

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Editörden	v
From Editor.....	vii

Öğretmen Adaylarının Aldıkları Mesleki Eğitimin Yeterliliğine ve Kamu Personeli Seçme Sınavı'na (KPSS) Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi Examination of Teacher Candidates' Opinions on the Public Personnel Selection Examination (KPSS) and the Adequacy of their Professional Education Esed YAĞCI, Elif KURŞUNLU.....	1-14
--	-------------

The 'Joy To Learn' Research Project on Educational Experiences of Children: A comparison of Results from Bulgaria and Germany 'Öğrenme Sevinci' Araştırma Projesi: Bulgaristan ve Almanya'da Çocukların Eğitimle İlgili Deneyimleri İle İlgili Sonuçların Karşılaştırılması Agnes PFRANG, Iliana MIRTSCHEWA, Elena DJAMBAZOVA, Klaudia SCHULTHEIS, Janice MYCK-WAYNE.....	15-28
---	--------------

Danışman Öğretmenlerle Aday Öğretmenler Arasındaki Etkileşim Örüntülerinin Mesleki Gelişime Etkileri Bakımından İrdelenmesi An Examination of the Influence of Interaction Patterns of Mentors and Teacher Candidates on Their Professional Development Ramazan SAĞ, Betül ŞAHİN, Ümmü Sezgin KANIK.....	29-48
--	--------------

Öğretmen Adaylarının Üstün Yetenekli Öğrencilerin Eğitimine Yönelik Tutumları Teacher Candidates' Attitudes towards Education of Gifted Students İlke EVİN GENCEL, İsmail SATMAZ.....	49-62
---	--------------

Okul Temelli Yaklaşımla Geliştirilen Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi Evaluation of Teaching Principles and Methods Course Developed with a School-Based Approach Melis YEŞİLPINAR UYAR, Ahmet DOĞANAY.....	63-88
---	--------------

Öz-Düzenleyici Öğrenmenin Okuduğunu Anlamaya Yönelik Akademik Başarı ve Öz-Düzenleme Becerileri Üzerindeki Etkisi The Effects of Self-Regulated Learning on Academic Achievement in Reading and Self-Regulation Skills Bilge KUŞDEMİR KAYIRAN, Ahmet DOĞANAY.....	89-112
---	---------------

Eğitimde Program Geliştirme Dersine Yönelik Tutum ve Metaforik Algıların İncelenmesi An Analysis of Attitudes and Metaphor Perceptions towards the Course of Curriculum Development in Education Derya GÖĞEBAKAN YILDIZ.....	113-130
--	----------------

Ortaöğretim Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programı Amaçlarının Gerçekleşme Durumunun İncelenmesi Teachers' Views on the Attainment of the Goals of the Turkish Literature Course Curriculum in Secondary Education Ayla ARSEVEN, Elif KONÜR, Sibel YAVUZKILIÇ.....	131-146
---	----------------

Bilgisayar Destekli Öğretimde Bilgisayar Okuryazarlığının, Motivasyonun ve Öz Yeterliliğin Öğrenme Başarısı Üzerindeki Etkisi: Değişkenlerin Araştırma Süresi İle İncelenmesi Effects of Computer Literacy, Motivation and Self-Efficacy on Learning Success in Computer Assisted Instruction: Investigation of the Variables with Study Duration Sekan DINÇER.....	147-162
---	----------------

Hizmet İçi Eğitime Katılan Lise Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenmeye Yönelik Yeterlik Algıları Perceived Lifelong Learning Competencies of High School Teachers Attending an In-Service Teacher Training Seminar A. Selcen ARSLANGİLAY.....	163-178
---	----------------

14. Sayı Hakem Listesi / The List of Reviewers for Issue 14179 Yazım Kuralları / Writing Guidelines.....	181-184
---	----------------

ISSN: 2146-3638



EPÖDER EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM DERNEĞİ
TURKISH CURRICULUM AND INSTRUCTION ASSOCIATION

ULUSLARARASI EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ÇALIŞMALARI DERGİSİ

*International Journal of Curriculum and
Instructional Studies*

Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi / International Journal of Curriculum and Instructional Studies Cilt/Volume: 7 Sayı/Issue: 14

CİLT/VOLUME: 7 SAYI/ISSUE: 14 ARALIK/DECEMBER 2017 ISSN: 2146-3638



EPÖDER

EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM DERNEĞİ
TURKISH CURRICULUM AND INSTRUCTION ASSOCIATION

ULUSLARARASI EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ÇALIŞMALARI DERGİSİ

*International Journal of Curriculum and
Instructional Studies*

CİLT/VOLUME: 7

SAYI/ISSUE: 14

ARALIK/DECEMBER 2017

ISSN: 2146-3638



ULUSLARARASI EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ÇALIŞMALARI DERGİSİ

Haziran ve Aralık aylarında olmak üzere yılda 2 kez yayımlanan hakemli bir dergidir.

**INTERNATIONAL JOURNAL of
CURRICULUM and INSTRUCTIONAL STUDIES**

is peer reviewed and published semiannually (June and December)

Derginin Akçalı Sponsoru (Sponsor)

EPÖDER

Sahibi (Owner)

Eğitim Programları ve Öğretim Derneği adına

Prof. Dr. Özcan Demirel

Editör (Editor)

Prof. Dr. Özcan Demirel

Editör Yardımcısı (Co-Editor)

Prof. Dr. Ahmet Ok

Prof. Dr. Kıymet Selvi

Doç. Dr. Melek Demirel

Yayın Kurulu (Editorial Board)

Prof. Dr. Berit Karseth

Prof. Dr. Eero Ropo

Prof. Dr. Liliana Ezechill

Prof. Dr. Lynn Davies

Prof. Dr. Nikos Terzis

Prof. Dr. William Doll

Yrd. Doç. Dr. Suat Pektaş

Yrd. Doç. Dr. Esed Yağcı

Yrd. Doç. Dr. Nevriye Yazçayır

Dil Editörleri (Language Editors)

Doç. Dr. Cendel Karaman (İngilizce)

Doç. Dr. Neşe Tertemiz (Türkçe)

Doç. Dr. Dilara Demirbulak (İngilizce)

Yrd. Doç. Dr. Cevdet Epçaçan (Türkçe)

Kapak Tasarımı (Cover Design)

Veysel Şaylı

Dizgi (Design)

Ayşe Nur Yıldırım

Bu dergi, ULAKBİM, Akademia Sosyal Bilimleri Indexi (ASOS), Akademik Araştırmalar İndeksi (ACAR), Akademik dizin ve Scientific Indexing Services (SIS) tarafından taranmaktadır.

This journal is indexing by ULAKBİM Akademia Sosyal Bilimleri Indexi (ASOS), ACAR index, Akademik dizin and Scientific Indexing Services (SIS).

Yönetim Yeri (Address)

Karanfil/2 Sokak No: 45 Kızılay - ANKARA

Tel (phone): +90 0532 361 9318

Belgegeçer (Fax): +90 312 431 3738

e-ortam (Web Page): <http://www.ijocis.org>

e-posta (E-mail): demirel.ozcan@gmail.com

Baskı [Publication]

Ay-bay Kırtasiye İnşaat Gıda Pazarlama ve

Ticaret Limited Şirketi

Çetinemeç Bulvarı 1314.Cadde No:37A-B

ISSN/2146-3638

DANIşMA KURULU / ADVISORY BOARD

AKSU	Meral	ODTÜ	Ankara/ Türkiye
BAYKAL	Ali	Bahçeşehir Üniversitesi	İstanbul/Türkiye
CRENGUTA	Oprea	The University of Bucharest	Romania / Romanya
DAVIES	Lynn	Birmingham University	İngiltere/ England
DEMİREL	Özcan	Hacettepe Üniversitesi	Ankara/ Türkiye
DOĞANAY	Ahmet	Çukurova Üniversitesi	Adana/ Türkiye
DOLL	William	Victoria University	Kanada/ Canada
EZECHIL	Liliana	University of Pitești	Romanya/ Romania
GALEVSKA	Natasa Angelosko	Ss. Cyril and Methodius University	Makedonya/ Macedonia
GÜROL	Mehmet	Yıldız Teknik Üniversitesi	İstanbul/ Türkiye
KARSETH	Berit	University of Oslo	Norveç
KISAKÜREK	M. Ali	Ankara Üniversitesi	Ankara/ Türkiye
KÖMLEKSİZ	Müfit	Lefke Avrupa Üniversitesi	KKTC
ÖZER	Bekir	Doğu Akdeniz Üniversitesi	KKTC
PINAR	William F.	University of British Colombia	Kanada/ Canada
ROPO	Eero	University of Tampere	Finlandiya/ Finland
SAĞLAM	Mustafa	Anadolu Üniversitesi	Eskişehir/ Türkiye
SARACALOĞLU	A. Seda	Adnan Menderes Üniversitesi	Aydın/ Türkiye
SAYLAN	Nevin	Balıkesir Üniversitesi	Balıkesir/ Türkiye
SELVİ	Kıymet	Anadolu Üniversitesi	Eskişehir
TAřPINAR	Mehmet	Gazi Üniversitesi	Ankara/ Türkiye
TERZİS	Nikos	Aristotels University	Yunanistan/ Greece
TÜRKÖĞLU	Adil	Adnan Menderes Üniversitesi	Aydın/ Türkiye
ÜLTANIR	Gürcan	Ufuk Üniversitesi	Ankara/ Türkiye
YANPAR	Tuğba	Mersin Üniversitesi	Mersin/ Türkiye
YILDIRIM	Ali	ODTÜ	Ankara/ Türkiye

Editörden

“Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi”, 14. sayısı ile yayın hayatına devam etmektedir. Bu sayıda Yrd. Doç. Dr. Esed YAĞCI, Elif KURŞUNLU, *“Öğretmen Adaylarının Aldıkları Mesleki Eğitimin Yeterliliğine ve Kamu Personeli Seçme Sınavı’na (KPSS) Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi”*, Dr. Agnes PFRANG, Prof. Dr. Iliana MIRTSCHWEA, Doç. Dr. Elena DJAMBAZOVA, Prof. Dr. Klaudia SCHULTHEIS, Doç. Dr. Janice MYCK-WAYNE *“‘Öğrenme Sevinci’ Araştırma Projesi: Bulgaristan ve Almanya’da Çocukların Eğitimle İlgili Deneyimleri İle İlgili Sonuçların Karşılaştırılması”*, Doç. Dr. Ramazan SAĞ, Öğretmen Betül ŞAHİN, Öğretmen Ümmü Sezgin KANIK *“Damışman Öğretmenlerle Aday Öğretmenler Arasındaki Etkileşim Örüntülerinin Mesleki Gelişime Etkileri Bakımından İrdelenmesi”*, Doç. Dr. İlke EVİN GENCEL, İsmail SATMAZ *“Öğretmen Adaylarının Üstün Yetenekli Öğrencilerin Eğitimine Yönelik Tutumları,”* Yrd. Doç. Dr. Melis YEŞİLPINAR UYAR, Prof. Dr. Ahmet DOĞANAY *“Okul Temelli Yaklaşımla Geliştirilen Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi”*, Yrd. Doç. Dr. Bilge KUŞDEMİR KAYIRAN, Prof. Dr. Ahmet DOĞANAY *“Öz-Düzenleyici Öğrenmenin Okuduğunu Anlamaya Yönelik Akademik Başarı ve Öz-Düzenleme Becerileri Üzerindeki Etkisi”*, Derya GÖĞEBAKAN YILDIZ *“Eğitimde Program Geliştirme Dersine Yönelik Tutum ve Metaforik Algıların İncelenmesi”*, Doç. Dr. Ayla ARSEVEN, Öğretmen Elif KONÜR, Öğretmen Sibel YAVUZKILIÇ *“Ortaöğretim Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programı Amaçlarının Gerçekleşme Durumunun İncelenmesi”*, Dr. Serkan DİNÇER *“Bilgisayar Destekli Öğretimde Bilgisayar Okuryazarlığının, Motivasyonun ve Öz Yeterliliğin Öğrenme Başarısı Üzerindeki Etkisi: Değişkenlerin Araştırma Süresi İle İncelenmesi”*, Dr. A. Selcen ARSLANGİLAY *“Hizmet İçi Eğitime Katılan Lise Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenmeye Yönelik Yeterlik Algıları”* başlıklı makaleleri ile dergimize katkıda bulunmuşlardır. Çalışmalarını dergimizde değerlendiren yazarlara ve makaleleri titizlikle inceleyen hakemlere içten teşekkürlerimizi sunuyoruz.

Beşinci Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi, 26–28 Ekim 2017 tarihleri arasında Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi ile Muğla-Marmaris’te ortaklaşa düzenlenerek başarılı bir şekilde gerçekleştirilmiştir. Eğitim Programları ve Öğretim alanında çalışan ülkemizdeki ve dünyadaki tüm eğitimcileri dergimize bilimsel niteliği yüksek ve özgün çalışmalar göndermeleri için çağrıda bulunuyor ve tüm eğitimcilere 2018’de sağlık ve başarı dolu bir yıl diliyorum.

Esenlik dilekleriyle

Prof. Dr. Özcan Demirel

From Editor

International Journal of Curriculum and Instructional Studies (IJOCIS) is now publishing its fourteenth issue. This issue consists of ten peer-reviewed articles. Included in this issue are the following articles: Assist. Prof. Dr. Esed YAĞCI, Elif KURŞUNLU *“Examination of Teacher Candidates’ Opinions on the Public Personnel Selection Examination (KPSS) and the Adequacy of their Professional Education”*, Dr. Agnes PFRANG, Prof. Dr. Iliana MIRTSCHWA, Assoc. Prof. Dr. Elena DJAMBAZOVA, Prof. Dr. Klaudia SCHULTHEIS, Assoc. Prof. Dr. Janice MYCK-WAYNE *“The ‘Joy To Learn’ Research Project on Educational Experiences of Children: A comparison of Results from Bulgaria and Germany”*, Assoc. Prof. Dr. Ramazan SAĞ, Betül ŞAHİN, Ümmü Sezgin KANIK *“An Examination of the Influence of Interaction Patterns of Mentors and Teacher Candidates on Their Professional Development”*, Assoc. Prof. Dr. İlke EVİN GENÇEL, İsmail SATMAZ *“Teacher Candidates’ Attitudes towards Education of Gifted Students”*, Assist. Prof. Dr. Melis YEŞİLPINAR UYAR, Prof. Dr. Ahmet DOĞANAY *“Evaluation of Teaching Principles and Methods Course Developed with a School-Based Approach”*, Assist. Prof. Dr. Bilge KUŞDEMİR KAYIRAN, Prof. Dr. Ahmet DOĞANAY *“The Effects of Self-Regulated Learning on Academic Achievement in Reading and Self-Regulation Skills”*, Assist. Prof. Dr. Derya GÖĞEBAKAN YILDIZ *“An Analysis of Attitudes and Metaphor Perceptions towards the Course of Curriculum Development in Education”*, Assoc. Prof. Dr. Ayla ARSEVEN, Elif KONÜR, Sibel YAVUZKILIÇ *“Teachers’ Views on the Attainment of the Goals of the Turkish Literature Course Curriculum in Secondary Education”*, Dr. Serkan DİNÇER *“Effects of Computer Literacy, Motivation and Self-Efficacy on Learning Success in Computer Assisted Instruction: Investigation of the Variables with Study Duration”*, Dr. A. Selcen ARSLANGİLAY *“Perceived Lifelong Learning Competencies of High School Teachers Attending an In-Service Teacher Training Seminar”*

We would like to thank the reviewers of this issue for their comments and suggestions on each article. We also thank the authors who support our journal with their original scientific work.

The “5th. International Congress on Curriculum and Instruction” took place in Muğla-Marmaris with the cooperation of Muğla Sıtkı Koçman University, Faculty of Education and TACI from October 26 to October 28, 2017. I invite all educators working in the field of Curriculum and Instruction, from both our country and all over the world, to submit original manuscripts with high levels of scientific quality to our journal and also wish all educators health and success in 2018.

Yours Sincerely,

Prof. Dr. Özcan Demirel

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Editörden	v
From Editor.....	vii
Öğretmen Adaylarının Aldıkları Mesleki Eğitimin Yeterliliğine ve Kamu Personeli Seçme Sınavı'na (KPSS) Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi <i>Examination of Teacher Candidates' Opinions on the Public Personnel Selection Examination (KPSS) and the Adequacy of their Professional Education</i> Esed YAĞCI, Elif KURŞUNLU.....	1-14
The 'Joy To Learn' Research Project on Educational Experiences of Children: A comparison of Results from Bulgaria and Germany <i>'Öğrenme Sevinci' Araştırma Projesi: Bulgaristan ve Almanya'da Çocukların Eğitimle İlgili Deneyimleri İle İlgili Sonuçların Karşılaştırılması</i> Agnes PFRANG, Iliana MIRTSCHWEA, Elena DJAMBAZOVA, Klaudia SCHULTHEIS, Janice MYCK-WAYNE	15-28
Danışman Öğretmenlerle Aday Öğretmenler Arasındaki Etkileşim Örüntülerinin Mesleki Gelişime Etkileri Bakımından İrdelenmesi <i>An Examination of the Influence of Interaction Patterns of Mentors and Teacher Candidates on Their Professional Development</i> Ramazan SAĞ, Betül ŞAHİN, Ümmü Sevgin KANIK.....	29-48
Öğretmen Adaylarının Üstün Yetenekli Öğrencilerin Eğitimine Yönelik Tutumları <i>Teacher Candidates' Attitudes towards Education of Gifted Students</i> İlke EVİN GENCEL, İsmail SATMAZ	49-62
Okul Temelli Yaklaşımla Geliştirilen Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi <i>Evaluation of Teaching Principles and Methods Course Developed with a School-Based Approach</i> Melis YEŞİLPINAR UYAR, Ahmet DOĞANAY	63-88
Öz-Düzenleyici Öğrenmenin Okuduğunu Anlamaya Yönelik Akademik Başarı ve Öz-Düzenleme Becerileri Üzerindeki Etkisi <i>The Effects of Self-Regulated Learning on Academic Achievement in Reading and Self-Regulation Skills</i> Bilge KUŞDEMİR KAYIRAN, Ahmet DOĞANAY	89-112

Eğitimde Program Geliştirme Dersine Yönelik Tutum ve Metaforik Algıların İncelenmesi

An Analysis of Attitudes and Metaphor Perceptions towards the Course of Curriculum Development in Education

Derya GÖĞEBAKAN YILDIZ..... 113-130

Ortaöğretim Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programı Amaçlarının Gerçekleşme Durumunun İncelenmesi

Teachers' Views on the Attainment of the Goals of the Turkish Literature Course Curriculum in Secondary Education

Ayla ARSEVEN, Elif KONÜR, Sibel YAVUZKILIÇ..... 131-146

Bilgisayar Destekli Öğretimde Bilgisayar Okuryazarlığının, Motivasyonun ve Öz Yeterliliğin Öğrenme Başarısı Üzerindeki Etkisi: Değişkenlerin Araştırma Süresi İle İncelenmesi

Effects of Computer Literacy, Motivation and Self-Efficacy on Learning Success in Computer Assisted Instruction: Investigation of the Variables with Study Duration

Serkan DİNÇER 147-162

Hizmet İçi Eğitime Katılan Lise Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenmeye Yönelik Yeterlik Algıları

Perceived Lifelong Learning Competencies of High School Teachers Attending an In-Service Teacher Training Seminar

A. Selcen ARSLANGİLAY 163-178

14. Sayı Hakem Listesi / The List of Reviewers for Issue 14.....179

Yazım Kuralları / Writing Guidelines 181-184

Öğretmen Adaylarının Aldıkları Mesleki Eğitimin Yeterliliğine ve Kamu Personeli Seçme Sınavı'na (KPSS) Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi*

Examination of Teacher Candidates' Opinions on the Public Personnel Selection Examination (KPSS) and the Adequacy of their Professional Education

Esed YAĞCI**, Elif KURŞUNLU***

Öz

Bu araştırmanın amacı, Kamu Personeli Seçme Sınavına (KPSS) dayalı olarak yapılan öğretmen atamasını, KPSS ile eğitim fakültelerinin uyguladığı program arasındaki ilişkileri, öğretmen adaylarının görüşlerine göre incelemektir. Araştırmaya İzmir ilinden 200 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmada karma yöntem izlenmiş, 4 bölüm ve 28 maddeden oluşan anket ve öğretmen adaylarının aldıkları mesleki eğitim ile KPSS hakkındaki görüşlerini belirlemek üzere görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adayları, lisansta aldıkları mesleki eğitimin yeterliliğini düşük ve KPSS'ye yönelik yeterliklerini orta düzeyde görmektedir. Mesleğe ilişkin aldıkları eğitim ile sınavda yoklanan bilgiler arasında bir paralellik olmadığını düşünen adaylar KPSS'nin güvenilir ve objektif olmadığını vurgularken, kopya, torpil gibi sübjektif durumların yaşandığını düşünmektedir. Bunun yanında KPSS'nin öğretmenlik mesleği için ayırt edici ve geçerli bir sınav olmadığını da belirtmişlerdir.

Anahtar sözcükler: Kamu Personeli Seçme Sınavı, öğretmen atamaları, mesleki yeterlik

Abstract

The purpose of this research study is to examine the appointment process of teachers based on the Public Personnel Selection Examination (KPSS) focusing on the opinions of prospective teachers about the relationship between KPSS and the curriculum at faculties of education. 200 prospective teachers from İzmir participated in the study. A mixed method was used in the study, and a questionnaire consisting of 4 sections and 28 items was used. The results of the study showed that prospective teachers associate the professional education they receive in their programs with low levels of sufficiency. The prospective teachers reported their competence levels in preparation for KPSS as 'mid'. Participants also reported that there is no parallelism between the knowledge and skills introduced in their teacher education program and the ones focused on in the KPSS exam. The prospective teachers further stated that the KPSS was not a reliable and objective exam. They were also disappointed by the news about cheating in past examinations and challenges to objectivity fairness in appointment processes. Furthermore, the prospective teachers also point out that KPSS is not a valid test which can effectively select candidates for the teaching profession.

Key words: Public Personnel Selection Examination, teachers' appointment, professional competence

Gönderilme Tarihi: 07.03.2017

Kabul Tarihi: 30.07.2017

* Bu çalışma 22-24 Ekim 2015 tarihinde düzenlenen 3. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur

** Yrd. Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Ankara, esedyagci@gmail.com

*** Doktora Öğrencisi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, elifkursunlu@hotmail.com

Giriş

Günümüzde toplumların hızla değişen dünyaya uyum sağlaması, ekonomik kalkınmaları, toplumsal refah düzeyi, bilgi çağına uygun nitelikli vatandaşlar yetiştirmesi; o toplumların eğitim sistemleriyle doğrudan ilişkilidir. Toplumsal sorunların çözüme kavuşturulması ve ülkelerin uzak hedeflerine ulaşması da ancak eğitimle mümkün olacaktır. Eğitim sisteminin niteliği, toplumun gelişmişlik seviyesinin en önemli göstergelerinden biri olarak kabul edilmektedir. Eğitim niteliğinin yükseltilmesi ise, başlangıçta bu eğitim sisteminin en önemli paydaşlarından biri olan öğretmenlerin yetiştirilmesi ile ilişkilidir. Öğretmen eğitimi ve öğretmenlere kazandırılan yeterlikler, bu öğretmenler tarafından verilecek olan eğitimin niteliğini belirler. Hiçbir eğitim modeli, o modeli işletecek personelin niteliğinin üzerinde hizmet üretemez. Bundan dolayı, “Bir okul ancak içindeki öğretmenler kadar iyidir” denilebilir (Kavcar, 1999; Kösterelioğlu, Kösterelioğlu ve Kilmen, 2008).

Öğretmen eğitiminin niteliği kadar, eğitim fakültelerinden mezun olan öğretmen adaylarını seçme, atama ve göreve başlamasına ilişkin eleme sisteminin nasıl yürütüldüğü de belirleyicidir. Okullarda uygulayıcı olarak göreve başlayacak öğretmenlerin tüm niteliklerinin titizlikle yoklanması ve mümkün olan en üst nitelikteki öğretmen adaylarının mesleğe seçilmesi oldukça önemlidir. Türkiye’de yer alan özel ve kamu üniversitelerindeki eğitim fakültelerinin bazı bölümleri, ülkenin ihtiyacından fazla öğretmen adayı mezun etmektedir. Bununla birlikte, pedagojik formasyon belgesi ile öğretmenliğe atanmaya hak kazanan diğer fakülte mezunları, atama bekleyen öğretmenler grubuna eklenmektedir. Örneğin 2015 yılında atanmak üzere Milli Eğitim Bakanlığına başvuran öğretmen sayısı 417.000 iken, ataması yapılan öğretmen sayısı 37.000’dir (ÖSYM, 2015). Bu öğretmen adayı fazlalığı Milli Eğitim Bakanlığının öğretmen atamalarında merkezi sınav sistemi kullanmasını zorunlu kılmaktadır (Baştürk, 2007).

Türkiye’de öğretmen atamaları Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) ile yapılmaktadır. KPSS ile öğretmen adayları ‘Genel Yetenek-Genel Kültür’, ‘Eğitim Bilimleri’ ve yalnızca belirlenen bazı branşlarda ‘Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi (ÖABT)’ olmak üzere toplam üç oturumlu bir sınava tabi tutulmaktadır. Mayıs ve Temmuz ayı içerisinde yapılan bu sınavlarda adaylar Cumartesi sabah Genel Yetenek-Genel Kültür, Cumartesi öğleden sonra Eğitim Bilimleri sınavına alınmaktadır. Öğretmenlik branşlarından bazıları ise bu tarihten yaklaşık iki ay sonra ÖABT ‘ye alınmaktadır.

Genel Yetenek-Genel Kültür (GYGK) sınavı Türkçe, Matematik, Tarih, Coğrafya ve Temel Yurttaşlık Bilgisi derslerini içeren 120 soruluk bir sınavdır. Eğitim Bilimleri sınavı ise Gelişim Psikolojisi, Öğrenme Psikolojisi, Öğretim İlke ve Yöntemleri, Ölçme ve Değerlendirme, Program Geliştirme, Rehberlik derslerini içeren 80 soruluk bir sınavdır. Bazı alanlarda öğretmen adayları GYGK ve Eğitim Bilimleri Testinin yanında kendi branşlarına dair alan/uzmanlık bilgisi ve alan eğitimini kapsayan 50 soruluk bir sınava girmektedir. ÖABT sınavına girmeyecek branşlar için GYGK %60 Eğitim Bilimleri ise %40 ağırlığa sahipken; ÖABT sınavına girecek adaylar için GYGK %30, Eğitim Bilimleri %20 ve ÖABT %50 ağırlığa sahiptir. (<http://mevzuat.meb.gov.tr/html/222.html>)

KPSS’ye eğitim fakültesi mezunu olanlar yanında diğer fakültelerden mezun olan öğrenciler de pedagojik formasyon sertifikası almak kaydıyla sınava girmeye ve öğretmen olmaya hak kazanırlar. Pedagojik formasyon ise, Türkiye’de üniversiteler tarafından verilen ortalama iki eğitim dönemini kapsayan kura ve uygulamalı eğitim bilimleri derslerinin verildiği ücretli bir sertifika programıdır. KPSS’ye giren adaylar MEB tarafından belirlenen barajı aştıkları takdirde tercih yapma hakkına sahip olmaktadır.

Ülkemizde öğretmen atamalarında başvuru Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) benzeri sınavlar Almanya, Avusturya, Fransa, İspanya ve Lüksemburg ve ABD’nin kimi eyaletlerinde görülmektedir. Bu sınavlar kağıt-kalem testi şeklinde olabildiği gibi Belçika, Yunanistan, Hollanda ve Portekiz’de görüldüğü üzere görüşmeler şeklinde olabilmektedir. (Kuran, 2012).

Aykaç, Kabaran ve Bilgin’in (2014) araştırmalarına göre, Almanya öğretmen atamalarında 3 aşamalı bir sistem yürütmektedir. İlk aşamada yazılı ve sözlü devlet sınavıyla atanma, ikinci aşama stajyerlik, üçüncü aşama yine yazılı ve sözlü devlet sınavı bulunmaktadır. Finlandiya’da ise öğretmen

atamalarında bir sınav yapılmamakta, bunun yerine yüksek lisans eğitimi, staj eğitimi ve öğretmen yeterlilikleri kriter olarak kabul edilmektedir. Fransa'da ise yine çeşitli öğretmen atama sınavları bulunmaktadır. İngiltere, öğretmen atamaları için; mesleğe giriş profili belgesi ve nitelikli öğretmen statüsü belgesi aramaktadır. Türkiye'de de diğer pek çok ülkede olduğu gibi standart bir devlet sınavı puanıyla atama yapılmaktadır.

Ancak öğretmen eğitiminin sonunda bir seçme ve atama sistemi olarak uygulanan bu tür sınavlar, uygulanan tüm ülkelerde sınavın niteliği ne olursa olsun, birçok kesim tarafından eleştirilmektedir. Bu eleştirilerin başında, öğretmen seçiminde kullanılan test yönteminin, öğretmende bulunması gerekli niteliklerin tümünü ölçüp ölçmediğine ilişkin sorgulama gelmektedir (Gündoğdu, Çimen ve Turan, 2008). Ülkelere göre öğretmende aranan niteliklere ilişkin standartlar farklılaşsa da, bir öğretmenin 'iyi bir vatandaş, toplum için model, gelecek nesillerin yetiştiricisi' olması ve 'mesleki nitelikler, genel kültür ve pedagojik formasyona dair nitelikleri' taşıması gerektiği ortak kabul olarak sayılabilir. Öyleyse, öğretmen seçiminde tüm bu nitelikler göz önünde bulundurulmalıdır.

Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü'nce öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri şöyle tanımlanmıştır (MEB, 2006):

1. Kişisel ve Mesleki Değerler- Mesleki Gelişim
2. Öğrenciyi Tanıma
3. Öğretme ve Öğrenme Süreci
4. Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme
5. Okul, Aile ve Toplum İlişkileri
6. Program ve İçerik Bilgisi

Bakanlıkça belirlenen bu yeterlikler ile KPSS'de yoklanan yeterlikler karşılaştırıldığında, KPSS'nin öğretmende bulunması gereken niteliklerden pek çoğunu ölçmediği görülmektedir. Bu durum, öğretmen atamalarında seçme ve yerleştirme testinin kullanılmasının yeterli olup olmadığını ve bu testin geçerliğinin sorgulanmasını gerektirmektedir.

Tüm bu nedenlerle, bu araştırmanın amacı, Kamu Personeli Seçme Sınavına (KPSS) dayalı olarak yapılan öğretmen atamasını, KPSS ile lisans eğitimi arasındaki ilişkileri, öğretmen adaylarının görüşlerine göre ele alarak, Türkiye'deki kamu okullarında çalışacak öğretmenlerin atanma işlemlerini incelemektir.

Araştırmada Cevap Aranılan Sorular

1. Öğretmen adaylarının lisans eğitiminde edindikleri mesleki niteliklere/yeterliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Öğretmen adaylarının KPSS'de başarılı olma ve atanma için gerekli yeterliklere sahip olmalarına ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Öğretmen adaylarının öğretmen atamaları ve KPSS sınav sisteminin gerekliliğine ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Öğretmen adayları öğretmen seçme ve atama sistemi olarak KPSS dışında nasıl bir sistem önermektedir?

Araştırmanın Önemi

Bu araştırmanın amacı öğretmen adaylarının lisansta kazandıkları mesleki niteliklere ve KPSS'ye dair görüşlerini inceleyerek; öğretmen eğitimine ilişkin program geliştirme çalışmalarına, öğretmen atamalarıyla ilgili düzenlemelere, bu alanda sorumlu yetkililere bilgi sunarak, öğretmen yetiştirme ve öğretmen atamalarına katkı sağlamaktır.

Yöntem

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada karma araştırma yöntemi, eş zamanlı yuvalama deseni benimsenmiştir. Karma araştırma yönteminde, nitel ve nicel araştırma yöntemleri bir arada kullanılır. Eş zamanlı yuvalama deseninde nitel ve nicel veriler, araştırma esnasında eş zamanlı toplanarak, araştırma problemine ilişkin iki veri setini karşılaştırmak, verilerin analizinden elde edilen sonuçları ilişkilendirmek ya da çelişen noktaları tespit etmek amacıyla analiz edilir. Bu araştırmada anket ve görüşme verileri eş zamanlı toplanmıştır. Ardından anketten elde edilen nicel veriler analiz edilmiş, bulgular ortaya konmuştur. Son olarak görüşmelerden elde edilen nitel veriler arasından, nicel bulguları destekleyen ya da çelişen ifadeler seçilerek bulgulara yerleştirilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, İzmir ilinde hizmet vermekte olan bir KPSS dershanesinde eğitim alan bireylerden seçilen öğretmen adayları oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde, nicel veriler için seçkisiz tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. KPSS'ye girecek öğretmen adaylarının; KPSS'ye girme sayısı ve formasyon alma durumu birer tabaka olarak kabul edilmiş, çalışma grubundaki katılımcıların belirlenen özellikler açısından çeşitlilik göstermesi amaçlanmış, 200 öğretmen adayı seçilmiştir. 200 katılımcı arasından 196 katılımcıdan toplanan veriler araştırmada kullanılmıştır. Araştırmanın nitel boyutu için belirlenen 10 öğretmen adayı ise, araştırmaya katılan 200 aday içinden rastgele seçilmiştir.

Çalışma grubuna katılan 200 öğretmen adayının bazı özelliklere göre dağılımı aşağıdaki gibidir.

Tablo 1

Araştırmaya Anket Yoluyla Katılan Öğretmen Adaylarının Bazı Özelliklere Göre Dağılımı

	n		n		n
Eğitim Fakültesi	105	ÖABT ye giren	125	Sınava ilk kez giren	107
Diğer Fakülteler	95	ÖABT ye girmeyen	75	Sınava 2 ve daha fazla giren	93
Toplam	200		200		200

Tablo 2

Araştırmaya Görüşme Yoluyla Katılan Öğretmen Adaylarının Bazı Özelliklere Göre Dağılımı

	n		n		n
Eğitim Fakültesi	6	ÖABT ye giren	6	Sınava ilk kez giren	5
Diğer Fakülteler	4	ÖABT ye girmeyen	4	Sınava 2 ve daha fazla giren	5
Toplam	10		10		10

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada nicel ölçme aracı olarak anket, nitel ölçme aracı olarak ise yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Anket dört bölüm ve 28 maddeden oluşan likert tipi ölçme aracıdır. İlk bölümde öğretmen adayının bölümü, sınava kaç kez girdiği, formasyon alıp almadığı gibi genel bilgilere ilişkin sorular yer almaktadır. İkinci bölümde ise öğretmen adaylarının üniversitede aldıkları mesleki eğitimin yeterliğine ilişkin görüşlerine dair sorular bulunmaktadır. Üçüncü bölüm adayın kendini KPSS'de yeterli görüp görmediğine dair sorular ve son bölümde ise adayların Türkiye'deki öğretmen atama sistemiyle ilgili görüşleri üzerine sorulardan oluşmaktadır. Anket hazırlanırken öncelikle araştırmaya ilişkin alanyazın taranmış ve bu konuda kullanılmış ölçme araçları, elde edilmiş bulgu ve önerilerden yararlanılarak taslak form oluşturulmuştur. Form uzman kanısına sunulmuş ve eğitim bilimleri

enstitüsünde görev yapan dört uzmanın (ölçme ve değerlendirme ve program geliştirme uzmanları) görüşü alınmıştır. Uzman görüşlerine göre madde ekleme, çıkarma ve gerekli düzeltmeler yapılmış, anket 15 kişilik grup üzerinde denenmiştir. Deneme uygulamasının ardından gerekli düzeltmeler yapılmış ve anket nihai hale getirilmiştir. Anketin nihai hali ise dört bölüm ve 28 maddeden oluşmaktadır. 5'li likert tipi düzenlenen sorularda 1.00-1.49 : Kesinlikle yetersiz 1.50-2.49: Yetersiz 2.50-3.49: Kararsızım 3.50-4.49:Yeterli 4.50-5.00: Kesinlikle Yeterli olarak tespit edilmiştir.

Görüşme formu ise araştırmanın sorularına cevap vermek üzere yarı yapılandırılmış dört sorudan oluşmaktadır. Her bir soru için gerekli durumlarda kullanılmak üzere sondaj soruları belirlenmiştir. Görüşme formu dört uzman kanısına dayanarak düzeltilmiş ve üç öğretmen adayıyla görüşülerek denenmiş, görüşmeler ve öğretmen adaylarının önerileriyle sorular daha açık hale getirilmiş ve nihai formuna ulaştırılmıştır.

Veri Toplama Süreci

Nicel veri toplama amacıyla kullanılan anket, ortalama onbeşer kişilik gruplar halinde öğretmen adaylarına, ders öğretmeninin izniyle, dersin başında ya da sonunda dağıtılmış, anket yönergesi sınıfta okunmuş ve öğretmen adaylarının cevaplaması için ortalama 30 dakika verilmiş, araştırmacı anketin cevaplanma süresince sınıfta kalmıştır. Nitel veri toplama amacıyla yapılan görüşmelerde ise, görüşülecek öğretmen adayları ile önceden randevu alınmış, belirlenen tarih ve saatte aday ve araştırmacı, sağlıklı iletişim kurulabilecek bir çalışma odasında bire bir görüşme gerçekleştirilmiştir. Öğretmen adaylarının izni alınarak görüşmeler ses kayıt cihazıyla kaydedilmiştir. Görüşmeler ortalama 35 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

Anketten elde edilen sonuçlar üzerinde yüzde, frekans hesaplamaları yapılmış, bölümler ve maddeler bazında genel ortalamalar hesaplanmış ve yorumlanmıştır. Görüşmelerden elde edilen verilerin transkripsiyonu yapılmış, ardından betimsel analiz ile araştırmanın alt problemlerine cevap verecek şekilde temalara ayrılarak yorumlanmıştır. Nicel veriler ile nitel verilerden elde edilen bulgular karşılaştırılmış birbirlerini destekledikleri noktalar ve çeliştikleri noktalar vurgulanmıştır.

Bulgular

Öğretmen Adaylarının Lisans Eğitiminde Edindikleri Mesleki Niteliklere/Yeterliklerine İlişkin Görüşlerine Dair Bulgular

Tablo 3

Öğretmen Adaylarının Lisansta Aldıkları Eğitimin Yeterliliğine Dair Görüşleri

	n	$\bar{X}$
Branş (Konu alanı)	196	3
Genel Yetenek	196	2,1
Genel Kültür	196	2,2
Eğitim Bilimleri	196	2,7

Tablo 3.'te öğretmen adaylarının lisansta aldıkları eğitimin yeterliliğine ilişkin görüşleri belirtilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmen adayları lisansta aldıkları 'Branş (özel alan) eğitimi yeterli buluyorum' ifadesine ortalama olarak 'kararsızım' cevabını verirken, lisansta aldıkları genel yetenek ve genel kültür alanlarında kesinlikle yetersiz ve eğitim bilimleri alanındaki eğitimi yetersiz bulduklarını ifade etmişlerdir. Diğer alanlara kıyasla branş eğitimi daha nitelikli bulmalarının sebebi pek çok lisans programında genel yetenek, genel kültür ve eğitim bilimleri derslerinin; branş

derslerinden sayıca az olması gösterilebilir. Bu konuda yapılan diğer araştırmalarda da öğretmen adaylarının lisans eğitimini KPSS adına yeterli bulmadıkları tespit edilmiştir (Baştürk, 2007; Özkan ve Pektaş, 2011; Kösterelioğlu, Kösterelioğlu ve Kilmen, 2008). Özkan ve Pektaş (2011), araştırmalarında lisans mezuniyet not ortalaması ile KPSS puanları arasında düşük seviyede pozitif korelasyon olduğunu ve lisans başarısının KPSS puanı üzerinde yüzde üçlük etkisi olduğunu saptamışlardır. Baştürk (2007) ise araştırmasında lisans not ortalaması ile KPSS başarısı arasında anlamlı bir ilişki olmadığını saptamıştır. Kösterelioğlu, Kösterelioğlu ve Kilmen'e göre (2008), lisans başarısı ile KPSS arasındaki ilişki genellikle orta düzeydedir fakat bu ilişkinin gücü branşlara göre farklılık gösterebilir.

Araştırmada elde edilen görüşme verileri, anket sonuçlarından elde edilen bulgularla örtüşmektedir. Öğretmen adayları yapılan görüşmelerde lisansta aldıkları eğitimi yeterli bulmadıklarını açıklamışlardır.

Ö4: 'Ben eğitim fakültesi mezunuyum ama lisansta eğitim bilimleri dersi alıp almadığımı bile doğru düzgün hatırlamıyorum. Aldıysak da herhalde göstermelik öylesine almışız. Genel yetenek genel kültür dersleri desen o da öyle. Birinci sınıfta zorunlu YÖK derslerini almıştık ama onlar da çok çok yetersiz KPSSye göre. Lisans ağırlıklı olarak branş dersleriyle geçti. Branş bilgimin iyi olduğunu düşünürdüm. Ta ki KPSS de ÖABT ye hazırlanıp deneme sınavlarında yere çakılıncaya kadar'

Tablo 4

Öğretmen Adaylarının Kendi Mesleki Yeterliklerine İlişkin Görüşleri

	n	$\bar{X}$
Mesleki Bilgi-Beceri	196	4
Mesleki Karakteristik	196	4,1
Uygulama Deneyimi	196	3,5
Mesleğe Hazır Oluş	196	4,2

Tablo 4.'te öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğinin yeterliklerine dair görüşleri belirtilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmen adayları öğretmenlik mesleği için gerekli olan mesleki bilgi ve becerilere, duyuşsal-karakteristik özelliklere sahip olduklarını ve mesleği yapmaya kendilerini hazır hissettiklerini belirtirken; öğretmenlik için gerekli uygulama deneyimine sahip olup olmadıkları konusunda kararsız olduklarını belirtmişlerdir. Yapılan pek çok araştırmada da öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin kuramsal bilgide iyi, ancak uygulamada kendilerini yetersiz buldukları saptanmıştır (Sezgin Nartgün, 2008). Bunun yanında, araştırmada elde edilen veriler karşılaştırılırsa; öğretmen adaylarının lisansta aldıkları öğretmenlik eğitimini yeterli bulmadıkları; fakat kendilerini öğretmenlikle ilgili gerekli bilgi beceri ve özelliklere hakim gördükleri söylenebilir. Bu durum ise bir çelişki ifade etmektedir. Bu çelişkinin nedeni olarak öğretmen adaylarının lisans eğitiminde ve KPSS'de başarılı olmak için gereken yeterlilikler ile öğretmenlik mesleğini yerine getirmek için gerekli yeterlikleri birbirinden farklı bulması gösterilebilir. Diğer bir deyişle, öğretmen adayları lisans eğitiminde ve KPSS'de başarı ölçütü olarak kabul edilen yeterliklerin, nitelikli bir öğretmen olabilmek için gerekli ölçütlerle uyuşmadığını düşünmektedir. Araştırmanın bu nicel bulgusu, yapılan görüşmelerle de desteklenmektedir.

Ö7: 'Ben kendimi öğretmen olmaya gayet hazır hissediyorum. Branşıma dair bilgime güveniyorum, öğretmenlik için gerekli karakteristik özelliklere sahibim; anlayışlıyım mesela, arkadaş olabilirim onlarla, eğlenceli etkinlikler yaparım, sevilen bir öğretmen olurum. Tabi deneyimim çok yok staj dışında ama kendimi görebiliyorum. Bence öğretmenlik dediğin yetenek işi, insanda bilgiyi aktarabilme becerisi olacak, iletişim becerisi olacak ama maalesef ne lisansta bunu öğretiler ne de KPSS bunu ölçüyor. KPSS den 95 alıp da iki lafı bir araya getiremeyen de var...'

Öğretmen Adaylarının KPSS'de Başarılı Olma ve Atanma İçin Gerekli Yeterliklere Sahip Olmalarına İlişkin Görüşlerine Dair Bulgular

Tablo 5

Öğretmen Adaylarının KPSS Sınav Oturumlarındaki Yeterliklerine Dair Görüşleri

	n	$\bar{X}$
Genel Yetenek	196	3,3
Genel Kültür	196	3,4
Eğitim Bilimleri	196	3,8
ÖABT	124	3,4

Tablo 5.' te öğretmen adaylarının KPSS sınav oturumlarındaki yeterliklerine dair görüşlerine ilişkin puan ortalamaları yer almaktadır. Araştırmaya katılan öğretmen adayları KPSS de yer alan genel yetenek, genel kültür, eğitim bilimleri ve ÖABT oturumlarındaki yeterlikleri konusunda kararsız olduklarını ifade etmişlerdir. Ancak eğitim bilimleri oturumu için diğer oturumlara göre yeterliklerinin daha iyi olduğu görüşünde oldukları söylenebilir. Araştırmada elde edilen bulgular karşılaştırıldığında, öğretmen adaylarının lisansta aldıkları genel yetenek genel kültür, eğitim bilimleri ve ÖABT eğitimleri konusundaki yeterliklerini KPSS'de bu oturumlara ilişkin yeterliklerinden daha düşük olduğunu düşündükleri görülmektedir. Bu durumun nedeni öğretmen adaylarının KPSS dershanelerine gitmeleri ve aldıkları kurslar ile ayrıca sınava hazırlanmaları olarak gösterilebilir. Nitekim Kuran'a (2012) göre öğretmen adayları KPSS dershanelerine giden öğretmen adaylarının dershaneyi seçme nedenlerinin başında "düzenli ders çalışma isteği" yer almaktadır. Adaylar, dershanedeki eğitimi, bilgilerin KPSS'ye yönelik verilmesi, konuların daha çok tekrar edilmesi ve her konuyla ilgili test verilerek sık sık sınavların yapılması gibi konularda daha etkili bulduklarını vurgulamışlardır. Görüşmelerden elde edilen örnek bir bulgu aşağıdaki gibidir:

Ö3: 'Şimdi eğer lisanstan mezun olup direk KPSS ye girseydim hiçbir şey yapamazdım. Ama o kadar aydır kursa geliyorum. Gereken her şeyi en baştan adam akıllı öğrenmeye çalışıyorum. Çok süperim hepsini yapıcım diyemem tabi ama gerçi kimse diyemez. Yine de bence atanmak için gerekli bilgileri edindim çalıştım. Kurs olmadan asla olmazmış onu kesin gördüm.'

Tablo 6

Öğretmen Adaylarının KPSS'ye Yönelik Diğer Görüşleri

	n	$\bar{X}$
Yeterli Puanı Alacağı Görüşü	196	4
Ek Eğitime İhtiyaç Duyma	196	2,4
Sınav Kaygısı Yaşama	196	2,5
Meslekten Uzaklaşma Duygusu	196	3,2

Tablo 6.'da öğretmen adaylarının KPSS ye ilişkin yeterli puanı alabileceğine dair görüşü, ek eğitime ihtiyaç duyma durumları, yaşadıkları sınav kaygısı ve KPSS nedeniyle meslekten uzaklaşma, tükenmişlik durumlarına ilişkin görüşleri belirtilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmen adayları, KPSS de atanmak için gerekli olan puanı alacak yeterliğe sahip oldukları görüşüne katılmaktadır. Öğretmen adayları 'KPSS için ek eğitime ihtiyaç duymuyorum' ve 'KPSS de sınav kaygısı yaşamıyorum' maddelerine katılmadıklarını belirtmişlerdir.

KPSS sürecinin öğretmen adaylarını meslekten uzaklaştırması konusunda ise kararsız oldukları görülmektedir. Yapılan diğer araştırmalarda da öğretmen adayların KPSS için ek eğitime gereksinim duyduğunu ve bu sebeple dershanelere gittiklerini, lisansta aldıkları eğitimin de KPSS ye yönelik olmasını talep ettikleri belirtilmiştir (Bulca, Saçlı, Kangalgil ve Demirhan, 2012; Kuran, 2012; Yalçın, Yalçın, Kahraman ve Yılmaz, 2013). Bunun yanında öğretmen adaylarının KPSS ye ilişkin sınav kaygılarını ele alan pek çok araştırma bulunmaktadır. Örneğin Can ve Can'a (2011) göre öğretmen adaylarının KPSS öncesinde stres ve kaygı düzeyleri oldukça yüksek bulunmuştur. Yine, Baştürk'e (2007) göre; öğretmen adaylarının sınava ilişkin kaygı düzeyi yüksek bulunmuştur. Bu kaygı düzeyinin KPSS ye ikinci ve daha fazla sayıda girenlerde ilk kez girenlerden daha yüksek olduğu saptanmıştır. Öğretmen adayları yapılan görüşmelerde de sınav kaygılarını vurgulamışlardır:

Ö9: 'Yani ben şunu gördüm ki şu KPSS aslında tamamen psikolojik bir savaş. Psikolojisi iyi olan, hazırlanma sürecinde kaygısı olmayan, sınavda da çok heyecan yapmayan kazanıyor. İyi bir puan alacak yeterliliğin olabilir ama bakalım sınavda ne yaşayacaksın? Çok panik olunca kitlenip kalıyor insan yazık oluyor emeklerine.'

Öğretmen Adaylarının Öğretmen Atamaları ve KPSS Sisteminin Gerekliliğine İlişkin Görüşlerine Dair Bulgular

Tablo 7

Öğretmen Adaylarının KPSS Sınav Alanlarının Öğretmen Seçiminde Gerekliliğine İlişkin Görüşleri

	n	$\bar{X}$
Genel Yetenek Testi	196	2,4
Genel Kültür Testi	196	2,4
Eğitim Bilimleri Testi	196	3,4
ÖABT	196	3,1

Tablo 7. de öğretmen adaylarının KPSS sınav oturumlarının öğretmen seçiminde gerekliliği ve önemine ilişkin görüşleri belirtilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmen adayları KPSS de yer alan genel yetenek ve genel kültür sınavlarının öğretmen seçiminde gerekli olmadığını düşünürken; eğitim bilimleri ve ÖABT'nin gerekliliğine ilişkin kararsız olduklarını belirtmişlerdir. Karataş ve Güleş'in (2012) araştırmalarına göre de öğretmen adayları, atamaların sadece bilişsel becerileri ölçen bir sınavla değil, başka ölçütlerin de dikkate alınarak yapılması gerektiğinden yanadır. Öğretmen adaylarının görüşleri, sınavın genel kültür, genel yetenek ve eğitim bilimleri alanlarında bilgi düzeyini yeterince ölçemediği yönündedir.

Öğretmen adayları, yapılan görüşmelerde KPSS'nin güvenilir ve geçerliliğine ilişkin farklı görüşler belirtmişlerdir:

Ö1: 'Yani bir öğretmen tabi ki Türkçe matematik tarih coğrafya vatandaşlık bilmeli, elbette öğretmen dediğin toplumun temsilcisi ama KPSS de sorulan sorulara baktığınız zaman amacın bu sınavda gerekli yetenek ve kültür düzeyini ölçmek değil, doğrudan çok zor sorularla öğretmen elemek olduğunu görüyoruz. Ağırlığı az olmak ve gerçekten bilinmesi gerekenleri sormak kaydıyla GYGK olabilir, ama bence öğretmenlik için yapılan bir sınav branş bilgisi ve eğitim bilimlerinden olmalı.'

Tablo 8*Öğretmen Adaylarının KPSS Güvenirlik ve Geçerliğine İlişkin Görüşleri*

	n	$\bar{X}$
Ayırt Edici Bir Sınavdır	196	1,8
Güvenilir Bir Sınavdır	196	1,8
Geçerli Bir Sınavdır	196	2
Objektiftir	196	1,9

Tablo 8.'de öğretmen adaylarının KPSS'nin ayırt edicilik, güvenirlik, geçerlik ve objektifliğine ilişkin görüşlerine yer verilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmen adayları, KPSS'nin öğretmenlik niteliklerini ölçen ayırt edici bir sınav olması, güvenilir ve tutarlı bir sınav olması, çoktan seçmeli testin öğretmen seçiminde uygun bir sınav türü olması ve adil objektif puanlanan bir sınav olması maddelerine katılmadıklarını belirtmektedirler. Buna neden olarak KPSS'nin öğretmen seçiminde çoktan seçmeli test ile ölçülemeyecek karakteristik özellik, tutum ve öğretme sanatı gibi önemli niteliklerin yoklamaması, sınavda yaşanan toplu kopya vak'alarının öğretmen adaylarının sınavın objektifliğine ilişkin inançlarını zedelemesi gösterilebilir.

Görüşmelerden elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının KPSS'nin güvenirlik ve geçerliğine ilişkin olumsuz görüşlerini açıkça göstermektedir:

Ö6: 'Öğretmenlik herhangi bir çoktan seçmeli test ile elbette ölçülemez. Öğretmeni öğretmen yapan özellikler şıklar arasından seçilemez bir kere. Öğrencilerle göz bağıntısı iletişim Güler yüz, karakter mesela, onların yaşamlarına kalplerine dokunabilmek mesela. KPSS öğretmenleri birer teknik eleman olarak görüyor. Kaldı ki ülkemizde bu bile adam akıllı yapılmıyor. Kopyalar şaibeler adam kayırmaca haberleri her gün gazetelerde'

Öğretmen Adaylarının Öğretmen Seçme ve Atama Sistemi Olarak KPSS Dışında Önerdikleri Seçme ve Atama Sistemlerine Dair Bulgular

Öğretmen adayları ile yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen veriler üç temada düzenlenmiştir. Adaylar KPSS dışında öğretmen atama sistemi olarak 'Mülakat', 'Gözlem ve Performans' ve 'Stajyerlik sistemi' önermişlerdir.

Adayların bir kısmına göre öğretmen seçme ve atama sistemi olarak üç aşama kullanılabilir. İlk aşama KPSS branş testi, ikinci aşama eğitim bilimleri testi ve üçüncü aşama da ise mülakat getirilerek adayların mesleki duyuşsal yeterlikleri yoklanabilir.

Ö2: 'Bence çoktan seçmeli bir sınav mutlaka olmalı, bu kadar kalabalık bir nüfusta tek tek öğretmen seçmek imkansız. Önce bir eğitim bilimleri testi, bir branş testi yapılarak büyük bir kısım elenmeli. Kalanlar arasında mülakat yapılarak atanacaklar kesin olarak seçilmeli. Öğretmenliğe başlayacak adayların oturduğu kalkışı konuşması, karakteristik özellikleri mutlaka görülmeli bence. Tabii ne kadar adil olacağı çok önemli. Maalesef bu ülkede mülakat denilince akla torpil geliyor.'

Adayların bir kısmına göre ise, öğretmenlik çoktan seçmeli test ile yoklanabilecek özelliklerde bir meslek alanı değildir. Test ile ölçülemeyecek pek çok niteliğin oldukça önemli olduğunu vurgulayan öğretmen adayları, öğretmen seçiminde uygulamada performans ve gözlemlerin kullanılması taraftarıdır.

Ö2: 'Öğretmenlik birkaç saatlik sınavla ölçülebilir mi? Hatta herhangi bir yazılı kağıt kalem sınavıyla ölçülebilir mi? Bence bu mümkün değil. Benim özel okulum olsa ve öğretmen seçecek olsam, mutlaka bir örnek ders işletirim, öğrencilerle bir araya getirir bir deneme dersi işletir gözlem yaparım. Öğretmenlik için en azından ikinci ya da üçüncü etap olarak mutlaka bir performans deneme dersi gözlem gibi bir şey olmalı ve üstelik bunun ağırlığı karar vermede çok daha fazla olmalı.'

Adayların bir kısmına göre ise, öğretmen atamaları için ayrıca bir seçme sınavı sistemi kullanmak yerine eğitim fakültesi boyunca öğretmen adayının toplam başarısı, not ortalaması, uygulamalı dersler ve öğretmenlik uygulamaları deneyimi dersleri performanslarından oluşan bir ölçütler takımı kullanılmalıdır. Adaylar dört yıllık lisans sonunda edindikleri özelliklere göre mesleğe başlamaya hak kazanmalı, hak kazanmayanlar ek eğitime tabi tutulmalıdır. Böylece eğitim fakülteleri meslek edindirme açısından daha işlevsel hale getirilebilir. Ancak bu sistemin kullanılması için ulusal düzeyde tüm eğitim fakültelerinde standart ölçme değerlendirme faaliyetleri adil şekilde yürütülmelidir.

Ö7: 'Öğretmenlik atamaları, öğretmenlerin eğitim fakültesinde aldıkları tüm uygulamalı dersle ve özellikle de staj performansına göre yapılmalı. Tabi burada hemen adil bir ölçüm olmayacak gibi duruyor. Bir üniversitede stajlar göstermelik diğerinde çok sıkı mesela. Eğer doğru ve adil bir şekilde ölçme değerlendirme yapılacak olsa eğitim fakültesindeyken öğretmen adayının başarısı, staj performansı, ne bileyim mesela portfolyo dosyası birikebilir, referanslar kullanılabilir. Böyle bir yöntem uygulamak çok zor evet ama çok daha iyi olurdu.'

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada öğretmen adaylarının mesleki yeterlik ve KPSS ye ilişkin görüşleri incelenmiştir. Sonuçlar aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- **Öğretmen adayları, lisansta aldıkları mesleki eğitimin yeterliğini düşük bulmaktadır.** Eğitim fakültelerinde sürdürülen dersler ve KPSS nin kapsamı karşılaştırıldığında, öğretmen adayları sınavda yükümlü oldukları genel yetenek, genel kültür ve eğitim bilimleri alanlarına dair lisans eğitimlerini yetersiz bulurken; branş eğitimlerini orta düzeyde yeterli görmektedir. Buradan yola çıkılarak, eğitim fakültelerinde yürütülen öğretim ile KPSS de yoklanan beceriler arasında bir tutarsızlık olduğu sonucuna varılabilir. Öğretmen atama işlemleri için yürütülen bir ölçme değerlendirme faaliyetinin öğretmenlik eğitimi ile tutarlı olması daha geçerli sonuçlar verecektir. Ancak öğretmen adayları lisansta aldıkları mesleki eğitimi yeterli bulmazken; öğretmenlik mesleğine dair yeterliklerinin yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Mesleki eğitim niteliğinin düşük, fakat mesleki öz yeterliğin yüksek olarak ifade edilmesi, bir çelişki doğurmaktadır. Bu durumun sebebi ise, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini eğitim fakültesinde alınan derslerle edinilecek bilgi ve beceriler olarak değil; yetenek ve kişisel donanım olarak görmeleri gösterilebilir.
- **Öğretmen adayları KPSS de yer alan her bir sınava yönelik yeterliklerini orta düzeyde görmektedir.** Bununla birlikte, sınav kaygısı yaşadıklarını ve ek eğitime gereksinim duyduklarını belirtmişlerdir. Bu duruma neden olarak öğretmen adaylarının eğitim fakültesinde edinilen bilgi ve beceriler ile KPSS de başarılı olmak için gerekli bilgi ve becerilerin birbirinden ayrı olduğunu düşünmeleridir. Onlara göre mesleki eğitim ile KPSS dershanelerinde alınan eğitim arasında bir bağlantı bulunmamaktadır. Yine bu durum alınan eğitim ile eğitim sonunda yapılan sınav arasında bir ilişkisizlik olduğunun göstergesidir.
- **Öğretmen adayları KPSS de yer alan genel yetenek ve genel kültür sınav oturumlarını gerekli bulmazken eğitim bilimleri ve ÖABT sınavlarını daha gerekli görmektedirler.** Buna neden olarak eğitim bilimleri bilgisi ve alan bilgisinin öğretmenlik için mutlaka gerekli olduğunu, genel yetenek ve genel kültür bilgisinin ise, KPSS'de olması gerekenden çok daha ayrıntılı ve güç düzeyde test edildiğini, genel yetenek genel kültür testinin amacından saparak, bir eleme aracı olarak kullanıldığını belirtmişlerdir.
- **Adaylar KPSS'nin güvenilir ve objektif olmadığını vurgularken, adil bir seçme sistemi uygulanmadığını, kopya, torpil gibi subjektif durumların yaşandığını düşünmektedir.** Bunu

yanında KPSS'nin öğretmenlik mesleği için ayırt edici ve geçerli bir sınav olmadığını belirtmişlerdir. Bunun üzerine öğretmen adaylarının KPSS yerine daha güvenilir ve geçerli olacak sistem önerileri incelenmiştir. Adaylar genel olarak öğretmenlik becerilerini uygulamalı olarak ölçecek performans görevleri, gözlemler ve uygulamalı sınav sistemlerini önerirken, bunun yanında eğitim fakültelerinde edinilen mesleki niteliklerin; not ortalaması ve deneyim performanslarının da öğretmen atamalarında ölçüt olarak kullanılmasını önermişlerdir.

Tüm bu sonuçlara göre, öğretmen eğitimi ve KPSS sistemi için aşağıdaki öneriler verilebilir:

- Eğitim fakülteleri ve verilen pedagojik formasyon sertifika programı öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği nitelikleri kazandıracak şekilde düzenlenmelidir. Öncelikle mesleki eğitimde kuram ve uygulama bağlantısını güçlendirecek şekilde uygulamalı derslere ağırlık verilmeli; bunun yanında genel yetenek genel kültür ve eğitim bilimlerine dair teorik derslerin ağırlıkları düzenlenmelidir.
- KPSS de yer alan sınav oturumları ve bu oturumların yüzde olarak ağırlıkları öğretmen niteliklerine göre düzenlenmelidir. Öğretmen adaylarının branşlara göre bir kısmının ÖABT sınavına tabi tutulması, bir kısmının ise yalnızca genel yetenek genel kültür ve eğitim bilimlerini sınavına girmesi ölçüt belirlemede farklılıklara yol açmaktadır. Tüm branşlara eşit fırsat tanınması ve eşit ölçüt kullanılması gereklidir.
- KPSS eğitim bilimleri sınavının puan katsayısı, ÖABT'ye girecek branşlar için 0,20'dir. Bu oranın öğretmende bulunması gereken temel niteliklerden biri olan öğretmenlik meslek bilgisinin yoklanmasında yeterli olup olmadığı tartışılmalıdır. Eğitim bilimleri testinde yer alan sorular öğretme öğrenme süreçleri, program geliştirme, ölçme ve gelişim-öğrenme psikolojisine dair önemli mesleki bilgileri yokladığından katsayısı artırılmalıdır.
- KPSS gibi çoktan seçmeli bir sınav sistemi öğretmenlik için gerekli iletişim becerisi, öğrenme yaşantılarını düzenleme, yönlendirme ve sağlama, sınıf yönetimi, karakteristik özellikler gibi pek çok önemli niteliği yoklamakta yetersizdir. Bu niteliklerin yoklanması için KPSS taban puan ile ilk elemanın ardından ikinci bir etapta performans görevleri ile uygulamalı sınavların yer alması önerilebilir.
- Eğitim fakültelerinde alınan öğrenim ile KPSS nin gerektirdiği bilgi ve beceriler arasında düşük düzeyde bağlantı olduğu görülmektedir. Bu durum lisans ortalaması ile KPSS puanı arasındaki ilişkisizlikle ortaya konabilir. Buradan yola çıkarak iki yorum yapılabilir. Bunlardan ilki eğitim fakültelerinin öğretmenlik için gerekli nitelikleri kazandırmadığı, ikincisi ise KPSS nin öğretmenlik için gerekli nitelikleri ölçmediğidir. Alınan eğitim ile bu eğitim sonunda yapılan sınav arasında kapsam geçerliği sağlanmalı, lisansta alınan eğitimin seçme sisteminde bir ölçüt olarak yer alması sağlanmalıdır.

Kaynakça

- Aykaç, N., Kabaran, H. ve Bilgin, H. (2014). Türkiye’de ve bazı Avrupa Birliği ülkelerindeki öğretmen yetiştirme uygulamalarının karşılaştırılması olarak incelenmesi. *Turkish Studies*, 9(3), 279-292.
- Baştürk, R. (2007). Kamu personeli seçme sınavına hazırlanan öğretmen adaylarının sınav kaygı düzeyinin incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(2), 163-176.
- Bulca, Y. , Saçlı, F. , Kangalgil, M. ve Demirhan, G. (2012). Beden eğitimi öğretmenlerinin öğretmen yetiştirme programına ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 37(165), 81-91.
- Can, S. ve Can, Ş. (2011). Kamu personeli seçme sınavı öncesinde öğretmen adaylarının stres düzeyleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(3), 765-778.
- Gündoğdu, K., Çimen, N. ve Turan, S. (2008). Öğretmen adaylarının kamu personeli seçme sınavına ilişkin görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 35-43.
- Karataş, S. ve Güleş, H. (2012). Öğretmen atamalarında esas alınan merkezi sınavın öğretmen adaylarının görüşlerine göre incelenmesi. *AKU Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 6(1), 102-119.
- Kavcar, C. (1999). *Nitelikli Öğretmen Sorunu*. 21. Yüzyıl Eğitimde Türk Eğitim Sistemi Ulusal Sempozyumu. 25- 27 Kasım. Başkent Öğretmenevi. Ankara.
- Kösterelioğlu, İ., Kösterelioğlu, M. ve Kilmen, S. (2008). Kamu personeli seçme sınavı puanları ile lisans diploma notu arasındaki ilişkilerin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1),151-160.
- Kuran, K. (2012). Öğretmen adaylarının KPSS kursu veren dershanelere ve KPSS ye ilişkin görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 143-157.
- MEB (2006). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*. Ankara: Milli Eğitim Yayınevi
- MEB (2002). *MEB Mevzuat*. 31.09.2017 tarihinde <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/222.html> adresinden indirilmiştir.
- Nartgün Sezgin, Ş. (2008). Aday öğretmenlerin gözüyle milli eğitim bakanlığına bağlı eğitim kurumlarına öğretmen atama esasları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 47-58.
- Özkan, R. ve Pektaş, S. (2011). Eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin mezuniyet başarı ortalamaları ile KPSS puanları arasındaki ilişki üzerine bir araştırma (Eğitim fakültesi örneği). *TÜBAR*, 30, 269-281.
- Yalçın, S., Yalçın, S., Kahraman, S. ve Yılmaz, Z. (2012). Kamu personeli seçme sınavının eğitsel ortamlara yansımaları (öğretim üyesi görüşleri). *Abant İzzet Baysal Üniversitesi eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 229-240.

Extended Abstract

Teachers Candidates' Opinions On The Vocational Competence And Public Personnel Selection Examination (KPSS)

Rapid improvements in technology and socioeconomic welfare in societies have been increasingly related to educational qualities. High quality education has been regarded as an important aspect of social improvements. In this context, teachers and teacher education programs play a critical role in teaching-learning process. Therefore, schools are considered strong only when they have highly qualified teachers (Kavcar, 1999; Kösterelioğlu, Kösterelioğlu & Kilmen, 2008). Teacher selection processes are among the criteria of high quality educational systems. Rigorous and accurate processes for selection of highly qualified pre-service teachers also relates to the importance of the teacher education system (Baştürk, 2007). In Turkey, the teacher selection process is done via Public Personnel Selection Examination (KPSS) which is divided into three sections: general competency, educational sciences, and Teaching Subject-Area Knowledge Test (TSAKT) (<http://mevzuat.meb.gov.tr/html/222.html>).

The purpose of this research study is to examine the appointment process of teachers based on the Public Personnel Selection Examination (KPSS) focusing on the opinions of prospective teachers about the relationship between KPSS and the curriculum at faculties of education. Research questions are:

1. What are the opinion of the teacher candidates on professional competences acquired in teacher education programs?
2. What are the opinion of the teacher candidates on their KPSS achievement and the characteristics required for being appointed for a teaching position?
3. What are the opinion of the teacher candidates on the reliability and validity of the KPSS exam and teacher appointment processes?
4. What are the opinions of the teacher candidates on possible systems of teacher selection processes in Turkey?

A mixed-method research design was employed in this study. The quantitative data were collected using random stratified sampling method from 200 teacher candidates in Izmir. The survey had four sections and 28 items. Qualitative data were collected through 4 questions as part of semi-structured interviews and follow-up questions.

The findings showed that participants majoring in education did not consider KPSS as a standardized and reliable exam for the assessment of professional success. This finding is consistent with previous research findings in the field (Özkan & Pektaş, 2011; Baştürk, 2007; Kösterelioğlu, Kösterelioğlu & Kilmen, 2008).

Although these participants emphasized professional knowledge and skills, teachers' character, and being ready to take the responsibility in theoretical context related to their teaching, they are hesitant in their practical teaching career. This inconsistency related to theory and practice has also been cited in a previous research study (Sezgin, 2008).

With regard to the KPSS, participants' sense of competency and mastery is reported with links to the KPSS preparatory institutions, not the university-based education. This finding in particular is also consistent with the previous research studies about the preference of the teacher candidates for KPSS preparatory institutions (Bulca, Saçlı, Kangalgil, & Demirhan, 2012; Can & Can, 2011; Kuran, 2012).

Participants had negative views about the general competency exams and considered them as not necessary for assessments related to the teaching profession. In addition, participants were mostly undecided with respect to the necessity of the educational sciences test and TSAKT in KPSS.

Finally, the participants stated that the KPSS exam was not reliable and valid in the teacher selection process. When the findings from the interviews are considered, we observed that the participants

suggested some other methods for the process of teacher selection such as interviewing, observations of performance and long-term training programs. KPSS was not regarded as an objective, reliable and valid exam.

In addition, the following suggestions were made by the participants:

- There should be a theory and practice consistency in initial teacher training programs at faculties of education. This could support a high-quality program by preparing the candidates for professional careers.
- When curriculum development principles are considered, KPSS with its multiple-choice question types, is ineffective and invalid in assessing skills of teachers in organizing learning experiences, manage classrooms, having rapport with students and improving their affective domains. After the first stage of selection, KPSS exam should be accompanied by performance assessment of the teacher candidates.
- There is a weak relation between teacher education programs in faculties of education and knowledge and skills needed for achievement in KPSS. Therefore, according to the participants, either faculties of education are performing satisfactorily in educating high quality teachers or the KPSS test is ineffective and unreliable in assessing teachers' characteristics. Content validity should be assessed based on program content and final exam scores at the end of the program.

The 'Joy To Learn' Research Project on Educational Experiences of Children: A comparison of Results from Bulgaria and Germany

'Öğrenme Sevinci' Araştırma Projesi: Bulgaristan ve Almanya'da Çocukların Eğitimle İlgili Deneyimleri İle İlgili Sonuçların Karşılaştırılması

Agnes PFRANG*, Iliana MIRTSCHewa**, Elena DJAMBAZOVA***, Klaudia SCHULTHEIS****, Janice MYCK-WAYNE****

Abstract

The comparative study "Joy to Learn" is associated with an approach to child research in educational science exploring the perspective of children to gain a deeper insight into their experience of learning and teaching at schools. The "Joy to Learn" project focused on joyful or happy situations children experience at school in order to find out about relevant aspects of well-being and positive emotions. The objective of the study is to identify the factors which make children evaluate learning situations as enjoyable, motivating and effective. The scientific objective of the project was to examine the children's learning experience and process at school, particularly on joyful moments or situations in school. In this article, we present the research design, the methodology and the results of an international qualitative study with children in Bulgaria and Germany.

Keywords: Joy to learn, joyful learning environments, pedagogical child research

Öz

Karşılaştırmalı "Öğrenme Sevinci" çalışması eğitim bilimlerindeki çocuk araştırmalarına, çocukların okuldaki öğrenme ve öğretme sürecine yönelik deneyimlerine ilişkin derin bir içgörü elde etmek amacıyla onların bakış açısını keşfetmeye çalışan bir yaklaşım benimsemiştir. "Öğrenme Sevinci" projesi, olumlu duyguların ve esenliğin ilgili yönlerini keşfetmek amacıyla çocukların okulda deneyimledikleri neşeli veya mutlu durumlara odaklanmaktadır. Bu araştırmanın amacı, çocukların öğrenme durumlarını keyifli, güdüleyici ve etkili olarak değerlendirmelerini sağlayan faktörlerin ortaya çıkarılmasıdır. Projenin bilimsel amacı çocukların okuldaki öğrenme deneyimlerini ve süreçlerini, özellikle keyifli anlarını ve durumları incelemektir. Bu makalede, araştırmanın deseni, yöntemi ve Bulgar ve Alman çocuklarıyla gerçekleştirilen nitel çalışmanın bulguları sunulmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Öğrenme sevinci, keyifli öğrenme ortamları, pedagojik çocuk araştırmaları

Gönderilme Tarihi: 23.03.2017

Kabul Tarihi: 01.08.2017

* PhD, Catholic University of Eichstaett-Ingolstadt, agnes.pfrang@gmx.de

** Full Professor, PhD, Sofia University "St. Kl. Ohridski", iliana.mirtschewa@gmail.com

*** Assoc. Professor, PhD, Sofia University "St. Kl. Ohridski", edjambazova@gmail.com

**** Full Professor, Chair of Primary Education, Catholic University of Eichstaett-Ingolstadt, klaudia.schultheis@ku.de

**** Assoc. Professor, California State University, Fullerton, jmyck-wayne@Exchange.FULLERTON.EDU

Introduction

A seminal study concerning successful learning conditions is the Hattie meta-analysis (Hattie, 2009). This meta-analysis study includes a review of 50,000 individual studies and analyzes the factors of influence on the learning of students. Hattie's analysis highlights that learning is determined by children themselves. Factors that influence student learning include: personal characteristics, motivation, self-concept, knowledge and cognitive conditions. Along with the findings related to student learning, another finding of the meta-analysis was that thirty percent of the success of learning depends on the teachers and their professional action. How teachers organize and structure their lessons is particularly important. Professional action means to see teaching and learning through the eyes of children. It should be included in lesson planning. Hattie emphasizes the active role of the teacher as a designer of teaching and argues against the teachers in the role of passive learning companion (ibid.) In terms of preparing teachers, it is important for teachers to understand the learning process of students.

The "Joy to Learn" project focused specifically on the children's perspective and experience related to learning and teaching processes at school. Investigating the subjective and individual perception of children provided us with important insights about the relation between learning and teaching and helped to improve lesson planning, classroom management and school organization. Furthermore, the „Joy to Learn" project allowed the researchers to compare children's experiences of learning and teaching at school in six countries¹ with different cultural backgrounds (Hiebl, Pfrang & Schultheis, 2015, p. 9).

The comparative study "Joy to Learn" is associated with an approach to child research in educational science exploring the perspective of children to gain a deeper insight of their experience of learning and teaching at school.²

The "Joy to Learn" project focused on joyful or happy situations children experience at school in order to find out about relevant aspects of well-being and positive emotions. In this article, we present the research design, the methodology and the results of an international qualitative study with children in Bulgaria and Germany. The objective of the study is to identify factors which make children evaluate learning situations as enjoyable, motivating and effective. The scientific objective of the project was to examine the children's learning experience and process at school, particularly on joyful moments or situations in school. The very first interest in children and childhood came up in the 18th century, mainly with novels about education, for example Rousseau's *Emile*. However, the development of theories and the observation of children's development started at the beginning of the 20th century (e.g. Bühler, 1929). Research related to children was done from the perspective of adults and children's perspective was not included. This first changed in the 1990s with a new paradigm in childhood research considering children as social actors with their own rights in society. Children were now included in surveys to gain knowledge about their opinions, their social situation and their subjective perspective. This primarily happened in sociological research by using qualitative methods.

In educational sciences, there is a focus to include the children's point of view to improve teaching and learning at school. For this, it is a main motive to learn about the opinion, needs and feelings of children (Schultheis, 2015).

This requires a focus that allow children to "give" their voice and let the researchers listen to children's own subjective perspective, their thoughts, opinions, needs, wishes and fantasies. This new approach to child research is based on the successful childhood studies in Sociology (Breidenstein & Prengel, 2005; Honig, 2009) and in Psychology (Lohrmann & Hartinger, 2011; Krapp & Weidenmann,

1 Participating countries: Germany, Bulgaria, Japan, Spain, USA, Romania, Poland.

2 Pedagogical Child Research (Hiebl, Pfrang & Schultheis, 2015) in this new understanding focuses on the children's perspective of school, teaching and learning. The objective is to examine the children's learning experiences and processes at school and, in a broader view, in their residential environment which includes also learning opportunities provided by other institutions. The focus lies on the subjective perspective of children trying to make them speak about their own experience and view of their learning processes.

2006). For this reason, the project focused on the state of research in psychology as well as in sociological conceptions of child and childhood. Findings of psychology were referred in regard to the cognitive, social and emotional development of children. So, the developmental factor was considered in research with children. Different competences were also taken into account, which enable children to have their own ways of interacting, of understanding and of interpreting their relationships, environment and experiences (Hiebl, Pfrang & Schultheis, 2015). The focus was also on sociological research, but the interest was not mainly focused on childhood as a social phenomenon, on social participation and roles that children have in society or in their social relationships or social constructions (ibid.). In conclusion, the research referred to the knowledge of psychology, philosophy and sociology. However, the approach was a genuine pedagogical one (ibid.). This comprises an understanding of learning which considers the relation to teaching and other pedagogical activities of the teacher and individual perception of children provided us with important insight information about the relation between learning and teaching. This knowledge can contribute to improve lesson planning, classroom management and school organization (ibid., p. 10).

Methodological Approach

In terms of methodology, research in the context of learning and teaching has often been based on quantitative methods (Helmke & Weinert, 1997). Recently, standardized procedures have been criticized. They are criticized, because the results often do not seem to be significant for educational practice. In addition, the results can hardly be implemented in concrete teaching situations (Gläser-Zikuda, 2008, p. 65). Although deductive approaches offer the greatest possible chance of a systematic and rule-governed procedure, they can reduce the openness of the research process. For the epistemological interest of the present research, an inductive approach (rather free of existing concepts) seems particularly suitable to explore children's "joy to learn".

The advantages of an inductive procedure are the following:

1. The researcher gets access to the subjective perspective of the children's world.
2. The researcher doesn't take into account only a few aspects without considering the contextual meaning (Huber, 1994, p. 27).

Special requirements in research with children

The research with children can hardly refer to the existing canon of qualitative methods. The following challenges need to be considered to assess the data quality: the reliability of children's statements, age differences and the interpretation of the data by adult researchers.

The development of valid qualitative methods to explore the child's perspective is just at the beginning (Heinzel, 2012). In the context of a changing social perception, the child must be regarded as an independent subject rather as an adult-to-be. On that condition, the development of specific methods of pedagogical child research can be justified: "They are no longer only socialized, but social actors" (Trautmann, 2010, p. 46, translated by the authors). For this reason, it seems often inappropriate or insufficient asking only adults about children's living and learning environment, their needs, and wishes or problems. As a consequence, children need to be accepted as experts of their living and learning environment and as research subjects. They themselves are interviewed and observed (Trautmann, 2010, p. 46).

Basically, methods of social science research can be used for this purpose. However, they must be adapted and modified in consideration of the child and of the researched phenomenon. For example, it is important to take into account the development of children. It is particularly important to get valid results. The decision on the selection of methods must be justified due to the research question and the research subject. The researchers have to be aware that a particular method produces specific findings (Mey, 2003, p. 5f.).

The methodology of the “Joy to Learn” project is based on children’s own texts which provide the data for qualitative evaluation. Qualitative content analysis is used as evaluation method (Mayring, 2008; Kuckartz, 2012) by taking into account that certain methodological adaptations are required in research with children (Hiebl, Pfrang & Schultheis, 2015, p. 11)

Data Collection

The data was obtained by using the method *children texts*. Generally, it is known as a non-reactive, qualitative method. Children texts are the ‘expressions of the children’s life’. They are authentic evidence of the child’s experience and their world (Fatke, 1993). The research focused on occurrences being only perceived introspectively. For this reason, texts are an appropriate method to collect data. The primary objective of research was to gather more information of situations in school causing joy to learn. Relationships have to be clarified between the experience of joy to learn and existing teaching conditions. The retrospective character of the method seems to be a disadvantage to gather valid data. According to Uhlich and Mayring (2003), retrospective reports (e.g. written texts) are a problematic data source, because it can be influenced by memory effects, by the problem of verbalization and by distorting effects but in conclusion, most of the elementary school children like writing and reporting on their experiences. Therefore, students are expected to describe meaningful learning situations. According to Seemann (1997), meaningful experiences are remembered correctly (only in case experiences are not meaningful, they are influenced by memory errors).

Recent research has shown that children can represent and symbolize the themes of their life experiences and their inner development. Freely-written texts provide insights into children’s lives. In such documents, children include information about their most current social lives, their well-being, their living conditions, and so forth (Lange & Mierendorff, 2009, p. 191). Therefore, they can be used as sources for research on children (e.g. Röhner, 2011). The children are asked to express their thoughts on “joy to learn” regarding situations, moments, practices they would judge as joyful. They are supported by an *initiating story* and a *writing task* (Hiebl, Pfrang & Schultheis, 2015, p. 11)

Initiating Story: The researcher Dr. Tom

One morning, the researcher, Dr. Tom went smiling into his laboratory. He was in a very good mood because he had a nice job today: Many children have written texts for him. They told him in these texts, when they really enjoyed learning and when they had fun in school. The researcher Dr. Tom is interested in opinions of children because he wants to prove to his colleagues that adults do not always say the right thing when it actually comes to the views of children. He has the texts of children really well prepared and he knows exactly what he wants to learn from the children. He is particularly interested in the following questions:

Are there situations in which you have learned something that has particularly made you happy?

- What was so special about this situation?
- Is there a reason why the situation was so special?
- How did you feel in this situation?
- Do you often think of this situation?

When he opened the door to his office, he thought of all these questions. He was pleased to read the texts of children. But no sooner had he put his head through the door, he was shocked: His laboratory was devastated. The windows were smashed, furniture was overturned and even the plants, books and folders were crisscross on the floor. “Oh no, there was a burglar in my lab! That cannot be true!” Dr. Tom tried desperately to sort out everything and clean up again. But the texts of children were gone. That made Tom very sad.

Can you help Dr. Tom by writing a text for him? He has also already given some thought and prepared a worksheet for you. Tom will be pleased with your text. So he can forget the terrible slump.

The initiating story was chosen as an introduction to make children familiar with the subject. The support given ensured that children understood exactly the task and knew how to proceed. This way, they had the opportunity to describe their individual experiences and opinions based on their own understanding of "joy to learn". The children's texts were not corrected by the teacher.

Writing Task:

Describe in one page a context/ moment when you have really enjoyed learning at school. Let us know how it happened and why that happy moment was so special to you.

All the participating teachers followed a research guideline³ in order to make the international study comparative. Teachers should not affect the students. Therefore, the non-reactive method „children texts“ was particularly suitable.

Data Evaluation

The qualitative content analysis provides a methodological approach to free texts. Free texts are understood as personal testimonies of children's expressions. In the texts, children capture their personally meaningful experiences, feelings and thoughts. For text analysis, structured content analysis is useful. This makes it possible to obtain individual analyses. The aim of content structuring is to filter out specific parts of the material. These may be formal aspects, aspects of content, or certain other types (Mayring, 2002, 118). The establishment of categories must be well defined, but an unambiguous assignment of text to the categories is always possible.

Freely-written texts come from the children's own lives. These represent the immediate and important issues from their life experiences. By analyzing the verbal material, the researcher gets to know details about individual and social non-linguistic phenomena (Mayntz, Holm & Hübner, 1972, p. 151). The methodological approach of structured content analysis according to Mayring (2002) enables to identify structuring themes of the children's living environment. Current research (e.g. Hurrelmann & Andresen, 2013) refers to the presumption that children represent and symbolize the themes of their living environment and their internal development. This method is particularly suitable for the analysis of representative texts. The results of a free content analysis enable children to describe themselves and the circumstances of their life (Hiebl, Pfrang & Schultheis, 2015, p. 13).

Children's texts were encoded using the MAXQDA software. The first step of the evaluation was reading the texts carefully. After repeated reading, first preliminary categories were formed inductively. The preliminary categories allowed structuring the texts. The material as the base of the analysis and an open approach to the analysis were essential if categories are generated in an inductive manner.

The meaning of "inductive" is explained by Mayring as follows:

1. The texts are the basis.
2. The categories will be formulated taking into account the content in the text.
3. The research question influences this process (Mayring, 2008, p. 11).

The encoding of the available data material was made without a preliminary determination of main categories, derived from the theory.

3 The class teachers realized the data collection with their students. They had a guideline, created by the research group. The guidelines provide the following: the initiating story, the writing task, the request not to influence the ideas of students. The research group was responsible for the representation and interpretation of the results.

Standards of qualitative research were taken into account when the data were analyzed:

1. Content analysis takes into account the notion that a text is written under certain terms and conditions. Therefore, it is particularly important to describe this context. Concerns of content analysis are drawing conclusions on blocks of contexts and making no statements about the text.
2. The focus of the content analysis is the use of categories. The categories are analytical aspects. These categories were taken into account while screening the material.
3. The categories were assigned to text blocks taking into account the standards of qualitative research. The procedure was interpretive.

A model described the individual processing steps and provided a rule-governed process. The category system and its application rules were reflected and amended if necessary. Finally, the whole evaluation was re-evaluated, by re-editing and encoding by a second researcher (Mayring & Brunner, 2010, p. 323). According to quality criteria for qualitative research (Kuckartz, 2012, p. 166), the categories are reflected and discussed in terms of consistency and distinctiveness. The categories were adjusted so that abstract categories remained but these were operationalized through concrete subcategories. In this way, a coding guideline was developed with categories and examples. Based on the coding guideline, students' texts are worked through again. Subsequently, the results of the evaluation were discussed, interpreted and expanded by theoretical references which enable connectivity to existing and future research. The data analysis will eventually discharge into a theory of "joy to learn" from the perspective of children. The international "Joy to Learn" project aimed to create a comparison of the research results. This required a strict separation of the coding process to be able to recognize even subtle differences in the children's perceptions in the different countries (Hiebl, Pfrang & Schultheis, 2015, p. 14)

For data collection, 300 children from Bulgaria, aged 6-14 (grade 1-8) and 263 children from Germany, aged 7-10 (grade 2-4) participated. The main phases of data collection are described below: (Hiebl, Pfrang & Schultheis, 2015, p. 14)⁴

2014 Pre-test	In the pre-test phase, the methodology for data collection was tested with 20 students (primary and lower secondary age students; 7 to 12 years old). National differences were explored in regards of the categories for data evaluation. National samples were discussed for assuring comparability. Then, the research design was revised and the research manual for the main study was prepared.
Literature Review	An important work for the development of interpretation of the results was the literature review in each country.
2015 Research	Each national research team establishes contacts with schools that agreed to participate in the research and created a database with details on general characteristics of these schools. A school supervisor (at classroom level, probably the teacher) collected children's texts (about 300 stories, the original format of the students work, handwritten) and indicated on a separate sheet <i>individual background information</i> ⁴ needed. Consideration to personal data management was given, based on national regulations.
2016 Results	The data was evaluated and analysed, and then interpreted. Finally, a publication with national/ international comparative results was prepared.

4 Variables taken into account: age, level of education, gender, area of residence, social and economic background, school performance (including struggling or underachieving students), ethnicity /migration background, special education needs.

Results from Bulgaria and Germany

Results from Bulgaria

The Bulgarian results point out six categories: Approaches to learning, feedback, cooperative learning, feelings, out of school learning and teacher. Most preferred among Bulgarian students' is a playful approach to learning. Considering the results, it can be concluded that the "timeliness of the gambling activity is maintained throughout the whole period" (Kirilova, 2008, p. 146) of primary school. Furthermore, students enjoy participating in different practical activities – crafts, working with paper or materials from nature, painting, etc. According to Campbell, these findings confirm results from a survey of the National Foundation conducted on the British educational system (Campbell, 1994, p. 13). In addition, students like movies and documentaries, which "facilitate memorizing of information and make them witnesses of events" (e.g. "We witnessed what really happened", "It was easier to remember")⁵. There were a few students who enjoyed the use of information resources, such as encyclopedia, internet sources, and geographic maps. Furthermore, they liked using research methods to explore and form useful skills (e.g. "We feel like detectives in literature classes" (Maria, grade 7). In addition, children emphasized that they were attracted to emphases on attractive activities like theatre performances which prompt creativity. Lastly, lots of students are interested in competitive learning. This can be explained by teachers and is experienced as a student-centered way of learning.

Bulgarian students like competitive learning. They are eager to achieve a goal, while all other students fail to reach the goal (Johnson & Johnson, 1991). Competitive learning can be interpersonal (between individual students), where rows are most important. It can also be intergroup (between groups), where a group setting is appropriate. Also, there are many criticisms of this type of learning (e.g. because there is only one winner, all other have to fail) whereas students prefer it and there are some advantages as well: competitive learning is the most appropriate when students need to review material. This bypasses the need to problem solve in regards to any new material. Intergroup competitive learning can be seen as an appropriate competitive strategy as it maximizes the number of winners, at least as long as there are homogeneous groups. Because competitive learning leads to joy to learn, teachers must be able to identify what kind of competitive activities would have constructive outcomes. Moreover, most of the students prefer to be active in the process of learning. They don't want to be only listeners. Especially, working together with partners and communicating with them lead to joy to learn. But, so far, research has shown the insignificance of cooperative learning in Bulgarian schools (Mirtschewa, 2006, p. 322).

Joyful emotions prevail upon successful execution of the tasks, which increases children's self-confidence and leads to positive motivation. The interest in learning decreases with age. Presence of fear and negative attitude towards learning in general can be encountered, which causes reflection on the reconstruction of the learning process.

Results from Germany

The German results include six categories as well: Experiencing competence, teacher personality, learning and teaching beyond routines, subjects/ topics, active and self-determined modes of learning and teaching and social relatedness. Most preferred among German students is learning and teaching beyond the routines. Considering the results, it can be concluded that children experience something special – like going on field trips or excursions, taking part in celebrations or welcoming experts in classrooms (e.g. "Learning is joyful, if we leave the classroom for learning."/ Anna, grade 3). Also, German students feel joyful to be active while learning or to be able to learn self-determination. The mode of learning is focused (e.g. "Learning is joyful if I can follow my own rhythm of learning."/ Max, grade 4 or "Learning is joyful if I can actively do something while learning."/ Lea, grade 2). Furthermore, students feel joyful as long as they experience competence. Positive feedback from the teacher, from other students or from tasks (e.g. "Learning is joyful, if I notice I have learned something."/ Maja, grade 3). Students feel joyful to be with friends in class or working with each

5 All statements of the children are translated by the authors.

other (e.g. "Learning is joyful if I can work with others."/ Nico, grade 2). As long as students are motivated and interested, they experience joy to learn. Especially, interesting topics or contents cause the positive emotion (e.g. "Learning is joyful if I'm really interested in something."/ Lea, grade 4). Last but not least, joy to learn depends on the personality of the teacher. Warm and kind teachers cause joy to learn (e.g. "Learning is joyful if the teacher laughs often or does unusual things." (Kevin, grade 3).

The analysis of texts demonstrated that children need to be motivated to be happy in school. Being motivated necessitates special pedagogical situations: children have to experience self-consciousness, competence, participation and social-relatedness. By providing free and open access to education and knowledge, students can fulfill these desires. This also includes possibilities for students to have the opportunity to actively participate in the learning environment (Kurt-Buchholz 2011). It is important for teachers to realize that all children have the right to be taught in a manner that provides self-determination and participation in classroom. Therefore, the results of the study related to students' point of view complement existing research on the development of school and lessons. For this reason, it should be the starting point for further considerations concerning teaching and learning. It can be summarized that a child's joy to learn is caused by different determinants: self-consciousness and participation are the most important.

Comparison of Results from Bulgaria and Germany

There are some differences but also some similarities between the results from Bulgaria and Germany. The way of teaching and how schools are organized seem to be the most important factor affecting joy to learn in school. In Bulgaria, studies show the dominance of the classic lecture format in teaching (Mirtschewa, 2013). Mirtschewa's study affirmed that the dominant teaching style was that of the classic lecture format and pointed out consequences for learning. The learning process is directly managed and controlled by teachers. There are hardly any opportunities for students to foster independence and self-reliance skills, which are necessary for students to have control over their learning process. Even in cases when students received independent assignments, those learning tasks were teacher directed and did not allow students to be creative. This was mostly characterized by working independently on workbooks and required only rote learning. There are only few tasks for developing and encouraging individual thinking and fostering the students' creative potential. As a consequence, students are not allowed to direct their own learning and implement educational activities. Furthermore, there is little space and time for cooperative forms of learning. Working with partners or in collaborative groups was not observed. In conclusion, closed educational concepts dominate in Bulgarian schools. These concepts are mainly influenced by the following aspects (Mirtschewa, 2013, p. 158):

1. Curricula are obligatory and determine the choice of educational content.
2. Textbooks play a significant role in learning. They often determine the content of learning. Sometimes the entire structure of teaching depends on them.
3. Teaching and teacher-training is in particular geared towards the cognitive side.

The training is oriented to children's achievements rather than to their interests. At the end of 4th grade official tests are administered for the purpose of evaluating student's knowledge. There is no attention given to the development of social skills. The orientation to learning objectives dominates the educational system.

4. Teaching is controlled directly and the way of teaching depends on the personality of the teachers.

This way of teaching influences the joy to learn of Bulgarian students. Some Bulgarian teachers chose a playful approach to learning and which promotes the concepts of "joy to learn". In these few cases, children are allowed to choose materials on their own, to do things they like or to work together in groups. According to Deci & Ryan (1993), children experience joy to learn if they are allowed to make their own decisions, feel competent and socially integrated. Some Bulgarian teachers respect these needs. In order to promote joy to learn, teachers need to teach in a manner that promote a sense of

competence and social integration. This is important because joy to learn influences not only students' achievement, but also their behavior and well-being (Hascher & Edlinger, 2009; Hascher, 2011).

Similar to the students in Bulgaria, German students prefer active and self-determined learning methods although German students don't focus on the playful approach so much. German studies (e.g. Brügelmann & Brinkmann, 2009) showed that the dominance of classic lecture format in teaching is not as prevalent like in Bulgaria. Nevertheless, teaching is characterized by classic lecture format as well. According to Brügelmann and Brinkmann (2009), there are following results concerning "open learning"⁶ in teaching:

1. Different forms concerning the opening of school and teaching in respect of institution (e.g. flexible time-structures).
2. Daily forms concerning the opening of school in respect of contents (e.g. children can choose between different contents they want to work on.)
3. Specific forms concerning the opening of school in respect of methods and organization (e.g. different learning stages, Project-based-learning, individualized instruction).

German curricula are more flexible than in Bulgaria. German primary school teachers are mostly motivated to open education. They accept the students as active in guiding their own learning. They allow children to actively choose materials, methods and the place of learning and they favor a more student-centered instruction. Especially the following indicators are taken into account by the teachers:

- Students are active agents in their own learning process.
- Learning should be self-motivated.
- Students are active participants rather than recipients of commands.
- Teachers trust in students' ability to choose their own learning experience.
- Teachers and students develop the learning environment.
- Teachers care for a democratic learning atmosphere.
- Teachers respect the students' freedom and responsibility for their learning and development.

For this reason, many German students are used to learning on their own, participating actively in their learning process or making their own decisions. However, studies (e.g. Brügelmann & Brinkmann, 2009) point out that there even isn't enough space and time for open learning in most elementary schools so far. The children's perspective on joy to learn shows the importance of open learning in order to learn happily and successfully.

Bulgarian and German elementary school children experience joy to learn in situations which allow them to explore things, to be active in their learning and to find their own ways of learning. Teaching, as well as the curricula and school organization must be reconsidered in order to foster the joy to learn and the student's individual achievement. Further empirical research is needed to differentiate teaching more precisely. The main objective of further research must be to respect the perspective of children in order to improve learning processes in school.

Discussion

There are some important aspects related to joy to learn from the perspective of children. In regard to the methods of teaching and learning, it is important that children experience autonomy in the learning process, e.g. making own choices and decisions about tasks, topics and time. Moreover, children experience joy to learn when they are actively learning, e.g. researching, experimenting, testing or exploring new things. This can be realized by offering project-based-learning (Lam, Wing-yi Cheng & Choy, 2010; Mitchell, Fougler, Wetzel & Rathkey, 2009) in a learning workshop (Hiebl, 2014).

6 "Open learning" includes any form of education whether or not it includes the use of information or communication technologies.

Children experience joy to learn if methods are supported by new media and technology such as tablets or whiteboards. In regard to social relationship, children experience joy to learn if they are allowed to work in groups and to communicate about contents and tasks. They like being with friends and prefer a positive atmosphere in classroom. Cooperative learning methods or tutorial-systems in class can support these needs. Furthermore, joy to learn is related to experiencing competence and capability. It is important for elementary school children to notice their own learning results. Therefore, spaces and time must be given for presenting results. Also, positive feedback promotes a joy to learn. Activities or events outside the daily routines of teaching and learning also contribute to the joy of learning. There are different possibilities shown by the children like learning in the natural environment (e.g. forest), field trips, excursions, celebrations or special events (e.g. theatre). Related to the topics and subjects children experience a joy to learn if they are really interested or they have previous knowledge and are eager to learn more about a special topic. Surprisingly, the teacher was rarely mentioned by the children in the study. One reason for this could be that they were asked to describe a situation of learning in which they experienced joy. In this case, further empirical research is needed.

These aspects may have consequences for teaching and learning. First of all, it is important for teachers to use various teaching methods such as different learning stages, educational games or projects. The students must be able to participate actively and to make their own decisions and choices. Possible learning methods are for example experimenting, learning circles and researching or exploring learning methods. Also, it is important to provide students with the space and time to practice, to explore, and to find alternative ways of approaching a learning task. This provides the students with the ability to develop critical thinking skills that will foster their own intrinsic learning. To achieve these aims social forms must be varied (e.g. group work, partner activities, but also individual work). Teachers must be able to create a social atmosphere that allows communication and cooperation. This includes regularly giving feedback and praising students for achievement. Also, the tasks must be adapted to the level of the individual students' performance. Primary school children must feel capable of doing tasks by their own. Furthermore, it is important to interrupt the classroom routines by incorporating celebrations, field trips, guests and experts into the curriculum. Finally, teachers have to choose topics that are really "interesting" for students (e.g. by exploring their previous knowledge).

In conclusion, "Joy to learn" from the children's point of view bears consequences for teaching and teacher training. The perspectives of the children in the "Joy to Learn" study conveyed the importance of self-determination and active participation in their learning process. Children need the opportunity to plan and organize their learning by themselves. Children like deciding about tasks, special themes or the time it takes to complete their work. They prefer to be active learners, to do experiments, research and explore new things. Children feel competent in pedagogical situations as long as their individual way of learning is respected in the social context of school. This was evident from the statements written in the text by the children in the project. In addition, this research study has important implications for teachers. Teachers need to create pedagogical environments that stem from children's interests and are differentiated to meet the needs of each child in their classrooms.

The results of this study demonstrate that teacher training programs should incorporate child-directed and differentiated instructional practices into their curriculum. Teacher training should include phases in which pre-service teachers experience self-consciousness and participation in a social context. Furthermore, time is needed to reflect these experiences in class and to refer them to future work in school. Pre-service teachers have to experience the role of an active learner in order to allow their future students to be active learners in class. Moreover, questioning and verifying the own biography of learning is fundamental for planning lessons from children's point of view.

Qualitative research looks for possibilities to explore the experiences of children. In order to organize pedagogical situations from children's point of view, it is important to know something about childish learning experiences. Also, it is important to know the conditions that result in positive learning experiences. This is just as important as knowing what conditions result in negative learning experiences. In addition to quantitative research, qualitative research offers different possibilities for becoming aware of knowledge for optimizing schools and teaching.

References

- Bühler, Ch. (1991 <1929>). *Das Seelenleben des Jugendlichen. Versuch einer Analyse und Theorie der psychischen Pubertät*. Jena: Gustav Fischer.
- Brügelmann, H./ Brinkmann, E. (2009). *Öffnung des Anfangsunterrichts. Theoretische Begründung, unterrichtspraktische Idee und empirische Befunde*. Siegen: ohne Verlag.
- Breidenstein, G. & Prengel, A. (Eds.) (2005). *Schulforschung und Kindheitsforschung – ein Gegensatz?* Wiesbaden: Springer VS.
- Campbell, I. (1994). Nedovolnite uchenizi. In *Kompas*, 6, 11-14.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York: Plenum.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In *Zeitschrift für Pädagogik* 39 (2), 223-238.
- Edlinger, H. & Hascher, T. (2008). Von der Stimmungs- zur Unterrichtsforschung: Überlegungen zu Wirkungen von Emotionen auf schulisches Lernen und Leisten. In *Unterrichtswissenschaft*, 36 (1), 55-70.
- Fatke, R.: (1993). Kinder erfinden Geschichten. Erkundungsfahrten in die Phantasie. In L. Duncker, F. Maurer, G. Schäfer (Eds.), *Kindliche Phantasie und ästhetische Erfahrung* (pp. 47-62). Langenau-Ulm: Vaas.
- Fredrickson, B.L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build-theory of positive emotions. In *American Psychologist*, 56 (3), 218-226.
- Gläser-Zikuda, M. (2008). Qualitative Inhaltsanalyse in der Lernstrategie- und Lernemotionsforschung. In Ph. Mayring, M. Gläser-Zikuda (Eds.), *Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse* (pp. 63-83). Weinheim & Basel: Beltz.
- Gläser-Zikuda, M. & Mayring, P. (2003). A qualitative orientated approach to learning emotions at school. In P. Mayring, Ch. v. Rhöneck (Eds.), *Learning emotions. The influence of affective factors in classroom learning*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Götz, Th. & Hartinger, A. (2004). Ein schönes Gefühl – mit Interesse lernen. In *Sache-Wort-Zahl*, 60, 32. Jahrgang, 19-23.
- Hagenauer, G. (2011). *Lernfreude in der Schule*. Münster: Waxmann.
- Hattie, J.A.C. (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London & New York: Routledge.
- Hascher, T., & Edlinger, H. (2009). Positive Emotionen und Wohlbefinden in der Schule – ein Überblick über Forschungszugänge und Erkenntnisse. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 56, 105-122.
- Hascher, T. (2011). Emotionen im Schulalltag. Wirkungen und Regulationsformen. In *Zeitschrift für Pädagogik*, 51 (5), 610-625.
- Helmke, A. (1993). Die Entwicklung der Lernfreude vom Kindergarten bis zur 5. Klassenstufe. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 7 (2/3), 77-86.
- Helmke, A. & Weinert, F. E. (1997). Wissenschaftliche Grundlagen, Realisierungsbedingungen und Ergebnisperspektiven des Längsschnittprojektes SCHOLASTIK. In F.E. Weinert & A. Helmke (Eds.), *Entwicklung im Grundschulalter*. Weinheim: Beltz.
- Heinzel, F. (2012). *Methoden der Kindheitsforschung: Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive*. Weinheim: Beltz.
- Hiebl, P. (2014). *Lernwerkstätten an Schulen aus der Perspektive von Schulleitern und Schülern*. Münster: Lit.

- Hiebl, P.; Pfrang, A. & Schultheis, K. (2015). A transnational research project on the education experience of the child. In I. Mirtschewa (Ed.), *Children's Perspective on School, Teaching and Learning. "Joy to Learn"*. Sofia: Farrago.
- Honig, M.-S. (Ed.) (2009). *Ordnungen der Kindheit. Problemstellungen und Perspektiven der Kindheitsforschung*. Weinheim & München: Beltz.
- Huber, G. (1994). *Analyse qualitativer Daten mit AQUAD VIER*. Schwangau: Ingeborg Huber.
- Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (1991). *Learning together and alone: cooperative, competitive, and individualistic learning*. Boston: Allyn & Bacon.
- Kirilova, I. (2008). *Stimulirane na interesite na uchenizite ot nachalno uchiliste kum okolnata sreda chrez izpolzovane na strategii za aktivno uchene*. Sofia: Pedagog.
- Krapp, A. & Weidenmann, B. (Eds.) (2006). *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch*. Weinheim: Beltz.
- Kuckartz, U. (2012). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Kurth-Buchholz, E. (2011). *Schülermitbestimmung aus Sicht von Schülern und Lehrern*. Münster: Waxmann.
- Lam, S.; Wing-yi Cheng, R. & Choy, H.C. (2010). School support and teacher motivation to implement project-based-learning. In *Learning and Instruction*, 20, 487-497.
- Lange, A. & Mierendorff, J. (2009). Methoden der Kindheitsforschung. Überlegungen zur kindheitssoziologischen Perspektive. In M.-M. Honig (Ed.), *Ordnungen der Kindheit. Problemstellungen und Perspektiven der Kindheitsforschung* (pp. 183-210). Weinheim & München: Beltz.
- Laukenmann, M. & Rhöneck, C. v. (2003). The influence of emotional factors on learning physics instruction. In P. Mayring/ C.v. Rhöneck (Eds.), *Learning emotions. The influence of effective factors on classroom learning*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Lohrmann, K. & Hartinger, A. (2011). Lernemotionen, Lernmotivation und Interesse. In W. Einsiedler et al. (Eds.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (3. Aufl.) (pp. 261-265). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung: Eine Anleitung zu qualitativem Denken*. Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. (2008). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. & Gläser-Zikuda, M. (Eds.) (2008). *Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Mayring, P. & Brunner, E. (2010). Qualitative Inhaltsanalyse. In B. Frierberthäuser, A. Langer & A. Prengel (Eds.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (3. Aufl.) (pp. 323-334). München: Juventa.
- Mayntz, R., Holm, K. & Hübner, P. (1972). *Einführung in die Methoden der empirischen Soziologie*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Mey, G. (2003). *Zugänge zur kindlichen Perspektive. Methoden der Kindheitsforschung*. Forschungsbericht aus der Abteilung Psychologie im Institut für Sozialwissenschaften (ISSN 1433-9218). Forschungsbericht, Nr. 1-2003.
- Mirtschewa, I. (2006). Sachunterricht zwischen Kreativität und Anarchie. In D. Cech et al. (Eds.), *Bildungswert des Sachunterrichts* (pp. 317-326). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Mirtschewa, I. (2013). *Otvoreno obuchenie. Diferenciacia w iobuchenieto w nachalno uchiliste*. Sofia: Veda Slovena - JG.
- Mitchell, S.; Fougler, T.S.; Wetzel, K. & Rathkey, C. (2009). The Negotiated Project Approach: Project-Based-Learning without Leaving the Standards behind. In *Early Childhood Education Journal*, 36, 339-346.

- Pekrun, R. (1998). Schüleremotionen und ihre Förderung: Ein blinder Fleck der Unterrichtsforschung. In *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 44 (3), 230-248.
- Pekrun, R. & Schiefele, U. (1996). Emotions- und motivationspsychologische Bedingungen der Lernleistung. In F.E. Weinert (Ed.), *Psychologie des Lernens und der Instruktion*. Göttingen: Hogrefe.
- Röhner, C. (2011). Kindheitserfahrungen und Ich-Botschaften in freien Texten von Kindern und Jugendlichen. In E.M. Kohl, M. Ritter (Eds.), *Die Stimmen der Kinder. Kindertexte im Forschungsfokus*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Seemann, H. (1997). Tagebuchverfahren. Eine Einführung. In G. Wilz/ E. Brähler (Eds.), *Tagebücher in Therapie und Forschung* (pp. 13-33). Göttingen: Hogrefe.
- Schultheis, K. (2015). Research of the educational experience of children – introduction to a new approach in child research. In K. Schultheis, A. Pfrang, P. Hiebl (Eds.), *Children's perspective on school, teaching and learning* (pp. 17-44). Münster: Lit.
- Schultheis, K., Pfrang, A. & Hiebl, P. (Eds.). *Children's perspective on school, teaching and learning*. Münster: Lit.
- Titz, W. (2001). *Emotionen von Studierenden in Lernsituationen. Explorative Analysen und Entwicklung von Selbstberichtsskalen*. Münster: Waxmann.
- Trautmann, T. (2010). *Interviews mit Kindern: Grundlagen, Techniken, Besonderheiten, Beispiele*. Wiesbaden: Springer VS.
- Uhlich, D. & Mayring, P. (2003). *Psychologie der Emotionen*. Stuttgart.
- Vuorela, M. & Nummenmaa, L. (2004). Experienced emotions, emotion regulation and student activity in a web-based learning environment. In *European Journal of Psychology of Education*, XIX, 423-436.

Geniş Özet

‘Öğrenme Sevinci’ Araştırma Projesi: Bulgaristan ve Almanya’da Çocukların Eğitimle İlgili Deneyimleri İle İlgili Sonuçların Karşılaştırılması

Başarılı öğrenme durumlarına ilişkin ufuk açıcı çalışmalardan birisi de Hattie’nin (2009) gerçekleştirdiği meta-analiz çalışmasıdır. Bu meta-analiz çalışması 50,000’den fazla çalışmayı kapsamakta olup öğrencilerin öğrenmesini etkileyen faktörleri analiz etmektedir. Hattie’nin analizi, öğrenmenin çocukların kendileri tarafından yönlendirildiğinin altını çizmektedir. Öğrencilerin öğrenmesini etkileyen faktörler şunları içermektedir: kişisel özellikler, güdülenme, öz-algı, bilgi ve bilişsel durumlar. Öğrencilerin öğrenmesine ilişkin bulguların yanı sıra, bu meta-analiz çalışmasının sonucunda öğrenmenin başarıya ulaşmasında öğretmenlerin ve mesleki eylemlerinin %30’luk bir etkiye sahip olduğu da ortaya çıkmıştır. Özellikle öğretmenlerin derslerini nasıl organize ettikleri ve nasıl yapılandırdıkları özel bir önem taşımaktadır. Mesleki eylem, öğretme ve öğrenmeyi çocukların gözünden görebilmeyi ifade etmektedir. Hattie, öğretimin tasarımcısı olarak öğretmenin aktif rolünü vurgulamakta ve öğretmenlerin pasif birer öğrenme yoldaşı olma rolüne karşı çıkmaktadır (a.g.e.). Öğretmenleri yetiştirme açısından, öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme süreçlerini anlaması oldukça önemlidir.

Karşılaştırmalı “Öğrenme Sevinci” çalışması eğitim bilimlerindeki çocuk araştırmalarına, çocukların okuldaki öğrenme ve öğretme sürecine yönelik deneyimlerine ilişkin derin bir içgörü elde etmek amacıyla onların bakış açısını keşfetmeye çalışan bir yaklaşım benimsemiştir. “Öğrenme Sevinci” projesi, olumlu duyguların ve esenliğin ilgili yönlerini keşfetmek amacıyla çocukların okulda deneyimledikleri neşeli veya mutlu durumlara odaklanmaktadır. Bu araştırmanın amacı, çocukların öğrenme durumlarını keyifli, güdüleyici ve etkili olarak değerlendirmelerini sağlayan faktörlerin ortaya çıkarılmasıdır. Projenin bilimsel amacı çocukların okuldaki öğrenme deneyimlerini ve süreçlerini, özellikle keyifli anlarını ve durumları incelemektir.

Bu makalede, araştırmanın deseni, yöntemi ve Bulgar ve Alman çocuklarıyla gerçekleştirilen nitel çalışmanın bulguları sunulmaktadır.

Özetle, araştırmanın sonuçları çocukların bakış açısından öğrenme sevincinin önemli ana yönlerini gözler önüne sermektedir. Öğrenme ve öğretme yöntemleri açısından, çocukların görevler, konular ve zaman hakkında kendi kararlarını vermek gibi otonomiye ilişkin deneyimler elde etmeleri oldukça önemlidir. Ayrıca, çocuklar öğrenme sevincini araştırma yapma, deney yapma, test etme ya da yeni şeyler keşfetme gibi aktif bir şekilde öğrendikleri zamanlarda deneyimlemektedirler. Bu süreç proje tabanlı öğrenme (Mitchell et al., 2009; Lam et al., 2010) ortamları ile gerçekleştirilebilir (Hiebl, 2014). Çocuklar öğrenme sevincini öğretim yöntemleri tabletler veya beyaz tahtalar gibi yeni medya ve teknolojilerle desteklendiği zaman deneyimleyebilirler. Sosyal ilişkiler açısından çocuklar öğrenme sevincini grupla çalışmalarına izin verildiğinde ve akranlarıyla içerik ve görevler hakkında etkileşim kurduklarında deneyimlemektedirler. Çocuklar, arkadaşlarıyla birlikte olmaktan hoşlanmakta ve sınıfta olumlu bir atmosfer olması tercih etmektedirler. İşbirlikli öğrenme yaklaşımının sınıfta işe koşulması bu gereksinimleri giderebilir. Ayrıca, yeterli olunduğuna dair deneyimler öğrenme sevincine neden olmaktadır. İlkokul öğrencilerinin kendi öğrenmelerinin sonuçlarını fark etmeleri önem taşımaktadır. Bu nedenle, sonuçların sunulacağı alan ve zamanı yaratmak gerekmektedir. Bununla birlikte, olumlu dönütler öğrenme sevincine neden olmaktadır. Yine, günlük rutinlerin dışında gerçekleşen etkinlikler veya olaylar da öğrenme sevincini desteklemektedir. Konular ve alanlara yönelik olarak, çocuklar gerçekten ilgilerinin olduğu konularla, daha önceden bilgi sahibi oldukları konularla ve daha çok öğrenmek istedikleri konularla karşılaştıklarında öğrenme sevincini deneyimlemektedirler.

Bu araştırmanın sonuçları göstermektedir ki öğretmen eğitimi programları çocuklar tarafından yönlendirilen farklılaştırılmış öğretimsel uygulamaları barındırmalıdır. Öğretmen eğitimi, öğretmen adaylarının sosyal bir bağlama katılımı ve samimiyeti deneyimlemelerine ilişkin süreçleri kapsamalıdır. Ayrıca, bu deneyimleri sınıfa yansıtma ve okula aktarmaya ilişkin zamana gereksinim vardır. Öğretmen adayları, gelecekteki öğrencilerinin aktif öğrenenler olmaları için kendileri aktif öğrenen rolünü deneyimlemelidir. Buna ek olarak, kendi öğrenme biyografisini sorgulamak ve doğrulamak çocukların bakış açısından dersleri planlayabilmek için elzemdir.

Danışman Öğretmenlerle Aday Öğretmenler Arasındaki Etkileşim Örüntülerinin Mesleki Gelişime Etkileri Bakımından İrdelenmesi*

An Examination of the Influence of Interaction Patterns of Mentors and Teacher Candidates on Their Professional Development

Ramazan SAĞ**, Betül ŞAHİN***, Ümmü Sezgin KANIK****

Öz

Yetiştirme Programı (YP) aday öğretmenlerin mesleki gelişimlerini hızlı biçimde sağlamaları için danışman seçiminde ve adayı öğretmenliğe hazırlamada birtakım değişiklikler getirmiştir. Mesleki gelişim kavramı, Dönüştürücü Öğrenme Kuramına (DÖK) göre kişinin zihinsel-anlam yapılarındaki niteliksel dönüşümü ifade etmektedir. YP ile oluşturulan danışman öğretmen ile aday öğretmenler arasındaki etkileşim yapılarının işleyişinin DÖK varsayımlarına göre incelenmesinin sosyal niteliği yüksek olan yapıları anlamada yardımcı olacağı düşünülmüştür. Yedi örnek olayın incelendiği çalışmada, veriler programın başında, ortasında ve dönemin sonunda olmak üzere yarı yapılandırılmış odak grup, yüz yüze görüşme teknikleriyle elde edilmiştir. Ayrıca verilerin doğruluğu, yedi adayla WhatsApp, e-posta araçları üzerinden görüş alış verişi yapılarak sağlanmıştır. Bağlaman tanımlanması için YP'nin yürütülmesine yönelik bilgiler, ilgili kişilerle telefon üzerinden sağlanmış ve YP incelenmiştir. "Örüntü biçimleri" ve "bu örüntülerin mesleki gelişime etkileri" olarak belirlenen iki tema altında yapılan analize göre, örüntü biçimleri iletişimin niteliğine göre düşük, tek yönlü ve başlangıçta çift yönlü ancak zamanla otoriterleşen biçimler olarak ayrılabilceği düşünülmüştür.

Anahtar sözcükler: Mesleki gelişim, etkileşim yapıları, iletişim, dönüştürücü öğrenme kuramı

Abstract

The initial in-service teacher Training Program (TP) involves number of changes in mentor selection and in the preparation of teacher candidates to ensure their rapid development. According to the Transformative Learning Theory (TLT), professional development means a qualitative transformation in meaning structures. Based on the assumptions of TLT, an examination of the interaction process between the mentor and preservice teachers within the TP can be used to understand social structures. This study was designed as a case study and conducted with seven teacher candidates including the study's two researchers. The data were collected at the beginning, middle and end of the program. A focus group, and semi-structured face-to-face interviews were used to collect data. Thematic analysis was used to describe the findings. The themes were: "interaction patterns" and "the effect of the patterns on professional development". With regard to the nature of communication, the interaction patterns were classified as 'low' one-way, and two-way in the beginning. Interactions shifted towards authoritarian patterns over time.

Keywords: Professional development, interaction patterns, communication, Transformative Learning Theory

Gönderilme Tarihi: 07.05.2017

Kabul Tarihi: 23.06.2017

* Bu çalışmanın ilk hali 26-30 Ekim 2016 tarihinde Antalya'da gerçekleştirilen 4. Öğretim Programları ve Öğretim Kongresinde bildiri olarak sunuldu ve özet olarak yayımlandı.

** Sorumlu yazar, Doç. Dr., Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Burdur, Türkiye, rsag@mehmetakif.edu.tr,

*** Öğretmen, Milli İrade Okulu, Iğdır, Türkiye, betulsahin129@gmail.com

**** Öğretmen, Petkim Latife Hanım İlkokulu, Bayraklı, İzmir, Türkiye, sezgin.umm@gmail.com

Giriş

Ülkemizde lisans sonrası adaylık uygulamalarının sürekli değişmesine rağmen, sürecin adaylar açısından ‘kendi başına ayakta kalma mücadelesi’ karakteristik özelliğinin sürmekte olduğu söylenebilir. Bu çalışma aynı zamanda araştırmanın yazarlarından olan iki aday öğretmenin lisansüstü programında Araştırma Yöntemleri ve Teknikleri dersi kapsamında *“adaylık süreçlerini anlama”* konusunda *“sınıf ve okul içi gözlem faaliyetlerini niçin yaptığınızı anlamıyoruz, çünkü hep aynı şeyi yapıyoruz ve bunlar sıkıcı”* çelişkilerini birlikte anlamaya yönelik bir araştırma çabası olarak tanımlanabilir. Başlangıçta, Mezirow (1994) tarafından geliştirilen Dönüştürücü Öğrenme Kuramı (DÖK) çerçevesinde yapılan konuşmalar ve tartışmalar, sonrasında mesleki gelişimin anlaşılmasında öğretmen adayının danışmanı ile kurdukları etkileşim yapılarının incelenmesinin gerekli olduğu düşüncesine evrildi ve süreci anlamak için bu yönde bir çalışmanın yararlı olacağı benimsendi. Böylece haftanın üç günü ve günde altı saat aynı sınıfta birlikte çalışan danışmanla kurulan bu yapıların işleyişinin bu bakış açısı yoluyla daha kolay kavranabileceği varsayıldı.

Fakülte sonrası mesleğe yeni başlayan aday öğretmenlerin ‘acemilik’ dönemine özgü diyebileceğimiz duygusal, sosyal ve beceri alanına ilişkin sorunları daha yoğun yaşadıkları bilinmektedir (İzmirli, Odabaşı ve Yurdakul, 2012: 170). Sınıfı yönetme, öğretim programlarını planlamaya dönüştürme, mesleki ilişkileri düzenleyebilme, sınıf, okul ve topluluk kültürünü anlama, velilerle ve öğrencilerle iletişim kurma, hizmet öncesi öğretmen eğitiminin idealizmini sürdürmede yalnız kalma, kendisini bir konuma yerleştirememesi, sudan çıkmış balığa benzeme ve kaygıya bağlı çeşitli endişeler duyma gibi konular söz konusu sorunlardan birkaçı olarak gösterilebilir (Balkar ve Şahin, 2015; Ewing ve Smith, 2003; Goodwin, 2012; Sarı ve Altun, 2015; Yaylı ve Hasırcı, 2009; Yıldırım, 2012). Adayların daha çok mesleğinin disiplin boyutunu ilgilendiren bir başka sorun alanının öğretimini yapacakları disiplin ve disiplinin öğretimine yönelik bilgilere, becerilere ve anlayışlara sahip olma düzeyleriyle ilgili olduğu anlaşılmaktadır. Söz gelimi disiplin alanının kavramsal yapısını anlayabilme (Ball, 2000; Chi, Feltovich ve Glaser, 1981; Shulman, 1986, 1987) ve bu yapıyı teknolojiyle bütünleştirerek (Mishra ve Koehler, 2006) öğrencilerin disipline ait kavramlarla etkileşimlerini artırıcı biçimde organize edebilme ve uygulayabilme önemli bir mesleki beceri alanını oluşturmaktadır.

Hizmet öncesi öğretmen eğitimiyle yeni göreve başlayan öğretmenlerin yetiştirilmesinde yukarıda tanımlanan benzer sorunların ortaya çıkmasına neden olduğu düşünülen mesleki öğrenme olgusuna yönelik sahip olduğumuz birkaç varsayıma dikkat çekmenin zorunlu olduğu düşünülmektedir. Çünkü bu yapıyı dönüştürebilmenin ilk koşulunun aynı zamanda bu çalışmanın da odak noktasını oluşturan kendi *“anlam yapılarımızı oluşturan varsayımlarımızın yanlışlığını”* anlamaktan geçmektedir. Bunlardan ilki, adayların öğretmenlik uygulama becerilerini elde etmelerinde öğrenmenin sosyal-bilişsel ve duygusal boyutlarını göz ardı edilerek *“izlenen deneyimli öğretmenlerin uygulamalarını tekrar etmekten ibaret olduğu”* (Kiraz, 2003; Kiraz ve Yıldırım, 2007) ve ikincisi *“bu becerilerin şimdi değil, zamanla öğrenileceği”* varsayımdır. Ball (2000: 241) bu varsayımların altında *“öğretme için gerekli olan kuram ve uygulamayı bütünleştirmenin basit olduğu ve deneyim içerisinde gerçekleşeceği”* inancı yattığını belirtir. Yine Cohen (1988) genel olarak öğreticilerde *“öğrencilerin onlara öğretilenleri öğrendikleri”* şeklinde romantik bir inancın da hâkim olduğunu ifade etmektedir. Ancak Ball (2000: 241) *“kuram ve uygulamayı bütünleştirmenin kolay olmadığını ve çoğu zamanda gerçekleşmediğini”* ileri sürerken içinde bulunduğumuz bu durumu trajik biçimde şöyle özetler:

“Tuhaf olan, yüzyıl öncesinde Dewey ‘yöntemlere bağlı uygulamaların disipline ait kuramla sıkı sıkıya bağlıdır, bu nedenle kuram ve uygulama ayrılmaz bir bütündür’ demesine rağmen, hali hazırda yanlış bakış açımızı yaşatmaktaki azmimizi sürdürüyor oluşumuzdur.” der.

Türkiye’de olduğu gibi hemen hemen tüm ülkeler, yeni göreve atadıkları aday öğretmenlerin yukarıda tanımlanan sorunları mesleki gelişim çerçevesinde çözmeye dönük aday öğretmen yetiştirme programları geliştirmektedirler. Ancak Wei, Darling-Hammond, Andree, Richardson ve Orphanos (2009: 15-17) inceledikleri bu programların etkililik düzeyini, danışman öğretmenin adaya sunduğu mesleki rehberliğin (mentorship) niteliğinin belirlediğini ortaya koymuşlardır. Bu kapsamda Türkiye’de 2015 yılında geliştirilen aday yetiştirme programı (YP) danışman seçimi, danışmanlık rolleri ve adayın yetiştirilmesi için programda yer verilen etkinlikler üzerinden tanımlanmıştır.

Öğretmen Yetiştirme Programının Özellikleri-Bağlamın Tanımlanması

Bakan yardımcısı Erdem (2016) Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) olarak 2016 yılında aldıkları kararla, yeni atanan öğretmenlerin ilk altı aylık dönemi için bir Yetiştirme Programı hazırladıklarını, bununla "Öğretmen niteliklerini artırma" amacını taşıdıklarını belirtmiştir. Bakanlık 2016 yılının ikinci ayında 30.000 öğretmen adayı, adaylık süresinin ilk dönemi için adayların kendi belirledikleri il ve ilçelere atamalarını gerçekleştirmiştir. Sonrasında il ve ilçe milli eğitim müdürlükleri adayları danışmanların bulundukları okullara yerleştirmiştir. Danışman olabilmek için *"on yıl hizmet süresine sahip deneyimli, sadece mesleki değil, aynı zamanda çevreyle olan ilişkilerinde seçkin ve öğretmenlik mesleğinde birikime sahip ve aynı alanda olma"* gibi özellikler belirlenmiştir. Yönetmelikle adayların bir öğretmen olarak yetiştirilmesinde *"yönlendirme, çalışmalarını izleme ve denetleme görevlerini yürütme sorumluluğu"* danışman öğretmene verilmiştir. Buna göre danışmanın görev ve sorumlulukları şu şekilde tanımlanmıştır (MEB, 2016):

a) çalışma programını hazırlama; b) çalışma programında belirtilen faaliyetlerin gerçekleşmesi için aday öğretmene yardımcı olma ve gerekli tedbirleri alma; c) aday öğretmenlerin çalışma programlarına uygun olarak yetişmesi için izleme, değerlendirme ve rehberlikte bulunma; ç) aday öğretmenlere mesleki bilgi, beceri, tutum ve davranışlarıyla örnek olmak ve tecrübelerini aktarmak.

Çalışmanın yapıldığı ilçede danışmanlık yapacak öğretmenlerin seçimi, okulların teklifiyle ilçe merkezinde bir komisyonca belirlenmiştir. Örneğin Beyza, Fatmanur ve Bilge'nin okul yönetimi, ilçe milli eğitim müdürlüğüne okul olarak on yedi danışman adayı olarak öğretmen önerildiğini fakat sadece üçünün seçildiğini ifade etmiştir (B okulu müdür yardımcısıyla görüşme, 10 Aralık 2016). Bu seçim sonrasında aday danışmanlar milli eğitim müdürlüğünce üç günlük hizmet içi eğitim çalışmasına katılmışlardır. Milli eğitim müdürlüğünün danışmanlar için düzenlemiş olduğu üç gün süreli hizmet içi eğitimle ilgili bilgisine başvurduğumuz danışman öğretmen (Beyza'nın danışmanı ile görüşme, 15 Aralık 2016) kursun birinci günü *"adayların çalışmalarını kayıt altına almayla ilgili formların tanıtımıyla"* geçtiğini belirtmiştir. İkinci ve üçüncü gününde ise, danışmanlar olarak görevlerinin *"geçmişte aynı süreci yaşayan biri olarak adaylarla deneyimlerini paylaşmaları: biz nerelerde hatalar yaptık, fakülte ile uygulama okulu arasındaki farklılıklar ve eğitim sisteminde olması gerekenler"* vb. etkinliklere yer verildiğini belirtmiştir.

YP adayların dersleri izlemesi, okul içi ve okul dışı gözlemlerde bulunması, dersleri planlama-hazırlık ve değerlendirme etkinliklerine katılma, öğretim uygulamalarının yanı sıra okul uygulamaları çalışmalarına katılma etkinliklerini içermektedir. Ders izleme çalışmalarına ilk 6 hafta ayrılmış olup haftada 3 gün ve 3'er saat yer verilmiştir. Ders planlama, hazırlık ve değerlendirme ile okul içi gözlem ve okul yönetim uygulamaları için 16 hafta ayrılmıştır. Adaylardan öğretim uygulamalarına 7. haftadan itibaren başlamaları, bu uygulamaları 16. haftaya kadar yine haftada 3 gün ve günde 3'er saat olacak şekilde sürdürmeleri öngörülmüştür. Okul içi gözlem ve uygulama çalışmaları, haftada 1 gün ve 6 saat ile sınırlandırılmıştır. Çevre kurumları, müze ve parkların ziyaretini içeren okul dışı etkinlikler 2. haftadan itibaren başlatılmış olup 15 hafta boyunca haftada 1 gün ve 6 saat olarak yer verilmiştir. Bu çalışma, haftanın ilk üç gününde öğretimi izleme ve öğretimi yürütme etkinlikleriyle sınırlandırılmıştır.

Kuramsal Çerçeve: Mesleki gelişim ve DÖK

Kagan (1992), aday öğretmenler ile göreve yeni başlayan öğretmenlerde öğretmenlik uygulamalarına dayalı bilişsel farklılaşmaların saptandığını, yine adaylarda deneyime bağlı olarak bilişsel bir değişimin gerçekleştiğine yönelik bulguların ortaya konduğunu belirtmektedir. Alanyazında gelişim kavramının bakış açılarına bağlı olarak farklı biçimde tanımlandığı görülmektedir. Örneğin Piaget'in bilişsel öğrenme kuramını temel alan Berliner, (1988) söz konusu değişimi *"uyumlaştırma veya gerektiğinde yeniden oluşturma"* şeklinde ele almaktadır. Gelişimi dönüşüm olarak tanımlayan Kegan (2000: 47-48) bunun bir tür değişimle başladığını anlatırken, *"gelişimin özünde bilmeyele sonuçlanan bilme biçimlerini geliştirme çabası"* olduğunu ileri sürmektedir. Freier (2005) gelişimi *"bireyin etkileşim içerisinde olduğu kişi, kişilerle birlikte eleştiriyi temel alan bir eğitim yoluyla sadece bireysel değil, aynı zamanda etkileşim içerisinde olduğu tüm sosyal bir yapının özgürleşme"*

pratiği" olarak tanımlamaktadır. Boyd'a göre gelişim, Jung'un analitik psikoloji çalışmalarına dayalı "öğrenirken anlam kurmayla ilgili farkına varma, tanımlama ve ayrıntılaştırma imajlarını içsel bir tartışma yoluyla dönüştürme" şeklinde gerçekleşen içsel bir yolculuk" çabası olarak tanımlamaktadır (akt: Dirkx, 1998: 7). Bakanlığın gelişimi, "performanstaki yetkinliğe ulaşma düzeyi" şeklinde yorumladığı adayların performans değerlendirmesi için geliştirilen formlar üzerinden ileri sürülebilir (MEB, 2015). Mezirow (2003: 1) gelişimi "düşünce, tavır ve davranışlarımızı yönlendiren anlam yapılarının danışmanın yardımıyla ancak bireyin çabalarıyla niteliksel dönüştürülmesi" olarak tanımlar. Görüleceği üzere gelişim kavramına Berliner bilişsel, Boyd psikolojik, bakanlık performans ve Ferrier ise toplumsal bir değişim süreci olarak bakarken, Mezirow (2003) adayın danışmanı ile etkileşimine dayalı ancak daha çok adayın tavır ve davranışlarını belirleyen sosyal, bilişsel ve duyuşsal bir bütünlük niteliği olan anlam yapılarındaki niteliksel dönüşüm olarak ele almaktadır. Bu çalışmada gelişimi aşamalar şeklinde kuramlaştıran teoriler kapsam dışı tutulmuştur.

Mezirow (1991), gelişimi kişilerin mesleki deneyimlerini özgür iradeleriyle anlamlandırma süreci olarak tanımlar ve söz konusu anlamlandırmanın uygulamalarımızı etkileyen zihinsel ve değerlendirme noktaları olarak işlev gördüğünü belirtir. Mezirow (1997: 6), gelişim olarak tanımladığı niteliksel dönüşümü Habermas'tan ödünç aldığı araçsal ve iletişimsel öğrenme yöntemlerinin kullanıldığı diyalektik eleştirel düşünme süreciyle açıklamaya çalışır. Adayın araçsal öğrenmede, mesleki olarak sıradanlaşmış ancak gerekli olduğu kabul edilen uygulamaları öğrenmesi ve yerine getirmesi anlaşılır. İletişimsel öğrenmede, uygulamalarının altında yatan amacı, onu o şekilde düşünmeye ve yapmaya iten değerleri, inançları ve duygularının yer aldığı anlam yapısını eleştirel biçimde inceleyerek "ne olduğunu, neden öyle davrandığını, başka türlü nasıl olabilirdi?" sorularına yanıt arandığı değerlendirmeler yapabilme özellikleri bulunmaktadır (Taylor, 1997: 5; Mezirow, 2003). İletişimsel öğrenme, adayın öncesinde rutin olarak gerçekleştirdiği doğru, yanlış, eksik veya işlevsiz öğretim uygulamalarını danışmanı yardımıyla –danışmanın adaya düşünmede ve uygulamada rol model olması ve onu bilinçli yönlendirmeleriyle-diyalektik bir tarzda eleştirel düşünme yoluyla irdeleyerek yeni çözümler aradığı mesleki bir söylem geliştirme yeterliliğini ifade eder. Çünkü söylem geliştirme çabası, içerisinde taşıdığı eleştirel düşünme/bakma becerisiyle şimdinin kurulmasının mümkün olabileceği fikrinin yanı sıra gelecekle ilgili uygulamaların altında yatan düşünceleri oluşturan değerlerimizin, alışkanlıklarımızın yer aldığı referans çerçevesini dönüştürmenin de olanağını oluşturduğu gibi geleceğimize yön vermeyi de kolaylaştırır. Bu beceriye aynı zamanda bireyin bağımsız biçimde mesleki uygulamaları yapma olanağı vermesi bakımından, mesleki varoluşsal gerçekliğini gösteren en önemli işaretlerden biri olarak bakılır (Mezirow, 1997).

Mezirow dönüştürücü öğrenmenin çok daha seçici, açık ve bunu yapmaya eğilimli olan birinin hem kendisinin hem diğerlerinin inançlarının desteklendiği, varsayımların eleştirel biçimde yansıtıldığı bir etkileşim yapısında gerçekleşebileceğini ileri sürer. Zira tanımlanan varsayımların geçerliliğine dayalı bir şüphe, güçlü değerler üzerinde oturtulmuş olsa dahi yeni bakış açılarını anlama, uygulamaları yeniden değerlendirme ve farklı değerlendirmeleri dikkate alma yaklaşımlarına sahip olmayı gerektirir. Bu şüpheli duruş, kişinin sahip olduğu kendi güçlü değerlendirmelerini zorlamasını içermektedir. Mezirow (2003b: 1) bunu şöyle açıklar:

"Biz inançlarımızı önemsemediğimiz değerlerin, klişelerin, oldukça seçici biçimde önem verdiğimiz, sınırlı anlama, yansıtma, gerçekleştirme ve minimize etme ya da inkâr etme gibi etkenleri de kapsayan açık olmayan bir süreç içerisinde yapılandırıyoruz. Bu nedenle başkalarının olduğu kadar, kendi inançlarımızı ve beklentilerimizi destekleyen varsayımlarımızı eleştirel biçimde irdeleme gereksinimi duyarız."

Bağımsız mesleki bir birey olma yolunda kendine özgü bir bakış açısı geliştirmeye çalışan adayın düşüncelerine şüpheyle bakmada kendine cesaret verecek bir rol model ile kuracağı iletişim, gerek kendi uygulamalarının bir uzman tarafından eleştirilmesi gerekse danışmanın uygulamalarını ve bakış açılarını eleştirel biçimde incelemesi kendine ait bir yol/söylem geliştirme bakımından önemli bir etkileşim olanağı sunmaktadır (Mezirow (2003). İletişimi açık hale gelme fırsatını vermesi açısından dönüt ögesi, sadece adayın kendisi açısından değil, aynı zamanda bir uzman olarak danışmana da düşünce ve uygulamalarını birlikte eleştirme şansı vermesi bakımından da zorunlu kılar (Mezirow, 2003, 62). Nitekim bu özelliğiyle dönüştürücü öğrenme, aynı zamanda insanoğlunun iletişimine dayalı ortaklaşa bir öğrenme çabası olarak görülmektedir (Dirkx, 1998; Mezirow, 1997: 10).

Toseland ve Rivas (2001) bir süreç olarak iletişimin 1)algıların, düşüncelerin ve duyguların dile kodlanması, 2) dildeki sözel ve sözel olmayan sembollerin iletimi ve 3)alıcı tarafından iletinin çözülmesi boyutlarını içerdiğini belirtir (akt. Toseland, Jones ve Gellis, 2004). Lyons (1977) iletişimin karmaşık bir yapısı olduğunu ve yapısında tarafların rolleri (konuşmacı-dinleyici), sosyal rolleri(danışman öğretmen-aday öğretmen), sosyal statüleri(deneyimli, uzman, başarılı öğretmen olma-acemi, yeni başlamış olma), etkileşim yerinin özellikleri (danışmanın sınıfında olma, kendine ait sınıfta olmama) ve iletişim biçimi(resmi veya günlük konuşma biçimi) etmenlerinin olduğunu vurgular (akt. Krauss ve Fussell, 1996, 40). Sonuç olarak iletişim sosyo- kültürel bağlamda (Dirkx, 1998) tarafların sahip oldukları ve kişilik özellikleri çerçevesinde anlamlandırmaya çalıştıkları bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Krauss ve Fussell, 1996). Grup içindeki söz konusu karmaşık olan iletişim sürecini gerek yön gerekse nitelik bakımından danışman ve adayın grup içindeki konumlanışlarıyla ve konumlanışlarına bağlı ortaya çıkan örüntü biçimlerinin etkilediği ileri sürülmektedir. Toseland, Jones ve Gellis (2004, 16-21) örüntü biçimlerinin grup dinamiklerince belirlendiğini belirterek bunun özellikle de grup liderinin kendisini üye(ler) karşısındaki konumlanışıyla ilişkili olduğunu ileri sürer. Örneğin Toseland, Jones ve Gellis (2004) örüntülerin tarafların birbirlerine yönelik düşük ya da yüksek statü algıları ve statüye bağlı güç kullanımlarından oldukça etkilendiğini belirtir. Özellikle danışmanların konumlanışa göre kullandıkları dilin, deneyimli biri olarak adaylara yönelik statü farkını hissettirmekten kaçınma ya da kaçınmama, adaya ilgi gösterdiğinin işaretlerini taşıyan övücü ve destekleyici yaklaşımları içermeye veya içermeme gibi özellikleriyle örüntüdeki iletişimin açık veya kapalı hale gelmesinde önemli bir rolü bulunmaktadır. Nitekim Mezirow (2003) deneyimli birinin deneyimli olmayana dikte ettiği veya anlattığı, diğerinin dinlediği ve böylece hiyerarşik bir yapının içselleştirildiği örüntülerde, grup liderinin merkezde kalmasına bağlı olarak açık iletişimin koşullarının ortadan kalktığını belirtmektedir.

Toseland, Jones ve Gellis (2004) grup üyelerinin kişilik özellikleriyle grup içerisindeki rollerini yorumlama biçimleri bir bütün olarak örüntünün biçimlendirilmesinde gruptaki bütünleşmeyi ve uyumu sağlama bakımından önemli etkilerinin olduğunu ileri sürmektedir. Örneğin adayların kendilerini ümitsizlik içinde ve yardıma muhtaç konumda hissetmeleri, çekingen olmaları adayın bu süreçte etkin katılımını engelleyeceği gibi kişiliğini zedeleyici yönde tehdit edildiği duygusu yaşamalarına neden olabilecek danışmanlarla etkili bir etkileşim içerisine girmelerinin olanaklı olmayacağı ileri sürülebilir(Mezirow, 2003). Mezirow (2003: 59-60) adayın bağımsız bir öğretmen olabilmesi için danışmanların kendilerinden beklenen rollerini kişilik özelliklerinin de harmanlandığı iki önemli yetişkin kapasitesine sahip olmasıyla olanaklı olduğunu belirtir. Bunlardan ilki *“bir rol model”* olarak kendisine özgü yetişkin kapasitesini geliştirmektir. İkincisi rehberlik sürecinde *“başlatıcı, yürütücü ve hızlandırıcı”* bir lider olarak öğretim uygulamaları için adayın temel beceri, anlayışları ve mizaç yapılarını anlamamanın yanı sıra bu özelliklerini geliştirmeleri yönünde adaya kendi kapasitelerinin farkına varmalarına yardım etme kapasitesini geliştirmektir (Mezirow, 2003: 62-63). Nitekim Berger (2004), *“öğrenme kıyılarında dans”* olarak tanımladığı gelişim sürecinde adayların, anlam yapılarını farkına varma anlarına dair *“belirsizlik, huzursuzluk, endişe ve heyecan”* içerisinde olduklarına dair davranışlar sergilediğini belirtir. Bu nedenle dönüşümün söz konusu sancılı anlarını anlamak konusunu birçoğunun duygusal veya çevresel etkilerden dolayı kaçırıldığını söyler. Bunun için adayların kendilerine yardım edecek uzmanlara (danışman) gereksinim duyduğunu işaret ederek süreçteki danışman rolünün işlevinin altını çizer. Bu kapsamda *“danışman öğretmenle aday öğretmen arasında ne tür etkileşim örüntüleri bulunmaktadır ve bu örüntü türlerinin adayların mesleki gelişime etkileri nasıldır?”* sorularına yanıt aranmıştır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Yetiştirme Programı çerçevesinde oluşturulan aday ve danışman öğretmen arasındaki etkileşim yapılarının incelenmesi, örnek olay desene göre yapılandırılmıştır. Danışman öğretmenle aday öğretmenin oluşturduğu küçük bir grupta sosyal bir olgu olarak etkileşimin adayın mesleki gelişimine

etkisinin incelenebilmesi için, işleyişin detaylı biçimde ve derinlemesine araştırma olanağı veren örnek olay tekniğinin kullanılması benimsenmiştir (Creswell, 2007: 73). Buna göre araştırma tasarımı, ilk olarak her bir örnek olayın incelenmesine sonrasında örnek olaylar arasındaki ortak benzerliklerin ve farklılıkların tanımlanmasına olanak verecek biçimde kurgulanmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışma, gerçek isim ve kurum bilgilerinin yer verilmeyeceği bildirilen ve gönüllülük esasına göre katılan yedi adayın danışmanlarıyla kurmuş oldukları etkileşim yapıları üzerinde gerçekleştirilmiştir. Takma ad kullanılan katılımcılardan ikisi (Ünzile ve Beyza) çalışmayı yürüten araştırma grubundandır. Farklı adayların gönüllü olmamaları nedeniyle katılımcılar, kolay ulaşılabilir örneklem tekniğine göre belirlenmek zorunda kalmıştır (Şimşek ve Yıldırım, 2013). Katılımcılar 23-27 yaş aralığındadır. Biri okulöncesi adayı (Ali Kemal) diğerleri sınıf öğretmenliği alanındadır. Adaylar dört farklı eğitim fakültesinden mezun olmuşlardır. Katılımcılar, Akdeniz bölgesindeki bir ilçe merkezinde birinin içerisinde anaokulu olan iki farklı ilkökölde adaylık görevini yapmaktaydılar. Bünyesine okulöncesi öğretmenliği adayı (Ali Kemal) olan A okulunda dört (Meral, Ünzile, Ali Kemal ve Hasan), diğer okulda (B okulu) ise üç aday (İlknur, Beyza ve Fatmanur) bulunmaktadır. Her bir örnek olay, tekrara düşmemek için ayrıca tanımlanmamıştır. Çünkü her bir örnek olayın ilgili bölümü tema altında blok halinde verilmiştir.

Veriler ve Verilerin Elde Edilmesi

Veriler odak, bireysel görüşmeler, YP'nin doküman incelemesi ve telefon görüşmeleri yoluyla elde edilmiştir. Adaylarla yapılan görüşmeler, odak grup görüşme ve yüz yüze bireysel görüşme teknikleri yoluyla ilki adaylık sürecinin başlangıcında, ikincisi dönemin ortasında ve son olarak dönem bitiminde olmak üzere üç değişik aşamada elde edilmiştir. DÖK varsayımlarına göre oluşturulan soruların yer aldığı yarı yapılandırılmış formlar kullanılmıştır. Buna göre ilk yapılan görüşmeler gözlem aşamasında olup adaylara "okula, sınıfa uyum, mesleki becerileri öğrenme noktasında gözlem ve inceleme çalışmaları ve bu süreçte danışmanların rollerini yerine getirmelerine yönelik daha çok etkileşim yapılarını ve işleyişine yönelik sorular yöneltilmiştir. İkinci görüşmeler adayların öğretim uygulamalarına başlamalarını izleyen birkaç hafta sonrası yapılmıştır. Adaylara bu kez öğretim uygulamaları sürecinde danışmanların kendilerini mesleki becerileri edinmeleri bakımından nasıl bir tutum ve tavır içinde oldukları ve rollerini nasıl yerine getirdiklerine yönelik işleyişe etki eden etmenleri anlamaya dair sorular yöneltilmiştir. Dönemin bitimine doğru yapılan son görüşmelerde ise danışmanların özellikle öğretim uygulamaları sürecinde izleme ve değerlendirmeye yönelik rollerine dair sorular yöneltilmiş olup mesleki gelişime ilişkin nitelikler sorgulanmıştır.

İlk görüşme odak grup görüşmesi tekniğiyle ancak ikinci ve üçüncü görüşmeler, yüz yüze bireysel görüşmeler şeklinde gerçekleştirilmiştir. İlk görüşmeler sorumlu araştırmacı tarafından diğer iki araştırmacının katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Sonraki görüşmeler diğer iki araştırmacı tarafından yukarıda belirtilen soru temaları üzerinden gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılarla yapılan görüşmeler sorumlu araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Görüşmelerin önemli bir kısmı kayıt altına alınırken, daha çok görüşmelerin doğrulanmasında ve araştırmada eksik kalan yanlar için özellikle telefon görüşmeleri, e-posta ve WhatsApp teknolojisi kullanılmıştır. Söz konusu kayıtlar, görüşme sonrasında araştırmacılar tarafından yazıya çevrilmiş ve incelemeler bu dokümanlar üzerinden gerçekleştirilmiştir.

YP doküman incelemesi yoluyla incelenmiş ve danışman seçimi ve danışmanlar için hazırlanmış hizmetiçi eğitim programının içeriği tanımlanmıştır. Danışman seçimi, aday şeklinde belirleyerek milli eğitim yetkililerine ileten ve aynı zamanda araştırmaya katılan adayların bulunduğu okulun yöneticisiyle (B okulu müdür yardımcısı) yine, hizmetiçi eğitim programı bilgileri adaya danışmanlık yapan öğretmenle (B okulu danışman öğretmenlerinden biri) telefonla görüşülerek alınmıştır.

Verilerin Analizi

Çalışmada etkileşim yapılarının nasıl çalıştığına dair etkenler inceleneceği için veriler içerik analiziyle çözümlenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2007). Öncelikle görüşme kayıtlarının doğruluğu

katılımcılar tarafından gerçekleştirildikten sonra analiz süreci başlatılmıştır. Araştırmanın birçok aşamasında ancak özellikle kayıtların incelenmesinde ve temalar ile kodların kullanıldığı çözümlemeler üç araştırmacı tarafından ortak incelemeye alınmış, eksik veya yanlış anlaşılmalara düzeltme yoluna gidilmiştir. Diğer yandan, adayların öğretmenlik uygulamalarının yürütüldüğü bağlam yasal zemin ve yerel uygulamalar üzerinden tanımlanmıştır (Kagan, 1992).

İlk aşamada veri çözümlemelerinde kullanılacak temalar DÖK kuramının öngördüğü araçsal öğrenme ve iletişimsel öğrenme şeklinde belirlenmiştir. Ancak karşılıklı bir etkileşimin olduğu ve bu yönüyle bir sosyal nitelik taşıyan grubun işleyişinde Toseland, Jones ve Gellis'in (2004: 14) işaret ettiği gibi etkileşim örüntülerinin ve bu çerçevede gerçekleştirilen iletişim sürecinin daha belirgin olduğu gözlenmiştir. Bu bakış açısı doğrultusunda analiz "etkileşim örüntüleri ve iletişim" ve "etkileşim örüntülerine göre mesleki gelişim" şeklinde birbirini tamamlayıcı iki tema altında gerçekleştirilmeye karar verilmiştir (Braun ve Clarke, 2006: 17-23; Hsieh ve Shannon, 2005). Buna göre etkileşim örüntüleri teması, daha çok "iletişimin yönü ve içeriği" kodlarıyla irdelenirken, söz konusu yapıların mesleki gelişimlerine etkisi teması ise, danışmanların adaylarla kurmuş oldukları iletişimin içeriği, adayların ve danışmanların birbirlerine yönelik tutumu ve davranışları kodları aracılığıyla çözümlenmiştir. İnceleme Lincoln ve Guba'nın (1985) izlediği mantıksal-olaylar akışı" olarak tanımlayabileceğimiz bir yaklaşımla öncelikle "örüntü biçimleri, örüntülerdeki iletişim süreci ve bu süreci etkileyen etkenler ve son olarak bu yapıların adayların mesleki gelişimlerine etkisi" biçiminde gerçekleştirilmiştir (akt. Creswell, 2007: 225). Ayrıca YP'nin işleyişi, programda yer verilen etkinlikler, görev alacakların seçimi, görev ve sorumlulukları hakkında bilgiler doküman incelemesi yoluyla incelenerek sürecin yasal boyutu ve özellikle danışman seçimi ve danışmanlara yönelik hizmetiçi eğitim programının içeriği gibi yerel düzeydeki uygulamalar betimlenmiş ve tartışma kısmında bulgularla ilişkilendirilmeye çalışılmıştır. Bulgular, DÖK ilkeleri ve varsayımlarına göre tanımlanan bağlam çerçevesinde yorumlanmıştır.

Bulgular

İncelenen yedi örnek olay ilk olarak örüntü biçimleri-yapıları, tarafların birbirlerine göre konumlarına bağlı olarak aralarındaki iletişimin yönü ve niteliğine göre sınıflandırılmıştır. Buna göre yedi örnek olay örüntü biçimleri olarak a) iletişimin zorunlu olduğu hallerde gerçekleştiği ve mesleki gelişimin tamamıyla adaya bırakıldığı yapı, b) tek yönlü iletişimin baskın olduğu, mesleki gelişimin sınırlı olduğu yapı ve c) başlangıçta açık iletişim özellikleri taşımakla birlikte zamanla otoriterleşen yapı şeklinde üç grupta sınıflandırılabilirliği düşünülmüştür. Bu yapıların-örüntü biçimlerinin özellikleri ve mesleki gelişimle aralarındaki ilişkiler aşağıda birbirini tamamlayacak biçimde verilmiştir.

A.1) İletişimin Zorunlu Hallerde Gerçekleştiği ve Mesleki Gelişimin Tamamıyla Adaya Bırakıldığı Yapı

Bu örüntü biçimine aynı okulda adaylık yapan Meral ve Ünzile'nin durumları örnek gösterilebilir. Meral'in danışman öğretmeni 56 yaşında, erkek, 30 yıllık mesleki deneyime sahip iletişim kurma sorunu yaşayan bir sınıf öğretmenidir. Meral'in iletişim konusundaki açıklamaları aşağıdadır:

Okula uyum: "Okulla ilgili farklı ve yeni bir ortama girdiğim için uyum sorunu oldu fakat hocalarla tanıştıkça bunu aştım fakat sınıfı benimseyemedim." Öğrencilere uyum: "ilk hafta yapmadı ama derslerde sık sık öğrencilere bunu belirtti" Danışmanla iletişim: "Danışmanımın pek etkileşim kurmuyoruz. İlk zamanlarda soruyordum ama sonradan sormaz oldum. Nedeni "Danışmanım içine kapanık sayılır. Ben sorunca söyler sormazsam iletişimimiz zayıf oluyor." Danışmanın kadın olsa: "Bu kendimle ilgili, bayan olsa da yine ortamı benimseyemeyeceğim için çok soru sormazdım."

Aynı okulda adaylık yapan Ünzile'nin danışmanı, 56 yaşında erkek ve 36 yıllık deneyime sahip yine iletişime çok açık olmayan bir sınıf öğretmenidir. Ünzile danışmanı ile ciddi bir iletişim sorunu yaşadığını ifade etmektedir, açıklamaları şu şekildedir:

Okula uyum: "İlk gün müdürün odasına gittik okul hakkında kısa bir bilgilendirme yaptı, danışman öğretmenlerimizi ve sınıflarımızı söyledi. İletişim konusu: Danışman öğretmenim benimle hiç ilgilenmedi.

"Danışmanım ile ve öğrencilerle tanıştıktan sonra özellikle de öğrencilerle iletişimimi kuvvetlendirmeye çalıştım ve onlara karşı soğuk davranmaktan kaçındım."

Yukarıda iki alıntıdan anlaşılacağı üzere, adaylar ile danışmanlar arasında ciddi bir iletişim sorunu yaşanmaktadır. İletişim sorununun altında birinci örnekte hem adayın hem danışmanın çekingen bir kişilik özelliğe sahip olmalarının etkili olduğu düşünülmektedir. Ünzile'nin örneğinde ise danışmanın adaya olan "ilgisizliği", iletişimi engelleyen bir kişilik özelliği olduğunu göstermektedir. İletişimin çok düşük düzeyde seyrettiği bu örüntü biçiminde danışmanların grup içerisindeki rollerini "sorumluluk almamaya bağlı olarak belirsizleştirdikleri" ve dolayısıyla böyle davranmakla iletişim düzeyinin minimum seviyeye düşmesine neden oldukları düşünülmektedir.

A.2) Bu Örüntünün Mesleki Gelişime Etkisi

Meral'in mesleki gelişim süreci:

Öğretim programlarını, ders materyallerini, öğrencileri izleme: *"Hayır, öğretim programlarını incelemedim. Yönlendirme: Hayır uyarımadı. Ben kendim gözlem sürecinde her öğrenciyi tek tek tanımaya çalıştım. Öğretim programları inceleme, sınıfı gözlemleme gibi hiçbir mesleki beceriyle ilgili uygulamada yönlendirme olmadı"* Ben okula başladığımda çok bir bilgim yoktu. O yüzden kafama takılan bir şey de yoktu. Ben hiçbir şey sormayınca o da söylemedi. Dersle alakalı bir soru sorduğum zaman da beni kılavuz kitaba yönlendiriyordu. Uygulama için izin verme: Bu konuda herhangi bir şey söylemiyor. Beni bu noktada özgür bırakıyor ama ben sınıfı benimseyemediğim için sınıfta yeni bir şey denemiyorum. Ben mesela ders anlatırken zevkli geçmiyor. Bir öğrenci geride kalırken başka bir öğrenci öne geçince benim sınıf hâkimiyeti kurmam zor oluyor. Danışmanın değerlendirmesi: Sorsam söyler ama ben pek sormuyorum. Danışmanıyla birlikte etkinlikler yapma: Hiçbir etkinlik yapmadım. Ama bir defasında danışmanım ile ve sınıfla kütüphanecilik haftası etkinliğini kutlamıştık. Bu da bana hiçbir şey katmadı.

Ünzile'nin mesleki gelişim süreci:

Öğretim programlarını, ders materyallerini, öğrencileri izleme: *Danışmanım ile ve öğrencilerle tanıştıktan sonra özellikle de öğrencilerle iletişimimi kuvvetlendirmeye çalıştım ve onlara karşı soğuk davranmaktan kaçındım. Danışmanın yönlendirmesi: Danışmanım eğitim öğretim durumlarında bana deneyim yaşatma konusunda pek yüz yüze getirmedi. Öğretim programlarını incelemedik, kılavuzu kullandık. Danışmanım ile beraber hiçbir etkinliğe katılmadım... Yani o ortama zemin hazırlamadı. Uygulama için izin verme: Ben bir şey uygulayacağım zaman beni zaman zaman cesaretlendirdiği de olurdu. Materyallerini kullandım. Bunu beni derste izlerken sergilemiş olduğu tavırlarından anladım... Sınıfta gerekli etkinlikleri tamamladıktan sonra öğrencilerin derse daha da istekli bir şekilde katılmaları beni iyi hissettiriyordu. Derse katılım olmadığı zaman da 'acaba etkili şekilde öğretemedim mi?' diye kendi kendime düşünür ve verimsiz hissederdim. Bu durumla ilgili danışmanın tavrı: Yanlış yolda ilerlediğim zaman bana müdahale edip yanlış sınıfta beraber düzeltiyorduk. Değerlendirmeyi ders sonunda değil de hemen derste yapıyordu. Adaylık eğitimime ilk başladığımda aslında çok da rahat değildim. Ortama yabancı olmanın ve mesleğe henüz yeni başlamış olmanın verdiği bir tedirginlikle devam ediyordum. Fakat bu da zamanla azaldı. Ders anlatırken veya gözlem yaparken zamanla odak noktasını daralttım ve nelere odaklanmam gerektiğinin farkına vardım. Tabi bunu kendi kendime düşündüğüm gibi danışmanımın da etkisi oldu. Eksikliklerimin farkına vara vara yaptığım uygulamaların yanlışlıklarını görmüş oldum. Fakat yapmış olduğum bu uygulamaların daha fazlasını geliştiremiyordum."*

Her iki örnekte görüleceği üzere Ünzile'nin ve Meral'in mesleki gelişiminde danışmanların YP kapsamında tanımlanan izleme, yöneltme ve değerlendirme görevlerinden kaynaklanan rollerinin henüz farkında olmadıkları düşünülmektedir. Meral'in kişisel özelliğinden kaynaklanan çekingen olmasının yanı sıra bulunduğu sınıfı benimsememesi gibi etmenlerin de etkili olduğu bu örüntü biçiminde, örneğin Meral'in zaman zaman uygulamalarda yetersizliğinden kaynaklı yaşadığı zorluklarda kendisine yardım edecek bir danışmana ulaşamaması, mesleki gelişim açısından olumsuz olduğu kadar aynı zamanda adayın "özgüven sorunu" yaşamasına neden olduğu görülmektedir. Ünzile'nin Meral'den farklı biçimde iletişime açık yapısı gereği zaman içerisinde odak noktalarını daraltması, böylece eksikliklerinin farkına varması ve bu sonuca danışmanı yardım etse de daha çok kendi çabalarıyla ulaşması aslında bu süreçte Meral gibi yalnız kaldığını göstermektedir.

B.1) Tek Yönlü İletişimin Baskın Olduğu ve Mesleki Gelişimin Sınırlı Olduğu Yapı

Bu örüntü biçimine Meral ve Ünzile'yle aynı okulda görev yapan okulöncesi adayı Ali Kemal, başka bir okulda sınıf öğretmenliği adayı Bilge, Fatmanur ve Beyza'nın durumları örnek verilebileceği düşünülmektedir. Ali Kemal'in, kadın ve 30 yıllık deneyime sahip iletişime açık danışmanı ile kurduğu örüntü biçiminde iletişime yönelik anlatısı:

Okula uyum: “Danışmanımı önceden tanıdığım için çok büyük tedirginlik yaşamadım ama yine de üzerimde tedirginlik vardı, branşım okul öncesi olduğu için öğretmenler odasına çıkma şansım olmuyor. Çıksam da 15-20 dakika kalabiliyorum. Bu da benim diğer öğretmenlerle olan iletişimimi sınırlandırıyor, ancak öğretmenimle ilişkim gayet sıcak, memnunum.” İletişimi: “Gayet iyi, hocam takıldığım noktalarda rehberlik ediyor. Malzemelerini paylaşıyor.

Bilge’nin erkek ve 30 yıllık deneyime sahip kişisel olarak iletişime açık olan danışmanıya kurmuş olduğu grupta iletişim:

Okula uyum: “İlk gün adaylık sürecimi geçireceğim okula giderken tedirgindim. Bu tedirginliğim okul müdürü, danışman öğretmenim, diğer öğretmenler ve öğrencilerin yaklaşımın nasıl olacağı okulun öğretmeni gibi bakılıp bakılmayacağı konusundaydı. Danışman öğretmenimin beni öğretmenimiz şeklinde tanıtmaları onların bana bakış açılarını değiştirdiğini düşünüyorum. Danışmanıyla iletişimi: Her soruma cevap alabiliyorum, sınıfı istediğim gibi kullanabiliyorum.

Fatmanur’un erkek 41 yıllık deneyime sahip, paylaşımcı ve iletişime açık olan danışmanıya kurmuş olduğu grupta iletişim:

Okula uyum konusu: “İlk gün çok tedirgindim. Bu tedirginlik yeni bir ortama gireceğim içindi. Müdürün ve öğretmenlerin sıcak karşılaması, çay ikram etmeleri, okul tanıtımının yapılması, danışman öğretmenlerin sahiplenmesi tedirginliğimi azalttı. İletişimi: Danışman öğretmenimin bana bir meslektaş olarak davranması, öğrencilerin bana bakışını değiştirdi. Sınıf sanki benim sınıfım gibi, istediğim her şeyi yapabilme yetkisi verdi.

Beyza’nın kadın, 21 yıllık deneyime sahip, paylaşımcı ve iletişime açık olan danışmanıya kurmuş olduğu iletişim:

Okula uyum: “İlk gün çok heyecanlı ve tedirgindim. Diğer öğretmenler bana danışmanın geldi deyince danışmanım da sıcak bir şekilde beni kucakladı kendini tanıttı bana sorular sordu. Öğretmenler odasında beni sahiplenici söz ve davranışlarda bulundu. Bu da beni mutlu etti. İletişimi: “ sınıfı istediğim şekilde değiştirebileceğimi, etkinlikler yapabileceğimi, ders araç gereçlerini kullanabileceğimi, gözlem haftasında da ders anlatabileceğimi söyledi. Veli toplantısına ya da ailelerle yapılan yemeklere beni de davet etti. Adaylık sürecinin başladığı günden itibaren her etkinlikte yer aldım. Hatta diğer aday öğretmen arkadaşlarım ‘aramızda en çok yorulan sensin, yine mi bir yere gidiyorsunuz?’ şeklinde ifadeler kullanırdı. Danışman öğretmenim her konuşmamızda beni her yönden gelişmemi istediğini belirtiyor.

Her dört durumda adayların danışmanlarıyla kurmuş oldukları iletişim düzeyinin bir öncekine göre karşılıklı olması bakımından çok daha iyi durumda olduğu söylenebilir. Bunda danışmanların adayların sorularına aldıkları yanıtların tatminlik düzeylerinin yüksek olması, öğrencilerine okulun öğretmeni gibi davranmalarını sağlamaları, sınıfı ve materyallerini paylaşmalarının yanı sıra Beyza’da olduğu gibi adayı okul dışı etkinliklere davet etmesi, okul ortamında aday hakkında övücü sözler etmesi gibi tavır ve davranışların etkili olduğu görülmektedir.

B.2.) Bu Örüntü Biçimin Mesleki Gelişime Etkisi

Ali Kemal’in mesleki gelişim süreci:

Öğrencileri tanımayla ilgili deneyimleri: “Özellikle 8 hafta gözlemden sonra etkinliklerime daha da renk katarak farklılaştırdım. Bunu da kendi gözlemlerime dayanarak yaptım.” Programı ve ders kitapları vb. inceleme: “Derslerden önce özellikle etkinlikler için inceliyorum,” Öğretim uygulamaları: “Bilgilerim kesin net olsa bile sınıfa girdiğim zaman bu bilgilerden emin olamıyorum...Çünkü üniversitede teorik olarak bilgilendirildik ama iş somut bir şekilde uygulamaya gelince bocalama durumu yaşayabiliyorum. Çünkü mesela bir oyunu okul öncesinde teknik olarak nasıl oynatılacağını biliyorum ama sınıftaki öğrencilerin farklılığı, bulunduğum çevrenin sosyal ve kültürel olarak değişik olması beni bazen bu bocalama durumuna itebiliyor. Adaylık sürecinde kendimi baskı altında hissediyordum ama zamanla sınıfa alıştıkça bu durum ortadan kalktı...üniversitede hep olması gerekeni gördük bu sefer sınıf ortamında farklı şeylerle karşılaşınca bilgilerim beni yanılttı. Sonuçta ortam ve öğrenciler farklı. Bu yüzden ders genelde doğaçlama geçiyor.” Danışmanın rolü: “Hocam takıldığım noktalarda rehberlik ediyor. Vermiş olduğu önerileri yeri geldikçe değil de hepsini aynı ders içinde bir anda uygulamaya çalıştım ama bu sefer de hepsi fazla geldi ve karıştı. Danışmanım başta uyarmıştı ama yine de denemek istedim buna fırsat tanıdı.” Değerlendirme deneyimleri: “Mesela sınıf hakkında bir deneyim ve kanıtlarımı oluşturabilmek için öğrencileri doğal ortamlarında gözlemliyorum. Öğrenci saldırgan mı, sakin mi hiperaktif mi, gibi. Öğrenciler hakkında kendimce kanıt toplayınca sık sık bunu kendi kendime değerlendiriyorum. Yanlış gözlemlediğim de oluyor doğru gözlemlediğim de oluyor. Bunu sadece kendi kendime değerlendirmek yerine bazen danışmanım da bu tip konuları tartışıyoruz.”

Bilge'nin mesleki gelişim süreci:

Öğrencileri tanımayla ilgili deneyimlere yönlendirme: *"Hayır yönlendirmiyor. Biz kendimiz gözlemliyoruz. Ben üniversitede staj döneminde bir hafta öğrencilerin davranışlarını bir hafta öğretmenlerin davranışlarını bir hafta program ve ders kitapları hakkında gözlemlerimizi yapardık. Adaylıkta gözlem sırasında derste ne dikkatimizi çekiyorsa onu gözlemledik. Programı ve ders kitapları vb. inceleme: "Öğretmen kılavuz kitabını, yıllık planı inceledik." Öğretmenlik uygulamaları -Ders öncesi, ders anında, ders sonrası- planlama konusunda yardımcı olma [kapı aralayıcı] "Bir gün önceden konularımı alıyorum. Danışmanım şurada yazı bunu işleyeceğiz diyor. Bazen de ben konuları bildiğim için danışmanıma bu şekilde işleyeceğim olur mu diyorum. O da sen bilirsin diyor. Bazen konuyu nasıl anlatacağım konusunda fikrim olmuyor. Danışmanımda şu şekilde -örneğin; sıvıları ölçme deney yaptırabilirsin, sadece deney yap dedi. Ben de bunun üstüne başka şeyler ilave edip konumu şekillendiriyorum. Diğerlerini ben düşündüm. Bahçeye çıkardım yarım litrelik su şişeleri topladım. "Sınıf içerisinde bocaladığımız ya da sıkıntı yaşadığınız durumlar [kapı aralayıcı]: Derslere çok iyi hazırlanmışsam nasıl yapacağımı planlamışsam ve materyalim varsa hiçbir bocalama yaşamıyorum. Fakat hazırlıksız gelmişsem çok sıkıntı yaşıyorum ders saatini dolduramıyorum. Ne yapacağımı şaşıyorum. Bazen de herhangi bazı aksilikler oluyor. Örneğin projeksiyon çalışmıyor bu durumlarda da danışman öğretmenim her zaman b planım(ın) olması gerektiğini söylüyor." Değerlendirme deneyimleri: "Ders sonunda nasıl olduğum konusunda eğer iyiysem söylüyor. Kötüysem kendim soruyorum o da bana şöyle yapsan iyi olurdu diyor. Danışmanım bana yanlışlarımı buldurmuyor genellikle yorum yapıyor. Eksik olduğum noktalarda yorum yapıyor. Uygulama haftasının ilk günlerinde çok heyecanlıydım. Konuya çok iyi hazırlanıyordum materyal hazırlıyordum; fakat bir türlü sunmakta zorlanıyordum. Birisinin beni izlediğini düşünmek beni kaygılandırıyordu. Eğer danışmanım sınıftan çıksaydı bu heyecanımı kaygımı yenemeyecektim. Danışmanım bana sınıf senin dedi, rahatladım.*

Fatmanur'un mesleki gelişim süreci:

Öğrencileri tanımayla ilgili deneyimleri: *"Böyle bir çalışma yapmadık. Fakat gözlem yaparken bu gibi öğrenci gruplarını fark ediyorsun. Gözlem haftasında tüm öğrencilerin isimlerini öğrendim. Programı inceleme: "Öğretmen kılavuz kitabını, yıllık planı inceledik". Gözlemler: "Danışman öğretmenimizin ders anlatışını, kullandığı yöntem ve teknikleri, öğrencilere yaklaşımını gözlemledim" Öğretim uygulamalarına yönelik deneyimleri: "Herhangi bir şey sormuyorum sorduğum zaman onun fikirlerini uyguluyordum gibime geliyor. Ben kendi düşüncelerim doğrultusunda planlamamı yapıyorum. Sadece nereye kadar işleyeceğimi söylüyor. Ders esnasında bana müdahale etmiyor. Planlama konusunda danışmanıma çok sormuyorum bunun nedeni her zaman danışmanım olmayacağı için kendim planlıyorum. Beni konuşturmaya yönelik herhangi bir durum yok. Benim düşüncelerimi sormuyor. Ben direkt anlatıyorum". Sınıf içerisinde bocaladığınız ya da sıkıntı yaşadığınız durumlar: "Her ders oluyor. Mesela bugün fen bilimleri dersinde dünyanın kendi etrafındaki dönüşünü anlatırken öğrencilerin seviyelerine inmekte zorlandım. Nasıl anlatacağımı şaşırdım. Danışmanım sakin olmanı söyledi. Ben de kendimi sakinleştirmeye çalıştım. Teneffüste danışmanımla konuştum. Diğer derse girdiğimde tekrar konuyu anlattım." Değerlendirmeye yönelik deneyimleri: "Ben soruyorum. Danışmanımda nazik bir dille anlatıyor nerede hata yaptığımı söylüyor ve daha farklı anlatabileceğim yollar öneriyor. Dersten sonra kendi öz eleştirimi yapıyorum. Kendi öz eleştirimi yapabiliyorum. Yaptığım ya da yapamadığım yerleri kendi kendime görebiliyorum. Danışmanımın eleştirilerine ihtiyaç duymuyorum. Danışmanlarımızın yanımda biz bir hiçiz diye düşünüyorum. Danışmanım da bana her zaman çok iyi öğretmen olacaksın diyor. Üstelik bana güvendiğini hep gösteriyor, beni derslerimde yalnız bırakıyor ben rahat olayım diye. Çok tecrübeli bu tecrübelerini benimle paylaşıyor. Ders haricinde öğretmenlik onuru kazandırıyor. Öz eleştirisini yapıyor."*

Beyza'nın mesleki gelişim süreci:

Öğrencileri gözlem: *Danışman öğretmenim her konuşmamızda beni her yönden gelişmemi istediğini belirtiyor. Örneğin; adaylık sürecinde sadece 1. Sınıfta geçirmeyip diğer sınıflara da girmem gerektiğini söyledi ve bu doğrultuda 2.,3. ve 4. Sınıf öğretmenleriyle görüşti ve ben o sınıflara da girdim." Danışmanınızla birlikte öğretim programlarını inceleme: "Öğretim programlarını flash ortamıyla bana verdi. Kılavuz kitapları da inceledik." Öğretmenlik uygulamaları: "uygulama haftasına başlamadan önceki haftanın Cuma günü nereden başlayacağımızı program üzerinden birlikte inceledik. Bu konular üzerinden neler yapabileceğimizi kararlaştırdık. Kararlaştırırken ilk önce neler yaparsın şeklinde beni konuşturup daha sonra üzerine eklemelerde bulunuyor. Ders anında hiç müdahale etmezdi, zil çaldıktan sonra konuşurdu. Örneğin herkese söz hakkı vermem gerektiğini bu durumun konuyu dağıttığını söyledi ve ders sonunda konuyu benim özetlemem gerektiğini söyledi." Sınıf içerisinde bocaladığınız ya da sıkıntı yaşadığınız durumlar olma: "Ders anlatırken gözden kaçırdığım ya da yanlış söylediğim şeylerde danışmanım o anda değil de dersten sonra beni nazik bir dille uyarıyor. Bana nasıl telafi etmem gerektiğini söylüyor. Ya da derse geldikten sonra kendi öğrencilere anlatıyor. Böylece ben yanlışımı görüyorum." Değerlendirme: "Teneffüste kendimi değerlendirmem konusunda sorular sorardı (nasıldın, öğrenciler anlayabildi mi sence?). Daha sonra kendisi beğendiği ve beğenmediklerini hatalarını söylerdi."*

İkinci etkileşim örüntüsünün mesleki gelişime katkısı, birinci örüntü biçimiyle aralarında çok farklılık olmamasına rağmen, adayların danışmanlarıyla ya da danışmanların adaylarla daha kolay iletişim kurmasına bağlı olarak kısmen olumlu düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. Ancak iletişimin içeriğinin birlikte fikir alış verişine dayalı olmayıp çoğu zaman danışmandan adaya doğru telkin içerdiği görülmektedir. Beyza'nın dışında kalan ve daha çok iletişim bakımından adayların "isteyen" danışmanların ise "veren" konumunda tek yönlü olduğu söylenebilir. Beyza'nın danışmanı ile kurduğu iletişim ise, diğerlerinin aksine daha çok danışmandan adaya doğru akan bir yönü olduğu ve içeriğin de Beyza'yı "görüşünü söyleme olanağı yaratma" şeklinde harekete geçirme özelliği taşıdığı anlaşılmaktadır. Bununla birlikte bu yapıdaki tüm danışmanların Ali Kemal, Bilge, Fatmanur ve Beyza'nın kendilerini öğretmen olarak hissetmelerini sağlayıcı yönde "diğer öğretmenlerle görüşmeler yapmalarını sağlama", "deneyimlerini ve araçlarını paylaşmaları" ve "adayların sorularına cevap bulabilmeleri" gibi tavır ve tutum içerisinde olmaları, onları okula ve öğrencilere uyum sağlamada olumlu etkilediği anlaşılmaktadır.

Meslektaşlık rolü açısından Beyza'nın dışındaki danışmanların, adayların uygulamalarını kısmen izlemeleri, ders bitiminde adaya daha çok "hatalarını belirtmeye" dayalı ve "şunu yapsaydın" daha iyi olurdu gibi "telkin" içerikli geleneksel bir değerlendirme anlayışı içerisinde oldukları anlaşılmaktadır. Beyza'nın dışında kalan adayların danışmanları adayları mesleki uygulamalara yönlendirme, öğretim uygulamalarına yönelik karar alma süreçlerine katma veya böyle bir süreci kurma ve bir şekilde adayın çalışmalarını izleme ve değerlendirme süreçlerine etkin katılmadığı görülmektedir. Beyza'nın danışmanı ise bu süreçlerde aktifken, Beyza'nın edilgen konumda kaldığı anlaşılmaktadır. Ancak bu dört durumun oluşturduğu örüntü biçimin ortak özelliği, etkileşim yapısının mesleki gelişime katkısının düşük oluşudur. Çünkü üç danışmanın aday yetiştirmede görev ve sorumluluklarının ne olduğunu bilmedikleri veya farkında olmadıkları söylenebilir. Benzer biçimde Beyza'nın çekingen olması, adayın sürece etkin katılımını engelleyen aday kaynaklı bir etmen olarak karşımıza çıkmaktadır.

C.1.) Başlangıçta Açık İletişim Özellikleri Taşımakla Birlikte Zamanla Otoriterleşen Yapı

Bu örüntü biçimi, sürecin başlangıcında tarafların birbirlerine karşı konumlarını eşite yakın kurmalarına bağlı olarak oluşturdukları açık iletişim özellikleriyle diğer örüntü biçimlerinden farklı olduğu düşünülmektedir. Ancak bu olumlu özelliklerin adayın öğretim uygulamalarına geçişle birlikte danışmanın adaya yönelik tutum ve tavrını değiştirmesi, söz konusu yapı mesleki gelişim açısından son derece sonuçları itibarıyla olumsuz bir ortama dönüştüğü görülmektedir. Sınıf öğretmeni adayı Hasan'ın danışmanı ile kurmuş olduğu durum, buna örnek verilebilir. Danışman öğretmeni erkek, 59 yaşında ve 38 yıllık mesleki deneyime sahip Hasan, iletişim durumunu şöyle ifade etmektedir:

Okula uyum: "Danışmanım benim ilköğretmenim, uyum konusunda sorun yaşamadım. Okuldaki diğer öğretmenler bize karşı sıcak davrandılar, bizleri mesela düşün gibi bu tip etkinliklere davet ediyorlar. Ben ise kendimi bu okulda geçici olarak gördüğüm için bazen kopukluk olabiliyor. Uyum sürecinde danışmanın sana rehberlik etmesi: "Hayır benim okula uyum sağlayabilmem için herhangi bir şey yapmadı. Zaten danışmanım ile zamanımın büyük bölümünü geçirdiğim için zamanla uyum sağladım. Sınıfta ise istediğim gibi çalışma yapabiliyorum. Sınıftaki panoyu vs. özgürce kullanabiliyorum." İletişimin niteliği "İlk başlarda iyiydi. Eğitimle ilgili tecrübelerini ilk birkaç haftada benimle paylaştı. Bu da benim mesleki anlamda oldukça faydalı oluyordu. Ancak bunları ilerleyen haftalarda da sürekli konuşunca sıkıldım."

Görüldüğü gibi Hasan'ın danışman öğretmeni ile başlangıçta bir iletişim sorunu olmadığı görülmektedir. Bunda danışmanın eski öğretmeni olmasının etkisi olsa da danışmanın sınıfı kendisiyle paylaşması, sınıfta istediğini yapabilmesi ve deneyimlerini kendisiyle paylaşmasının etkili olduğu görülmektedir. Ancak bunun zamanla azaldığı hatta sıkıcı bir hal aldığı anlaşılmaktadır.

C.2) Bu Örüntü Biçiminin Mesleki Gelişime Etkisi

Öğrencileri gözlem: "Gözlem sürecinde öğrencilerle birebir etkileşime girerek tanıma fırsatı buldum." Danışmanın yönlendirmesi: "Evet çok oldu. Öğrencileri birebir tanımanın danışmanım çok istedi. Her öğrenciyi tek tek bana özellikleri ile birlikte tanıttı. Ben de bu ön bilgiler sayesinde öğrencileri gözledim."

Mesela çekingen bir öğrenciyse onu daha aktif bir şekilde derse katmaya çalışıyorum ya da düşük başarılı bir öğrenciyse daha alt düzeyde sorular sorarken başarılı öğrenciyse üst düzey sorular soruyorum. İki tane veli ile görüştüm bir tanesi öğrencinin kitap okumama problemi ile ilgili, diğeri de öğrencinin derse katılmama sorunu ile ilgiliydi. "Öğretim programlarını, ders kitaplarını inceleme: "Evet birlikte inceliyoruz. Her dersten önce elindeki dokümanları bana gösteriyor ve konuya uygun doküman seçerek o dersi planlıyoruz." Değerlendirme: "Mesela ders anlatırken bazı noktalarda tıkanıyorum. Her zaman derse önceden hazırlıklı gelmem gerekiyor hazırlıklı olmadığım zamanlarda ders dolu dolu geçmiyor. Diğer sıkıntı yaşadığım nokta ise öğrencileri derse aktif bir şekilde dâhil etmeye çalıştığım halde onların dikkatini toplayamıyorum. Onların dikkatini en fazla 25-30 dakika çekebiliyorum. Derste yaptığım hataları danışmanım ya da öğrenciler fark etmeseler de ben bu durumu kendi kendime muhasebe ederek eleştirebiliyorum. Yanlış yaptığım konu hakkında sadece bir defa konuştuk. Onun dışında hatamı buldurmak adına herhangi bir şey yapmadık." Danışmanın bu aşamada tutumu: "Danışman öğretmenim ben derse giriş yaptıktan sonra aklıma bir şey gelince derse müdahale ediyor. Bu da 15-10 dakikamın kaybolmasına neden oluyor. Ders sürecinde yaşadığım en önemli sorunlardan biri budur. Bu yüzden sınıf yönetimimi kaybedince dersi sadece ben değil de danışmanımla karşılıklı işliyormuşuz gibi oluyor. Özgüvenim azalıyor."

Hasan'ın danışmanının başlangıçta kendisiyle kurmuş olduğu etkileşim biçiminde kendisinden danışmanının uygulamalarına yönelik fikrini alması, düşünce üretmesini istemesi, kendisine birlikte fikirlerini paylaşabildiği tartışma ortamları sunması ve deneyimlerini kendisiyle paylaşması açık iletişim bakımından oldukça iyi bir danışmanlık özelliğine sahip olduğu söylenebilir. Diğer yandan danışmanın gözlem dönemi boyunca adayın farklı öğrencileri tanıması için çeşitli gözlemlere yönlendirmesi, farklı şeyleri denemede ona cesaret vermesi ve özellikle Hasan'ı öğrencilerinin öğretmeni olarak velilerle görüşmeler yaptırması yönündeki tavır ve davranışlarının mesleki gelişim bakımından araçsal öğrenme olarak oldukça önemli olduğu söylenebilir. Öte yandan öğretim uygulamalarının başlamasıyla birlikte Hasan öğretim uygulaması yaparken aklıma herhangi bir fikir geldiğinde ve adayı hatalı bulduğunda danışmanın müdahalesinin aday üzerinde "özgüvenini" azaltmasına neden olan bir örüntü biçimine dönüştürmesine neden olduğu anlaşılmaktadır.

Tartışma ve Sonuç

Örnek durumlardaki çeşitlilik bakımından yetersizliklerine rağmen çalışmanın, Türkiye bağlamında adeta kronik bir sorun olarak varlığını sürdüren yeni göreve başlayan aday öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin neden sağlanamadığına dair yapısal engelleri anlamamıza yardımcı olacağı düşünülmektedir. Bunlardan ilki, mesleki gelişim kavramına YP'de olduğu gibi dönem sonunda adayın elde edeceği bir ürün-düzey olarak değil, tersine aday-danışman şeklindeki etkileşim yapısına her iki tarafın birbirini etkilediği ve birbirinden etkilendiği grup dinamiği yaklaşımıyla bakmanın gerekliliğini göstermesidir. Çünkü aday yetiştirme süreci, öğretmen adayının deneyimli birini izlemesiyle, deneyimli birinin adaya telkinde bulunmasıyla veya söylediklerini yap(tır)masıyla öğrenebilecek bir yaklaşımın çok ötesinde olduğu anlaşılmaktadır. Tersine kendine özgü çok sayıda değişkenlerin diyalektik bir yapıda yer aldığı ve bir bütünlük içinde var olduğu bir dönüşme ve dönüştürme niteliğini barındırmaktadır (Akpınar, 2010: 186). Çalışmanın diğer katkısı, geçmişte olduğu gibi YP uyarınca da öngörülen danışman öğretmenlerin seçiminde "deneyimli olma", sonrasında "mesleğinde başarılı olma ve projelerde aktif görev alma" gibi eklenen özelliklerin ve danışman yetiştirmeye ilgili kursların-en azından bu çalışmada- aday öğretmen yetiştirmede etkili olma garantisi vermediğine yönelik güçlü işaretler sunmasıdır.

YP kapsamında incelenen yedi durum a) iletişimin sınırlı olduğu ve dolayısıyla mesleki gelişimin tamamıyla adaya bırakıldığı biçim, b) tek yönlü iletişimin baskın olmasına bağlı mesleki gelişimin adaya kimi zaman da danışmana bırakıldığı biçim ve c) başlangıçta açık iletişim özellikleri taşımakla birlikte zamanla otoriterleşen biçim şeklinde üç kategori halinde sınıflandırılmıştır. Birinci kategoride yer alan örüntüde iletişim Meral örneğinde olduğu gibi neredeyse beden diline indirgenmiş bir iletişim biçimindedir. Bu yapı türünde iletişimin genel karakteristiği adayların danışmanlarından öğretim uygulaması yapacaklarında nereye işleyeceklerini öğrenmek, ders araçlarından kılavuzu

istemek veya belirli gün ve haftaları kutlamayla ilgili bilgi alma gibi zorunlu hallerde ortaya çıkan ve tek yönlü işleyen bir özelliğe sahiptir. İkinci kategoride iletişim yönü bakımından birinciden çok farklı olmamasına rağmen, danışmanların adaylara karşı konumlarını birinciye göre yalıtılmış olarak tanımlamadığı söylenebilir. Fakat sonuçta iletişim tek yönlü olup adayın uygulamalarını yönlendirme amaçlı “telkin” ve adayın uygulamalarındaki hataları göstermeye yönelik “besleyici olmayan ve geleneksel bir değerlendirme anlayışının” hâkim olduğu bir içeriğe sahiptir. Beyza örneğinde iletişim sorunu ise, danışmanın adayı eleştiri yapmaya yöneltme gibi başlatıcılık rolleri yerine getirmesine karşılık, adayın çekingen olmasından kaynaklanan nedenle bu niyetin adayda karşılık bulmamasıdır. Son örüntü biçimi, başlangıç kısmında açık iletişim koşullarını içinde barındırmasına rağmen, sonrasında danışmanın müdahaleci kimliği nedeniyle otoriter özelliğe dönüşen kategoridir.

Çalışmada taraflar arasındaki iletişimi engellemesinin yanında özellikle adayın mesleki gelişimini olumsuz yönde etkileyen danışmanların büyük kısmı (dördü) rollerini eksik veya yanlış yorumlarken, az da olsa bir kısım danışmanın (iki danışman) doğru biçimde yorumladıkları anlaşılmaktadır. Sözgelimi Beyza ve Hasan’ın dışındaki adayların danışmanları, adayların öğretim uygulamalarına yönelik rollerini “adayların sıkılmamaları ve adaylara güvindiklerini göstermek için sınıflarını adaylara bırakmaları (Bilge ve Fatmanur), adaya güvendiğini her zaman söyleme (Fatmanur), adayların istediklerini yapması yönünde aralarında tartışmaksızın izin verme (Bilge, Fatmanur ve Ali Kemal), adaylar sorduğunda “şunu yaparsın”, adaya yanlış öğretim uygulaması yaptığında “şunu yapsan daha iyi olurdu” ve çoğu zaman adayların öğretim uygulamalarını izlememe, vb” şeklinde yorumladıkları görülmektedir. Öte yandan adayı, mesleki gelişim açısından önemli görülen öğrencileri tanımaya yönelik çalışmaları yapma konusunda teşvik etme, başka öğretmenlerden yararlanma için onların derslerine katılması yönünde destekleme, yeni uygulamaları yapmaya ve eleştirel bakış kazanmaya yönelik cesaretlendirici ortamlar hazırlama vb tavır ve tutum içerisinde olan Beyza’nın danışmanı ile aday öğretmenin öğrencileri tanımalarının önemli olduğu düşüncesine bağlı olarak Hasan’ın farklı gözlemlerde bulunma çabasını desteklemesi, mesleğin etki alanını tanınması yönünde velilerle ‘sınıf öğretmeni’ olarak görüşmeler yapmasını sağlaması, öğretim programlarını ve ders kitaplarını birlikte incelemesi ve adayın denemek istediği uygulamaları yapma fırsatı vererek onu cesaretlendirme tutum ve davranışlar sergileyen Hasan’ın danışmanının rollerini oldukça iyi biçimde yorumladıkları söylenebilir. Gerek Beyza’nın gerekse Hasan’ın danışmanının bu özelliklerine bakarak adayların mesleki olarak araçsal öğrenmenin ilk aşaması olarak tanımlanabilecek rutin temel mesleki becerileri tanımalarında, edinmelerinde rollerini yorumlama ve yerine getirme açısından yetişkin eğitimcisi olma kapasitelerinin bir hayli yüksek olduğu ileri sürülebilir. Ne var ki ikinci dönemde danışmanının Hasan’ın öğretim uygulamalarını yanlış ya da hatalı bulduğunda veya aklına geldiğinde müdahale etmesine bağlı olarak Hasan’ın kendini geri çekmesi şeklinde sonuçlanmasıyla başlangıçta kurulan olumlu etkileşim biçiminin sürekliliğinin sağlanamadığını göstermektedir. Böylece başlangıçta açık iletişimin olduğu örüntü biçimi, otoriteryenliğin baskın olduğu farklı bir örüntü biçimine dönüşebilmektedir.

Danışmanların sahip oldukları iletişim becerilerini de içeren mesleki rehberlik rollerini bu şekilde yorumlamaları ile YP tarafından adaya yardımcı olması yönünde yönlendirme, çalışmaları izleme, değerlendirme ve rehberlikte bulunma olarak tanımlanan roller arasında çok büyük bir farklılık olduğu ileri sürülebilir. DÖK kuramına göre adayların mesleki gelişimlerini sağlayabilmeleri için görevlendirilecek danışmanların başlatıcılık, yönlendiricilik ve adaya rol model olma gibi yetişkin eğitimci rolleri ile adayın bağlam içerisinde konumunu anlayabilmesine olanak verecek “eleştirel bakış açısını kazandırabilme” gibi adaya yönelik yetişkin eğitimci özelliklerine sahip olması gerekmektedir (Dirkx, 1998; Mezirow, 1997, 2003). Çünkü Berger’in (2004) belirttiği gibi asıl meselenin mesleki gelişim konusunda çabalayan kişilerin öğrenmenin eşliğinde olduklarının farkında olmadıklarını dolayısıyla davranışlarını anlamada kendilerine yardımcı olacak uzmanlara gereksinim duyduğunu belirtir. Sonuç olarak Hayalî’nin “O mâhiler ki deryâ içredir, deryâyı bilmezler” beytinde olduğu gibi YP ile ortaya konulan çabaların da “adayların mesleki gelişimlerini sağlayacakları bir anlayış zeminini sağlamanın çok uzağında” olduğu söylenebilir.

Taraflar arasında açık bir iletişim kurulamamasının nedenlerine yönelik ileride yapılabilecek araştırmalara ışık tutmasının yanında elde edilen sonuçların olası nedenlerine yönelik birkaç konuda tartışmaya ihtiyaç duyulduğu düşünülmektedir. Örneğin adayların mesleki gelişimlerine yönelik katkıları açısından tanımlanan üç farklı örüntü biçiminin ortaya çıkmasında tarafların birbirlerine göre konumlanışlarının, sahip oldukları iletişim özelliklerinin, adaylık ve danışmanlık rollerini yorumlama anlayışlarının temel belirleyiciler olduğu düşünülmektedir. Şöyle ki Meral ve Ünzile'nin danışmanlarıyla kurmuş oldukları örüntü biçiminde öncelikle Meral'in kendisi ve Ünzile'nin danışmanının çekingen bir kişiliğe sahip olmaları, aralarında kendiliğinden bir mesafe oluşmasına neden olabilmektedir. Yine Beyza'da olduğu gibi danışmanı tarafından Beyza'ya öğretim uygulamalarını eleştirmesi yönünde görüş belirtmesini istediği halde Beyza'nın danışmanı ile etkileşime girmekten çekinmesi, kendisiyle danışmanı arasına mesafe koymasına neden olabilmektedir. Ayrıca yine Meral'de olduğu gibi kendini misafir olarak görme, adaylık sürecini benimsememe gibi adaylık yaklaşımlarının sözü edilen konumlanışı belirleyen etkenler olarak yorumlanabilir.

Bir başka konu, bir üst paragrafta tanımlamaya çalışılan adayların tipik mesafe koyuşlarında görüldüğü gibi örüntü biçimlerinin önemli ölçüde tarafların içinde yetiştikleri kültürün bir parçası olarak şekillendiği gerçekliğidir. Örneğin Meral'in çekingen olması, sınıfın kendisine ait olmamasını öne sürmesi, deyim yerindeyse kendisini bulunduğu sınıfta misafir olarak görmesi, dolayısıyla -bir ev sahibi gibi- istediğini yapabilme konusunda danışmanından kaynaklanmasa da Mezirow'un (2003) belirttiği gibi tedirginlik yaşamasına neden olduğu görülmektedir. Çekingenliğin statü olgusuyla birleşimin bir örneği olarak, danışmanı istemesine ve kadın olmasına rağmen danışmanının öğretim uygulamalarını eleştirme girişiminde bulunmama eğilimiyle Beyza'nın tutumu gösterilebilir. Yine belki Hasan'ı kendi ilkökul öğrencisi olmasının da getirdiği yakınlıktan dolayı ancak art niyetli olmayan danışmanının istediği anda adayın öğretim uygulamalarını kesebilmesi yönündeki tutum ve davranışları, adaya sınıfın kime ait olduğu yönünde açık olmasa da bir statü farkına dair örtük bir ileti göstergesi şeklinde yorumlanabileceği düşünülmektedir. Fatmanur'un "fazla meşgul etmemek için danışmanına soru sormama eğiliminde olması ve *"Danışmanlarımızın yanında biz bir hiçiz"* ifadesi, kendisinin danışmanına göre statüsünü düşük olarak algıladığının somut bir göstergesi olarak tanımlanabileceği düşünülmektedir. Yine Hasan'ın dışında kalan diğer adayların sadece ihtiyaç duyduklarında danışmanı ile iletişim kurma tutumu içinde olmaları da, statü farklılığına dayalı algının sonuçları olarak düşünülebilir. Nitekim Lyons'un (1977) ileri sürdüğü gibi taraflar arasında iletişimin ve özellikle tarafların uygulamanın yapıldığı ortama ait konumlarına yönelik algılarında (misafir olduğu bilinci ya da siz misafirsiniz algısı yaratacak tavır sergilenmesi, Beyza'da olduğu gibi danışmanının uygulamalarını eleştirmemesi) ve aynı zamanda Hasan'ın danışmanında görüldüğü gibi deneyimli olmanın getirdiği sosyal statü farklılığı gibi etkenlerin izlerini bu örüntü biçimlerinde görülebileceği ileri sürülebilir. Zira örüntülerin işleyişinde hem iletişim biçiminin hem tutum ve davranışların Toseland, Jones ve Gellis'in (2004) belirttiği gibi üyelerin statü algılarına göre değişmekte olduğu ve söz konusu statü algısının özellikle danışmanın "sınıfı kullanmada ve kullandırmada tek yetkili olma, istediği anda müdahale etme vb" gibi güç kullanımını da etkilediği söylenebilir. Diğer bir tartışma ise, danışmanların kendinden ve adaydan kaynaklanan söz konusu iletişimi bozmasına neden olan problemleri bertaraf edebilecek farkındalığa sahip olmayışıyla ilgilidir (Dirkx, 1998: 10).

Bu konuyla ilgili araştırma yapacakların geçerliği ve güvenilirliği yüksek daha sağlıklı çalışmalar yapabilmesi açısından bu araştırmada da görülen birtakım sorunları burada belirtmenin önemli olduğu düşünülmektedir. İlki örnek olay çeşitliliğinin sağlanamamasıdır. İkincisi örnek olay olarak seçilen danışman-aday etkileşim yapısının iyi tanınmasını olanak verecek günlük tutma, gözlemde bulunma vb veri çeşitliliğinin sağlandığı daha derinlikli tanımlayabilme sorunudur. Öte yandan konu kapsamında amaçlı örneklem tekniğiyle kişilik ve iletişim açısından cinsiyet, kişilik ve farklı bakış açılarına sahip olma gibi maksimum çeşitliliğin sağlandığı uyumlu çiftlerin seçildiği örneklemle çalışmanın, örüntü biçimlerinin nitelik ve işleyişinin özellikle statü ve güç kullanımı, rol model olma, yansıtıcı düşünme, liderlik vb kavramları üzerinden nasıl değiştiğini ve bunların mesleki gelişime nasıl etkilediğini anlamada son derece yararlı bilgiler vereceği düşünülmektedir. Ancak sürecin işleyişine yönelik gözlem yapabilme, danışmanlarla görüşme yapma olanağı bulmada tarafların

yanaşmamasının ciddi bir problem oluşturacağı göz önünde bulundurulmalıdır. Aynı zamanda bu araştırmanın da bir eksiği olarak değerlendirilebilecek bir başka konu, etkileşim yapısını incelemeye yönelik bakış açımızla ilgilidir. Bu çalışmada güçlü emarelerini gördüğümüz ve tartışmaya açtığımız aday ve danışman arasındaki etkileşim yapısının, adayların ve danışmanların birbirlerine karşı tavır ve tutumlarının yanı sıra adaylık eğitime bakışları, birbirilerine karşı statü algıları tarafından güçlü biçimde etkilendiği düşünülmektedir. Tanımlanan bu nitelikler, sosyal, psikolojik ve kültürel nitelikli olup araştırma tasarımı antropolojik çalışmalar şeklinde kurgulayan çalışmaların bu konuda daha ufuk açıcı bulgular ortaya koyacağı umulmaktadır.

Kaynakça

- Akpınar, M. (2010). Transformative öğrenme kuramı: dönüşerek ve değişerek öğrenme. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 185-198.
- Ball, D. L. (2000). Bridging practices: intertwining content and pedagogy i teaching and learning to teach. *Journal of Teacher Education*, 51(3), 241-247.
- Balkar, B. ve Şahin, S. (2015). Yeni bir öğretmen yetiştirme yaklaşımı olarak göreve başlatma programı. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 1-19.
- Berger, J. (2004). Dancing on the threshold of meaning: recognizing and understanding the growing edge. *Journal of Transformative Education*, 2(4), 336-351. DOI: 10.1177/1541344604267697.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. 15 Mayıs 2016 tarihinde http://eprints.uwe.ac.uk/11735/2/thematic_analysis_revised_-_final.pdf adresinden inndirildi.
- Chi, M. T. H., Feltovich, P. J., & Glaser, R. (1981). Categorization and representation of physics problems by experts and novices. *Cognitive Science*, 5, 121-152.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry& research design: choosing among five approaches*. (2. Basım). Washington: Sage Publications, Inc.
- Erdem, O. (2016, Ekim 21). Öğretmen yetiştirmede değişim ve dönüşüm ulusal çalıştayı başladı. 4 Nsan 2017' tarihinde <http://www.meb.gov.tr/ogretmen-yetistirmede-degisim-ve-donusumler-ulusal-calistayi-basladi/haber/12003/tr> adresinden indirildi.
- Ewing, R. E., & Smith, D. L. (2003). Retaining quality beginning teachers in the profession. *English Teaching: Practice and Critique*, 2(1), 15-32.
- Dirkx, J. M. (1998). Transformative Learning Theory: Learning in the practice of adult education: an overview. *PAACE Journal of Lifelong Learning*, 7, 1-14.
- Freire, P. (2005). *Education for critical conciousness* (2. Basım). London, New York: Continuum.
- Goodwin, B. (2002). Research says/new teachers face three common challenges. *Educational Leadership Supporting Begining Teacher*, 69(8), 84-85.
- Hsieh, H.-F.,& Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative contend analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288. DOI: 10.1177/1049732305276687.
- İzmirli, Ö. Ş., Odabaşı, H. F. ve Yurdakul, I. K. (2012). Dönüştürücü Öğrenme kuramı ve öğretmen yetiştirme üzerine kavramsal bir çözümleme. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(3), 169-177.
- Kagan, D. M. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62(2), 129-169.
- Kegan, R. (2000). What "form" transforms: a constructive-developmental approach to transformative learning. In J. Mezirow (Ed). *Learning As Transformation: Critical Perspectives On A Theory In Progress* (s. 35-69). San Fransisco, California: Jossey-Bass Inc.
- Kiraz, E. (2003). Impact of supervising teachers: are they really competent in providing assistance to studentteachers' Professional growth? Reflections from Turkey. *Mediterranean Journal of Educational Studies*, 8(2), 75-93.
- Kiraz, E. ve Yıldırım, S. (2007). Enthusiasm vs. experience in mentoring: a comparison of Turkish novice and experienced teachers in fulfilling supervisory roles. *Asia Pacific Education Review*, , 8(2), 250-261.
- Krauss, R. M., & Fussel, S. (1996). Social psychological models of interpersonal communication. In E. T. Higgins (Ed.) *Social Psychology: Handbook of Basic Principles*, (ss. 655-701). New York: Guilford Press. 15 Mayıs 2016 tarihinde https://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/psyifp/aechterhoff/wintersemester201-12/vorlesungskommperskonflikt/kraussfussell_interperscomm_chp1996.pdf adresinden indirildi.

- McCormack, A. G., Gore, J., & Thomas, K. (2006). Early career teacher professional learning. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34 (1), 95-113. <http://dx.doi.org/10.1080/13598660500480282>.
- MEB. (2015). *Aday Öğretmen İş ve İşlemleri*. (MEB, Prodüktör) Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. 4 Nisan 2016 tarihinde <http://oygm.meb.gov.tr/www/aday-ogretmen-is-ve-islemleri/icerik/320> adresinden indirildi.
- MEB. (2016, Nisan 14). Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği. Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü. 16 Mayıs 2016 tarihinde <http://oygm.meb.gov.tr/www/aday-ogretmen-is-ve-islemleri/icerik/320> adresinden indirildi.
- Mezirow, J. (1997). Transformative learning: Theory to practice [Electronic version]. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 74, 5-12.
- Mezirow, J. (2003). Transformative learning as a discourse. *Journal of Transformative Education*, 1(1), 58-63. DOI: 10.1177/1541344603252172.
- Sarı, M. H. ve Altun, Y. (2015). Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 213-226.
- Shulmann, L. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 1-21.
- Taylor, E. W. (2007). An update of Transformative Learning Theory: a critical review of the empirical research. *International Journal of Lifelong Education*, 26(2), 173-191. DOI: 10.1080/02601370701219475.
- Toseland, R. W., Jones, L. V., & Gellis, Z. V. (2004). Group dynamics. In C. D. Garvin, L. M. Gutierrez, & M. J. Galinsky (Eds.) *Handbook of social work with groups* (ss.13-31). 1 Haziran 2016 tarihinde http://ftp.yazd.ac.ir/FTP/Library/sociology/Handbook_of_Social_Work_with_Groups.pdf adresinden indirildi.
- Wei, R. C.-H., Darling-Hammond, L., Andree, A., Richardson, N., & Orphanos, S. (2009). *Professional learning in the learning profession: A status report on teacher development in the U.S. and abroad*. Dallas:TX. National Staff Development Council. 15 Haziran 2016 tarihinde <https://learningforward.org/docs/pdf/nsdcstudytechnicalreport2009.pdf?sfvrsn=0> adresinden indirildi.
- Yaylı, D. ve Hasırcı, S. (2009). Concerns of prospective teachers of Turkish on teaching. *Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 520-525.
- Yıldırım, C. (2012). Temel eğitim kursunun aday öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkısı üzerine bir çalışma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim*, 12(3), 1867-1886.

Extended Summary

An Examination of the Influence of Interaction Patterns of Mentors and Teacher Candidates on Their Professional Development

Within the scope of the initial teacher training program (TP), teacher candidates are temporarily assigned to schools outside the district they prefer. In addition to the criteria of experience and being in the same field with the teacher candidate, TP stipulates professional conditions for mentors such as being successful and participation in extra-curricular activities. Mentors are expected to monitor, evaluate and guide teacher candidates' studies and be a model for them. While development is defined as good performance in professional skills according to TP, it is defined as qualitative transformation in meaning structures which are beyond teacher candidates' professional skills. This process with a focus on these skills also leads to discourse development according to the Transformative Learning Theory (TLT). Qualitative transformation can be achieved by addressing two successive conditions, instrumental learning and discourse development. To manage this process, pre-service teachers need to approach the meaning structures that lead to current and future actions with suspicion and need others' evaluations to make sense of experiences. Examining the quality of communication and the interaction patterns together in order to understand the contribution of interaction patterns of teacher candidates and mentors is the focus of this study. The research questions were: What kind of interaction patterns are there between mentors and teacher candidates? How do they influence professional development?

The study was designed as a case study and conducted in a province in the Mediterranean Region with five teacher candidates and two researchers. Convenience sampling was used to select the participants. The data were collected at the beginning, middle and end of the program. A focus group and semi-structured face-to-face interviews were used to collect the data. To confirm some information, participants were contacted by phone, WhatsApp and e-mail. Content and descriptive analysis were used, and the analysis was carried out under two complementary themes: interaction patterns and communication and professional development according to interaction patterns. The results were discussed in terms of ensuring open communication conditions that enhance professional development according to the principles and assumptions of TLT.

Seven cases were categorized under three headings:

1. One-way communication is the dominant form of communication pattern and professional development responsibility is left to the pre-service teachers: The most important characteristic of this pattern is that communication is only established in cases of need, especially from the teacher candidate to the mentor. This makes it impossible to describe the influence on professional development due to the very low level of communication.
2. One-way communication is the dominant form of communication pattern and professional development is limited: The characteristic of the communication in this pattern is one-way, and the parties are isolated from each other. The mentors use a language that facilitates teacher candidates' studies, share teaching materials with the teacher candidates and make suggestions for their teaching practices. However, this language is weighted toward indoctrination. The teacher candidates also think that the mentors leave them alone in the classroom to avoid boredom. This pattern is constructed on the basis of non-interaction, so its contribution to professional development is very limited.
3. There is a two-way communication pattern in the beginning, but this evolves into authoritarian patterns of communication over time. The data from one of the seven cases matches this heading. In the monitoring process of TP's first term, the mentors examine teaching materials, discuss course topics, guide teacher candidates to participate in different professional activities with different students and encourage teacher candidates to invent new practices. However, mentors shift from open communication to one-way communication that may reduce pre-service teachers' self-confidence when mentors find the teacher candidates' practices inadequate.

It was determined that the communication structures established by all mentors except for Hasan's mentor were one-way. The perceptions of status that indicate the position of parties in the structure and personality characteristics are among the factors that determine one-way communication. Hasan's mentor was found to differ from the other mentors by encouraging Hasan to share ideas about his practices during observation activities, guiding him to make observations in order to get familiar with students by addressing its importance and cooperating with him in examining course materials. There is a gap between the mentors' interpretation of their positions and their role as mentors, which is defined by TP as including guidance, observation and evaluation of candidates with an effort to help. The reasons for this can be related to selecting mentors who have the mentorship characteristics determined by the TP. This gap may also be due to the personalities, professional skills, and perspective of the mentors are not suitable for these roles.

Öğretmen Adaylarının Üstün Yetenekli Öğrencilerin Eğitime Yönelik Tutumları*

Teacher Candidates' Attitudes towards Education of Gifted Students

İlke EVİN GENCEL**, İsmail SATMAZ***

Öz

Üstün yetenekli öğrenciler, eğitim sürecinde yeterli desteği buldukları zaman, toplumların gelişiminde etkin olma potansiyeline sahiptirler. Bu nedenle üstün yeteneklilerin eğitimi için uygun koşulların oluşturulmasında öğretmen yönlendirmesi gerekmektedir. Üstün yetenekli öğrencilerin potansiyellerinin ortaya çıkarılmasında, öğretmenlerin üstün yeteneklilerin eğitimine yönelik olumlu duyuşsal özellikler taşıması önemli faktörlerden biridir. Bu araştırmada, öğretmen adaylarının üstün yeteneklilerin eğitimine ilişkin tutumlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Tarama modelindeki araştırmanın katılımcıları, Marmara Bölgesi'nde bulunan üç devlet üniversitesinin eğitim fakültelerinde çeşitli bölümlerde son sınıfa devam eden öğrencilerdir (N=449). Veri toplama aracı olarak Üstün Yetenekliler Eğitime İlişkin Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Veriler, SPSS ile analiz edilmiş, normallik testinin ardından çalışmada ele alınan bağımsız değişkenler doğrultusunda Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Araştırmada, öğretmen adaylarının üstün yeteneklilerin eğitimine ilişkin tutumlarının orta düzeyde olumlu ve olumlu aralığı arasında olduğu belirlenmiştir. Kız öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarından daha olumlu tutuma sahip olduğu, üstün yeteneklilerin eğitimiyle ilgili kitap okuyan, üstün yetenekli olarak tanılanmış birini tanıdığını ifade eden katılımcıların tutumlarının daha olumlu olduğu diğer bulgulardır.

Anahtar Kelimeler: Üstün yetenekli, üstün yetenekli eğitimi, öğretmen adayı, tutum.

Abstract

Gifted students, when adequately supported during their education process, have the potential to be influential in the development of societies. Therefore, teachers' guidance is essential to ensure the appropriate conditions for the education of the gifted. In revealing the potential of the gifted students and ensuring appropriate guidance, it is important to raise awareness among pre-service and in-service teachers. This would help promote positive attitudes towards the provision of differentiated education to gifted students and gifted students. The aim of this study is to analyse the attitudes of prospective teachers towards the education of gifted students. The participants of this survey study are senior students studying in various departments at the Faculty of Education at three state universities located in the Marmara Region in Turkey (N=449). Data were collected with the Attitude Scale for the Education of the Gifted. The data were analysed through SPSS and, following the normality test, Mann-Whitney U test was done in accordance with the independent variables of the study. The results showed that the attitudes of the prospective teachers towards the education of gifted students fall within the upper limit of the moderately positive range and the lower limit of the positive range. In addition, the attitudes of the female prospective teachers were more positive than that of the male prospective teachers. Finally, the attitudes of the participants who reported having acquaintances diagnosed as gifted and read books on the education of the gifted were more positive.

Keywords: Gifted and talented students, education of the gifted, teacher candidates, attitude towards the gifted

Gönderilme Tarihi: 08.05.2017

Kabul Tarihi: 22.06.2017

* Bu çalışmanın bir kısmı 4. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi'nde sözlü bildiri sunulmuştur.

** Doç. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, ilkegencel@comu.edu.tr

*** Matematik Öğretmeni, Çanakkale Turgut Reis Ortaokulu, ismailsatmaz@gmail.com

Giriş

Birey, toplum ve devlet birbiriyle ilişkili unsurlardır. Bireylerin eğitim, bilgi birikimi ve donanımlarının yüksek olması toplumları güçlü kılmaktadır. Günümüzde bir bireyin kurmuş olduğu bir şirketin ekonomik gücü onlarca devletin ekonomisinden daha değerli olabilmektedir. Şüphesiz ki bu şirketleri kuran bireyler üstün özelliklere sahip bireylerdir. Üstün veya özel yetenekli bireyler doğru yapılandırılmış bir eğitimle insanlık tarihi için önemli işlere imza atabilecek potansiyele sahiplerdir (Keskin, Samancı ve Aydın, 2013). Kimilerince üstün özellikli, üstün zekâlı, üstün yetenekli, özel yetenekli veya parlak olarak adlandırılan, yaşıtlarına göre farklı özellikler gösteren çocuklar hayati öneme sahip kişilikler olarak görülmektedir. Tarihin her bölümünde topluluğun liderliğini üstlenmiş, yaratıcı, kahraman, karşılaştıkları sorunları çözmede üstün gücü olan, sezgileri, icatları ve keşifleriyle insanlığı yönlendirmiş özel yetenekli kişilere rastlanmaktadır. Örneğin; Platon, Aristo, Sokrates, Konfüçyüs gibi pek çok açıdan üstünlüklerini ortaya koyan bilim insanlarının yanında Teoman Han, Fatih Sultan Mehmet, Gandhi, Mandela ve en yakın örnek Mustafa Kemal Atatürk, dünyayı liderlik özellikleriyle etkileyen kişilerdendir (Akarsu, 2004). Üstün yetenekli öğrenciler, bilgi düzeyi, öğrendiklerini geri getirme, bilgiyi işleme hızı, yürütücü biliş becerisi, sorun çözme yeteneği, farklı ilgi alanlarında yüksek başarı gösterme kapasitesi, sözel-sayısal beceri, öğrenme merakı bakımından akranlarından farklı ve üstün özellikler gösteren, farklı bilişsel ve duyuşsal gereksinimleri olan, bu özellikleri uzmanlarca tanımlanmış olan öğrencilerdir (Reis ve Sullivan, 2008; Renzulli, 2004; Robinson ve Clinkenbeard, 2008).

Üstün yetenekli öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal gereksinimleri diğer öğrencilerden farklıdır. Toplumun en fazla %2'lik bir kısmını oluşturan üstün yetenekliler, eğitim sürecinde yeterli desteği bulamadıkları takdirde hem kendi toplumları hem diğer toplumların gelişmesi için önemli işler başarma potansiyellerini kullanamamaktadır. Bu durum, dünyanın gelişmesine katkı sağlayabilecek bu bireylerin etkisiz, mutsuz bireylere dönüşmesine neden olmaktadır. Türkiye'de MEB 1993 yılından itibaren üstün yetenekli öğrencilerin eğitimiyle ilgili çalışmalara başlamış, 2000'li yıllardan itibaren bu çalışmalar yoğunlaşmıştır. Ülke genelinde gerçekleştirilen tanımlamanın ardından üstün yetenekli olduğu uzmanlar tarafından saptanan öğrenciler, örgün eğitimlerinin yanı sıra belirlenen zaman dilimlerinde bilim ve sanat alanlarında eğitim almak üzere Bilim ve Sanat Merkezlerine (BİLSEM) devam etmektedir.

Üstün yetenekli öğrencilerin eğitime önem veren toplumlar hem yerel hem evrensel gelişmeye katkıda bulunmaktadır (Colengelo ve Davis, 2002). Ancak diğer toplumlarda bu öğrenciler, genellikle gereksinimlerine göre düzenlenmemiş eğitim ortamlarıyla karşılaşmaktadır. Bu ortamlar, onların yüksek öğrenme merak ve taleplerine cevap vermekten uzaktır. Üstün yeteneklilerin potansiyellerinin geliştirilebilmesi için öğretmenlerin onların bilişsel, duyuşsal ve sosyal gereksinimlerinin farkında olması, farklı ve uygun öğretim strateji ve tekniklerini uygulaması, öğretim sürecinde teknolojiye yararlanması önemlidir. Üstün yetenekli öğrenciler yüksek öğrenme ve gelişme potansiyeline sahip olsa da öğretmen destek ve yönlendirmesine gereksinim duymaktadır (Clark, 2002; Gagne, 2010). Bu bakımdan öğretmen, uygun öğrenme koşullarını oluşturma ve sürdürmede önemli bir faktördür (Cross, Cross ve Frazier, 2013). Üstün yetenekli öğrenciler, sınıfta çoğunluğu oluşturan diğer öğrencilerden çok farklı özelliklere sahiptir. Öğretmenlerin onlar için ayrı bir çaba göstermelerinin, üstün yeteneklilerin eğitime ilişkin olumlu tutum geliştirmiş olmalarıyla ilişkili olduğu ifade edilmektedir (Allodi ve Rydelius, 2008; Hong, Greene ve Hartzell, 2011). Öğretmenlerden beklenen, farklı öğretim stratejileri uygulayarak öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini ve yeteneklerini geliştirmelerine yardımcı olmalarıdır (Rogers, 2007; Sak, 2010).

Tutumların, bireylerin davranışlarıyla olan ilişkisi nedeniyle (Bohner ve Wanke, 2002) öğretmen ve öğretmen adaylarının üstün yeteneklilerin eğitime ilişkin tutumlarının incelenmesi önemlidir. Çünkü eğitimcilerin olumlu ya da olumsuz tutumları, üstün yeteneklilere yönelik davranışlarını etkilediği kadar, diğer öğrencilerin ve meslektaşlarının üstün yeteneklilerin eğitime ilişkin bakış açılarını da etkilemektedir (Krijan, Jurcec ve Boric, 2015; Smith, 2005). Bununla birlikte öğretmenlerin üstün yeteneklilerin eğitimiyle ilgili bazı duyuşsal çelişkiler yaşadığını, beklenen düzeyde olumlu tutum geliştirmediklerini ortaya koyan araştırmalar bulunmaktadır (Begin ve Gagne, 1994; Cross,

Cross ve Frazier, 2013; Drain, 2008; McCoach ve Siegle, 2007; Tortop, 2014). Öğretmenlerin üstün yeteneklilerin eğitimine ilişkin olumsuz tutuma sahip olduğunu belirleyen çalışmalar (Chessman, 2010; Darin, 2008) da mevcuttur. Buna karşın Allodi ve Rydelius, (2008), Krijan, Jurcec ve Boric (2015), Troxclair (2013) ve Watts (2006) üstün yeteneklilerin eğitimine ilişkin öğretmen tutumlarının olumlu olduğunu, Lassig (2003) ve Megay-Nespoli (2001) de üstün yeteneklilerin eğitimiyle ilgili ek eğitim almanın tutumu olumlu etkilediğini belirlemiştir. Benzer çelişki alanyazındaki diğer yazarlar tarafından da ifade edilmektedir. Bazı yazarlar üstün yeteneklilerin diğerlerinden ayrı koşullarda eğitim görmesinin demokratik eğitim anlayışına aykırı biçimde ayrıcalıklı bir grup oluşturacağını savunurken (McDaniel, 2002; Colangelo ve Davis, 2003), diğerleri bu görüşün aksine üstün yeteneklilere sağlanan farklı eğitim ortamlarının demokratik eğitim anlayışının bir gereği olduğunu belirtmektedir (Renzulli, 2012; Tomlinson ve Allan, 2000). Öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilere farklı eğitim verilmesinin, bu öğrencilerin kendilerini diğerlerinden elit ve üstün görmelerine neden olduğunu düşünmeleri üstün yeteneklilerin eğitimine yönelik olumsuz tutum geliştirmelerine neden olmaktadır. Bu sebeple öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet sırasında üstün yetenekli öğrencilere karşı olumlu tutum geliştirme yönünde bilinçlendirilmeleri gereklidir (Lassig, 2003).

Üstün yetenekli öğrencilerin okul günlerinde zamanlarının çoğunu sınıfta öğretmenleriyle geçirdiği düşünüldüğünde, eğitimcilerin ve eğitimci adaylarının üstün yeteneklilerin eğitimi konusunda olumlu tutum geliştirmeleri ya da olumsuz tutumdansa en azından nötr tutuma sahip olmaları önemlidir. Eğitimcilerin bu yöndeki tutumlarının üstün yetenekli öğrencilerin uygun eğitim almalarını ve özellikle onların tanılanmaları aşamalarını direkt olarak etkilediği ifade edilmektedir (Chipego, 2004; Plunkett, 2000). Öğretmenlerin üstün zekalı ve üstün yetenekli olarak doğmuş olan öğrencilerden çekinebildiğini, hatta onlar karşısında yetersiz kalmaktan korktuklarını ve bazen onlara karşı kıskançlık bile hissedebildiklerini belirleyen çalışmalar bulunmaktadır (Geake ve Gross, 2008). Öğretmenlerin üstün yeteneklilere ve üstün yeteneklilerin eğitimine ilişkin tutumlarının en önemli belirleyicilerinden birinin, onların hizmet öncesi eğitim süreçleri olduğu belirtilmektedir. Bir konudaki tutum ile o konu hakkındaki bilgi düzeyi ayrılmaz şekilde iç içedir. Hizmet öncesinde üstün yeteneklilerin özellikleri ve onların eğitim gereksinimleri hakkında ne kadar çok bilgi edinilirse o kadar bilinçli ve olumlu tutum sahibi olunması beklenmektedir (Cashion ve Sullenger, 2000; Chipego, 2004; Plunkett, 2000). Nitekim olumlu duyuşsal özellikler geliştirmek için, herhangi bir bölüm farkı gözetmeksizin öğretmen eğitiminde üstün yeteneklilerin eğitimine yönelik derslerin bulunması gerektiği ifade edilmektedir (Curtis, 2005; Clinkenbeard ve Kollhoff, 2001). Feiman Nemser (2001) ve Chan (2001) da henüz mesleğe başlamamış öğretmen adaylarının inanç ve tutumlarının, özellikle üstün yetenekli öğrencilerin eğitimine yönelik tutumlarının, mesleğe başladıklarıandaki öğretme davranışlarını ve öğretmeye yönelik tutumlarını etkilediğini ifade etmektedir.

Öğretmen adaylarının üstün yeteneklilerin eğitimine ilişkin tutumları onların öğretme-öğrenme sürecindeki davranışlarını, öğrencileri arasında üstün yeteneklilerin olup olmadığını tespit etmeye çalışmadaki istekliliğini etkileyecektir. Bu açıdan mevcut durumun tespit edilmesi, gerekli değişikliklerin yapılması için başlangıç noktası olacaktır (Bohner ve Wanke, 2002; Davis ve Rimm, 2004; Schwartz, 2016). Bu bağlamda, hem alanyazında öğretmen ve öğretmen adaylarının üstün yeteneklilerin eğitimine ilişkin tutumları konusunda farklı bulguların olması, hem Türkiye’de MEB tarafından son yıllarda üstün yetenekli öğrencilerin tanılanması ve eğitilmesi konusunda önemli çalışmaların bulunması ve buna rağmen konuyla ilgili yapılan çalışma sayısının yetersiz olduğunun gözlenmesi, bu araştırmanın yapılmasının gerekçesini oluşturmuştur. Bu gerekçeye dayanarak araştırmanın amacı; öğretmen adaylarının üstün yeteneklilerin eğitimine yönelik tutumlarını belirlemektir. Araştırmada, aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmen adayları, üstün yeteneklilerin eğitimine ilişkin tutumları bakımından nasıl bir dağılım göstermektedir?
2. Öğretmen adaylarının üstün yeteneklilerin eğitimine ilişkin tutumları onların cinsiyetine, üstün yetenekli olarak tanılanmış tanıdığı olma, üstün yeteneklilerle ilgili kitap okuma ve eğitim alma durumlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Bu araştırma, genel tarama modellerinden tekil tarama biçiminde desenlenmiştir. İlişkisel taramadan farklı olarak tekil taramada, araştırma kapsamına alınan değişkenler ayrı ayrı betimlenip mevcut durum ortaya konmaktadır (Creswell, 2005).

Katılımcılar

Araştırmacılar için zaman ve işgücü açısından kolay ulaşılabilir olması sebebiyle seçilen Marmara Bölgesi'ndeki üç devlet üniversitesi eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinden gönüllü olan 449 öğretmen adayı, basit rastlantısal örnekleme yoluyla araştırmanın katılımcılarını oluşturmuştur. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının %52.3'ü kız (n=235), %47.7'si erkektir (n=214).

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak Gagne ve Nedau (1985) tarafından geliştirilen ve Tortop (2014) tarafından 347 öğretmen katılımıyla, dil geçerliği, yapı geçerliği ve güvenirlikle ilgili çalışmaları yapılarak Türkçeye uyarlanan "Üstün Yetenekliler Eğitimine İlişkin Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Beşli Likert tipindeki ölçek 7 olumlu, 7 olumsuz ifade olmak üzere 14 maddeden oluşmaktadır ve olumsuz ifadeler ters puanlanmaktadır. Ölçek, 'Üstün Yeteneklilerin İhtiyaçları ve Destek' (ÜYİD), 'Üstün Yeteneklilere Özel Hizmetlere Karşı Olma' (ÜYÖHKO) ve 'Özel Yetenek Sınıfları Oluşturma' (ÖYSO) alt boyutlarından ve ölçek genelinden alınan puanlar açısından yorumlanmaktadır. Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışmasında hesaplanan Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı alt boyutlar ve geneli için sırasıyla; .72, .61, .74 ve .79'dur. Bu çalışmada ise .67, .71, .68 ve .69 olarak belirlenmiştir.

İşlem

Veri toplama aracı, 2015-2016 eğitim öğretim yılının Nisan-Mayıs aylarında Marmara Bölgesi'nde bulunan üç devlet üniversitesinin eğitim fakültelerinde uygulanmış ve araştırmanın verileri elde edilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri SPSS 20.00 programıyla çözümlenmiştir. Öncelikle ölçeğin geneli ve alt boyutlardan elde edilen puanlar açısından dağılımın normalliği kontrol edilmiştir. Kolmogorov-Smirnov Tek Örneklem Testi değerlerinin anlamlı olduğu ($p < .05$) görülmüş, dağılımın normal olmadığı sonucuna varılmıştır. Ek olarak çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiş, +1 ve -1'i aşan değerler olduğu görülmüştür. Araştırmanın soruları doğrultusunda betimsel istatistikler ile Mann-Whitney U testi kullanılmıştır.

Bulgular

Öğretmen Adaylarının Üstün Yeteneklilerin Eğitimine Yönelik Tutumlarına İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının üstün yeteneklilerin eğitimine yönelik tutumları açısından dağılımını belirlemek için betimsel istatistikler kullanılmış, bulgular Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Öğretmen Adaylarının Üstün Yeteneklilerin Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri

	N	$\bar{X}$	S	En Yüksek	En Düşük	Alınabilecek En Yüksek
ÜYİD	449	26.40	3.93	32	7	35
ÜYÖHKO	449	6.54	2.22	12	3	15
ÖYSO	449	11.66	2.96	17	5	20
TOPLAM	449	46.60	6.50	67	17	70

Tablo 1 incelendiğinde, katılımcıların ölçekten elde ettikleri puan ortalamalarının Üstün Yeteneklilerin İhtiyaçları ve Destek alt boyutu için 26.40, Üstün Yeteneklilere Özel Hizmetlere Karşı Olma alt boyutu için 6.54, Özel Yetenek Sınıfları Oluşturma alt boyutu için 11.66 ve ölçeğin geneli için 46.60 olarak hesaplandığı görülmektedir. İkinci alt boyuttan alınan düşük puan, olumlu tutum göstergesidir. Ölçekten elde edilen puanların yorumlanması için alınabilecek en yüksek ve en düşük puan farkının Likert grup sayısına oranıyla ölçek aralığı genişliği hesaplanmıştır (Tekin, 1993). Katılımcıların ölçekten elde ettiği puanların orta düzeyde olumlu aralığının üst, olumlu aralığının alt sınırında olduğunu görülmüştür.

Öğretmen Adaylarının Üstün Yeteneklilerin Eğitimine Yönelik Tutumlarının Cinsiyet, Üstün Yetenekli Tanındığı Olma, Üstün Yeteneklilerle İlgili Kitap Okuma ve Eğitim Alma Durumlarına Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının üstün yeteneklilerin eğitimine yönelik tutumlarının onların cinsiyetine, üstün yetenekli olarak tanınmış tanındığı olma, üstün yeteneklilerle ilgili kitap okuma ve eğitim alma durumlarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği Mann-Whitney U testi ile incelenmiştir. Cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

Öğretmen Adaylarının Üstün Yeteneklilerin Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeğinden Aldıkları Puanların Cinsiyet Değişkeni Açısından Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	Gruplar	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
ÜYİD	Kız	235	241.14	56667.50	21352.500	.005*
	Erkek	214	207.28	44357.50		
ÜYÖHKO	Kız	235	199.75	58729.00	19741.000	.000*
	Erkek	214	248.00	42746.00		
ÖYSO	Kız	235	221.91	52148.00	24418.000	.595
	Erkek	214	228.40	48877.00		
TOPLAM	Kız	235	239.09	56186.00	21834.00	.016*
	Erkek	214	209.53	44839.00		

*p<.05

Tablo 2’ye göre kız öğretmen adaylarının üstün yeteneklilerin ihtiyaçları ve destek alt boyutu puanlarının sıra ortalaması (241.14) erkek öğretmen adaylarının puanlarının sıra ortalamasından anlamlı biçimde yüksektir (U=30428,26, p<.05). Tablo 1’de açıklandığı üzere ikinci alt boyuttan alınan düşük puan olumlu tutum göstergesidir. Buna göre kızların, üstün yeteneklilere özel hizmet

sunulmasına erkeklerden daha olumlu baktığı söylenebilir ($U=19741.000$, $p<.05$). Toplam puanlar açısından da sonucun kız öğretmen adayları lehine olduğu görülmektedir ($U=21834.00$, $p<.05$).

Katılımcıların üstün yeteneklilerin eğitimine ilişkin tutumları, üstün yetenekli olarak tanılanmış bir tanıdığı olma durumuna göre incelenmiş ve bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

Öğretmen Adaylarının Üstün Yeteneklilerin Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeğinden Aldıkları Puanların Üstün Yetenekli Tanılanmış Tanıdığı Olma Değişkeni Açısından Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Gruplar	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
ÜYİD	Var	45	236.26	10631.50	8583.500	.47
	Yok	404	223.75	90393.50		
ÜYÖHKO	Var	45	209.10	9409.50	8374.500	.38
	Yok	404	226.77	91615.50		
ÖYSO	Var	45	203.86	9173.50	8338.500	.24
	Yok	404	227.36	91851.50		
TOPLAM	Var	45	212.03	9541.50	8506.500	.47
	Yok	404	226.44	91483.50		

$p>.05$

Tablo 3'te görüldüğü gibi katılımcıların veri toplama aracından elde ettiği puanlar, üstün yetenekli olarak tanılanmış tanıdığı olma değişkenine göre istatistiksel açıdan farklılık göstermemektedir ($U=8506.500$, $p>.05$). Tablo 3'te dikkat çeken diğer sonuç; katılımcıların üstün yetenekli tanılanmış tanıdığı olma oranının yüksek olmasıdır.

Katılımcıların üstün yeteneklilerin eğitimine yönelik tutumlarının, üstün yeteneklilerle ilgili kitap okuma durumuna göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

Öğretmen Adaylarının Üstün Yeteneklilerin Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeğinden Aldıkları Puanların Üstün Yeteneklilerle İlgili Kitap Okuma Değişkeni Açısından Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	Gruplar	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
ÜYİD	Okudu	157	239.89	37663.00	20584.000	.07
	Okumadı	292	216.99	63362.00		
ÜYÖHKO	Okudu	157	217.02	37072.50	21669.500	.33
	Okumadı	292	229.29	66952.50		
ÖYSO	Okudu	157	238.77	37486.50	20760.500	.09
	Okumadı	292	217.60	63538.50		
TOPLAM	Okudu	157	231.26	36308.50	21938.500	.45
	Okumadı	292	221.63	64716.50		

$p>.05$

Tablo 4 incelendiğinde, veri toplama aracının alt boyutlarından ve genelinden elde edilen puanların üstün yeteneklilerin eğitimine ilişkin kitap okuduğunu ifade eden öğretmen adayları lehine olduğu görülmektedir. Ancak puanlarda gözlenen bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($U=21938.500$, $p>.05$).

Katılımcıların tutum puanları, üstün yeteneklilerle ilgili eğitim alma durumuna göre incelenerek sonuçlar Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5

Öğretmen Adaylarının Üstün Yeteneklilerin Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeğinden Aldıkları Puanların Üstün Yeteneklilerle İlgili Eğitim Alma Değişkeni Açısından Man-Whitney U Testi Sonuçları

	Gruplar	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
ÜYİD	Aldı	121	250.70	30335.00	16734.000	.01*
	Almadı	328	215.52	70690.00		
ÜYÖHKO	Aldı	121	215.33	26054.50	18673.500	.33
	Almadı	328	228.57	74970.50		
ÖYSO	Aldı	121	242.81	29379.50	17689.500	.07
	Almadı	328	218.43	71645.50		
TOPLAM	Aldı	121	238.88	28904.50	18164.500	.16
	Almadı	328	219.88	72120.50		

* $p<.05$

Tablo 5'te üstün yeteneklilerle ilgili eğitim aldığını ifade eden katılımcıların üstün yeteneklilerin eğitimine yönelik tutum ölçeği puanlarının diğerlerinden yüksek olduğu görülmektedir. Bu farklılık, üstün yeteneklilerin ihtiyaçları ve destek alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlıdır ($U=16734.000$, $p<.05$).

Tartışma ve Sonuç

Öğretmen ve öğretmen adayları, bir anlamda, parçası oldukları toplumun değerlerini yansıtmaktadır. Bu durum, üstün yeteneklilerin eğitimine yönelik tutum için de geçerlidir. Öğretmen adaylarının üstün yeteneklilerin eğitimine ilişkin tutum geliştirmesinde her zaman bilimsel temeller olmadığı, ön yargı ve mitlerin de etkili olduğu düşünüldüğünde, sonraki aşamaların başlangıcı olarak konuya ilişkin bilinç ve tutum düzeyinin belirlenmesi önemlidir (Krijan, 2015; Troxclair, 2013). Bu araştırmada, öğretmen adaylarının üstün yeteneklilerin eğitimine ilişkin tutumlarının orta düzeyde olumlu aralığının üst, olumlu aralığının alt sınırında olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, Chipecto (2004), Krijan (2015), Megay-Nespoli (2001), Pierce ve Adam (2003) tarafından katılımcıları öğretmen ve öğretmen adaylarının oluşturduğu çalışmalarda ulaşılan sonuçlarla tutarlıdır. Chessman (2010), Lassig (2009), Lewis ve Milton (2005) ile Troxclair (2013) tarafından yapılan çalışmalarda ise olumlu tutuma sahip olma düzeyinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Geake ve Gross (2008) ise öğretmenlerin, topluma uyumsuz davranışlar da gösterebilmeleri nedeniyle, üstün yetenekli öğrencilerin eğitimine yönelik olumsuz tutuma sahip olduğunu belirlemiştir.

Türkiye'de konuyla ilgili sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Güneş (2015) ve Tortop (2014) öğretmen adaylarının üstün yeteneklilerin eğitimine ilişkin tutum puanlarının kararsız-olumlu sınırında olduğunu saptamış, bu durumu konuyla ilgili sürekli ve tutarlı bir eğitim politikasının geliştirilmemiş olmasıyla ilişkilendirmiştir. Eraslan Çapan (2010), öğretmen adaylarının üstün yeteneklilerin eğitimine ilişkin görüşlerini geliştirdikleri metaforlar yoluyla belirlemeye çalıştığı araştırmasında, üretilen metaforların genellikle olumlu olduğunu belirlemiştir. Hem bu araştırma

hem alanyazındaki diğer araştırma bulguları hizmet öncesi öğretmen eğitimi sürecinde üstün yeteneklilerin eğitime ilişkin olumlu duyuşsal özelliklerin kazandırılmasına yönelik çalışmaların yapılması gerektiğini ortaya koymaktadır. Çünkü üstün yetenekli öğrencilerin tanınması süreci, öğretmenlerin gözlem ve görüşleriyle başlatılmaktadır. Öğretmenlerin konuya ilişkin bilgi düzeylerinin yüksek, tutumlarının olumlu olması, sürecin sağlıklı işleminde önemli bir etken olacaktır. Bu durum, Chipecto (2004) tarafından da vurgulanmış ve özellikle öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim sürecinin, onların üstün yeteneklilerin eğitime yönelik tutumlarının önemli bir belirleyicisi olduğu ifade edilmiştir. Plunkett (2000) da bilgi ve tutumun birbirinden ayrılamayacak iki kavram olduğuna, öğretmen adaylarına üstün yeteneklilerle ilgili gerekli bilgilerin kazandırılmasının önemine dikkat çekmiş, özel eğitim bölümü dışındaki bölümlerde üstün yetenekliler, üstün yeteneklilerin eğitimi gibi konulara değinilmediğini vurgulamıştır. Clinkenbeard ve Kollhof (2001) da, genel itibariyle öğretmen adaylarının üstün yetenekli öğrenci eğitime hazırlıksız olduğunu, meslek yaşantılarında üstün yetenekli öğrenciyle karşılaştığında ön yargılarıyla hareket ederek korkuyla karışık yetersizlik duygusu yaşadığını ifade etmektedir. Tüm bunlardan hareketle, program geliştirme ve özel eğitim uzmanlarının hizmet öncesi ve hizmetiçi öğretmen eğitimi için üstün yeteneklilerin eğitime ilişkin öğretim programlarının geliştirilmesinde işbirliği yapmaları sağlanmalıdır.

Bu araştırmada kız öğretmen adaylarının üstün yeteneklilerin eğitime yönelik tutumlarının erkek öğretmen adaylarından daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Alanyazında benzer sonuçlara ulaşan çalışmalar olduğu gibi (Allodi ve Rydelius; 2008; Curtis, 2005; Chipecto, 2004; Tortop, 2014), erkek eğitimcilerin özel eğitime gereksinim duyan öğrencilere yönelik tutumunun daha olumlu olduğunu belirleyen (Ashrey, 2009) ve üstün yeteneklilerin eğitime ilişkin tutumun cinsiyet değişkeninden bağımsız olduğunu ifade eden çalışmalar (Carrington ve Bailey, 1999; Güneş, 2015; Polyzopolou, Kokaridas, Patsiaouras ve Garı, 2014) da bulunmaktadır. Farklı ülke ve kültürlerde yapılan araştırmalarda farklı bulgulara ulaşılmış olması, konuyla ilgili çalışma sayısının artırılması ve kültürlerarası karşılaştırmaların yapılması gerektiğini düşündürmektedir. Öte yandan çalışmalarda özbidirime dayalı ölçeklerle veri toplanmıştır. Konuyla ilgili nitel ve karma yöntemle desenlenmiş araştırmaların sürdürülmesi alanyazına katkı sağlayacaktır.

Üstün yeteneklilerin eğitimiyle ilgili kitap okuyan ve çevresinde üstün yetenekli olarak tanınmış kişilerin olduğunu ifade eden katılımcıların tutumlarının daha olumlu olduğu ancak bunun istatistiksel açıdan önemli olmadığı belirlenmiştir. Bu bulgular alanyazınla örtüşmektedir (Bangel, Enersen ve Capobianco, 2006; Eraslan Çapan, 2010; Carman, 2011). Her ne kadar istatistiksel açıdan farklılık tespit edilmemiş de olsa üstün yeteneklilerle iletişim kurmanın ve onlarla aynı ortamlarda bulunmanın üstün yeteneklilerin tanınması ve eğitim almasına yönelik tutumu olumlu etkilediği ifade edilmektedir (Plunkett, 2000). Bu bağlamda öğretmen adaylarının eğitim sürecinde okul deneyimi, öğretmenlik uygulaması ya da topluma hizmet uygulaması gibi derslerde BİLSEM’lerde bulunmaları ve üstün yetenekli öğrencilerle zaman geçirmelerinin sağlanması önerilebilir.

Araştırmada, üstün yeteneklilerle ilgili eğitim aldığı ifade eden katılımcıların genel olarak daha olumlu tutuma sahip olduğu, bunun üstün yeteneklilerin ihtiyacı ve destek alt boyutunda anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Alanyazındaki çalışmalar bu bulguyu destekler niteliktedir (Al-Makhalid, 2012; Carly, 2009; Lassig, 2003; McCoah ve Siegel, 2007; Megay-Nespoli, 2001; Plunkett, 2000; Şahin ve Levent, 2015). Bu bulgu aynı zamanda, öğretmen adaylarının eğitim sürecinde üstün yeteneklilerin özellikleri ve gereksinimleri konusuna yer verilmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır. Özellikle öğretim ilke ve yöntemleri, sınıf yönetimi gibi derslerde üstün yeteneklilerin gereksinimleri de dikkate alınmalıdır. Öğretmen adaylarının konuyla ilgili yansımalar yapmasına olanak sağlanmalıdır.

Bu araştırmanın önemli sınırlılığı; özbidirime dayalı nicel verilere dayanması ve sadece bir bölgedeki öğretmen adaylarının görüşlerini temsil etmesidir. Ancak Türkiye’de yapılmış olan az sayıdaki çalışma düşünüldüğünde alanyazına katkı sağlayacağına, program geliştirme uzmanlarının ve öğretmen eğitimi alanında çalışma yapanların konuya ilgilerini çekmeye yardımcı olacağına inanılmaktadır. Farklı bölgelerdeki öğretmen adaylarının, BİLSEM bulunan ve bulunmayan illerdeki eğitimcilerin ve öğretmen adaylarının görüşleri incelenebilir. Nitel, karma ya da deneysel gibi farklı yöntemlerle desenlenecek çalışmalarla konuyla ilgili daha derin bilgi edinilebilir.

Kaynakça

- Akarsu, F. (2004). Enderun: Üstün yetenekliler için saray okulu. 1. *Türkiye üstün yetenekli çocuklar kongresi seçilmiş makaleler kitabı* (ss. 97-101). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Allodi, W. & Rydelius, P-A. (2008). The needs of gifted children in context: a study of Swedish teachers' knowledge and attitudes. Paper presented at the ECHA conference Prague, Czechoslovakia /online/. Retrieved on 8th December 2012 from <http://www.academia.edu/>
- Al-Makhalid, K. A. (2012). Primary teachers attitudes and knowledge regarding gifted pupils and their education in the Kingdom of Saudi Arabia (Doctoral dissertation). University of Manchester, UK /online/. Retrieved on 4th January 2013 from <https://www.escholar.manchester.ac.uk/>
- Ashry, F. R. (2009). General education pre-service teachers' attitudes toward inclusion in Egypt. (Doctoral dissertation), University of Florida, United States. Retrieved from Proquest Dissertations and Theses database.
- Bangel, N., Enersen, D., Capobianco, B., & Moon, S. M. (2006). Professional development of preservice teachers: Teaching in the Super Saturday Program. *Journal for the Education of the Gifted*, 29, 339-361.
- Bégin, J. & Gagné, F. (1994). Predictors of attitudes toward gifted education: A review of the literature and blueprints for future research. *Journal for the Education of the Gifted*, 17, 161-179.
- Bohner, G. & Wänke, M. (2002). *Attitudes and attitude change*. East Sussex: Psychology Press.
- Carman, C. A. (2011). Stereotypes of giftedness in current and future educators. *Journal for the Education of the Gifted*, 34(5), 790-812.
- Carrington, N. G. & Bailey, S. B. (1999). How do preservice teachers view gifted students? Evidence from a NSW Study. *The Australasian Journal of Gifted Education*, 9, 18-22.
- Cashion, M. & Sullenger, K. (2000). 'Contact us next year': Tracing teachers' use of gifted practices. *Roeper Review*, 23 (1), 18-21.
- Chan, D. (2001). Characteristics and competencies of teachers of gifted learners: The Hong Kong Teacher Perspective. *Roeper Review*, 23(4), 197-202.
- Chessman, A. M. (2010). *Teacher attitudes and effective teaching practices for gifted students at stage 6* (Doctoral dissertation /online Retrieved from) <http://gradworks.umi.com/33/08/3308106.html> on 23rd August 2016.
- Chipego, A. (2004). *Factors associated with the attitudes of elementary level classroom teachers toward gifted education* (Doctoral Dissertation). Retrieved from Widener University UMI No. 3120729 on 23rd August 2016.
- Clark, B. (2002). *Growing up gifted: Developing the potential of children at home and at school* (6th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Clinkenbeard, P. R. & Kollhoff, P. B. (2001). Ten suggestions for including gifted education in preservice teacher education. *The Teacher Educator*, 36(3), 214-216.
- Colangelo, N. & Davis, G. A. (2003). Introduction and overview. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (3rd ed.) (pp. 3-10). Boston: Pearson Education.
- Creswell, J. W. (2005). *Research design*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Cross, J. R., Cross, T. & Frazier, A. D. (2013). Student and teacher attitudes toward giftedness in a two laboratory school environment: A case for conducting a needs assessment, *NALS Journal*, 5(1), 1-22.
- Curtis, J. (2005). *Preservice teachers' attitudes toward gifted students and gifted education* (Dissertation). Teachers College, Columbia University.
- Davis, G. & Rimm, S. (2004). *Education of the gifted and talented* (5th ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

- Drain, D. (2008). *Teachers' attitudes and practices toward differentiating for gifted learners in K-5 general education classrooms* (Doctoral dissertation /online/) Retrieved from <http://gradworks.umi.com/33/08/3308106.html> on 23rd August 2016.
- Eraslan Çapan, B. (2010). Öğretmen adaylarının üstün yetenekli öğrencilere ilişkin metaforik algıları. *The Journal of International Social Research*, 3(12), 140-154.
- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1013-1055.
- Gagne, F. (2010). Motivation within the dmgt 2.0 framework. *High Ability Studies*, 1(2), 81– 99.
- Geake, J.G. & Gross M.U.M. (2008). Teachers' negative affect toward academically gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 52(3), 217-231.
- Güneş, A. (2015). Sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekliler eğitimine ilişkin tutum ve öz-yeterliklerinin incelenmesi. *Üstün Zekalılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi*, 2(1), 12-16.
- Hong, E., Greene, M. & Hartzell, S. (2011). Cognitive and motivational characteristics of elementary teachers in general education classrooms and in gifted programs. *Gifted Child Quarterly*, 55(4), 250-264. <http://dx.doi.org/10.1177/0016986211418107>
- Keskin, M. Ö., Samancı, N. K. ve Aydın, S. (2013). Science and art centers: Status, problems, and solution proposals. *Journal of Gifted Education Research*, 1 (2), 78-96.
- Krijan, I. P., Jurčec, L. & Borić E. (2015). Primary school teachers' attitudes toward gifted students. *Croatian Journal of Education*, 17(3), 681-724.
- Lassig, C. J. (2003). Gifted and talented education reforms: Effects on teachers' attitudes. In Bartlett, B. and Bryer, F. and Roebuck, D., Eds. *Proceedings 1st Annual International Conference on Cognition, Language, and Special Education Research: Reimagining Practice: Researching Change 2*, pp. 141-152, Surfers Paradise, Australia.
- Lewis, E. & Milton, M. (2005). Attitudes of teachers before and after professional development. *The Australasian Journal of Gifted Education*, 14(1), 5-14.
- McCoach, D.B. & Siegel, D. (2007). What predicts teachers' attitudes toward the gifted? *Gifted Child Quarterly*, 51(3), 246-254.
- McDaniel, T.R. (2002). Mainstreaming the gifted: historical perspectives on excellence and equity. *Roeper Review*, 24, 112-115.
- Megay-Nespoli, K. (2001). Beliefs and attitudes of novice teachers regarding instruction of academically talented learners. *Roeper Review*, 23(3), 178-182.
- Plunkett, M. (2000). Impacting on teacher attitudes toward gifted students. *Australasian Journal of Gifted Education*, 9(2), 33-42.
- Polyzopoulou, K., Kokaridas, D., Patsiaouras, A. & Gari, A. (2014). Teachers' perceptions toward education of gifted children in greek educational settings. *Journal of Physical Education and Sport® (JPES)*, 14(2), 211 - 221.
- Pierce, R. & Adams, C. (2003). *Attitudes of preservice and experience teachers toward diverse learners*. Presentations at 2003 Hawaii international conference on education. Honolulu, HI.
- Reis, S. M. & Sullivan, E. E. (2008). *Characteristics of gifted learners: consistently varied; refreshingly diverse. Methods and materials for teaching the gifted*. Waco, TX: Prufrock Press.
- Renzulli, J. S. (2004). Introduction to identification of students for gifted and talented programs. In J. S. Renzulli (Ed.), *Identification of students for gifted and talented programs* (pp. xxiii-xxiv). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Renzulli, J. S. (2012). Reexamining the role of gifted education and talent development for the 21st century: A four-part Theoretical Approach. *Gifted Child Quarterly*, 56(3) 150-159.

- Robinson, A. & Clindenbeard, P.R. (2008). History of giftedness: Perspectives from the past presage modern scholarship. In S. I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children: Psychoeducational theory, research, and best practices*. New York, NY US: Springer Science + Business Media.
- Rogers, K. B. (2007). Lessons learned about educating the gifted and talented: a synthesis of the research on educational practice. *The Gifted Child Quarterly*, 51(4), 382-396.
- Sak, U. (2010). Üstün zekâlılar-özellikleri tanılanmaları eğitimleri [*Gifted students characteristics, identification and their education*], Ankara: Maya publishing.
- Schwartz, C. R. (2016). *Ability and performance comparisons of gifted students in homogeneous and heterogeneous settings*. Walden University retrieved from <http://scholarworks.waldenu.edu/cgi/view-content.cgi?article=3336&context=dissertations> on 23rd August 2016.
- Smith, C. (2005). *Teaching gifted and talented pupils in the primary school*. London: Paul Chapman Publishing.
- Sumreungwong, U. (2003). *Preservice elementary teachers' attitudes toward the characteristics and needs of gifted children* (Doctoral dissertation), University of Northern Colorado, Colorado, United States. Retrieved from Proquest Dissertations and Theses database.
- Şahin, F. ve Levent, F. (2015). Examining the methods and strategies which classroom teachers use in the education of gifted students. *The Online Journal of New Horizons in Education*, 3(5), 73-82.
- Tirri, K. A., Tallent-Runnels, M. K., Adams, A. M., Yuen, M. & Lau, P. S. Y. (2002). Cross-cultural predictors of teachers' attitudes toward gifted education: Finland, Hong Kong, and the United States. *Journal for the Education of the Gifted*, 26(2), 112-131.
- Tomlinson, C. A. & Allan, S. D. (2000). *Leadership for differentiating schools and classrooms*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Troxclair, D. A. (2013). Preservice teacher attitudes toward giftedness. *Roeper Review*, 35, 58-64.
- Tortop, H. S. (2014). Öğretmen adaylarının üstün yetenekli ve çok kültürlü eğitime ilişkin tutumları. *Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 16-26.
- Watts, G. (2006). Teacher attitudes to the acceleration of the gifted: A case Study from New Zealand. *Gifted and Talented*, 10(1), 11-19.

Extended Abstract

Teacher Candidates' Attitudes towards Gifted Education*.

Introduction

The cognitive and affective needs of the gifted students are different than that of other students. When the gifted, making up for 2% of the society at most, are not adequately supported during their education, they cannot realize their potential to play an important role for the development of both their own society and other societies. Consequently, these individuals, who would otherwise contribute to the development of the world, may become ineffective and unhappy individuals. After being recognized as a gifted student by a nationwide program in Turkey, the gifted students continue their formal education as well as receive education in Science and Art Centers (SAC). Although gifted students have the high potential to learn and improve themselves, they need teachers' guidance and support (Clark, 2002; Gagne, 2010). In this sense, teachers are an important factor in ensuring and maintaining appropriate conditions for their education (Cross, Cross and Frazier, 2013). The special support provided by teachers to the gifted students is associated with their attitudes towards the education of the gifted (Allodi and Rydelius, 2008; Hong, Greene and Hartzell, 2011). Further, there are some studies that reveal that teachers experience certain emotional contradictions about the education of gifted students and they do not develop positive attitudes at the expected level (Begin and Gagne, 1994; Cross, Cross and Frazier, 2013; Drain, 2008; McCoach and Siegle, 2007; Tortop, 2014). The gifted students spend their time in school days mostly with their teachers at the classroom. In this sense, it is important that teachers and prospective teachers develop positive attitudes towards the education of the gifted students. The different findings in relation to the attitudes of teachers and prospective teachers towards the education of the gifted students in the literature as well as the importance paid to the diagnosis and education of the gifted students in Turkey in the recent years are the motivations behind this study.

Purpose

The purpose of this study was to determine the attitudes of prospective teachers towards the education of the gifted students, and was to reveal whether their attitudes vary depending on gender, having a relative diagnosed as gifted, reading and receiving education on gifted individuals.

Methodology

In this study a survey method was used. A total of 449 prospective teachers, who were senior students in the faculty of education at three universities in the Marmara Region in Turkey, were selected by means of simple random sampling. The participants voluntarily participated in the study. The Attitude Scale for Gifted and Their Education developed by Gagne and Nedau (1985) and adapted to Turkish by Tortop (2014) was administered as the data collection tool. The Cronbach Alpha reliability coefficient of the scale was .69. The data were analysed through SPSS 20.00. The study further used descriptive statistics in line with the questions in the study as well as performed Mann Whitney U test.

Conclusion

This study concluded that the attitudes of the prospective teachers towards the education of the gifted fell within the upper limit of the moderately positive range and within the lower limit of the positive range. Both the findings of this study and other studies in the literature indicate the necessity of further research to enable to the development of positive attitudes during the process of pre-service teacher education. Prospective teachers should be prepared for the education of the gifted students. Curriculum development and special education specialists should work in cooperation. This study revealed that the attitudes of female prospective teachers towards the education of the gifted were more positive than that of male prospective teachers. It was found that the attitudes of the participants, who reported having acquaintances diagnosed as gifted and read books on the education

* A part of this study was presented at the 4th International Congress on Curriculum and Instruction.

of the gifted were more positive. However, this was not statistically significant. Despite the lack of any statistical difference, it was reported that communicating with the gifted and spending time with them in the same place, have a positive impact on the attitude towards the diagnosis and education of the gifted (Plunkett, 2000). Prospective teachers who reported that they received education on gifted students in courses such as school experience, practice teaching, or community service at SACs, had more positive attitudes in general, which led to a significant difference in the sub-dimension of the needs of the gifted and support. The findings of the studies in the literature are consistent with such findings (Al-Makhalid, 2012; Carly, 2009; Lassig, 2003; McCoah & Siegel, 2007; Megay-Nespoli, 2001; Plunkett, 2000; Şahin and Levent, 2015). Further, this finding demonstrates the need that the education of prospective teachers should also include content on the characteristics and needs of gifted students. In particular, the courses such as teaching principles and methods, classroom management should also focus on the needs of the gifted. Prospective teachers should have the opportunity to reflect on gifted education.

The limitations of this study are that it is based on quantitative data based on self-reports and represents the reflections of prospective teachers in a single region. Yet, given the low number of relevant research in Turkey, this study could contribute to the literature and draw the attention of program development specialists and those studying in the field of teacher education. The opinions of prospective teachers in different regions as well as those of educators and prospective teachers in the cities having or lacking a SAC might be a focus of another study. Further studies, to be performed with different methods such as qualitative, mixed or experimental designs, may provide more detailed information on the subject. Further studies on the experiences of teachers working at SACs may also contribute to the literature.

Okul Temelli Yaklaşımla Geliştirilen Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi*

Evaluation of Teaching Principles and Methods Course Developed with a School-Based Approach

Melis YEŞİLPINAR UYAR**, Ahmet DOĞANAY***

Öz

Bu araştırmanın amacı, okul temelli yaklaşımla geliştirilen öğretim ilke ve yöntemleri dersi öğretim programının, katılımcı değerlendirme modeli kullanılarak değerlendirilmesidir. Araştırma, durum çalışmasına göre desenlenmiştir. Araştırmanın katılımcılarını bir Devlet Üniversitesi'nin Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı ikinci sınıfta öğrenim gören ve öğretim ilke ve yöntemleri dersini alan 36 öğrenci ile öğretim programını uygulayan araştırmacılardan biri oluşturmuştur. Verilerin toplanmasında gözlem, görüşme ve doküman incelemesi yöntemleri kullanılmıştır. Verilerin analizinde ise içerik analizi kapsamında yer alan tümevarımsal ve tümdengelimsel analiz yöntemleri bir arada kullanılmıştır. Sonuç olarak araştırmada, öğretim ilke ve yöntemleri dersine yönelik okul temelli bir yaklaşımla geliştirilen öğretim programının; mevcut durum bağlamında ortaya çıkan gereksinimleri büyük ölçüde karşıladığına, öğrencilere bireysel ve mesleki anlamda katkı sağladığına ve uygulanabilir olduğuna karar verilmiştir.

Anahtar sözcükler: Durum çalışması, okul temelli program geliştirme, katılımcı değerlendirme modeli, öğretmen eğitimi.

Abstract

The purpose of this study is to evaluate a Teaching Principles and Methods course which was developed with a school-based approach. The study was designed as a case study. The participants of the study include one of the researchers who taught the course and 36 sophomore students who were enrolled in the course at the Department of Classroom Teaching at a state university. Observations, interviews, and document analysis were used to collect data. Inductive and deductive content analysis methods were used for data analysis. Consequently, it was concluded that the curriculum which was developed with a school-based approach for the teaching principles and methods course largely was in line with the requirements arising in the context of the current situation, provided students with personal and professional gains, and was implementable.

Key words: Case study, school-based curriculum development, participatory evaluation model, teacher education.

Gönderilme Tarihi: 10.05.2017

Kabul Tarihi: 05.07.2017

* Bu çalışma Melis Yeşilpınar Uyar'ın SDK-2014-2678 numarasıyla, Çukurova Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri tarafından desteklenen doktora tezinin bir bölümünden üretilmiştir.

** Yrd.Doç.Dr., Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya, Türkiye; melis.uyar@dpu.edu.tr

*** Prof.Dr., Çukurova Üniversitesi, Adana, Türkiye; adoganay@cu.edu.tr

Giriş

Günümüzde yaşanan hızlı değişim, program geliştirme alanında sürekli devam eden incelemeleri ve değerlendirmeleri beraberinde getirmektedir. Farklı alanlarda gerçekleştirilen bu çalışmalar programın öğeleri, kuramsal, felsefi ve sosyal temelleri açısından ele alınmakta ve program geliştirme sürecine yön veren yaklaşım ve modellere yansımaktadır. Bunlardan biri okul temelli program geliştirme yaklaşımıdır.

Okul temelli program geliştirme, öğrencilerin öğrenmelerine dönük bir programın, öğrencilerin üyesi olduğu eğitim kurumu tarafından planlanması, tasarlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi olarak tanımlanmaktadır (Skilbeck, 1984: 2). Eğitim programlarının niçin okul temelli bir yaklaşımla geliştirilmesi gerektiği sorusunun cevabı ise iki temel boyutla açıklanmaktadır. Bunlardan ilki merkeziyetçi anlayışla hazırlanan programların bağlamsal ve yapısal özellikleri dikkate almada yetersiz olması (Lewy, 1991; Ringwalt, Ennett, Vincus ve Simons-Rudolph, 2004, Yüksel, 1998) ve bu nedenle öğrenci gereksinimlerinin tam anlamıyla karşılanmamasıdır (Chun, 1999). Diğer boyut ise öğretmenlerin programı yerel özellikler bağlamında değiştirerek uygulamaya gereksinim duymalarıdır. (Maphosa ve Mutopa, 2012).

Öğretmenin program geliştirme sürecine katılımını hedefleyen ve araştırmacı öğretmen anlayışı doğrultusunda şekillenen okul temelli program geliştirme yaklaşımının yenilik getiren eğitsel uygulamalara yön veren radikal bir dönüşüm olarak ele alındığı görülmektedir (Elliot, 1993; Marsh, Christopher, Lynne ve Gail, 1990; McKernan, 2008). Bu kapsamda gerçekleştirilen geniş ölçekli eğitim reformlarının temel amacının yerel düzeydeki değişimler için fırsatlar oluşturmak ve dolayısıyla da okulların yenilikçi gücüne katkıda bulunmak olduğu belirtilmektedir (Geijsel, Sleegers, Berg ve Kelchtermans, 2001).

Konuyla ilgili araştırmalarda daha çok ilköğretim ve ortaöğretim düzeyindeki durum çalışmaları ile okul temelli uygulamaların öğretmen, öğrenci, yönetici görüşleri doğrultusunda değerlendirildiği ve öğretmenlerin mesleki açıdan gelişimlerine odaklanıldığı görülmektedir (Chun, 1999; Juang, Liu ve Chan, 2008; Keiny, 1993; Law, 2001; Li, 2006; Maphosa ve Mutopa, 2012; Nutravong, 2002; Özyurt, 2015; Priestley, Minty ve Eager, 2014; Shower, 2009; Xu, 2009). Bu araştırmaların sonuçları; katılımcıların program geliştirme alanına ilişkin bilgi, beceri ve deneyim eksikliğinin (Akrom, 2015; Chun, 2015; Li, 2006; Maphosa ve Mutopa, 2012; Nutravong, 2002; Özyurt, 2015; Zeegers, 2012), zaman yetersizliğinin (Maphosa ve Mutopa, 2012; Nutravong, 2002; Özyurt, 2015; Zeegers, 2012) ve kaynak eksikliğinin (Maphosa ve Mutopa, 2012; Zeegers, 2012) sürecin işleyişini olumsuz etkileyen etmenler olduğunu göstermektedir.

Okul temelli program geliştirme ve değerlendirme çalışmalarına gereksinim duyulan alanlardan birinin de yüksek eğitim düzeyindeki program çalışmaları olduğu belirlenmiştir (Colet ve Durang, 2004; Mentkowski vd., 2002; Wolf, 2007). Daha özele indirildiğinde ise bu yaklaşımın özelliklerinin, öğretmen eğitimi kapsamında yer alan program ve uygulamalara da doğrudan ya da dolaylı olarak yansıdığı görülmektedir (Gough, 1977; Nutravong, 2002; Westbury, Hansen, Kansanen ve Björkvist, 2005).

Türkiye açısından değerlendirmek gerekirse Bologna süreciyle birlikte yüksek eğitim kapsamında hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarında bir takım düzenlemelere gidildiği bilinmektedir. Gerçekleştirilen çalışmalarla ders içeriklerinde de değişimi hedefleyen köklü yeniliklerin temeli atılmıştır (Yükseköğretim Kurulu [YÖK], 2010a). Döngüsel yapıda ilerleyen bu süreçte yükseköğretim kurumlarının ilgili alan yeterlilikleri doğrultusunda öğretim programlarını yapılandırmaları ve sürekli güncellemeleri gerekmektedir (Güneş, 2012). Yapılandırma çalışmalarının temelinde ise öğretim elemanlarından ders programlarını oluşturup güncellemeleri, öğrenme kazanımlarına uygun planlanan ölçme-değerlendirme süreçleri ile derslerindeki başarıyı geliştirmeleri ve öğrencilerin sürece aktif katılımlarını sağlamaları beklenmektedir (YÖK, 2010b). Ancak kararların merkezden alındığı otoriter yapılarda yüksek eğitim faaliyetlerini bu şekilde yürütmenin zorlaşacağı ifade edilmekte ve bu gelişmeleri faydaya dönüştürebilmek için merkezi otoritelerin sorumluluklarını daraltmaları, strateji, politika ve standartları belirlemeye odaklanmaları gerektiği belirtilmektedir (Açıkgöz, 2012).

Hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarını geliştirmeye yönelik hedeflerde, okul temelli program geliştirme anlayışına vurgu yapıldığı görülmekte ve konuyla ilişkili araştırma sonuçları öğretmen eğitiminde okul temelli uygulamaların çok boyutlu ve derinlemesine incelendiği araştırmalara gereksinim duyulduğunu göstermektedir (Juang, Liu ve Chan, 2008; Keiny, 1993; Law, 2001; Maphosa ve Mutopa, 2012; Nutravong, 2002; Xu, 2009). Bu gereksinim program geliştirme sürecinin aşamalarından biri olan değerlendirme çalışmalarının önemini de göz önüne sermektedir.

Program değerlendirme; bir programın, etkinliğin, dersin, bir takım deneysel materyalin, öğrencilerin, öğretmenlerin ya da okul sisteminin değerinin belirlenmesi olarak tanımlanmaktadır (McKernan, 2008, s. 204). Bu süreçte planlanan ve uygulanan programın, program değerlendirme modelleri doğrultusunda uygun araştırma yöntem ve teknikleri ile değerlendirilip, sonuçların programın geliştirilmesinde kullanılması gerekmektedir (Yüksel ve Sağlam, 2012).

Bu araştırmada değerlendirilmesi amaçlanan program, okul temelli bir yaklaşımla, uygulama sürecinde geliştirilmiştir. Okul temelli programın etkililiğine karar vermede, program değerlendirme alanyazınında yer alan tüm model ve yaklaşımların kullanılabileceği belirtilmektedir (Lewy, 1991). Ancak okul temelli yaklaşımı diğer program geliştirme modellerinden ayıran temel fark, okula özgü bir ihtiyaç analizi çalışmasıyla (Skilbeck, 1984) içeriğin ve öğrenme yaşantılarının daha yerleştirilmesidir (Wright ve Johnson, 2000). Bu durum program geliştirme sürecinin tüm aşamalarında bağlamsal ve yapısal özelliklerin dikkate alınmasını gerektirmektedir. Durum belirleme ve değerlendirmeyi bir arada içeren bu süreç hem öğrenene hem de tasarımcıya yön vermekte (Skilbeck, 1984), bu yönüyle paydaş katılımının önemini de göz önüne sermektedir. Program değerlendirme yaklaşımları arasında yer alan ve okul temelli yaklaşımda olduğu gibi paydaş katılımına vurgu yapan modellerinden biri de katılımcı değerlendirme modelidir (Burke, 1998; Cousins ve Earl, 2005; Cousins ve Whitmore, 1998; Yüksel ve Sağlam, 2012; Zukoski ve Luluquisen, 2002).

Katılımcı değerlendirme modeli, başta uygulayıcılar ve hedef kitle olmak üzere, tüm paydaşların değerlendirmenin geliştirilmesinde ve uygulanmasında aktif görev aldığı bir değerlendirme modelidir (Zukoski ve Luluquisen, 2002). Katılımcıların ilgi ve ihtiyaçlarından hareketle bağlama özgü bir yapıda gerçekleştirilen değerlendirme sürecinin, programın ve kullanıcılarının gelişimine katkıda bulunması gerekmektedir (Burke, 1998). Bu sürecin sistematik bir şekilde yürütülmesi için, üç temel boyutun dikkate alınması gerektiği belirtilmektedir. Bu boyutlar; değerlendirme sürecinin kontrolü, katılım gösterecek paydaşların seçimi ve katılımın derinliğidir. Sürecin kontrolü, işleyişe yönelik teknik kararlarla ilgili olup, değerlendirici ve paydaşlar tarafından gerçekleştirilmektedir. Paydaşların seçimi boyutunda, programın temel kullanıcıları ya da tüm yasal gruplar sürece dâhil edilebilir. Katılımın derinliği ise kontrol içermeyen danışma rolünde olabilmekte ya da sürece aktif katılımı gerektirmektedir (Cousins ve Whitmore, 1998).

Burke'nin (1998) katılımcı değerlendirme sürecini yedi aşamalı bir modelle açıkladığı belirlenmiştir. Modele göre sürecin ilk aşamasında; değerlendirmenin amacı, mevcut koşullar, maliyet ve zaman gibi faktörler göz önünde bulundurularak, modelinin uygunluğuna ilişkin karar verilmelidir. Sonraki aşama katılımcıların belirlenmesine yöneliktir. Bu süreçte iç ve dış değerlendiricilere görev verilip verilmeyeceği, katılımcıların özellikleri ve rolleri belirlenmelidir. Katılımcıların belirlenmesinin ardından bir değerlendirme planı hazırlanmalı ve bu plan doğrultusunda veriler toplanarak analiz edilmelidir. Bu aşamada katılımcıların sonuçlar üzerinde tartışması ve ulaşılan bilgilerin doğruluğu kontrol etmesi gerekmektedir. Daha sonrasında bilgilerin ileriye dönük olarak program geliştirme sürecinde kullanılması için bir eylem planı hazırlanmalıdır. Son aşamada ise sürecin tümüne yönelik bir rapor hazırlanmalı ve bu rapor paydaşlara sunulmalıdır (Burke, 1998).

Belirtilen noktaların ışığında gerçekleştirilen araştırmada okul temelli yaklaşımla geliştirilen öğretim ilke ve yöntemleri dersi öğretim programının, katılımcı değerlendirme modeli kullanılarak değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıda belirtilen araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

- Hazırlanan öğretim programının uygulamadaki işleyişi ile ilgili olarak;
 - ✓ İhtiyaç analizi çalışmasında belirlenen gereksinimler, uygulama sürecinde ne ölçüde karşılanmıştır?
 - ✓ Uygulama sürecinde zorlanan ve uygulama sürecini yeterli bulan katılımcı sayısının haftalara göre değişimi nasıldır?
 - ✓ Uygulama sürecini güçleştiren etmenler ve sürecin iyileştirilmesine yönelik öneriler nelerdir?
 - ✓ Uygulama sürecinin öğrencilere sağladığı bireysel ve mesleki katkılar nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırmada, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması temel alınmış, bu kapsamda iç içe geçmiş tek durum deseni (Yin, 2003) kullanılmıştır. Öğretim ilke ve yöntemleri dersinin uygulamadaki işleyişini belirlemek adına, gözlem, görüşme ve doküman incelemesi yöntemleriyle araştırmacı-uygulayıcı ve öğrencilerden elde edilen veriler analiz birimlerini oluşturmuş, bu nedenle iç içe geçmiş tek durum deseni tercih edilmiştir.

Durum: Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersi Öğretim Programının Uygulamadaki İşleyişi

Tanımlanan durumu bir devlet üniversitesinin Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda yürütülen ve okul temelli yaklaşımla geliştirilen öğretim ilke ve yöntemleri dersi öğretim programının uygulamadaki işleyişi oluşturmuştur. Öğretim ilke ve yöntemleri dersi, eğitim fakültesi lisans programlarının üçüncü yarıyılında alınması gereken üç kredilik bir öğretmenlik meslek bilgisi dersidir. Dersin YÖK'teki kapsamı, program geliştirme kavramları ve süreçleri, ders programı, yıllık, ünite, günlük planların geliştirilmesi, içerik seçimi ve organizasyonu, öğretim yöntemleri ve stratejileri konularını içermektedir (YÖK, 1998). Dersin genel olarak öğrenme-öğretme sürecinin planlanması ve uygulanmasına yönelik pek çok yeterliği kapsadığı görülmektedir (Kara ve Sağlam, 2014). Bu nedenle öğretim ilke ve yöntemleri öğretmen adaylarının mesleki bilgi ve becerilerinin gelişiminde önemli bir yere sahip olup, diğer meslek bilgisi dersleri için de önkoşul niteliğindedir.

Dersin öğrenme kazanımları ve içeriği uygulama sürecinden önce gerçekleştirilen okula özgü bir ihtiyaç analizi çalışmasıyla belirlenmiştir (Yeşilpınar-Uyar, 2016). Bu çalışma sonucunda; öğretim ilke ve yöntemleri dersinin amaçlarının bilişsel anlama, duyuşsal anlama ve bilişsel beceri düzeylerinde (Posner ve Rudnitsky, 2006) olması gerektiği belirlenmiştir. Bu amaçlara ulaşmada ise içerik yoğunluğunun azaltılarak uygulamada işlevsel ve yaygın kullanımı olan konuların derinlemesine ele alınması gerektiği ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte bilgiyi sunma ve anlamlandırmayı, öğretim hizmetinin niteliğini artıran değişkenlerin kullanımını içeren, uygulama boyutunun arttığı, otantik öğrenme yaşantıları sunulan ve öğrenci merkezli yaklaşımı temel alan bir öğrenme-öğretme sürecine gereksinim duyulduğu belirlenmiştir. Öğretimin değerlendirilmesinde ise sürece dayalı değerlendirmeyi temel alan alternatif ölçme araçlarının kullanılması, anlama ve beceri düzeyini ölçen yazılı yoklama yapılması ve tüm ölçme sonuçlarına geri bildirim verilmesi gerektiği ortaya çıkmıştır.

Katılımcı değerlendirme modeli kullanarak değerlendirilmesi amaçlanan program, bu veriler doğrultusunda okul temelli bir yaklaşımla uygulama sürecinde desenlenmiştir. Uygulama süreci 14 hafta sürmüş, sekiz eylem planını uygulama, izleme, değerlendirme ve yansıtma çalışmalarıyla tamamlanmıştır.

Uygulama sürecinin tamamlanmasının ardından programın uygulamadaki durumu; öğretim ve değerlendirme sürecinin yapısı, öğrencilerin süreçteki rol ve kazanımları, duruma ilişkin sınırlılıklar ve öneriler açısından incelenerek betimlenmiştir. Bu çalışmanın ardından belirlenen ölçütler doğrultusunda programın etkililiği ve uygulanabilirliği konusunda karar verilmiştir. Karar verme sürecinde temel alınan ölçütleri; "programın okula özgü ihtiyaç analizi çalışmasıyla ortaya çıkan gereksinimleri karşılama düzeyi", "uygulama sürecinde zorlanan öğrenci sayısının haftalara göre değişimi" ve "programın öğrenciye sağladığı bireysel ve mesleki katkılar" oluşturmuştur.

Katılımcılar

Araştırmacının katılımcılarını; bir devlet üniversitesinin Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı ikinci sınıfta öğrenim gören ve öğretim ilke ve yöntemleri dersini alan 36 öğrenci ile öğretim programını uygulayan araştırmacılardan biri oluşturmuştur. Araştırmada temel alınan katılımcı odaklı değerlendirmede, tüm paydaşlar olmasa da sürecin kilit noktasını oluşturan paydaşların karar verme sürecinde etkin rol almaları gerekmektedir. Bununla birlikte katılımın yönü ve derinliği farklılık gösterebilmektedir (Burke, 1998; Cousins & Whitmore, 1998). Bu kapsamda ölçüt örnekleme yöntemine göre belirlenmiş 14 odak öğrenciyle ara ve son görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin seçiminde kullanılan ölçütler; akademik başarılarının ve derse katılımlarının farklı düzeylerde olmasıdır. Buna ek olarak öğrencilerin görüşmelere gönüllü katılım göstermeleri esas alınmıştır. Katılımın derinliği açısından öğrenciler sorumluluk içermeyen danışma rolünde sürece katılım göstermiştir.

Katılımcı değerlendirme modelinde araştırmacıların rol ve sorumluluklarının, geleneksel rollerin ötesine geçerek bazı boyutlarıyla farklılaştığı belirlenmiştir. Bu kapsamda, öncelikle değerlendiricilerin araştırma becerileri konusunda gerekli eğitim ve uzmanlığa sahip olmaları gerekmektedir. Değerlendiricilerin öğretim sürecindeki rolü göz önünde bulundurulduğunda ise değerlendirme yoluyla öğretim yerine değerlendirmeyi öğretmeye odaklanılması gerektiği belirtilmektedir. Bu durum araştırmacıların; etkili öğretim, iletişim ve sorgulama becerilerine sahip olmalarını gerektirmektedir (Cousins ve Earl, 2005).

Değerlendirme sürecinin kontrolünden sorumlu olan ilk yazar, eğitim programları ve öğretim ana bilim dalında doktora derecesine sahiptir. Yüksek lisans ve doktora sürecinde program geliştirme ve öğretim alanıyla ve öğretmen eğitimi ile ilgili çalışmalar gerçekleştiren araştırmacı, süreçte öğretim programının uygulamasını gerçekleştirmiş, değerlendirmenin planlanması, verilerin toplanması, analizi ve raporlaştırılmasında aktif rol almıştır. İkinci yazar, eğitim programları ve öğretim alanında doktora derecesine sahip olup, öğretim ilke ve yöntemleri dersini uzun yıllardır yürütmektedir. Araştırmacının eğitim programları ve öğretim alanı kapsamında; program geliştirme ve değerlendirmeyi, öğretmen eğitimi, öğretim ilke ve yöntemlerini, düşünme becerileri ve öğretimi konu alan çok sayıda yurt içi ve yurt dışı yayını mevcuttur. Araştırmacı, değerlendirmenin planlanması, verilerin analizi ve raporlaştırılması sürecinde aktif rol almıştır.

Verilerin Toplanması

Katılımcıların ve sürece katılım düzeylerinin belirlenmesinin ardından Tablo 1’de kapsamı belirtilen değerlendirme planı doğrultusunda verilerin toplanması gerçekleştirilmiştir.

Tablo 1

Program Değerlendirme Planı

Boyutlar		Açıklamalar	
Veri toplama yöntemleri	Yapılandırılmamış Gözlem	Görüşme	Doküman İncelemesi
Gerçekleştirilen zaman dilimleri	1 Ekim 2014-25 Aralık 2014 tarihleri arasında	Ara: 26-27 Kasım 2014 Son: 5-9 Ocak 2015	1 Ekim 2014-25 Aralık 2014 tarihleri arasında
Veri kaynakları	Sınıf eğitimi ana bilim dalı ikinci sınıf öğrencileri Araştırmacı-uygulayıcı	Odak öğrenciler	Sınıf eğitimi ana bilim dalı ikinci sınıf öğrencileri Araştırmacı-uygulayıcı
Veri Toplama Araçları	Standart bir gözlem aracı yok	Ara Görüşme Formu Son Görüşme Formu	Yansıtıcı Değerlendirme Formu Araştırmacı-Uygulayıcı Günlüğü

Tablo 1’de görüldüğü üzere verilerin toplanmasında uygulama sürecine ilişkin gözlemlerden, ara ve son görüşmelerden, yansıtıcı değerlendirme formlarından ve araştırmacı-uygulayıcı günlüklerinden yararlanılmıştır. Araştırmada yapılandırılmamış gözlem türü kullanılmıştır. Bu kapsamda standart bir gözlem aracı kullanılmamış ancak uygulama sürecinde ve sonrasında alınan alan notları ile uygulama sonunda yazılan günlüklerden yararlanılmıştır. Sınıf içerisinde gerçekleştirilen uygulamaların tamamı video ile kayıt altına alınmıştır.

Öğrencilerle gerçekleştirilen ara ve son görüşmeler için iki yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Ara görüşme formunda görüşmenin yapıldığı zaman dilimine kadar gerçekleştirilen derslere ilişkin öğrenci görüşleri alınmıştır. Bu kapsamda öğrencilere dersin en keyifli ve ilgi çekici yönünün ne olduğu, derste zorlandıkları noktaların neler olduğu, daha kalıcı öğrenmeler sağlamak için neler önerdikleri sorulmuş ve derslerin akademik ve bireysel anlamdaki katkısıyla ilgili sorular yöneltilmiştir. Son görüşme formunda ise öğrenme-kazanımlarının, içeriğin, öğrenme-öğretme sürecinin ve ölçme-değerlendirme sürecinin daha ayrıntılı ve kapsamlı değerlendirilmesine yönelik sorular kullanılmıştır. Ara görüşmeler ortalama 15 dakika, son görüşmeler ise ortalama 26 dakika sürmüştür.

Yansıtıcı değerlendirme formu ve araştırmacı-uygulayıcı günlüğü uygulama sürecinde tamamlanan her döngünün sonunda kullanılmıştır. Yansıtıcı değerlendirme formunda öğrencilere süreç içerisinde neler öğrendikleri, bu öğrendikleri içinde neleri önemli buldukları, ders sürecinde zorlandıkları noktaların ve dersin ilgi çekici ve keyifli yönlerinin neler olduğu, daha kalıcı öğrenmeler sağlamak için neler yapılabileceği ve bu dersi tekrar dinleseler daha iyi anlamak için neler yapabilecekleri konusunda toplam beş soru yöneltilmiştir. Araştırmacı-uygulayıcı günlükleri ise uygulamayı gerçekleştiren araştırmacının uygulama sürecine yönelik bakış açısını, değerlendirmelerini ve bu değerlendirmeleri sonucunda bir sonraki plana yaptığı yansımaları içermiştir.

Verilerin Analizi

Analiz sürecinde içerik analizi kapsamında yer alan tümdengelimsel ve tümevarımsal analiz yöntemleri (Patton, 2002) bir arada kullanılmıştır. Bu kapsamda, tümdengelimsel analiz için ihtiyaç analizi çalışmasında ortaya çıkan “amaçlar, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme sürecine yönelik gereksinimler” birer kategori olarak ele alınmış bu kategorilerin altında yer alan kodlar belirlenmiştir. Bununla birlikte süreç içerisinde ortaya çıkan yeni kategoriler analiz sürecinde dikkate alınarak tümevarımsal analiz yönteminden de yararlanılmıştır. Bu süreçte birbiriyle ilişkili kategoriler belirlenmiş ve bütüncül ilişkiyi gösteren modeller oluşturulmuştur. Analizler gerçekleştirilirken bilgisayar destekli nitel veri analizi programı kullanılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları kapsamında alanyazında önerilen stratejiler dikkate alınarak (Brantlinger, Jimenez, Klingner, Pugach ve Richardson, 2005; Creswell, 2008; Glaser ve Strauss, 1967; Guba, 1981; Patton, 2002; Shenton, 2004; Yıldırım ve Şimşek, 2008; Yin, 2003); hazırlanan taslak görüşme formları ve yansıtıcı değerlendirme formu program geliştirme ve öğretim alanında doktora derecesine sahip, nitel araştırma konusunda deneyimli dört alan uzmanının görüşüne sunulmuş, kapsam geçerliği, akıcılık ve anlaşılabilirlik açısından incelenmiş, gerekli düzenlemelerin ardından formlara son şekli verilmiştir. Araştırmada veri, yöntem ve zaman çeşitlemesine gidilmiş, araştırmacıların rolü ve deneyimleri, katılımcıların özellikleri, uygulama ve veri toplama süreci ile verilerin analizi ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Elde edilen bulgular doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Bu kapsamda odak öğrenciler için O1, O2 gibi kodlar diğer öğrenciler için de ad ve soyadlarının baş harflerinden oluşan AB, HA gibi kodlar kullanılmıştır. Her bir alıntının sonunda veri kaynağı ve verilerin elde edildiği tarih belirtilmiştir. Ayrıca elde edilen bulgular uzman ve teyit incelemesine sunulmuş ve öğrencilerle paylaşılarak katılımcı teyidi alınmıştır.

Bulgular

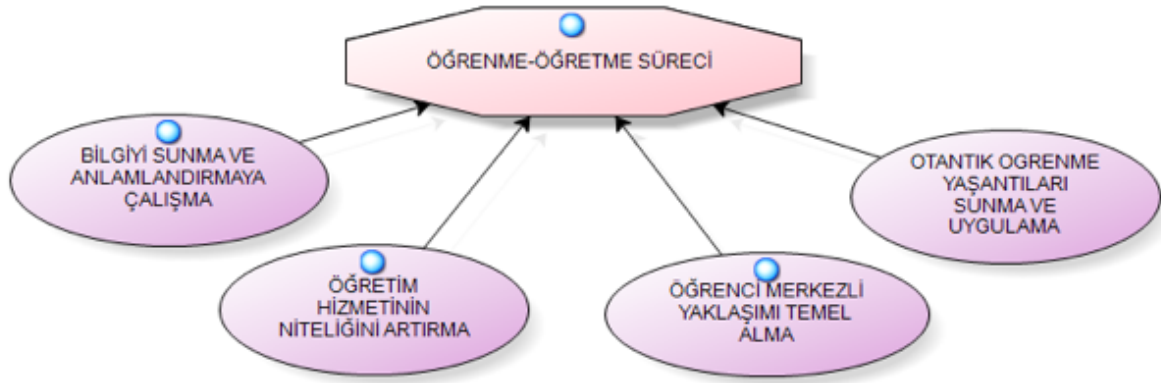
Bu bölümde, öncelikle öğretim programının uygulamadaki işleyişine yönelik bulgulara yer verilmiştir. Sonrasında, ihtiyaç analizi çalışmasında belirlenen gereksinimlerin, uygulama sürecinde karşılanma düzeyine, uygulama sürecinde zorlanan ve uygulama sürecini yeterli bulan katılımcı sayısının haftalara göre değişimine, uygulama sürecini güçleştiren etmenlere ve sürecin iyileştirilmesine yönelik önerilere, uygulama sürecinin öğrencilere sağladığı bireysel ve mesleki katkılara ilişkin bulgular sunularak öğretim programı değerlendirilmiştir.

Öğretim Programının Uygulamadaki İşleyişi

Öğretim programının uygulamadaki işleyişine ilişkin bulgular; öğrenme-öğretme sürecini, ölçme-değerlendirme sürecini ve öğrencilerin süreçteki rol ve kazanımlarını içerecek şekilde üç alt başlık altında sunularak açıklanmıştır.

Öğrenme-Öğretme Süreci

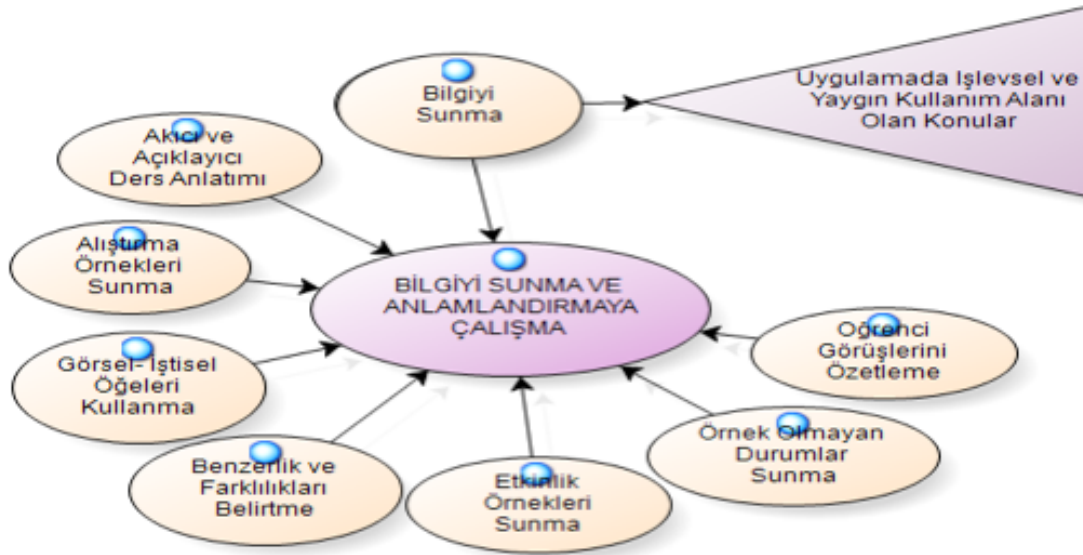
Öğrenme-öğretme sürecini açıklayan kategoriler; bilgiyi sunma ve anlamlandırmaya çalışma, öğretim hizmetinin niteliğini artırma, öğrenci merkezli yaklaşımı temel alma, otantik öğrenme yaşantıları sunma ve uygulamadır. Şekil 1’de yer alan bu kategoriler, alt başlıklar altında sunularak açıklanmıştır.



Şekil 1. Öğrenme-öğretme sürecini açıklayan kategoriler

Bilgiyi Sunma ve Anlamlandırmaya Çalışma

Bilgiyi sunma ve anlamlandırmaya çalışma kategorisi altında ortaya çıkan ve uygulama sürecini açıklayan kodlar Şekil 2’de gösterilmiştir.



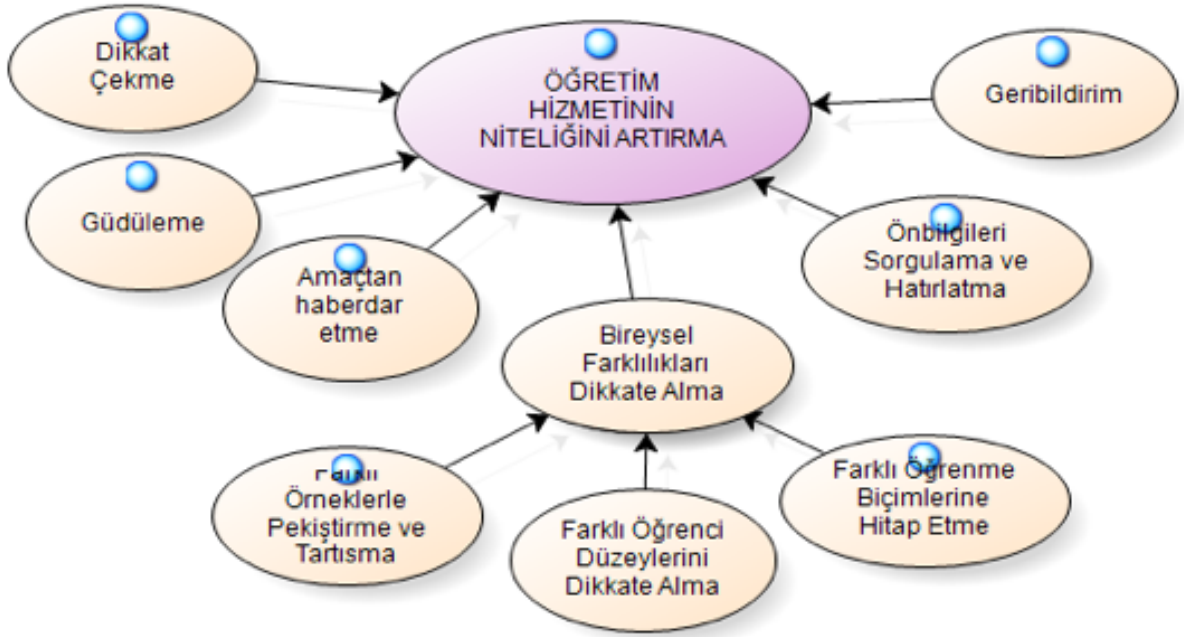
Şekil 2. Bilgiyi sunma ve anlamlandırmaya kategorisini açıklayan kodlar

Şekil 2'deki kodlar incelendiğinde, araştırmacı-uygulayıcının “bilgiyi sunduğu (f:86), görsel işitsel öğeleri kullandığı (f:15), benzerlik ve farklılıkları belirttiği (f:12), örnek olmayan durumlar (f:3), alıştırma (f:10) ve etkinlik örnekleri (f:6) sunduğu ve öğrenci görüşlerini özetlediği (f:16)” görülmektedir. Bunun yanı sıra “akıcı ve açıklayıcı bir ders anlatımı” (f:11) gerçekleştirildiği ve uygulamada işlevsel ve yaygın kullanım alanı olan konulara yer verildiği (f:7)” katılımcılar tarafından ara ve son görüşmelerde dile getirilmiştir. Araştırmacı-uygulayıcının etkili öğretimin aşamaları ve ilkeleri konusuna yönelik bilgi sunumu şu şekilde gözlemlenmiştir:

Etkili bir öğretime geçmeden önce öğretimin ne olduğunu tanımlamamız lazım. Çünkü öğrenme, öğretme, öğretim sıklıkla birbirlerine karıştırılan kavramlar... Bu noktada öğretimi tanımlayacak olursak eğer içsel bir süreç ve ürün olan öğrenmeyi sağlamak adına dışsal olayların planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesidir. Burada üç boyut karşımıza çıkıyor... İşte öğretim demek planlama, uygulama ve değerlendirme arasındaki dinamik ilişkiler bütünü olarak karşımıza çıkıyor (Gözlem, 22 Ekim, 2014).

Öğretim Hizmetinin Niteliğini Artırma

Bu kategori altında ortaya çıkan ve uygulama sürecini açıklayan kodlar Şekil 3'te gösterilmiştir.



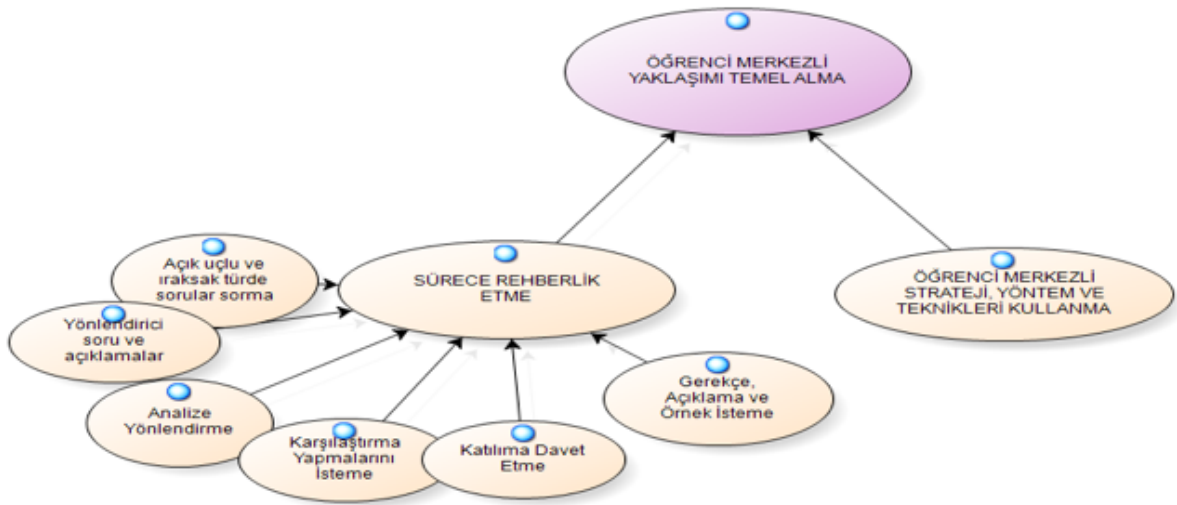
Şekil 3. Öğretim hizmetinin niteliğini artırma kategorisini açıklayan kodlar

Şekil 3'te de görüldüğü üzere bu kategori altında, dikkat çekme (f:9), güdüleme (f:17), amaçtan haberdar etme (f:9), ön bilgileri sorgulama ve hatırlatma (f:16), geribildirim (f:41) gibi öğretim ilkelerine yönelik davranış ve söylemler gözlenmiştir. Görüşmelerden ve yansıtıcı değerlendirme formlarından elde edilen veriler ise süreçte ortaya çıkan diğer bir ilkenin bireysel farklılıkları dikkate alma (f:12) olduğunu göstermektedir. Bu kategori altında görüş belirten katılımcılar, öğretim sürecinde farklı örneklerle pekiştirme ve tartışma (f:2) gibi durumlara yer verildiğini, farklı öğrenci düzeylerinin dikkate alındığını (f:4) ve farklı öğrenme biçimlerine hitap edildiğini (f:6) belirtmişlerdir. Öğretim hizmetinin niteliğini artırma kategorisi altında araştırmacı-uygulayıcının öğrencilerin mikroöğretim uygulamalarına verdiği geribildirimlerden biri şu şekildedir:

Örnek olaya dayalı öğrenmede biz hangi düzeyde kazanımlara ulaşmamız gerekiyor... Anlama ya da beceri düzeyinde. O yüzden tanımı verip öğrenciyi çok da hatırlama düzeyine sevk etmemek gerekiyor... Çok uygun bir durum değil... (Gözlem, 24 Aralık 2014).

Öğrenci Merkezli Yaklaşımı Temel Alma

Öğrenci merkezli yaklaşımı temel alma kategorisi altında ortaya çıkan ve uygulama sürecini açıklayan alt kategori ve kodlar Şekil 4'te gösterilmiştir.



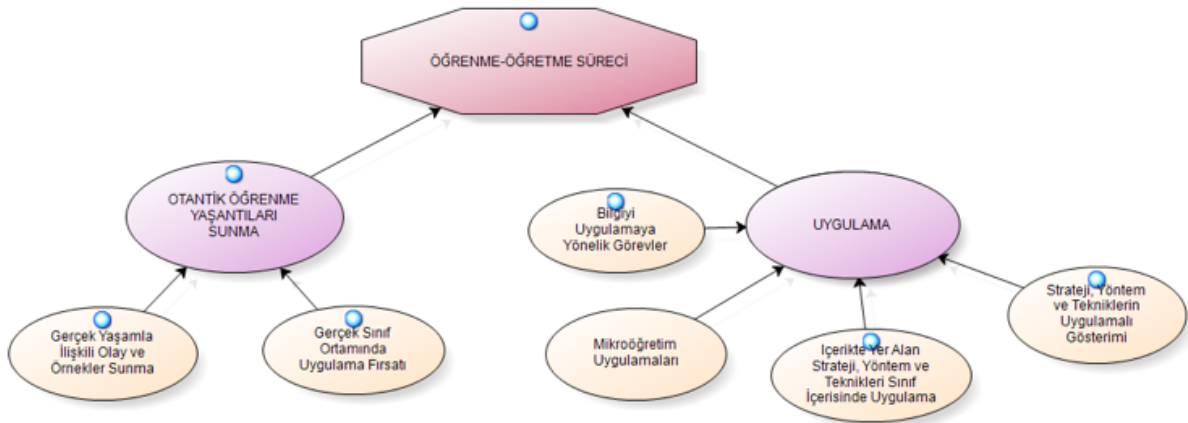
Şekil 4. Öğrenci merkezli yaklaşımı temel alma kategorisini açıklayan alt kategori ve kodlar

Şekil 4'te görüldüğü üzere öğrenci merkezli yaklaşımı temel alma kategorisi altında araştırmacı-uygulayıcının "öğrenci merkezli strateji yöntem ve teknikleri kullandığı (f:10)" açık uçlu ve ıraksak türde sorular sorarak (f:50), yönlendirici soru ve açıklamaları kullanarak (f:85), öğrencileri analize yönlendirerek (f:48), öğrencilerden karşılaştırma yapmalarını (f:4), gerekçe, açıklama ve örnek sunmalarını isteyerek (f:3) ve öğrencileri katılıma davet ederek (f:48) "sürece rehberlik ettiği" belirlenmiştir. Diğer bir boyutta öğretim sürecinde öğrenci merkezli strateji, yöntem ve tekniklerin kullanıldığı görülmektedir. Araştırmacı-uygulayıcının 17 Aralık 2014 tarihli derste kullandığı açık uçlu ve ıraksak türde soru örneği şu şekildedir:

...Baktığımızda arkadaşlarınızın bu uygulamalarında giriş-gelişme-sonuç aşamaları arasındaki bütünlüğü nasıl değerlendiriyorsunuz? (Gözlem, 17 Aralık 2014).

Otantik Öğrenme Yaşantıları Sunma ve Uygulama

Uygulama sürecini açıklayan diğer kategoriler, derste otantik öğrenme yaşantıları sunulduğunu ve derste uygulama boyutunun arttığını göstermektedir. Bu kategoriler altında ortaya çıkan ve uygulama sürecini açıklayan kodlar Şekil 5'te gösterilmiştir.



Şekil 5. Otantik öğrenme yaşantıları sunma ve uygulama kategorilerini açıklayan kodlar

Şekil 5'te yer alan otantik öğrenme yaşantıları sunma kategorisi altında öğrencilere gerçek yaşamda uygulama fırsatı sunulduğu (f:13) ve gerçek yaşamla ilişkili olay ve örneklere yer verildiği

(f:40) belirlenmiş ve bu uygulamalar öğrenciler tarafından da dile getirilmiştir. Odak öğrencilerden biri, otantik öğrenme yaşantılarının sağladığı katkılara ilişkin görüşünü şöyle ifade etmiştir:

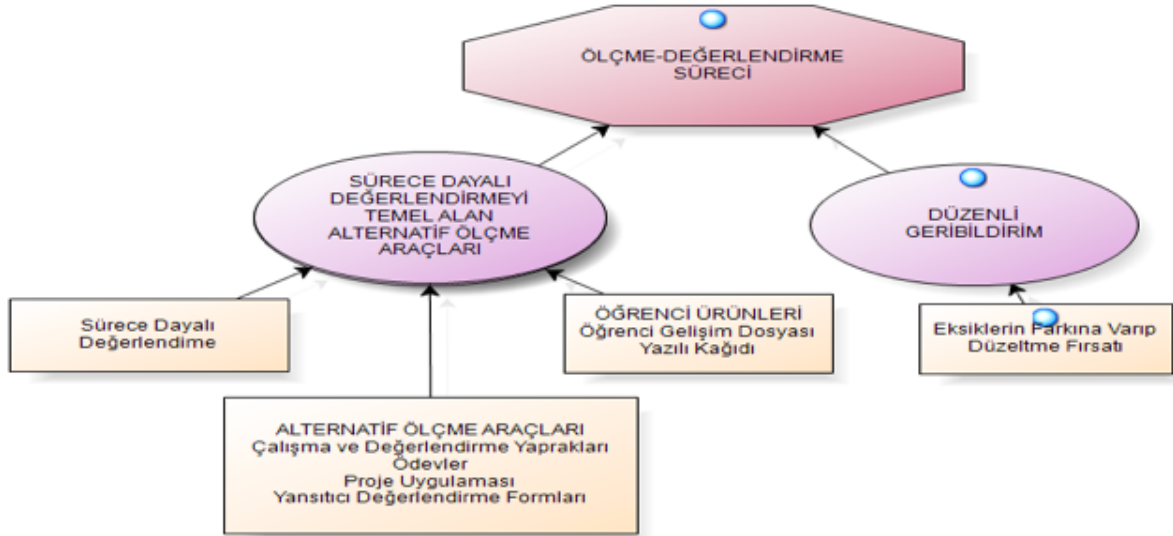
Orada okula gitmemiz çok iyi oldu. Çünkü teknik olarak her şey tamamdı. Ama uygulama olarak da öğrenmemiz lazım ki, oradaki çocuklarla ben karşılaştığımda daha farklı bir sürü problem ile karşılaştım. Çünkü sürekli plana bağlı kalamıyorsunuz... Bu yüzden o ödev oldukça iyi oldu. Sınıfta sunmamız o da iyi oldu ama şeyde okulda öğrencilerle yaptığımız daha iyiydi (O9, Son Görüşme, s.8).

Diğer kategori olan uygulama kapsamında; strateji, yöntem ve tekniklerin uygulamalı gösterimine yer verildiği (f:36) ve içerikte yer alan strateji yöntem ve tekniklerin sınıf içerisinde uygulandığı (f:16) görülmektedir. Bu kapsamda içerikte yer alan strateji, yöntem ve tekniklerden; altı şapkalı düşünme tekniğinin, örnek olaya dayalı öğrenme yönteminin, beyin fırtınası tekniğinin, eğitsel oyunlar tekniğinin, istasyon tekniğinin ve işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi kapsamında ayrılıp-birleşme tekniğinin öğrenci gruplarıyla uygulaması gerçekleştirilmiştir. Uygulama kategorisini açıklayan diğer kodlarda; uygulamaya yönelik görevler verildiği (f:14) ve mikroöğretim uygulamalarının gerçekleştirildiği (f:7) saptanmıştır. Odak öğrencilerden biri, strateji yöntem ve tekniklerin uygulamalı gösterimine değinmiştir:

... Hocam. Mesela, buluş yolunu bize anlatırken direkt buluş yolu anlatmanız gerçekten çok etkiliydi. Direkt aklımda kaldı. Zaten onu fark ettim, ilk başta sunuş yolu gibi geldi bana. Hatta size söylemiştim, Hocam sunuş yolu mu yine. Yok, bekle, demiştiniz, sunuş yoluyla gideceğiz. Mesela o çok etkili oldu. Çünkü anlatılır ama uygulanırsa öğrenci daha iyi anlar. Anlatsaydınız yine anlardık ama bu kadar anlayacağımızı düşünmüyordum (Ara Görüşme, O2, s.5).

Ölçme-Değerlendirme Süreci

Ölçme- değerlendirme sürecini açıklayan kategori ve kodlar Şekil 6'da gösterilmiştir.



Şekil 6. Ölçme değerlendirme sürecini açıklayan kategori ve kodlar

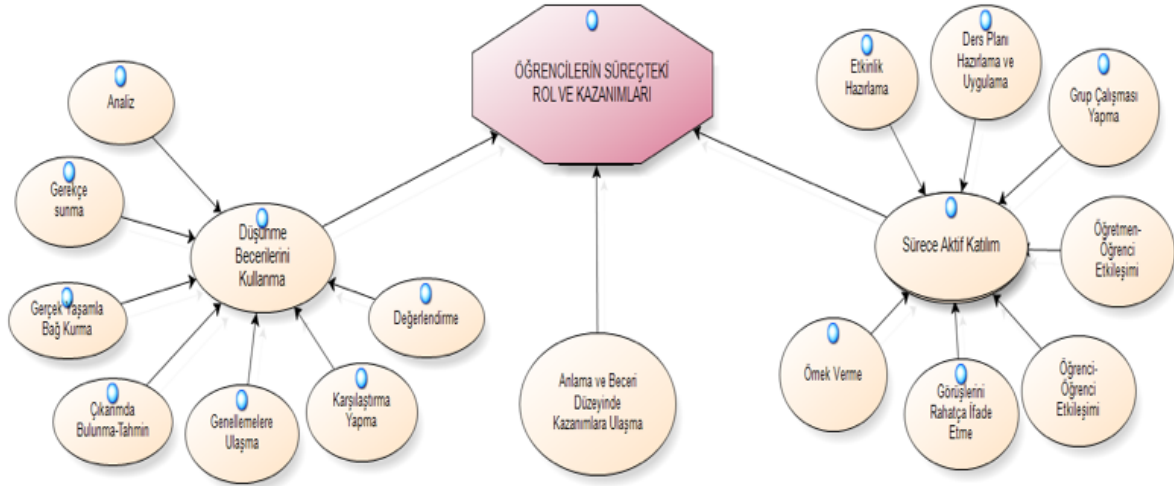
Ölçme-değerlendirme süreci incelendiğinde, ürün ve süreç değerlendirmesini temel alan alternatif ölçme araçlarının kullanıldığı (f:43) ve düzenli geribildirim kategorisi altında öğrencilere eksiklerinin farkına varıp düzeltme fırsatı sunulduğu (f:31) görülmektedir. Süreç ve ürün değerlendirmesini temel alan alternatif ölçme araçlarının kullanımı kapsamında; çalışma ve değerlendirme yaprakları, ödevler, proje uygulaması ve yansıtıcı değerlendirme formları gibi alternatif ölçme araçlarının kullanıldığı (f:28), sürece dayalı değerlendirmenin temel alındığı (f:13) ve süreç sonunda ortaya çıkan öğrenci ürünlerinin (9) yer aldığı belirlenmiştir. Sürece dayalı değerlendirmeye vurgu yaparken, değerlendirme

sürecinde eksiklerin farkına varıp düzeltme fırsatı sunulduğunu da belirten öğrencilerden biri bu görüşünü şu şekilde dile getirmiştir:

Yapmaya çalıştık sizin dağıttığınız örneklerden yola çıkarak. Güzeldi. Ben daha önce hiç böyle bir şey duymamıştım. Kendimi zorladım, konuyu zorladım. Farklı bir şeyler yapmaya çalıştım. Baktım çıkmıyor, ikincisine almışım olursun yaparken, daha iyi olur, dedim. 1 taneyi yaptık. O bizim için başlangıç oldu. Siz onu bize tekrar dönüt yaptınız. Biz onu tekrar iyileştirdik. Onu tekrar düzenledik... (Son Görüşme, O11, s. 7).

Öğrencilerin Süreçteki Rol ve Kazanımları

Öğrencilerin süreçteki rol ve kazanımlarını açıklayan kategori ve kodlar Şekil 7'de gösterilmiştir.



Şekil 7. Öğrencilerin süreçteki rol ve kazanımlarını açıklayan kategori ve kodlar

Öğrencilerin süreçteki rol ve kazanımları incelendiğinde, düşünme becerilerini kullanma kategorisi altında analiz (f:103), karşılaştırma (f:17), çıkarımda bulunma (f:3) ve değerlendirme (f:17) becerilerini kullandıkları gözlenmiş, gerekçe sundukları (f:30), gerçek yaşamla bağ kurdukları (f:3) ve genellemelere ulaştıkları (f:20) belirlenmiştir. Düşünme becerilerini kullanma kategorisi altında değerlendirme yapan öğrencilerden biri, görüşünü şöyle ifade etmiştir:

Hocam kısmen uygundur. Çünkü tek bir problem var öğrenci öfke kontrolünü belirli sınırlar dâhilinde açıklayabilir hani geniş çaplı düşünemez yani (Gözlem, 25 Aralık 2014, ZA).

Bir başka öğrenci ise karşılaştırma yaparken sunduğu gerekçeyi şu şekilde dile getirmiş ve genellemelere ulaştığı gözlenmiştir:

Öğretmenin yaptığı daha doğru çünkü öğrencileri zihinsel olarak düşünmeye yönlendiriyor kendi kendine bilgileri keşfetmeye yönlendiriyor. Bu daha doğru yani daha aktif geçer öğrenciler daha iyi düşündükleri için birçok şeyi kendisi irdeler... Özgüveni artar (Gözlem, 6 Kasım 2014, NB).

Süreçte en sık gözlenen analiz becerisi kapsamında ise bir odak öğrencinin mikroöğretim uygulamasını şu şekilde analiz ettiği ve problemi belirlediği görülmektedir:

Ama onlar örnekmişçesine veriyorlar siz de uyarmıyorsunuz arkadaşlar... Siz örnek istediğiniz zaman onlar örnek olarak verdi. Örnek olmayan değil (İsmi hallerine öğrenciler tarafından iyelik ekinin örnek olarak verilmesi ve grubun uyarmaması) (Gözlem, 11 Aralık 2014, O5).

Şekil 7'de yer alan kategorilerin diğer bir boyutunda, öğrencilerin grup çalışması yaparak (f:4), etkinlik hazırlayarak (f:2), ders planı hazırlayıp uygulayarak (f:2), örnek vererek (f:28), ve görüşlerin rahatça ifade edildiği (f:6) bir ortamda "süreçe aktif katılım" (f:56) gösterdikleri belirlenmiştir. Bu kategori altında katılımcılar, öğrenci-öğrenci (f:9) ve öğretmen-öğrenci etkileşiminin (f:3) de yer aldığına yönelik görüş belirtmişlerdir.

Grup çalışmalarına, öğrenci-öğrenci ve öğretmen-öğrenci etkileşimine değinerek sürece aktif katılım gösterdiklerini belirten öğrencilerden biri görüşünü şu şekilde ifade etmiştir.

Sınıf içinde, o haftaya göre yaptığımız grup çalışmaları bizi, birbirimizi etkileşime sürüklüyor zaten. Grup olarak genelde işbirlikli çalışmalarımız oluyor. Bunların öğrenci arasındaki iletişimi artırdığını düşünüyorum... Derste gerektiği yerde biz merkezli oluyoruz, gerektiği yerde siz, gerektiği yerde tartışmayı biz yapıyoruz, soru cevabı siz soruyorsunuz...(Ara Görüşme, O5, s. 3-7).

Öğrencilerin süreçteki rol ve kazanımları kategorisinin diğer bir boyutunda anlama ve beceri düzeyinde kazanımlara ulaşma kategorisi yer almaktadır. Yansıtıcı değerlendirme formlarında yer alan görüşlerde ve odak öğrencilerle gerçekleştirilen ara ve son görüşmelerde katılımcıların çoğunluğu (f:21) öğretim süreciyle birlikte anlama ve beceri düzeyinde kazanımlara ulaştıklarını belirtmiştir. Derse katılımı başlangıçta çok yüksek değilken dönem sonuna doğru katılımı artan odak öğrencilerden biri bu konudaki görüşünü şöyle dile getirmiştir:

Bana etkili öğretimi tamimiyle kazandırdığını düşünüyorum. Yani, bir dersi nasıl anlatmam gerektiğini, nasıl teknikleri uygulayacağımı, öğrencinin nasıl anlayacağını, öğrencinin durumunu benim nasıl anlayacağımı, her şekilde ben çok iyi anlattığımı, öğrettiğini düşünüyorum... Beceri düzeyinde. Çünkü hem anlıyoruz hem onu yansıtmamız için beceri düzeyi fazlaydı, uygulama da yaptık... (Son Görüşme, O10, s.1).

İhtiyaç Analizi Çalışmasında Belirlenen Gereksinimlerin Uygulama Sürecinde Karşılanma Düzeyi

İhtiyaç analizi çalışmasında ortaya çıkan gereksinimlerin, uygulama sürecinde ne ölçüde karşılandığının belirlenmesi adına ihtiyaç analizi çalışmasıyla (Yeşilpınar-Uyar, 2016) ortaya çıkan kategoriler, uygulama sürecinin işleyişini açıklayan kategorilerle karşılaştırılmış ve Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

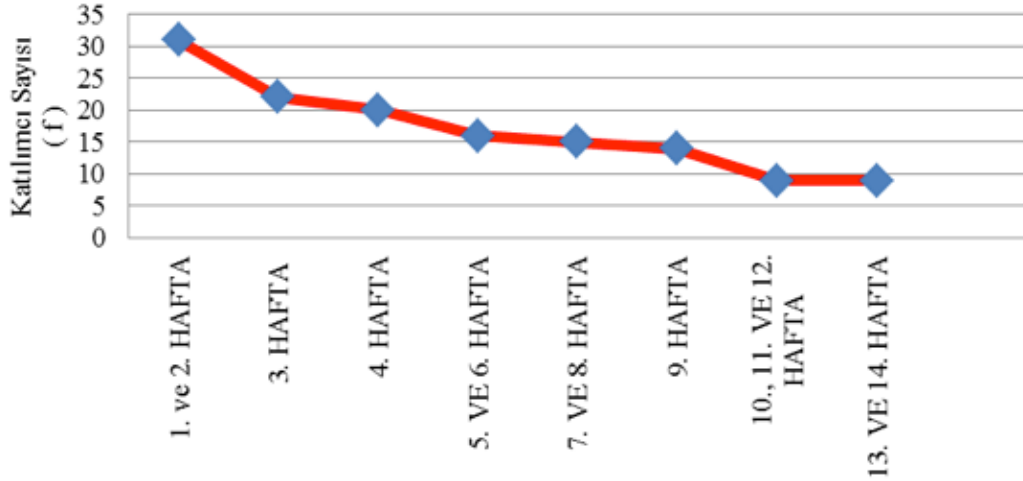
İhtiyaç Analizi Çalışmasında Ortaya Çıkan Gereksinimler ve Uygulama Sürecini Açıklayan Kategorilerin Programın Öğeleri Açısından Karşılaştırılması

Programın Öğeleri	İhtiyaç Analizi Çalışmasında Ortaya Çıkan Gereksinimler	Öğretim Programının Uygulamadaki İşleyişi
Amaçlar	Bilişsel ve Duyuşsal Anlama Bilişsel Beceri	Öğrencilerin Süreçteki Rol ve Kazanımları - Anlama ve Beceri Düzeyinde Kazanımlara Ulaşma - Düşünme Becerilerini Kullanma
İçerik	Uygulamada İşlevsel ve Yaygın Kullanım Alanı Olan Konuların Derinlemesine Öğretimi	Uygulamada İşlevsel ve Yaygın Kullanım Alanı Olan Konular
Öğrenme-Öğretme Süreci	Bilgiyi Sunma ve Anlamlandırma Öğretimi Görsel-İşitsel Öğelerle Destekleme Öğretim Hizmetinin Niteliğini Artırma Uygulama Boyutunu Artırma Otantik Öğrenme Yaşantıları Sunma Öğrenci Merkezli Yaklaşımı Temel Alma	- Bilgiyi Sunma ve Anlamlandırmaya Çalışma - Öğretim Hizmetinin Niteliğini Artırma - Otantik Öğrenme Yaşantıları Sunma - Uygulama - Öğrenci Merkezli Yaklaşımı Temel Alma
Ölçme-Değerlendirme Süreci	Sürece Dayalı Değerlendirmeyi Temel Alan Alternatif Ölçme Araçları Tüm Ölçme Sonuçlarına Geribildirim Yazılı Yoklama	- Sürece Dayalı Değerlendirmeyi Temel Alan Alternatif Ölçme Araçları ✓ Sürece Dayalı Değerlendirme ✓ Öğrenci Ürünleri ✓ Alternatif Ölçme Araçları ✓ Düzenli Geribildirim ✓ Eksiklerin Farkına Varıp Düzeltme Fırsatı

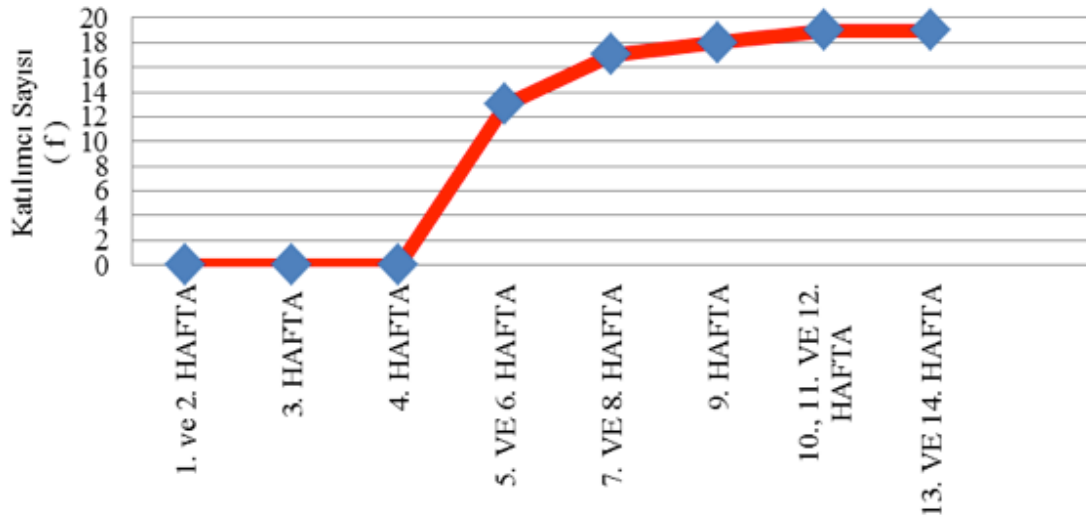
Tablo 2'deki veriler incelendiğinde, öğretim programının uygulamadaki işleyişini özetleyen kategoriler ile ihtiyaç analizinde ortaya çıkan gereksinimler arasında tutarlık olduğu görülmektedir. Bu durum öğretim programının uygulamadaki işleyişinin, ihtiyaç analizi çalışmasında ortaya çıkan gereksinimleri büyük ölçüde karşıladığını göstermektedir.

Uygulama Sürecinde Zorlanan ve Uygulama Sürecini Yeterli Bulan Katılımcı Sayısının Haftalara Göre Değişimi

Süreç içerisindeki gelişimi gösteren yansıtıcı değerlendirme formlarından elde edilen verilerin de gereksinimlerin karşılanmasına ilişkin durumu desteklediği belirlenmiştir. Şekil 8 ve Şekil 9'da süreçteki gelişimi yansıtan tablolara yer verilmiştir.



Şekil 8. Derste zorlandığı noktalar olduğunu belirten katılımcı sayısının haftalara göre değişimi

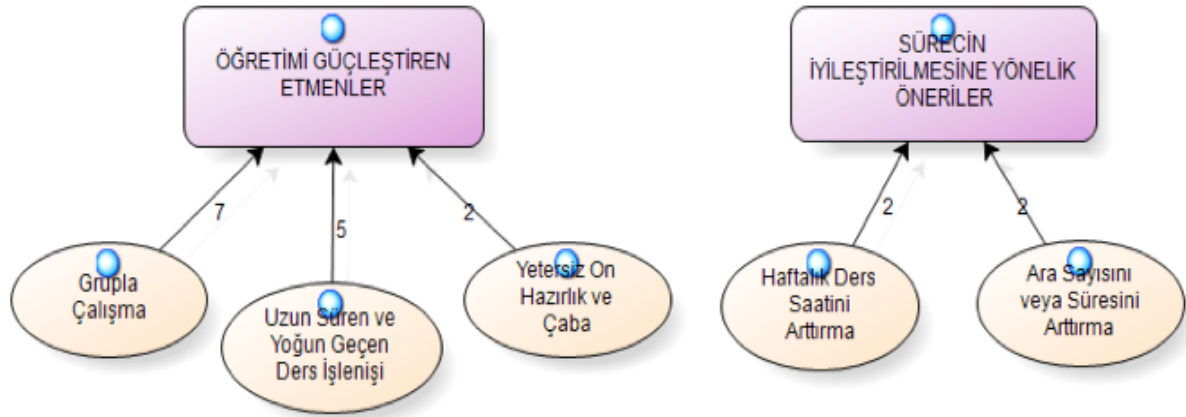


Şekil 9. Daha kalıcı öğrenmeler sağlamaya yönelik öneri belirtmeyen ve uygulamayı yeterli bulan katılımcı sayısının haftalara göre değişimi

Şekil 8 ve Şekil 9 incelendiğinde, katılımcıların derste zorlandıkları noktaların zaman içerisinde azaldığı; uygulamayı yeterli bulan katılımcı sayısının dördüncü haftadan itibaren arttığı ve uygulama sonunda en üst düzeye ulaştığı görülmektedir.

Öğretimi Güçleştiren Etmenler ve Sürecin İyileştirilmesine Yönelik Öneriler

Öğretim programının değerlendirilmesi kapsamında ortaya çıkan diğer bulgulara, katılımcıların öğretimi güçleştiren etmenlere ve sürecin iyileştirilmesine yönelik önerilere değindikleri belirlenmiştir. Katılımcılar bu görüşlerini Şekil 10'da yer alan kodlarla ilişkilendirerek açıklamışlardır.



Şekil 10. Öğretimi güçleştiren etmenler ve sürecin iyileştirilmesine yönelik öneriler

Şekil 10 incelendiğinde, “grupla çalışmanın”, “uzun süren ve yoğun geçen ders işlenişinin” ve “yetersiz ön hazırlık ve çabanın” öğretimi güçleştirdiği görülmektedir. Grupla çalışma kapsamında katılımcılar, “bireylerin çalışmaya eşit düzeyde katkıda bulunmamasının” (f:6) ve bireyselliği ön plana çıkaran grup üyelerinin” (f:3) öğretimi güçleştirdiğini belirtmişlerdir. Grupla çalışma sürecinde zorlandığını belirten odak öğrencilerden biri bireyselliği ön plana çıkaran grup üyelerine şu şekilde vurgu yapmıştır:

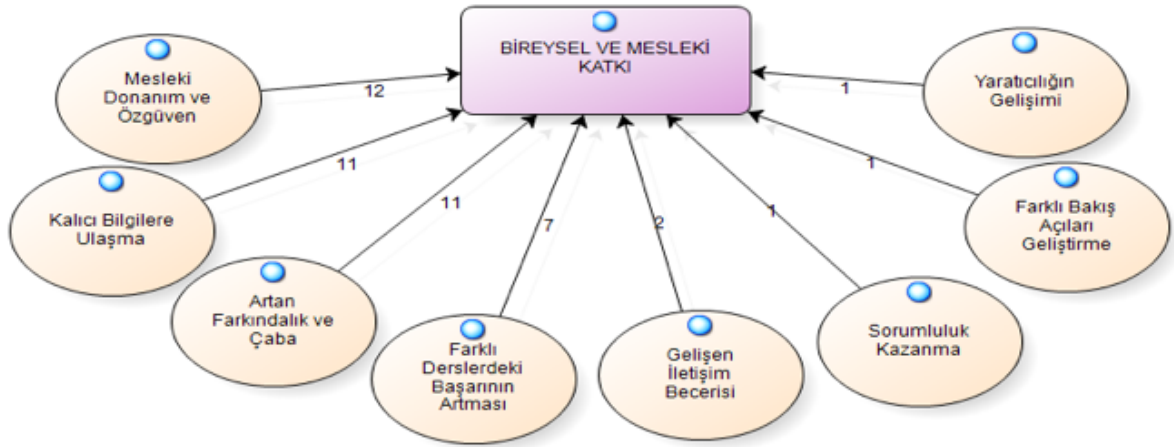
Grupla çalışmada şöyle söyleyebilirim. Şimdi grupta biraz bireysellik vardı. Mesela benim etkim daha fazla olsun falan diye. Şimdi ben hiçbir zaman bir şeye atılmam. Yani grup karar veriyorsa, lider seçerken bir şey olmaz... Çünkü grupta öğrenci bu dersten bir şey almak yerine, öğretmenin gözüne girmek, daha fazla puan almak için çalışıyor. Bende hani buna sinir olduğum için (Son Görüşme, O1, s.8).

Elde edilen bulguların diğer bir boyutunda katılımcıların haftalık ders saatini artırma (f:2) ya da haftalık ders süresinde verilen ara sayısını ve bu araların süresini artırma (f:2) şeklinde yapısal düzenlemelere yönelik öneriler getirdikleri görülmektedir. Haftalık ders saatinin artırılmasına yönelik görüş belirten odak öğrencilerden biri bu görüşünü şöyle dile getirmiştir:

Uzun olması evet...3 saat değil de 4 saat olabilir ama haftada ikişer ikişer. Evet, o şekilde olursa öğrenci daha çok zevk alır bence o dersten. Çünkü yapılan şeyler bence yeterli. Çünkü uygulama var, önce anlatıyorsunuz, o derste ne öğreniyorsak onu uyguluyoruz. Etkinlik veriyorsunuz. Video izletiyorsunuz... Çünkü 3 saati bir buçuk bir buçuk ayıramıyorsunuz ama dört saat olsa mesela iki saat her türlü ders işleniyor. O şekilde olunca öğrenci de sıkılmaz (Son Görüşme, O1, s.11-12).

Uygulama Sürecinin Öğrencilere Sağladığı Bireysel ve Mesleki Katkılar

Katılımcıların uygulama sürecinin sağladığı bireysel ve mesleki katkılara yönelik görüşlerini açıklayan kodlar Şekil 11’de belirtilmiştir.



Şekil 11. Uygulama sürecinin öğrencilere sağladığı bireysel ve mesleki katkılar

Şekil 11’de görüldüğü üzere katılımcılar uygulama sürecinin “mesleki donanım ve özgüven kazanmada, kalıcı bilgilere ulaşmada, farklı derslerdeki başarıyı artırmada, farkındalık ve çabanın artışında, sorumluluk kazanmada, iletişim becerisi ve yaratıcılığın gelişiminde” kendilerine katkı sağladığını belirtmişlerdir. Mesleki açıdan donanımlı hale geldiğini ve özgüven kazandığını belirten odak öğrencilerden biri bu görüşünü şöyle dile getirmiştir:

Ben bu zamana kadar meslekle pek barışık değildim. Öğretmenlik nereye geldi diyordum. Şimdi dersin işlenişine baktım, bunları nasıl yapacağım, öğrendiğim için kendime biraz güvenim arttı. Uygulamaya çıktığımız zaman rahat olacağımı düşünüyorum. Bu ders böyle anlatılmasaydı belki diğer dersler gibi, eğitim dersleri gibi, üzerinden üstün körü geçildiğini varsaysaydık, şu an epey etki olmayacaktı. Ben yine hala öğretmenliğe soğuk insan olarak devam edecektim (Ara Görüşme, O2, s.10).

Diğer bir odak öğrenci ise derste gerçekleştirilen uygulamaların kalıcı bilgilere ulaşmalarına katkı sağladığını belirtmiştir:

İnsan yaparak yaşayarak daha çabuk öğrenir daha kalıcı olur. O yüzden uygulamaya dönük olduğu için bizim için baya kalıcı oldu yani. Unutacağımı sanmıyorum (Dönem Sonu Görüşmesi, O13, s. 5).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğretim programının uygulamadaki işleyişine yönelik bulgular incelendiğinde öğretim sürecini açıklayan kategorilerin “bilgiyi sunma ve anlamlandırmaya çalışma”, “öğretim hizmetinin niteliğini artırma”, “öğrenci merkezli yaklaşımı temel alma”, “otantik öğrenme yaşantıları sunma” ve “uygulama” olduğu belirlenmiştir. Ölçme değerlendirme sürecinde ise “süreç ve ürün değerlendirmesini temel alan alternatif ölçme araçlarının kullanıldığı ve düzenli geribildirim verildiği ortaya çıkmıştır. Gerçekleştirilen uygulamanın sonucunda öğrencilerin düşünme becerilerini kullandıkları, sürece aktif katılım gösterdikleri ve anlama ve beceri düzeyinde kazanımlara ulaştıkları saptanmıştır.

Öğretmen adaylarının anlama ve beceri düzeyinde kazanımlara ulaşmalarına ve düşünme becerilerini kullanmalarına en çok katkı sağlayan boyutların, artan uygulama boyutu ve sunulan otantik öğrenme yaşantıları (gerçek sınıf ortamında uygulama) olduğu düşünülmektedir. Bu görüşü destekleyen araştırma sonuçları yapılandırmacı yaklaşıma dayalı etkinliklerin, otantik sınıf bağlamında uygulamayı içeren ve video temelli uygulamalar olarak da nitelendirilen mikroöğretim uygulamalarının düşünme becerilerinin gelişimine olumlu katkılar sağladığını göstermektedir (Bacevich, 2010; Bay, 2008; Güney ve Semerci, 2009; Santagata ve Guarino, 2011; Stürmer, Könings ve Seidel, 2013). Taşkın ve Hacıömeroğlu da (2009) sınıf eğitimi anabilim dalında öğrenim gören öğretmen adaylarının meslek bilgisi derslerindeki uygulamalarının profesyonel gelişimlerini olumlu

yönde etkilediğini belirlemişlerdir. Bu anlamda öğretmen adaylarının gerçek sınıf ortamında mesleğe yönelik kazandıkları deneyimin; teori ve uygulama arasında bağ kurmalarına yardımcı olduğu, kurdukları bu bağın anlama ve beceri düzeyinde kazanımlara ulaşmalarının yanı sıra, mesleki donanım ve özgüven kazanmalarına da önemli katkılar sağladığı düşünülmektedir.

Uygulamalı çalışmaların diğer bir boyutunda içerikte yer alan strateji, yöntem ve tekniklerden; altı şapkalı düşünme tekniğinin, örnek olaya dayalı öğrenme yönteminin, beyin fırtınası tekniğinin, eğitsel oyunlar tekniğinin, istasyon tekniğinin ve işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi kapsamında ayrılıp-birleşme tekniğinin öğrenci gruplarıyla uygulaması gerçekleştirilmiştir. Buna ek olarak strateji yöntem ve tekniklerin uygulamalı gösterimi sürecinde araştırmacı-uygulayıcı kazanım, konu ve sürenin el verdiği ölçüde ilgili strateji, yöntem ya da tekniğe yönelik bilgi sunumunu o strateji yöntem ve tekniği kullanarak gerçekleştirmiştir.

Gerçekleştirilen bu çalışmalar öğrencilere somut yaşantılar sunarak, öğrencilerin bilgiyi anlamlandırma ve uygulamalarını sağlamış olabilir. Çünkü konuyla ilgili araştırmalar, kullanılan farklı öğretim yöntemlerinin hem somut yaşantılar sunduğunu hem de düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağladığını göstermekte (İlter, 2014) ve sınıf içi uygulamaların başarıyı yordayan önemli bir değişken olduğunu ortaya koymaktadır (Tan, 2010). Sınıf içi ve sınıf dışı uygulamaların programın başarısındaki rolünü destekleyen yurt dışı alanyazındaki çalışmalarda da öğretmen eğitime yönelik derslerde yer verilen öğrencinin aktif katılım gösterdiği, mikroöğretimi içeren ve uygulamalı olan alıştırma ve öğretme öğretmen adaylarının derse yönelik bilgi, beceri, tutum ve yeterliklerinin gelişiminde katkı sağladığı belirlenmiştir (Aremu ve Salami, 2013; Caires ve Almeida, 2005; Gibson ve Van Strat, 2000; Minger ve Simpson, 2006; Molina, Fernandez ve Nisbet, 2013; Ralph, 2014; Strawitz ve Malone, 1984; Talsma, 1996).

Alanyazındaki araştırmalardan elde edilen bu sonuçlar, sınıf içi ve sınıf dışı uygulama çalışmalarının öğretmen adaylarının anlama ve beceri düzeyinde kazanımlara ulaşmalarına, mesleki donanım ve özgüven kazanmalarına diğer bir ifadeyle programın etkili ve uygulanabilir olmasına büyük ölçüde katkı sağladığını destekler niteliktedir. Bununla birlikte grupla çalışma ile uzun süren ve yoğun geçen ders işlenişinin öğretim sürecini güçleştirdiği belirlenmiştir.

Grupla çalışma sürecinde yaşanan sorunlara bakıldığında, “bireylerin çalışmaya eşit düzeyde katkıda bulunmamasının” ve “bireyselliği ön plana çıkaran grup üyelerinin” öğrenci kaynaklı birer etmen olarak tartışılması gerektiği düşünülmektedir. Yüksek eğitimde ve öğretmen eğitiminde grup çalışmalarını konu alan farklı araştırmalarda da “grup üyeleri arasındaki anlaşmazlık, grup üyelerinin sınıf dışında bir araya gelememesi, grup liderlerinin diğer üyelerin etkin rol almasını engellemesi, sorumluluklarını yerine getirmeyen grup üyeleri, bu kapsamda grup üyelerinin hazır konma isteği ve bu tür öğrencilerin istekli öğrencilerin motivasyonunu da olumsuz yönde etkilemesi, eşit olmayan iş bölümü, grup büyüklüğü, yetersiz iletişim becerisi, çekingen öğrencilerin geri planda kalması” gibi etmenlerin uygulamaları güçleştirdiği belirlenmiştir (Erdamar ve Demirel, 2010; Main, 2010; Nyikos ve Hashimoto, 1997; Pauli, Mohiyeddini, Bray, Michie ve Street, 2008; Ruys, Van Keer ve Aelterman, 2010; White, Lloyd, Kennedy ve Stewart, 2005; Wolfe, 2012). Bu durum grupla çalışmaya karşı gösterilen dirençle ilişkilendirilmekte ve öğretim elemanının süreci izleyerek öğrencileri desteklemesi önerilmektedir (Erdamar ve Demirel, 2010).

Uygulama sürecinde bazı grup üyelerinin çalışmaya eşit düzeyde katkıda bulunmama ve bireyselliği ön plana çıkarmalarının, grupla çalışma sürecine ilişkin bilgi, beceri ve deneyim eksikliğinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Grupla çalışma becerilerinin gruba bağlılık, sorumluluk, problem çözme, kendine güven, kişilerarası ve öze dönük iletişim, çatışma çözme ve öz-değerlendirme gibi bireysel becerileri kapsadığı belirtilmektedir (Main, 2007). Bu kapsamda, grupla çalışma becerilerinin geliştirilmesine yönelik uygulamalara gereksinim duyulduğu görülmekte ve öğretmen eğitimi programlarında yer alan derslerin bu tür uygulamalarla bütünleştirilmesi gerektiği düşünülmektedir. Main (2010) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da grupla çalışma sürecinde ortaya çıkan problemlerin nedenleri arasında araştırmaya katılan hiçbir öğretmen adayının öğretmen eğitimi sürecinde doğrudan grupla çalışma becerilerinin gelişimine dönük bir ders almamasının gösterilmesi bu görüşü desteklemektedir.

Grupla çalışma sürecinde katılımcıların bireyselliği ön plana çıkarmasına yönelik daha genel bir değerlendirme yapıldığında ise bu durumun sosyal beceri düzeyiyle ilişkili olduğu söylenebilir. Çünkü sosyal beceri çok yönlü bir yapı olarak ele alınmakta ve başkalarından olumlu tepkiler getirecek ve olumsuz tepkilerin gelmesini önleyecek, başkalarıyla iletişimi mümkün kılan, sosyal açıdan kabul edilebilir, çevrede etki bırakan, hedefe yönelik, sosyal içeriğe göre değişen hem belirli gözlenebilir hem de gözlenemeyen bilişsel ve duyuşsal öğeleri içeren ve öğretilebilir davranışlar olarak tanımlanmaktadır (Yüksel, 1997, s. 38). Grupla çalışma sürecinin araştırıldığı farklı araştırmalarda da sorunların ortadan kaldırılmasına yönelik iletişim ve insan psikolojisini içeren ya da doğrudan sosyal beceri eğitime yönelik derslerin gerekliliğine vurgu yapıldığı görülmektedir (Dilekmen, Başçı ve Bektaş, 2008; Gillies ve Boyle, 2010; Girgin, Çetingöz ve Vural, 2011; Wolfe, 2012).

Alanyazındaki farklı araştırma sonuçları ve geliştirilen öneriler doğrultusunda; öğretmen adaylarının sosyal beceri düzeylerinin, öğretmen eğitimi programlarında yer alan dersler aracılığıyla geliştirilmesi gerektiği söylenebilir. Bu kapsamda sosyal beceri, programlarda yer alan tüm derslerde ortak temel beceri olarak ele alınabilir. Araştırmanın bağlamını oluşturan sınıf eğitimi ana bilim dalı derslerine bakıldığında da ikinci yarıyıl ikinci dönemde yer alan insan ilişkileri ve iletişim dersinin seçmeli bir ders olduğu, sosyal beceri eğitimi dersinin ise yine bir seçmeli ders olarak dördüncü sınıfta yer aldığı görülmekte bu durumun öğretmen adaylarının grupla çalışma sürecinde yaşadıkları sorunlarda da etkili olabileceği düşünülmektedir.

Öğretimi güçleştiren etmenler arasında ortaya çıkan diğer bir sorun uzun süren ve yoğun geçen ders işlenişidir. Katılımcıların sürece yönelik önerileri de bu etmenle doğrudan ilişkilidir. Bu durumun öğretim sürecinde sorumlu olunan uygulamalı görevlerle ve bu görevlerin meydan okuyucu etkisiyle ilişkili olduğu düşünülmektedir. Çünkü öğretim sürecinde sunulan meydan okuyucu soru ve etkinlikler düşünmeyi desteklemektedir (Newmann, 1990). Bununla birlikte zihinsel meydan okumanın yenilikçi öğretim tekniklerinin benimsenmesi ya da öğrenmeye yönelik yeni ortamlar aranması kadar basit bir sürece dayalı olmadığı ifade edilmektedir (Newmann ve Wehlage, 1993). Zihinsel meydan okumanın gerçekleşmesi için öğrencilerden öğretim amaçlarına ulaşmalarında bireysel ve grupla çalışmalarının beklenmesi, öğrencilerin kazanımları sergilemesine yönelik uygun öğretim stratejilerinin kullanılması, öğrencilerin düşünmelerine önem verilmesi, saygı duyulması ve öğrencilerin bilgiye ve akıl yürütmeye dayalı görüşler oluşturmaya özendirilmesi gerektiği belirtilmektedir (NCSS, 1992). Öğretim programının uygulamadaki işleyişine ilişkin bulgular incelendiğinde bireysel ve grup çalışmalarına yer verildiğini, öğrenci merkezli strateji yöntem ve tekniklerin kullanıldığını ve öğrencilerin düşünme becerilerini kullandıklarını gösteren kategorilere ulaşıldığı görülmektedir. Bu durum zihinsel meydan okumayı destekleyici bir öğretim sürecinin gerçekleştirildiğini ve öğrencilerin uzun süren ve yoğun geçen ders işlenişine yönelik görüşlerinin meydan okuyucu görevlerden kaynaklandığı görüşünü desteklemektedir.

Sonuç olarak araştırmada; öğretim ilke ve yöntemleri dersine yönelik okul temelli bir yaklaşımla geliştirilen öğretim programının, mevcut durum bağlamında ortaya çıkan gereksinimleri büyük ölçüde karşıladığına, öğrencilere bireysel ve mesleki anlamda katkı sağladığına ve uygulanabilir olduğuna karar verilmiştir.

Grupla çalışma sürecinde yaşanan sorunlar ise öğretmen eğitimi programlarındaki mevcut derslerde grupla çalışma uygulamalarına yer verilmesi gerektiğini, bu dersler aracılığıyla öğretmen adaylarının grupla çalışma becerilerinin ve sosyal beceri düzeylerinin geliştirilmesi gerektiğini göstermektedir. Bunun yanı sıra artan uygulama boyutunun, anlama ve beceri düzeyinde kazanımlara ulaşmadaki rolü düşünüldüğünde, öğretmen eğitimi programlarında yer alan diğer meslek bilgisi derslerinde de uygulamalı çalışmalara yer verilmesi gerektiği, bu kapsamda öğrencilere gerçek sınıf ortamında gözlem ve uygulama fırsatı sunulması gerektiği düşünülmektedir.

Araştırmada değerlendirilen öğretim programı, bir devlet üniversitesinin Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda yürütülen öğretim ilke ve yöntemleri dersine yönelik olup, okul temelli yaklaşımla geliştirilmiştir. Araştırmanın katılımcıları, öğretim ilke ve yöntemleri dersini alan 36 öğrenciyle ve uygulama sürecini gerçekleştiren araştırmacılardan biriyle sınırlıdır. Ulaşılan

sonuçlar, öğretim programının mevcut durum bağlamında uygulanabilir olduğunu göstermekle birlikte programın farklı bağlamlarda kullanılması için bir takım düzenlemelere gereksinim duyulabileceği düşünülmektedir. Bu doğrultuda, öğretim programının eğitim fakültelerinin sınıf eğitimi ve diğer programlarında uygulanması için öncelikle okula özgü bir ihtiyaç analizi çalışması gerçekleştirilmelidir. Bu çalışmayla, programın hedef kitlenin ihtiyaç ve beklentilerine uygunluğu kontrol edilmelidir. Ulaşılan sonuçlara dayalı olarak öğretim programı doğrudan uygulanabilir ya da hedef kitlenin ihtiyaç ve beklentilerine uygun şekilde yeniden düzenlenebilir. Son olarak, öğretmen eğitimi programlarının değerlendirilmesine yönelik araştırmalar öğretim elemanlarını da içerecek şekilde daha geniş bir paydaş kitlesiyle gerçekleştirilebilir ya da farklı değerlendirme modellerinden yararlanarak tekrarlanabilir.

Kaynakça

- Açıkgöz, Ö. (2012). Yükseköğretim üzerine bir değerlendirme. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2, 11-17.
- Akrom, M. A. (2015). *The mirage of curriculum decentralization: A case study of local stakeholders' involvement in school-based curriculum development (SBCD) policy implementation in Indonesia*. Unpublished doctoral dissertation, Northern Illinois University, USA.
- Aremu, A., & Salami, I. A. (2013). Preparation of primary teachers in pupil-centred activity-based mathematics instructions and its model. *European Scientific Journal*, 9(19), 356-371.
- Bacevich, A. E. (2010). *Building curriculum for teacher education: A study of video records of practice*. Unpublished doctoral dissertation, University of Michigan, USA.
- Bay, E. (2008). Öğretmen eğitiminde yapılandırmacı program uygulamalarının etkililiğinin değerlendirilmesi. Yayınlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Brantlinger, E., Jimenez, R., Klingner, J., Pugach, M., & Richardson, V. (2005). Qualitative studies in special education. *Exceptional Children*, 71(2), 195-207.
- Burke, B. (1998). Evaluating for a change: Reflections on participatory methodology. *New Directions for Evaluation*, 80, 43-56.
- Caires, S., & Almeida, L. S. (2005). Teaching practice in Initial Teacher Education: Its impact on student teachers' professional skills and development. *Journal of Education for Teaching*, 31 (2), 111-120.
- Chun, L. Y. (1999). School-based curriculum development: The Hong Kong experience. *The Curriculum Journal*, 10(3), 419-442.
- Colet, N. R., & Durand, N. (2004). Working on the Bologna Declaration: Promoting intergrated curriculum development and fostering conceptual change. *International Journal for Academic Development*, 9(2), 167-179.
- Cousins, J. B., & Earl, L. M. (2004). Participatory evaluation in education: Studies of evaluation use and organizational learning. In J. B. Cousins & L. M. Earl (Eds.), *The case for participatory evaluation: Theory, research, practice* (pp. 3-19). Routledge. London: The Falmer Press.
- Cousins, J. B., & Whitmore, E. (1998). Framing participatory evaluation. *New directions for evaluation*, 80, 5-23.
- Creswell, J. W. (2008). *Educational research: planning, conducting and evaluating quantative and qualitative research* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.
- Dilekmen, M., Başçı, Z. ve Bektaş, F. (2008). Eğitim fakültesi öğrencilerinin iletişim becerileri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 223-231.
- Elliott, J. (1993). What we learned from action research in school-based evaluation. *Educational Action Research*, 1(1), 175-186.
- Erdamar, G. K. ve Demirel, H. (2010). Öğretmen adaylarının grup çalışmalarına ilişkin algıları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 205-223.
- Geijsel, F., Slegers, P., Berg, R. V., & Kelchtermans, G. (2001). Conditions fostering the implementation of large-scale innovation programs in schools: Teachers' perspectives. *Educational Administration Quarterly*, 37(1), 130-166.
- Gibson, H. L., & Van Strat, G. A. (2000). *The impact of instructional methods on preservice teachers' attitudes toward teaching and learning*, Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans.
- Gillies, R. M., & Boyle, M. (2010). Teachers' reflections on cooperative learning: Issues of implementation. *Teaching and Teacher Education*, 26, 933-940.
- Girgin, G., Çetingöz, D. ve Vural, D. E. (2011). Öğretmen adaylarının sosyal beceri düzeylerinin incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 4(1), 38-49.

- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Hawthorne, N.Y: Aldine Publishing Company.
- Gough, R. G. (1977) Curriculum development and teacher education. *British Journal of In-Service Education*, 3(3), 217-219.
- Guba, E. G. (1981). Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. *ERIC/ECTJ Annual Review Paper*, 29(2), 75-91.
- Güneş, F. (2012). Bologna süreci işe yükseköğretimde öngörülen beceri ve yetkinlikler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2(1), 1-9.
- Güney, K. ve Semerci, Ç. (2009). Mikro-yansıtıcı öğretim yönteminin öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünmesine etkisi. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 77-83.
- İlter, İ. (2014). Öğretim elemanlarının kullandığı yöntem ve tekniklere ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(35), 562-575.
- Juang, Y. R., Liu, T. C., & Chan, T. W. (2008). Computer-supported teacher development of pedagogical content knowledge through developing school-based curriculum. *Educational Technology & Society*, 11(2), 149-170.
- Kara, D. A. ve Sağlam, M. (2014). Öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin öğrenme-öğretme sürecine yönelik yeterlikleri kazandırması yönünden değerlendirilmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 2(3), 28-86.
- Keiny, S. (1993). School-based curriculum development as a process of teachers' Professional development. *Educational Action Research*, 1(1), 65-93.
- Law, E. (2001). *Impacts of a school based curriculum project on teachers and students: A Hong Kong case study*. Retrieved November 9, 2014 from http://www.acsa.edu.au/pages/images/2001_impacts_of_a_school_based_curric.pdf.
- Lewy, A. (1991). *National and school-based curriculum development*. Unesco: International institute for educational planning.
- Li, H. (2006). School-based curriculum development: An interview study of Chinese kindergartens. *Early Childhood Education Journal*, 33(4), 223-229.
- Main, K. (2007). *A year long study of the formation and development of middle years' teaching teams*. Unpublished doctoral dissertation, Griffith University, Australia.
- Main, K. (2010). Teamwork—teach me, teach me not: A case study of three Australian preservice teachers. *The Australian Educational Researcher*, 37(3), 77-93.
- Maphosa, C., & Mutopa, S. (2012). Teachers' awareness of their role in planning and implementing school-based curriculum innovation. *Anthropologist*, 14(2), 99-106.
- Marsh, C., Christopher, D., Lynne, G., & Gail, M. (1990). *Reconceptualizing school-based curriculum development*. London: The Palmer Press.
- McKernan, J. (2008). *Curriculum and imagination: Process theory, pedagogy and action research*. New York: Routledge.
- Mentkowski, M., Rogers, G., Doherty, A., Loacker, G., Hart, J. R., Rickards, W., & Diez, M. (2002). Learning that lasts: Integrating learning, development, and performance in college and beyond. *The Journal of Higher Education*, 73(5), 660-666.
- Minger, M. A., & Simpson, P. (2006). The impact of a standards-based science course for preservice elementary teachers on teacher attitudes toward science teaching. *Journal of Elementary Science Education*, 18(2), 49-60.
- Molina, R., Fernandez, M. L., & Nisbet, L. (2013). *Analyzing elementary preservice teachers' development of content and pedagogical content knowledge in mathematics through microteaching lesson study*. Paper presented the Tenth Annual College of Education & GSN Research Conference, Florida International University, Miami.

- National Council for the Social Studies [NCSS]. (1992). *A vision of powerful teaching and learning in the social studies. Building social understanding and civic efficacy*. Position statement. Washington DC: National Council for the Social Studies.
- Newmann, F., & Wehlage, G. G. (1993). Five standards of authentic instruction. *Educational Leadership*, 50, 8-12.
- Newmann, F. M. (1990). Higher order thinking in teaching social studies: A rationale for the assessment of classroom thoughtfulness. *Journal of Curriculum Studies*, 22(1), 41-56.
- Nutravong, R. (2002). *School based curriculum decision-making: A study of the Thailand reform experiment*. Unpublished doctoral dissertation, Indiana University, Bloomington.
- Nyikos, M., & Hashimoto, R. (1997). Constructivist theory applied to collaborative learning in teacher education: In search of ZPD. *Modern Language Journal*, 81(4), 506-517.
- Özyurt, M. (2015). İlkokul üçüncü ve dördüncü sınıf değer eğitimi programının geliştirilmesinde okul temelli yaklaşımın etkililiğinin değerlendirilmesi. Yayınlanmamış doktora tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative evaluation and research methods* (3rd ed.). London: Sage Publications.
- Pauli, R., Mohiyeddini, C., Bray, D., Michie, F., & Street, B. (2008). Individual differences in negative group work experiences in collaborative student learning. *Educational Psychology*, 28(1), 47-58.
- Posner, G. J., & Rudnitsky, A. N. (2006). *Course design: A guide to curriculum development for teachers* (7th ed.). Pearson Education, Inc.
- Priestley, M., Minty, S., & Eager, M. (2014). School-based curriculum development in Scotland: Curriculum policy and enactment. *Pedagogy, Culture & Society*, 22(2), 189-211.
- Ralph, E. G. (2014). The effectiveness of microteaching: Five years' findings. *International Journal of Humanities Social Sciences and Education (IJHSSE)*, 1, 17-28.
- Ringwalt, C. L., Ennett, S., Vincus, A., & Simons-Rudolph, A. (2004). Students' special needs and problems as reasons for the adaptation of substance abuse prevention curricula in the nation's middle schools. *Prevention Science*, 5, 197-206.
- Ruys, I., Van Keer, H., & Aelterman, A. (2010). Collaborative learning in pre-service teacher education: an exploratory study on related conceptions, self-efficacy and implementation. *Educational Studies*, 36(5), 537-553.
- Santagata, R., & Guarino, J. (2011). Using video to teach future teachers to learn from teaching. *ZDM Mathematics Education*, 43(1), 133-145.
- Shawer, S. F. (2009). Classroom-level curriculum development: EFL teachers as curriculum-developers, curriculum-makers and curriculum-transmitters. *Teaching and Teacher Education*, 26(2010), 173-184.
- Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information*, 22, 63-75.
- Skilbeck, M. (1984). *School-based curriculum development*. London: Harper and Row.
- Strawitz, B. M., & Malone, M. R. (1984). *The influence of field experiences on stages of concern and attitudes of preservice teachers toward science and science teaching*. Paper presented at the Annual Meeting of the National Association for Research in Science Teaching, New Orleans.
- Stürmer, K., Könings, K. D., & Seidel, T. (2013). Declarative knowledge and professional vision in teacher education: Effect of courses in teaching and learning. *British Journal of Educational Psychology*, 83(3), 467-483.
- Talsma, V. L. (1996). *Science autobiographies: What so they tell us about preservice elementary teachers' attitudes towards science and science teaching*. Paper presented at the Annual Meeting of the National Association for Research in Science Teaching, St. Louis.

- Tan, Ş. (2010). Öğretim ilke ve yöntemleri dersinde öğrencilerin akademik başarılarının yordanması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 239-266.
- Taşkın, Ş. Ç. ve Hacıömeroğlu, G. (2009, Mayıs). Öğretmen adaylarının meslek bilgisi dersleri üzerine bakış açıları. I. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Westbury, I., Hansen, S. E., Kansanen, P. & Björkvist, O. (2005). Teacher education for research-based practice in expanded roles: Finland's experience. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 49(5), 475-485.
- White, F., Lloyd, H., Kennedy, G., & Stewart, C. (2005). *An investigation of undergraduate students' feelings and attitudes towards group work and group assessment*. Retrieved November 1, 2015 from [Http:// Conference.Herdsa.Org.Au/2005/Pdf/Refereed/Paper_250.Pdf](http://Conference.Herdsa.Org.Au/2005/Pdf/Refereed/Paper_250.Pdf).
- Wolf, P. (2007). A model for faculting curriculum development in higher education: A faculty-driven, data informed, and educational developer-supported approach. *New Directions for Teaching and Learning*, 112, 15-20.
- Wolfe, A. (2012). Implementing collaborative learning methods in the political science classroom. *Journal of Political Science Education*, 8(4), 420-432.
- Wright, C. R., & Johnson, J. T. (2000). *Curriculum practice*. Canada: Grant MacEwan College.
- Xu, Y. (2009). School-based teacher development through a school-university collaborative project: A case study of a recent initiative in China. *Journal of Curriculum Studies*, 41(1), 49-66.
- 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.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (7.bs.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods* (3rd ed.). Sage Publications.
- Yükseköğretim Kurulu [YÖK]. (1998). *Eğitim fakülteleri öğretmen yetiştirme programlarının yeniden düzenlenmesi*. Ankara: Yükseköğretim Kurulu Yayını.
- Yükseköğretim Kurulu [YÖK]. (2010a). *Türkiye yükseköğretim yeterlilikler çerçevesi (TYYÇ)*. 10.09.2014 tarihinde <http://tyyc.yok.gov.tr/?pid=20> adresinden alınmıştır.
- Yükseköğretim Kurulu [YÖK]. (2010b). *Yükseköğretimde yeniden yapılanma: 66 Soruda Bologna süreci uygulamaları*. 10. 09. 2014 tarihinde http://www.yok.gov.tr/documents/10279/30217/yuksekogretimde_yeniden_yapilanma_66_soruda_bologna_2010.pdf adresinden alınmıştır.
- Yüksel, G. (1997). Sosyal beceri eğitiminin üniversite öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerine etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(11), 37-47.
- Yüksel, İ. ve Sağlam, M. (2012). *Eğitimde program değerlendirme* (1. bs.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yüksel, S. (1998). Okula dayalı program geliştirme. *Eğitim Yönetimi*, 4(16), 513-525.
- Zeegers, Y. (2012). Curriculum development for teacher education in the Southern Philippines: A simultaneous process of professional learning and syllabus enhancement. *International Journal of Educational Development*, 32, 207-213.
- Zukoski, A., & Luluquisen, M. (2002). Participatory evaluation: What is it? Why do it? What are the challenges. *Policy and Practice*, 5, 3-8.

Extended Abstract

Evaluation of Teaching Principles and Methods Course Developed with a School-Based Approach

When rapid changes experienced today are taken into consideration, it is also necessary to make curriculum development studies more functional. Such studies will need to meet the increasing needs of the individuals and society. This necessitates continuing investigations and evaluations in the field of curriculum development. In these studies, it is important to pay attention to elements of a curriculum as well as theoretical, philosophical and social foundations of approaches and models used in curriculum development.

One of these models is based on the school-based approach in curriculum development. In school-based curriculum development, the development of curricula as a result of plans, designs, implementation and evaluation studies carried out by the institutions is emphasized (Skilbeck, 1984, p. 2). This approach can have important contributions such as providing effective learning (Chun, 1999), developing teachers' professional knowledge and skills (Elliot, 1993; Keiny, 1993; Priestly, Minty & Eager, 2014), and addressing the needs of the students and institutions in curriculum evaluation (Bezzina, 1991, cited in Marsh et al., 1990; Priestly et al., 2014).

Research studies on curriculum evaluation examined school-based practice through case studies in primary and secondary education, and focused on teachers' professional development (Chun, 2006; Juang, Liu & Chan, 2008; Keiny, 1993; Law, 2001; Li, 2006; Maphosa & Mutopa, 2012; Nutravong, 2002; Prestley, Minty & Eager, 2013; Shawer, 2009; Xu, 2009). Higher education is one of the fields in need of studies on school-based curriculum development (Colet & Durang, 2004; Mentkowski et. al., 2002; Wolf, 2007).

Using a participatory evaluation model, the purpose of this study is to evaluate a Teaching Principles and Methods course developed with a school-based approach. The study was designed as a case study. In this context, the evaluation was carried out in a 14-week period. The participants of the study include one of the researchers who taught the course and 36 sophomore students. The students were enrolled in a teaching principles and methods course at a Department of Classroom Teaching in a State University in the 2014-2015 Academic Year, Fall Semester. Observations, interviews and document analysis were used to collect data. For analyzing the data, inductive and deductive content analysis methods were used.

The findings revealed the process of the implementation of the course. The categories describing the teaching process were determined as "presenting and making sense of information", "increasing the quality of teaching", "basing the teaching process on a student-centered approach", "implementation", and "offering authentic learning experiences". In the measurement and evaluation process, it was revealed that alternative assessment instruments based on process and product evaluation were used and regular feedback was provided. In this course implementation process, it was determined that students used their thinking skills; actively participated in the process and achieved the learning outcomes related to the understanding and skill levels.

Moreover, it was determined that the course implementation process made individual and professional contributions to students in areas such as gaining professional competence and self-confidence, achieving retention of information, having increased success in different courses, displaying increased awareness and effort, gaining responsibility, and developing creativity and communication skills. It was found that the difficulties that students had during the course decreased while the number of participants who found the course practices satisfactory increased. However, the findings also showed that issues such as group study, intensive teaching, and inadequate preliminary preparation made the teaching process more difficult. Participants proposed structural arrangements for the improvement of the process such as increasing the weekly course hours or increasing the number of breaks. As a result, we concluded that the course which was developed with a school-based approach was largely in line with the requirements arising in the context of the current situation. The course provided students with personal and professional gains.

Öz-Düzenleyici Öğrenmenin Okuduğunu Anlamaya Yönelik Akademik Başarı ve Öz-Düzenleme Becerileri Üzerindeki Etkisi*

The Effects of Self-Regulated Learning on Academic Achievement in Reading and Self-Regulation Skills

Bilge KUŞDEMİR KAYIRAN**, Ahmet DOĞANAY***

Öz

Bu çalışmada, ilköğretim beşinci sınıf Türkçe dersinde kullanılan öz-düzenleyici öğrenme modelinin, öğrencilerin okuduğunu anlamaya yönelik akademik başarıları ve öz-düzenleme becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma, 2010-2011 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında, Adana İli Çukurova İlçesi'ndeki iki ilköğretim okulunda okuyan, bir deney ve iki kontrol grubunda yer alan 90 beşinci sınıf öğrencisi ile 12 hafta süreyle gerçekleştirilmiştir. Deney grubunda öz-düzenleyici öğrenme modeli, kontrol gruplarında ise Türkçe Dersi Öğretim Programı doğrultusunda yapılan öğretim uygulanmıştır. Araştırmada veriler, "Okuduğunu Anlama Başarı Testi", "Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği", "Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu" ile toplanmıştır. Sonuç olarak, öz-düzenleyici öğrenme modelinin, okuduğunu anlama başarısı üzerinde daha etkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca uygulanan modelin, güdülenme ve öğrenme stratejilerinden bilişsel farkındalık-öğrenme stratejileri, öz-yeterlik algısı, zaman ve çalışma ortamının yönetimi ve görev değeri üzerinde olumlu etkileri olduğu ortaya çıkarken; sınav kaygısı ve yardım isteme üzerinde etkisi görülmemiştir.

Anahtar sözcükler: Öz-düzenleyici öğrenme, öz-düzenleme becerileri, okuduğunu anlama, akademik başarı.

Abstract

This study aims to examine whether a self-regulated learning model used in a 5th grade Turkish course has any effects on academic achievement in reading (comprehension) and self-regulatory skills. The study lasted 12 weeks and the participants were 5th grade students enrolled in two primary schools located in Adana in Spring 2011. The experimental and control groups consisted of 90 students enrolled in 5th grade primary schools in Adana. "Reading Comprehension Achievement Test", "Motivation and Learning Strategies Scale", "Personal Information Form" and "Semi-Structured Interview Form" were used in the research. After controlling for the pre-test scores, findings showed a significant difference in favor of the experimental group when the post-test mean scores in reading comprehension are considered. Furthermore, there was a statistically significant impact of the self-regulated learning model on cognitive awareness-learning strategies, perceived self-competence, time and study context management, and task value. There was no significant effect on test anxiety and recourse.

Keywords: Self-regulated learning, self-regulation skills, reading comprehension, academic achievement

Gönderilme Tarihi: 25.05.2017

Kabul Tarihi: 25.09.2017

* Bu makale, "Öz-Düzenleyici Öğrenmenin Okuduğunu Anlamaya Yönelik Akademik Başarı, Öz-Düzenleme Becerileri ve Okuma Stratejileri Üzerindeki Etkisi" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

The 3rd International Congress on Curriculum and Instruction" da sözlü bildiri olarak sunulmuştur

** Yrd.Doç.Dr., Gaziantep Üniversitesi, kbilge01@gmail.com

*** Prof.Dr., Çukurova Üniversitesi, adoganay@cu.edu.tr

Giriş

Bilimsel ve teknolojik gelişmeler ışığında bilgi, sürekli değişim gösteren bir dinamik halindedir ve sürekli olarak güncelliğini yitirmektedir. Bilgiye olan bakış açısındaki değişim, öğrenciye, öğretmene, öğrenmeye bakış açısını da değiştirmekte, bu durumda, öğrencilere bilgiye ulaşmalarını ve ulaştıkları bilgiyi kullanmalarını da öğretmek giderek önem kazanmaktadır. Bilgiye ulaşma ve onu kullanma, hem eğitimin odak noktası hem de bireye yaşam boyu öğrenme sürecinde gerekli olan bir beceri haline gelmekte, bireylerin ne öğrendikleri değil, “öğrenmeyi öğrenme” yollarını bilip bilmedikleri önem kazanmaktadır.

Kendi yeteneklerine güvenen ve bunları kendini geliştirmede etkili bir şekilde kullanabilen, öğrenme sorumluluğunu üstlenmiş, öğrenme sürecini denetleyebilen ve bu süreçte aktif olan bireyler yetiştirmek eğitimin temel hedeflerinden biridir. Bireyler, bilginin pasif bir alıcısı olmaktan kurtulup, herhangi bir yardıma gereksinim duymadan kendi öğrenme süreçlerine yön verebildiklerinde, bağımsız birer öğrenen haline gelebilirler. Bağımsız bir öğrenen olan bireylerin sosyal etkileşim ve kültürel unsurlar ile bilgiyi zihinlerinde aktif bir şekilde organize etmeleri beklenmektedir. Bu tür bireylerin yetiştirilebileceği öğretim ortamları öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkların dikkate alındığı ve onlara farklı öğrenme yollarının sunulduğu zenginleştirilmiş ortamlardır (Fer, 2009).

Öğretmenlerin, öğrencilerin bireysel özelliklerini dikkate alarak, öğretim ortamını, kullandıkları yöntem ve stratejilerini bu özelliklere göre düzenlemeleri başarıyı artırmada önemli rol oynar. Bunların yanı sıra, konuyla ilgili ön bilgi ve beceriler, sahip olunan öğrenme stratejileri ve bunları kontrol eden bilişsel farkındalık da öğrenmeyi etkileyen ve başarıyı artıran diğer bireysel farklılıklar olarak ortaya çıkmaktadır (Pintrich ve De Groot, 1990).

Bilişsel farkındalık ve sosyal biliş üzerine yapılan araştırmalardan yola çıkarak 1970’lerin sonu 1980’lerin başında, öğrencilerdeki bireysel farklılıklar üzerine yeni bir anlayış ortaya çıkmıştır. Bu araştırmaların sonunda, 1980’lerde “öz-düzenleyici öğrenme” yaklaşımı gündeme gelmiştir. Öz-düzenleyici öğrenme, öğrencilerin kendi öğrenmelerini kontrol etmek ve düzenlemek için çeşitli bilişsel stratejileri ve bilişsel farkındalık stratejilerini kullanmaları (Pintrich, 1999: 459-460); öz-düzenleme ise, bireyin bilişsel farkındalık, güdü ve davranış açısından kendi öğrenme süreçlerine aktif olarak katılma derecesi olarak tanımlanmıştır (Zimmerman, 1986; Akt. Zimmerman, 1994: s.3). Öz-düzenleyici öğrenme kuram ve araştırmaları, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerinde nasıl uzman olabilecekleri sorusuna cevap olarak ortaya çıkmıştır (Zimmerman, 2001).

Konuyla ilgili yapılan araştırmalarda, öğrenme ortamının öğrenci özelliklerine uygun olarak düzenlenmemesi ve öğrencilerin kendi öğrenmelerini düzenleyebilme becerisine sahip olmamaları öğrenmedeki başarısızlığın nedenleri arasında gösterilmektedir (Chularut ve DeBacker, 2004; McWhaw ve Abrami, 2001; Paterson, 1996; Paulsen ve Feldman, 1999). Bu durumda, öğrencilerin başarılarını arttırmada, oluşturulan öğrenme ortamının etkili olduğu göz önüne alındığında, öğrencileri kendi öğrenme sorumluluklarını aldıkları, hedeflerine ulaşmak için, duygu, düşünce ve davranışlarını sistematik bir şekilde kendi kendine yönlendirdikleri bir süreç olan öz-düzenleme (Schunk & Zimmerman, 1994: ix), öğrenci başarısını arttırmak için kullanılabilir.

Öz-düzenleme stratejileri, başarı değişkenliğinin %93’ünü açıklamaktadır (Zimmerman ve Martinez-Pons, 1986). Yapılan araştırmalar, akademik başarı ile öz-düzenleme arasında ilişki olduğunu ortaya çıkarmıştır (Aktan, 2012; Budak, 2016; Canca, 2005; Dadlı, 2015; Eilam, Zeidner ve Aharon, 2009; Eshel ve Kohavi, 2003; Graham ve Haris, 1994; Güneyli, 2016; İsrail, 2007; Kitsantas, Winsler ve Huie, 2008; Nota, Soresi ve Zimmerman, 2004; Pintrich ve De Groot, 1990; Shen, 2002; Stephenson, Poissant ve Dade, 1999; Wolters, 1999; Won, Wolters ve Mueller, 2017).

Öz-düzenleme eğitiminin verildiği çalışmalar incelendiğinde, bu eğitimin öğrencilerin başarılarında (Aguilar, 2008; Ataş, 2009; Azevedo, Moos, Grene, Winters ve Cromley, 2008; Cabı, 2009; Camahalan, 2006; Eker, 2012; Gülay, 2012; İsrail, 2007; Paterson, 1996; Souvignier ve Mokhesgerami, 2006; Uygun, 2012); hatırlama düzeylerinde (Eker, 2012; İsrail, 2007); öz-düzenleyici öğrenme becerilerinin gelişmesinde (Camahalan, 2006; Eker, 2012; Haşlaman, 2011; İsrail, 2007; Jayawardena, Kraayenoord ve Carroll, 2017; Paterson, 1996; Uygun, 2012); derse karşı tutumlarında

(Eker, 2012; Taylor ve Corrigan, 2005; Uygun, 2012), öğrenme ve çalışma sorumluluklarını arttırmada (Çatalbaş, 2016) olumlu bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öz-düzenlemeye dayalı strateji eğitiminin, öğrenci yazılarında genel yazı kalitesi ve uzunluk açısından gelişme sağladığı ve yazma konusunda kendine güveni de arttırdığı (Akıncılar, 2010; Can, 2016; Graham, Haris ve Mason, 2005; Gültekin, 2016; Tracy, Reid ve Graham, 2009; Zumbunn ve Bruning, 2013); öğrenme sürecini daha etkili ve verimli hale getirdiği (Hardalaç, 2012) belirtilmiştir.

Başarı, tutum, öz-yeterlilik, yazma becerisi üzerindeki olumlu etkilerinin yanı sıra, öz-düzenlemenin etkili olduğu alanlardan birinin de okuduğunu anlama olduğu görülmüştür. Yapılan araştırmalar, öz-düzenleyici öğrenme stratejilerinin kullanımının, okuduğunu anlama başarısını arttırmada etkili olduğunu ortaya çıkarmıştır (Housand ve Reis, 2008; Oruç, 2012; Schunk ve Rice, 1987, Akt. Housand ve Reis, 2008; Schunk ve Zimmerman, 1997, Akt. Schunk ve Zimmerman, 2007; Souvignier ve Mokhesgerami, 2006; Uyar, 2015). Araştırma sonuçları, strateji öğretiminin başarıyı arttırdığı ya da başarılı öğrencilerin strateji kullanımlarının daha yüksek düzeyde olduğu yönündedir. Öz-düzenleme ve okuduğunu anlama becerilerinin kazandırılması için birçok strateji geliştirilmiştir. Ancak bu stratejilerin daha çok lise ve üniversite düzeylerinde kullanıldığı görülmüştür. İlköğretim birinci kademedeki öz-düzenlemenin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkilerini araştıran sadece bir çalışmaya (Souvignier ve Mokhesgerami, 2006) rastlanmıştır.

Öğrencinin motivasyon ve başarısını artıran bir süreç olan öz-düzenleyici öğrenme öğretilebilir bir süreçtir (Zimmerman ve Schunk, 2001). Öz-düzenleme becerilerinin ilköğretim ilk yıllarından itibaren gelişim göstermesi, bu dönemde çocuklara öz-düzenleme becerisi kazandırmanın önemini ortaya çıkarmaktadır. Aktan (2012) tarafından Türkiye örneğinde yapılan çalışmada da, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerinin, orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Yapılan bu çalışma ile öğrencilerin, öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerinin de geliştirilmesi planlanmaktadır.

Yurt içinde yapılan çalışmalara genel olarak bakıldığında, öz-düzenleyici öğrenmenin ilköğretim birinci kademedeki Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisini araştıran bir çalışmaya rastlanmamıştır. Öz-düzenleyici öğrenmenin okuma becerisi üzerindeki etkisinin incelenmesinin, ilgili literatüre katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Bu çalışmanın, öz-düzenleyici öğrenmenin, Türkçe dersinde özellikle de okuma becerisinin geliştirilmesinde nasıl kullanılacağına ilişkin bir rehber niteliği taşıması beklenmektedir. Öz-düzenleyici öğrenme becerilerine sahip, bu sayede hayat boyu öğrenebilen öğrenciler yetiştirebilme ihtiyacı göz önüne alındığında, öz-düzenleyici öğrenme modeli, Türkçe derslerinde kullanılabilir ve okuduğunu anlama ve öz-düzenleme becerilerinde ne derecede etkili olduğu araştırılabilir. Başarı üzerinde, öz-düzenleme ve okuduğunu anlama becerilerinin etkileri göz önünde tutulduğunda bu çalışmada, öz-düzenleyici öğrenmenin okuduğunu anlama ve öz-düzenleme becerileri üzerindeki etkileri incelenmeye çalışılmıştır.

Amaç

Bu araştırmanın temel amacı; ilköğretim beşinci sınıf Türkçe dersinde kullanılan öz-düzenleyici öğrenme modelinin işe koşulduğu deney grubu ile Türkçe Dersi Öğretim Programı doğrultusunda yapılan öğretimin işe koşulduğu kontrol gruplarının okuduğunu anlamaya yönelik akademik başarıları ve öz-düzenleme becerileri arasında anlamlı farkların olup olmadığını sınamaktır.

Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki denenceler sınanmıştır:

Öz-düzenleyici öğrenme modelinin işe koşulduğu deney grubu ile kontrol gruplarındaki öğrencilerin,

1. "Okuduğunu Anlama Başarı Testi" öntest toplam puanları kontrol altına alındığında, son-test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.
2. "Güdülenme ve Öğrenme Stratejiler Ölçeği"nin, *Bilişsel farkındalık-öğrenme stratejileri, Öz-yeterlilik algısı, Zaman ve çalışma ortamı, Görev değeri, Sınav kaygısı, Yardım isteme alt ölçeği* öntest

toplam puanları kontrol altına alındığında, sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

Deneyssel uygulamayla ilgili bu denencelerin yanı sıra aşağıdaki sorulara da yanıt aranmıştır:

Öz-düzenleyici öğrenme modelinin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin uygulama öncesinde ve sonrasında,

Soru 1: Türkçe dersine ilişkin görüşleri nasıldır?

Soru 2: Kullandıkları öz-düzenleme becerilerinden kaynak yönetimi stratejilerine ilişkin görüşleri nasıldır?

Soru 3: Kullandıkları bilişsel farkındalık-öğrenme ve okuma stratejilerini kullanma durumlarına ilişkin görüşleri nasıldır?

Soru 4: Sınav kaygılarına ilişkin görüşleri nasıldır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada, nicel ve nitel veri toplama yöntemleri ile veri analizinin bir arada olduğu karma yöntem deseni (mixed methods designs) kullanılmıştır. Karma yöntem deseni, tek bir araştırma ya da araştırmalar dizisine ilişkin, aynı temel olgular kapsamında nitel ve nicel veriler toplamayı, onları analiz etmeyi ve yorumlamayı kapsamaktadır (Leech ve Onwuegbuzie, 2009). Bu bağlamda araştırmanın nicel boyutunda, deneme modellerinden “öntest-sontest kontrol gruplu model” kullanılmıştır. Nicel verilerle birlikte nitel verilerin de elde edilmesiyle konuyla ilgili daha derinlemesine bilgi elde edilmiş, böylece çalışmanın hem güvenilirliğinin hem de iç geçerliğinin yükseltilmesi amaçlanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırma, 2010-2011 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında, Adana İli Çukurova İlçesi’ndeki iki ilköğretim okulunda öğrenim gören beşinci sınıf öğrencileri ile 12 haftalık sürede gerçekleştirilmiştir. Deney ve kontrol grupları, uygulamanın yapıldığı iki okulun beşinci sınıflarından üç dersliğinde öğrenim gören, her derslikten 30 öğrenci olmak üzere toplam 90 öğrenciden oluşmaktadır. Uygulamanın yapıldığı okullar, çevre, okul ve öğrenci özellikleri birbirine benzerlik göstermektedir. Deney ve kontrol gruplarının iki ayrı okuldan seçilmesinin nedeni; deney ve kontrol gruplarındaki aynı düzey sınıfların aynı derslerde birbirlerinden etkilenmeleri olasılığını en aza indirmektir. Bu şekilde deneyssel işlemin geçerliği artırılmaya çalışılmıştır. Çalışma gruplarındaki öğrencilerin, cinsiyeti, doğum yeri, kardeş sayısı, Türkçe dersi karne notu, ailede Türkçeden başka bir dil kullanılıp kullanılmaması, anne-baba birliktelik durumu, anne-baba öğrenim durumu ve mesleği, sosyo-ekonomik düzeyleri, ders çalışırken yardım alıp almama durumları ve kendilerine ait çalışma odalarının olup olmaması ile ilgili değişkenler açısından birbirleriyle önemli ölçüde benzer nitelikler taşıdıkları belirlenmiştir.

Araştırmanın nitel verileri deney grubundan toplanmıştır. Nitel verilerin toplandığı grup seçilirken, amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Bu çalışma kapsamında araştırmacı tarafından önceden belirlenen ölçütler; “cinsiyet”, “öntest puanları” ve “başarı durumları” olarak belirlenmiştir. Belirlenen bu ölçütlere göre öğrenciler seçilirken ilk olarak “Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği” öntest olarak uygulanmıştır. Öğrenciler, ölçekten alınan puanlara göre alt-orta-üst gruplara ayrılmışlardır. Daha sonra bu gruplar içerisinde Türkçe karne notlarının yanı sıra sınıf öğretmenlerinin yardımıyla, okumada başarılı, orta düzeyde ve daha az başarılı dörder öğrenci olmak üzere toplam 12 öğrenci, cinsiyet dağılımına da dikkat edilerek seçilmiştir. Bu ölçütlerin belirlenmesiyle, öz-düzenleme becerilerini kullanan veya daha az kullanan, okumada farklı başarı düzeyleri gösteren öğrencilerin de görüşleri alınarak farklı bakış açıları elde edilmeye çalışılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada, "Okuduğunu Anlama Başarı Testi"; "Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği", "Kişisel Bilgiler Formu" ve "Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu" kullanılmıştır.

Okuduğunu Anlama Başarı Testi

Öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarını ölçmek için kullanılan test, ilgili alanyazındaki benzer okuduğunu anlama testlerinden yararlanılarak, araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Başarı testi oluşturulurken, bilgilendirici, betimleyici, öyküleyici yazı, şiir, fabl ve fıkra gibi farklı metin türlerinden dokuz okuma parçası seçilmiştir. Denemelik form bu parçalara göre hazırlanan 32 çoktan seçmeli sorudan oluşmaktadır. Başarı testi hazırlanırken sorular, PIRLS'te (Progress in International Reading Literacy Study) (2001) kullanılan ve dört farklı zihinsel düzeyde (metinde açık bir şekilde ifade edilmiş bilgi ve fikirlerin üzerinde durma ve çıkarımlar yapma; metinden doğrudan çıkarımlar yapma; fikir ve bilgileri birleştirme ve yorumlama; metnin öğelerini, içeriğini-dilini inceleme ve değerlendirme) tanımlanan aşamalı sınıflamaya göre hazırlanmıştır. Hazırlanan denemelik form, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesinde Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'nda görev yapan iki, Eğitim Programları ve Öğretimi Ana Bilim Dalı'nda görev yapan bir, Türkçe Eğitimi Bölümü'nde görev yapan bir öğretim üyesi tarafından hem ölçme değerlendirme ilkelerine uygunluk hem de kapsam geçerliliği açısından; ilköğretimde görev yapan iki sınıf öğretmeni tarafından da sınıf düzeyine uygunluk açısından incelenmiştir. Uzmanların önerilerine göre düzenlenen form, geçerlik-güvenirlilik çalışması için, 157 altıncı sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Madde analizi sonucunda üç madde geçerli ve güvenilir bulunmayıp testten çıkarılmıştır. Madde güçlükleri .35 ile .91; ayırıcılık güçlükleri .27 ile .63 arasında değişen ve 29 maddeden oluşan testin KR 20 güvenirliliği .85 olarak hesaplanmıştır.

Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği

Araştırmada, öz-düzenleyici öğrenme becerilerinin belirlenmesi amacıyla Pintrich, Smith, Garcia ve McKeachie (1991) tarafından geliştirilen "Motivated Strategies for Learning Questionnaire" (MSLQ), "Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği" (GÖSÖ) adıyla Türkçe'ye uyarlanarak ve beşinci sınıf düzeyine indirgenerek kullanılmıştır. MSLQ, güdülenme alt boyutunu ölçmeye yönelik 31 madde, kullanılan öğrenme stratejilerini ölçmeye yönelik 50 madde olmak üzere toplam 81 madde olup, hepsinin bir arada veya tek başlarına kullanılabileceği 15 farklı ölçekten oluşmaktadır.

GÖSÖ, uzman görüşleri doğrultusunda güdülenme alt boyutuna yönelik 31 madde iki maddenin ikiye bölünmesiyle 33 madde olarak; öğrenme stratejileri alt boyutuna yönelik 50 maddeden üçü çıkarılarak 47 madde olarak kullanılmış, toplamda 80 maddelik denemelik form geçerlik-güvenirlilik çalışması için dokuz ilköğretim okulunda, toplam 30 derslikte okuyan 802 beşinci sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Yapı geçerliği kapsamında yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda altı faktörlü bir yapı ortaya çıkmış ve altı faktörün varyansın %41.026'sını açıkladığı görülmüştür. Alt ölçeklerde sırasıyla 19, 6, 6, 3, 4 ve 2 madde yer almış; 40 madde alt ölçekler dışında kalmıştır. Alt ölçekler orijinal ölçekle uyumlu olarak "bilişsel farkındalık-öğrenme stratejileri", "öz-yeterlik algısı", "zaman ve çalışma ortamının yönetimi", "görev değeri", "sınav kaygısı" ve "yardım isteme" olarak adlandırılmış; Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları sırasıyla .86, .75, .66, .76, .60 ve .50 olarak hesaplanmıştır.

40 maddelik ölçek için doğrulayıcı faktör analizi yeni bir örnekleme gerçekleştirilmiştir. DFA için ölçek, üç ilköğretim okulunda, toplam 10 derslikte okuyan beşinci sınıftaki 423 öğrenciye uygulanmıştır. Analiz sonucunda, ölçeğin uyum indeksleri; $\chi^2/sd=1.42$, GFI=.89, AGFI=.88, RMSEA=.03, RMR=.07, SRMR=.049, CFI=.97, NNFI=.97, NFI=.91, PGFI=.79 olarak hesaplanmıştır. Tüm uyum indekslerinden elde edilen sonuçlar değerlendirildiğinde, 40 madde ve altı bileşenden oluşan ölçeğe dair modelin kabul edilebilir bir model iyiliği değerine (Hu ve Bentler, 1999; Jöreskog ve Sörbom, 1993; Kline, 1998; Tabachnick ve Fidell, 2001) sahip olduğu belirlenmiştir.

Kişisel Bilgiler Formu

Bu çalışmada, deney ve kontrol gruplarının denkliliğini sağlamak amacıyla kişisel bilgiler formu kullanılmıştır. Form, çalışma gruplarındaki öğrencilerin, cinsiyeti, doğum yeri, kardeş sayısı, Türkçe

dersi karne notu, ailede Türkçeden başka bir dil kullanılıp kullanılmaması, anne-baba birliktelik durumu, anne-baba öğrenim durumu ve mesleği, sosyo-ekonomik düzeyleri, ders çalışırken yardım alıp almama durumları ve kendilerine ait çalışma odalarının olup olmaması ile ilgili değişkenler hakkında bilgi vermektedir.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Deney grubundaki öğrencilerin, öz-düzenleme becerilerini kullanma durumları ile ilgili bilgi edinmek ve uygulanan öz-düzenleyici öğrenme modelinin öğrencilerin bu becerileri kullanmalarına etkisini incelemek amacıyla kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu, araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Geçerlik çalışması kapsamında, veri toplama aracı olarak kullanılan form, uzman görüşlerine sunulmuş, gelen öneriler ve beşinci sınıfta öğrenim gören dört öğrenci ile yapılan pilot uygulama sonucunda son şeklini almıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu, uygulamanın hem başında hem de sonunda kullanılmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırma kapsamında, 2010-2011 eğitim-öğretim yılı güz yarısında Adana İli Çukurova İlçesindeki bir devlet ilköğretim okulunda okuyan beşinci sınıf öğrencileri üzerinde iki haftasında hazırlık olmak üzere altı hafta süreyle ön deneme uygulaması gerçekleştirilmiş; elde edilen bulgular sonucunda asıl uygulamanın materyalleri hazırlanmıştır. Ön deneme uygulaması, asıl uygulamanın yapıldığı ilköğretim okulunun beşinci sınıflarından bir derslikte okuyan toplam 27 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Asıl uygulama, 2010-2011 eğitim-öğretim yılı bahar yarısında, Adana İli Çukurova İlçesindeki bir devlet ilköğretim okulunda okuyan beşinci sınıf öğrencileri ile dört haftası hazırlık çalışmaları olmak üzere 12 hafta süreyle gerçekleştirilmiştir. Hazırlık çalışmaları kapsamında, öz-düzenleme becerilerini ve okuma stratejilerini kullanmaya yönelik etkinlikler yapılmıştır.

Dersler, deney grubunda öz-düzenleyici öğrenme modeline göre geliştirilen ders planları doğrultusunda işlenmiştir. Öz-düzenleyici öğrenme modeline göre öğretimin kullanıldığı Türkçe ders planları; İlköğretim Türkçe programının beşinci sınıf öğrencileri için öngördüğü kazanımlar, belirli gün ve haftalar, mihver derslerde işlenen konular ile öz-düzenleyici öğrenme modelinin ilkeleri doğrultusunda hazırlanmıştır. Ders planları öz-düzenleyici öğrenme modeline göre hazırlanırken, Zimmerman (2002, s.67) tarafından belirtilen evreler-alt süreçler ve Pintrich ve De Groot (1990), Pintrich (1999, s.460) tarafından tanımlanan öz-düzenleyici öğrenme stratejileri temele alınmıştır. Ayrıca planlarda, beş temel dil becerisinin/öğrenme alanının da (dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu) geliştirilmesine yönelik etkinlikler yapılmıştır. Dersin “Ön Düşünme Evresi” olarak planlanan Giriş/hazırlık aşamasında, *çevresel yapılandırma/fiziksel çevrenin düzenlenmesi, amaç belirleme ve planlamaya öncelik verilmiştir*. Dersin, “Performans Evresi” olarak planlanan geliştirme aşamasında; örgütlenme- kendini izleme ve yönetme stratejilerine öncelik verilmiştir. Dersin “İçsel Yansıtma Evresi” olarak planlanan değerlendirme aşamasında okudukları arasında benzerlik ve farklılıkları bulma, bildiklerini ve bilmesi gerekenleri listeleme, yeni okuduklarıyla önceki bilgilerini karşılaştırma, düşüncelerini paylaşma vb. çalışmalar yapılmıştır. Kontrol gruplarında dersler, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından gönderilen öğretmen kılavuz kitabı (2005) doğrultusunda işlenmiştir.

Çalışmanın ilk haftasında, “Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği” ve kişisel bilgiler formu bütün gruplara uygulanmıştır. Öğrencilerin, öz-düzenleme becerilerini kullanma durumları ile ilgili bilgi edinmek için yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Deney grubunda dört hafta süreyle öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini kullanmaya hazırlık çalışmaları yapılmıştır. Hazırlık çalışmalarının sonunda, “Okuduğunu Anlama Başarı Testi” bütün gruplara öntest olarak uygulanmıştır. Öntestler uygulandıktan sonra, sekiz hafta boyunca haftada beş saat olmak üzere Türkçe dersleri, deney ve birinci kontrol gruplarında araştırmacı; ikinci kontrol grubunda sınıf öğretmenleri tarafından işlenmiştir. DeneySEL işlemler sonunda, başarı testi sontest olarak verilmiştir. Uygulamanın sonunda, öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme modeli ve bu modelin kendi öğrenme süreçlerine etkisine yönelik algılarını belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada toplanan nicel verilerin çözümlenmesinde; öntest ortalamaları arasındaki farklılaşmayı belirlemek için tek yönlü varyans analizi; ve Scheffe-f ikili karşılaştırmalar testi kullanılmıştır. Öntest puanlarına göre düzeltilmiş sontest ortalama puanları arasında farklılaşma olup olmadığı kovaryans analizi ile test edilmiş; farklılaşmanın yönü Bonferroni ikili karşılaştırmalar testi ile belirlenmiştir. Verilerin analizinde, SPSS 20 programı kullanılmış ve sonuçların yorumlanmasında .05 anlamlılık düzeyi kabul edilmiştir.

Araştırmada, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak yapılan ön ve son görüşmelerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi, toplanan verilerin önce kavramsallaştırılması, daha sonra da ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir şekilde düzenlenmesi ve buna göre veriyi açıklayan temaların oluşturulmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Görüşmeler, ses kayıt cihazına kaydedilmiş ve bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Kodlamalar yapılırken, oluşturulan metinler birkaç defa okunmuş ve araştırmanın amaçlarına göre bazen doğrudan verilerden hareket ederek bazen de ortaya çıkan anlamlara göre kodlar oluşturularak metin üzerinde belirlenmiştir. Ön görüşme için ilk görüşülen öğrenci ÖÖ1, ikinci görüşülen ÖÖ2; son görüşme için ilk görüşülen öğrenci SÖ1, ikinci görüşülen SÖ2 olarak adlandırılmıştır. Oluşturulan kodlardan hareket ederek verileri genel düzeyde açıklayabilen ve kodları belli kategorilerde toplayabilen temaların bulunması için önce kodlar incelenmiştir. Tematik kodlama olarak adlandırılacak bu süreçte ortaya çıkan kodların benzerlik ve farklılıkları belirlenerek, birbiriyle ilişki olan kodların bir araya getirilmesiyle temalar oluşturulmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Kodlamadan sonra, aynı kod ya da tema altında, veri setinde yer alan ifadeler tanımlanmış ve ortaya çıkan kod ya da temaya göre bu bilgiler birbiriyle ilişkili bir biçimde sunulmuştur. Belirlenen temalar ve kodlar aktarılırken, öğrenci ifadeleriyle ilgili doğrudan alıntılara tırnak içinde yer verilmiştir.

Nitel analizin geçerlik çalışması kapsamında, seçilen bir parça üzerinde araştırmacı ve ikinci bir kodlayıcı ayrı ayrı kodlama yapmış ve benzer sonuçlar elde edilmiştir. Elde edilen kodlar ve temalar önce alan uzmanlarına sunulmuş, gelen öneriler doğrultusunda düzeltmeler ve yeniden düzenlemeler yapılmıştır. Araştırmada elde edilen bulguların ve sonuçların doğruluğunu konu edinen iç geçerliğe ilişkin olarak, elde edilen bulguların, kavramsal çerçeve ve araştırmanın kuramsal çerçevesi ile uyumlu olmasına dikkat edilmiştir. Araştırma sonuçlarının genellenebilirliğine konu edinen dış geçerliğe (Yıldırım ve Şimşek, 2006) ilişkin olarak da, araştırma örneklemini, ortam ve süreçlerin özellikleri ilgili bölümlerde ayrıntılı olarak tanımlanmış; araştırma sonuçları araştırma soruları ile ilgili kuramlarla tutarlı hale getirilmiştir.

Dış güvenilirlik kapsamında, araştırmanın yöntem ve uygulama aşamaları araştırmacı tarafından açık bir biçimde tanımlanmıştır. Veri toplama ve analiz süreci ayrıntılı açıklamalar yapılmıştır. Araştırmanın ham verileri, tekrar incelenilecek şekilde saklanmıştır. Araştırmada iç güvenilirlik kapsamında, görüşmelerden elde edilen bilgiler, tüm gerçekliği ile sunulmuştur. Verilerin analiz edilmesinde, ikinci bir kodlayıcı görev almış; elde edilen kodlar ve temalar üzerinde, diğer kodlayıcı tarafından yapılan çalışma ile üzerinde görüş birliği sağlanan ve görüş ayrılığı olan kodlar-temalar belirlenmiştir. İki kodlayıcı arasındaki kodlayıcı güvenilirliği, "Kodlayıcı Güvenirlik Katsayısı=Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı X 100)" formülü kullanılarak .90 olarak hesaplanmıştır.

Bulgular

Okuduğunu Anlama Başarısı

Okuduğunu anlama başarı testinden alınan puanlar incelendiğinde, deney grubunun düzeltilmiş sontest toplam puan ortalaması ($\bar{X} = 19.62$), kontrol gruplarının ortalamalarından ($\bar{X} = 16.82$; $\bar{X} = 17.47$) yüksek olduğu görülmüştür. Gözlenen bu farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için kovaryans analizi uygulanmış, elde edilen sonuçlar Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1

Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarı Testi Sontest Toplam Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı fark (Bonferroni)
Kontrol Edilen Değişken (Öntest)	1496.743	1	1496.743	176.114	.000	D>K1 D>K2
Grup	127.484	2	63.742	7.500	.001	
Hata	730.890	86	8.499			
Toplam	31527.000	90				

Tablo 1'e göre kovaryans analizi sonuçları, öntest puanları kontrol altına alındığında, grupların sontest düzeltilmiş ortalama puanları açısından grupta ana etkisinin anlamlı olduğunu göstermiştir [$F(2, 86) = 7.500$; $p \leq .001$]. Belirlenen farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu saptamak için yapılan Bonferroni ikili karşılaştırmalar testi sonucunda, deney ve kontrol grupları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunurken, kontrol grupları arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir.

Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri

Güdülenme ve öğrenme stratejiler ölçeğinin alt ölçekleri için deney ve kontrol gruplarında alınan ve ayrı ayrı hesaplanan, kovaryans analizinde dikkate alınan düzeltilmiş sontest toplam puan ortalamaları sırasıyla *bilişsel farkındalık-öğrenme stratejileri* alt ölçeği için ($\bar{X} d=82.26$; $\bar{X} k1=71.68$; $\bar{X} k2=74.66$); *öz-yeterlik algısı* alt ölçeği için ($\bar{X} d=27.33$; $\bar{X} k1= 25.05$; $\bar{X} k2=24.85$); *zaman ve çalışma ortamının yönetimi* alt ölçeği için ($\bar{X} d=21.51$; $\bar{X} k1=18.28$; $\bar{X} k2=18.15$); *görev değeri* alt ölçeği için ($\bar{X} d=14.14$; $\bar{X} k1=11.98$; $\bar{X} k2=11.84$); *sınav kaygısı* alt ölçeği için ($\bar{X} d=10.89$; $\bar{X} k1=12.29$; $\bar{X} k2=12.30$); *yardım isteme* alt ölçeği için ($\bar{X} d=8.23$; $\bar{X} k1=8.06$; $\bar{X} k2=8.18$) olarak hesaplanmıştır. Genel olarak, deney grubunun düzeltilmiş sontest toplam puan ortalamalarının, kontrol gruplarının ortalamalarından yüksek olduğu gözlenmiştir. Gözlenen bu farkların anlamlı olup olmadığını test etmek için kovaryans analizi uygulanmış, elde edilen sonuçlar Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2

Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği Alt Ölçeklerinden Aldıkları Sontest Toplam Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları

GÖSÖ							
Alt Ölçekler	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	Anlamlı fark (Bonferroni)
<i>Bilişsel Farkındalık-Öğrenme Stratejileri</i>	Kontrol Edilen Değişken (Öntest)	3585.959	1	3585.959	35.945	.000	D>K1 D>K2
	Grup	1639.215	2	819.607	8.216	.001	
	Hata	8579.641	86	99.763			
	Toplam	535586.000	90				
<i>Öz-yeterlik algısı</i>	Kontrol Edilen Değişken (Öntest)	383.462	1	383.462	43.185	.000	D>K1 D>K2
	Grup	114.234	2	57.117	6.432	.002	
	Hata	763.638	86	8.880			
	Toplam	60911.000	90				
<i>Zaman ve çalışma ortamının yönetimi</i>	Kontrol Edilen Değişken (Öntest)	920.149	1	920.149	42.376	.000	D>K1 D>K2
	Grup	216.332	2	108.166	4.981	.009	
	Hata	1867.385	86	21.714			
	Toplam	36670.000	90				
<i>Görev değeri</i>	Kontrol Edilen Değişken (Öntest)	211.955	1	211.955	41.647	.000	D>K1 D>K2
	Grup	94.086	2	47.043	9.244	.000	
	Hata	437.679	86	5.089			
	Toplam	15109.000	90				
<i>Sınav kaygısı</i>	Kontrol Edilen Değişken (Öntest)	743.194	1	743.194	72.446	.000	---
	Grup	35.709	2	17.855	1.740	.182	---
	Hata	882.238	86	10.259			
	Toplam	14434.674	90				
<i>Yardım isteme</i>	Kontrol Edilen Değişken (Öntest)	103.783	1	103.783	38.075	.000	---
	Grup	.412	2	.206	.076	.927	---
	Hata	234.417	86	2.726			
	Toplam	6332.000	90				

Tablo 2’de görüldüğü gibi, “Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği”nin *bilişsel farkındalık-öğrenme stratejileri, öz-yeterlik algısı, zaman ve çalışma ortamının yönetimi ve görev değeri* alt ölçeklerinden alınan puanların kovaryans analizi sonuçları, öntest toplam puanları kontrol altına alındığında, grupların sontest düzeltilmiş ortalama puanları açısından gruplama ana etkisinin anlamlı olduğunu göstermiştir [F(2, 86)= 8.216; p<.001]; . [F(2, 86)= 6.432; p< .05],[F(2, 86)= 4.981; p< .05], [F(2, 86)= 9.244; p<.001]. Bonferroni ikili karşılaştırmalar testi, belirlenen farklılığın, deney ve kontrol grupları arasında deney grubu lehine olduğunu göstermiştir. “Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği”nin sınav kaygısı ve yardım isteme alt ölçeklerinden alınan puanların kovaryans analizi sonuçları, öntest toplam puanları kontrol altına alındığında, grupların sontest düzeltilmiş ortalama puanları açısından gruplama ana etkisinin anlamlı olmadığını göstermiştir [F(2, 86)= 1.740; p< .05]; [F(2, 86)= .076; p< .05].

Öğrencilerin Türkçe Dersine İlişkin Görüşleri

Deney grubundaki öğrencilere hem uygulama öncesinde hem de uygulama sonrasında Türkçe dersi ile ilgili duygu ve düşünceleri sorulmuş, alınan yanıtlar, dersi sevme ve dersin özellikleri temalarında toplanmıştır. Yapılan ön görüşmede, dersi sevme temasında, öğrencilerden beşi dersi sevdiğini/çok sevdiğini belirtmiştir. Bir öğrenci görüşünü, “*Türkçe benim için çok iyi bir ders....Bu dersi çok seviyorum. Her dersten daha iyi bence.*” (ÖÖ6) şeklinde ifade etmiştir. Öğrencilerden üçü ise Türkçe dersinin sevdiği derslerden biri olduğunu söylemiştir. Bu öğrencilerden biri düşüncelerini, “*Eğitici. Anlatma ve düşünce gelişiyor. Sevdiğim derslerden biri*” (ÖÖ11) sözleriyle ifade etmiştir. Dersin özellikleri temasında, sekiz öğrenci Türkçe dersini güzel, çok iyi bir ders olarak tanımlarken; ikişer öğrenci kolay bir ders, bazen sıkıcı ve önemli olarak, bir öğrenci de okuma-anlatma becerilerini geliştiren bir ders olarak tanımlamışlardır.

Uygulama sonrasında yapılan son görüşmede, dersi sevme temasında, 10 öğrenci derse daha çok ilgi göstermeye ve dersi sevmeye başladığını, altısı yapılan farklı etkinliklerle dersi daha çok sevdiğini, dört öğrenci Türkçe dersini çok sevdiğini belirtmiştir. Konuyla ilgili olarak bir öğrenci görüşünü, “*Sınıfta yaptığımız etkinliklerden çok hoşlanıyorum. Türkçe dersi okumalarla dinlendirici bir ders hem de bazı becerilerimizi geliştirebileceğimiz bir ders. Türkçe dersini seviyorum. Şimdi sizin yaptırdığınız etkinliklerle daha çok sevmeye başladım Türkçe dersini, daha çok önem veriyorum Türkçeye.*” (SÖ2) sözleriyle ifade etmiştir.

Dersin özellikleri temasında, 10 öğrenci dersleri daha güzel ve eğlenceli bulduğunu, dört öğrenci Türkçe dersinin becerilerini geliştirebileceği bir ders olduğunu, iki öğrenci derse daha çok önem verdiğini, bir öğrenci ise dinlendirici bir ders olduğunu söylemiştir. Bu doğrultuda öğrencilerden birinin görüşü şöyledir: “*Eskiden Türkçe derslerinde biraz zorlanıyordum. Şimdi Türkçe derslerinde hiç kaygım olmuyor. Not alarak çalıştığım için sorulara daha kolay cevap verebiliyorum. Daha zevkli. Eskiden daha az seviyordum, şimdi daha çok sevmeye başladım Türkçe derslerini*” (SÖ3). Ön ve son görüşme bulguları genel olarak karşılaştırıldığında, yapılan uygulama sonrasında öğrencilerin Türkçe dersine daha çok ilgi göstermeye, dersi daha çok sevmeye, güzel ve eğlenceli bulmaya başladıkları görülmektedir. Aynı zamanda Türkçe dersinin beceri geliştiren bir ders olduğunu fark ettikleri söylenebilir.

Öğrencilerin Türkçe Dersindeki Başarı Durumlarına Yönelik Görüşleri

Deney grubundaki öğrencilere Türkçe dersindeki başarı durumlarını değerlendirmeleri istenmiştir. Bu konudaki yanıtların tema, kod ve frekans dağılımı Tablo 3’te sunulmuştur. Tablo 3’te görüldüğü gibi, yapılan görüşmelerde öğrencilerin Türkçe dersindeki başarı durumları ile ilgili değerlendirmelerine ilişkin yanıtları, başarı durumu ve sorumluluk temalarında toplanmıştır. Yapılan ön görüşmede başarı durumu temasında sekiz öğrenci kendini başarılı bulduğunu, dört öğrenci ise kısmen başarılı bulduğunu; sorumluluk temasında ise bir öğrenci öğretmenin verdiği etkinlikleri yaptığını belirtmiştir. Bu doğrultuda öğrencilerden birinin görüşü şöyledir: “*Kendimi başarılı buluyorum. Öğretmenimizin verdiği etkinlikleri yapıyorum Anlamadığım yerler olursa öğretmenlerime soruyorum*” (ÖÖ2).

Tablo 3

Öğrencilerin Türkçe Dersindeki Başarı Durumları ile ilgili Düşüncelerine İlişkin Tema, Kod ve Frekans Dağılımı

Ön görüşme			Son görüşme		
Tema	Kod	f	Tema	Kod	f
Başarı durumu	Kendini başarılı bulma	8	Başarı durumu	Kendini başarılı bulma	10
	Kısmen başarılı bulma	4		Gittikçe daha başarılı olduğunu düşünme	2
Sorumluluk	Öğretmenin verdiği etkinlikleri yapma	1	Sorumluluk	Sorumluluklarını yerine getirme	2

Uygulama sonrası yapılan son görüşmede, başarı durumu temasında, 10 öğrenci kendini başarılı bulduğunu, iki öğrenci gittikçe daha başarılı olduğunu düşündüğünü; sorumluluk temasında iki öğrenci sorumluluklarını yerine getirdiğini belirtmiştir. Konuyla ilgili olarak bir öğrenci görüşünü, *"Yapılan etkinliklerde kendimi başarılı buluyorum. Derslere, etkinliklere katılıyorum. Sorulara cevap veriyorum. Arkadaşlarıma söz hakkı veriyorum. Sorumluluklarımı yerine getiriyorum"* (SÖ9) şeklinde ifade etmiştir. Özetle, yukarıdaki görüş ve bulgulardan yola çıkarak, öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin duygu-düşüncelerinin ve başarı durumlarına ilişkin değerlendirmelerinin daha olumlu hale geldiği; bu dersten beklentilerinin daha çok dil becerilerini geliştirmeye yönelik olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin Kaynak Yönetimi Stratejileri Zaman ve Çalışma Ortamının Yönetimine İlişkin Görüşleri

Deney grubundaki öğrencilere hem uygulama öncesinde hem de uygulama sonrasında kullandıkları kaynak yönetimi stratejilerinden zaman ve çalışma ortamının yönetimine ilişkin olarak, Türkçe dersine çalışmaya başlamadan önce yaptıkları hazırlıklar sorulmuştur. Yapılan ön görüşmede öğrencilerin Türkçe dersine çalışmaya başlamadan önce yaptıkları hazırlıklara ilişkin yanıtları, ön hazırlık ve fiziksel ortam temalarında toplanmıştır. Ön hazırlık temasında, 10 öğrenci kitap-defterlerini hazırladıklarını, iki öğrenci diğer ders araç-gereçlerini (kalem-silgi) hazırladıklarını; amaç belirleme temasında nelere çalışacağını belirlediğini-düşündüğünü, bir öğrenci fiziksel ortam temasında, sekiz öğrenci odada, masada çalıştıklarını, dört öğrenci de sessiz bir ortama gittiklerini ifade etmişlerdir. Konuyla ilgili olarak bir öğrenci, *"Sessiz sakin bir ortamda, genellikle kendi odamda. Annemler yokken diğer odalarda da çalışırım. Önce kitaplarımı, kalemlerimi hazırlarım"* (ÖÖ12) şeklinde görüş bildirmiştir.

Son görüşmede ise, öğrencilerin Türkçe dersine çalışmaya başlamadan önce yaptıkları hazırlıklara ilişkin yanıtları, ön hazırlık, amaç belirleme, fiziksel ortam ve zaman yönetimi temalarında toplanmıştır. Ön hazırlık temasında 10 öğrenci, dikkat dağıtacak şeyleri ortadan kaldırdıklarını, yedi öğrenci kitaplarını/defterlerini hazırladıklarını, iki öğrenci de not almak için kağıt hazırladıklarını belirtmişlerdir. Amaçbelirleme temasında, üç öğrenci nelere çalışacaklarını düşünüp belirlediklerinden, iki öğrenci de okuma amaçlarını belirlediklerinden söz etmişlerdir. Fiziksel ortam temasında, yedi öğrenci odada masada çalıştığını, beş öğrenci de sessiz-sakin bir ortama gittiklerini ifade etmişlerdir.

Zaman yönetimi temasında iki öğrenci çalışma zamanını belirlediklerinden söz etmişlerdir. Bu doğrultuda bir öğrenci, *"Başlamadan önce kendime bir zaman belirliyorum ve bu zaman bitmeden bırakmadan devam ediyorum"* (SÖ6) şeklinde görüş bildirmiştir. Ön ve son görüşme bulguları genel olarak karşılaştırıldığında, uygulama sonrasında öğrencilerin, Türkçe dersine çalışmaya başlamadan önce daha fazla ön hazırlık yaptıkları, zaman yönetimine dikkat etmeye başladıkları ve çalışmaya-okumaya bir amaç belirleyerek başladıkları görülmektedir.

Öğrencilerin Türkçe Dersine Çalışırken Dikkatlerini Toplamak İçin Yaptıkları Uygulamalar

Deney grubundaki öğrencilere, kullandıkları kaynak yönetimi stratejilere ilişkin olarak Türkçe dersine çalışırken dikkatleri dağıldığında, dikkatlerini toplamak için neler yaptıkları sorulmuştur. Bu konudaki yanıtların tema, kod ve frekans dağılımı Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4

Öğrencilerin Türkçe Dersine Çalışırken Dikkatlerini Toplamak İçin Yaptıkları Uygulamalara İlişkin Tema, Kod ve Frekans Dağılımı

Ön görüşme			Son görüşme		
Tema	Kod	f	Tema	Kod	f
Dikkati toplama	Ara verip tekrar başlama	6	Dikkati toplama	Ara verip tekrar başlama	9
	Dikkati dağıtan şeyleri kaldırma	2		Dikkati dağıtan şeyleri kaldırma	7
	Aileden yardım alma	2		Yoğunlaşmaya çalışma	5
Okuma teknikleri	Dikkat vererek tekrar okuma	3	Okuma teknikleri	Sessiz bir ortama geçme	1
				Tekrar okuma	4
				Okunan metni gözünde canlandırma	2
				Farklı okuma tekniklerini kullanma	1

Tablo 4 incelendiğinde, yapılan görüşmelerde öğrencilerin Türkçe dersine çalışırken dikkatleri dağıldığında, dikkatlerini toplamak için neler yaptıklarına ilişkin yanıtları, dikkat toplama ve okuma teknikleri temalarında toplanmıştır. Yapılan ön görüşmede, dikkat toplama temasında altı öğrenci ara verip tekrar başladıklarından, ikişer öğrenci de dikkati dağıtan şeyleri kaldırdıklarından ve aileden yardım aldıklarından söz etmişlerdir. Okuma teknikleri temasında, üç öğrenci dikkat vererek tekrar okuduklarını söylemişlerdir. Konuyla ilgili olarak bir öğrencinin görüşü şu şekildedir: “*Dikkatimi toparlayamadığımda bir 10 dakika dinleniyorum ondan sonra devam ediyorum çalışmalarına*” (ÖÖ1). Yapılan son görüşmede dikkat toplama temasında, dokuz öğrenci, ara verip tekrar başladığını, yedi öğrenci dikkati dağıtan şeyleri kaldırdığını, beş öğrenci yoğunlaşmaya çalıştığını, bir öğrenci de sessiz bir ortama geçtiğini, “*Dikkatimi toparlamak için önce dikkatimi dağıtan şeyi oradan uzaklaştırırım veya ben başka bir yere geçerim. Okuduklarımı tekrar okuyup, anlamaya çalışırım*” (SÖ11) sözleriyle belirtmişlerdir.

Okuma teknikleri temasında dört öğrenci tekrar okuduğunu, iki öğrenci okunan metni gözünde canlandığını, bir öğrenci de farklı okuma tekniklerini kullandığını belirtmiştir. Konuyla ilgili bir öğrenci görüşünü; “*Başka okuma tekniklerini kullanırım. Eğer sessiz okuyor ve anlayamıyorsam, sesli okuma veya görsel okuma yöntemini kullanabilirim. Eğer okuduğum metin zor anlaşılacak bir metinse, işaretleyerek, not alarak veya seçici okuma yöntemlerini kullanabilirim*” (SÖ10) şeklinde ifade etmiştir.

Ön ve son görüşme bulguları genel olarak karşılaştırıldığında, uygulama sonrasında öğrencilerin, dikkat toplama stratejilerini daha çok kullandıkları dikkat çekmektedir. Ayrıca öğrencilerin dikkatlerini toplamak için kullandıkları okuma tekniklerini değiştirdikleri görülmektedir.

Öğrencilerin kaynak yönetimi stratejilerinden yardım istemeye ilişkin görüşleri

Yapılan görüşmelerde öğrencilerin Türkçe dersine çalışırken yardım alıp almadıklarına ilişkin yanıtları, yardım alma, kaynaklar ve durum temalarında toplanmıştır. Yapılan ön görüşmede yardım alma temasında, 10 öğrenci yardım aldığını, iki öğrenci ise yardım almadığını belirtmiştir. Kaynaklar temasında, öğrencilerin sekizi anne/babasından, ikisi abiden/abladan, birer öğrenci de öğretmenden ve kitaptan/internette yardım aldığını söylemiştir. Durum temasında ise dört öğrenci anlamadığı konularda, üç öğrenci bilmediği sorularda, iki öğrenci ise bilmediği sözcüklerde yardım istediğini

ifade etmiştir. Bu konuyla ilgili olarak bir öğrenci, “Bazen anlamadığım bir konu oluyor, annem de babam da çalıştığı için internetten veya kitaplardan yardım alıyorum.” (ÖÖ5) şeklinde görüş bildirmiştir.

Yapılan son görüşmede, yardım alma temasında 11 öğrenci yardım aldığını, bir öğrenci ise yardım almadığını söylemiştir. Kaynaklar temasında, 10 öğrenci anne/babadan, üçer öğrenci abiden/ablasından, öğretmenden ve arkadaşlarından, bir öğrenci ise kitaptan/internetten yardım aldığını söylemiştir. Durum temasında ise beş öğrenci zorlandığı çalışmalarda, ikişer öğrenci bilmediği sözcüklerde ve anlamadığı konularda, bir öğrenci bilmediği sorularda yardım istediğini ifade etmiştir. Ön ve son görüşme bulguları genel olarak karşılaştırıldığında, öğrencilerin Türkçe dersine çalışırken yardım alma durumlarının benzer olduğu görülmektedir.

Özetle, yukarıdaki görüş ve bulgulardan yola çıkarak, öğrencilerin Türkçe dersinde kaynak yönetimi stratejilerini, uygulama öncesine kıyasla daha fazla kullanmaya başladıkları ve kullanılan bu stratejilerde çeşitliliğin arttığı söylenebilir.

Öğrencilerin Bilişsel Farkındalık Öğrenme ve Okuma Stratejilerini Kullanma Durumlarına İlişkin Görüşleri

Metni Okumaya Başlamadan Önce Yapılanlar

Öğrencilere hem uygulama öncesinde hem de uygulama sonrasında kullandıkları bilişsel farkındalık öğrenme ve okuma stratejilerini kullanma durumlarına ilişkin olarak bir metni okumaya başlamadan önce neler yaptıkları sorulmuştur. Bu konudaki yanıtların tema, kod ve frekans dağılımı Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5’te görüldüğü gibi, uygulama öncesinde öğrencilerin bir metni okumaya başlamadan önce yaptıkları ile ilgili yanıtları, ön inceleme temasında toplanmıştır. Bir metni okumaya başlamadan önce yedi öğrenci metnin resimlerini incelediklerini, beş öğrenci başlığa baktıklarını, birer öğrenci de metinle ilgili tahminde bulunduklarını ve metnin yazarına baktıklarını söylemişlerdir. Konuyla ilgili bir öğrenci görüşlerini, “... İlk resimleri inceler, kendi kendime hayaller kurarım, fikir edinirim, sonra okumaya başlarım” (ÖÖ2) şeklinde ifade etmiştir.

Tablo 5

Öğrencilerin Okuma Öncesinde Neler Yaptıklarına İlişkin Tema, Kod ve Frekans Dağılımı

Ön görüşme			Son görüşme		
Tema	Kod	f	Tema	Kod	f
Ön İnceleme	Metnin resimlerini inceleme	7	Ön İnceleme	Başlığınan veya resimlerden metni tahmin etme	11
	Başlığına bakma	5		Metnin resimlerini inceleme	7
	Metinle ilgili tahminde bulma	1		Metni gözden geçirme	3
	Yazarına bakma	1	Fiziksel Düzenleme	Dikkat dağıtan şeyleri kaldırma	5
				Sessiz bir ortama geçme	1
				Yanında not kağıdı bulundurma	1

Uygulama sonrasında yapılan son görüşmede öğrencilerin bir metni okumaya başlamadan önce yaptıkları ile ilgili yanıtları, ön inceleme ve fiziksel düzenleme temalarında toplanmıştır. Ön inceleme temasında, 11 öğrenci başlığınan veya resimlerden metni tahmin ettiklerini, yedi öğrenci metnin resimlerini incelediklerini, üç öğrenci ise metni gözden geçirdiklerini söylemişlerdir. Konuyla ilgili olarak bir öğrenci görüşlerini, “Önce başlığına ve resimlerine bakarım. Ne hakkında olduğunu düşünürüm. Okuduktan sonra da tahminimin doğru olup olmadığına bakarım” (SÖ6) sözleriyle belirtmişlerdir. Fiziksel düzenleme temasında beş öğrenci bir metni okumaya başlamadan önce dikkat dağıtan şeyleri kaldırdıklarını, birer öğrenci de sessiz bir ortama geçtiğini ve yanında not kağıdı bulundurduğunu,

“Dikkatimi dağıtan şeyleri kaldırırım, not kağıdı alırım yanıma, önce resimlere bakarım, başlığına bakarım” (SÖ1) sözleriyle ifade etmişlerdir.

Ön ve son görüşme bulguları genel olarak karşılaştırıldığında, uygulama sonrasında öğrencilerin, bir metni okumaya başlamadan önce ön inceleme stratejilerini daha çok kullandıkları dikkat çekmektedir. Ayrıca öğrencilerin fiziksel düzenleme yapmaya başladıkları görülmektedir.

Metni Okuma Sırasında Yapılanlar

Uygulama öncesinde öğrencilerin bir metni okurken daha iyi anlamak için neler yaptıkları ile ilgili yanıtlarının, okuma yöntemi ile not ve işaretleme olmak üzere iki temada toplandığı görülmektedir. Okuma yöntemi temasında altı öğrencinin tekrar okuma, iki öğrencinin de sesli okuma yaptığı görülmektedir. Not ve işaretleme temasında ise birer öğrenci, resimlerle ilgili not yazdığını ve bilinmeyen kelimelerin altını çizdiğini söylemiştir. Konuyla ilgili olarak bir öğrenci, *“Bir daha okurum anlamadıysam, resimleri incelerim, o resimlerle ilgili düşüncelerimi yazarım”* (ÖÖ2) şeklinde görüş bildirmiştir.

Uygulama sonrasında yapılan son görüşmede öğrencilerin bir metni okurken daha iyi anlamak için neler yaptıkları ile ilgili yanıtları, not ve işaretleme, anlamayı kontrol etme ve okuma yöntemi temalarında toplanmıştır. Not ve işaretleme temasında dokuz öğrenci, önemli bilgilerin altını çizdiğini/işaretleyerek okuduğunu, yedi öğrenci de not alarak okuduğunu belirtmiştir. Anlamayı kontrol etme temasında yedi öğrenci, okunanları gözünde canlandırıldığını; birer öğrenci de kendine sorular sorduğunu ve metnin ana hatlarını belirlediğini söylemiştir. Okuma yöntemi temasında ise ikişer öğrenci sesli okuma ve tekrar okuma yaptıklarını; birer öğrenci de daha yavaş okuduğunu ve okuma yöntemine karar verdiklerini belirtmişlerdir. Bu doğrultuda öğrenci görüşleri şu şekildedir: *“Okurken gözümde canlandırıyorum. Bir paragrafı okuyup, gözümü kapatıp, burada ne anlatıldığını düşünüyorum. Önemli bilgilerin altını çiziyorum. Bazı bilgileri metnin kenarına not alıyorum”* (SÖ2), *“Daha iyi anlamamı sağlamak için önce okurum, sonra kendime sorular sorarım. Eğer bilemiyorsam soruları tekrar okurum. Bazen altını çizerim, gözümde canlandırıyorum”* (SÖ4).

Ön ve son görüşme bulguları genel olarak karşılaştırıldığında, uygulama sonrasında öğrencilerin, bir metni okurken daha iyi anlamak için not alarak ve işaretleme yaparak okumayı daha fazla kullandıkları; okurken anlamayı kontrol ettikleri görülmektedir.

Anlamakta Zorluk Çekilen Bir Metni Okurken Yapılanlar

Uygulama öncesinde öğrencilerin zorlandıkları bir metni okurken daha iyi anlamak için neler yaptıkları ile ilgili yanıtlarının, okuma yöntemi, araştırma-inceleme ve yardım olmak üzere üç temada toplandığı görülmektedir. Okuma yöntemi temasında üç öğrenci tekrar okuma yaptığını, bir öğrenci daha yavaş okuduğunu belirtmiştir. Araştırma-inceleme temasında birer öğrenci okuduğu konuyu araştırdığını, ön inceleme yaptığını ve resimleri incelediğini belirtmiştir. Yardım temasında üç öğrenci anne ya da babasına okuduğunu söylemiştir.

Uygulama sonrasında yapılan son görüşmede, öğrencilerin zorlandıkları bir metni okurken daha iyi anlamak için neler yaptıkları ile ilgili yanıtları, okuma yöntemi, araştırma, not ve işaretleme, anlamayı kontrol etme ve yardım temalarında toplanmıştır. Okuma yöntemi temasında sekiz öğrenci tekrar okuma, dört öğrenci de sesli okuma yaptığını, birer öğrenci de daha yavaş okuduğunu ve seçici okuma yaptığını belirtmiştir. Araştırma temasında altı öğrenci, anlamını bilmediği kelimeleri araştırdığını, bir öğrenci de okuduğu konuyu araştırdığını söylemiştir. Not ve işaretleme temasında, yedi öğrenci okuduklarının altını çizerek-işaretleyerek, dört öğrenci de not alarak okuma yaptıklarını; anlamayı kontrol etme temasında beş öğrenci metni gözünde canlandırıldığını, bir öğrenci özetlemeye çalıştığını; yardım temasında iki öğrenci anne ya da babasına okuduğunu, bir öğrenci de görsellere baktığını belirtmiştir. Konu ile ilgili olarak öğrenciler görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir: *“Başka bir yöntemle okurum. Seçici, işaretleyerek veya görsel okuma yaparım. Ama anlamakta zorlandığım bir metninse genelde not alarak okuma ve seçici okuma yaparım”* (SÖ10), *“Tekrar okurum. Sesli okurum. Okuduğum şey hakkında internetten araştırma yapıyorum. Gözümde canlandırıyorum. Bilmediğim kelimelerin anlamına sözlükten bakarım”* (SÖ7).

Ön ve son görüşme bulguları genel olarak karşılaştırıldığında, uygulama sonrasında öğrencilerin, anlamakta zorluk çektikleri bir metni okurken, daha fazla okuma yöntemi kullandığı, araştırma yaptığı, not alarak ve işaretleyerek okuduğu, okurken anlamayı kontrol ettikleri görülmektedir. Özetle, yukarıdaki görüş ve bulgulardan yola çıkarak, öğrencilerin kullandıkları bilişsel farkındalık öğrenme ve okuma stratejilerini kullanma durumları incelendiğinde, okuma öncesinde fiziksel düzenlemeye daha çok dikkat ettikleri, okurken daha iyi anlamak için kullandıkları stratejilerin artış gösterdiği söylenebilir.

Öğrencilerin Sınav Kaygılarına İlişkin Görüşleri

Öğrencilere, hem uygulama öncesinde hem de uygulama sonrasında sınav kaygılarına yönelik olarak Türkçe sınavında kendilerini nasıl hissettikleri sorulmuştur. Bu konudaki yanıtların kod ve frekans dağılımı Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6'da görüldüğü gibi, öğrencilerin sınav kaygıları ile ilgili yanıtlarının, olumsuz duygu ve öz-güven olmak üzere iki temada toplandığı görülmektedir. Yapılan ön görüşmede öğrencilere Türkçe sınavında kendilerini nasıl hissettikleri sorulduğunda, olumsuz duygu temasında altı öğrenci heyecanlı, dört öğrenci tedirgin/kaygılı, iki öğrenci düşük not alma korkusu hissettiklerini belirtirken; öz-güven temasında iki öğrenci sınav esnasında heyecanlanmadığını, bir öğrenci de kendine güvendiğini söylemiştir. Bu konuyla ilgili olarak bir öğrencinin görüşleri şu şekildedir: *"Biraz kaygılanıyorum acaba düşük bir not alacak mıyım diye, endişe duyuyorum, heyecanlı oluyorum"* (ÖÖ4).

Tablo 6

Öğrencilerin Türkçe Sınavında Sırasındaki Hislerine İlişkin Kod ve Frekans Dağılımı

Ön görüşme			Son görüşme		
Tema	Kod	f	Tema	Kod	f
Olumsuz duygu	Heyecanlı	6	Olumsuz duygu	Heyecanlı	3
	Tedirgin/kaygılı	4		Tedirgin/kaygılı	2
	Düşük not alma korkusu	2	Öz-güven	Korku ve kaygıda azalma	3
Öz-güven	Heyecanlanmama	2		Rahat olma	2
	Kendine güvenme	1		Kendine güvende artış	2
				Daha az heyecan	1

Yapılan son görüşmede olumsuz duygu temasında öğrencilerden üçü Türkçe sınavında heyecanlı, ikisi tedirgin/kaygılı hissettiklerini belirtirken; öz-güven temasında üç öğrenci sınav esnasındaki korku ve kaygılarında azalma olduğunu, iki öğrenci rahat hissettiğini, iki öğrenci kendine güveninin arttığını, bir öğrenci de daha az heyecanlandığını belirtmiştir. Bu doğrultuda bir öğrenci görüşlerini, *"Sınav sırasında kendimi, bu sınavı başarabilirim, çalışarak geldim, bu sınavda başarılı olabileceğimi düşünüyorum diyerek kendimi iyi yönlendiriyorum. Eskiden her sınava girdiğimde sıkıldım. İlk soruyu yaparken ya diğer soruları da yanlış yaparsam ya çok düşük bir not alırsam diye kaygılarım olurdu. Şimdi pek bir kaygım olmuyor"* (SÖ10) şeklinde ifade etmiştir.

Ön ve son görüşme bulguları genel olarak karşılaştırıldığında, uygulama sonrasında öğrencilerin, sınavlarda daha az heyecanlı ve tedirgin/kaygılı hissettikleri, kendilerine güvenlerinin arttığı görülmektedir. Özetle, yukarıdaki görüş ve bulgulardan yola çıkarak, uygulamanın sonunda öğrencilerin sınav kaygılarında azalma olduğu; sınavlarda kendilerini daha rahat hissetmeye başladıkları söylenebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öz-Düzenleyici Öğrenme Modeli ve Akademik Başarı

Öz-düzenleyici öğrenme modelinin okuduğunu anlamaya yönelik akademik başarı üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla, deney ve kontrol gruplarına “Okuduğunu Anlama Başarı Testi” verilmiş, sonuçta öz-düzenleyici öğrenme modelinin Türkçe Dersi Öğretim Programı doğrultusunda yapılan öğretime göre akademik başarıyı artırmada daha etkili olduğu görülmüştür. Başarı testinden elde edilen bulguya paralel olarak, uygulama sonrasında yapılan görüşmelerde öğrencilerin, bu derste kendilerini daha başarılı buldukları ve kendini başarılı bulanların sayısının arttığı belirlenmiştir. Konu ile ilgili literatür incelendiğinde, yapılan araştırmaların bu bulguyu desteklediği ve öz-düzenleyici öğrenme stratejilerinin kullanımının, okuduğunu anlama başarısını arttırmada etkili olduğu ortaya çıkmıştır (Aguilar, 2008; Gouin, 2003; Housand ve Reis, 2008; Kılıç, 2016; Nicaise, 1993; Oruç, 2012; Schunk ve Rice, 1987, Akt. Housand ve Reis, 2008; Schunk ve Zimmerman, 1997, Akt. Schunk ve Zimmerman, 2007; Souvignier ve Mokhesgerami, 2006; Uyar, 2015).

Souvignier ve Mokhesgerami (2006), öz-düzenleyici öğrenmenin öğrencilerin, okuma durumlarıyla ilişkili olan amaç belirlemeye, nedensel yüklemeye ve bireysel gelişime odaklanmalarını sağlaması sonucunda, motivasyon ve çabayı artırarak okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede olumlu etkileri olduğunu belirtmişlerdir. Öz-düzenlemenin, okumanın geliştirilmesi için kullanışlı bir çerçeve oluşturduğunu ifade etmişlerdir.

Yapılan bu çalışmalara paralel olarak, öz-düzenleyici öğrenmenin diğer derslerdeki akademik başarı üzerinde de etkili olduğu belirlenmiştir (Aguilar, 2008; Ataş, 2009; Azevedo, Moos, Grene, Winters ve Cromley, 2008; Bol, Campbell, Perez, ve Yen, 2016; Cabı, 2009; Camahalan, 2006; Eker, 2012; Graham, Haris ve Mason, 2005; Gülay, 2012; İsrail, 2007; Paterson, 1996; Tracy, Reid ve Graham, 2009; Smul, Van Keer, Heirweg, ve Devos, 2017; Uygun, 2012). Yapılan çalışmalarda, öz-düzenleme stratejileri kullanımı ile akademik başarı arasında doğrudan bir ilişki olduğu, öz-düzenleme stratejilerinin etkin kullanıldığı durumlarda akademik başarının da arttığı vurgulanmıştır.

Öz-düzenleme, bireyin bilişsel farkındalık, motivasyon ve davranış açısından kendi öğrenme süreçlerine aktif olarak katılmasını ifade eder (Zimmerman, 1986; Akt. Zimmerman, 1994, s.3). Öz-düzenleme yapabilen başarılı öğrencilerin ulaşılabilir hedefleri vardır ve yeteneklerini, çalışmalarını bu doğrultuda kullanarak hedeflerine ulaşırlar. Kendilerine yaptıkları eleştirilerinde daha yapıcıdır. Çalışmalarını etkili bir şekilde düzenleyebilirler ve başarısız olmaları durumunda hemen vazgeçmezler. Öz-düzenleme yapan öğrenciler daha başarılıdır; çünkü başarı ya da başarısızlıklarının nedenini şansa değil, kendi çabalarına yüklerler. Öz-düzenlemeye dayalı öğrenme, öğrencilerin öğretim süreçlerinde bilişlerini düzenlemelerine yardımcı olmaktadır ve öğrencilere öğrenme gelişimini desteleyecek, sınıftaki öğretim etkinliklerinin gelişmesine yardımcı olabilecek bir perspektif sağlamaktadır (Darr ve Fisher, 2004).

Kendi öğrenme sürecini gözleyen, yapılandıran ve değerlendiren bir öğrencinin diğer derslerde olduğu gibi okumada da başarılı olacağı söylenebilir. Buna paralel olarak, Shen (2002), Bailer (2006), Souvignier ve Mokhesgerami (2006), öz-düzenleyici öğrenme öğeleri ile okuma başarılarının ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Öz-düzenleyici öğrenme modelinin uygulandığı gruptaki öğrencilerin okumada gösterdikleri başarı, stratejileri etkili olarak kullanmalarına bağlanabilir. Öz-düzenleyici öğrenme modeline göre öğrenci bir metni okumaya, okuma amaçlarını belirleyerek başlar, okuma parçasının ana hatlarını belirleyerek metnin ne ile ilgili olduğunu ve bölümleri arasındaki ilişkileri daha net görebilir. Metni okuyup geçmek yerine, metin üzerinde düşünür ve önceki bilgileriyle, okudukları arasında ilişki kurabilir.

Nicaise (1993), öğrencilerin okuduğunu anlamadaki başarısızlıklarının üç temel nedene bağlı olduğunu belirtmiştir. Bunlardan ilki, bilişsel farkındalığın yetersiz olması, ikincisi etkili olmayan strateji kullanımı ve üçüncüsü de zayıf öz-yeterlik algısıdır. Bireye öz-düzenleme becerilerinin kazandırılmasıyla başarısızlık sebebi olarak gösterilen bu durumların geliştirilmesine katkı sağlanabilir. Çünkü öz-düzenleme yapan öğrenci hedefini belirler, bu hedefine ulaşmak için

kullanacağı bilişsel stratejileri ve bilişsel farkındalık stratejilerini iyi seçer ve kullanır, performans sürecini yönetir ve gözlerler (Zimmerman, 2002). Bu paralelde, öz-düzenleme yapan öğrencilerin, aynı zamanda stratejik birer okuyucu oldukları söylenebilir.

Öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini kullanan öğrencilerin, okurken daha uzun süreler boyunca öz-düzenlemeyi kullanabildikleri ve üst düzey düşünme gerektiren sorulara cevap verebildikleri belirtilmiştir (Housand ve Reis, 2008). Öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarındaki artış, bilişsel farkındalık öz-düzenleme, zaman ve çalışma çevresini düzenleme, çabayı düzenleme ve yardım arama gibi akademik başarının güçlü yordayıcılarının kullanılmasıyla açıklanabilir.

Öz-Düzenleyici Öğrenme Modeli ve Öz-Düzenleyici Öğrenme Becerileri

Öz-düzenleyici öğrenme modelinin ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin öz-düzenleyici öğrenme becerileri üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla, deney ve kontrol gruplarına “Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği” verilmiş, sonuç olarak, öz-düzenleyici öğrenme modelinin Türkçe Dersi Öğretim Programı doğrultusunda yapılan öğretime göre *bilişsel farkındalık-öğrenme stratejileri, öz-yeterlik algısı, zaman ve çalışma ortamının yönetimi, görev değeri* üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olduğu görülürken; *sınav kaygısı ve yardım isteme* üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi görülmemiştir.

Bu bulguya paralel olarak, Uygun (2012) tarafından beşinci sınıf öğrencileri ile yapılan çalışmada, öz-düzenleyici strateji gelişimi (ÖDSG) modeli ile yapılan yazma çalışmalarının öğrencilerin yazmaya yönelik öz-düzenlemelerini geliştirdiğini ortaya konmuştur. Dignath, Buettner ve Langfeldt (2008) tarafından yapılan meta-analiz çalışmasında da, öz-düzenleyici öğrenme uygulamalarının ilkökul öğrencilerinin kullandıkları bilişsel, bilişsel farkındalık ve motivasyon stratejileri üzerinde olumlu etkileri olduğu belirtilmiştir. Yine bu bulguya paralel olarak Camahalan (2006), dördüncü ve altıncı sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışma sonucunda, öz-düzenleyici öğrenme programının, deney grubunun öz-düzenleyici öğrenme puanlarında anlamlı düzeyde bir artış sağladığını belirtmiştir. Paterson (1996) da lise öğrencileri ile yaptığı çalışmada, öz-düzenleyici öğrenmenin uygulandığı deney grubunun, öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini daha fazla kullandıklarını ortaya çıkarmıştır.

Bu doğrultuda, öz-düzenleyici öğrenme sürecinde öğrencilere, bilişsel, bilişsel farkındalık ve kaynak yönetimi stratejilerini kullanabilecekleri fırsatlar sunulmuştur. GÖSÖ'nün ilgili alt ölçeğinden alınan sonuçlara göre, öz-düzenleyici öğrenme modelinin, öğrencilerin kullandıkları bilişsel farkındalık-öğrenme stratejileri üzerinde olumlu etkileri olduğu belirlenmiştir. Yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular da bu bulguyu destekler niteliktedir. Öğrencilerin kullandıkları bilişsel farkındalık-öğrenme stratejilerini kullanma durumlarına ilişkin görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin kullandıkları stratejilerin artmış olduğu görülmektedir.

Türkçe dersinde, herhangi bir metni okumaya, okuma amacının ve metnin ana hatlarının belirlenmesiyle başlanmış, öğrencilerin derste dinlediklerinin ya da okuduklarının inandırıcı olup olmadığını sorgulaması sağlanmıştır. Öğrenciler, Türkçe dersindeki bilgileri ile diğer derslerdeki bilgilerini ilişkilendirmeleri ve farklı kaynaklardan edindikleri bilgileri bir araya getirilmeleri konusunda teşvik edilmişlerdir. Bu durum, öz-düzenleyici öğrenme kapsamında yapılan bu ve benzeri çalışmaların, öğrencilerin bilişsel farkındalıklarını harekete geçirilmesi sebebiyle, bilişsel farkındalık-öğrenme stratejilerini geliştirdiği şeklinde yorumlanabilir.

Öz-düzenleyici öğrenme sürecinde öğrencilerin gelişim gösterdiği öz-düzenleme becerilerinden biri de görev değeridir. Görev değeri kapsamında, öğrencilerin Türkçe dersine karşı ilgileri, dersi sevme durumları, derse katılım durumları belirlenmeye çalışılmıştır. GÖSÖ'nün ilgili alt ölçeğinden alınan sonuçlara göre, öz-düzenleyici öğrenme modelinin, görev değeri üzerinde olumlu etkileri olduğu ortaya çıkmıştır. Yapılan görüşlerden elde edilen bulgular da bu bulguyu desteklemektedir. Uygulama sonrasında yapılan görüşmelerde öğrenciler, yapılan farklı etkinliklerle Türkçe dersine daha çok ilgi göstermeye ve dersi sevmeye başladıklarını, dersleri daha güzel ve eğlenceli bulduklarını ifade etmişlerdir. Öz-düzenleyici öğrenme modeli kapsamında yapılan farklı etkinlikler ve yapılan etkinliklerden hangisini ne için yaptıklarını farkında olmaları, öğrencilerin dersi daha

çok sevmelerinin nedenleri arasında sayılabilir. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlara paralel olarak, Kılıç (2016) tarafından yapılan çalışmada da öz-düzenleyici öğrenme ile öğrenciler, çalışarak başarılı olacaklarını fark ettiklerini, yabancı dillerini geliştirdiklerini ve İngilizce dersini daha çok sevmeye başladıklarını ifade etmişlerdir. Uygun (2012) tarafından yapılan çalışmada da öz-düzenleme stratejisi gelişimi öğretiminin öğrencilerin derse yönelik olumlu tutum geliştirmelerinde etkili olduğu ifade edilmiştir. Yamaç (2011) tarafından yapılan çalışmada da görev değerinin, derse ilişkin tutumu açıklayan öz-düzenleme stratejilerden biri olduğu belirlenmiştir.

Öz-düzenleyici öğrenme sürecinde öğrencilerin gelişim gösterdiği öz-düzenleme becerilerinden biri de öz-yeterlilik. Öz-yeterlilik kapsamında, öğrencilerin dersle ilişkili olarak kendilerine duydukları güven durumları belirlenmeye çalışılmıştır. Öz-düzenleyici öğrenmenin, öz-yeterlilik üzerinde olumlu etkileri olduğu belirlenmiştir. Yapılan görüşmeden elde edilen bulgular da bu bulguyu desteklemektedir. Öz-düzenleyici öğrenme uygulamaları öğrencilerin derse aktif olarak katılmalarını sağlamıştır. Bu nedenle öğrenciler derste kendilerini daha iyi ifade edebilme ve geliştirebilme fırsatı bulmuşlardır. Ayrıca içsel değerlendirme yapma fırsatı buldukları için öğrenciler hangi konularda başarılı olduklarını veya nerelerde eksikleri olduğunu görebilmişlerdir. Bu durumun, öğrencilerin kendilerine duydukları güveni arttığı yani öz-yeterliliklerinin olumlu yönde gelişmesine katkıda bulunduğu söylenebilir. Ataş (2009) tarafından yapılan çalışmada da, öz-düzenleyici öğrenme stratejileri öğretiminin, öğrencilerin öz-yeterlilik algılarını geliştirdiği belirlenmiştir. Zimmerman (1989), öğrencilerin öz-yeterlilik algısı ile görev seçimi, görevde süreklilik, etkili öğrenci etkinlikleri ve akademik başarı gibi öğrenme sonuçları arasında pozitif bir ilişki olduğunu söylemiştir. Bu durumda, öğrencilerin öz-yeterliliklerinin gelişmesi, okuduğunu anlamadaki akademik başarının da artmasıyla açıklanabilir.

Öz-düzenleyici öğrenme sürecinde öğrencilerin gelişim gösterdiği öz-düzenleme becerilerinden biri de zaman ve çalışma ortamının yönetimidir. Bu beceri kapsamında, öğrencilerin akademik çalışmalarını verimli bir şekilde gerçekleştirmelerine yardımcı olmak amacıyla zamanı etkili bir şekilde kullanma, planlama yapma ve öğrencinin çalışacağı yeri amacına ulaşmasına imkan verecek şekilde düzenlemesi kapsamında yaptıkları belirlenmeye çalışılmıştır. GÖSÖ'nün ilgili alt ölçeğinden alınan sonuçlara göre, öz-düzenleyici öğrenmenin, zaman ve çalışma ortamının yönetimi becerilerini geliştirmede etkili olduğu belirlenmiştir. Yapılan görüşmeden elde edilen bulgular da bu bulguyu destekler niteliktedir. Bu bulguya paralel olarak, İsrail (2007) tarafından yapılan araştırmada da öz-düzenleme eğitiminin öğrencilere çalışma alışkanlıkları kazandırdığı ve onların evdeki çalışmalarını da düzenlemelerine yardımcı olduğu belirlenmiştir.

Bu çalışma kapsamında ele alınan öz-düzenleyici öğrenme becerilerinden bir diğeri de yardım aramadır. Araştırma sonucunda uygulanan öz-düzenleyici öğrenme modelinin, öğrencilerin yardım arama davranışlarında değişikliğe yol açmadığı görülmüştür. Yapılan görüşmeden elde edilen bulgular da bu bulguyu destekler niteliktedir. Öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası görüşleri incelendiğinde, Türkçe dersine çalışırken yardım alma durumlarının benzer olduğu görülmektedir. Ryan ve Pintrich'e (1997) göre, yardım arama sosyal etkileşim içerdiğinden, diğer stratejilerinden farklıdır. Öğrencinin kimden ve ne zaman yardım almayı bilmesini gerektiren etkililikleri içeren yardım arama stratejisi, sosyal öğrenmenin önemli bir unsurudur. Aktan (2012) tarafından yapılan çalışmada da beşinci sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme becerilerinden yardım aramaya yönelik davranışları incelendiğinde, öğrencilerin büyük bir kısmının yardım almaksızın derslerini yapma yönünde görüş bildirdiği belirlenmiştir.

Özetle, öz-düzenleyici öğrenme, ilköğretim beşinci sınıf Türkçe dersinde öğrencilerin okuduğunu anlamaya yönelik akademik başarılarını arttırmak ve öz-düzenleme becerilerini geliştirmek için kullanılabilir. Öz-düzenleyici öğrenmenin, diğer dil becerileri üzerindeki etkileri, farklı sınıf düzeylerinde incelenebilir. Bu alanda yapılacak başka bir çalışmada, uygulanan programın etkisini araştırmak için boyamsal bir çalışma yapılabilir. Öğrencilerin öz-düzenleme becerilerini kullanımlarına ilişkin değişimlerin daha detayları olarak incelenebilmesine olanak sağlayacak eylem araştırmaları yapılabilir.

Kaynakça

- Aguilar, A. C. (2008). Developing, transferring, and adapting self-regulated learning processes. *Dissertation Abstract International*, 69(8). (UMI Number: 3326303).
- Akıncılar, V. (2010). *The effect of "PLEASE" strategy training through the self-regulated strategy development (SRSD) model on fifth grade EFL students' descriptive writing: Strategy trainig on planning*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Aktan, S. (2012). Öğrencilerin akademik başarısı, öz düzenleme becerisi, *motivasyonu ve öğretmenlerin öğretim stilleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış doktora tezi, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Ataş, İ. (2009). Öz düzenleyici öğrenme stratejileri kullanımının ilköğretim okulu dördüncü sınıf öğrencilerinin matematik dersindeki öz yeterlik algısına ve başarısına etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Azevedo, R., Moos, D. C., Greene, J. A., Winters, F. I., & Cromley, J. G. (2008). Why is externally-facilitated regulated learning more effective than self-regulated learning with hypermedia?. *Educational Technology Research & Development*, 56, 45-72.
- Bailer, D. L. (2006). A multivariate analysis of the relationship between age, self-regulated learning, and academic performance among community college developmental education students. *Dissertation Abstract International*, 66(12). (UMI Number: 3201703).
- Budak, H. (2016). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öz düzenleme, *motivasyon, biliş üstü becerileri ve matematik dersi başarılarının belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Cabı, E. (2009). Öz düzenlemeye dayalı karma öğrenimin öğrenci başarısı ve *motivasyonuna etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Camahalan, F. M. G. (2006). Effects of self-regulated learning on mathematics achievement of selected Southeast Asian children. *Journal of Instructional Psychology*, 33(3), 194-205.
- Can, B. (2016). Öz düzenlemeli strateji geliştirmeye dayalı öğretim modelinin hikâye yazma becerilerini geliştirmeye etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Canca, D. (2005). *Cinsiyete göre üniversite öğrencilerinin kullandıkları bilişsel ve bilişüstü öz-düzenleme stratejileri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Chularut, P., & DeBacker, T. K. (2004). The influence of concept mapping on achievement, self-regulation, and self-efficacy in students of English as a second language. *Contemporary Educational Psychology*, 29, 248-263.
- Çatalbaş, A. (2016). *Hayat bilgisi dersi için hazırlanan öz düzenlemeli öğrenme modeli destekli etkinliklerin öğrencilerin öğrenme ve çalışma sorumluluğuna etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Bartın Üniversitesi, Bartın.
- Dadlı, G. (2015). Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersine yönelik öz düzenleme becerileri ve öz yeterlikleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.
- Darr, C., & Fisher, J. (2004). Self-regulated learning in the mathematics class. Retrieved April 29, 2014 from <http://www.nzcer.org.nz/system/files/13903.pdf>.
- Dignath, C., Buettner, G., & Langfeldt, H. P. (2008). How can primary school students learn self-regulated learning strategies most effectively?: A meta-analysis on self-regulation training programmes. *Educational Research Review*, 3, 101-129.
- Eilam, B., Zeidner, M., & Aharon, I. (2009). Student conscientiousness, self-regulated learning, and science achievement: An explorative field study. *Psychology in the Schools*, 46(5), 420-432.

- Eker, C. (2012). Öz-düzenleme sürecinde günlüklerin eğitici işlevi. Yayınlanmamış doktora tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Eshel, Y., & Kohavi, R. (2003). Perceived classroom control, self-regulated learning strategies, and academic achievement. *Educational Psychology*, 23(3), 249-260.
- Fer, S. (2009). Öğretim tasarımı, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Graham, S., & Harris, K. R. (1994). The role and development of self-regulation in the writing process. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications* (pp. 203-228). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Graham, S., Haris, K. R., & Mason, L. (2005). Improving the writing performance, knowledge, and self-efficacy of struggling young writers: The effects of self-regulated strategy development. *Contemporary Educational Psychology*, 30, 207-241.
- Gülay, A. (2012). Öz düzenleyici öğrenmenin 5. sınıf öğrencilerinin akademik başarısına ve bilimsel süreç becerilerine etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rize.
- Gültekin, D. (2016). *Self-regulatory strategy development in writing: A case study of a Turkish EFL learner*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Güneyli, T. (2016). *6.sınıf öğrencilerinin öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ile İngilizceye yönelik tutum ve başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Hardalaç, N. (2012). Öz-düzenlemeli öğrenme yönteminin çalgı eğitimi boyutunda bireysel çalışma sürecine etkisi (Gazi Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı örneği). Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Haşlamam, T. (2011). Çevrimiçi öğrenme ortamının öğretmen ve öğrencilerin öz düzenleyici öğrenme becerileri üzerindeki etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Housand, A., & Reis, S. M. (2008). Self-regulated learning in reading: Gifted pedagogy and instructional settings. *Journal of Advanced Academics*, 20(1), 108-136.
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55
- İsrail, E. (2007). Öz-düzenleme eğitimi, fen başarısı ve öz-yeterlilik. Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Jayawardena, K. P. R.; Kraayenoord, C. E. & Carroll, A. (2017). Promoting self regulated learning in science: A case study of a Sri Lankan secondary school science teacher. *International Journal of Information and Education Technology*, 7(3), 195-198.
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1993). *Lisrel 8 : Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Lincolnwood, IL: Scientific Software International.
- Kılıç, Ş. (2016). İngilizce okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesinde öz-düzenlemeye dayalı öğretimin etkililiği. Yayınlanmamış doktora tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Kitsantas, A.; Winsler, A., & Huie, F. (2008). Self-regulation and ability predictors of academic success during college: A predictive validity study. *Journal of Advanced Academics*, 20, 42-68.
- Kline, R. B. (1998). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: The Guilford Press.
- Leech, N. L., & Onwuegbuzie, A. J. (2009). A typology of mixed methods research designs. *Qual Quant*, 43, 265-275.
- Bol, L.; Campbell, K. D. Y.; Perez, T., & Yen, C. (2016) The effects of self-regulated learning training on community college students' metacognition and achievement in developmental math courses, *Community College Journal of Research and Practice*, 40(6), 480-495

- McWhaw, K., & Abrami, P. C. (2001). Student goal orientation and interest: Effects on students' use of self-regulated learning strategies. *Contemporary Educational Psychology*, 26(3), 311-329.
- Nicaise, M. (1993). Fostering the self-regulation of reading comprehension in college students. *Dissertation Abstract International*, 54(06). UMI Number: 9318636.
- Nota, L., Soresi, S., & Zimmerman, B. J. (2004). Self-regulation and academic achievement and resilience: A longitudinal study. *International Journal of Educational Research*, 41(3), 198-215.
- Oruç, (2012). Öz düzenlemeli öğrenmenin okuduğunu anlamaya tutuma ve üst bilişsel düşünmeye etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Bülent Ecevit Üniversitesi, Zonguldak.
- Paterson, C. C. (1996). Self-regulated learning and academic achievement of senior biology students. *Australian Science Teachers Journal*, 42(2), 48-53.
- Paulsen, M. B., & Feldman, K. A. (1999). Epistemological beliefs and self-regulated learning. *Journal of Staff, Program and Organizational Development*, 16(2), 83-91.
- PIRLS 2001 Uluslararası okuma becerilerinde gelişim projesi ulusal rapor. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı. <http://earged.meb.gov.tr> adresinden 29.07.2010 tarihinde edinilmiştir.
- Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31, 459-470.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.
- 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)*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED338122).
- Ryan, R. M., & Pintrich, P. R. (1997). Should I ask for help? The role of motivation and attitudes in adolescents' helpseeking in math class. *Journal of Educational Psychology*, 89, 329-341.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (Eds.). (1994). *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2007). Influencing children's self-efficacy and self-regulation of reading and writing through modeling. *Reading & Writing Quarterly*, 23, 7-25.
- Shen, H. J. (2002). Motivational and self-regulated learning components in relation to language learners' self-assessment, reading strategy use and reading achievement. *Dissertation Abstract International*, 65(9), 3279. (UMI Number: 3148896)
- Souvignier, E., & Mokhesgerami, J. (2006). Using self-regulation as a framework for implementing strategy instruction to foster reading comprehension. *Learning and Instruction*, 16, 57-71.
- Stephenson, R., Poissant, H., & Dade, M. (1999). *Third graders' self-regulation and self efficacy in a concept formation task: Differences between low and high achievers*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED455004).
- Smul, M., Van Keer, H., Heirweg, S., & Devos, G. (2017). Exploring diversity in teachers' implementation of self-regulated learning in primary schools: A mixed-method study. *The European Association for Research on Learning and Instruction*, <http://hdl.handle.net/1854/LU-8517072>
- Tabachnick, B. C., & Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics* (4th ed.). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Taylor, N., & Corrigan, G. (2005). Empowerment and confidence: Preservice teachers learning to teach science through a program of self-regulated learning. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 5(1), 41-60.
- Tracy, B., Reid, R., & Graham, S. (2009). Teaching young students strategies for planning and drafting stories: The impact of self-regulated strategy development. *The Journal of Educational Research*, 102(5), 323-332.

- Uyar, Y. (2015). Öz düzenlemeye dayalı okuma becerisinin geliştirilmesi ve anlamaya etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Uygun, M. (2012). Öz-düzenleme stratejisi gelişimi öğretiminin yazılı anlatıma, yazmaya yönelik öz düzenleme becerisine, kalıcılığa ve tutuma etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Wolters, C. A. (1999). The relation between high school students' motivational regulation and their use of learning strategies, effort, and classroom performance. *Learning & Individual Differences*, 11 (3), 281-301.
- Won, S.; Wolters, C. A. & Mueller, S. A. (2017): Sense of belonging and self-regulated learning: testing achievement goals as mediators, *The Journal of Experimental Education*, DOI: 10.1080/00220973.2016.1277337.
- Yamaç, A. (2011). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ile matematiğe yönelik tutum ve başarıları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329-339.
- Zimmerman, B. J. (1994). Dimensions of academic self-regulation: A conceptual framework for education. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications* (pp. 3-21). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64-70.
- Zimmerman, B. J., Greenberg, D., & Weinstein, C. E. (1994). Self-regulating academic study time: A strategy approach. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications* (pp. 181-199). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1986). Development of a structural interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23(4), 614-628.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (Eds.). (2001). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*. USA: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zumbrunn, S., & Bruning, R. (2013). Improving the writing and knowledge of emergent writers: The effects of self-regulated strategy development. *Reading and Writing*, 26(1), 91-110.

Extended Abstract

The Effects of Self-Regulated Learning on Academic Achievement in Reading and Self-Regulation Skills

Stemming from the studies regarding cognitive awareness and social cognition, a new point of view about the individual differences among students appeared at the end of the 1970's and beginning of the 1980's. These studies brought forward "self-regulated learning" which started to gain acceptance in the 1980's. Self-regulated learning theory and research appeared as a response to questions concerning how students could be experts in their learning processes (Zimmerman, 2001). Self-regulation is defined as to what extent an individual actively takes part in his/her learning processes in terms of individual awareness, motivation and behavior (Zimmerman, 1986; cited in Zimmerman, 1994, p.3). On the other hand, self-regulated learning involves students' using a variety of cognitive strategies and cognitive awareness strategies (Pintrich, 1999, pp.459-460).

Self-regulation strategies account for 93% of variety in success (Zimmerman & Martinez-Pons, 1986). Studies revealed a correlation between academic success and self-regulation (Pintrich & De Groot, 1990; Graham & Haris, 1994; Stephenson, Poissant & Dade, 1999; Wolters, 1999; Shen, 2002; Eshel & Kohavi, 2003; Nota, Soresi & Zimmerman, 2004; Canca, 2005; Israel, 2007; Kitsantas, Winsler & Huie, 2008; Eilam, Zeidner & Aharon, 2009; Aktan, 2012).

In addition to its positive impacts on success, attitude, self-competence and writing skill, one of the areas in which self-regulation is effective is reading comprehension. Studies revealed that usage of self-regulated learning strategies is effective in enhancing reading comprehension success (Souvignier & Mokhesgerami, 2006; Schunk & Zimmerman, 1997; cited in Schunk & Zimmerman, 2007; Schunk & Rice, 1987; cited in Housand & Reis, 2008; Housand & Reis, 2008). Self-regulated learning, a process enhancing motivation and success of a student, is a process that can be taught (Zimmerman & Schunk, 2001). The fact that self-regulated skills start developing in the early years of primary school shows the significance of children's acquisition of the self-regulation skill.

When the national studies are considered, to our knowledge, currently there is no research studying the effect of self-regulated learning on reading comprehension in Turkish lessons offered at primary schools. The investigation of the impact of self-regulation learning on the reading skill may contribute to the literature. It is expected that this study could offer some guidance on using self-regulated learning in Turkish courses, particularly related to the reading comprehension skill.

The main aim of this research is to check over whether there is a significant difference between the academic achievements directed at reading comprehension and self-regulation skills of the group (experimental group) in which self-regulated learning model is applied and the groups (control groups) in which teaching is conducted in line with the Instructional Program for the Turkish language course. A mixed methods design in which qualitative and quantitative data collection methods and analyses are integrated was used in the study. The research was conducted with the 5th graders studying in two state elementary schools in Adana in Spring 2011. 90 students enrolled in 5th grade in the elementary schools in Adana constituted the experimental and control groups. "Reading Comprehension Achievement Test", "Motivation and Learning Strategies Scale", "Personal Information Form" and "Semi-Structured Interview Form" were used in the study.

Within the scope of the study, a six-week preliminary trial application was conducted with the 5th grade students in a state elementary school in Adana. Based on the findings, the materials for the actual study implementation were prepared. The actual implementation was conducted with the 5th graders in a state school in Adana for 12 weeks. Four weeks within this period were dedicated to preparatory study phase.

Covariation analysis was used in the analysis of qualitative data and Bonferroni pair wise comparisons test was used to determine the way of differentiation. The data were analyzed using SPSS 20 statistical package program and 0.5 was regarded as the significance level in the interpretation of the results. Content analysis was used in the analysis of pre and post interviews using semi-structured interview forms in the study.

As a result, it was found that self-regulated learning model was more effective in reading comprehension achievement than the model applied in line with the existing instructional program in this study context. Furthermore, there was a statistically significant impact of the self-regulated learning model on cognitive awareness-learning strategies (related to motivation and learning strategies), perceived self-competence, time and study context management, and the task value. There was no significant effect on test anxiety and recourse.

In the interviews conducted after the implementation, it was found that the students regarded themselves as successful and the number of students who regarded themselves successful increased. When the opinions of the students about their cognitive awareness-learning strategies were analyzed, it was found that the strategies used by the students had improved. In the interviews, the students expressed that they had started showing more interest in Turkish lessons, began to like the course and regarded the lessons more enjoyable with the implemented activities.

Eğitimde Program Geliştirme Dersine Yönelik Tutum ve Metaforik Algıların İncelenmesi*

An Analysis of Attitudes and Metaphor Perceptions towards the Course of Curriculum Development in Education

Derya GÖĞEBAKAN-YILDIZ**

Öz

Bu araştırmayla pedagojik formasyon öğrencilerinin Eğitimde Program Geliştirme Dersine ilişkin tutum ve metaforik algılarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunu öğretmen adaylarının “Program Geliştirme ve Öğretim Dersi Tutum Ölçeği”nden aldıkları puanlar, nitel boyutunu ise eğitimde program geliştirme dersine ilişkin ürettikleri metaforlar oluşturmaktadır. Çalışma pedagojik formasyon programına devam eden 255 öğretmen adayıyla gerçekleştirilmiştir. Ulaşılan sonuçlar incelendiğinde öğretmen adaylarının genel tutum puan ortalamasının yüksek düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. Öğrenim görülen bölümlere göre EPG dersine ilişkin tutum puanları arasında ise anlamlı bir farkın olmadığı ancak, mezunlar lehine anlamlı bir farkın olduğu tespit edilmiştir. Metaforların analizi sonucunda ulaşılan kategoriler, “yol göstericilik”, “yaşamsallık”, “biçim veren”, “sistemli bütün”, “zengin içerik”, ve “karmaşık-sıkıcı içerik” başlıkları altında toplanmıştır. Sonuç olarak, yüksek tutum puanlarına sahip öğretmen adaylarının metaforlarının olumlu, düşük tutum puanlarına sahip öğretmen adaylarının metaforlarının olumsuz olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar sözcükler: Eğitimde Program Geliştirme Dersi, Tutum, Metafor, Öğretmen Adayı.

Abstract

With this research, it was aimed to examine the attitudes and metaphorical perceptions of the pedagogical formation students towards the curriculum development course in education. In the study, a mixed method was used. The quantitative dimension of the research consisted of points taken from “Attitude Scale towards Curriculum Development and Instruction Course”, and the qualitative dimension of the research consisted of metaphors produced by the teacher candidates related to the curriculum development course (CD). The study was conducted with 255 teacher candidates attending a pedagogical formation programme. The analysis of the results revealed that the teacher candidates had high levels of general attitude point averages. It was found that there was no significant difference among the attitude points related to the CD course with respect to their fields of study, however, there was a significant difference in favor of the graduates. The categories emerged from the metaphors were collected under the titles of “guidance”, “vitalness”, “forming”, “systematic integrity”, “rich content” and “complicated-boring content”. Lastly, the metaphors of the teacher candidates with the highest attitude points were found to be positive, and the metaphors of the teacher candidates with the lowest attitude points were found to be negative.

Key words: Curriculum development course in education, attitude, metaphor, prospective teacher.

Gönderilme Tarihi: 14.08.2017

Kabul Tarihi: 28.09.2017

* 27-30 Ekim 2016 tarihleri arasında gerçekleştirilen 4. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresinde bildiri olarak sunulmuştur.

** Yrd.Doç.Dr., Manisa Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, dgogebakan@yahoo.com

Giriş

Eğitim programı, öğrenenlerin davranış standartlarının belirlenmesinden, öğrenme-öğretme süreçlerinin tasarlanmasına, milli eğitim politikalarının uygulamaya dönüştürülmesinden, yaygınlaştırılmasına değin birçok çalışmaya rehberlik etmektedir (Varış, 1996). Karmaşık bir çalışma alanına sahip olan eğitim programı, yaşanan kültürün ve sosyo-ekonomik etkinliklerin bir sonucudur. Hem var olan hem de gelecekte ortaya çıkması beklenen amaçlar için tasarlanmış dinamik bir yapıdır (Ornstein ve Hunkins, 2014). Eğitim programlarının teoriden uygulamaya dönüştürülmesinde, öğrenenlerle buluşturulmasında, kritik görev öğretmenlere düşmektedir.

Öğretmenlerin eğitim programına ilişkin algılarının şekillenmesinde hizmet öncesinde aldıkları eğitimin önemi büyüktür (Gültekin, 2013). Öğretmen adayları eğitim programları alanındaki yetkinliklerini arttırmak amacıyla lisans eğitimleri süresince çok sayıda öğretmenlik meslek bilgi ve beceri dersleri almaktadırlar. Bu derslerin ilk olarak 1776-1841 yılları arasında Herbart tarafından verilen pedagoji dersleri olduğu bilinmektedir. Bu dersler öğretileri açısından incelendiğinde öğretim yöntemleri dersleriyle örtüştüğü düşünülmektedir (Varış, 1996). Türkiye’de ise bu derslerin Terbiye (Eğitim Bilimi), Terbiye Tarihi (Eğitim Tarihi), Usul-i Tedris ve Tatbikat (Öğretim Yöntemi ve Uygulama) vb. isimlerde verilmeye başlandığı görülmektedir (Binbaşıoğlu, 1995).

Ancak, 20.yy sonu ile birlikte pozitif bilimlerdeki gelişmelerin psikoloji ve sosyoloji alanlarına uyarlanması, sosyal bilimlerin kendine açtığı çalışma alanı ve ulaştığı araştırma sonuçları, eğitim programlarını “ne öğretilim” ve “nasıl öğretilim” sorularına yanıt arayan indirgemeci anlayıştan çıkarmış, yerine farklı öğelerden oluşan bütünsel ve yaşayan bir yapıyı zorunlu kılmıştır. Bu bakış açısıyla öğretmen eğitimi programlarına “program geliştirme” dersi yerleştirilmiştir (Varış,1996).

Eğitimde Program Geliştirme (EPG) dersi ile öğretmen adaylarının; program geliştirme ile ilgili tanımları, yaklaşımları, modelleri, tasarlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerini kavramaları ve öğrencilere sağlanan öğretim hizmetlerinin niteliğinin artırılması hedeflenmektedir. Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları incelendiğinde bu dersin rehberlik ve psikolojik danışmanlık ve sosyal bilgiler öğretmenliği bölümlerinde yer aldığı görülmektedir (YÖK, 2007). Ayrıca bu ders, pedagojik formasyon sertifika programı kapsamında seçmeli ders olarak önerilmektedir.

Hizmet öncesinde verilen EPG dersi ile öğretmen adaylarının, eğitim programlarının geliştirilmesi süreci ile ilgili bilgi, beceri ve tutum kazanması beklenmekte ve bu sayede, öğretmen adaylarının mesleğe başladıklarında program geliştirme sürecindeki rollerini etkili bir biçimde gerçekleştirebileceklerine inanılmaktadır (Oğuz, 2012). Bu rollerin etkili bir şekilde yerine getirilmesinde derse ilişkin bilgi ve becerileri kadar o derse ilişkin tutumları ve o derse yükledikleri metaforların da büyük önem taşıdığı düşünülmektedir.

Allport, (1935) tutumu yaşantılar sonucu organize edilmiş, ilgili tüm nesne ve durumlar karşısında bireyin tepkileri üzerinde direkt ya da dolaylı etki gücüne sahip zihinsel veya duyuşsal hazır olma durumu olarak tanımlanmaktadır. Tutumların bireyin davranışlarını yönlendirici bir unsur olduğu, öğrenme süreci sonucunda oluştuğu, bireyin davranışlarına ilişkin bilgi verebileceği düşünülmektedir (akt. Tavşancıl, 2002).

Tutumlar, durumu nasıl gördüğümüzü tanımlamamıza yardımcı olur ve duruma veya nesneye karşı nasıl davrandığımızı açıklar. Tutumlar duygular, düşünceler ve eylemler içerir. Başka bir deyişle tutum bilişsel, duyuşsal, davranışsal öğelerin birleşimidir (Pickens, 2005). Tutumlar, bütünleştiren ve özetleyen değerlendirici yargılardır. Kısacası tutum, bir varlık ya da durumun olumlu ya da olumsuz olarak değerlendirilmesine sebep olan psikolojik eğilimdir (Eagly ve Chaiken,1993; 1998; Likewise, Crano ve Prislin, 2006 akt. Banaji ve Heiphetz,2010)

Tutumların ölçülmesinde verimlilik, ekonomiklik, soyut kavramların ölçümüne uygun olması gibi özelliklere sahip olması nedeniyle ölçekler yaygın olarak kullanılmaktadır. Ancak, ölçeklere yöneltilen geçerlik ve güvenilirlik eleştirilerine önlem olarak, tutumla mantıksal bağ kurulabilecek farklı davranışların betimlenmesi önerilmektedir (Arul,2002; Anderson,1988; Sechrest,1969 akt. Tavşancıl, 2002)

Tutumlarla bağlantı kurulabilecek en iyi kavramlardan biri algılardır. Algılama, organizmaların dünyaya anlamlı bir deneyim kazandırmak için duyguyu yorumlayıp organize etme sürecidir. Bir kişi bir durum veya uyaranlarla karşı karşıya kalır. Kişi durum ya da uyaranları, daha önceki deneyimlerine dayanarak bunları birey için anlamlı olan bir şey haline getirir (Lindsay ve Norman, 1977 akt.Pickens, 2005). İnsanlar dünyayı nasıl algıladıklarını göstermek için günlük hayatlarında çok sayıda metafor oluşturmaktadırlar (Lakoff ve Johnson, 2015). Başka bir ifade ile insanlar metaforu gerçek dünyayı anlamak için bilişsel bir araç olarak kullanırlar (Nikitina ve Furuoka, 2008).

Metafor, salt bir dil özelliği, şiirsel ve süslü anlatımın bir aygıtı değil aynı zamanda düşünce, akıl yürütme ve eylemin vazgeçilmez bir unsurudur. Metafor sözcüklerin değil, kavramların niteliğidir. Bu haliyle metaforlar dünyayı algılamamızı, yol bulma tarzımızı, iletişimde bulunma biçimimizi anlamlı bir yapıya kavuşturur. Eylem ve düşüncelere yön verir. (Lakoff ve Johnson, 2015) Metaforlar, kelimeleri her zamanki bağlamlarından alıp farklı bir bağlama taşırlar. Ayrıca metaforlar bir dönemin, bir kültürün bir ortamın yansımasıdır ve onu kullananın faaliyetleri ve düşünceleri hakkında bilgi verir (Draaisma, 2014) Buradan hareketle, metaforlar tıpkı tutumlar gibi yaşantı sonucunda oluşur ve bireyin konuyla ilgili davranışları hakkında bilgi verir. Sonuç olarak tutum ve metaforik algılar arasında birbirlerini teyit eden güçlü bağların olduğu düşünülebilir.

Alan yazın incelendiğinde öğretmen adaylarının tutumlarının incelendiği çok sayıda çalışmaya rastlanmaktadır. Bu çalışmalardan bazılarının, öğretmenlik meslek bilgisi derslerine ilişkin tutum araştırmaları olduğu görülmektedir. Bu kapsamda, program geliştirme ve öğretim (Oğuz, 2012), öğretmenlik meslek bilgisi (Ekici, 2008) okul deneyimi (Otacioğlu, 2010; Şaşmaz-Ören, Sevinç ve Erdoğan, 2009) öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı (Bakaç ve Özen, 2016), eğitim bilimine giriş (Önen ve Koçak, 2011) yaratıcı drama (Bertiz, 2005 Yıldırım, 2011; Yönel, 2004), öğretmenlik sertifikası (Erden, 1995) derslerine yönelik tutum çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Daha genel kapsamda ise öğretmenlik mesleğine ilişkin (Bulut, Doğan, 2006; Demirtaş, Cömert ve Özer, 2011; Özder, Konedra ve Zeki, 2010; Seferoğlu, 2003 Taşdemir, 2014; Usta ve Korkmaz, 2010) tutumların incelendiği görülmektedir.

Öğretmen adaylarının okudukları derslere ilişkin kısıtlı da olsa bazı metafor çalışması yapılmıştır. Ölçme ve Değerlendirme dersi (Acar-Güvendir ve Özer-Özkan, 2016) tarih dersi (Bolat, 2017), pedagojik formasyon (Turhan-Türkkan, Yeşilpınar-Uyar ve Yolcu, 2017; Yapıcı ve Yapıcı, 2013) kavramları üzerinde gerçekleştirildiği anlaşılmaktadır. Eğitimde program geliştirme dersine ilişkin tek çalışma Fırat-Durdukoca (2017) aittir. Eğitim programı kavramına ilişkin metaforik araştırmaların daha yaygın olduğu anlaşılmaktadır.

Eğitim programları alanında yapılan metafor araştırmalarının öncüllerinden biri Semerci (2007) tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı, öğretmenlerin program geliştirme (Semerci, 2007) kavramına yönelik geliştirdikleri metaforları incelemiştir. Bu çalışmayı; öğretmenlerin (Yurdakul, 2015; Taşdemir ve Taşdemir, 2011) öğretmen adaylarının (Gültekin, 2013; Özdemir, 2012), öğretim üyelerinin (Örten ve Erginer, 2016) ve pedagojik formasyon öğrencilerinin (Nartgün ve Özen 2015) eğitim programına yükledikleri metaforları inceleyen diğer araştırmalar takip etmiştir. Ancak yapılan alan yazın incelemesinde bir derse yönelik tutum ve metaforik algıları karşılaştıran herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu araştırmayla eğitimde program geliştirme dersine ilişkin pedagojik formasyon öğrencilerinin tutum ve metaforik algıları tespit edilirken diğer taraftan da tutum düzeyleriyle metaforları arasındaki ilişkiler keşfedilmeye çalışılmıştır. Bu çalışmanın eğitim programları ve ilgili alanyazına katkı sağlayacağı umulmaktadır.

Bu araştırmayla pedagojik formasyon öğrencilerinin eğitimde program geliştirme dersine ilişkin tutum ve metaforik algılarının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda üç araştırma sorusu oluşturulmuştur:

1. 1Pedagojik formasyon programına devam eden öğretmen adaylarının eğitimde program geliştirme dersine ilişkin tutumları bölüm ve mezun olma durumuna göre değişmekte midir?
2. Pedagojik formasyon programına devam eden öğretmen adayları eğitimde program geliştirme dersini hangi metaforlarla açıklamaktadır?

3. Pedagojik formasyon programına devam eden öğretmen adaylarının eğitimde program geliştirme dersine yönelik metaforları, tutum düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Çalışmada, nicel ve nitel veri toplama yöntemleri kullanarak bulgu ve sonuçların bir çerçeve içerisinde sunulmasına, analiz edilmesine ve bir araya getirilmesine imkan tanıyan karma yöntem kullanılmıştır. Eşzamanlı üçgenleme tasarımı temel alınmıştır. Bu modelde nitel ve nicel veriler aynı anda toplanır ve analiz edilir. Veriler birbirinden bağımsız olarak analiz edilir ve yorumlama aşamasında bir araya getirilirler (Creswell, 2003).

Katılımcılar

Çalışma 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Manisa Celal Bayar Üniversitesi bünyesinde açılan pedagojik formasyon programına devam eden Biyoloji, Kimya, İngilizce, Matematik, Muhasebe/Finansman, Türk Dili ve Edebiyatı, Sağlık alanlarında öğrenim gören dördüncü sınıf öğrencileri ve mezunlarından oluşan 255 öğretmen adayıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmada amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Kriter olarak EPG dersini almış olmak ve grupların mezunlar ve hali hazırda öğrenimlerine devam eden öğrencilerden oluşmasına dikkat edilmiştir. Tüm katılımcılar EPG dersini tek bir öğretim üyesinden almışlardır. Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının programlar ve mezuniyet durumlarına göre dağılımı Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

Çalışma Grubunun Programlara ve Mezuniyet Durumlarına Göre Dağılımı

Bölüm	4. Sınıf Öğrencisi	Mezun	Toplam
1-Biyoloji	11	19	30
2-Kimya	34	26	60
3-İngilizce	18	12	30
4-Matematik	22	13	35
5-Muhasebe/Finansman	16	14	30
6-Türk Dili ve Edebiyatı	30	10	40
7-Sağlık	11	19	30
Toplam	142	113	255

Tablo 1’de görüldüğü gibi araştırmaya biyoloji programından 30, kimya programından 60, İngilizce programından 30, matematik programından 35, muhasebe/finansman programından 30, Türk dili ve edebiyatı programından 40 ve sağlık programından 30 olmak üzere toplam 255 öğretmen adayı katılmıştır. Öğretmen adaylarının 113’ü mezun 142’si ise 4.sınıf öğrencisidir.

Veri Toplama Araçları

Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının eğitimde program geliştirme dersine ilişkin algılarını belirlemek amacıyla iki bölümden oluşan bir veri toplama aracı kullanılmıştır. Aracın ilk bölümünde “Program Geliştirme ve Öğretim Dersi Tutum Ölçeği” (Oğuz 2012) kullanılmıştır. Ölçeğin kapsam geçerliği açısından incelenmesi amacıyla bir ölçme değerlendirme ve altı program geliştirme uzmanına başvurulmuş gelen dönütler ışığında ölçeğe son hali verilmiştir. Ölçek, Yadsıma($\alpha=0.94$), Sevme($\alpha=0.92$), Önem verme($\alpha=0.90$) olmak üzere üç faktörden ve 30 maddeden oluşmaktadır. Oğuz (2012) tarafından ölçeğin Cronbach alfa güvenirlik katsayısı $\alpha=0.96$ olarak bulunmuştur. Bu çalışmada ise ölçeğin güvenirlik katsayısı $\alpha=0.95$ olarak hesaplanmıştır. Ölçekten alınan toplam puanlar 30-150

arasında değişebilmektedir. 30-70 puan arası düşük, 71-110 puan arası orta, 111-150 arası ise yüksek düzeyde tutum göstergesi olarak yorumlanmaktadır. İkinci bölümünde ise “Eğitimde Program Geliştirme Dersi.....gibidir; çünkü..... şeklinde oluşturulan metafor formu kullanılmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarına “Program Geliştirme ve Öğretim Dersi Tutum Ölçeği” ve metafor sorusu birlikte verilmiştir. Öğretmen adaylarından veriler EPG dersinin son dersinde toplanmıştır. Ulaşılan nicel verilerin analizinde, ANOVA, t testi ve betimsel analizlere başvurulmuştur. Bölüm, mezun olup olmama değişkenine göre Kolmogorov-Smirnov Testi sonucunda P değeri 0,200 olarak tespit edilmiştir. Bulunan bu değer 0,05’ten büyüktür ($p=0,200>0,05$). Bu sonuçlarla, gruplara ait verilerinin normal dağılım sergilediği söylenebilir. Nitel verilerin çözümlemesinde ise içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizinin en önemli amacı benzerlik gösteren verileri kavramlar ve temalar çatısı altında bir araya getirmek ve ulaşılan sonuçları okuyucunun anlayabileceği bir şekilde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Ayrıca metaforların çözümlemesinde Saban’ın (2008) metafor çözümleme aşamaları kullanılmıştır:

İsimlendirme (kodlama) ve Eleme Aşaması: Bu aşamada öğretmen adaylarının EPG dersini açıklamada kullandıkları metaforlar incelenmiştir. Metaforun EPG dersi ile açık bir şekilde ilişkilendirip ilişkilendiremediği incelenmiş, metafor özelliği gösterdiğine inanılan ifadeler listelenmiştir. Öğretmen adayları tarafından boş bırakılan ya da geçerli metafor üretemeyen formlar elenmiştir (n:12). Eleme işlemi sonucunda 161 geçerli metafora ulaşılmıştır. Bazı metaforların birden çok öğretmen adayı tarafından üretildiği tespit edilmiştir.

Derleme ve kategori geliştirme aşaması: Oluşturulan 161 metafor ve açıklama incelenmiş öğretmen adaylarının EPG dersini nasıl algıladıkları anlaşılmasına çalışılmıştır. Metaforlar, “metaforun konusu ile kaynağı arasındaki ilişki” açısından analiz edilmiştir. Yapılan içerik analizi sonucunda benzer metaforlarla ilişkilendirilen toplam altı kategori oluşturulmuştur.

Güvenirlilik ve geçerlik sağlama aşaması: Geçerlik ve güvenirliğin sağlanması amacıyla, çalışma süreci verilerin toplanması analizine ilişkin ayrıntılı bilgilere yer verilmiştir. Üretilen tüm metaforlar liste halinde sunulmuştur. Metaforlar, ve bunlara ilişkin yapılan açıklamalardan hareketle ulaşılan kategoriler hakkında iki öğretim üyesinden uzman görüşü istenmiştir. Gelen dönütler uyarınca gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Üretilen kategorilerde yer alan metaforlara ve açıklamalara ilişkin öğretmen adaylarından doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Çalışmada oluşturulan kategorilerin doğruluğunu onaylamak amacıyla, oluşturulan kategoriler, üretilen metaforlar ve bu metaforlara yönelik yapılan açıklamalar, alanda uzman bir öğretim elemanına verilmiştir. Uzmandan üretilen metaforlarla kategoriler arasında bir eşleştirme yapması talep edilmiştir. Uzman görüşünün ardından uzlaşmayan metaforlarda incelemeler yapılmış, kategoriler ve kategoriye oluşturan metaforlara son hali verilmiştir. Araştırmacının güvenirlik katsayısını hesaplamada Miles ve Huberman’ın (1994) güvenirlik formülü (Güvenirlik = Görüş Birliği/ (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) ile hesaplanmıştır. Çalışmada üretilen kategoriler için güvenirlik katsayısı % 87 olarak belirlenmiştir.

Bulgular

Ulaşılan bulgular araştırma sorularından hareketle üç ana bölümde sunulmuştur. Birinci bölümde öğretmen adaylarının “Program Geliştirme ve Öğretim Dersi Tutum Ölçeği”ne verdikleri cevaplardan hareketle ulaşılan bulgular yer almaktadır. İkinci bölümde, çalışmaya katılan öğretmen adaylarının eğitimde program geliştirme dersine yönelik olarak ürettikleri metaforlardan elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Üçüncü bölümde ise eğitimde program geliştirme dersine yönelik düşük ve yüksek tutumlara sahip öğretmen adaylarının derse ilişkin metaforlarının karşılaştırılması sonucu elde edilen bulgular sunulmuştur.

Öğretmen Adaylarının Eğitimde Program Geliştirme Dersine Yönelik Tutumlarına İlişkin Bulgular:

Araştırmada ilk olarak, pedagojik formasyon eğitimi sertifika programına devam eden öğretmen adaylarının eğitimde program geliştirme dersine ilişkin tutumları bölüm ve mezun olma durumuna göre değişmekte midir? sorusuna cevap aranmıştır. Bulgular Tablo 2 ve Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 2

Program Geliştirme ve Öğretim Dersi Tutum Ölçeği Puanlarının Bölümlere Göre ANOVA Sonuçları

Bölüm	N	$\bar{X}$	Ss	Var.Kay	KT	sd	KO	F	p
Biyoloji	30	115.00	10.95	Grup.Arası	1623.98	6	270.66	1.497	.179
Kimya	60	112.68	12.88	Grup. İçi	44827.64	248	180.75		
İngilizce	30	109.13	13.21	Toplam	46451.63	254			
Matematik	35	106.94	11.67						
Muhasebe_Finans	30	113.36	14.01						
Türk Dili Edebiyatı	40	109.62	15.48						
Sağlık	30	112.63	15.30						
Toplam	255	111.34	13.52						

Tablo 2 incelendiğinde öğretmen adaylarının tutum puanlarının bölüm değişkenine göre orta ve yüksek düzeylerde olduğu ve birbirine çok yakın bir seyir izlediği görülmektedir. Öğrenim görülen bölümlere göre EPG dersine ilişkin tutum puanları arasında ise anlamlı bir farkın ($F=1.497$; $p=.179$, $p>.05$) olmadığı anlaşılmaktadır. Öğretmen adaylarının eğitimde program geliştirme dersine ilişkin tutumlarının mezun olma durumuna göre değişip değişmediği Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Program Geliştirme ve Öğretim Dersi Tutum Ölçeği Puanlarının Mezuniyet Durumlarına Göre t Testi Sonuçları

Mezuniyet Durumu	N	$\bar{X}$	ss	t Testi		
				t	sd	p
Öğrenci	142	108.47	14.00	-3.899	253	.000
Mezun	113	114.94	12.01			
Toplam	255	111.34	13.52			

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmen adaylarının öğrenim mezun olup olmama durumuna göre EPG dersine ilişkin tutum puanları arasında mezunlar lehine anlamlı bir fark ($F=-3.899$; $p=.000$, $p<.05$) tespit edilmiştir. Başka bir deyişle mezunların EPG dersine ilişkin tutumları öğrenci olan katılımcılarınkine göre anlamlı düzeyde yüksektir.

Öğretmen Adaylarının Eğitimde Program Geliştirme Dersine Yönelik Metaforlarına İlişkin Bulgular:

Çalışmanın ikinci araştırma sorusu, "Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programına devam eden öğretmen adayları program geliştirme dersi hangi metaforlarla açıklamaktadır?" olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda, çalışmaya katılan öğretmen adaylarının EPG dersine yönelik olarak ürettikleri metaforlardan elde edilen bulgular ilk aşamada genel olarak listelenmiştir, ardından metaforlardan hareketle oluşturulan kategoriler şekiller halinde sunulmuş son olarak öğretmen adaylarının metaforları açıklarken kullandıkları ifadeler alıntılar yapılarak verilmiştir. Katılımcılardan yapılan alıntılar için Ö1, Ö2..vb. kısaltmalar kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen metaforlar Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4*Öğretmen Adaylarının Eğitimde Program Geliştirme Dersine Yükledikleri Metaforlar*

No	Metafor	No	Metafor	No	Metafor	No	Metafor
1	Adolf Hitler	42	Don Kişot	83	Kil (f:2)	124	Puzzle(f:4)
2	Ağaç(f:9)	43	Dört ayaklı tabure	84	Kitap(f:4)	125	Rehber(f:5)
3	Ahtapot(f:7)	44	Dünyanın çekirdeği	85	Kivi	126	Robin Hood
4	Aile	45	Dünyanın merkezi	86	Klasör	127	Robot
5	Ajanda(f:5)	46	Düzenli çekmeceler	87	Kılavuz(f:3)	128	Saat(f:3)
6	Akıllı telefon	47	Elbise dolabı	88	Korku filmi	129	Saat alarmı
7	Alice'in yol gösteren tavşanı	48	Elektronik eşya	89	Külkedisi	130	Sabır taşı
8	Anahtar	49	Enerji Döngüsü	90	Kürenin merkezi	131	Salyangoz
9	Anayasa	50	Enerji İçeceği	91	Kütüphane	132	Sandalyenin ayakları
10	Anne	51	Evin çatısı	92	Labirent(f:2)	133	Shrek
11	Arı	52	Evin temeli (f:4)	93	Lokomotif	134	Sihirli değnek
12	Aslan Kral	53	Fatih Sultan Mehmet(f:2)	94	Lonca sistemi	135	Sonsuz yol
13	Atatürk(f:5)	54	Fazla şişmiş top	95	Malefiz (Masal Kahramanı)	136	Soyut tablo
14	Ayı	55	Fil	96	Marangoz	137	Su
15	Baba	56	Gemici düğümü	97	Masa	138	Sülük
16	Basamak(f:2)	57	Gepetto	98	Matruşka (f:6)	139	Süpermen(f:2)
17	Başucu kitabı	58	Gestalt	99	Maymuncuk	140	Şirin baba
18	Batman'ın yardımcısı Robin	59	Güneş(f:3)	100	Meclis	141	Şirinler
19	Bel kemiği	60	Hacı yatmaz	101	Merdiven(f:5)	142	Tahta ve Kalem
20	Besin kaynağı	61	Hades (Yeraltı Tanrısı)	102	Minyonlar	143	Takvim(f:4)
21	Beyin (f:6)	62	Hazine Kutusu	103	Nar (f:2)	144	Teknik Direktör
22	Bilgisayar (f:6)	63	Hektor (Bilgisayar Oyunu)	104	Nasrettin Hoca	145	Telefon(f:3)
23	Bitki kökü	64	Herkül	105	Navigasyon (f:3)	146	Temel
24	Bina temeli(f:2)	65	Hızlı tren	106	Okul(f:2)	147	Trafik levhası

Tablo 4'ün devamı

No	Metafor	No	Metafor	No	Metafor	No	Metafor
25	Boş levha	66	Hidra (Çok başlı yaratık)	107	Okyanus	148	Trafik polisi
26	Bukalemun(f:2)	67	İçi boş havuz	108	Olta	149	Tuz
27	Bulmaca(f:2)	68	İnsan bedeni	109	Omurilik	150	Üç boyutlu piramit
28	Bumerang	69	İskelet	110	Organizatör(f:2)	151	Üçgen
29	Buzdağı	70	Kalem(f:2)	111	Orhun Kitabeleri	152	Vardiya tablosu
30	Casper	71	Kalıp	112	Origami	153	Voltran
31	Çanta	72	Kalp(f:4)	113	Orkestra şefi(f:2)	154	X Man
32	Çınar Ağacı	73	Kaplumbağa	114	Osman Gazi	155	Yap boz(f:2)
33	Çizelge	74	Kar tanesi	115	Oyun hamuru(f:2)	156	Yedi cüceler
34	Çizmeli kedi	75	Kare(f:2)	116	Örümcek Ağı	157	Yemek sofrası
35	Dede Korkut(f:3)	76	Karga	117	Pamuk Presesin Üvey Annesi	158	Yemek tarifi
36	Deniz (f:3)	77	Kartopu	118	Para	159	Yol
37	Derin kuyu	78	Katı Yönetici	119	Pepe'nin Dedesi	160	Zeka küpü
38	Devlet memuru	79	Keloğlan	120	Power Rangers	161	Zincir
39	Dilek perisi	80	Kertenkele	121	Prison Break/ Michael Scofield		
40	Doğa Ana	81	Kısa metrajlı film	122	Protein		
41	Dörtgen	82	Kıyafet	123	Pusula(f:5)		

Tablo 4'e göre birden fazla tekrar eden metaforlar ağaç (f:9), ahtapot (f:7), ajanda (f:5), Atatürk(f:5), basamak (f:2) beyin (f:6) bilgisayar (f:6), bina temeli(f:2), bukalemun (f:2) bulmaca (f:4), Dede Korkut (f:3), deniz (f:3), evin temeli(f:4), Fatih Sultan Mehmet (f:2), güneş (f:3), kalem (f:2), kalp(f:4), kare(f:2), kitap(f:4), kil (f:2), kılavuz (f:3), labirent (f:2), matruşka (f:6), merdiven (f:5), nar (f:2), navigasyon (f:3), okul (f:2), organizatör(f:2), orkestra şefi(f:2), oyun hamuru(f:2) pusula(f:5), puzzle(f:4), rehber(f:5), saat (f:3), süpermen(f:2), takvim(f:4), telefon (f:3), yap-boz(f:2) şeklinde belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının ürettikleri metaforlar incelendiğinde, EPG dersini nesne, şekil, canlı, masal kahramanı, tarihsel bir kimlik ile ilişkilendirdikleri görülmektedir. Bu anlamda metaforların geniş bir yelpazeye yayıldığı söylenebilir.

Öğretmen adaylarının Eğitimde Program Geliştirme Dersine ilişkin oluşturdukları metaforların analizi sonucunda ulaşılan kategoriler, "yol göstericilik", "yaşamsallık", "biçim veren", "sistemli bütün", "zengin içerik", ve "karmaşık-sıkıcı içerik" başlıkları altında toplanmıştır. Aşağıdaki paragraflarda kategoriler kapsamında yer alan metaforlara ve açıklamalarına yer verilmiştir.

Yol göstericilik kategorisi: Atatürk, akıllı telefon, Alice'in yol gösteren tavşanı, ajanda, anayasa, başucu kitabı, Batman'ın yardımcısı Robin, çizelge, çizmeli kedi, Fatih Sultan Mehmet, Herkül, Keloğlan, kitap, kılavuz, lokomotif, Minyonlar(çizgi film karakteri), Nasrettin Hoca, navigasyon, omurilik, organizatör, Orhun Kitabeleri, orkestra şefi, Osman Gazi, Pepe'nin dedesi, Prison Break/ Michael Scofield, pusula, rehber, saat alarmı, Süpermen, şirin baba, teknik direktör, trafik levhası, trafik polisi, trafik ışığı, yemek tarifi, yol gibi metaforlar bu kategori başlığında oluşturulmuştur. Tarihsel kahramanlardan vücudun organlarına değin çeşitlilik gösteren bu kategoride öğretmen

adayları EPG dersinin öğretmenlik mesleğinin gerçekleştirilmesinde rehber ya da yol gösterici olması yönünü vurgulamışlardır. Örneğin bir öğretmen adayı “Nasrettin Hoca gibi içeriğinden çok mesaj çıkarabileceğimiz bir ders” (Ö159) olarak nitelerken diğeri “EPG dersi başucu kitabı gibidir öğretmenlikte yol gösterici önemli bir ders” (Ö82) bir diğeri öğretmen adayı, “trafik levhası gibidir, dersin konuları doğru takip edilirse doğru eğitim programları geliştirilir, (Ö27) şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Bir başka öğretmen adayı ise EPG dersini masal kahramanı Alice’in tavşanına benzetmiş ve “Tavşan Alice’e, EPG dersi ise öğretmen adayına yol gösterir” (Ö34), ifadesini kullanmıştır.

Yaşamsallık kategorisi: Anahtar, anne, aslan kral, baba, basamak, bel kemiği, besin kaynağı, beyin, bitki kökü, bina temeli, çınar ağacı, Dede Korkut, dilek perisi, Don Kişot, dünyanın çekirdeği, dünyanın merkezi, enerji döngüsü, enerji içeceği, evin çatısı, evin temeli, güneş, hazine kutusu, iskelet, kalem, kalp, kar tanesi, karga, kıyafet, kürenin merkezi, lonca sistemi, maymuncuk, merdiven, olta, para, protein, sandalyenin ayakları, su, temel, tuz metaforları bu kategori altında sınıflandırılmıştır. Bu kategori altında metafor üreten öğretmen adayları EPG dersinin öğretmen eğitimindeki gerekliliğini, önemini, hayatiliğini ön plana çıkarmışlardır. Bir öğretmen adayı, “EPG dersi Dede Korkut gibidir, Dede Korkut edebiyatın kültürün temeli bu ders eğitimin temelidir (Ö126) demekte ve bir diğeri ise “EPG dersi kalp gibi hayatidir öğretmenlik mesleğinin olmazsa olmazıdır” (Ö238) şeklinde ifade etmektedir.

Zengin-esnek içerik kategorisi: Bu kategoride ağaç, arı, çanta, deniz, dörtgen, dört ayaklı tabure, Hektor (bilgisayar oyunu), kartopu, kertenkele, kivi, klasör, kütüphane, masa, matruşka, meclis, nar, okul, örümcek ağı, şirinler, telefon, üç boyutlu piramit, üçgen, yemek sofrası, zeka küpü gibi metaforlar üretilmiştir. **Öğretmen adayları bu kategoride öğretmenlik mesleği açısından EPG dersinin sunduğu kapsamlı içerik yapısını ortaya koymuşlardır.** Bu bağlamda bir öğretmen adayı “EPG dersi kivi gibidir kivi bir çok besin değerine sahiptir, bu derste çok fazla faydalı konuya sahip..” (Ö78) derken Kütüphaneye benzeten bir öğretmen adayı ise “EPG dersi tıpkı kütüphane gibi konuyla ilgili çok zengin içeriği bizimle buluşturuyor” (Ö11) EPG dersini yemek sofrasına benzeten öğretmen adayı ise “EPG dersi içeriği yemek sofrasında yer alan yemekler gibi çok çeşitli...” (Ö47) demektedir. EPG dersini ağaca benzeten bir öğretmen adayı ise “EPG dersi tıpkı ağaç gibidir, kökleri, gövdesi ve dallarıyla görkemli bir yapısı vardır” (Ö165) ifadesini kullanmaktadır.

Sistemli bütün kategorisi: Aile, bilgisayar, doğa ana, düzenli çekmeceler, elbise dolabı, elektronik eşya, Gestalt, insan bedeni, origami, Power Rangers, puzzle, robot, saat, tahta-kalem, takvim, Voltran, Xman, yap-boz, zincir metaforlarının üretildiği bu kategoride öğretmen adayları EPG dersini parçalardan oluşan sistemli bir bütün olarak görmüşlerdir. Zincir benzetmesinde bulunan bir öğretmen adayı “EPG dersi diğer eğitim dersleriyle bağlı bir zincir gibidir” (Ö106) derken diğeri “EPG dersi doğa ana gibi formasyon derslerinin bütünüleyicisi, kucaklayıcısıdır” (Ö5), parça bütün ilişkisine vurgu yapan bir öğretmen adayı ise “EPG dersi ayrıntılı bir çok parçadan oluşan bir puzzle, dersin konuları birleştirildiğinde ortaya anlamlı bir bütün çıkmaktadır.” (Ö18) bir diğeri ise aile metaforuyla parça bütün ilişkisini ortaya koymuş ve “EPG dersi eğitim bilimine giriş, öğrenme ilke ve yöntemleri ölçme değerlendirme eğitim bilimlerindeki birçok dersle iç içe geçmiş yapıdadır” (Ö73) ifadesini kullanmıştır.

Biçim veren kategorisi: Bu kategoride ahçı, bahçevan, bukaletun, Gepetto, kil, marangoz, oyun hamuru, sihirli değnek metaforları üretilmiştir. Bu kategoride ağırlıklı olarak EPG dersinin öğretmenliğe şekil verme özelliği üzerinde durulduğu anlaşılmaktadır. Örneğin bir öğretmen adayı “Gepetto Pinokyo’ya EPG dersi ise bizim öğretmenlik özelliklerimize şekil veriyor...” (Ö149) derken benzer bir biçimde marangoz metaforunu üreten öğretmen adayı ise “bu ders sayesinde öğretmenlik yeterliklerimiz şekilleniyor” (Ö21) EPG dersini oyun hamuruna benzeten bir öğretmen adayı “..sürekli değişen eğitim sistemi içinde kendine oyun hamuru misali yeni formlar katması gereken bir ders” (Ö34) biçiminde görüşlerini dile getirmiştir.

Karmaşık-sıkıcı içerik kategorisi: Bu kategoride, Adolf Hitler, ahtapot, asker, ayı, boş levha, bulmaca, bumerang, buzdağı, Casper (çizgi film karakteri), derin kuyu, devlet memuru, fazla şişmiş top, fil, gemici düğümü, hacı yatmaz, Hades (yer altı tanrısı), hızlı tren, Hidra (çok başlı yaratık), içi boş havuz, kalıp, kaplumbağa, kare, katı yönetici, kısa metrajlı film, korku filmi, Külkedisi, labirent, Malefiz (masal kahramanı), okyanus, ölçü kabı, pamuk prensesin üvey annesi, sabır taşı, salyangoz,

Shrek (animasyon kahramanı), sonsuz yol, soyut tablo, sülük, vardiya tablosu, yedi cüceler metaforları üretilmiştir. Bu kategoride öğretmen adayları EPG dersinin içeriğini çok karmaşık, ürkütücü ve sıkıcı bulduklarını ifade eden metaforlar üretmişlerdir. Bu kategorideki metaforların tamamının olumsuz olduğu söylenebilir. Öğretmen adayları, “EPG dersi yedi cüceler gibidir sürekli kafa karıştırıcıdır.” (Ö130), “EPG dersi hayalet Casper gibi çalışmadığımda aklımda hiçbir şey kalmıyor..” (Ö207), “EPG dersi gerekli gereksiz birçok ayrıntıyı kapsaması nedeniyle file benzer..” (Ö15), “EPG dersi benim için anlaşılması güç soyut bir tabloya benzer, kısa zamanda çok fazla konuyu anlamak zorunda kaldım ve kafam çok karıştı.” (Ö117), gibi ifadelerle derse ilişkin görüşlerini açıklamışlardır.

Eğitimde Program Geliştirme Dersine Yönelik Tutumlarla Metaforların Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular:

Araştırmanın dördüncü araştırma sorusu Pedagojik formasyon programına devam eden öğretmen adaylarının eğitimde program geliştirme dersine yönelik metaforları, tutum düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?” şeklinde oluşturulmuştur. Bu bağlamda öğretmen adaylarının tutum puanları en yüksekte en düşüğe sıralanmıştır. Ardından en yüksek puana sahip üst %27’lik dilime giren, en düşük puana sahip alt %27’lik dilime giren ve %46’lık orta puanlara sahip öğretmen adaylarının metaforları karşılaştırılmıştır. Ulaşılan sonuçlar Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5

Öğretmen Adaylarının Eğitimde Program Geliştirme Dersine Yükladıkları Metaforların Tutum Düzeylerine Dağılımı

Metafor Kategorileri	Tutum Düzeyleri							
	% 27’lik Alt Grup		% 46’lık Orta Grup		% 27’lik Üst Grup		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Yol göstericilik	8	3	31	12.3	23	9	62	24.3
Yaşamsallık	6	2.3	35	13.7	20	7.8	61	23.9
Zengin-esnek içerik	4	1.5	24	9.5	13	5	41	16.5
Sistemli Bütün	8	3	14	5.7	10	3.9	32	12.5
Biçim Katan	4	1.5	4	1.5	3	1.1	11	4.3
Karmaşık- sıkıcı içerik	41	16.1	7	2.7	-	-	48	18.4
Toplam	69	27	117	46	69	27	255	100

Tablo 5 incelendiğinde tutum puanları açısından alt %27’lik grubun metaforlarının ağırlıklı olarak karmaşık-sıkıcı içerik kategorisinden geldiği anlaşılmaktadır. Bu grupta üretilen 69 metafordan 41’i EPG dersine ilişkin olumsuz metafor üretilen “karmaşık-sıkıcı içerik” kategorisinde yer almaktadır. “yol göstericilik”, “yaşamsallık”, “biçim katan”, “sistemli bütün”, “zengin içerik” gibi olumlu metafor ifadelerinin alt %27 grupta daha az üretildiği anlaşılmaktadır. Tutum puanları açısından üst %27’lik grubun metaforlarının ağırlıklı olarak “yol göstericilik” ve “yaşamsallık” kategorileri başta olmak üzere “karmaşık-sıkıcı içerik” dışındaki diğer olumlu metaforlar içeren kategorilerden geldiği anlaşılmaktadır. Tablo 6’da tutum puanları düşük ve Tablo 7’de ise tutum puanları yüksek olan öğretmen adaylarının ürettiği bazı metafor örneklerine yer verilmiştir.

Tablo 6*EPG Dersine İlişkin Tutum Puanları Düşük Olan Öğretmen Adaylarının Metaforları*

Sıra	Metafor	Anlamı
1	Adolf Hitler,	Ders içeriği, anlaşılması zor, acımasız ve gaddar.
2	Kısa metrajlı film	Karmaşık çok fazla mesajı ve kısa süresi olan bir ders..
3	Hades (yeraltı tanrısı)	Ürkütücü bir içeriğe sahip..
4	Buzdağı	Görünen kısmı makul ama derine indikçe diğer dersleri kapsamı açısından karmaşık..
5	Derin kuyu	Yoğun ve zor içeriği açısından..
6	Boş levha	Dersin çok sayıda kavramı boş bir levha gibi anlamsız..
7	Hızlı tren	Konular hızlı verildiği için oturmuyor..
8	Hidra (çok başlı yaratık)	Dersin konuları Hidra'nın başları gibi fazla..
9	İçi boş havuz	Büyük ama anlamsız..
10	Hacı yatmaz	Ne yatabiliyorsun ne kalkabiliyorsun..
11	Labirent	Fazla ayrıntıda kaybolabiliyorsun..
12	Malefiz (Masal kahramanı)	Dersin içeriği, uzun, yerlere sürünen gösterişli ancak çok ürkütücü kanatları olan malefiz gibi..
13	Sabır taşı	Çok fazla konuya ve kavrama dayanmayı gerektiriyor..
14	Ahtapot	Ders konularının çokluğu bunaltıcı olabiliyor..
15	Korku filmi	Konular ve öğrenilecek kavramlar hiç bitmiyor..

Tablo 6 'ya göre, EPG dersine yönelik toplam tutum puanları alt %27 bölümde yer alan öğretmen adaylarının ürettiği metaforlarından bazıları şunlardır: Adolf Hitler, ahtapot, boş levha, buzdağı, derin kuyu Hades (Yeraltı Tanrısı) hızlı tren, Hidra (çok başlı yaratık) içi boş havuz, kısa metrajlı film, labirent, Malefiz (masal kahramanı), sabır taşı vb. Bu metaforlar incelendiğinde büyük bir bölümünün olumsuz metaforlardan oluştuğu görülmektedir. 255 öğretmen adayı içinde en düşük tutum puanlarına sahip öğretmen adaylarının metaforlarının da tutum puanlarıyla büyük oranda paralel bir seyir izlediği anlaşılmaktadır.

Tablo 7*EPG Dersine İlişkin Tutum Puanları Yüksek Olan Öğretmen Adaylarının Metaforları*

Sıra	Metafor	Anlamı
1	Alice'in tavşanı	Tavşanı Alice'e bu ders ise öğretmene yol gösterir..
2	Atatürk	Atatürk TC'nin bu ders eğitimin yol haritasını ortaya koyuyor..
3	Batman'ın yardımcısı Robin	Robin Batman'e nasıl yardımcıysa bu derste bize öyle yadımcıdır....
4	Doğa ana	Diğer derslerin bütünleyicisi, kucaklayıcısı..
5	Hazine kutusu	Öğretmenlik mesleği için önemli bilgileri saklıyor..
6	Kılavuz	Öğretmene yol gösteren bir ders...
7	Matruşka	İç içe geçmiş birçok parçadan oluşan bir yapı..
8	Protein	Protein vücuda bu derste öğretmene çok gerekli..
9	Robin Hood	Bu ders sayesinde öğretmen adaylarının tecrübe ve bilgileri çoğalır...
10	Teknik direktör	Eğitimsel süreçlerin yönetilmesini ve organize edilmesini sağlar..
11	Zeka küpü	Çözümü zorlayıcı ama başardığında keyif veren bir ders..
12	Aslan Kral	Eğitim derslerinin aslan kralı zorlu ama vazgeçilmez.
13	Telefon	Yenilenebilir değiştirilebilir bir içeriğe sahip.
14	Anahtar	Öğretmenlikte istediğim kapıları açabilecek bir ders..
15	Marangoz	Öğretmenlere şekil veren bir ders..

Tablo 7 incelendiğinde, EPG dersine yönelik yüksek tutum puanlarına sahip öğretmen adaylarının metaforlarından bazıları şöyledir: Alice'in yol gösteren tavşanı, Atatürk, Batman'ın yardımcısı Robin, doğa ana, hazine kutusu, kılavuz, protein, Robin Hood, teknik direktör, zeka küpü vb. Bu metaforlar incelendiğinde tamamının olumlu metaforlardan oluştuğu tutum puanları ile üretilen metaforlar arasında olumlu bir ilişki olduğu anlaşılmaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Ulaşılan sonuçlara göre öğretmen adaylarının genel olarak EPG dersine yönelik tutum puan ortalamasının yüksek düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. Oğuz(2012) eğitim fakültesinin farklı bölümlerinde tezsiz yüksek lisans yapan öğrencilerle gerçekleştirdiği çalışmada öğretmen adaylarının EPG dersine ilişkin tutum puan ortalamalarının orta düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Araştırmanın bulgularına paralel bir biçimde öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin her birine yönelik tutumlarının yüksek düzeyde olduğunu gösteren çalışmalara da rastlanmaktadır (Ekici,2008; Şaşmaz-Ören, Sevinç ve Erdoğan, 2009). Bu durum öğretmen adaylarının hizmet öncesinde aldıkları EPG dersinin mesleki gelişimlerine getireceği katkıyı fark ettiklerinin göstergesi olarak kabul edilebilir.

Öğrenim görülen bölümlere göre EPG dersine ilişkin tutum puanları arasında ise anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir. Alanyazın incelendiğinde, bu bulguyla benzer biçimde, öğretmen adaylarının mesleki derslere ilişkin tutumları üzerinde öğrenim gördükleri bölümlerin ayırt edici bir etkisi olmadığını gösteren çalışmalara rastlanmaktadır (Ekici, 2008; Şaşmaz-Ören, Sevinç ve Erdoğan, 2009). Diğer taraftan bölümlere göre farklılaşan tutum puanlarının saptandığı çalışmalara da rastlanmaktadır (Bakaç ve Özen,2016; Erden, 1995; Önen ve Koçak, 2011). Buradan hareketle bu tarz tarama çalışmalarına daha çok ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Eğer bölümlerin etkisi varsa bu bölümlerin hangi özelliklerinden kaynaklandığı daha ayrıntılı bir biçimde incelenmelidir.

Tutum ölçeğinden alınan puanlar arasında mezunlar lehine anlamlı bir farkın olduğu tespit edilmiştir. Mezun durumunda olan öğretmen adaylarının EPG dersine yönelik daha yüksek tutum puanlarına sahip olduğu anlaşılmaktadır. Bu sonuçta mezun durumunda olan öğretmen adaylarının öğretmenliğe başlamak ya da hali hazırda özel bir kurumda çalışıp devlet okullarına atanmak istemeleri ve öğretim programlarıyla daha ilgili olmaları etkili olabilir. Ayrıca bu sonuca ulaşılmasında, 4. Sınıf öğrencilerinin hem kendi bölüm derslerini hem formasyon derslerini bir arada almaları ve bunların yarattığı yoğunluk da etkili olmuş olabilir. Bunlara ek olarak 4. Sınıf öğrencileri KPSS (Kamu Personeli Seçme Sınavı) ile ilgili henüz bir deneyim sahibi olmamaları yine sonucun bu şekilde gelişmesine neden olmuş olabilir.

Çalışmaya katılan öğretmen adayları EPG dersine ilişkin algılarını açıklamada toplam 161 metafor üretmişlerdir. En sık tekrar eden metaforlar ağaç, ajanda, ahtapot, Atatürk, beyin, bilgisayar, bulmaca, evin temeli, kalp, kitap, kılavuz, matruşka, merdiven, pusula, puzzle, rehber, takvim olarak belirlenmiştir. Bu çalışmada üretilen, ağaç, su, merdiven, saat, rehber, insan vücudu, navigasyon, matruşka, nar, örümcek ağı, binanın temeli gibi metaforlar Fırat-Durdukoca'nın (2017) EPG dersine yönelik olarak öğretmen adaylarıyla yaptığı metafor çalışmasında da üretilmiştir.

Ayrıca eğitim programı kavramına yönelik metafor çalışmaları incelendiğinde bu çalışmanın metaforlarıyla benzerlik gösteren farklı çalışmaların da yer aldığı görülmektedir. Örneğin Gültekin'in (2013) çalışmasındaki, ağaç, beyin, bina temeli, bukalemun, evin temeli, güneş, kaplumbağa, kılavuz, kitap, labirent, masa, matruşka, okyanus, oyun hamuru, pusula, saat, teknik direktör, zincir, Özdemir'in (2012) çalışmasındaki, ağaç, aile, yap-boz, beyin, saat, insan vücudu, okyanus, ahtapot, örümcek ağı, pusula, ajanda, yol, bilgisayar, kalem, kitap, su, temel, robot, hamur, Semerci'nin (2007) çalışmasındaki, ağaç, pusula, kartopu, pusula, güneş, rehber metaforları bu çalışmada da üretilmiştir.

Metaforların analizi sonucunda ulaşılan kategoriler, "yol göstericilik", "yaşamsallık", "biçim veren", "sistemli bütünlük", "zengin içerik", ve "karmaşık-sıkıcı içerik" başlıkları altında toplanmıştır. Fırat-Durdukoca'nın (2017) çalışmasında "eğitimin temeli", "sistemli bir yapı", "yol gösterici", "ilişkili konular bütünü", "dinamik bir yapı", "bilgilendirici", "heyecan ve zevk verici", "denetleyici" olarak program geliştirme dersi kategorileri oluşturulmuştur. "Eğitimin temeli", "sistemli bir yapı", "yol gösterici", "ilişkili konular bütünü", "dinamik bir yapı" kategorilerinin büyük ölçüde bu çalışmanın kategorileriyle benzerlik gösterdiği anlaşılmaktadır. Gerek bu araştırmada gerekse alanyazındaki benzer araştırmalarda ulaşılan bütün bu bulgular ışığında; EPG dersinin katılımcılar tarafından, pedagojik formasyon programının yararlı, gerekli dersleri arasında görüldüğü şeklinde yorumlanabilir.

Örten ve Erginer'in (2016) öğretim üyeleri ile yaptıkları eğitim programı metafor çalışması sonucu "yol göstericilik ve ışık tutuculuk", "ardışıklık" "planlılık" "sistem" "sürekli değişim" kategorilerine ulaşılmıştır. Özellikle "Yol göstericilik ve ışık tutuculuk", Sistem" "Sürekli değişim" kategorileri bu çalışmanın kategorileriyle ilgili görünmektedir. Gültekin (2013) öğretmen adaylarıyla gerçekleştirdiği eğitim programı metafor çalışmasında ise "kilometre taşı", "sistemli bir bütün", "geniş bir yelpaze", "gelişmeye açık bir olgu", "rehber", "şekillendirici" ve "sorun yaratan karmaşık bir yapı" kategorilerini oluşturmuştur. "Sistemli bir bütün", "geniş bir yelpaze", "rehber", "şekillendirici" ve "sorun yaratan karmaşık bir yapı" kategorileri bu çalışmanın kategorileriyle tümüyle uyumludur.

Öğretmen adayları EPG dersini "yol göstericilik" kategorisinde öğretmene rehber "yaşamsallık" kategorisinde öğretmen eğitimindeki gereklilik "zengin-esnek içerik" kategorisinde kapsamlı bir içerik "sistemli bütün" kategorisinde parçalardan oluşan sistemli bir bütün "biçim veren" kategorisinde ise öğretmenlik mesleğini şekillendiren bir ders olarak algılamışlardır. Bu kategorilerde üretilen tüm metaforların EPG dersine ilişkin olumlu algıları yansıttığı tespit edilmiştir. Bu ilk beş kategoride üretilen metaforlar çalışmada üretilen metaforların yaklaşık %82'sini oluşturmaktadır. Gerek bu araştırmada gerekse alanyazındaki benzer araştırmalarda ulaşılan bütün bu bulgular ışığında; EPG dersinin katılımcılar tarafından, pedagojik formasyon programının yararlı, gerekli dersleri arasında görüldüğü şeklinde yorumlanabilir.

"Karmaşık-sıkıcı içerik" kategorisinde ise öğretmen adayları EPG dersinin içeriğini ürkütücü karmaşık ve sıkıcı bulduklarını ifade eden metaforlar oluşturmuşlardır. Bu kategorinin tamamı

olumsuz metaforlardan oluşmaktadır. Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının yaklaşık %18'i EPG dersini olumsuz metaforlarla açıklamıştır. Alanyazın incelendiğinde eğitim programları için üretilen olumsuz metaforların bu çalışmada EPG dersi için de üretildiği anlaşılmaktadır. Örneğin, Semerci'nin (2007) çalışmasında "enkaz, boş teneke, karmaşık bir ip yumağı, yosunlu bir göl, patlamış teker, başarısız bir ameliyat" vb. Aykaç ve Çetin'in (2014) çalışmasında, "labirent, boş bir küp, kaplumbağa, olgunlaşmamış meyve" vb. Gültekin'in (2013) çalışmasında "midye, acı biber, düğüm, engibeli yol, kaplumbağa, labirent, çok bilinmeyenli denklem, beton" vb. eğitim programı açıklanırken üretilen olumsuz metaforlardır. Yoğun bir içeriğe sahip EPG dersi bir bölüm öğretmen adayı tarafından olumsuz algılanmaktadır. Bu sonuçta ders içeriğinin yoğun olması ve 14 haftalık bir süreçte haftalık 2 ders gibi kısa bir sürede verilmesi bazı öğretmen adaylarının kavramları karıştırmasına neden olmuş olabilir. Nitekim olumsuz tutuma sahip öğretmen adaylarından biri EPG dersini kısa sürede verilmesi nedeniyle kısa metrajlı bir filme; bir diğeri ise içeriğinin çok karmaşık gelmesinden dolayı çok başlı yaratık Hidra'ya benzetmiştir.

Son olarak öğretmen adaylarının EPG dersine yönelik tutum puanlarıyla metaforları arasındaki ilişki incelenmesi amacıyla en yüksek tutum puana sahip %27'lik dilime giren ve en düşük puana sahip %27'lik dilime giren öğretmen adaylarının metaforları karşılaştırılmıştır. En yüksek tutum puanlarına sahip öğretmen adaylarının, *Alice'in yol gösteren tavşanı, Atatürk, Batman'ın yardımcısı Robin, doğa ana, hazine kutusu, kılavuz, protein, Robin Hood, teknik direktör, zeka küpü* gibi olumlu metaforlarla EPG dersine ilişkin görüşlerini açıkladıkları görülmüştür. EPG dersine ilişkin en düşük tutum ortalamalarına sahip öğretmen adayları ise Adolf Hitler, ahtapot, boş levha, buzdağı, derin kuyu Hades (Yeraltı Tanrısı) hızlı tren, Hidra (çok başlı yaratık) içi boş havuz, kısa metrajlı film, labirent, Malefiz (masal kahramanı), sabır taşı gibi olumsuz metaforlar üretmişlerdir. Sonuç olarak yüksek tutum puanlarına sahip öğretmen adaylarının metaforlarının olumlu düşük tutum puanlarına sahip öğretmen adaylarının metaforlarının olumsuz olduğu söylenebilir. Bu sonuçlar bir kavram ya da konuya ilişkin tutumlarla o kavram ya da konuya yüklenen metaforik anlamlar arasında güçlü bir ilişki kurulabileceğini göstermektedir.

Bu sonuçlardan hareketle şu öneriler sunulabilir: Bu dersin öğretiminde kullanılan içerik, eğitim durumları ve ölçme- değerlendirme yaklaşımları açısından yeniden gözden geçirilmeli derse ilişkin tutumlarını yükseltebilecek EPG dersi program tasarımları geliştirilmelidir. Eğitim fakültelerinde ve pedagojik formasyon programlarında EPG dersine daha fazla yer verilmeli tüm öğretmenlik programlarında bu dersin okutulması hedeflenmelidir. Öğretmen adaylarının öğretmenlik yapacakları alanın öğretim programlarını daha ayrıntılı inceleyebilecekleri öğrenme- öğretme süreçleri planlanmalıdır. EPG ders bazı öğretmen adayları tarafından yoğun ve karmaşık bulunmuştur, bu konuda sadeleştirmelere gidilmeli ve öğrenme-öğretme sürecini aktif kılacak, merak uyandıracak gerektiğinde öğretmen adaylarının öğretim programlarına eleştirel bakabilecekleri öğrenme fırsatları yaratılmalıdır. Bundan sonraki çalışmalarda bu dersi neye benzettikleri bu dersi veren öğretim üyelerine de sorulabilir. Çalışmanın benzeri eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarıyla yapıp sonuçlar karşılaştırılabilir. Son olarak, öğretmen adaylarının ders notlarıyla metaforları arasındaki bağlantılar araştırılabilir.

Kaynakça

- Acar Güvendir, M. ve Özer Özkan Y. (2016). Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme dersine yönelik algılarının metaforlar yoluyla belirlenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 47, 91-105.
- Bakaç, E., Özen, R. (2016). Öğretmen adaylarının öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı dersine yönelik tutumları, yaratıcılık algıları ve öz-yeterlik inançları arasındaki ilişki *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (1), 41-61.
- Banaji M. R & Heiphetz L. (2010). Attitudes. handbook of social psychology, (erişim tarihi: 31.07. 2017) http://www.fas.harvard.edu/~mrbworks/articles/2010_attitudes.pdf
- Bertiz, H. (2005). Fen bilgisi öğretmen adaylarının yaratıcı dramaya yönelik tutumları ve öyküleme çalışmalarına ilişkin görüşleri. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Bolu.
- Bolat Y.(2017). Sınıf öğretmeni adaylarının Türk eğitim tarihi dersine ilişkin algıları: Bir metafor analizi *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 14(38),12-28.
- Bulut, H. ve Doğan, Ç. (2006). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine karşı tutumlarının incelenmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (1), 13-27
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Demirel, Ö. (2005). *Kuramdan Uygulamaya- Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayınevi
- Demirtaş, H., Cömert, M., Özer, N. (2011). Öğretmen adaylarının özyeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Eğitim ve Bilim*. 36 (159), 96-111
- Ekici, G. (2008). Öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek bilgisi derslerine yönelik tutumları ile öğrenme biçimlerinin değerlendirilmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (1), 111-132.
- Erden, M. (1995). Öğretmen adaylarının öğretmenlik sertifikası derslerine yönelik tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 11, 109-114.
- Ertürk, S. (1998). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Meteksan Yayınları.
- Fırat Durdukoca, Ş. (2017). Öğretmen adaylarının program geliştirme dersine ilişkin metaforik algıları *Sosyal Bilimler Dergisi*, (4) 11, 349-365
- Nartgün Ş.S. & Özen, R. (2015). Investigating pedagogical formation students' opinions about ideal teacher, teaching profession, curriculum, responsibility, public personnel selection examination (ppse) and employment: A metaphor study. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 174, 2674 – 2683
- Ornstein, A. C., Hunkins, F. P. (2014). *Eğitim Programı Temeller, İlkeler, Sorunlar*. (çev. ed. A. Arı). Kon-ya: Eğitim Kitabevi (Eserin orijinali 1993'te yayımlandı)
- Otacıoğlu, S. G. (2010). Müzik öğretmeni adaylarının okul deneyimi II uygulama dersine ilişkin tutumları, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 81-90
- Oğuz, A. (2012). Program geliştirme ve öğretim dersine yönelik bir tutum ölçeği geliştirme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 845-861.
- Örten, D. Erginer, E., (2016). Türkiye'de eğitimde program geliştirme alanındaki öncü akademisyenlerin eğitimde program geliştirmeye ilişkin metaforik algıları. *OPUS – Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi* , 6, 387-414,
- Önen, A.S., Koçak, C. (2011). Öğretmenlik mesleğine ilk adım... Eğitim bilimine giriş dersine yönelik öğrenci tutumlarının incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 59-72.

- Özder, H., Konedralı, G., Zeki, C.P. (2010). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16 (2), 253-275.
- Pickens, J (2005). Attitudes and Perceptions (erişim tarihi: 31.07.2017) https://pdfs.semanticscholar.org/8f55/ec83022840e64c987b1f2be0733383c3d37f.pdf?_ga=2.153207729.840076078.1501505588-1184453385.1501505588
- Seferoğlu, S.S. (2003). Öğretmen adaylarının öğretmenliğe yönelik tutumları. *Sözlü Bildiri. XII. Eğitim Bilimleri Kongresi 15-18 Ekim, Antalya*
- Semerci, Ç. (2007). Program Geliştirme kavramına ilişkin metaforlarla yeni ilköğretim programlarına farklı bir bakış. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31 (2), 125140.
- Şaşmaz Ören, F., Sevinç Ö. S. , Erdoğan E. (2009). Öğretmen adaylarının okul deneyimi derslerine yönelik tutumlarının ve görüşlerinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15 (58), 217-246
- Taşdemir, C. (2014). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Bilgisayar ve Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2 (3), 91- 113.
- Taşdemir, M. ve Taşdemir, A. (2011). Teachers' metaphors on K-8 curriculum in Turkey "İlköğretim programı üzerine öğretmen metaforları". 2nd International Conference On New Trends in Education and Their Implications 27-29 April, 2011 Antalya-Turkey.
- Tavşancıl, E.(2002). *Tutumların ölçülmesi ve spss ile veri analizi* Ankara: Nobel Yayınevi.
- Turhan Türkkkan, B. Yeşilpınar Uyar, M., Yolcu, E.(2017). Pedagojik formasyon öğrencilerinin "pedagojik formasyon" kavramına yönelik metaforik algılarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 41-60
- Usta, E., Korkmaz, Ö. (2010). Öğretmen adaylarının bilgisayar yeterlikleri ve teknoloji kullanımına ilişkin algıları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları, *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 1335-1349.
- Varış, F. (1996). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Alkım Yayınevi.
- Yapıcı, M., Yapıcı, Ş. (2013). Öğretmen adaylarının pedagojik formasyona ilişkin metaforları, *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* 8(8), 1421-1429.
- Yıldırım Y. (2011). Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının yaratıcı drama dersine ilişkin tutumlarının incelenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Yönel, A. (2004). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin yaratıcı dramaya yönelik tutumlarının incelenmesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya.
- YÖK (2007). Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982-2007) (Öğretmenin üniversitede yetiştirilmesinin değerlendirilmesi). (Yazarlar: Y.Kavak, A. Aydın, S. Akbaba Altun). Ankara.
- Yurdakul, B. (2015). Perceptions of elementary school teachers concerning the concept of curriculum. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15 (1), 125-140.

Extended Abstract

Analysis of Attitudes and Metaphor Perceptions towards the Course of Curriculum Development in Education

Curriculum is a complicated field of study. It is a consequence of the experienced culture and socio-economical activities. It is a dynamic structure designed for present as well as future (Ornstein & Hunkins, 2014). There is a critical task of teachers for the conversion of curriculum from theory into practice. Pre-service education has a great importance in shaping the perceptions of teachers related to the education programs (Gültekin, 2013). Teacher candidates are provided with a number of teaching profession knowledge and skill courses during their undergraduate education in order to develop their competences within the area of educational programs. One of these courses is the Course of Curriculum Development in Education.

The aim of the Course of Curriculum Development (CD), is to enable the teacher candidates to acquire knowledge, skill and attitudes about the curriculum development process. It is believed that the teacher candidates will be able to fulfill their roles in curriculum development process effectively when they become teachers (Oğuz, 2012). It is considered that knowledge and skills related to the CD course have a great importance in effective fulfillment of these roles as well as attitudes relating to that course and metaphors attributed to that course.

Allport (1935) defines attitude as the status of mental or affective readiness organized as a result of experiences, and has direct or indirect effect on reactions of an individual against all related objects and situations (cited by Tavşancıl, 2002). Metaphor is not only a language feature and a tool of poetry and preciousness, but also an inevitable component of thought, reasoning and action. Metaphor is a property of concepts, rather than words. In this way, metaphors unite our perception of the world, guide us to find our way, and a meaningfully structured communication. It leads our actions and thoughts (Lakoff & Johnson, 2015). Like attitudes, metaphors are also formed by experiences, and provide information about the behaviors of an individual concerning a subject. Consequently, it may be considered that there are strong connections between attitudes and metaphorical perceptions, which support each other.

In literature analysis, no study was found that compared attitudes and metaphorical perceptions related to a course. Therefore, this research study aimed to examine both the attitudes and metaphorical perceptions of pedagogical formation students towards the Course of Curriculum Development in Education and the relationships between the attitude levels and metaphors. The research questions posed for this study are as follows:

- Do the attitudes of the teacher candidates attending the pedagogical formation programme towards the course of program development in education change with respect to field of study and status of graduation?
- With which metaphors do the teacher candidates attending the pedagogical formation programme explain the course of program development in education?
- Under which categories may the metaphors revealed by the teacher candidates be collected in terms of their common features?
- How do the metaphors of the teacher candidates with the lowest and the highest attitude points change when the attitudes of the teacher candidates attending the pedagogical formation program are ranked from the highest to the lowest?

In the study, a mixed method was used which enabled presentation, analysis and combination of findings and results within a frame using qualitative and quantitative data collection methods. The quantitative dimension of the research consists of points taken from "Attitude Scale of Program Development and Teaching Course" (Oğuz, 2012), and the qualitative dimension of the research consists of metaphors produced by the teacher candidates related to the course of curriculum development in education.

The study was conducted with 255 teacher candidates consisting of graduates and fourth grade students studying in the areas of Biology, Chemistry, English, Mathematics, Accounting/Financing, Turkish Language and Literature and Health. The participants continued a pedagogical formation programme opened within the body of Manisa Celal Bayar University in 2015-2016 educational year.

The analysis of the results revealed that the teacher candidates had high levels of general attitude point averages. It was found that there was no significant difference between the attitude points related to the CD course with respect to their fields of study, however, there was a significant difference in favor of the graduates.

It was found that the most frequently repeated metaphors produced by the teacher candidates participating in the study related to the CD course were tree (f:9), agenda (f:5), octopus (f:7), Ataturk (f:5), brain (f:6) computer (f:6), puzzle (f:4), base of house (f:4), heart (f:4), book (f:4), guide (f:3), stacking doll (f:6), ladder (f:5), compass (f:5), puzzle (f:4), guide (f:5), and calendar (f:4). The categories emerged from the metaphors were collected under the titles of "guidance", "vitalness", "forming", "systematic integrity", "rich content" and "complicated-boring content".

Lastly, with the purpose of examining the relationship between the attitude points and metaphors regarding the CD course of the prospective teacher, a comparison was made between the metaphors of the students within the 27 % highest attitude points and metaphors of those within the 27% lowest attitude points. It was found out that the metaphors of the teacher candidates with the highest attitude points were positive, and the metaphors of the prospective teacher with the lowest attitude points were negative. Based on this, the following suggestions can be proposed: The content taught in this course may be reviewed. The instructors teaching this course might be asked about what they liken this course to. A similar study may be conducted with prospective teacher receiving education in faculty of education, and the results might be compared. Finally, possible correlations between the course grades and metaphors might be examined.

Ortaöğretim Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programı Amaçlarının Gerçekleşme Durumunun İncelenmesi

Teachers' Views on the Attainment of the Goals of the Turkish Literature Course Curriculum in Secondary Education

Ayla ARSEVEN*, Elif KONÜR**, Sibel YAVUZKILIÇ***

Öz

Bu çalışmada; edebiyat derslerinde Ortaöğretim Türk Edebiyatı Dersi 9, 10, 11 ve 12. sınıflar öğretim programının (2011) genel amaçlarına ulaşılma durumunun öğretmen görüşlerine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada; nitel araştırma desenlerinden kuram oluşturma yaklaşımı ve veri toplamak amacıyla görüşme yöntemi kullanılmıştır. Sivas ve Amasya il merkezlerinde görev yapan toplam 25 Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni ile yürütülen araştırmada, veri toplamak amacıyla "Öğretmen Görüşme Formu", veri analizi sürecinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda; "eğitim anlayışı", "ders kitaplarının niteliği", "kişisel çaba" ve "sosyal etkinlikler" olmak üzere dört tema ve bu temalara ilişkin "yoğun öğretim programı", "bilgi ağırlıklı eğitim", "YGS ve LYS ağırlıklı ders tutumu", "metin ve uygulama yetersizliği" vb. kodlar bulgulanmıştır. Bu tema ve kodlardan hareketle, edebiyat ders kitaplarında yer alan metinlerin, bilgi yükü fazlalığının ve öğretim programının yoğunluğunun istenilen amaçları gerçekleştirmede önemli bir engel oluşturduğu dolayısıyla edebiyat derslerinde, edebiyat dersi öğretim programının genel amaçlarının tam olarak gerçekleştirilemediği ortaya çıkmıştır.

Anahtar kelimeler: Edebiyat eğitimi, Ortaöğretim Türk Edebiyatı dersi öğretim programı, Türk Edebiyatı dersi genel amaçları

Abstract

This study aims to analyze teachers' views on the attainment of the goals of the 9th, 10th, 11th, and 12th grade Turkish Literature Course Curriculum (2011) in Secondary Education. This study was designed as a qualitative research study and a grounded theory approach was used and to collect data, interviews were conducted. 25 Turkish Language and Literature teachers working in the central districts of Sivas and Amasya were interviewed. The content analysis method was employed for data analysis. As a result, four themes (i.e. educational mentality, quality of textbooks, personal effort, and social activities) were formed. Codes associated with these themes were: intensive curriculum, information-oriented education, attitudes towards courses based on YGS and LYS [tests for transition to higher education], and inadequacy of texts and exercises. Based on these themes and codes, it was noted that obstacles against the achievement of the curriculum goals were the texts in literature textbooks, excessive information load, and intensive curriculum.

Key Words: Literature education, Turkish literature course curriculum in secondary education, goals of the Turkish literature course

Gönderilme Tarihi: 22.08.2017

Kabul Tarihi: 29.11.2017

* Doç. Dr., Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Sivas. aylaarseven2004@yahoo.com

** Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni, MEB, Sivas. ulaytu2001@gmail.com

*** Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni, Sivas. asibel0109@gmail.com

Giriş

Edebiyat, Arapça bir kelime olup edb (edeb) kökünden türetilmiştir. Yazılan bir şeyi derinleştirme, işleme, geliştirme, düzen verme, iyice belirtme anlamlarına gelir (Güzel 2006, 1) Zaman içerisinde değişim geçirerek sözlü sanat biçimlerini de içerisine alan edebiyat terimi duygu, düşünce, hayal ve olayları dil vasıtasıyla estetik bir şekilde ifade etme biçimi olarak karşımıza çıkar. Edebi eser ise güzel sanatların dille vücut bulmuş halidir. Edebi metinler sanat zevk ve anlayışını kültürel değerlerle harmanlayarak ortaya koyar.

Türkiye’de Edebiyat eğitimi ve öğretimine ilişkin yapılan çalışmalar Türk Dili ve Edebiyatı dersi ortaöğretim programları ve ders kitaplarının incelenmesi, değerlendirilmesi ve eleştirisi temelinde başlamış; daha çok Edebiyat eğitimi üzerinde yoğunlaşmıştır. Türkiye’de yapılan araştırmalarda (Atalay, 2014; Cemiloğlu, 2003; Çelik, 2013; Kavcar, 1973; Kantemir, 1974; Kavcar, 1999; Kılıç, 2014 ; Gücüyeter, 2002; Eyüp; Güzel, 2006; Özyürek, 2008; Uzuner-Yurt ve Stebler Z., 2012; Uçan, 2013 ve Tahaoğlu, 2014) Türk Dili ve Edebiyatı dersi eğitim programının amaçlarına değinilmekle birlikte, bu amaçların gerçekleştirilme durumuna dair bir araştırma yer almamaktadır. Bu çalışmanın bu anlamda alana katkı getireceği düşünülmektedir. Araştırmaya en yakın çalışma Tahaoğlu (2014) tarafından yapılmıştır. Tahaoğlu (2014) MEB Ortaöğretim Türk Edebiyatı dersi Öğretim Programı (2011) kazanımlarını bilişsel becerilere göre sınıflandırılmış ve içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Bu araştırma sonucunda MEB Ortaöğretim Türk Edebiyatı dersi Programı (2011) kazanımlarının Bloom’un bilişsel alan sınıflandırılmasına göre yapılmış olduğu, fakat bu sınıflandırmada üst düzey bilişsel becerilerin, alt düzey bilişsel becerilere göre daha az bulunduğu gözlemlenmiştir. Benzer şekilde Güzel (2006) “Edebiyat eğitiminde amaçlar ve bu amaçlara yönelik yöntem teknik ve örnek uygulamalar” adlı çalışmasında; edebiyat eğitiminin bireye kazandıracığı kazanımlar üzerinde durularak, kazanımların verilmesi sürecinde uygulanacak yöntem ve teknikleri konusu anlatılarak kuramsal bir çalışma yapılmıştır.

Edebiyat ve edebiyat eğitimi, insanla ve insan topluluklarıyla ilgilenip uğraşma bakımından birbirini tamamlayan, birbiriyle yakından ilişkili olan iki alandır. Çünkü edebiyatın da, eğitimin de konusu insandır. İnsanoğlunun yeryüzündeki serüvenleri, doğal ve toplumsal çevresiyle ilişkileri, sağlıklı bir yaşayış özlemi, bu iki alanın ortak konusunu oluşturur (Kavcar 1999, 2). Odağında insan olan edebiyat ile eğitimin kesişim noktası olan edebiyat eğitiminin, iki temel amacı vardır:

- a. Güzel sanatların bir dalı olan edebiyatı merkeze alarak, bireye, estetik bakış açısı kazandırmak; edebiyat, dil bilgisi ve yazılı-sözlü anlatım (kompozisyon) şeklindeki üç alana ait birikimden hareketle bireyin okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerini geliştirmek,
- b. Edebiyatı bir araç şeklinde değerlendirip bireyin eğitimine katkı sağlayan temel alanlardan biri olarak kullanmak; bireyin edebiyattan yararlanarak gündelik yaşamına ait duyuş, düşünüş ve davranış şekilleri geliştirmesine yardımcı olmaktır (Güzel 2006,5)

Edebiyat derslerinin amacı öncelikle edebiyatın takdir edilmesi olmalıdır. Okullar genelde, edebi bilginin kazanılmasına, edebiyat tarihinin ve edebi türlerin (deneme, kısa öykü, şiir ve benzeri) incelemesine daha fazla önem vermektedir. Asıl amaç daima güzel metinlerle temas yoluyla insan doğasını anlamak olmalıdır. Gerçekte, lise derslerinin hedefleri günümüzdeki en büyük sorundur: dilbilgisi ve sözdizimsel yapı konusunda doğru bilgi; ifade, açıklık ve doğruluğun istikrarlı ve kayda değer ilerlemesi için önemlidir (Edocere 2017).

MEB Ortaöğretim Türk Edebiyatı dersi 9, 10, 11 ve 12. sınıflar öğretim programında (2011) edebiyat dersinin 22 maddede ifade edilen genel amaçlarından bazıları aşağıda sıralanmıştır.

Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programıyla öğrencilerin;

1. Edebiyatın kültürel ve tarihî olandan hareketle dille gerçekleşen bir güzel sanat etkinliği olduğunu kavramaları,
2. Edebî eser ve metinlerin, ortaya çıktıkları dönemi, güzel sanatlara özgü duyarlılıkla zihniyet, yapı, tema, dil ve anlatım bakımlarından temsil ettiklerini sezmeleri,
6. Toplumsal hayatın ve her türlü bireysel değerın edebî metinlere nasıl yansıdığını belirlemeleri,

7. Türkçenin, Türk ulusunun kimliği olduğunu benimsemeleri,
9. Okuma zevki ve alışkanlığını geliştirmeleri,
10. Araştırma, tartışma, anlama, değerlendirme ve yorumlama yeteneklerini geliştirmeleri,
11. Öğrencilerin sanat zevki ve anlayışlarını geliştirmeleri,
12. Dille gerçekleştirilen sanat etkinliklerini anlayabilecek zevk ve bilgi birikimini kazanmaları,
13. Dil ve edebiyat ilişkisini kavramaları,
18. Edebî eserler çevresinde Türk insanının kültür, anlayış ve zevk bakımından gelişim sürecini kavramaları,
20. Başta sanat metinleri olmak üzere her türlü metinde ulusal ve evrensel kültür, düşünce ve zevk öğelerini belirlemek; bunlar arasındaki ilişkiyi kavramaları,
22. Öğrencilerin Türk ulusunun yaşadığı medeniyet daireleri ile Türk edebiyatının dönemlerini bugünden geçmişe yönelen bir dikkatle değerlendirip yorumlayacak düzeye ulaşmaları amaçlanmaktadır.

Sıralanan bu amaçlara ulaşmak için ünitelerde belirtilen kazanım, önerilen etkinlik ve verilen açıklamalar doğrultusunda, metinlerin incelenmesi ve yorumlanmasıyla öğrencilerin; eleştirel düşünme, sorunları çözebilme, yaratıcı düşünme, araştırma-sorgulama, iletişimde bulunma becerilerini kazanmaları, bu becerileri geliştirmeleri hedeflenmiştir. Ayrıca öğrencilerin özellikle bilgi teknolojisinin imkânlarını kullanma konularında da beceri kazanmaları düşünülmüştür. Türk edebiyatı dersi için hemen her metnin ve her çalışmanın, dilin doğru ve güzel kullanılmasına imkân veren beceriler kazandırdığı da göz ardı edilmemiştir. Öğrencilerin sözlü ve yazılı anlatımda etkili olabilmenin yollarını fark etmeleri amaçlanmıştır (<http://ttkb.meb.gov.tr>).

Dokuzuncu sınıfta; genellikle yakın dönem Türk edebiyatından seçilen örnekler çevresinde, farklı tarz ve türdeki metinlerin zihniyet, yapı, tema, dil ve anlatım, anlam, yorum, gelenek, metin ve yazar/şair bakımlarından nasıl incelenip çözümleneceği ve yorumlanacağı üzerinde durulmuştur. On, on bir ve on ikinci sınıflarda ise Türk edebiyatının farklı dönemlerine ait metinlerin dokuzuncu sınıfta kazandırılan metot, anlayış ve becerilerle incelenmesi hedef alınmıştır." Bu bağlamda Cemiloğlu'na (2004) göre; edebiyat dersi ve ana dili eğitimi tesadüflere bırakılamayacak ölçüde önemli ve hayat boyu kullanımda kalacak olması açısından da sürekli bir beceri edinmedir.

Araştırmada, amaçlar kapsamında 10, 11 ve 12. sınıflarda yürürlükte olan 2011 yılı MEB "Orta Öğretim Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programı" genel amaçları temel alınmıştır. Bu genel amaçlar kademeli olarak 9. sınıflarda uygulanmaya başlanan 2015 yılı Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programının genel amaçları ile de örtüşmektedir. Dolayısıyla orta öğretim kapsamındaki tüm sınıflarda okutulan (9, 10, 11 ve 12) edebiyat dersleri, Türk Edebiyatı Öğretim Programının genel amaçlarının gerçekleşme düzeyi bakımından incelenmiştir.

Araştırmanın Amacı

Türkiye’de Edebiyat eğitiminin temel amaçları her sınıf ve okul düzeyinde aynıdır, farklı sınıf ve okul düzeylerindeki tüm kazanımların aynı zamanda bu temel amaçları gerçekleştirecek şekilde oluşturulması öngörülmüştür, bu öngörünün ne derece gerçekleştiğini ortaya çıkarmak, ortaya çıkan sonuçların sebeplerini, bu konudaki çözüm önerilerini edebiyat öğretmenlerinin tespitleriyle belirleyebilmek bu araştırmanın başlıca amacıdır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

- Ortaöğretim Türk Edebiyatı dersi öğretim programında temel amaçların gerçekleşme veya gerçekleşmeme durumunu belirleyen etkenlere ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
- Edebiyat eğitiminin temel amaçlarının başarıyla gerçekleştirilebilmesi için edebiyat dersi öğretmenlerinin önerileri nelerdir?

Yöntem

Türk Edebiyatı eğitiminin temel amaçlarının gerçekleştirilme düzeylerini, bu düzeyleri belirleyen sebepleri, çözüm önerilerini, konunun uzmanları olan Edebiyat öğretmenlerinin görüşleriyle ortaya koymayı amaçlayan bu araştırma, nitel araştırma desenlerinden kuram oluşturma yaklaşımı çalışmadır. Kuram oluşturma yaklaşımında; var olan kavramlara ve anlayışa özgün bir katkı söz konusudur (Karasar, 2007; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Çalışmada veri toplamak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Ortaöğretim Türk Edebiyatı Dersi 9, 10, 11 ve 12. sınıflar öğretim programının (2011) genel amaçlarının gerçekleşme durumunun derinlemesine ve bütüncül bir yaklaşımla incelenmesine yönelik 2016-2017 eğitim öğretim yılında Sivas ve Amasya il merkezlerinde görev yapan 25 Edebiyat öğretmeni ile bireysel olarak gerçekleştirilen görüşme veri toplama yöntemi kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, amaçlı örnekleme tekniğine uygun olacak şekilde kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi kullanılarak 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Sivas ve Amasya il merkezlerinde 12 farklı ortaöğretim kurumunda görev yapan 25 Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni oluşturmaktadır. Bu yöntemde araştırmacı, yakın olan ve erişilmesi kolay olan durumu seçmesi araştırmacı için daha pratik ve daha az maliyetlidir (Patton 1987; Akt., Yıldırım ve Şimşek 2013:141). Araştırmada nitel araştırma geleneğine uygun olarak, görüşme yapılacak öğretmenlerin çalıştığı okullar açısından çeşitlilik sağlanması için, Sivas ve Amasya il merkezlerinde üniversiteye öğrenci yerleştirme durumuna göre; üniversiteye en çok öğrenci yerleştiren lise, orta düzeyde öğrenci yerleştiren lise ve en az öğrenci yerleştiren liselerde çalışan Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenleri seçilmiştir. Çalışma grubundaki katılımcılara ilişkin demografik bilgiler Tablo 1’de verilmektedir.

Tablo 1*Katılımcılara ilişkin demografik bilgiler*

Katılımcılar	Cinsiyet	Kıdem	Görev Yaptığı Okul
K1	Kadın	5+	Sivas İsmet Yılmaz Ç.P.A.L.
K2	Kadın	10+	Sivas Halis Güllü A.L.
E1	Erkek	10+	Sivas Cumhuriyet A.L.
K3	Kadın	10+	Sivas M. Sarısözen A.G.S.L
E2	Erkek	10+	Sivas M. Sarısözen A.G.S.L
K4	Kadın	10+	Sivas Prof. Dr. N.Erşen S.B.L
K5	Kadın	20+	Sivas Prof. Dr. N.Erşen S.B.L
K6	Kadın	10+	Sivas Prof. Dr. N.Erşen S.B.L
K7	Kadın	10+	Sivas Prof. Dr. N.Erşen S.B.L
E3	Erkek	10	Sivas Prof. Dr. N.Erşen S.B.L
E4	Erkek	10+	Sivas M.Gökhan Ay A.L.
K8	Kadın	5+	Amasya S.Şerefeddin MTAL
K9	Kadın	10+	Amasya S.Şerefeddin MTAL
K10	Kadın	10+	Amasya S.Şerefeddin MTAL
E5	Erkek	5+	Amasya S.Şerefeddin MTAL
E6	Erkek	10+	Amasya Macit Zeren Fen L.
E7	Erkek	10+	Amasya Lisesi
E8	Erkek	10+	Amasya Lisesi
K11	Kadın	10+	Amasya Lisesi
E9	Erkek	10+	Amasya T. Telekom MTAL
E10	Kadın	10+	Amasya Sosyal Bilimler L.
K12	Kadın	20+	Amasya Sosyal Bilimler L.
K13	Kadın	20+	Amasya Sosyal Bilimler L.
E11	Erkek	10+	Amasya Sosyal Bilimler L.
E12	Erkek	5+	Amasya Alptekin A.L

Tablo 1’de görüldüğü üzere, Sivas ve Amasya merkezde bulunan 12 farklı okulda görev yapan 13 kadın, 12 erkek Edebiyat öğretmeni olmak üzere toplam 25 öğretmen ile görüşmeler yapılmıştır. Sayısı az olduğu için tabloda gösterilmeyen yüksek lisans eğitimi almış 4 (%16) öğretmen olduğu ve öğretmenlerin çoğunun 10 yıl ve üzeri (21 (%84)) kıdemli olduğu ortaya çıkmıştır. Okulların il merkezlerinde olması nedeniyle kıdemli öğretmenlerin sayısının çok olduğu düşünülmektedir

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış “Öğretmen görüşme formu” kullanılmıştır. İki bölümden oluşan görüşme formunun ilk bölümünde katılımcıların biyografik özelliklerini belirlemeye dönük sorular yer almaktadır. Formun ikinci bölümü ise, araştırma konusu ile ilgili literatür taramasından (Tahaoğlu, 2014; Güzel, 2006; MEB Ortaöğretim Edebiyat Dersi Öğretim Programı; 2011) sonra araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur. Hazırlanan taslak formlar Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesinde görev yapan 1 program geliştirme uzmanı, Edebiyat alanında 3 akademisyen ve 2 Edebiyat öğretmeni olmak üzere toplam 6 uzmanın görüşlerine sunulmuştur. Gelen eleştiri ve öneriler doğrultusunda formlardaki maddelerde gerekli

düzenlemeler yapılmıştır. Anlaşıl原因 bazı maddeler farklı şekilde ifade edilmiştir. Görüşme formlarının çalışma grubu dışından seçilen 3 öğretmene ön uygulaması yapıldıktan sonra, görüşme formunda toplam 7 asıl soru ve soruların detaylarına ilişkin toplam 15 sonda belirlenmiştir. Formda yer alan sorulara ve sondalara bir örnek aşağıda verilmektedir.

1.Edebiyat dersleri, Edebiyat dersi eğitim programına uygun olarak öğrencilere ne derece estetik zevk kazandırıyor?

Sonda: Edebiyat dersleri öğrencilere ne derece şiir zevki kazandırıyor?

Sonda: Edebiyat dersleri öğrencilere ne derece anlam ve ifade inceliği kazandırıyor?

Sonda: Öğrencilere estetik zevk kazandırdığına inandığınız metinlere ya da konulara yeterli ölçüde zaman ayırmaya ders programı müsaade ediyor mu? Zaman yeterli değilse bu süreyi sağlamak için neler yapıyorsunuz?

Sonda: Estetik zevk kazandırma noktasında edebiyat ders kitaplarındaki metinleri nasıl değerlendirirsiniz?

Veri Toplama Süreci

Araştırma verileri, iki araştırmacı tarafından Mayıs 2017’de 2 haftalık bir süreçte edebiyat öğretmenlerinin uygun oldukları saatlerde ve okullarında öğretmenler odasında yapılan yüz yüze görüşmeler yoluyla gerçekleştirilmiştir. Kayıt cihazı kullanılarak yapılan görüşmelerin her biri ortalama 50 dakika sürmüştür. Araştırmada yapılan görüşmeler için, araştırmacılar tarafından hazırlanmış yarı-yapılandırılmış “Öğretmen görüşme formu” kullanılarak, edebiyat derslerinin edebiyat dersi öğretim programı genel amaçlarına uygunluk derecesi sorgulanmıştır.

Verilerin Analizi

Veri toplama yöntemi olarak görüşmenin yapıldığı bu araştırmada verilerinin çözümlenmesinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Görüşmeleri çözümlmek için öncelikle görüşme sırasında konuşmaların kaydedildiği telefonlardan yazıya geçirilmiştir. Ortalama 120 dakikada yazıya geçirilen görüşme kayıtları üzerinde içerik analizi yapılmıştır. Öğretmenlere ait, her bir soruya verilen yanıtlar tek tek okunmuş, içeriğe göre soruya ilişkin yanıt niteliği taşıyan ifadeler belirlenen kategorilere kodlanmıştır. Öğretmenler 1 ile 25 sayıları arasında cinsiyetleri belirtilerek numaralandırılmıştır (K1; E2; K10 gibi). Öğretmenlerden doğrudan alıntılara katılımcı kodlarıyla yer verilmiştir. Temaların ortaya çıkmasını sağlayan görüşlerden bazıları katılımcıların kod adları kullanılarak doğrudan aktarma tekniğiyle verilmiştir. Bu yöntemle nesnellik sağlanmaya çalışılmıştır.

Yapılan çalışmanın güvenilirliğini arttırmak için tespit edilen kategoriler ve ortak temalar iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı incelenmiş, daha sonra bir araya gelinerek verilerle saptanan ortak temalar arasında ortaya çıkan anlaşmazlıklar giderilmiş ve bu şekilde oluşturulan kodlama ve kategoriler üzerinde tam bir mutabakat sağlanmıştır (Lincoln & Guba, 1985; Yıldırım & Şimşek, 2005).

Bulgular

Araştırma sonunda Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin görüşlerine göre, Türk edebiyatı dersi öğretim programı amaçlarının gerçekleşme veya gerçekleşmeme durumunu belirleyen faktörlere ve bu amaçların başarı ile gerçekleştirilebilmesi için öğretmen önerilerine ilişkin öğretmen görüşleri dört tema ve bu temalara ilişkin on bir kod altında aşağıdaki şekilde ortaya çıkmıştır.

- Eğitim Anlayışı

- *Yoğun öğretim programı*
- *Bilgi ağırlıklı eğitim*
- *YGS ve LYS odaklı ders tutumu*

-Ders Kitaplarının Niteliği

- Metnin yetersizliği ve özensizliği
- Soru ve uygulama yetersizliği

-Kişisel Çaba

- Öğrencinin Kişisel Çabası
- Öğretmenin Kişisel Çabası

-Sosyal Faaliyetler

- Okuma saatleri
- Yazar-öğrenci buluşması
- Şiir Dinletileri
- Kısa film- drama etkinlikleri

1. Eğitim Anlayışı

“Edebiyat dersinin temel amaçlarının gerçekleşme durumunu belirleyen etkenlere ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir? probleminin cevabını bulmaya ilişkin öğretmenlere sorulan 1. soruya “Edebiyat dersleri öğrencilere, estetik zevk (şiir zevki/ifade inceliği), empati kurma becerisi, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini kazandırmada ne derece etkilidir?” verilen cevaplar analiz edildiğinde eğitim anlayışıyla ilgili olarak; “yoğun öğretim programı”, “bilgi ağırlıklı eğitim”, “YGS ve LYS odaklı ders tutumu” kodları bulgulanmıştır. Bu kodlara ilişkin açıklamalara aşağıda yer verilmektedir.

Yoğun Öğretim Programı

Görüşmeye katılan öğretmenlerin çoğu (19 katılımcı) edebiyat dersi kazanımlarının çokluğu ve bazı kazanımların gereksiz olması sebebiyle Türk edebiyatı öğretim programındaki genel amaçların gerçekleştirilmesi için yeterli zamanın kalmadığını, belirtmişlerdir. Bu duruma ilişkin K4 ve E4 kodlu öğretmenlerin görüşleri şöyledir:

Öğrencilere okuma, değerlendirme becerileri veya estetik zevk kazandıran metinlere gereken zamanı ayıramıyoruz, çünkü müfredat gereksiz pek çok konuyla yüklü. Bu konuları özet geçerek sanat zevkine yer açmaya çalışıyoruz.K4

Ders öğretim programı, yıllık plan vs. kazanım ve içerik yoğunluğu öğrencilere şiir zevki aşılama, duyuşsal özellikler kazandırma noktasında bize yeterli zaman bırakmıyor.E4

Bilgi Ağırlıklı Eğitim

Edebiyat öğretmenlerinin çoğu (18 katılımcı) edebiyat derslerinin eğitim programı sebebiyle bilgi ağırlıklı olduğunu ve bu durumun şiir zevki, empati duygusu, eleştirel düşünme ve sorgulama gibi becerileri öğrenciye kazandırmada sorun oluşturduğunu belirtmişlerdir. Bu duruma ilişkin K4, E8 ve K2 kodlu öğretmenler görüşlerini aşağıdaki şekilde ifade etmişlerdir.

Edebiyat dersinde sanat yönünden ziyade tarih ve bilgi boyutu ağır bastığı için çocuklara estetik zevk veren bir sanat değil, not alacakları ders olarak görünüyor.K4

Yazarın şairin hayatı, edebi kişiliği ve eserleri bilgisi metnin önüne geçiyor. Buna rağmen derslerde ve ders dışı etkinliklerde şiir ezberleme, çözümleme, metin analizi uygulamalarıyla bu açığı kapatmaya çalışıyoruz.E8

Programı hazırlayanlar bilgi yükleme düşüncesiyle hazırladığı için estetik zevk, empati, bakış açısı geliştirme söz konusu bile değil.K2

YGS ve LYS Odaklı Ders Tutumu

Görüşmeye katılan edebiyat öğretmenlerinin çoğu (20 katılımcı) Üniversiteye giriş sınav sistemi yüzünden öğrencilerin YGS ve LYS sınavlarına odaklandığı ve öğrencileri test sınavlarına hazırlayacak şekilde ezbere ve mekanik bir yöntemle edebiyat dersi konularının işlendiği , sayısal sınıflarında

analizci yaklaşımla ders işlemek bir tarafa, ders konularının bile yeterli düzeyde işlenemediğini, sınav odaklı yaklaşımın edebiyat derslerinde bilgi ve ezberi ön plana çıkardığını belirtmişlerdir. Bu duruma ilişkin K2, E1 ve E2 kodlu öğretmenlerin görüşleri şöyledir:

Günümüz eğitim sistemi öğrenciyi kendisi için değil, sistemde başarılı olmak için öğrenmeye sevk ediyor. Öğrenmekten değerlendirmeye, sorgulamaya vakit kalmıyor. K2

Yeni müfredatta (9.sınıflar) okuma ve yazma bağlamında yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerine yönelik uygulamalar var. Hikaye yazma, kısa film çekme gibi. Eski müfredat ise bu konuda yeterli değil. Ne yapılırsa yapılsın üniversite sınav sistemi test mantığıyla hazırlandığı sürece daha çok genç heba olur. E1

Bazı sınıfların edebiyat kitaplarındaki metinler çocuğa bilişsel ve duyuşsal özellikler kazandırmak için fena değil. Ama sınava dönük bir çalışma tüm bunları gölgeliyor. E2

2. Ders Kitaplarının Niteliği

Öğretmenlerin sorulan 2. Soruya “Edebiyat ders kitaplarını öğrenciye okuma, anlama, dinleme, ifade inceliği, milli bilinç, şiir zevki ve empati becerisi kazandırma noktasında nasıl değerlendiriyorsunuz?” ilişkin verdikleri cevaplar analiz edildiğinde; “metinlerin yetersizliği – özensizliği” ve “soru ve uygulama yetersizliği” kodlarının ortaya çıktığı görülmüştür. Bu kodlara ilişkin açıklamalara aşağıda yer verilmektedir.

Metinlerin Yetersizliği ve Özensizliği

Öğretmen adaylarının çoğu (19 katılımcı) edebiyat kitaplarındaki metinlerin Türk edebiyatı öğretim programının genel amaçlarını gerçekleştirmede yetersiz, ilgi çekicilikten uzak ve sıkıcı olarak değerlendirmiş; bu metinlerin “rast gele ya da özensiz” seçilmiş olduğu konusunda görüş bildirmişlerdir. Bu konuya ilişkin K2, E4 ve K3 kodlu öğretmenlerin ifadeleri şöyledir:

Kitaplarda metin seçimleri özensiz ve dağınık. Çekicilikten uzak, ilgi çekmeyen metinler içselleştirilemez. K2

Elbette ki her edebiyat kitabı o düzeydeki öğrenci için önemli bir kaynak olmalıdır. Gelenek ve görenekleri aktarmada da önemi tartışılmaz. Ama son dönemlerde ders kitaplarında bu husus göz ardı edilmiş. E4

Estetik zevk, empati kazandırma gibi konularda ders kitaplarında seçilen metinler en büyük sıkıntılardan biri. Metinler öğrenciler üzerinde istenen etkiyi bırakmıyor, ilgi çekici değil, bir bütünlük arz etmiyor. K3

Soru ve Uygulama Yetersizliği

Görüşmeye katılan öğretmenlerin yarısından fazlası (17 katılımcı) öğrencilere analiz yapma, yaratıcı ve eleştirel tutum kazandırma gibi amaçlar noktasında ders kitaplarındaki soru ve uygulamaları; yetersiz, merak uyandırmaktan uzak, gereksiz şekilde yoğun ve özensiz bulduklarını belirtmişlerdir. Bu duruma ilişkin K8, E10 ve K12 kodlu öğretmenlerin ifadeleri şöyledir:

Gerek kitaplarda yer alan metinlerin gerek konu ile ilgili soruların çok fazla ve yoğun olduğunu düşünüyorum. Tek elden hazırlanmış, yeterli incelemeden geçmemiş kitapları başarısız buluyorum. Ayrıca kitaplarımız bilgiden de yoksun. K8

Aslında kitapların metinle ilgili hazırlık kısmında yaratıcı ve eleştirel düşünmeyi destekleyen sorular ve araştırma ödevleri var. Ama kitapların yoğunluğu ve soruların etkinliklerin çokluğu sebebiyle bunlar gözden kaçabiliyor. E10

Kitapların araştırma, etkinlik, ölçme değerlendirme bölümleri çok klişe. Merak yaratan sorular sorulmuyor. Pekiştirme sadece ölçme değerlendirmeye yapılıyor. Oysa az da olsa okuma anlatma olmalı. K12

3. Kişisel Çaba

“Edebiyat dersinin temel amaçlarının gerçekleşme durumunu belirleyen etkenlere ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir? alt probleminin cevabını bulmaya ilişkin öğretmenlere “Öğrenci derste

öğrendiklerinden hareketle okuduklarının ve öğrendiklerinin değerlendirmesini yapabiliyor, ifade inceliklerini fark edebiliyor mu?” sorulmuştur. Öğretmen cevapları analiz edildiğinde; “öğrencinin kişisel çabası” ve “öğretmenin kişisel çabası” kodlarının ortaya çıktığı görülmüştür. Bu kodlara ilişkin açıklamalara aşağıda yer verilmektedir.

Öğrencinin Kişisel Çabası

Edebiyat öğretmenlerinin çoğu (20 Katılımcı) ders kitaplarının ve eğitim anlayışının öğrenciyi sorgulama ve analiz becerilerinden uzaklaştırdığını, ders kitaplarında öğrencinin söz varlığını zenginleştirmeye ya da ifade inceliğini kavratmaya yönelik çalışmalar olmadıklarını belirtmişlerdir. Bu becerilerin kazanılmasında öğrencinin kişisel çabasının yani sorgulama ve öğrenme merakı içerisinde olup olmamasının en önemli faktör olduğunu vurgulamışlardır. Bu konuya ilişkin K9, E7 ve E4 kodlu öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

Yeni nesil bir şeyleri değerlendirme, sorgulama gereği duymuyor. Doygun nesle buna ihtiyacı olduğunu hissettirecek bir eğitim anlayışı da yok.K9

Öğrencilerde sorgulamanın yeterli düzeyde olduğunu düşünmüyorum.Bunun için bir neden de yok. Bunu ancak birkaç öğrenci kişisel çabası ya da merakı yüzünden yapıyor. Kitaplardaki metinler zaten ortada.E7

Edebiyat grubu derslerini alan öğrencilerin iletişimlerinde anlam ve ifade inceliği gibi bir dertlerinin olduğunu zannetmiyorum, istisnalar hariç.Zaten kitapta da kelime çalışması çok az.Eskiden metnin sonunda bilinmeyen kelimeler ve anlamları verilirdi.Kitabın sonunda da sözlük kısmı olurdu.Yeni müfredatta bu uygulamayı tekrar başlatmışlar.E4

Öğretmenin Kişisel Çabası

Görüşmeye katılan edebiyat öğretmenlerinin çoğu (21 katılımcı) edebiyat dersi öğretim programı amaçlarının gerçekleştirilmesinde en önemli etkenin “öğretmenin kişisel çabası” olduğunu belirtmişlerdir. Bu duruma ilişkin K1, K8 ve K10 kodlu öğretmenlerin ifadeleri şu şekildedir:

Ders içeriği şiiri sevdirmeye yönelik hazırlanmamış ancak öğretmenin özel çabalarıyla şiire ilgi ve sevgi arttırılabilir.K1

Öğrenci bir şeyleri analiz etme veya yeni fikirler geliştirme çabasında değil ,bunu ancak biz yönlendirdiğimizde yapıyorlar.K8

Öğrencilerin okuma, anlama, sorgulama yapmasına, kelime hazinesine yeni sözcükler eklemesine ders programının müsaade ettiğini düşünmüyorum. Çok fazla gereksiz konu var. Bunları dersin diğer konularından zaman aşırarak biz yaptırmaya çalışıyoruz.K10

4. Sosyal Faaliyetler

“Edebiyat eğitiminin temel amaçlarının gerçekleştirilebilmesi için öğretmen önerileri nelerdir? alt problemine ilişkin öğretmenlere “öğrenciye dört temel becerinin, şiir zevki ve eleştirel sorgulama alışkanlığının kazandırılmasında ne tip etkinlik ya da uygulamalar faydalı olabilir?” sorusu sorulmuştur. Öğretmen cevapları analiz edildiğinde; “okuma saatleri”, “yazar-öğrenci buluşması”, “şiir dinletisi” ve “kısa film- drama etkinlikleri” kodlarının ortaya çıktığı görülmüştür. Bu kodlara ilişkin açıklamalara aşağıda yer verilmektedir.

Okuma Saatleri

Görüşmeye katılan öğretmenlerin çoğu (17 katılımcı) okuma saati uygulamasını öğrencilerin okuma, anlama, dinleme becerileri yanında söz varlığına katkıda bulunma, anlamlandırma, ifade inceliğine katkı sağlama, estetik zevk kazandırma gibi amaçların gerçekleşmesinde oldukça faydalı bulmuştur. Bu duruma ilişkin K3, K11, K9, E7 kodlu öğretmenlerin ifadeleri şöyledir:

Ben kendim haftada 5 saatin bir saatini kitap okumaya ayırıyorum. O zevki alan öğrenci zaten devam ettiriyor.K3.

Okuma saatlerinin kesin olarak belirlenmesi gerekir. Okuma saati uygulaması ile öğrencilerin okuma becerisi yanında, dinleme, anlama, estetik zevk, ifade ve anlam inceliği gibi hususlarda da öğrencilerimize katkı sağlayacağına inanıyorum. Ayrıca belirlenen okuma saati dersleri adı altında eser-yazar tanıtımı da yapılabilir.K11

Öğrenciler kitap okumadıkları için okuduğunu anlamakta da zorlanıyorlar haliyle. Kitap okuma bir ders sati olarak müfredata konulabilir. K9

Ben dersimin yarım saatini kitap okumaya ayırıyorum. Dolayısıyla edebiyat dersinin olduğu günlerde her öğrencinin çantasında bir kitap mutlaka vardır. Başlarda bu alışkanlığı öğrenciye kazandırmak zor oldu fakat zamanla alıştıklarını söyleyebilirim.E7

Yazar- Öğrenci Buluşması

“Öğrencilerin okuma ve dinleme becerilerinin geliştirilmesi noktasında neler yapılabilir?” sorusuna görüşmeye katılan öğretmenlerin çoğu (16 katılımcı) yazar-öğretmen buluşmasının faydalı olabileceği cevabını vermişlerdir. Bu duruma ilişkin E6, K2 ve K5 kodlu öğretmenlerin ifadeleri şöyledir.

Öğrencilerin okuma-dinleme becerisi adı altında tanınmış şair ve yazarlar okullara davet edilip öğrencilerle buluşmaları sağlanabilir.(Bu büyük şehirlerde yapılıyor ama Anadolu’nun ücra köşelerinde öğrenci bir yazar ya da şairi tanıma fırsatı bulamıyor. E6

Teorik bilgilerin yanında işlenen konuya uygun olarak örneğin halk şiirinde yerine göre bir halk ozanından canlı olarak türküler dinletme uygulamasına gidilebilir.K2

Anadolu’da hala örneklerine rastladığımız aşık atışmaları -lebdeğmez- belgesel formunda öğrencilere izlettirebilir yahut bulundukları yörede devam eden aşık geleneği varsa öğrencilerin halk şairlerini yakından dinleyebileceği imkanlar sağlanabilir.K5

Şiir Dinletisi

Dinleme uygulamaları ile edebiyat dersi kazanımları arasında gösterilen ifade ve anlam inceliği kazanımı arasında doğrudan bir ilişkinin olduğu araştırma sonucunda elde edilen bulgulardandır. Mevcut programlarda bu ad altında uygulamaların bulunmadığını dile getiren öğretmenlerimizin çoğu (17 katılımcı) “Öğrencilerin şiir zevki kazanması ve dinleme becerilerini geliştirmesi konusunda neler yapılabilir?” sorusuna şiir dinletilerinin faydalı olabileceğini cevabını vermişlerdir. Bu duruma ilişkin E5, K10, E12 kodlu öğretmenlerin görüşleri aşağıdadır:

Okunan eserleri öğrencilerin seslendirip kaydetmesi istenebilir.Mp3 formatında eser okuması yaptırılabilir. Bu sayede öğrencilerin kendilerini güzel okuyan öğrencilerle tatlı bir rekabet havası içine girerek özenmesi ve okuduklarını değerlendirmesi aşamasında dinleme becerileri gelişecektir.E5

Güncel hayatla ilişkilendirilebilen metinlerin görsellerle desteklenerek öğrencinin dikkati çekilmeli, örneğin şiir dinletileri yapılabilir.K10

Öncesinde okuma alışkanlığı edinseler daha iyi olacak. Okumayan öğrenci okuduğunu da anlamıyor doğal olarak. Anlamayan bir öğrencinin karşısındakini dinlemesini de bekleyemeyiz. Dinleme becerileri konusunda öğrencilerin dikkatini çekebilecek metinler, görseller ve akıllı tahta uygulamaları ile desteklenebilir.E12

Kısa Film ve Drama Etkinlikleri

“Edebiyat derslerinin öğrencilerin hayata bakış açılarını geliştirme, yaratıcı güç ve problem çözme becerilerini geliştirme, öğrencilere duyuşsal özellik kazandırma, noktasında neler yapılabilir?” sorularına öğretmenlerimizin yarından fazlası (15 katılımcı) kısa film ve drama etkinliklerinin bu konuda faydalı olacağı cevabını vermişlerdir. Bu duruma ilişkin K8, E1, E3, E9 kodlu öğretmenlerin ifadeleri şu şekildedir.

Roman , şiir, hikaye ,biyografi, gezi türlerinden metinler özellikle okutulmalı.Görsel zeka alanı baskın öğrencilere hitap etmesi ve diğer öğrencilerimizin de ilgisini çekeceğine inandığım-ki daha önce tecrübe ettim- uyarlama filmler öğrencilere izlettirilip öğrencilerden yorumlamaları istenebilir. Ya da roman ve uyarlama filmin bir karşılaştırılması yapıp eksi ve artlarının öğrenci tarafından analizi istenebilir.K8

Öğrencilerin yaratıcı güç ve problem çözme becerilerini geliştirmesi açısından ilgisi olan öğrencilerin belirlediği bir konu ile ilgili kısa film çekmesi istenebilir.E1.

Drama çalışmaları için ayrıca dersler konulmalı, hatta ders kitaplarında yer alan metinler canlandırma formuna uygun metinlerden seçilmeli bence duyuşsal özelliğin geliştirilmesi ve empati noktasında bu uygulama çok önemli.E3

Öğrenciler sınava yönelik hazırlanmamalı. Kitap okuma, şiir yazma, tiyatro gösterileri hazırlama gibi eleştirel düşünebilmenin önünü açacak uygulamalara yönlendirilmelidir.E9

Tartışma ve Sonuç

Ortaöğretim Türk Edebiyatı dersi öğretim programı genel amaçlarının, edebiyat derslerinde gerçekleşme düzeylerinin incelenmesine yönelik bulgular “Eğitim anlayışı”, “ders kitaplarının niteliği”, “kişisel çaba” ve “sosyal faaliyetler” olmak üzere dört tema ve bu temalara ilişkin on bir alt kod olarak ortaya çıkmıştır. “Eğitim anlayışı” temasına ilişkin; yoğun öğretim programı, bilgi ağırlıklı eğitim, LYS ve YGS odaklı ders tutumu olmak üzere üç kod , “ders kitaplarının niteliği” temasında; metnin yetersizliği-özensizliği, soru ve uygulama yetersizliği olmak üzere iki kod, “kişisel çaba” temasında; öğrencinin ve öğretmenin kişisel çabası olmak üzere iki kod, ve “sosyal faaliyetler” temasında; okuma saatleri, yazar-öğrenci buluşması, kısa film –drama etkinlikleri, şiir dinletisi olmak üzere dört kod bulgulanmıştır.

Mevcut eğitim anlayışını bilgi ağırlıklı, gereksiz şekilde yoğun ve sınav odaklı bulan öğretmenler, bu durumun metinlere ayrılması gereken zamanı çok kısalttığını; öğrencilerde okuma, yazma, anlama, dinleme gibi dört temel becerinin gelişmesine engel olduğunu; çocuklara empati ve bakış açısı geliştirme, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileri kazandırmada yararlı olmadığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin görüşlerine göre, edebiyat derslerinin amacına yönelik işleminin önündeki en önemli engel eğitim anlayışıdır. Oysa Milli Eğitim Temel Yasası, en yalın biçimiyle, Türk ulusunu çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı ve seçkin bir ortağı yapacak, düşünce ve duygu boyutuyla gelişmiş, bilimsel düşünce yetisi edinmiş, özgür bireyler yetiştirmeyi öngörmektedir. Bilinmelidir ki bir toplumda yapıcı ve yaratıcı kültürün gelişebilmesi için o toplumdaki kişilerin bir düşünme yetisi edinmeleri; insana, yaşama ve doğaya özgü bir duyarlılık geliştirmeleri gerekir. Çünkü düşünmenin özendirilmediği, duyarlılığın geliştirilmediği toplumlarda demokrasi gelişmez (Sever, 2008).

Görüşmeye katılan öğretmenlerin çoğuna (21; %84) göre Ortaöğretim Türk Edebiyatı dersi öğretim programı gereksiz şekilde yoğun ve karmaşıktır. Bu durum öğrencilerin edebiyat derslerinden zevk almasını, metinleri içselleştirmesini, öğretim programının bütünlüğünü algılamasını engellemektedir. Yine öğretmenlerin önemli bir kısmı, dersleri “bilgi ağırlıklı ve teorik” olarak nitelemişlerdir. Bu durum Türkiye’de üniversite sınav sisteminin bir sonucu olarak algılanmakta ve öğrenciyi ezbere iterek, duyuşsal özelliklerinin gelişmesini engellediği düşünülmektedir. Öğretmenlere göre, bilgiye ve ezbere yönelen öğrenci için edebiyat dersi sadece iyi not alınması gereken bir ders olarak görüldüğünü belirtmişlerdir. Halbuki ezbere yönlendirilen bir öğrencinin sorgulama yapabilmesi beklenemez. Tüm önemli basamaklardaki sınavların test şeklinde olması öğrencilerin kendilerini yazılı olarak ifade etme becerilerini son derece köreltmekte, düşünmeyen, sadece ezberleyen, klasik soruları bile yetersiz kısa cevaplarla geçiştiren bir öğrenci kitlesi yaratmaktadır. Oysa dil ve edebiyat öğretiminin temel amacı “düşünen, duyarlı bireyler yetiştirmek” olmalıdır (Sever,2002:15).

Görüşme sonuçlarına göre, ders kitaplarının niteliği, edebiyat öğretiminin genel amaçlarının tam olarak gerçekleşmemesinde etkili olan bir diğer faktördür. Görüşmeye katılan öğretmenlerin çoğu (20; %80) edebiyat ders kitaplarını dağınık, özensiz, yetersiz, gereksiz şekilde yoğun ve karmaşık bulduklarını ifade etmişlerdir. Bu sorun iki şekilde karşımıza çıkmaktadır: Birincisi, kitaplarda yer alan metinlerin yetersizliği ve özensizliğidir. Öğretmenlerin çoğuna göre ders kitaplarındaki metinlerin önemli bir kısmı öğrencilerin ilgisini çekmekten uzak, klişe, rast gele seçilmiş metinlerdir ve bu metinler genelde kesit halinde verildiğinden çocuk okuduğundan bir şey anlamamakta, zevk de alamamaktadır. Metinlerin sonunda, metindeki bilinmeyen kelimelere dair bir açıklama ya da

sözlük yer almadığından öğrenci kelime hazinesini zenginleştirme noktasında da metinlerden istifade edememektedir. Oysa Lazar, (1993) edebiyat metnlerinin toplumsal ve bireysel değer gelişimi açısından güçlü araçlar olduğunu, öğrencilerin dil ve edebiyat derslerinde ele aldıkları edebiyat metinleri yoluyla hem kendi içlerinde hem de birbirleri arasında derin etkileşimler yaşayarak daha iyi bir toplumu yarattıklarını vurgular. Mevcut ders kitaplarındaki edebi metinler Lazar'ın vurguladığı bu etki ve işlevden uzaktır. Kitaplardaki ikinci sorun; uygulama ve soruların yetersizliğidir. Görüşmeye katılan öğretmenlerinin çoğuna göre ders kitaplarındaki uygulama ve sorular yoğun ve karmaşıktır. Öğrenciyi analiz yapma ya da sorgulama gibi üst düzey becerilerin geliştirilmesine yönelmekten çok bilgilerin pekiştirilmesi gibi ezbere yönelmektedir. Ayrıca çoğu uygulama ve etkinliğin gerçekleştirilmesine öğretim programının yoğunluğu ve kısıtlı süre izin vermemektedir. Bu durum öğretmenin çoğu soru ve uygulamayı görmezden gelmesine ve aradaki değerli soruları da gözden kaırmasına sebep olmaktadır. Öğretmenlerin çoğunluğunun daha önce belirttiğimiz konularda olduğu gibi bu konuda da görüş birliği içerisinde olmaları sorunun gerçekliği ve geçerliliğini göstermektedir. Metinlerin, soru ve uygulamaların önemli bir kısmının niteliksiz olması aynı zamanda öğretmenin ders kitabından konu işlemesini de engellediğinden öğrencilerin kaynak kitaplara yönelmesine veya dersin bir bütünlük arz etmeyen farklı kaynaklardan işlenmesine neden olmaktadır, bu noktada Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ücretsiz dağıtılan kitapların işlevsiz kalması ve ortaya çıkan kaynak israfı da dikkate alınması gereken bir diğer sorundur.

Görüşmeye katılan öğretmenlerin tamamına yakını (23; %92) edebiyat derslerinde öğrenciye dört temel becerisi, şiir zevki, empati yeteneği ve eleştirel sorgulama becerisi kazandırılmasının daha çok öğrenci ve öğretmenin kişisel çabasıyla gerçekleştiğini ifade etmişlerdir. Bu öğretmenlerin 20'si öğrencinin kişisel çabası ve ilgisinin; öğrenciye sorgulama, değerlendirme, empati yapma, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerisi ya da şiir zevki kazandırmada en önemli etken olarak görmektedir. Fakat bu çabayı gösteren öğrenci sayısı oldukça azdır. Yine bu öğretmenlerden 21'i, öğrencinin çabası yanında öğretmen çabasının da çok önemli olduğunu, öğretim programındaki ve ders kitaplarındaki çoğu olumsuzluğun öğretmen çabasıyla aşıldığını, öğretmenin gerçekleştirdiği şiir dinletisi, yazar-öğrenci buluşması, okuma saati gibi farklı etkinliklerle edebiyat dersinin öğrencilere sevdireldiğini ifade etmişlerdir. Eğitim faaliyetlerinin kalitesinin üst boyutlara taşınmasında ise öğretmenlerin üzerine düşen yük fazla olup, eğitim öğretim faaliyetlerinin büyük ölçüde öğretmenin niteliğiyle paralellik gösterdiği ifade edilebilir (Kılıç ve Acat, 2007:22). Oysa öğrencilere dört temel beceri, empati yapma, sorgulama ve değerlendirme gibi nitelikleri kazandırmak sadece öğrencinin ya da öğretmenin çabasına bırakılmayacak kadar önemlidir. Bu durum eğitim anlayışı ve ders kitaplarıyla aşılabilecek pek çok şeyin öğretmen ve öğrencinin üzerine yıkılması anlamına gelir ki, her öğrenci ve öğretmenin aynı çabayı göstermeyeceği düşünüldüğünde alınacak sonuç genel amaçlar anlamında yetersizlik olacaktır.

Edebiyat dersi kapsamında gerçekleştirilen sosyal faaliyetler ise görüşmeye katılan öğretmenlere göre, edebiyat dersi öğretim programı genel amaçlarının gerçekleştirilmesinde önemli etkenlerden biridir. Öğretmenlerin çoğuna (22; %88) göre kitap okuma saatleri ve kitap sınavları öğrenciye okuma, anlama, değerlendirme, empati yapabilme noktasında yardımcı olmaktadır. Yazar ve öğrenci buluşması ise öğrencinin esere olan ilgisini artırmakta, öğrenciyle yüz yüze görüşen yazar ve şairler öğrenci için rol model olabilmektedir. Öğretmenlerin çoğu yazar –öğrenci görüşmesini bu manada etkili bulmaktadır. Öğrenciye estetik zevk kazandırma noktasında ise yine öğretmenlerin çoğu şiir dinletisi yapılması gerektiğini savunmuşlar, şiir dinletilerinin şiir ve edebiyata olan ilgiyi artırdığına, öğrenciye anlam ve ifade inceliği kazandırdığına vurgu yapmışlardır. Öğretmenlerin faydalı buldukları bir diğer etkinlikse kısa film ve drama uygulamalarıdır. Görüşmeye katılan öğretmenler, kısa film ve drama etkinliklerinin öğrencinin kurgu yapabilmesine, kendini ifade etme gücünü geliştirmesine ve işlenen konuyu kalıcı hale getirmesine yardımcı olduğunu düşünmektedir. Dersi teorik olarak değil de öğrencinin ilgisini çekecek uygulamalar eşliğinde işlemek elbette dersi sevdirmede ve istenilen amaçlara ulaşmada en faydalı yöntemlerden biri olacaktır. Çünkü bu tip etkinlikler öğrencinin derse olan ilgisini daima artırmıştır.

Görüşmeye katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (21; %84) Türk edebiyatı öğretim programı genel amaçlarının gerçekleşmesini engelleyen konular üzerinde hem fikir olması bu sorunların ciddiyetle çözülmesi gereken problemler olduğunu göstermektedir. Tüm bunlardan hareketle şu sonuçlara rahatlıkla varılabilir: Edebiyat dersi öğretim programı genel amaçlarının edebiyat derslerinde gerçekleşme düzeyi yetersizdir. Buna neden olan başlıca faktörler; eğitim anlayışı, sınav ve bilgi ağırlıklı ders yaklaşımıdır. Ayrıca öğretim programının yoğunluğu, metinlerin yetersizliği ve özensizliği, soru ve uygulamadaki yetersizlikler bu sorunu daha da derinleştiren unsurlardır. Araştırma sonucunda ortaya çıkan tüm bu sonuçlar Ayyıldız ve Bozkurt'un (2006) araştırma bulguları paraleldir. Türk Dili ve Edebiyat dersinin verildiği yıllar ile üniversiteye hazırlık sürecinin örtüşmesi, bununla birlikte üniversiteye öğrenci seçme sınavı ile eğitim programının uyuşmaması önceliği üniversiteye girmek olan öğrencilerde dersin faydasızlığı yönünde kanaatlere yol açmaktadır.

Bu durum 2011'de değişen öğretim programına rağmen aynı problemlerin devam ettiğini göstermektedir. Ders kitaplarının daha seçkin ve bütünlüklü metinlerden oluşturulması, metin sonlarında bilinmeyen kelimelere yönelik uygulama ve sözlüklerin olması, kitaplardaki soru ve uygulamaların azaltılıp sadeleştirilmesi, sorgulamaya yönelik soruların çoğaltılması ders kitaplarındaki problemin çözümünde önemli bir aşama olacaktır. Yine edebiyat derslerindeki öğretim programı yoğunluğunun azaltılması, öğretim programının gereksiz ve salt bilgi içeren konulardan arındırılması edebiyat dersinin amacına uygun şekilde işlenmesini sağlayacak önemli adımlar olacaktır. Fakat tüm bunların olabilmesi, bilgi ağırlıklı ve test mantığıyla hazırlanan üniversite sınavlarının gözden geçirilmesi ve açık uçlu soru uygulamasına bir an önce geçilmesiyle mümkün görülmektedir.

Guiney (2017) Fransız eğitiminde; edebiyatın sadece ruhsal ya da faydacı bir disiplin olarak değil, yararlı bir ruhsal disiplin olarak önemini araştırmıştır. Edebiyat çalışmalarının "genel eğitim" statüsünün belirsiz geleceğini geçmişinden öğrenerek araştırmayı amaçlamıştır. Fransız edebiyatında, akademik edebiyat teorisinin, özellikle de orta öğretim düzeyindeki edebi pedagoji ihtiyaçlarına yeterince hitap etmediği gerçeğinden hareketle, yeni bir akademik araştırma alanı ortaya çıkmıştır. "Didactique de la littérature (edebi öğretimler)". Bu radikal yeniden yorumlama, Roland Barthes'in "okuyucu" ile "yazar" arasında "tüketen" ve "üreten" arasındaki ayrımı yapıyor. "Tüketim" ve "üretim" in ekonomik metaforları bugüne kadar, ilgisiz ve pratik, yararlı bir ruhsal disiplin olan zorunlu bir edebiyat müfredatı için en iyi gerekçeyi sağlıyor. Araştırma sonuçlarına ilişkin önerilere aşağıda yer verilmiştir.

Bundan sonra yapılacak araştırmalarda, Ortaöğretim Türk Edebiyatı dersi öğretim programı genel amaçlarının, edebiyat derslerinde gerçekleşme düzeylerinin incelenmesine yönelik görüşme yanında gözlem gibi farklı nitel araştırma veri toplama yöntemleri kullanılabilir.

Ortaöğretim Türk Edebiyatı ders kitaplarına ilişkin ve nasıl olması gerektiğine ilişkin daha çok araştırma yapılabilir.

Araştırmaya göre, 2011'de değişen öğretim programına rağmen aynı problemlerin devam etmesi sonucu, MEB'de eğitim programları geliştirme komisyonlarında yeni bir yapılanmaya gitmesi önerilebilir. Eğitim programı değerlendirmelerinin sadece isimde kalmayıp, köklü bir değişiklik olmasa da, Ar-Ge kapsamında eksiklikleri gidermeye dönük yapılması önemlidir. Alanda yapılan bilimsel araştırmaların daha dikkatli ve sistematik bir şekilde incelenerek program geliştirme komisyonları tarafında ele alınması gerektiği düşünülmektedir.

Kaynakça

- Ayyıldız, M. ve Bozkurt, Ü. (2006). Edebiyat Ve Kompozisyon Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar (Alan Araştırması Van Örneği), *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 45-54.
- Atalay-demir, T. (2014). Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi Temel Kavram ve Terimleri. M. Erdem; M. Dursun ve A. Akkaya (Ed.), (s.1-56), Ankara: Pegem Akademi.
- Cemiloğlu, Mustafa (2003). Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi, Bursa: Alfa Yayınları.
- Çelik, Tuğba (2013). Dil ve Edebiyat Öğretimi, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Edocere a Resource for Catholic Education. (2010) Guidelines for the teaching of English in the Secondary School. United States of America. http://www.edocere.org/articles/guidelines_for_teaching_english_in_secondary_school.htm
- Eyüp, B.; Uzuner-yurt, S. ve Stebler, M. Z. (2012). "Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimine Yönelik Yapılan Akademik Çalışmalar Üzerine Bir İnceleme", *Turkish Studies*, 7(1), 1119-1131.
- Guiney, M., M. (2017). Literature, Pedagogy and Curriculum in Secondary Education. Examples from France. Springer Nature. <https://link.springer.com/book/10.1007%2F978-3-319-52138-1>
- Gücüyeter, B. (2002). 1950-2000 Yılları Arasında Yayımlanan Çeşitli Dergilerdeki Türkçe ve Türk Dili Edebiyatı Öğretimi İle İlgili Makalelerin İncelenip Değerlendirilmesi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Güzel, A. (2006). "Edebiyat Eğitiminde Amaçlar ve Bu Amaçlara Yönelik Yöntem, Teknik ve Örnek Uygulamalar", *Millî Eğitim Dergisi*, 169, 8
- Kantemir, E. (1974). Türkiye'de Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara.
- Karasar, N. (2007). Bilimsel Araştırma Yöntemi, Ankara : Nobel Yayın Dağıtım
- Kavcar, C. (1973). II. Meşrutiyet Devri Edebiyatı ve Eğitimi, Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Ankara.
- Kavcar, C. (1999). Edebiyat ve Eğitim (3.Baskı), Ankara: Engin Yayınevi
- Kılıç, H. H. (2014). Ortaöğretim Türk Edebiyatı Dersi 9,10,11,12.Sınıflar Öğretim Programına Genel Bir Bakış (Edt: Erdem,M.Dursun ve Akkaya, Ahmet),(s.57-74), Ankara: Pegem Akademi.
- Lazar, G. (1993). Literature and Language Teaching, Cambridge University Press, Cambridge
- Özyürek, R. (2008). Liselerde Türk Edebiyatı Dil ve Anlatım Dersi Öğretimi, Ankara: Semih Ofset Matbaacılık.
- Sever, S. (2002). Öğretim Dilli Olarak Türkçenin Sorunlar ve Öğretme-Örenme Sürecindeki Etkili Yaklaşımlar, Türkçenin Dünü, Bugünü, Yarını, Uluslar Arası Bilgi Şöleni, Ankara.
- Sever, S. (2008), Çocuk ve Edebiyat, Tudem Yayınları, İzmir
- Tahaoğlu, A. (2014). Ortaöğretim Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının Bilişsel Açından İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Bilkent Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uçan, H. (2013). Dilbilim Göstergibilim ve Edebiyat Eğitimi (2. Baskı), Ankara: Hece Yayınları
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (9.Baskı), Ankara : Seçkin Yayıncılık
- MEB Ortaöğretim Türk Edebiyatı Dersi 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar Öğretim Programı, Ankara, 2011. <http://ttkb.meb.gov.tr> Erişim tarihi: 04/06/2017
- MEB Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı, Ankara, 2015. <http://ttkb.meb.gov.tr> Erişim tarihi: 08/05/2017

Extended Summary

Teachers' Views on the Attainment of the Goals of the Turkish Literature Course Curriculum in Secondary Education

The Turkish word for literature “edebiyat” is an Arabic word stemming from the root “edb” [edeb referring to manners]. It involves the meanings “deepening, elaborating, improving, organizing, clearly expressing” in relation to a written text (Güzel, 2006’ p. 1). The uses of the word has changed over time, and the word has started to refer to oral forms of art as well. Today, the word refers to aesthetical expressions of emotions, ideas, dreams, and events via language. A literary work is the embodiment of fine arts through language. Literary works present sense and understanding of arts blended with cultural values.

Literature and its education are complementary and closely associated fields as they both deal with humans and societies. Both literature and education are devoted to human beings. The adventures of people in the world, their relations with the natural and social environment, and longing for a healthy life are common topics for these two fields (Kavcar, 1999). Literature education, which is the intersection point of literature and education, has two main objectives:

a. To equip people with an aesthetic perspective by placing literature in the center, as one of the branches of fine arts and to improve people’s reading, writing, speaking, and listening skills based on the accumulation in three domains, which are literature, grammar, and written-oral expression (composition).

b. To consider and use literature as an instrument and field contributing to one’s education and to help people develop ways of perceiving, thinking, and behaving about their daily lives based on literature (Güzel, 2006, p. 5).

The main objectives of literature education are the same for all levels of grades and schools. It is prescribed that all the acquisitions to be obtained in different grades and schools shall contribute to the realization of these main objectives. This study seeks to reveal to what extent this vision is realized, uncover the reasons underlying the results, and determine the solutions concerning this issue based on the views of literature teachers. To this end, the questions below were investigated:

- What are the factors influencing the realization of the goals of the Turkish Literature Course Curriculum in Secondary Education?
- What are the recommendations of literature teachers for achieving the goals of literature education?

This study aims to reveal the levels of achievement in reaching the goals in Turkish literature education, the reasons underlying these levels, and suggestions for solutions based on expert views (i.e. Turkish literature teachers’ views). This study was designed as a qualitative research study and a grounded theory approach was used. To collect data, interviews were conducted.

With regard to what extent the goals of the literature course curriculum are achieved, four themes were noted: “educational mentality, quality of textbooks, personal effort, and social activities” and eleven codes that were considered sub-results. The first theme is “Educational Mentality”. It has three codes: heavy teaching curriculum, information-oriented education, and attitudes towards courses based on YGS and LYS [tests for transition to higher education]. The theme “Quality of Textbooks” has two codes: inadequacy- and neglect in preparation of texts and inadequacy of questions and exercises. The third theme is “Personal Effort”, which has two codes: students’ efforts and teachers’ efforts. The theme “Social Activities” has four codes: reading hours, author-student meetings, short film-drama activities, and poem performances.

Based on the findings of the study, the teachers believe that the current education mentality is solely based on information, pointlessly heavy, and exam-centered. Therefore, the time spared for texts is shortened preventing students from improving their essential reading, writing, comprehension, and listening skill. Participants also think that this mentality is of no use for developing empathy

and perspective or equipping students with creativity and critical thinking skills. According to the teachers' statements, the most important obstacle preventing the lessons from achieving the goals is the overall educational mentality. It is important to note in this regard that the Basic Law of National Education emphasizes educating free people who will make the nation a constructive, creative, and privileged collaborator of modern civilization with an emphasis on developing the capacity of thought and emotion and scientific thinking skills.

Based on the findings of this study, it could be said that according to the participants, the goals of e literature education curriculum are not thoroughly achieved. The main problem underlying this result is the educational mentality as well as the exam- and information-centered course approaches. Moreover, intense curriculum, inadequacy and neglect in preparation of texts, and inadequacy of questions and exercises deepen this problem further. The suggestions regarding the textbooks are as follows: they need to cover more distinguished and integrated texts; there is a need for exercises and glossaries at the end of the texts about the unknown words; the questions and exercises in the textbooks need to be decreased and simplified; and there should more questions that lead to inquiry. Reducing the content of the literature course curriculum and discarding the unnecessary and information-focused subjects from the curriculum are recommended by the participants.

Bilgisayar Destekli Öğretimde Bilgisayar Okuryazarlığının, Motivasyonun ve Öz Yeterliliğin Öğrenme Başarısı Üzerindeki Etkisi: Değişkenlerin Araştırma Süresi İle İncelenmesi

Effects of Computer Literacy, Motivation and Self-Efficacy on Learning Success in Computer Assisted Instruction: Investigation of the Variables with Study Duration

Serkan DİNÇER*

Öz

Bilgisayarın materyal olarak kullanıldığı öğretim çalışmalarında kontrol değişkeni öneminin oldukça yüksek olduğu düşünülmektedir. Öğretimde bilgisayarın materyal olarak kullanıldığı çalışmalarda, kontrol değişkenlerinin neler olabileceğinin belirlenmesi ve bu değişkenlerin bulgular üzerindeki etkisinin ortaya konması, bu çalışmanın ana amacı olarak belirlenmiştir. Bu amaç doğrultusunda araştırma, bilgisayar okuryazarlık düzeyinin, motivasyonun, öz yeterlilik düzeyinin akademik başarı üzerindeki etkisini incelemektedir (uygulama zamanı dikkate alınarak). Araştırmaya 117 ortaokul yedinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular sonucunda, bilgisayarın materyal olarak kullanıldığı araştırmalarda bilgisayar okuryazarlık düzeyinin, öğretim materyaline karşı motivasyonun akademik başarı üzerinde ilk zamanlarda ciddi bir etkisinin olduğu; ancak zamanla bu etkinin oldukça düştüğü sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca bu değişkenlerin kontrol değişkeni olarak ele alınması durumunda bulgularda ciddi farklılıklar elde edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak öz yeterliliğin akademik başarı üzerinde ciddi bir etkisinin olduğu ancak bunun kontrol değişkeni olarak ele alınmasını gerektirecek bir bulguya ulaşılamadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Bilgisayar destekli öğretim, bilgisayar okuryazarlığı, motivasyon, öz yeterlilik.

Abstract

Control variables have an important role in educational work where the computer is used as an instructional material. The main purpose of this paper is to determine the importance of control variables in research dealing with computer use in education and to present the effects of these variables, if any, on the results. In line with this purpose, the study examines (considering the duration of the study) the effects of the level of computer literacy, motivation, and the level of self-efficacy on academic achievement. The participants were 117 seventh-graders. Results revealed that when the computer is used as an instructional material, the level of computer literacy and motivation towards the material first had a significant effect on academic achievement but this effect decreased shortly thereafter. Moreover, differences were detected in findings when these variables were considered as control variables. The results also revealed that self-efficacy had a significant effect on academic achievement but there were no data indicating that this variable should be specified as a control variable.

Keywords: Computer assisted learning, computer literacy, motivation, self-efficacy.

Gönderilme Tarihi: 28.09.2017

Kabul Tarihi: 19.11.2017

* Dr, Çukurova Üniversitesi, e-mail: dincerserkan@cu.edu.tr

Giriş

Bilgisayarlar yaşamın tüm alanlarında olduğu gibi öğretim faaliyetlerinin de vazgeçilmez bir unsuru olarak karşımıza çıkmaktadır. İş gücünü artırmaya dönük önemli bir faktör olan bilgisayar kullanımı (Bakker & Xanthopoulou, 2013; Rich, Lepine, & Crawford, 2010; Xanthopoulou, Bakker, Demerouti, & Schaufeli, 2007) öğretim faaliyetlerinde farklı kullanımlar ile tanımlanmaktadır. Bu kullanımlar incelendiğinde bilgisayar kullanımının hedef kitlelere göre şekillendiği, genel olarak ön ergen ya da ergen dönemlerde temel materyal olarak kullanıldığı, ileri yaşlarda ise öğretici yazılımlar/simülasyonlar şeklinde kullanıldığı ilgili literatürde belirtilmektedir (Chen, 2017; Hämäläinen, De Wever, Malin, & Cincinato, 2015; Yoon, Jang, & Xie, 2016).

Yukarıda kısaca değinilen öğretimde bilgisayar kullanımı ile ilgili uzun süredir birçok akademik çalışmaya literatürde ulaşılmakta, çalışma bulgularının hemen hepsinde ise bilgisayar kullanımının öğretim faaliyetlerinde olumlu sonuç verdiği belirtilmektedir. Genel olarak iki ile dört hafta arasında deneysel çalışmalar şeklinde tasarlanan bu çalışmalarda akademik başarı, öğrenme performansı, motivasyon, algı, öz yeterlilik değişkenleri; yaş, cinsiyet, beceri vb. değişkenlerle karşılaştırılmaktadır (Dinçer, 2017a; Schunk, Meece, & Pintrich, 2014; Zimmerman, 2000). Ancak bazı araştırmacılar tarafından (Dinçer, 2017b; Dinçer & Doğanay, 2017; Kegel & Wieringa, 2016; Siddiq, Hatlevik, Olsen, Throndsen, & Scherer, 2016) bilgisayar ve teknolojilerinin öğretim faaliyetlerinde kullanımının araştırılmasında çeşitli değişkenlerin kontrol değişkeni olarak incelenmesi gerektiği belirtilmiştir. Bu kontrol değişkenlerinin sayısı amaca ya da desene göre artırılabilse de başlıca kontrol değişkenleri motivasyon, yaş, cinsiyet, öz yeterlilik, bilgisayar okuryazarlık düzeyleri olarak araştırmacıların karşısına çıkmaktadır.

Bu araştırma yukarıdaki bilgiler ışığında iki bağlamda tasarlanmıştır. Birinci bağlam, ilgili literatür incelenmesi ile öğretim faaliyetlerinde bilgisayar kullanımını inceleyen çalışmalarda gerekli olan başlıca kontrol değişkenlerinin belirlenmesidir. İkinci bağlam ise bu çalışmalarda uygulama periyotlarının ele alınmasıdır. Bu iki bağlamda tasarlanan araştırmanın birinci bölümü teorik arka planın sunulması, araştırmanın amacı şeklinde, diğer bölümler ise araştırmanın yöntemi, bulgular, tartışma, sonuç, sınırlılıklar ve öneriler şeklinde aşağıda sunulmuştur.

Bilgisayar Destekli Öğretim Üzerinde Etkili Olan Faktörler

Kontrol değişkeni bağımsız değişkenin özel bir türüdür (Cohen, Manion, & Morrison, 2005; Fraenkel, Wallen, & Hyun, 2013). İncelenmek istenilen bağımlı değişken ile bağımsız değişken arasında var olan diğer bir bağımsız değişken olarak ele alınabilmektedir. Araştırmalarda -varsa-kontrol değişkenini incelememek var olan bir ilişkinin ortaya çıkmamasına neden olabileceği gibi, olmayan bir ilişkinin de var olduğu şeklinde bulgu sunabilmektedir (Fraenkel et al., 2013). Bu nedenle araştırmalarda ele alınması gereken önemli kavramlardan birisidir.

Bilgisayarın özellikle öğretim faaliyetlerinde kullanımının incelendiği çalışmalarda, bu değişken türü çok önemli bir yere sahip olabilmektedir (Dinçer, 2017a; Fraillon, Ainley, Schulz, Friedman, & Gebhardt, 2014; Mumtaz, 2001; Rohatgi, Scherer, & Hatlevik, 2016; Valentine, DuBois, & Cooper, 2004) create, and communicate in order to participate effectively at home, at school, in the workplace, and in society\201d (Fraillon, Schulz, & Ainley, 2013, p. 17. Örneğin Dinçer (2017a) tarafından yapılan çalışmada bilgisayarın materyal olarak kullanıldığı araştırmalarda bilgisayar okuryazarlığının incelenmesi ve bunun kontrol değişkeni olarak ele alınması gerekliliği vurgulanmıştır. Ayrıca Dinçer (2017a), Dinçer ve Doğanay (2017) tarafından, araştırmalarda deney ve kontrol gruplarının bilgisayar okuryazarlık düzeylerinin homojen olmaması durumunda bulguların yanlış yorumlanacağı belirtilmiştir. Araştırmacılar bilgisayar okuryazarlığı yüksek olan bir öğrencinin okuryazarlığı düşük olan öğrenciye göre bilgisayarı daha hızlı/kolay kullanabileceğini, bu doğrultuda ölçülmek istenilen bağımlı değişkeninde muhtemelen bu yönde bir sonuç vereceğini, bulguların bu nedenle yanlış sonuçlar elde edilmesine neden olabileceğini belirtmişlerdir. Bu yanlış bulgunun elde edilmemesi için araştırmacılar bilgisayar okuryazarlığının bu tür çalışmalarda, kesinlikle ölçülerek kontrol değişkeni olarak ele alınması gerekliliğini belirtmişlerdir.

Bilgisayar – öğretim ilişkisini inceleyen çalışmalar için ele alınması gereken diğer bir kontrol değişkeni motivasyon olarak değerlendirilmektedir (Dinçer & Doğanay, 2017). Woodworth (1918) motivasyonu “bir organizmayı çeşitli şekillerde harekete geçiren enerji birikimi” şeklinde; Lussier (1990) “bireyin ihtiyaçlarını karşılamak üzere, ihtiyaç duyulan davranışa yönlendiren içsel süreç”; Keller (1983) “davranışın yönü ve büyüklüğü; çabanın göstergesi” olarak tanımlamıştır. Bazı araştırmacılar (Ryan & Pintrich, 1997) bilgisayarın materyal olarak kullanıldığı çalışmalarda motivasyonun da kontrol değişkeni olarak ele alınmasını önermişlerdir. Özellikle erken yaş dönemlerinde yapılan çalışmalar için bu öneriyi yapan araştırmacılar, bu gruptaki öğrencilerin yeni bir olgu ile karşılaşma durumunda bu olguya zaten dikkatlerini vereceklerini, bu durumun da motivasyonu tetikleyeceğini ifade etmiştir. Ancak çalışmaların kısa süreli olmasından dolayı, uzun dönemlerde de benzer sonuçlara ulaşmanın kanıtı olmadığını ifade etmişlerdir.

Kontrol değişkeni olarak kabul görebilecek değişkenlerden bir diğeri öz yeterliliklerdir. Öz yeterlilik, bireylerin hedeflerine başarılı şekilde ulaşmaları ve yaşamlarına etki eden çevreleri düzenlemeleri için yetenekleri hakkındaki inançları olarak tanımlanmaktadır (Bandura, 1997). Tanımdan da anlaşılacağı üzere öz yeterlilik kavramı bireyin hedeflerine göre her olgu için tanımlanabilir. BIT kullanımı ile ilgili öz yeterlilik tanımlaması genel olarak bilgisayar ve teknolojileri öz yeterliliği ile tanımlanmaktadır (Chen, 2017). Compeau ve Higgins (1995), Marakas, Yi, ve Johnson (1998) gibi araştırmacılar bu kavramdaki öz yeterliliği, bilgisayar öz yeterliliği olarak ele alarak “bireylerin görevleri yerine getirme ve durumlarını yönetmek için bilgisayarı başarılı şekilde kullanabilme yeteneklerine olan inançları” şeklinde tanımlamışlardır. Öz yeterlilik ile ilgili yapılan araştırmaların büyük bir çoğunluğu öz yeterlilik ile performans arasında olumlu yüksek bir ilişkinin olduğunu göstermektedir (Bandura, 1997; Cheema & Skultety, 2016; Chen, 2017; Haddad & Taleb, 2016; Judge & Bono, 2001; Tims, Bakker, & Derks, 2014; Yeo & Neal, 2006). Bilgisayar öz yeterliliği hakkında yapılan çalışmalarda da benzer sonuçlar elde edilmiştir (Albion, 1999; Chen, 2017; Faseyitan, Libil, & Hirschbuhl, 1996; Jansen, Scherer, & Schroeders, 2015; Parker, Marsh, Ciarrochi, Marshall, & Abduljabbar, 2013; Smith, 2001; Stajkovic & Luthans, 1998; Wan, Wang, & Haggerty, 2008; Yang & Cheng, 2009).

Öz yeterliliğin başarı, performans vb. değişkenler üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu kabul görmüş bir durumdur (Bandura, 1997; Usher & Pajares, 2008). Ancak öz yeterliliğin, yeterlilikten farklı bir kavram oluşu nedeniyle -bu çalışmaların detayları incelendiğinde- öz yeterliliğin, motivasyon ile ilişkisi dikkati çekmektedir. Özellikle bilgisayar ile ilişkili çalışmaların büyük bir bölümünün bir ila dört hafta arasında uygulandığı düşünüldüğünde öz yeterliliğin doğrudan mı dolaylı yoldan mı başarı, performans vb. değişkenlere etki ettiğinin sorgulanması önemlidir. Bu düşüncenin öne çıkarılmasındaki temel dayanak, çalışma periyotlarının kısalığıdır. Bilgisayar kullanımını inceleyen bazı çalışmalarda (Dinçer & Doğanay, 2017; Mikropoulos & Natsis, 2011; Onwuagboke & Singh, 2016) bilgisayar ve ilişkili teknolojilerinin yöntem olarak kullanıldığında, bilgisayara karşı olan motivasyonlarının yüksek olması nedeniyle ilk periyotta öğrenci başarısının yüksek olduğu vurgulanmıştır. Ancak ilerleyen periyotlarda bu oranın düştüğünün raporlaştırılmış bu nedenle de değişkenlerin uzun periyotlarda detaylı incelenmesi önem kazanmıştır (Schunk, 1989; Valentine et al., 2004). Schunk (1989) tarafından da belirtilen öz yeterlilik-öğretimde başarı ilişkisinden yola çıkarak bilgisayarın öğretim faaliyetlerinde kullanılmasında öz yeterliliğin de kontrol değişkenleri arasında incelenmesine karar verilmiştir.

Chauhan (2017) tarafından teknolojinin kullanımını inceleyen meta-analiz çalışmasında araştırmaların uygulama süreleri ile başarı değişkeni incelenmiştir. Araştırmacı incelediği 203 çalışma sonucunda bir haftadan kısa sürelerde teknoloji kullanımının başarıyı oldukça artırdığı, ilerleyen dönemlerde ise başarıya etkisinin düştüğünü tespit etmiştir. Bu tespit Cheung ve Slavin (2013) tarafından da belirtilmiştir. Ancak Chauhan (2017) ayrıca altı aydan uzun süreli uygulamalarda ise teknoloji kullanımının başarıya etkisinin tekrar arttığı bulgusunu belirtmiştir.

Araştırmanın Amacı

Bilgisayarın materyal olarak kullanıldığı öğretim çalışmalarında kontrol değişkenlerinin öneminin oldukça yüksek olduğu düşünülmektedir. Bu kontrol değişkenlerinin başlıca hangilerinin olduğu ya da

çalışmanın bulgularını ne kadar değiştirebildiği ilgili literatürde net olarak belirtilmemiştir. Bu nedenle ilgili değişkenlerin neler olabileceğinin ve bulguları ne kadar değiştirebileceğinin belirlenmesinin, önemli olduğu düşünülmektedir. Özetle öğretimde bilgisayarın kullanıldığı çalışmalarda, kontrol değişkenlerinin neler olabileceğinin belirlenmesi ve bu değişkenlerin bulgular üzerindeki etkisinin ortaya konması bu çalışmanın ana amacı olarak belirlenmiştir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

- Bilgisayar destekli öğretimde, bilgisayar okuryazarlık düzeyi akademik başarıyı nasıl etkilemektedir?
- Bilgisayar destekli öğretimde, araştırma süresi dikkate alındığında akademik başarı nasıl değişmektedir?
- Bilgisayar destekli öğretimde, öğretim materyaline karşı motivasyon düzeyi akademik başarıyı nasıl etkilemektedir?
- Bilgisayar destekli öğretimde, araştırma süresi dikkate alındığında öğretim materyaline karşı motivasyon düzeyi nasıl değişmektedir?
- Bilgisayar destekli öğretimde, öz yeterlilik düzeyi akademik başarıyı nasıl etkilemektedir?
- Bilgisayar destekli öğretimde, araştırma süresi dikkate alındığında öz yeterlilik düzeyi nasıl değişmektedir?
- Bilgisayar destekli öğretimde, kontrol değişkeni olarak ele alınması gereken başlıca değişkenler nelerdir?

Yöntem

Araştırma Deseni ve Uygulama Süreci

Araştırma, öğretimde bilgisayar kullanımını içeren çalışmaların kontrol değişkenlerini belirlemeyi ve bu değişkenlerin uygulama sürecindeki etki değişimlerini incelemeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda ölçümü ön-ara-son test tekniği ile yapılan ve deney-kontrol gruplarını içeren deneysel modele göre tasarlanmıştır.

Materyal

Araştırmanın birinci bölümünün uygulanması için çevrimiçi bir öğrenme portalının (özel bir firma tarafından geliştirilen) matematik ders modülü, deney grubunun kullanıma sunulmuştur. Modül, ortaokul 7. sınıflara yönelik matematik ders programı ile paralellik gösteren öğretim programına sahip olup, konular sekiz haftalık olacak şekilde bölümlenmiştir. Öğretim modülünde konular, video ve görsel şablonlar olarak öğrencilere sunulmakta, bölüm sonlarında ise ilgili kısa testler sunulmaktadır. Kontrol grubunda öğretim, “sunuş yolu ile öğretim” ilkeleri ile yapılmıştır.

Uygulama Süreci

Araştırma, 12 haftalık bir zaman diliminde haftada üç ders saati olarak uygulanmıştır. Öncelikli olarak belirlenen öğretim portalındaki modül, uzman görüşüne sunularak materyalin uygunluğunun onayı alınmıştır. İlgili izinler alındıktan sonra belirlenen iki okulda bulunan altı şubeden her okulda iki şube olmak üzere dört şube rastgele olarak seçilmiştir. Bu dört şubeden ikisi rastgele olarak deney, ikisi kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Uygulamanın birinci haftasında katılımcılara çalışmanın doğası hakkında bilgi verilmiş ve ön başarı, temel bilgisayar okuryazarlığı testleri ile Matematiğe İlişkin Öz-Yeterlilik Algısı Ölçeği uygulanmıştır. Elde edilen başarı testi verileri, gruplar arasında homojenlik olma durumlarının incelenmesi amacıyla analiz edilmiş ve gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı anlaşılmıştır ($F_{(1,115)} = .01; .94$).

Gruplar arasında anlamlı farklılığın olmadığından belirlenmesinden sonra ikinci haftada uygulama sürecine geçilmiştir. Uygulama, deney grubu için öğrenme portalı vasıtasıyla bilgisayar

laboratuvarında gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubunda ise öğretim geleneksel öğretim yöntemi ile sınıf ortamında yapılmıştır.

Uygulamanın beşinci haftasına geçildiğinde süre faktörünün incelenmesi amacıyla katılımcılara ders başarı testi ile öz yeterlilik ölçeği yeniden, bunlara ek olarak Öğretim Materyali'ne İlişkin Motivasyon Ölçeği ilk defa uygulanarak ara veri setleri toplanmıştır. Bu veri setlerin toplanmasından sonra altıncı haftada tekrar öğretime devam edilmiştir. Onuncu haftaya kadar öğretim devam etmiş ve sekiz haftalık öğretim tamamlanmıştır. On birinci haftada son testler uygulanarak uygulama süreci tamamlanmıştır. Gruplar arasında uygulamanın olumsuz etkilerinin olabilme engeline karşı 12. haftada tüm katılımcılara konu tekrarı yapılmış ve eksikliklerinin giderilmesi sağlanmıştır.

Katılımcılar

Araştırmaya, yaşları 12-13 arasında değişen 119 ortaokul yedinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Katılımcı sınıflarının deney ya da kontrol grubuna atanması rastgele olarak yapılmıştır (her okulda bir kontrol, bir deney grubu olacak şekilde). Araştırmaya 119 öğrenci katılmış olsa da iki öğrenciye ait veri setlerinin aşırı uç değerde olması nedeniyle, bu katılımcılar araştırma dışında tutulmuş, sonuç olarak 117 öğrenci araştırmanın katılımcılarını oluşturmuştur.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada Matematik Başarı Testi, Bilgisayar Okuryazarlık Testi, Öğretim Materyali'ne İlişkin Motivasyon Ölçeği, Matematiğe İlişkin Öz-Yeterlilik Algısı Ölçeği kullanılmıştır.

Matematik Başarı Testi

Matematik Başarı Testi, 25 adet çoktan seçmeli sorudan oluşan dört seçenekli bir testtir. Testin geliştirilme sürecinde uygulama yapılacak okullarda görev yapan alan öğretmenleri ile görüşülmüş, araştırmacı ve bu öğretmenler ile ölçme aracı geliştirilmiştir.

Soru havuzundaki sorular farklı okullarda öğrenimlerini sürdüren üç öğrenciye okutularak soruların anlaşılabilirliği test edilmiştir. Son olarak Matematik Başarı Testi dört alan uzmanının onayına sunulularak, test geçerlilik aşamasına geçilmiştir. Ölçme aracı, uygulamanın yapılacağı okullarda öğrenimlerini sürdüren ancak araştırmaya katılmayan bir üst sınıftaki 182 öğrenciye uygulanmıştır. Gerekli analizler sonucunda testin zorluk derecesi .51, KR-20 Güvenilirlik Katsayısı .77 olarak hesaplanmış, bu değerlerden sonra testin uygulanabilirliğine karar verilmiştir.

Bilgisayar Okuryazarlık Testi

Temel Bilgisayar Okuryazarlık Testi, Dinçer (2015) tarafından geliştirilen 25 adet çoktan seçmeli sorudan oluşan dört seçenekli bir testtir. Soru havuzu, Microsoft™ Windows İşletim Sistemi'nin temel komut ve işlevlerini, klavye ve fare kullanımını, web ortamında arama yapma işlevini sorgulayan maddeleri içermektedir. Araştırmacı testin zorluk derecesini .59, KR-20 Güvenilirlik Katsayısı'nı ise .81 olarak hesaplanmıştır.

Öğretim Materyali'ne İlişkin Motivasyon Ölçeği

Öğretim Materyali'ne İlişkin Motivasyon Ölçeği'nin (ÖMMÖ) orijinal sürümü Keller (2010) tarafından yayınlanmıştır. Beşli likert tipi bir ölçek olan ÖMMÖ'nin orijinal sürümü 36 maddeden oluşmaktadır. Ölçme aracı ARCS Modeli'nin Dikkat, Uygunluk, Güven ve Memnuniyet bileşenleri ile aynı adı taşıyan dört alt ölçekten (faktörden) oluşmaktadır. Ölçme aracının Cronbach Alpha İç Tutarlık Katsayısı ise .96 olarak hesaplanmıştır. Orijinal sürümü üniversite öğrencileri için geliştirilmesi nedeniyle Türkçeye birçok araştırmacı tarafından uyarlanmıştır. Bu araştırmada ortaokul öğrencilerinin katılımcı olarak belirlenmesi nedeniyle Dinçer ve Doğanay (2016) tarafından uyarlanan sürüm bu araştırma için kullanılmıştır. Bu sürümde ölçek 33 maddeden oluşmakta, orijinal sürümdeki gibi dört alt faktörden oluşmaktadır. Araştırmacılar ölçek uyarlama sürecinden sonra ölçme aracının Cronbach Alpha İç Tutarlık Katsayısı'nı .93 olarak hesaplayarak kullanılabilir olduğunu belirtmişlerdir.

Matematiğe İlişkin Öz-Yeterlilik Algısı Ölçeği

Işıksak ve Aşkar (2003) tarafından 7. ve 8. Sınıf öğrencileri için hazırlanan Matematiğe İlişkin Öz-Yeterlilik Algısı Ölçeği on beş maddelik beşli likert tipi bir ölçektir. Ölçek, Günlük Yaşam Örnekleri, Ünite Konuları ve Problemler başlıklarında üç faktörden oluşmuş, Cronbach Alpha İç Tutarlık Katsayısı .84 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen veriler incelendiğinde verilerin normal dağıldığı belirlenmiş, bu bağlamda çalışmanın verileri betimsel istatistik ve parametrik testlerle (İki Yönlü Varyans Analizi, Tek Yönlü Varyans Analizi ve Pearson Korelasyon Analizi) analiz edilmiştir. Bu analizlere ek olarak karşılaştırmaların daha net ortaya konması için uygulama etkisi, Hedges' g Etki Büyüklüğü Katsayısı ile hesaplanmıştır.

Bulgular

Araştırma sorularına cevap verebilmek için her bir soruya ilişkin analizler hem gruplar arasında hem de sadece deney grubunu içerecek şekilde yapılmıştır. Buradaki amaç sadece bağımsız ya da kontrol değişkenlerinin akademik başarı üstündeki etkisini göstermek değil, aynı zamanda uygulama süresinin bu değişkenler açısından akademik başarıyı ne yönlü etkilediğini göstermektedir. Bu bağlamda araştırma sorularına ait genel başlıklar belirlenerek bu başlıklara ilişkin bulgulara aşağıda yer verilmiştir.

Bilgisayar Okuryazarlık Düzeyinin Akademik Başarıya Etkisini İçeren ve Uygulama/Araştırma Süresinin Bu Değişkenlere Etkisini İçeren Bulgular

Araştırmanın birinci ve ikinci sorusuna cevap verilebilmesi için deney ve kontrol gruplarının matematik dersi ön-ara-sontest puanları ayrı ayrı incelenmiştir. Bu test puanları açısından gruplara ait betimsel istatistikler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Deney ve Kontrol Gruplarının Matematik Ders Başarı Puanlarının Betimsel İstatistikleri.

	n	Ön Test		Ara Test		Son Test	
		$\bar{X}$	Ss		Ss		Ss
Deney	60	29.73	11.86	57.93	19.36	72.78	18.08
Kontrol	57	29.89	10.83	50.72	13.05	70.51	13.61

Matematik başarısının gruplara göre değişiminin incelenmesi için yapılan ön-ara-son test tekrarlı ölçümler sonucunda gruplar arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir ($F_{(2,230)}=5.60$; $p=.00$). Bu analiz ayrıca uygulamanın başlamasından ara dönemde toplanan veri seti üzerinde tekrar yapılmış gruplar arasında anlamlı fark olduğu anlaşılmıştır ($F_{(1,115)}=8.34$; $p=.00$). Son olarak ilgili analiz ilk ve son test puanlarına göre yapılmış, gruplar arasında anlamlı farklılığın olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır ($F_{(1,115)}=1.04$; $p=.31$).

Farklılıkların detaylı incelenmesi amacıyla uygulamanın etki büyüklükleri hesaplanmış, ara teste kadar geçen sürede deney grubunda kullanılan yöntemin (kontrol grubundakine göre) matematik başarısına orta düzeyde bir etki ettiği ($g=.43$, $s_{hata}=.19$); başlangıç referans alınarak son uygulama anına kadar geçen sürede ise önemsiz düzeyde etkisinin olduğu belirlenmiştir ($g=.14$, $s_{hata}=.18$).

Gruplar arasında farklı bulgular elde edilmesinden sonra bilgisayar okuryazarlığının başarı üzerindeki etkisinin incelenmesi amacıyla analizler sadece deney grubu verileri setlerinin üzerinde yapılmıştır. Uygulama başlangıcında deney grubuna Bilgisayar Okuryazarlık Testi uygulanmış, bu testten alınan puanlar sonucunda katılımcıların bilgisayar okuryazarlık düzeyleri yüksek, orta ve düşük olarak sınıflandırılmış, bu sınıflamalara ait betimsel istatistikler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2*Bilgisayar Okuryazarlık Düzeylerine Göre Matematik Ders Başarı Puanlarının Betimsel İstatistikleri.*

Okuryazarlık Düzeyi	Ön Test		Ara Test		Son Test	
	n	$\bar{X}$	Ss	Ss	Ss	Ss
Düşük	19	26.53	11.49	50.58	15.83	64.16
Orta	21	31.05	11.93	59.47	20.09	74.05
Yüksek	20	31.40	12.12	63.20	20.37	79.65

Sınıflama sonrası yapılan analizlerden bilgisayar okuryazarlık düzeylerine göre katılımcıların matematik ders başarısının anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulgusu elde edilmiştir ($F_{(4,114)}=4.34$; $p=.00$). Bu analiz ayrıca uygulamanın başlamasından ara dönemde toplanan veri seti üzerinde tekrar yapılmış, gruplar arasında anlamlı fark olduğu anlaşılmıştır ($F_{(2,57)}=3.44$; $p=.04$). Bu analiz son olarak ara dönem ve son dönemde toplanan veri seti üzerinde tekrar yapılmış, gruplar arasında anlamlı fark olmadığı anlaşılmıştır ($F_{(2,57)}=.82$; $p=.45$).

Tüm grupların ele alındığı hesaplamalarda olduğu gibi deney grubundaki alt grupların daha detaylı sonuçlar vermesine yardımcı olmak amacıyla bilgisayar okuryazarlığının -bilgisayar destekli öğretimde- ders başarısına (matematik) etkisinin incelenmesi için her grubun etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Birden fazla grup olması nedeniyle bilgisayar okuryazarlık düzeyi orta ve yüksek olan katılımcıların almış oldukları matematik ders başarı puanları, okuryazarlık düzeyleri düşük katılımcılarla karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma sonucunda uygulamanın başlanmasından ortasına kadar (ara veri toplama zamanı) zamanda, bilgisayar okuryazarlık düzeyleri orta olan katılımcıların, düşük olan katılımcılara göre uygulamadan orta düzeyde etkilendiği ($g=.48$; $s_{hata}=.32$); yüksek olan katılımcıların da orta düzeyde etkilendiği ($g=.68$; $s_{hata}=.32$) belirlenmiştir. Son testler için yapılan hesaplamalar sonucunda ise (referans başlangıç noktası) bilgisayar okuryazarlık düzeyleri orta olan katılımcıların, düşük olan katılımcılara göre uygulamadan orta düzeyde etkilendiği ($g=.55$; $s_{hata}=.32$); yüksek olan katılımcıların ise geniş düzeyde etkilendiği ($g=.90$; $s_{hata}=.33$) bulgusu elde edilmiştir. Son olarak Bilgisayar Okuryazarlık Testi puanları ile matematik ders başarı puanları arasındaki ilişki incelendiğinde, bu iki değişken arasında hem ara hem de son testlerde anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir ($r_{(1,58)ara}=.29$, $p=.02$; $r_{(1,58)son}=.39$, $p=.00$).

Öğretim Materyaline Karşı Motivasyonun Akademik Başarıya Etkisini İçeren ve Uygulama/ Araştırma Süresinin Bu Değişkenlere Etkisini İçeren Bulgular

Araştırmanın üçüncü ve dördüncü sorusuna cevap aramak amacıyla ara ve son dönemde uygulanan ölçeğin alt faktörleri ayrı ayrı incelenmiş ve bu faktörlere ait betimsel istatistiklerin gruplara göre dağılımları Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3

Deney ve Kontrol Gruplarının, Öğretim Materyali Motivasyon Ölçeği Alt Faktörlerine ve Toplam Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler.

	Faktörler	n	Birinci Ölçüm		İkinci Ölçüm	
			$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss
Deney	Dikkat	60	40.75	6.18	36.75	6.19
	Uygunluk		32.17	5.38	28.65	4.96
	Güven		36.92	5.41	32.93	5.37
	Memnuniyet		25.30	3.61	21.30	3.61
	Toplam		135.43	17.76	119.63	17.42
Kontrol	Dikkat	57	24.09	5.28	23.26	5.32
	Uygunluk		23.95	8.23	22.95	8.23
	Güven		36.89	6.90	35.95	6.78
	Memnuniyet		20.61	5.71	20.05	5.54
	Toplam		105.54	17.67	102.21	17.38

Öğretim materyalinin motivasyona etkisinin incelenmesi amacıyla Dikkat faktörü için yapılan tekrarlı ölçümler sonucunda, gruplar arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir ($F_{(1,115)}=1291.48$; $p=.00$). Farklılıkların detaylı incelenmesi amacıyla uygulamanın etki büyüklükleri hesaplanmış, ara teste kadar geçen sürede deney grubunda kullanılan materyalin Dikkat faktörüne mükemmel düzeyde bir etki ettiği ($g=2.87$, $s_{hata}=.26$); başlangıç referans alınarak son uygulama anına kadar geçen sürede de mükemmel düzeyde bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir ($g=2.31$, $s_{hata}=.24$).

Öğretim materyalinin motivasyona etkisinin incelenmesi amacıyla Uygunluk faktörü için yapılan tekrarlı ölçümler sonucunda, gruplar arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir ($F_{(1,115)}=1322.22$; $p=.00$). Farklılıkların detaylı incelenmesi amacıyla uygulamanın etki büyüklükleri hesaplanmış, ara teste kadar geçen sürede deney grubunda kullanılan materyalin Uygunluk faktörüne çok geniş düzeyde bir etki ettiği ($g=1.22$, $s_{hata}=.20$); başlangıç referans alınarak son uygulama anına kadar geçen sürede ise önemsiz düzeyde etkisinin olduğu belirlenmiştir ($g=.83$, $s_{hata}=.19$).

Öğretim materyalinin motivasyona etkisinin incelenmesi amacıyla Güven faktörü için yapılan tekrarlı ölçümler sonucunda, gruplar arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir ($F_{(1,115)}=3153.40$; $p=.00$). Farklılıkların detaylı incelenmesi amacıyla uygulamanın etki büyüklükleri hesaplanmış, ara teste kadar geçen sürede deney grubunda kullanılan materyalin Güven faktörünü önemsiz düzeyde etkilediği ($g=.01$, $s_{hata}=.18$); başlangıç referans alınarak son uygulama anına kadar geçen sürede de olumsuz yönde orta düzeyde etkide bulunduğu belirlenmiştir ($g=-.50$, $s_{hata}=.19$).

Öğretim materyalinin motivasyona etkisinin incelenmesi amacıyla Memnuniyet faktörü için yapılan tekrarlı ölçümler sonucunda, gruplar arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir ($F_{(1,115)}=310.44$; $p=.00$). Farklılıkların detaylı incelenmesi amacıyla uygulamanın etki büyüklükleri hesaplanmış, ara teste kadar geçen sürede deney grubunda kullanılan materyalin Memnuniyet faktörüne geniş düzeyde bir etki ettiği ($g=1.01$, $s_{hata}=.20$); başlangıç referans alınarak son uygulama anına kadar geçen sürede ise düşük düzeyde bir etkisinin olduğu belirlenmiştir ($g=.27$, $s_{hata}=.18$).

Öğretim materyalinin motivasyona genel etkisinin incelenmesi amacıyla yapılan tekrarlı ölçümler sonucunda, gruplar arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir ($F_{(1,115)}=2371.87$; $p=.00$). Farklılıkların detaylı incelenmesi amacıyla uygulamanın etki büyüklükleri

hesaplanmış, ara teste kadar geçen sürede deney grubunda kullanılan materyalin motivasyonu mükemmel düzeyde etkilediği ($g=1.68$, $s_{hata}=0.21$); başlangıç referans alınarak son uygulama anına kadar geçen sürede ise geniş düzeyde etkilediği belirlenmiştir ($g=0.99$, $s_{hata}=0.20$).

Ancak araştırmanın temel amacı olan kontrol değişkenlerinin belirlenmesi amacıyla toplam motivasyon puanları kontrol altına alınarak matematik ders başarısının değişimi incelenmiştir. Bu inceleme için ara ve son periyotlarda alınan motivasyon puanları kontrol altına alınarak, matematik ders başarı puanlarının gruplar arasında değişimleri analiz edilmiştir. Toplam motivasyon puanları kontrol altında tutulduğunda, deney ve kontrol grupları arasında ara dönemde de ($F_{(2,114)}=1.84$; $p=.16$) son dönemde de ($F_{(2,114)}=1.81$; $p=.83$) matematik ders başarı puanları açısından anlamlı bir farklılık bulunmadığı belirlenmiştir.

Öz Yeterlilik Düzeyinin Akademik Başarıya Etkisini İçeren ve Uygulama/Araştırma Süresinin Bu Değişkenlere Etkisini İçeren Bulgular

Beşinci ve altıncı araştırma sorusuna yanıt aramak için uygulamanın başında, ortasında ve sonunda uygulanan Özyeterlilik Ölçeği'nden elde edilen verilerin gruplara göre dağılımlarını içeren betimsel istatistikler Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4

Deney ve Kontrol Gruplarının Öz Yeterliliklerine İlişkin Betimsel İstatistikler.

		Ön Test		Ara Test		Son Test	
	n	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss
Deney	60	56.78	14.99	57.57	14.76	58.55	14.71
Kontrol	57	54.28	55.98	55.98	12.61	56.58	12.14

Gruplar arasında öz yeterlilik düzeylerinin karşılaştırılması amacıyla yapılan analizler sonucunda ön-ara test açısından gruplar arasında anlamlı fark olduğu ($F_{(1,114)}=5.33$; $p=.02$); ara-son test açısından gruplar arasında anlamlı fark olmadığı ($F_{(1,114)}=1.87$; $p=.17$); ön-son test açısından gruplar arasında anlamlı fark olduğu ($F_{(1,114)}=4.43$; $p=.03$) anlaşılmıştır. Farklı bulgular elde edilmesi nedeniyle öz yeterlilik puanları kontrol altına alınarak matematik ders başarı puanları, gruplar bazında tekrar incelenmiştir. Bu inceleme için yapılan tekrarlı analizler sonucunda gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür ($F_{(2,228)}=58.58$; $p=.00$). Ayrıca yapılan diğer analizler ile başlangıçtan ara döneme kadar gruplar arasında anlamlı farklılığın olduğu ($F_{(1,114)}=74.20$; $p=.00$); ara-son dönem aralığında gruplar arasında anlamlı farklılığın olmadığı ($F_{(1,114)}=.01$; $p=.98$); son olarak ön-son test verileri açısından anlamlı farklılığının olduğu ($F_{(1,114)}=.92$; $p=.00$) bulgusu elde edilmiştir.

Öz yeterlilik düzeyi ile ders başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla öz yeterlilik puanları ile akademik başarı puanlarının ve değişimlerinin korelasyon değerleri incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda ara döneme kadar öz yeterlilik ile akademik başarı puanı arasında yüksek bir ilişki ($r_{(1,116)ara}=.63$; $p=.00$); başlangıçtan son periyoda kadar geçen sürede de yüksek bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($r_{(1,116)son}=.67$; $p=.00$).

Tartışma ve Yorum

Öğretimde bilgisayar kullanımını inceleyen araştırmalarda, bilgisayar okuryazarlık düzeyinin ve uygulama/araştırma süresinin akademik başarıya etkisini incelemek için elde edilen ön-ara-son başarı testi bulguları incelendiğinde, bilgisayar destekli öğretimin geleneksel öğretime göre anlamlı bir farklılık yaratarak daha başarılı sonuçlar elde ettiği yorumu yapılabilir. Literatürdeki birçok çalışma (Baylor & Kim, 2009; Hong, Chen & Lan, 2012; Van der Meij, 2013) bu bulgularla paralellik taşıyan bulgular elde etmiştir. Bulgular detaylı incelendiğinde ara teste kadar olan dönemde bu yorumun desteklendiği, ancak son döneme kadarki süreç ele alındığında (başlangıç referans alınarak) anlamlı bir farklılığın olmadığı anlaşılmıştır. Etki büyüklüğü hesaplamasında da bu durumun teyidi alınmıştır. Bu bulgular bilgisayar destekli öğretimin kısa periyotlarda olumlu sonuçlar vermesine

karşın uzun periyotlarda aynı sonuçları vermediği şeklinde yorumlanmıştır. Bu yorumu destekler ya da yoruma karşı olan nitelikte net bir çalışmaya ilgili literatürde ulaşılamamış olsa da Chauhan (2017) ve Cheung ve Slavin (2013) çalışmalarında bu yoruma paralel ifadeler yer verilmiştir.

Deney grubunun bilgisayar okuryazarlık düzeylerine göre akademik ders başarıları incelendiğinde bilgisayar okuryazarlık düzeyinin, bilgisayar destekli öğretim uygulamalarında önemli bir faktör olduğu anlaşılmıştır. Gerek ara gerekse de son testlerden elde edilen etki büyüklükleri de bu yorumu yapmaya yardımcı olmuştur. Bilgisayar okuryazarlığı ve akademik ders başarıları arasında düşük olmasına rağmen bir ilişkinin olması bu yorumu desteklemektedir. Kegel ve Wieringa (2016), Kim ve Lee (2013), Siddiq vd. (2016) tarafından yapılan çalışmalarda da bu yorumu destekler sonuçlar elde edilmiş, bilgisayar okuryazarlık düzeylerinin de incelenmesi gerektiği belirtilmiştir.

Öğretimde bilgisayar kullanımını inceleyen araştırmalarda, öğretim materyaline karşı motivasyonun akademik başarıya ve uygulama/araştırma süresinin değişkenler üzerindeki etkisini gösteren bulgular incelendiğinde, hem alt faktörlerde hem de genel motivasyon puanlarında gruplar arasında anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir. Ancak ilgili bulgular ayrıntılı şekilde incelendiğinde ara döneme kadar - Güven faktörü hariç- materyalin motivasyon üzerinde oldukça etkili sonuçlar verdiği ancak uygulamanın devamında bu etkinin düştüğü anlaşılmıştır. Toplam puan etkisi incelendiğinde ise bunun Dikkat alt faktörü nedeniyle yüksek değerlerde olduğu yorumu yapılmıştır. Motivasyonun ölçüldüğü birçok çalışma incelendiğinde (Akyüz, 2012; Cobb, 2013; Dinçer & Doğanay, 2017; Salim, Marzuki, & Kasirun, 2007) benzer olarak toplam motivasyon puanını en çok etkileyen faktörün Dikkat faktörü olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Keller (2008) tarafından da bu durum Değişebilirlik İlkesi ile ifade edilmiş, dikkati çektikten sonra dikkati sürdürülebilmek için belirli değişikliklerin yapılması gerektiği vurgulanmıştır. Ayrıca Memnuniyet faktörü puanları incelendiğinde, ilk periyotta materyal açısından deney grubu yüksek memnuniyet düzeyine sahip iken ileriki zaman diliminde bu seviyenin ciddi bir düşüş göstermesi de bu durumu desteklemektedir. Güven faktörünün ise diğer faktörlerden farklı olarak deney grubunun aleyhinde olduğu görülmüş, kullanıcıların karşısında bir öğretmenden ziyade bir makinanın olması nedeniyle bu bulgulara ulaşıldığı yorumu yapılmıştır.

Araştırmanın temel sorularından olan kontrol değişkenleri etkisinin incelenmesi için motivasyon puanları kontrol altına alındığında, akademik başarı açısından anlamlı bir farklılığın olmaması araştırma sorularının ve amacın doğru bir yaklaşımda olduğu şeklinde yorumlanmıştır. Kontrol altında tutulmadığı durumlarda yapılan hesaplamalarda anlamlı farklılığın elde edilmesi; etki büyüklüklerinin ara ve son dönemde oldukça farklılaşması bu yorumu desteklemektedir. Birçok araştırmada bu faktör dikkate alınmayarak kısa süreli uygulamalar yapılmakta ve ön-son test ile materyalin (bilgisayar içerikli) başarıları vurgulanmaktadır. Ancak bu çalışmada elde edilen bulgular bu vurgularla örtüşmemektedir. Diğer bir deyişle iki periyotta (ön-ara/ön-son) farklı sonuçlar elde edilmesi araştırmanın önemini bir kez daha ortaya koymaktadır. Araştırma dört haftalık bir periyotta yapılmış olsa ve sadece bu dilimde toplanan veriler ile analizler yapılmış olsaydı, bu materyale karşı öğrencilerin oldukça geniş düzeyde motivasyonlarının olduğu ve bu materyalin akademik başarıya oldukça yüksek bir etkisinin olduğu yorumu yapılacak, bu yorum yanlış sonuçlara neden olabilecekti. Ancak bu bulgulardan ilk etapta öğrencilerin yeni bir araca karşı bir merak nedeniyle dikkatlerini verdikleri, bir süre sonra bu dikkatlerinde bir azalma olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Motivasyon kontrol altına alındığında ise akademik başarı açısından grupların anlamlı düzeyde farklılaşmadığı; materyalin öğrencilerin dikkatini çektiği, motive olmalarını sağladığı bundan dolayı başarı açısından geçici süreli bir fark yarattığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç birçok çalışma sonuçları ile de örtüşmektedir (Camnalbur, 2008; Dinçer & Doğanay, 2015; 2017; Dinçer & Güçlü, 2013; Kulik, Kulik, Bangert-Drowns, 1985; Tekbiyık, Birinci-Konur, & Pırasa, 2008).

Öz yeterlilik ile ilgili elde edilen bulgular, özellikle ön testte gruplar arasında anlamlı fark olduğunu göstermektedir. Bu istenmeyen ve deneysel çalışmaların doğasına uygun olmayan bir yaklaşım olarak nitelendirilebilir. Ancak bu çalışmada bu farkların, bulguları ne yönlü değiştirebileceğinin incelenmesi amaçlandığından gerekli varsayım dikkate alınmamıştır. Öz yeterlilik puanları hem kontrol altına alındığında hem de alınmadığı durumlardaki bulguların farklılaşmamasına karşın

akademik ders başarısı ile öz yeterlilik arasında yüksek bir ilişkinin olması dikkati çekmiştir. Elde edilen bulgulardan her ne kadar öz yeterliliği yüksek olan bir katılımcının akademik ders başarısının da yüksek olabileceği önermesi yapılabilsede, “bu değişkenin kontrol altına alınması gerekmektedir” yorumu için net bir bulgu elde edilememiştir.

Sınırlılıklar

Araştırma öncelikli olarak 12 hafta ve 7. sınıf matematik dersi ile sınırlandırılmıştır. Daha geniş örneklemle bilgisayar okuryazarlığının incelenmesi önemlidir. Araştırma ayrıca ilgili ölçme araçları ile sınırlandırılmıştır. Öz yeterlilik ölçme aracı başta olmak üzere farklı ölçme araçları ile tekrarın yapılması önemlidir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonucunda elde edilen sonuçlar ve bu sonuçlara ilişkin öneriler aşağıda verilmiştir:

- Bilgisayarın materyal olarak kullanıldığı öğretim araştırmalarında bilgisayar okuryazarlık düzeylerinin değişkenler üzerinde anlamlı bir farklılık yaratabileceği anlaşılmıştır. Bu nedenle bu araştırmalarda bilgisayar okuryazarlık düzeylerinin araştırmadan önce belirlenmesi, grupların bu düzeyler açısından homojen olacak şekilde oluşturulması ya da kontrol değişkeni olarak bilgisayar okuryazarlığının belirlenmesi önerilmektedir.
- Bilgisayarın materyal olarak kullanıldığı öğretim araştırmalarında öğretim materyaline karşı motivasyon düzeyinin araştırma bulgularında ciddi değişikliklere neden olabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle katılımcıların yeni bir araca karşı dikkatlerini vermeleri kısa sürelerde geniş etki etse de kısa bir süre sonra bu etkinin düştüğü sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle ilgili araştırma sürelerinin uzun tutulması, motivasyon ölçülmesinin amaç olarak belirlenmemesi durumunda ise bu değişkenin kontrol değişkeni olarak ele alınması önerilmektedir.
- Öz yeterlilik-akademik başarı arasında bir ilişkinin olduğu, öz yeterliliği yüksek olan bir katılımcının yüksek başarı sağlayabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Ancak bu değişkenin kontrol değişkeni olarak alınması gerektiğine ilişkin bir bulguya erişilememiştir. Araştırmada kullanılan öz yeterlilik ölçme aracının sadece matematik dersi kapsamında olması nedeniyle farklı öz yeterlilik ölçekleri ile çalışmanın tekrarlanması önerilmektedir.
- Son olarak araştırmanın sadece 7. sınıf öğrencileri ile yapılması nedeniyle araştırmanın farklı yaş grupları ve dersler ile tekrarlanması, bilgisayar içerikli materyallerin çoğaltılarak bu grupların karşılaştırılması önerilmektedir.

Kaynakça

- Akyüz, H. İ. (2012). Çevrimiçi görev temelli öğrenme ortamında eğitsel ajanın rolünün ve biçim özelliklerinin öğrencilerin *motivasyonuna, bilişsel yüklenmesine ve problem çözme becerisi algısına etkisi*. Unpublished doctoral dissertation, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Albion, P. (1999). Self-efficacy beliefs as an indication of teachers' preparedness of teaching with technology. *Association for Advancement of Computing in Education*. Retrieved from <http://www.usq.edu.au/users/albion/papers/site99/1345.html>
- Bakker, A. B., & Xanthopoulou, D. (2013). Creativity and charisma among female leaders: the role of resources and work engagement. *The International Journal of Human Resource Management*, 24(14), 2760–2779. <https://doi.org/10.1080/09585192.2012.751438>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Baylor, A. L. & Kim, S. (2009). Designing nonverbal communication for pedagogical agents: When less is more. *Computers in Human Behavior*, 25(2), 450-457.
- Chauhan, S. (2017). A meta-analysis of the impact of technology on learning effectiveness of elementary students. *Computers & Education*, 105, 14-30.
- Camnalbur, M. (2008). *Bilgisayar destekli öğretimin etkililiği üzerine bir meta analiz çalışması*. Unpublished master's thesis, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Chen, I.-S. (2017). Computer self-efficacy, learning performance, and the mediating role of learning engagement. *Computers in Human Behavior*, 72, 362-370. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.02.059>
- Cheema, J. R., & Skultety, L. S. (2016). Self-efficacy and literacy: A paired difference approach to estimation of over-/under-confidence in mathematics- and science-related tasks. *Educational Psychology*, 37(6), 1-14. <http://dx.doi.org/10.1080/01443410.2015.1127329>
- Cheung, A.C. & Slavin R.E. (2013). The effectiveness of educational technology applications for enhancing mathematics achievement in K-12 classrooms: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 9, 88-113
- Cobb, C. (2013). *The use of an animated pedagogical agent as a mnemonic device to promote learning and motivation in online education*. Unpublished doctoral dissertation, Walden University, Texas.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2005). *Research methods in education*. *Research Methods in Education*. London: Routledge.
- Compeau, D. R., & Higgins, C. A. (1995). Computer self-efficacy: development of a measure and initial test. *MIS Quarterly*, 19(2), 189–211.
- Dinçer, S. (2015). *Farklı eğitsel arayüzler kullanılarak hazırlanan bilgisayar destekli öğretim yazılımlarının öğrencilerin akademik başarılarına, motivasyonlarına, derse ilgilerine, bilgisayar destekli öğretimi değerlendirmelerine ve bilişsel yüklerine etkisi*. Unpublished doctoral dissertation, Adana: Çukurova Üniversitesi.
- Dinçer, S. (2017a). Ortaokul öğrencilerinin bilgisayar okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi ve ölçme – değerlendirme araçlarının yapısı. *İlköğretim Online*, 16(3), 1329–1349. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2017.330261>
- Dinçer, S. (2017b). Öğretmenlerin Bilgi ve İletişim Teknolojileri Yeterlilikleri Ölçeği. In *26th International Congress on Educational Sciences* (pp. 179–181). Antalya: Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Dinçer, S. & Doğanay, A. (2015). The impact of pedagogical agent on learners' motivation and academic success. *Practice and Theory in Systems of Education*, 10(4), 329–348.
- Dinçer, S. & Doğanay, A. (2016). Öğretim Materyali'ne İlişkin Motivasyon Ölçeği (ÖMMÖ) Türkçe uyarlama çalışması. *İlköğretim Online*, 15(4), 1131-1148.
- Dinçer, S. & Doğanay, A. (2017). The effects of multiple-pedagogical agents on learners' academic success, motivation, and cognitive load. *Computers & Education*, 111, 74-100. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.04.005>
- Dinçer, S. & Güçlü, M. (2013). Effectiveness of using simulation in computer aided learning and new trends in science education: A meta-analysis study article. *International Journal of Human Science*, 10(Special Issue), 49-66.

- Faseyitan, S., Libil, J. N., & Hirschbuhl, J. (1996). An in-service model for enhancing faculty computer self-efficacy. *British Journal of Educational Technology*, 27(3), 214–226.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2013). *How to Design and Evaluate Research in Education*. (Intergovernmental Panel on Climate Change, Ed.) (8th ed.). Cambridge: Cambridge University Press. Retrieved from <http://ebooks.cambridge.org/ref/id/CBO9781107415324A009>
- Fraillon, J., Ainley, J., Schulz, W., Friedman, T., & Gebhardt, E. (2014). *Preparing for Life in a Digital Age. International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)*. Cham: Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-14222-7>
- Haddad, S. I., & Taleb, R. A. (2016). The impact of self-efficacy on performance (an empirical study on business faculty members in Jordanian universities). *Computers in Human Behavior*, 55, 877–887. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2015.10.032>.
- Hämäläinen, R., De Wever, B., Malin, A., & Cincinnato, S. (2015). Education and working life: VET adults' problem-solving skills in technology-rich environments. *Computers and Education*, 88, 38–47. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.04.013>
- Hong, Z. W., Chen, Y. L., & Lan, C. H. (2014). A courseware to script animated pedagogical agents in instructional material for elementary students in English education. *Computer Assisted Language Learning*, 27(5), 379–394.
- Işıksal, M., & Aşkar, P. (2003). İlköğretim öğrencileri için matematik ve bilgisayar öz-yeterlilik algısı ölçekleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 109–118.
- Jansen, M., Scherer, R., & Schroeders, U. (2015). Students' self-concept and self-efficacy in the sciences: Differential relations to antecedents and educational outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, 41, 13–24. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.11.002>.
- Judge, T. A., & Bono, J. E. (2001). Relationship of core self-evaluations traits-self-esteem, generalized self-efficacy, locus of control, and emotional stability-with job satisfaction and job performance: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 86, 80–92. <http://dx.doi.org/10.1037/0021-9010.86.1.80>.
- Kegel, R. H. P., & Wieringa, R. J. (2016). Measuring Computer Literacy without Questionnaires. In *Fourth International Workshop on Behavior Change Support Systems, BCSS 2016* (pp. 61–65). Salzburg, Austria. Retrieved from <http://doc.utwente.nl/100507/>
- Keller, J. M. (1983). Motivational design of instruction. In C. M. Reigeluth (Ed.) *Instructional design theories and models: An overview of their current status* (pp. 383–434). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Keller, J. M. (2008). First principles of motivation to learn and e-learning. *Distance Education*, 29(2), 175–185.
- Keller, J. M. (2010). *Motivational design for learning and performance: The ARCS model approach*. New York, NY: Springer.
- Kim, J., & Lee, W. (2013). Meanings of criteria and norms: Analyses and comparisons of ICT literacy competencies of middle school students. *Computers & Education*, 64, 81–94. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.12.018>
- Kulik, J., Kulik, C.-L., & Bangert-Drowns, R. L. (1985). Effectiveness of computer-based education in elementary pupils. *Computers in Human Behavior*, 1(1), 59–74.
- Lussier, R. N. (1990). *Human relations in organizations: A skill-building approach*. Homewood, IL: Irwin.
- Marakas, G. M., Yi, M. Y., & Johnson, R. D. (1998). The multilevel and multifaceted character of computer self-efficacy: toward clarification of the construct and an integrative framework for research. *Information Systems Research*, 9(2), 126–163.
- Mikropoulos, T. A., & Natsis, A. (2011). Educational virtual environments: A ten-year review of empirical research. *Computers & Education*, 56, 769–780. [doi:10.1016/j.compedu.2010.10.020](https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.10.020).
- Mumtaz, S. (2001). Children's enjoyment and perception of computer use in the home and the school. *Computers & Education*, 36(4), 347–362. [https://doi.org/10.1016/S0360-1315\(01\)00023-9](https://doi.org/10.1016/S0360-1315(01)00023-9)
- Onwuagboke, B. B. C., & Singh, T. K. R. (2016). Reliability and validity of graphic design assessment rubrics. *International Journal of Technical Research and Applications*, 4(2), 119–124.

- Parker, P. D., Marsh, H.W., Ciarrochi, J., Marshall, S., & Abduljabbar, A. S. (2013). Juxtaposing math self-efficacy and self-concept as predictors of long-term achievement outcomes. *Educational Psychology, 34*(1), 29-48. <http://dx.doi.org/10.1080/01443410.2013.797339>.
- Rich, B. L., Lepine, J. A., & Crawford, E. R. (2010). Job Engagement: Antecedents and Effects on Job Performance. *Academy of Management Journal, 53*(3), 617-635. <https://doi.org/10.5465/AMJ.2010.51468988>
- Rohatgi, A., Scherer, R., & Hatlevik, O. E. (2016). The role of ICT self-efficacy for students' ICT use and their achievement in a computer and information literacy test. *Computers & Education, 102*, 103-116. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.08.001>
- Ryan, A. M., & Pintrich, P. R. (1997). "Should I ask for help?" The role of motivation and attitudes in adolescents' help seeking in math class. *Journal of Educational Psychology, 89*(2), 329-341. <https://doi.org/10.1037//0022-0663.89.2.329>
- Salim, S.S., Marzuki, N., & Kasirun, Z. (2007). *Modelling the requirements of an animated pedagogical agent for a web-based learning environment through inputprocess-output relationships*. Austria: Conference ICL2007.
- Schunk, D. H., Meece, J. L., & Pintrich, P. R. (2014). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Pearson Higher Ed.
- Siddiq, F., Hatlevik, O. E., Olsen, R. V., Throndsen, I., & Scherer, R. (2016). Taking a future perspective by learning from the past – A systematic review of assessment instruments that aim to measure primary and secondary school students' ICT literacy. *Educational Research Review, 19*, 58-84. <https://doi.org/10.1016/j.edu-rev.2016.05.002>
- Smith, S. M. (2001). The four sources of influence on computer self-efficacy. *Delta PI Epsilon Journal, 43*(1), 27-39.
- Stajkovic, A. D., & Luthans, F. (1998). Self-efficacy and work-related performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin, 124*, 240-261.
- Tekbiyik, A., Birinci-Konur, K., & Pirasa, N. (2008). Effects of computerassisted instruction on students' attitudes towards science courses in Turkey: A meta-analysis. In *International Educational Technology Conference*, (pp.1-8). Eskisehir.
- Tims, M., Bakker, A. B., & Derks, D. (2014). Daily job crafting and the self-efficacy - performance relationship. *Journal of Managerial Psychology, 29*, 490-507. <http://dx.doi.org/10.1108/JMP-05-2012-0148>.
- Usher, E. L., & Pajares, F. (2008). Sources of self-efficacy in school: Critical reviewof the literature and future directions. *Review of Educational Research, 78*(4), 751-796. <http://dx.doi.org/10.3102/0034654308321456>.
- Valentine, J. C., DuBois, D. L., & Cooper, H. (2004). The Relation Between Self-Beliefs and Academic Achievement: A Meta-Analytic Review. *Educational Psychologist, 39*(2), 111-133. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3902_3
- Van der Meij, H. (2013). Motivating agents in software tutorials. *Computers in Human Behavior, 29*(3), 845-857.
- Xanthopoulou, D., Bakker, A. B., Demerouti, E., & Schaufeli, W. B. (2007). The International Journal of Human Resource Management. *International Journal of Stress Management, 14*(2), 121-141. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1037/1072-5245.14.2.121>
- Yoon, H., Jang, Y., & Xie, B. (2016). Computer use and computer anxiety in older Korean Americans. *Journal of Applied Gerontology, 35*(9), 1000-1010. <https://doi.org/10.1177/0733464815570665>
- Wan, Z., Wang, Y., & Haggerty, N. (2008). Why people benefit from e-learning differently: The effects of psychological processes on e-learning outcomes. *Information & Management, 45*(8), 513-521.
- Woodworth, R. S. (1918). *Dynamic psychology*. New York: Columbia University Press.
- Yang, H. L., & Cheng, H. H. (2009). Creative self-efficacy and its factors: An empirical study of information system analysts and programmers. *Computers in Human Behavior, 25*(2), 429-438.
- Yeo, G. B., & Neal, A. (2006). An examination of the dynamic relationship between self-efficacy and performance across levels of analysis and levels of specificity. *Journal of Applied Psychology, 91*, 1088-1101. <http://dx.doi.org/10.1037/0021-9010.91.5.1088>.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology, 25*, 82-91. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1016>

Extended Abstract

Effects of Computer Literacy, Motivation and Self-Efficacy on Learning Success in Computer Assisted Instruction: Investigation of the Variables with Study Duration

In the literature, there are numerous studies on computer use in education. The results of many of these studies show that computer use has a positive influence on educational activities. In these studies which were experimental and performed within two to four week periods, variables such as academic achievement, learning performance, motivation, perception, self-efficacy are compared with other variables such as age, gender, and skill (Dinçer, 2017a; Schunk, Meece, & Pintrich, 2014; Zimmerman, 2000). Some researchers have indicated; however, that various variables should be looked for as control variables in research dealing with computer use and its technologies in educational activities (Dinçer, 2017b; Dinçer & Doğanay, 2017; Kegel & Wieringa, 2016; Siddiq, Hatlevik, Olsen, Throndsen, & Scherer, 2016). Although it is possible to increase the number of these control variables by purpose or design, motivation, age, gender, self-efficacy, levels of computer literacy are noted by researchers as the main control variables.

In light of this information, control variables have an important role in educational work where computer is used as material. The literature does not provide enough data to determine the main control variables or to what extent they are likely to change the results of studies. For this reason, it is believed that it is important to determine what the variables are and to what extent they could change the results. The main purpose of this paper is to determine the control variables in research dealing with computer use in education and to present the effects of these variables, if any, on the results. For this purpose, this paper seeks to answer following research questions:

- What are the effects of the level of computer literacy on academic achievement in studies examining computer use in education?
- In studies dealing with computer use in education, how does the duration of study influence academic achievement when taking computer literacy level into consideration?
- What are the effects of motivation towards educational materials on academic achievement?
- In studies dealing with computer use in education, how does the duration of study influence academic achievement when taking into consideration motivation towards educational materials?
- What are the effects of the level of self-efficacy on academic achievement?
- In studies dealing with computer use in education, how does the duration of study influence academic achievement when taking the level of self-efficacy into consideration?
- What are the main variables that should be considered as control variables in studies dealing with computer use in education?

In order to determine the control variables in research on the use of computers in education, this study was conceived in two parts. The first part consists of reviewing the literature through a content analysis) to detect possible control variables. Since enough data were not collected in this part, the results obtained are given above in the title Theoretical Framework. The second part has been conceived as an experimental design in which the measurement is carried out by the pre, mid and post-test technique and which involves control and experimental groups. The second part also contains a comparison of the results obtained in the first part.

The participants were 117 seventh-grade students with an age rate between 12 and 13. In this study, mathematical achievement test, computer literacy test, Instructional Materials Motivation Scale and Mathematical Self-Efficacy Scale were used.

The study was primarily limited to 12 weeks and seventh grade mathematics course. It is important to study computer literacy with wider samples. Moreover, the study was limited to the

given assessment instruments. It is important to repeat the measurement with various assessment instruments, especially with that for self-efficacy.

The results obtained at the end of the study and suggestions for implementation are given below:

- In educational research where the computer is used as material, it has been understood that the level of computer literacy created a significant difference on the variables. For this reason, it is proposed to determine the levels of computer literacy before research, to create groups so that these levels are homogeneous or to specify computer literacy as a control variable.
- In educational research where the computer is used as material, it has been found that the level of motivation towards educational material could cause serious changes in research results. Even though participants paid attention to the new instrument and this created a large effect in a short time; it was understood that this effect decreased shortly thereafter. For this reason, it is proposed to extend the duration of these types of research and specify motivation as a control variable. The mentioned variable was not measured in this study though. It was understood that there is a relationship between self-efficacy and academic achievement and that a participant with a high level of self-efficacy might be more successful. However, no data which shows that this variable should be specified as a control variable were obtained. As the assessment instrument used for self-efficacy in this study is only focused on mathematics, we recommend that this work be redone with different scales of self-efficacy.
- Finally, given the study is carried out only with 7th-grade students, repeating the study with different age groups and courses and comparing these groups by increasing computer-based materials is also recommended.

Hizmet İçi Eğitime Katılan Lise Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenmeye Yönelik Yeterlik Algıları

Perceived Lifelong Learning Competencies of High School Teachers Attending an In-Service Teacher Training Seminar

A. Selcen ARSLANGİLAY*

Öz

Bilgi çağında var olabilmek ve başarı elde edebilmenin en gerekli öğelerinden biri olan yaşam boyu öğrenme, öğrenme-öğretme sürecinin en önemli paydaşlarından olan öğretmenlerin mutlaka sahip olması gereken yeterliklerdendir. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterliğine sahip olmaları, yetiştirecekleri ve rol model olacakları öğrenciler için büyük önem arz etmektedir. Bu çalışmada, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2015-2016 eğitim öğretim yılında Mersin Hizmet İçi Eğitim Enstitüsünde düzenlenen “Öğrenme-Öğretme Kuram ve Yaklaşımları” konulu hizmet içi eğitim seminerine katılan 83 öğretmenin yaşam boyu öğrenmeye yönelik yeterlik algılarını belirlemek amaçlanmıştır. Tüm çalışma grubuna ulaşıldığı için örneklem seçimi yapılmayan araştırmada veriler, araştırmacı tarafından eklenen demografik bilgi gerektiren sorular ve Uzunboylu ve Hürsen (2011) tarafından geliştirilen “Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Algı Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre genel olarak öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmeye yönelik yeterlik algıları yüksek seviyededir. Aynı zamanda öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları ile cinsiyet, kıdem ve mezun olunan fakülte türü arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Bu tür ölçeklere ek olarak beceri ölçeği ölçme araçlarının kullanılması ve karma desenli çalışmalar yapılması ile daha derin ve ayrıntılı bulgulara ulaşılabileceği düşünülmektedir.

Anahtar sözcükler: Lise öğretmenleri, yaşam boyu öğrenme, yeterlik algısı, hizmet içi eğitim.

Abstract

Lifelong learning, which is one of the most important components of being successful in the knowledge era, is among the competencies a teacher must have. It is of great importance for teachers to have lifelong learning competencies considering their students' needs. In this study, we aim to evaluate perceived lifelong learning competencies of 83 high school teachers who attended the in-service teacher training seminar titled “Learning-Teaching Theories and Approaches” at Mersin In-Service Training Institute in the 2015-2016 academic year. All seminar participants were included in the study. The data were collected through the demographic questions added by the researcher and “Lifelong Learning Competence Scale” developed by Uzunboylu and Hürsen (2011). The results of the study showed that the perceived lifelong learning competency levels of the teachers were high. Moreover, no meaningful difference related to gender, major, and length of service was found. It is suggested that in addition to using these kinds of scales, other evaluation tools and using mixed methods could help in reaching more detailed and deeper findings.

Key words: High school teachers, lifelong learning, perceived competences, in-service teacher training seminar.

Gönderilme Tarihi: 04.10.2017

Kabul Tarihi: 19.11.2017

* Dr., Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Ana-bilim Dalı, aslihanselcen@yahoo.com

Giriş

Küreselleşmenin de etkisiyle bireylerin çağın hızla değişen şartlarına uyum sağlayabilmelerinin önemi artmıştır. Başarının temel anahtarı ise bireyleri çağın gereklerine uygun yetiştirmek ve değişen hayat şartlarına uyum sağlayabilmeleri için hazır hale getirmektir. Bu amaçla yola çıkan Avrupa Birliği (AB) de çağa uyum sağlayacak bireylerin yetiştirilmesi açısından yaşam boyu öğrenme ve bilgi toplumu kavramlarını öne çıkarmakta, özellikle 1994 yılından beri “bilgi toplumu” olarak adlandırılan günümüz toplumlarını, bunlara yönelik hazırlanacak uygun eğitim politikalarının genel çerçevesi olarak ele almaktadır. 2000 yılı Lizbon Stratejisi ile eğitim politikalarına da yön veren AB, eğitim stratejisinin temel noktasını “yaşam boyu öğrenme” olarak vurgulamıştır (Arslan-Cansever, 2009). Bir OECD üyesi olan ülkemizde ise 1960 yılında yaşam boyu öğrenme yeni bir kavram olarak eğitim sistemine girmiş ve özellikle 2000’li yıllardan itibaren bu konuya ilgi gösterilerek Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü kurulmuştur (Güleç, Çelik ve Demirhan, 2012). Ayrıca, 9. Kalkınma Planı göz önünde tutularak, 2009-2013 dönemi Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi hazırlanıp kabul edilmiştir. 2014-2018 yılı Strateji Belgesi ve Eylem Planı ile de ülkemiz için yaşam boyu öğrenmeyi güçlendirecek eğitim politikaları ve öncelikler ile mevcut durum üzerinde çalışmalar yapılması, yaşam boyu öğrenmeye verilen önemi göstermektedir (HBÖGM, 2015).

Yaşam boyu öğrenmenin asıl çıkış noktası, öğrenmenin ömür boyu ve beşikten mezara devam eden bir süreç olmasıdır (Hargreaves, 2004). Bireyin bulunduğu her yer ve zamanda uygulanabilecek ve yaş, zaman, yer gibi sınırlılıkların olmadığı (HBÖGM, 2015) sürekli devam eden bu süreçte bireyler bilgi ve becerilerini muhafaza eder ve geliştirirler. Bu açıdan yaşam boyu öğrenmenin temel amacı bireylerin kendi potansiyellerini en üst seviyeye çıkarmak ve dolayısıyla da yaşam kalitelerini artırmaktır (Demirel, 2009).

Hızla değişen yaşam koşullarına uyum sağlayabilmek için tüm bireylerin belirli yaşam boyu yeterliklere sahip olmaları gerektiği gerçeği, öğrencilerini yetiştirecek ve onlara rol model olacak öğretmenlerin de bu yeterliklere sahip olmasının önemini vurgulamaktadır. Zaten artık öğretmen yeterlikleri, günümüzde geleneksel alan, pedagojik ve kültürel yeterliklere ek olarak; alan, program, sosyokültürel, duygusal, iletişim, bilgi ve teknoloji, çevresel ve yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ile ifade edilmektedir (Yazçayır ve Selvi, 2015).

18 Aralık 2006 tarihinde Avrupa Parlamentosu ve Konseyinin tavsiye kararı ile zaten 2000 Lizbon Avrupa Konseyinde hedeflenen yaşam boyu öğrenme yeterlikleri için Avrupa Anahtar Yeterlikler Çerçevesi oluşturulmuş ve 30 Aralık 2006 tarihinde Avrupa Birliği Resmi Gazetesinde yayımlanmıştır. Sekiz başlıkta belirlenen ana yeterlikler; bilgi, beceri ve tutumların birleşimi olarak her bireyin kendini tamamlama ve geliştirme, sosyal içirme ve gelişim ile aktif vatandaşlık için sahip olmaları gereken özelliklerdir. Yeterliklerin hepsinin eşit derecede önemli olduğu ve ancak bu yeterliklere sahip olunduğu takdirde bilgi toplumunda başarılı bir hayat sürülebileceği vurgulanmaktadır. Birey eğer dil, okuryazarlık, matematik-fen konularında ve bilgi-iletişim teknolojilerinde temel yeterliklere sahipse bunlar öğrenmeye temel oluşturacak ve öğrenmeyi öğrenme yeterliği ile birlikte tüm öğrenme etkinlikleri desteklenecektir. Sekiz yeterliğin hepsinde problem çözme, riskleri değerlendirme, eleştirel düşünme, yaratıcılık, girişimcilik, karar verme ve duyguların yapıcı yönetimi rol oynamakta ve ana yeterlikler çerçevesine uygulanmaktadır. Bu yeterlikler ve kısa tanımları şu şekilde açıklanabilir (European Communities, 2007; Official Journal of the European Union, 2006):

1. **Anadilde iletişim yeterlikleri:** Bireylerin eğitim-öğretimde, işte, evde ve boş zamanlarında sözlü ve yazılı olarak (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) kavram, düşünce, duygu ve gerçekleri uygun ve yaratıcı bir biçimde ifade edebilmesidir.
2. **Yabancı dillerde iletişim yeterlikleri:** Anadilde iletişim yeterlikleriyle aynı özelliklerin bireylerin ihtiyaç ve isteklerine göre ifade edilmesi ve ek olarak da kültürler arası anlayış yeterliğinin bulunmasıdır.
3. **Matematiksel ve fen/bilim ve teknoloji ile ilgili temel yeterlikler:** Matematiksel yeterlikler günlük hayatta karşılaşılan pek çok sorunun çözümü için matematiksel düşünmeyi uyarılama yeterlikleri; fen/bilim yeterlikleri dünyayı açıklamak için gerekli bilgi ve yöntemleri

kullanabilme yeteneği ve isteğidir. Teknoloji yeterliği ise kişinin istek ve ihtiyaçlarına göre bu bilgilerin kullanımı yeterliklerini içermektedir.

4. **Dijital yeterlikler:** Bilgi toplumu teknolojilerinin iş hayatı, boş zaman ve iletişim için güvenli ve eleştirel bir düzeyde kullanımını içerir. Bu yeterlik alanı, bilgi iletişim teknolojilerinin ana becerileri ile desteklenmekte; bilgisayarların bilgi elde etme, bilgiye erişme, saklama, üretme ve değiştirmesini sağlayan ve internet yoluyla işbirlikçi ağlarla iletişim ve işbirliğine yönelebilen yeterliklerine vurgu yapar.
5. **Öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri:** Kişinin kendi öğrenmesini, zamanı ve bilgiyi etkili kullanarak düzenleyebilmesidir.
6. **Sosyal yeterlikler ve vatandaşlıkla ilgili yeterlikler:** Kişisel, kişilerarası ve kültürlerarası yeterlikleri içeren ve özellikle kültürel farklılığın yoğun olduğu toplumlarda, hem sosyal hem de çalışma hayatına etkili bir şekilde katılım sağlayabilme yeterliklerini içerir.
7. **Girişimcilik yeterlikleri:** Bireyin yaratıcılık, inovasyon ve risk alma özelliklerine de sahip olarak fikirlerini eyleme dönüştürebilme yeteneğidir.
8. **Kültürel farkındalık ve ifade yeterlikleri:** Bireylerin sahne sanatları, müzik, edebiyat ve görsel sanatlar alanlarında duygu, deneyim ve düşüncelerini yaratıcı bir şekilde ifade edebilme yeterliklerini vurgular.

Bahsi geçen ve Avrupa Birliği Eğitim ve Öğretim 2010 Çalışma Programında da yer alan bu yeterliklere öğretmenlerin sahip olmaları, öğrencilerinin sürekli gelişimine destek sağlayacağı için önem taşımaktadır (Selvi, 2011).

“Hayat Boyu Öğrenme Konusunda Yayımlanan Tez ve Makalelere İlişkin Bir İçerik Analizi: 2000-2015” isimli çalışmaları ile Yüksel, Gündoğdu, Akyol ve Akar-Vural (2016); Türkiye’de yaşam boyu öğrenme konusunun 2013 yılından beri arttığını ve 2004 yılından önce bu konuda yayınlar yapılmadığını belirtmişlerdir. Bu konudaki çalışmaların büyük oranda algı ve tutumları incelemek için yapıldığını belirten Yüksel vd. (2016) yaşam boyu öğrenme konusunda lisansüstü öğrenciler, veliler ve okul öncesi ile ilgili araştırmaların bulunmadığını da vurgulamışlardır.

Yaşam boyu öğrenme ile ilgili alan yazında genellikle öğretmen adayları, öğretmenler, öğretim elemanları ve üniversite ya da meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme “yeterlik algıları” ve “eğilimlerinin” ve bunların çeşitli değişkenlerle ilişkilerinin çalışıldığı görülmektedir. İlköğretim sınıf ve branş öğretmenlerinin (Bozat, Bozat ve Hürsen, 2014; Şahin ve Arcagök, 2014; Yıldırım, 2015), ortaöğretim öğretmenlerinin (Selvi, 2011; Uzunboylu ve Hürsen, 2013) yaşam boyu öğrenme yeterlik algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesine yönelik çalışmaların yanı sıra yine öğretmenlerin yaşam boyu yeterlik algıları ve bilgi-iletişim teknolojilerini kullanma becerileri üzerine (Özdamlı ve Özdal, 2015) araştırma yapıldığı da görülmüştür. Öğretmenlerin yanı sıra, öğretmen yetiştiren fakültelerde çalışan öğretim elemanlarının da yaşam boyu öğrenme yeterlik algılarının da bazı değişkenlere göre incelendiği görülmektedir (Yavuz-Konokman ve Yanpar-Yelken, 2014).

Alan yazında karşımıza çıkan bir diğer çalışma alanı da yaşam boyu “eğilimlerin” belirlenmesi ve yaşam boyu eğilimler ve farklı değişkenlerin incelenmesidir. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesini amaçlayan araştırmaların (Ayaz ve Ünal, 2016; Kuzu, Demir ve Canbolat, 2015; Yaman ve Yazar, 2015) yanı sıra “öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri” (Kılıç ve Ayvaz-Tuncel, 2014), “yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin mesleki öz yeterlik algıları ile ilişkisi” (Ayra ve Kösterelioğlu, 2015) ve yine “yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve eğitim teknolojisi standartları özyeterlikleri”nin (Özçiftçi ve Çakır, 2015) incelendiği araştırmalar bulunmaktadır.

Alan yazında öğretmenlik mesleğine yakın zamanda adım atacak olan öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları ve eğilimleri konusunda araştırmalara da rastlanmaktadır. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye yönelik “anahtar yeterlikleri” (Şahin, Akbaşlı ve Yanpar-Yelken, 2010), yaşam boyu öğrenme yeterlik “algıları” (Gencel-Evin, 2013; Kılıç, 2014; Oral

ve Yazar, 2015; Uzunboylu ve Selçuk, 2016) ve yaşam boyu öğrenmeye yönelik “görüşleri”ne (İzci ve Koç, 2012) yönelik araştırmalar vardır. Yine öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme “eğilimleri” (Tunca, Alkın-Şahin ve Aydın, 2015; Yalız-Solmaz ve Aydın, 2016) ile yaşam boyu öğrenme “seviyeleri” ve bilgi okuryazarlık becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen (Yalız-Solmaz, 2017) araştırmalar bulunmaktadır. Yaşam boyu öğrenmenin her yaş ve eğitim seviyesinde mümkün olduğu göz önünde tutularak üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme “eğilimleri” (Diker-Coşkun ve Demirel, 2012) ve meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme “yeterlikleri”nin (Karakuş, 2013) de alan yazında “yaşam boyu öğrenme” hakkında çalışılan konular oldukları söylenebilir.

“Yaşam boyu öğrenme anlayışının bir gereği olan hizmet içi eğitimlere” (Bilasa ve Arslangilay, 2016, s. 1058) katılan öğretmenlerin, bu yeterliğin farkına varmış oldukları düşünülmüş ve kendilerinin yaşam boyu öğrenme yeterliklerini ortaya çıkarmak, hizmet içi eğitimlerin planlanması ve amacına ulaşmasında politika geliştiricilere ve karar vericilere yol göstereceği düşünülmüş lise öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme yeterlik algılarını betimlemek amaçlanmıştır. Dolayısıyla bu araştırmanın amacı; Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2015-2016 eğitim-öğretim yılında (21-25 Mart 2016) Mersin’de düzenlenen “Öğrenme-Öğretme Kuram ve Yaklaşımları” konulu hizmet içi eğitim kursuna yapılan başvurular arasından seçilerek katılan 83 gönüllü öğretmenin yaşam boyu öğrenme yeterlik algı düzeylerini ortaya koymaktır.

Amaç

Bu araştırmanın amacı hizmet içi eğitim seminerine başvurarak ve başvurular arasından seçilerek katılan lise öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme yeterlik algılarını belirli değişkenler açısından belirlemektir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

- Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları genel olarak ve alt faktörlerde ne düzeydedir?
- Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları düzeyi;
 - ✓ Cinsiyet, mesleki kıdem ve mezun olunan fakülteye göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırma modeli

Betimsel nitelikteki bu araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, geçmişte ya da hâlihazırda var olan bir durumu, olay ya da bireyleri olduğu gibi tanımlamaya çalışılan araştırma yaklaşımlarından biridir (Karasar, 2014, s. 77). Araştırmada öğretmenlerin ölçek maddelerine vermiş oldukları yanıtlar üzerinden yaşam boyu öğrenmeye yönelik yeterlik algıları çeşitli değişkenlere göre incelenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2015-2016 eğitim-öğretim yılında (21-25 Mart 2016) Mersin’de düzenlenen “Öğrenme-Öğretme Kuram ve Yaklaşımları” konulu hizmet içi eğitime katılan 83 öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmenlerin kişisel bilgilerinin elde edildiği demografik soruların yanıtlarına göre çalışmaya katılan öğretmenlerin demografik bilgileri Tablo 1’de sunulmuştur:

Tablo 1*Çalışma Grubunun Demografik Bilgileri*

Mezuniyet Cinsiyet		Kıdem												Toplam	
		0 - 5 Yıl		6 - 10 Yıl		11 - 15 Yıl		16 - 20 Yıl		21 - 25 Yıl		26 Yıl +			
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Eğitim Fakültesi	Erkek	2	2.41	4	4.82	7	8.43	10	12.05	2	2.41	0	0.00	25	30.12
	Kadın	5	6.02	0	0.00	2	2.41	3	3.61	2	2.41	1	1.20	13	15.66
Diğer Fakülteler	Erkek	3	3.61	2	2.41	6	7.23	8	9.64	12	14.46	0	0.00	31	37.35
	Kadın	3	3.61	3	3.61	1	1.20	3	3.61	4	4.82	0	0.00	14	16.87
Toplam		13	15.66	9	10.84	16	19.28	24	28.92	20	24.10	1	1.20	83	100

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin %67.47'sinin erkek, %32.53'ünün kadınlardan oluştuğu görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri incelendiğinde, yaşam boyu öğrenmenin önemli bir ögesi olan hizmet içi eğitime katılan öğretmenlerin en büyük çoğunluğunun (%28.92) 16-20 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerden oluşması, emekliliklerine diğer öğretmenlere görece daha az zaman kalmış olmasına rağmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü tarafından yapılan ihtiyaç analizi anketini dolduran ve analiz sonucunda açılan hizmet içi eğitim seminerine başvurarak, başvurular arasından seçilip eğitime gönüllü olarak gelen bu öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmeyi önemsediklerini gösterdiği düşünülebilir. Araştırma açısından kayda değer bir veri olan bu durumu takiben 21-25 yıl kıdeme sahip öğretmenleri (%24.10), 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler (%19.28) takip etmekte ve sırasıyla 0-5 yıl (%15.66), 6-10 yıl (%10.84) ve 26 yıl ve üstü (%1.20) kıdeme sahip olan öğretmenler izlemektedir. Yine öğretmenlerin %45.78'i eğitim fakültesi mezunu iken, %54.22'si diğer fakültelerden (Fen-Edebiyat, Açık Öğretim Fakültesi, Beden Eğitimi Meslek Yüksek Okulu) mezun olmuştur. Bu durum hizmet içi eğitime katılan öğretmenlerin neredeyse yarısının eğitim fakültesi mezunu iken, diğer yarısının da öğretmenlik mesleğine kaynak teşkil eden diğer fakültelerden mezun olduklarını göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin branşları ise Tablo 2'de sunulmuştur:

Tablo 2*Çalışma Grubunun Branşları*

Branş	Erkek	Kadın	Toplam	
	N	N	N	%
Müzik	0	1	1	1,20
Biyoloji	2	1	3	3,61
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	5	0	5	6,02
Coğrafya	7	0	7	8,43
Felsefe	2	2	4	4,82
Türk Dili ve Edebiyatı	14	11	25	30,12
Beden Eğitimi	3	0	3	3,61
PDR	1	3	4	4,82
Fizik	6	0	6	7,23
Görsel Sanatlar	0	1	1	1,20
Matematik	5	3	8	9,64
İngilizce	4	4	8	9,64
Tarih	3	0	3	3,61
Almanca	0	1	1	1,20
Bilişim	2	0	2	2,41
Kimya	2	0	2	2,41
Toplam	56	27	83	100

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenler arasında en fazla katılım oranının %30.12 ile Türk Dili ve Edebiyatı branşında, en az katılım oranının da %1.20 ile Müzik, Görsel Sanatlar ve Almanca branşlarında olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından eklenen demografik sorular ve “Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Algı Ölçeği” (YBÖYAÖ) ile toplanmıştır. Araştırmacı tarafından verilen hizmet içi eğitimde yapılan araştırmada, katılımcı öğretmenlere araştırmanın amacı açıklanmış ve elde edilecek sonuçların hangi amaçla kullanılacağı belirtilmiş ve tüm anketler araştırmacı tarafından uygulanmıştır.

Araştırmada kullanılan demografik sorular araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, mesleki kıdem ve mezun oldukları fakülte gibi özelliklerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Araştırmanın ana veri toplama aracı olan “YBÖYAÖ”, Uzunboylu ve Hürsen (2011) tarafından geliştirilmiştir. Rastgele seçilen 300 ortaokul öğretmenine uygulanan ölçeğin faktör analizi ile hesaplanan yapı geçerliği analiz sonucuna göre ölçek 6 alt boyut ve 51 maddeden oluşmuştur. Ölçeği oluşturan 6 alt boyut: “öz yönetim-öğrenmeyi öğrenme-inisiyatif ve girişimcilik-bilgiyi elde etme-dijital ve karar verebilme yeterlikleri” olarak belirlenmiş ve 5’li Likert tipi derecelendirme ölçeği ile “Tam-Çok-Orta-Az-Hiç” seçeneklerinden oluşturulmuştur. Söz konusu ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0.95 olarak hesaplanmıştır (Uzunboylu ve Hürsen, 2011). Araştırmada ölçeğin kullanılmasına dair ölçek sahiplerinden gerekli izin alınmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada kullanılan verilerin analizi için kullanılan yöntemler şunlardır:

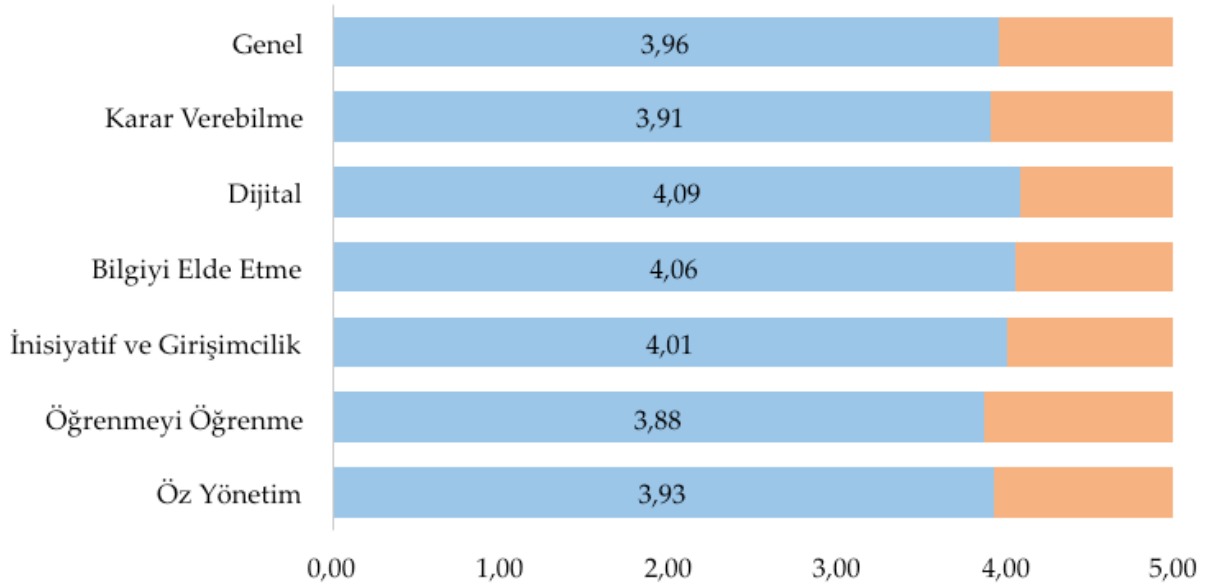
1. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre yaşam boyu öğrenme yeterlik algı düzeylerinin belirlenmesinde bağımsız gruplar t-Testi,
2. Öğretmenlerin mezun olduğu fakülteye göre yaşam boyu öğrenme yeterlik algı düzeylerinin belirlenmesinde bağımsız gruplar t-Testi,
3. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre yaşam boyu öğrenme yeterlik algı düzeylerinin belirlenmesinde Kruskal Wallis H-Testi.

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde araştırma sorularına cevaplar aranmıştır. Aşağıda bu sorular ve cevaplarına sırasıyla yer verilmiştir.

1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları genel ve alt faktörlerde ne düzeydedir?

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlik algılarının ölçeğe vermiş oldukları yanıtlara göre ölçeğin genelinden alınan puanlar ile alt faktörlerine ilişkin puanlar aşağıda Grafik 1’de sunulmuştur:



Grafik 1. Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Algı Ölçeğinden Alınan Puanlara Göre Öğretmenlerin Genel Durumu

Grafik 1 incelendiğinde katılımcı öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlik algılarının genel olarak yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Alt faktörler bazında incelendiğinde sırasıyla “Dijital”, “Bilgiyi Elde Etme” ve “İnisiyatif ve Girişimcilik” yeterliklerinin diğerlerine göre göreceli daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmaktadır. Bunun yanında “Öğrenmeyi Öğrenme”, “Karar Verebilme” ve “Öz Yönetim” alt faktörlerinin yüksek olmasına rağmen diğerlerine göre göreceli olarak en düşük faktör oldukları gözlenmiştir. Şahin ve Arcagök’ün (2014) araştırma bulgularında da öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme genel yeterlik algıları yüksek düzeydedir ve alt boyutlar da birbirlerine yakın değerlere sahiptir; dolayısıyla bu araştırmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Aynı ölçeği Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyetinde bir özel ilköğretim okulunda çalışan 102 öğretmene uygulayan Özdamlı ve Özdağ’ın (2015) araştırması sonucunda; öğretmenlerin “İnisiyatif ve Girişimcilik” yeterlikleri en yüksek

oldukları yeterlik alanı; “Dijital Yeterlikler” ise en düşük yeterlik seviye alanları olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlik algılarının “iyi” sınırlarda olduğu belirlenmiştir. Özdamlı ve Özdal’ın (2015) araştırma bulguları, en düşük yeterliğin “Dijital Yeterlikler” olarak belirlenmesi açısından bu çalışmanın bulgusuyla örtüşmemektedir. Günümüzde ana sınıflarından başlayarak dijital yeterliklerin kazandırılmasının öğretim programlarına girdiği düşünüldüğünde öğretmenlerin bu yeterliklere sahip olmasının gerekliliği daha da önem kazanmaktadır. Örneğin; Dinçer’in (2017) yaptığı çalışmada ortaokul öğrencilerinin dahi büyük çoğunluğunun temel bilgisayar okuryazarı olması, öğretmenlerin bu konuda çok daha yetkin olmaları gerektiğini göstermektedir. Bu açıdan öğretmen yetiştirme sisteminin de bu becerilerin kazandırılmasına yönelik düzenlenmesinin önemi günümüzde daha önemli hale gelmiştir. Bu anlamda öğretmen adayları üzerinde ülkemiz bağlamında alan yazında dijital yeterlik ve okuryazarlık kavramlarının ölçülme çabası görülmektedir (Üstündağ, Güneş ve Bahçivan, 2017; Dağhan, Kibar, Çetin, Telli ve Akkoyunlu, 2015).

Özdamlı ve Özdal’ın araştırma sonuçları öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlik algılarının “iyi” sınırlarda çıkmış olması ile bu araştırmanın bu konudaki bulgusuna benzerlik göstermektedir. Yıldırım’ın (2015) araştırma sonuçları, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlik algılarının yüksek olduğunu göstermektedir. Alt boyutlar arasında az fark bulunan çalışmada, öğretmenlerin kendilerini en yeterli buldukları alt boyut “Bilgiyi Elde Etme”, en yetersiz gördükleri alt boyut ise “Öz Yönetim”dir. Bu bulgular araştırma bulgularına benzerlik göstermektedir. Yine araştırmanın bu bulgusuyla paralel olarak; Bozat, Bozat ve Hürsen’in (2014) araştırma bulgularına göre; öğretmenler kendilerini tam anlamıyla yeterli hissetmektedirler. Aynı şekilde Şahin ve Arcagök’ün (2014) araştırma sonuçları, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlik düzeylerinin yüksek olduğunu göstermekte ve araştırma bulgularıyla örtüşmektedir. Öğretmenler kadar üniversitelerin de bireyleri yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları konusunda yetiştirmesinin gerekliliğinin vurgulandığı araştırmalarında Yavuz-Konokman ve Yanpar-Yelken (2014), öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yüksek düzeyde sahip oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Geleceğin öğretmenleri olarak öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye yönelik algılarını incelediği araştırmasıyla Kılıç (2014) öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye bakış açılarının ortalama bir düzeyde olduğunu belirtmiştir. Bu durum araştırma bulgularıyla örtüşmemektedir.

2. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlik algılarının cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği Tablo 3’de verilmiştir:

Tablo 3*Çalışma Grubunun Cinsiyete Göre Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Algı Düzeylerinin t-Testi Sonuçları*

Boyut	Cinsiyet	N	X	S	Sd	t	p
Öz Yönetim	Erkek	56	3.86	.66	81	1.324	.189
	Kadın	27	4.06	.59			
Öğrenmeyi Öğrenme	Erkek	56	3.85	.70	81	.477	.635
	Kadın	27	3.93	.54			
İnisiyatif ve Girişimcilik	Erkek	56	4.00	.68	81	.137	.891
	Kadın	27	4.02	.52			
Bilgiyi Elde Etme	Erkek	56	4.01	.77	81	.687	.494
	Kadın	27	4.13	.64			
Dijital	Erkek	56	4.09	.84	81	.079	.938
	Kadın	27	4.08	.77			
Karar Verebilme	Erkek	56	3.89	.80	81	.318	.751
	Kadın	27	3.94	.64			
Genel	Erkek	56	3.94	.63	81	.633	.528
	Kadın	27	4.02	.53			

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları cinsiyet açısından anlamlı bir fark göstermemektedir ($t_{(81)}=.633$, $p>.05$). Buna göre, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlik algılarının kadın ve erkek öğretmenler açısından benzer özellikler gösterdiği söylenebilir. Hem erkek hem kadın öğretmenlerin yüksek düzeyde ($X_{(E)}=3.94$; $X_{(K)}=4.02$) yaşam boyu öğrenme yeterlik algılarına sahip oldukları bulgusuna ulaşılmaktadır. Alt faktörler açısından bakıldığında da yine cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Bu bulgu; Şahin, Akbaşlı ve Yanpar-Yelken (2010), Şahin ve Arcagök (2014), Yaman ve Yazar (2015), Yıldırım (2015) ve Ayaz'ın (2016) araştırmalarının cinsiyete ilişkin bulgularıyla benzerlik göstermektedir. İzci ve Koç'un (2012) "Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi" başlıklı çalışmasında ise, kız öğretmen adayları lehine bir farklılık bulunmuştur ve bu açıdan bu araştırma bulgusu ile benzerlik göstermemektedir. Aynı şekilde Uzunboylu ve Hürsen'in (2013) araştırma sonucuna göre kadın öğretmenlerin "Öz Yönetim" yeterlikleri erkek öğretmenlerin yeterliklerine oranla daha yüksektir ve bu bulgu araştırmanın bulgusuyla benzerlik göstermemektedir.

3. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları mezun oldukları fakülteye göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlik algılarının mezun oldukları fakülteye göre anlamlı fark gösterip göstermediği Tablo 4'te görülmektedir:

Tablo 4

Çalışma Grubunun Mezun Olduğu Fakülteye Göre Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Algı Düzeylerinin t-Testi Sonuçları

Boyut	Mezun Olunan Fakülte	N	X	S	Sd	t	p
Öz Yönetim	Eğitim Fakültesi	38	3.97	.58	81	.505	.615
	Diğer Fakülte	45	3.90	.70			
Öğrenmeyi Öğrenme	Eğitim Fakültesi	38	3.90	.60	81	.288	.774
	Diğer Fakülte	45	3.86	.70			
İnisiyatif ve Girişimcilik	Eğitim Fakültesi	38	4.02	.50	81	.166	.868
	Diğer Fakülte	45	4.00	.73			
Bilgiyi Elde Etme	Eğitim Fakültesi	38	4.00	.67	81	.592	.556
	Diğer Fakülte	45	4.10	.78			
Dijital	Eğitim Fakültesi	38	3.93	.83	81	1.585	.117
	Diğer Fakülte	45	4.21	.78			
Karar Verebilme	Eğitim Fakültesi	38	3.85	.70	81	.646	.520
	Diğer Fakülte	45	3.96	.79			
Genel	Eğitim Fakültesi	38	3.95	.53	81	.151	.880
	Diğer Fakülte	45	3.97	.65			

Tablo 4 incelendiğinde, cinsiyet değişkeninde olduğu gibi, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlik algılarının mezun olunan fakülte değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($t_{(81)}=.151$, $p > .05$). Dolayısıyla mezun olunan fakülte türünün öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları açısından bir farklılık yaratmadığı söylenebilir. Alt faktörler açısından bakıldığında da yine mezun olunan fakülte türü açısından anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Araştırmanın bu bulgusu Yaman ve Yazar'ın (2015) bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

4. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları ile mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına yönelik veriler Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5

Çalışma Grubunun Mesleki Kıdemine Göre Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Algıları Düzeylerinin Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Mesleki Kıdem	N	Sıra Ort	Sd	X ²	p
0 – 5 Yıl	13	41.73	5	5.83	.324
6 – 10 Yıl	9	40.00			
11 – 15 Yıl	16	44.56			
16 – 20 Yıl	24	46.00			
21 – 25 Yıl	20	34.20			
26 Yıl ve Üzeri	1	82.50			

Tablo 5 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlik algılarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür ($X^2(5) = 5.83$, $p > .05$). Bu bulgu Ayaz'ın (2016) araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Ancak Yaman ve Yazar (2015) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlik algı düzeyleri kıdeme göre farklılık göstermektedir, 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri daha yüksektir ve bu araştırma bulgularıyla benzerlik göstermemektedir. Aynı şekilde Yıldırım (2015) yeterlik alanlarının üçünde ("Öğrenmeyi Öğrenme", "Bilgiyi Elde Etme" ve "Dijital Yeterlikler") kıdeme bağlı olarak farklılıklar olduğu; ortalama olarak 21-30 yıl arası kıdem sahibi öğretmenlerin diğerlerine göre daha yüksek yeterlik algısına sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgu, bu araştırmada elde edilen bulgularla çelişmektedir. Bozat, Bozat ve Hürsen (2014) de araştırmalarının sonucunda, yaşam boyu öğrenme yeterlik algı düzeylerinin 1-5 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin lehine farklılık gösterdiğini ve daha kısa süreli mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin daha yüksek yaşam boyu öğrenme yeterlik algısına sahip olduğuna ulaştırmışlardır. Bu bulgu, araştırma bulgularıyla paralellik göstermemektedir. Aynı şekilde Şahin ve Arcagök'ün (2014) araştırma sonucu da öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlik algılarının kıdeme göre anlamlı farklılık gösterdiğini belirtmekte ve bu araştırma bulgularıyla benzerlik göstermemektedir.

Sonuç ve Öneriler

İçinde bulunduğumuz bilgi çağı ve küreselleşme ile çok hızlı bir şekilde değişip gelişen teknolojiler, bireylerin yalnızca okulla sınırlı kalmayan ve ömürleri boyunca devam eden, dolayısıyla onları çağın değişimine uyum sağlayabilecekleri yaşam boyu öğrenme yeterliklerine sahip olmaları ile mümkün olmaktadır. Gelecek nesilleri yetiştirme görevinde en büyük sorumluluğa sahip olan öğretmenlerin kendilerinin de yaşam boyu öğrenme yeterlik algılarının yüksek olması, yetiştirecekleri öğrencilere hem rol model olmaları hem de bu özelliklerini onlara yansıtma açısından önem taşımaktadır.

Bu araştırmanın amacı, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2015-2016 eğitim-öğretim yılında (21-25 Mart 2016) Mersin'de düzenlenen "Öğrenme-Öğretme Kuram ve Yaklaşımları" konulu hizmet içi eğitime katılan 83 öğretmenin yaşam boyu öğrenme yeterlik algı düzeylerini ortaya koymak ve cinsiyet, mezun olunan fakülte, kıdem gibi değişkenler açısından incelemektir. Araştırmaya eğitime katılan tüm öğretmenler dâhil olduğundan ayrıca bir örneklem seçimine gidilmemiş, tüm çalışma grubuna ulaşılmıştır. Veriler Hürsen ve Uzunboylu (2011) tarafından geliştirilen "YBÖYAÖ" ve araştırmacı tarafından eklenen demografik sorularla toplanmıştır. Hizmet içi eğitime katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun erkek olduğu, mesleki kıdem süresi 16-20 yıl arasında olan ve diğer öğretmenlere göre emeklilikleri daha yakın olan öğretmenlerin eğitime katıldığı görülmüştür. Kıdem süresi yüksek olan öğretmenlerin hâlihazırda yaşam boyu öğrenme türlerinden biri olan ve gönüllülük esasına dayanan bir özellik gösteren bu tür hizmet içi eğitimlere katılıyor olmalarının, yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları açısından önem arz eden bir durum olduğu düşünülmektedir.

Nitekim Bozat, Bozat ve Hürsen (2014) de hizmet içi eğitimlerin öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlik algılarını yükseltmenin bir yolu olarak genç öğretmenler kadar kıdem süresi yüksek olan öğretmenlerin de katılmasını sağlama amacıyla yapılması gerektiğini önermişlerdir. Yine araştırmaya katılan öğretmenlerin neredeyse yarı yarıya Eğitim Fakültesi ve öğretmenlik mesleğine kaynak teşkil eden diğer fakültelerden mezun oldukları görülmüştür.

Araştırma verilerine göre, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları genel olarak yüksek düzeydedir. Hatta alt boyutlar arasında da ciddi bir farklılık bulunmamakta, ancak öğretmenlerin kendilerini özellikle “Dijital Yeterlikler”, “Bilgiyi Elde Etme” ve “İnisiyatif ve Girişimcilik” alt boyutlarında daha yeterli gördükleri anlaşılmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşam boyu yeterlik algıları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemiş, hem kadın hem erkek öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlik algılarının yüksek olduğu görülmüştür. Alt faktörler incelendiğinde de yine cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Aynı şekilde öğretmenlerin mezun oldukları fakülte türü ile yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları arasında ve alt boyutlarda anlamlı bir farklılık çıkmamıştır. Yarıya yakını Eğitim Fakültelerinden diğer yarıya da diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları benzer düzeydedir. Araştırmada incelenen son değişken olan “kıdem” ise yine öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları ile anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Mesleğe yeni başlayan ve emekliliği yaklaşan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları benzer düzeydedir. Bilgi çağında olduğumuz ve gelişmelere hızlı ayak uydurmanın önemli olduğu bir devirde bu araştırma bulgusunun gerçek durumla çelişir gibi görüldüğü düşünülmektedir. Bu durum, yapılan araştırmaların daha derin, geçerli ve güvenilir sonuçlara ulaşabilmek için uygun beceri ölçen araçlarla desteklenmesi ve Yüksel vd.’nin (2016) de belirttiği gibi karma desenli çalışmalar yapılması gerektiğini ortaya koymaktadır. Alan yazında sayısı yetersiz olduğu için, özellikle öğretmenleri yetiştiren öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları düzeyini belirleyen daha fazla çalışma yapılması önerilebilir. Bir diğer öneri de Milli Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenen öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimlerin her yaş ve cinsiyetten öğretmenin yaşam boyu öğrenme yeterlik algı düzeylerini artıracak şekilde hazırlanması olarak belirtilebilir.

Kaynakça

- Arslan-Cansever, B. (2009). Avrupa Birliği eğitim politikaları ve Türkiye'nin bu politikalara uyum sürecinin değerlendirilmesi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 1(1), 222-232. 04.05.2017 tarihinde http://www.iojes.net/userfiles/article/iojes_144.pdf adresinden alınmıştır.
- Ayaz, C. & Ünal, F. (2016). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(44), 847-856. 15.05.2017 tarihinde http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt9/sayi44_pdf/5egitim/ayaz_cihat.pdf adresinden alınmıştır.
- Ayra, M. & Kösterelioğlu, İ. (2015). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin mesleki öz yeterlik algıları ile ilişkisi. *Education Sciences*, 9(5), 17-28. <http://dx.doi.org/10.12739/NWSA.2015.10.1.1C0630>
- Bilasa, P. & Arslangilay, A. S. (2016). Ortaöğretim öğretmenlerinin katıldıkları hizmet içi eğitim etkinliklerine ait görüşleri (Yalova-Erzurum hizmet içi eğitim örneği). *International Journal of Human Sciences*, 13(1), 1058-1071. doi:10.14687/ijhs.v13i1.3552
- Bozat, P.; Bozat, N.; & Hürsen, C. (2014). The evaluation of competence perceptions of primary school teachers for the lifelong learning approach. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 140, 476-482. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.04.456
- Dağhan, G., Kibar, P. N., Çetin, N. M., Telli, E., & Akkoyunlu, B. (2015). Öğretmen adaylarının sosyal medya destekli bilimsel iletişimi kullanmaları üzerine nitel bir çalışma. *Türk Kütüphaneciliği* 29(2), 258-274. 15.05.2017 tarihinde <http://tk.org.tr/index.php/TK/article/view/2545/2545> adresinden alınmıştır.
- Demirel, M. (2009). Lifelong learning and schools in the twenty-first century. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 1709-1716. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.303>
- Diker-Coşkun, Y. & Demirel, M. (2012). Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 108-120. 15.05.2017 tarihinde <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/hunefd/article/view/5000048222/5000045542> adresinden alınmıştır.
- Dinçer, S. (2017). Ortaokul öğrencilerinin bilgisayar okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi ve ölçme-değerlendirme araçlarının yapısı. *İlköğretim Online*, 16(3), 1329-1342. Doi: 10.17051/ilkonline.2017.330261
- European Communities. (2017). Key competences for lifelong learning, European Reference Framework. 10.05.2017 tarihinde <https://www.erasmusplus.org.uk/file/272/download> adresinden alınmıştır.
- Gencel-Evin, İ. (2013). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik algıları. *Eğitim ve Bilim*, 38(170), 237-252.
- Güleç, İ.; Çelik, S. & Demirhan, B. (2012). Yaşam boyu öğrenme nedir? Kavram ve kapsamı üzerine bir değerlendirme. *Sakarya University Journal of Education*, 2/3, 34-48. 10.05.2017 tarihinde <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/192264> adresinden alınmıştır.
- Hargreaves, D. H. (2004). *Learning for life: The foundations for lifelong learning*. Great Britain: The Policy Press.
- HBÖGM (Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü). (2015). *Türkiye hayat boyu öğrenme strateji belgesi ve eylem planı (2014-2018)*. 20.04.2017 tarihinde http://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_04/20025555_hbostratejibelgesi_2014_2018.pdf adresinden alınmıştır.
- İzci, E. & Koç, S. (2012). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 101-114. 20.04.2017 tarihinde <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/adyusbd/article/view/5000041730/5000039258> adresinden alınmıştır.

- Karakuş, C. (2013). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 26-35. 25.04.2017 tarihinde <http://jret.org/FileUpload/ks281142/File/04.karakus.pdf> adresinden alınmıştır.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi: "Kavramlar ilkeler teknikler"* (27. Basım). Ankara: Nobel.
- Kılıç, H. & Ayvaz-Tuncel, Z. (2014). İlköğretim branş öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 4(7) 25-37.
- Kılıç, Ç. (2014). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye yönelik algıları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 79-87. 25.04.2017 tarihinde <http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/08.kilic.pdf> adresinden alınmıştır.
- Kuzu, S.; Demir, S. & Canpolat, M. (2015). Evaluation of life-long learning tendencies of pre-service teachers in terms of some variables. *Journal of Theory & Practice in Education (JTPE)*, 11(4), 1089-1105. 25.04.2017 tarihinde <http://eku.comu.edu.tr/article/view/1044000338/5000135000> adresinden alınmıştır.
- Official Journal of the European Union. (2006). Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning (2006/962/EC). 10.05.2017 tarihinde <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=EN> adresinden alınmıştır.
- Oral, B & Yazar, T. (2015). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin algılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Electronic Journal of Social Sciences*, 14(52), 1-11. 10.05.2017 tarihinde <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/esosder/article/view/5000086014/5000085658> adresinden alınmıştır.
- Özçiftçi, M. & Çakır, R. (2015). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve eğitim teknolojisi standartları özyeterliklerinin incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 5(1), 1-19. 10.05.2017 tarihinde <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/etku/article/view/5000093909/5000087456> adresinden alınmıştır.
- Özdamlı, F. & Özdal, H. (2015). Life-long learning competence perceptions of the teachers and abilities in using information-communication technologies. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 182, 718-725. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.819>.
- Selvi, K. (2011). Teachers' lifelong learning competencies. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 1(1), 61-69.
- Şahin, Ç. & Arcagök, S. (2014). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri düzeyinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Journal of Social Sciences/Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(16), 394-417. 25.04.2017 tarihinde <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/adyusbd/article/view/5000041570/5000039098> adresinden alınmıştır.
- Şahin, M., Akbaşlı, S. & Yanpar-Yelken, T. (2010). Key competences for lifelong learning: The case of prospective teachers. *Educational Research and Reviews*, 5(10), 545-556. 10.05.2017 tarihinde <http://www.academicjournals.org/journal/ERR/article-full-text-pdf/1AFAAD24190> adresinden alınmıştır.
- Tunca, N., Alkın-Şahin, S. & Aydın, Ö. (2015). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 432-446. DOI: 10.17860/efd.92694
- Uzunboylu, H. & Hürsen, C. (2013). Evaluation of teachers' attitudes and perceptions of competence regarding lifelong learning. *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 15(3), 177-204. 10.05.2017 tarihinde <https://hrca.hr/file/164780> adresinden alınmıştır.
- Uzunboylu, H. & Hürsen, Ç. (2011). Lifelong learning competence scale (LLCS): The study of validity and reliability. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(41), 449-460.
- Uzunboylu, H. & Selcuk, G. (2016). Lifelong learning competency perceptions of teacher candidates according to a teacher training program. *Anthropologist*, 24(1), 119-125.

- Üstündağ, M. T.; Güneş, E. & Bahçivan, E. (2017). Turkish adaptation of digital literacy scale and investigating pre-service science teachers' digital literacy. *Journal of Education and Future*, (12), 19-29. 10.09.2017 tarihinde <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/332115> adresinden alınmıştır.
- Yalız-Solmaz, D. (2017). Relationship between lifelong learning levels and information literacy skills in teacher candidates. *Universal Journal of Educational Research*, 5(6), 939-946. Doi: 10.13189/ujer.2017.050605
- Yalız-Solmaz, D. & Aydın, G. (2016). Evaluation of lifelong learning tendencies of pre-service teachers. *The Anthropologist*, 24(1), 55-63.
- Yaman, F. & Yazar, T. (2015). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi (Diyarbakır ili örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(4), 1553-1566. 10.05.2017 tarihinde <http://79.123.169.199/ojs/index.php/Kefdergi/article/view/266/274> adresinden alınmıştır.
- Yavuz-Konokman, G. & Yanpar-Yelken, T. (2014). Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin algıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(29-2).
- Yazçayır, N. & Selvi, K. (2015). Information and communication technology competencies of class teachers. *International Journal of Innovative Research in Education*, 1 (1), 28-38.
- Yıldırım, Z. (2015). *Sınıf öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmeye yönelik yeterlik algıları ve görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yüksel, S.; Gündoğdu, K.; Akyol, B. & Akar-Vural, R. (2016). Hayat boyu öğrenme konusunda yayımlanan tez ve makalelere ilişkin bir içerik analizi: 2000-2015. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 1491-1513. Doi:10.17556/jef.88957

Extended Abstract

Perceived Lifelong Learning Competencies of High School Teachers Attending an In-Service Teacher Training Seminar

With the impact of globalization and information society, it is now of great importance for individuals to adjust to changing conditions in order to achieve success in all fields of life. The key point here is to train individuals in order to deal with the needed qualities. This is among the most important roles of the teachers. However, in order for the teachers to achieve this mission, they themselves have to have some important qualities such as lifelong learning competencies. The main point of lifelong learning is that learning can occur at any time or place, without any restrictions on individuals' year of graduation. Lifelong learning prepares the individual for the rapidly changing conditions of the information age and increases their life skills. Lifelong learning is among the competencies a teacher must have. It is of great importance for teachers to have lifelong learning competencies considering their students' needs. European Commission and Parliament decided on some key lifelong learning competencies in 2006. Each individual needs to have these eight key competencies so as to be successful in "communication in the mother tongue and foreign languages, mathematical and basic competences in technology and science, digital, social and civic competences, learning to learn, sense of initiative and entrepreneurship, cultural awareness and expression" (European Communities, 2007; Official Journal of the European Union, 2006).

The aim of this study is to evaluate the perceived lifelong learning competencies of 83 high school teachers who voluntarily attended the in-service teacher training seminar titled "Learning-Teaching Theories and Approaches" in Mersin In-Service Training Institute in the 2015-2016 academic year. The data were collected with the demographic questions added to the "Lifelong Learning Competence Scale" developed by Uzunboylu and Hürsen (2011). The results showed that perceived lifelong learning competency levels of the teachers were high. The perceived lifelong learning competencies of the teachers did not show a meaningful difference based on gender, major and length of service. When the sub factors were examined, the results were the same.

The findings of this study suggested that in addition to using these kinds of scales, other tools evaluating skills and using mixed methods could help reaching more detailed and deeper findings. Another suggestion is to do more research on the academic staff who would educate teachers about lifelong learning competencies in the future. In-service training programs prepared by the Ministry of Education can also include more teachers from all ages and gender with a focus on lifelong learning competencies and qualities.

14 SAYILI İÇİN HAKEM LİSTESİ

Unvanı, Adı-Soyadı	Üniversite
Prof. Dr. Zeki Arsal	Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Prof. Dr. Altay Eren	Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Prof. Dr. İzzet Görge	Mugla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Prof. Dr. Kerim Gündoğdu	Adnan Menderes Üniversitesi
Prof. Dr. Meral Güven	Anadolu Üniversitesi
Prof. Dr. Hülya Güvenç	Yeditepe Üniversitesi
Prof. Dr. Erdoğan Köse	Akdeniz Üniversitesi
Prof. Dr. Cranguta Oprea	The University of Bucharest
Prof. Dr. Behçet Oral	Dicle Üniversitesi
Prof. Dr. Raşit Özen	Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Prof. Dr. Aytunga Oğuz	Dumlupınar Üniversitesi
Prof. Dr. Çetin Semerci	Bartın Üniversitesi
Doç. Dr. Abdullah Adıgüzel	Düzce Üniversitesi
Doç. Dr. Gülgün Bangır Alban	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Ayla Arseven	Cumhuriyet Üniversitesi
Doç. Dr. Melek Çakmak	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Dilara Demirbulak	Yeditepe Üniversitesi
Doç. Dr. Kasım Kıroğlu	On dokuz Mayıs Üniversitesi
Doç. Dr. Necla Köksal	Pamukkale Üniversitesi
Doç. Dr. Canan Koç	Cumhuriyet Üniversitesi
Doç. Dr. Gürcü Erdamar Koç	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Mediha Sarı	Çukurova Üniversitesi
Doç. Dr. Hale Sucuoğlu	Dokuz Eylül Üniversitesi
Doç. Dr. Hasan Hüseyin Şahan	Balıkesir Üniversitesi
Doç. Dr. Gülsen Ünver	Ege Üniversitesi
Doç. Dr. Ayşe Mentiş Taş	Necmettin Erbakan Üniversitesi
Doç. Dr. Banu Yücel Toy	Yıldız Teknik Üniversitesi
Yard. Doç. Dr. Meltem Gökdağ Baltaoğlu	Dokuz Eylül Üniversitesi
Yard. Doç. Dr. Gülçin Tan Şişman	Hacettepe Üniversitesi
Yard. Doç. Dr. Mükerrrem Taş	Çukurova Üniversitesi
Yard. Doç. Dr. Nevriye Yazçayır	Gazi Üniversitesi

THE LIST OF REVIEWERS FOR ISSUE 14

Prof. Dr. Zeki Arsal	Abant İzzet Baysal University
Prof. Dr. Altay Eren	Abant İzzet Baysal University
Prof. Dr. İzzet Gren	Muğla Sıtkı Koçman University
Prof. Dr. Kerim Gündoğdu	Adnan Menderes University
Prof. Dr. Meral Güven	Anadolu University
Prof. Dr. Hülya Güvenç	Yeditepe University
Prof. Dr. Erdoğan Köse	Akdeniz University
Prof. Dr. Cranguta Oprea	The University of Bucharest
Prof. Dr. Behçet Oral	Dicle University
Prof. Dr. Raşit zen	Abant İzzet Baysal University
Prof. Dr. Aytunga Oğuz	Dumlupınar University
Prof. Dr. Çetin Semerci	Bartın University
Assoc. Prof. Dr. Abdullah Adıgüzel	Düzce University
Assoc. Prof. Dr. Gülgün Bangir Alban	Gazi University
Assoc. Prof. Dr. Ayla Arseven	Cumhuriyet University
Assoc. Prof. Dr. Melek Çakmak	Gazi University
Assoc. Prof. Dr. Dilara Demirbulak	Yeditepe University
Assoc. Prof. Dr.. Kasım Kroğlu	On dokuz Mayıs University
Assoc. Prof. Dr. Necla Köksal	Pamukkale University
Assoc. Prof. Dr. Canan Koç	Cumhuriyet University
Assoc. Prof. Dr. Gürcü Erdamar Koç	Gazi University
Assoc. Prof. Dr. Mediha Sarı	Çukurova University
Assoc. Prof. Dr. Hale Sucuoğlu	Dokuz Eylül University
Assoc. Prof. Dr. Hasan Hüseyin şahan	Balıkesir University
Assoc. Prof. Dr. Gülsen nver	Ege University
Assoc. Prof. Dr. Ayşe Mentiş Taş	Necmettin Erbakan University
Assoc. Prof. Dr. Banu Yücel Toy	Yıldız Teknik University
Assist. Prof. Dr. Meltem Gökdağ Baltaoğlu	Dokuz Eylül University
Assist. Prof. Dr.. Gülçin Tan şişman	Hacettepe University
Assist. Prof. Dr. Mkerrem TAş	Çukurova University
Assist. Prof. Dr..Nevriye Yazçayır	Gazi University

Yazım Kuralları

Genel Kurallar

Makaleler, A4 (özel boyut: 19,5x27,5 mm) sayfa düzeninde olmalıdır. Yazılar düz metin olarak tek sütun halinde yazılmalıdır. Sayfa düzeni yapılırken her yönden **2,5cm boşluk** bırakılmalıdır. Yazı karakteri "**Palatino Linotype**" olmalı ve **yazılar 10 punto** büyüklüğünde tek satır aralığı kullanılarak iki yana yaslanmış formatta düzenlenmelidir. Başlıklar arasında iki satır aralığı bulunmalıdır. **Tablolar 10 punto** ve Kaynakça kısmındaki **referanslar 10 punto** olmalıdır. Metin uzunluğu geniş özet hariç **12 sayfayı** geçmemelidir.

1. Başlık

Makalenin başlığı 14 punto büyüklüğünde, koyu, yalnızca baş harfleri büyük ve ortalanmış biçimde yazılmalı, kısa ve konu hakkında bilgi verici olmalıdır.

Başlığın uzunluğu, makalenin yayınlandığı dilde 12 kelimeyi geçmemelidir.

Türkçe yazılmış makalelerde **Türkçe** başlığın altına İngilizce, **İngilizce** yazılmış makalelerde İngilizce başlığın altında Türkçe başlığa yer verilmelidir. Yazar(lar)'ın açık adı küçük harf, soyadı büyük harf olmak üzere ve ortalanmış olarak verilmelidir.

Yazar(lar)'ın ünvanı, çalıştığı yer, e – posta, varsa araştırmanın yapıldığı üniversite, laboratuvar ya da kuruluşun açık adı dipnotta özel imle (*) belirtilmelidir.

2. Özet

Her makalenin başında **Türkçe** ve **İngilizce** bulunmalıdır. Makalenin dili Türkçe ise "**Özet**", İngilizce ise "**Abstract**" başa gelmelidir.

Özet/abstract, 9 punto büyüklüğünde, "iki yana yaslı (justified)" ve 150 sözcüğü geçmeyecek şekilde yazılmalıdır.

Her makalede **abstract** ve **özetin** alt kısmında küçük harflerle yazılmış 3-5 anahtar sözcük bulunmalıdır.

3. Bölümler ve Alt Bölümler

Bölüm başlıkları yalnızca ilk harfi büyük, koyu ve ortalanmış; alt başlıklar ise yalnızca ilk harfi büyük, koyu, italik ve sola dayalı (aynı zamanda içerlek) yazılmalıdır. Ana bölümler, Giriş, Yöntem, Bulgular, Tartışma ve Sonuç, Kaynakça, Geniş Özet biçiminde olmalıdır.

4. Şekiller

Diyagram ve grafikler beyaz bir kağıt üzerine basılabilecek nitelikte, 13 x 18 cm'den büyük olmayacak şekilde çizilmiş olmalıdır. Her şeklin bir numarası ve başlığı olmalı, kaynak kullanılmış ise parantez içinde şekil altına yazılmalıdır.

Şekiller soldan 2,5 cm girintili olacak şekilde sağına ve soluna başka bir yazı gelmeksizin uygun yerlere yerleştirilmelidir. Sayfa sonuna sığmayan resimler bir sonraki sayfaya yerleştirilmeli ya da Ek olarak Kaynakça'dan sonra verilmelidir.

5. Tablolar

Tablo yazısı ve tablo numarası, tablonun üstüne ve sola dayalı olarak verilmeli; içeriği tablo numarasının altında başlık olarak açıklanmalıdır. Tablo başlığındaki her sözcüğün ilk harfi büyük ve italik olmalıdır. Tabloların sağına ya da soluna herhangi bir yazı yazılmamalıdır.

Tablolar sadece Word programındaki Tablo menüsünden faydalanılarak yapılmalıdır. Tablo içeriği 10 punto büyüklükte olmalı ve satırların öncesinde ve sonrasında boşluk verilmeksizin ayarlanmalıdır.

Tablolarda kullanılan çizgiler en fazla 1,5 nk olmalı ve tablolarda satır ve sütun başlarındaki kategori adlandırmaları dışında; satır, sütun aralarında çizgi olmamalıdır.

6. Kaynakların Belirtilmesi

Kaynaklar APA 5 (American Psychological Association) standartlarına uygun olarak verilmelidir. Birden fazla yazarlı Türkçe kaynaklarda son yazarın soyadından önce 've'; yabancı kaynaklarda ise son yazarın soyadından önce '&' yazılmalıdır.

Kaynak gösterme kuralları ile ilgili ayrıntılı bilgi <http://www.apastyle.org/learn/index.aspx> sitesinden edinilebilir.

7. Geniş Özet

Makalede 'Kaynaklar' kısmından sonra **500-750** sözcükten oluşan bir özet bulunmalıdır. **Makalenin dili Türkçe** ise **geniş özet İngilizce**, **İngilizce** ise **Türkçe** olmalıdır.

Geniş özet, 10 punto büyüklüğünde, "Palatino Linotype" karakteri kullanılarak hazırlanmış olmalıdır. Bu özet alt başlıklar (örneğin, Giriş/Introduction) **içermemeli** ve tek sütun halinde belirtilen uzunlukta olmalıdır. **Makale, bu geniş özet hariç 12 sayfayı geçmemelidir.** Geniş özet ayrıca kelime sayısı sınırlılıklarına uyulup uyulmadığına göre de değerlendirilecektir.

Bununla ilgili ayrıntılı açıklama ayrıca, **Makale Şablonu**'nun en son kısmında da verilmektedir. Makale şablonu dergimizin internet adresinden (www.epoder.org) indirilip üzerinde düzeltmeler yapılarak kullanılabilir.

Writing Guidelines

Manuscripts must be formatted to fit an A4 page (custom size: 19.5 x 27.5 mm) The manuscript text must be written in the form of a single column as plain text. While preparing the page setup, there must be **2.5 cm margin** from top, bottom and left. The manuscript must be written in “**Palatino Linotype**”; **font size 10**; justified; **single line spacing** in Microsoft Word. There must be two line spaces between titles. Tables and references must be prepared in font size 10. Articles must not exceed **12 pages**, excluding the indicative abstract.

1. Title

The title should be font size 14, bold, only initials should be in capital letters and centered. Use upper case letter for the first letter of the words in the title. The title must be short and relevant to the topic and must not exceed 12 words in the language in which the manuscript is to be published.

For manuscripts written in Turkish, the Turkish title must be given first, followed by the English title; for articles written in English, the English title must be given first, followed by the Turkish title.

Titles, work places of author(s), e-mail, and if any, the name of the university, laboratory or institution where the research was conducted, must be marked (*) and mentioned in a footnote on the title page.

2. Abstract

Each manuscript must be preceded by an abstract written in **Turkish and English** If the language of the manuscript is Turkish, “**Özet**” must come first, and if the language of the article is English, “**Abstract**” must come first.

The abstract/özet must be written in font size 9 and the text should be justified. The abstract must not exceed 150 words.

Immediately after the abstract, provide a minimum of **3-5 key words**. Keywords must be in lower case and should be written in Turkish and English following the related abstract.

3. Chapters and Subchapters (Titles and Sub-titles)

Titles should be bold, and centered, and use upper case letter for the first letter of the words given in the title. Subtitles should be bold, italic, and aligned to the left. Content and organization of the manuscripts should appear as follows: Introduction, Method, Results, Discussion and Conclusion, References, and an Extended Summary.

4. Figures

Diagrams and graphics must be drawn in such a way that they can be printed on white paper. The maximum size for illustrations is 13 x 18 cm. Each figure must have a number and caption placed below the figure. If any source was used, it must be stated in parenthesis below the figure.

Figures must be indented 2,5 cm from the left text margin, should be placed appropriately within the text and should have no text to the left or right. Pictures that do not fit into the end of a page must be placed on the following page or should be included after the References.

5. Tables

Table titles and table numbers should appear on top of the table and aligned to the left. Content of table should appear as a title below the table number level. All first letters in the words of the title should appear in upper word levels and in italic. Nothing must be written to the left or right side of tables.

Tables must be formed using the “Table” menu in Microsoft Word. Table contents must be written in font size 10 and must be arranged in such a way that no space is left before or after the lines. Lines used in the tables must be 1, 5 pt at most and there must be no line between rows and columns except for in categorizations on row and column headings.

6. References

References must be given in accordance with APA 5 (American Psychological Association) standards. ‘ve’ must be written before surname of the last author in Turkish sources with more than one author; and ‘&’ must be written before the surname of the last author in foreign sources. **Detailed information on reference style can be found at: <http://www.apastyle.org/learn/index.aspx>.**

7. Extended Abstract

The manuscript must include an abstract comprising of 500-750 words following the ‘References’ section. **If the manuscript is written in Turkish, the extended abstract must be in English; if the manuscript is written in English, the extended abstract must be written in Turkish.**

The extended abstract must be written in “Palatino Linotype” font, size 10. This abstract must not include subheadings (for example, Introduction ect...); it must be written as a single column; it must not exceed the specified length. The main manuscript must not exceed 12 pages, excluding the extended abstract. The extended abstract will also be evaluated considering whether or not the guidelines for the word-limit has been followed.

Detailed information about extended abstract is also given in the last part of the [Article Template](#). An **article template** can be downloaded from the journal website.(www.epoder.org)