TAM METİN BİLDİRİLER KİTABI

BOOK OF PROCEEDINGS

RECEP TAYYİP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ

EPDAD

2. ULUSLARARASI ÖĞRETMEN EĞİTİMİ VE AKREDİTASYON KONGRESİ

27-29 EKİM 2018 RİZE

II. INTERNATIONAL TEACHER EDUCATION AND ACCREDITATION CONGRESS

ISBN:978-605-82211-2-3

www.iteaccongress.com

II. ULUSLARARASI ÖĞRETMEN EĞİTİMİ VE AKREDİTASYON KONGRESİ

II. INTERNATIONAL TEACHER EDUCATION AND ACCREDITATION CONGRESS

TAM METİN BİLDİRİLER KİTABI
BOOK OF PROCEEDINGS

27-29 Ekim 2018 Rize/Türkiye
27-29 October 2018 Rize / Turkey

Editörler:

Prof. Dr. Cemil ÖZTÜRK

Prof. Dr. Ahmet ŞİMŞEK

E-book

2018

© II. International Teacher Education and Accreditation Congress
All the ideas and theories and any existing errors in this e-book are the sole responsibility of the authors.
The papers published in this e-book may be cited if proper references provided and full bibliographical credit is given.
ISBN: 978-605-82211-2-3
http://iteaccongress.com

Kongre Onur Kurulu | Honorary Board

Prof. Dr. Ziya SELÇUK, Milli Eğitim Bakanı / Minister of National Education

Prof. Dr. Mustafa SAFRAN, Milli Eğitim Bakan Yardımcısı / Deputy Minister of National Education

Prof. Dr. Hüseyin KARAMAN, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Rektörü/ Rector of Recep Tayyip Erdoğan University

Doç. Dr. Adnan BOYACI, Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürü / Director General of Teacher Training and Education

Kongre Kurulu | Presidents of the Congress

Prof. Dr. Mehmet KÜÇÜK, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanı / Dean of Education Faculty of Recep Tayyip Erdoğan University

Prof. Dr. Cemil ÖZTÜRK, EPDAD Başkanı/ President of EPDAD

Kongre Düzenleme Kurulu | Organizational Committee

Dr. Ahmet ŞİMŞEK (Co-Chairman), İstanbul Cerrahpaşa University, Turkey

Dr. Yılmaz GEÇİT (Co-Chairman), Recep Tayyip Erdoğan University, Turkey

Dr. Adem BELDAĞ, Recep Tayyip Erdoğan University, Turkey

Dr. Ali YILMAZ, Marmara University, Turkey

Dr. Ayşe AYTAR, Recep Tayyip Erdoğan University, Turkey

Dr. Ayşe SEYHAN, Recep Tayyip Erdoğan University, Turkey

Dr. Ayşin KAPLAN SAYI, İstanbul Bahçeşehir University, Turkey

Dr. Banu AVŞAR ERÜMİT, Recep Tayyip Erdoğan University, Turkey

Dr. Bekir GÖKÇE, Recep Tayyip Erdoğan University, Turkey

Dr. Demet BARAN BULUT, Recep Tayyip Erdoğan University, Turkey

Dr. Dinçay KÖKSAL, Çanakkale Onsekiz Mart University, Turkey

Dr. Ebru ALTUN, Recep Tayyip Erdoğan University, Turkey

Dr. Ebru GÜVELİ, Recep Tayyip Erdoğan University, Turkey

Dr. Ercan DEDE, Recep Tayyip Erdoğan University, Turkey

Dr. Fatih CAMADAN, Recep Tayyip Erdoğan University, Turkey

Dr. İlknur REİSOĞLU, Recep Tayyip Erdoğan University, Turkey

Dr. İlhan TURAN, Recep Tayyip Erdoğan University, Turkey

Dr. İrfan NİHAN DEMİREL, Recep Tayyip Erdoğan University, Turkey

Dr. Mehmet Kürşad DURU, Marmara University, Turkey

Dr. Nagihan YILDIRIM, Recep Tayyip Erdoğan University, Turkey

Dr. Nermin KARABACAK, Recep Tayyip Erdoğan University, Turkey

Dr. Samet OKUMUŞ, Recep Tayyip Erdoğan University, Turkey

Hasan AVCI, Recep Tayyip Erdoğan University, Turkey

Çiğdem BAKİ PALA, Marmara Üniversity, Turkey

Şafak OĞUZ, EPDAD İktisadi İşletme, Turkey

Kongre Bilim Kurulu | Scientific Board

Dr. Adnan BAKİ, Karadeniz Tecnical University, Turkey

Dr. Ahmet ATAÇ, Manisa Celal Bayar University, Turkey

Dr. Ahmet DOĞANAY, Çukurova University, Turkey

Dr. Ahmet ESKİCUMALI, Sakarya University, Turkey

Dr. Ahmet SABAN, Necmettin Erbakan University, Turkey

Dr. Ahmet TEKBIYIK, Recep Tayyip Erdoğan University, Turkey

Dr. Alejandro José Gallard MARTINEZ, Georgia Southern University, USA

Dr. Ali MEYDAN, Nevşehir Hacı Bektaş Veli University, Turkey

Dr. Ali Rıza AKDENİZ, Karadeniz Technical University, Turkey

Dr. Ali Sabri İPEK, Recep Tayyip Erdoğan University, Turkey

Dr. Ali YILMAZ, Marmara University, Turkey

Dr. Arif ALTUN, Hacettepe University, Turkey

Dr. Asım YAPICI, Çukurova University, Turkey

Dr. Asuman AKAY, Marmara University, Turkey

Dr. Atilla ÇİMER, Karadeniz Technical University, Turkey

Dr. Ayşegül OĞUZ NAMDAR, Recep Tayyip Erdoğan University, Turkey

Dr. Ayşin SATAN, Marmara University, Turkey

Dr. Aytekin İŞMAN, Sakarya University, Turkey

Dr. Banu YÜCEL TOY, Yıldız Technical University, Turkey

Dr. Bülent GÜVEN, Karadeniz Technical University, Turkey

Dr. Bünyamin AYDIN, Alaaddin Keykubat University, Turkey

Dr. Binnur YEŞİLYAPRAK, Ankara University, Turkey

Dr. Canan LAÇİN ŞİMŞEK, Sakarya University, Turkey

Dr. Cem TOPSAKAL, Recep Tayyip Erdoğan University, Turkey

Dr. Dilek ERBAŞ, Marmara University, Turkey

Dr. Dinçay KÖKSAL, Çanakkale Onsekiz Mart University, Turkey

Dr. Elif BAHADIR, Yıldız Technical University, Turkey

Dr. Emine Özlem YİĞİT, Abant İzzet Baysal University, Turkey

Dr. Enrique GALINDO, Indiana University, USA

Dr. Erdoğan KAYA, Anadolu University, Turkey

Dr. Erdoğan TEZCİ, Balıkesir University, Turkey

Dr. Eyüp ARTVİNLİ, Eskişehir Osmangazi University, Turkey

Dr. Fatma ŞAHİN, Marmara University, Turkey

Dr. Fatma HAZIR BIKMAZ, Ankara University, Turkey

Dr. Feral OGAN BEKİROĞLU, Marmara University, Turkey

Dr. Filiz KABAPINAR, Marmara University, Turkey

Dr. Filomena CAPUCHO, Catholic University, Portugal

Dr. Firdevs KARAHAN, Sakarya University, Turkey

Dr. Füsun EKŞİ, İstanbul Medeniyet University, Turkey

Dr. Gönül SAKIZ, Marmara University, Turkey

Dr. H. Gülru YÜKSEL, Yıldız Technical University, Turkey

Dr. Hakan AKDAĞ, Mersin University, Turkey

Dr. Halil EKŞİ, Marmara University, Turkey

Dr. Halil İbrahim SAĞLAM, Sakarya University, Turkey

Dr. Halis Türker BALAYDIN, Recep Tayyip Erdoğan University, Turkey

Dr. Hamide ERTEPINAR, İstanbul Aydın University, Turkey

Dr. Handan DEVECİ, Anadolu University, Turkey

Dr. Hayati AKYOL, Gazi University, Turkey

Dr. Hilmi DEMİRKAYA, Akdeniz University, Turkey

Dr. Hülya ÇELİK, Sakarya University, Turkey

Dr. Hülya YILMAZ, Ege University, Turkey

Dr. Ibrahim BAJUNID, Former President of APERA, Kuala Lumpur

Dr. Isabel CATARINO, New University of Lisbon, Portugal

Dr. İbrahim TURAN, İstanbul University, Turkey

Dr. İlhan TURAN, Recep Tayyip Erdoğan University, Turkey

Dr. İlyas YAVUZ, Marmara University, Turkey

Dr. İsa KORKMAZ, Necmettin Erbakan University, Turkey

Dr. İsmail ACUN, Eskişehir Osmangazi University, Turkey

Dr. İsmail ÇAKIR, Yıldırım Beyazıt University, Turkey

Dr. İsmail GELEN, Ondokuz Mayıs University, Turkey

Dr. İsmail Hakkı DEMİRCİOĞLU, Karadeniz Technical University, Turkey

Dr. Joanna MADALINSKA-MICHALAK, Polish Education Research Association WERA Vice President, Poland

Dr. Kemal DOYMUŞ, Atatürk University, Turkey

Dr. Liesel EBERSOHN, Pretoria University, South Africa

Dr. Lütfi ÜREDİ, Mersin University, Turkey

Dr. Madeleine ATKINS, Coventry University, United Kingdom

Dr. Mehmet CANBULAT, Akdeniz University, Turkey

Dr. Mehmet Engin DENİZ, Yıldız Technical University, Turkey

Dr. Mehmet GÜLTEKİN, Anadolu University, Turkey

Dr. Mehmet İNAN, Marmara University, Turkey

Dr. Mehmet Nur TUĞLUK, Yıldız Technical University, Turkey

Dr. Motlalepule Ruth MAMPANE, Pretoria University, South Africa

Dr. Muammer ÇALIK, Karadeniz Technical University, Turkey

Dr. Musa ÜCE, Marmara University, Turkey

Dr. Mustafa CİN, Giresun University, Turkey

Dr. Mustafa Sami TOPÇU, Yıldız Technical University, Turkey

Dr. Mustafa ŞEKER, Yıldız Technical University, Turkey

Dr. Mücahit COŞKUN, Karabük University, Turkey

Dr. Münür BİLGİLİ, Marmara University, Turkey

Dr. Nagihan YILDIRIM, Recep Tayyip Erdoğan University, Turkey

Dr. Orhan AKINOĞLU, Marmara University, Turkey

Dr. Orhan ÇANAKÇI, Marmara University, Turkey

Dr. Orhan KARAMUSTAFAOĞLU, Amasya University, Turkey

Dr. Ömer Faruk URSAVAS, Recep Tayyip Erdoğan University, Turkey

Dr. Paşa Tevfik CEPHE, Gazi University, Turkey

Dr. Ramazan SEVER, Giresun University, Turkey

Dr. Rauf YILDIZ, Çanakkale Onsekiz Mart University, Turkey

Dr. Rengin ZEMBAT, Marmara University, Turkey

Dr. Ruken AKAR VURAL, Adnan Menderes University, Turkey

Dr. Salih ÇEPNİ, Uludağ University, Turkey

Dr. Salih Zeki GENÇ, Çanakkale 18 Mart University, Turkey

Dr. Sara RAVEN , Texas A&M University, USA.

Dr. Sedat UÇAR, Çukurova University, Turkey

Dr. Selahattin GELBAL, Hacettepe University, Turkey

Dr. Selahattin KAYMAKÇI, Kastamonu University, Turkey

Dr. Selami YANGIN, Recep Tayyip Erdoğan University, Turkey

Dr. Semih AKTEKİN, National Ministry of Education, Turkey

Dr. Serdan KERVAN, Prizen Ukshin Hoti University, Albania

Dr. Serkan SEVİM, Pamukkale University, Turkey

Dr. Seyfi KENAN, Marmara University, Turkey

Dr. Shannon SUNG SPELMAN, College, USA

Dr. Sibel ÇOBAN, Marmara University, Turkey

Dr. Süleyman DOĞAN, Ege University, Turkey

Dr. Şengül ATASOY, Recep Tayyip Erdoğan University, Turkey

Dr. Şenol SEZER, Ordu University, Turkey

Dr. Şule BAHÇECİ, Karadeniz Technical University, Turkey

Dr. Todor SHOPOV, Sofya University, Bulgaria

Dr. Tuba ÇENGELCİ KÖSE, Anadolu University, Turkey

Dr. Tuğrul KAR, Recep Tayyip Erdoğan University, Turkey

Dr. Ünsal Umdu TOPSAKAL, Yıldız Technical University, Turkey

Dr. Valerie AKERSON, Indiana University, ABD

Dr. Vedat ŞAHİN, Namık Kemal University, Turkey

Dr. Wilco Henricus Maria EMONS, Tilburg University, Netherlands

Dr. Yagut ALİYEVA, Bakü State Univertsity, Azerbaijan

Dr. Yasemin AYDOĞAN, Gazi University, Turkey

Dr. Yavuz ERİŞEN, Yıldız Technical University, Turkey

Dr. Yelkin DİKER COŞKUN, Yeditepe University, Turkey

Dr. Yüksel KAVAK, Hacettepe University, Turkey

KATILIMCI LİSTESİ

Arş. Gör. AHMET SAMİ KONCA	Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye
Arş. Gör. ALİ HAYDAR AKARSU	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Türkiye
Arş. Gör. ALPER GÜLAY	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Türkiye
Arş. Gör. AYŞEGÜL YILMAZER	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Türkiye
Arş. Gör. BANU AKTAŞ	Giresun Üniversitesi, Türkiye
Arş. Gör. DİLARA SOMUNCU	Gaziantep Üniversitesi, Türkiye
Arş. Gör. Dr. AYŞE AYTAR	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Türkiye
Arş. Gör. Dr. FERİDE ERSOY	Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Türkiye
Arş. Gör. EMİNE BOZKURT	Gazi Üniversitesi, Türkiye
Arş. Gör. KÜBRA ENGİN	Gazi Üniversitesi, Türkiye
Arş. Gör. MERVE HÜLYA KİBAR FURTUN	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Türkiye
Arş. Gör. NAFİA KÜBRA KARAKAYA	Gazi Üniversitesi, Türkiye
Arş. Gör. NAZAN MERSİN	Abant İzzet Baysal Üniversitesi,Türkiye
Arş. Gör. SANİYE NUR ERGAN	Ordu Üniversitesi,Türkiye
Arş. Gör. SARE TÜRKMEN	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi,Türkiye
Arş. Gör. SELDA ŞAN	Ege Üniversitesi,Türkiye
Doç. Dr. AHMET TEKBIYIK	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi,Türkiye
Doç. Dr. CEM TOPSAKAL	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. ELVAN GÜNEL	Anadolu Üniversitesi,Türkiye
Doç. Dr. İLHAN TURAN	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. İSMAİL GELEN	Ondokuz Mayıs Üniversitesi,Türkiye
Doç. Dr. METANET MEMMEDOVA	Bakü Devlet Universitesi, Azerbaycan
Doç. Dr. MURAT GÖKALP	Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. NAGİHAN YILDIRIM	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. SELAMİ YANGIN	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. SEVİNC QASIMOVA	Bakü Devlet Üniversitesi,Türkiye
Doç. Dr. ŞENGÜL ATASOY	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. YAGUT ALİYEVA	Bakü Devlet Üniveristesi,Türkiye
Dr. EKREM CENGİZ	MEB
Dr. HAMDİ TEKİN	Istanbul Arel Unıversıty,Türkiye
Dr. KÜRŞAT KARASOLAK	MEB
Dr. NİLAY KEFELİ	MEB
Dr. Öğr. Üyesi ASİYE ŞENGÜL AVŞAR	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi AYŞE SEYHAN	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi BEKİR GÖKÇE	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi DEMET BARAN BULUT	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi DENİZ SARIBAŞ	İstanbul Aydın Üniversitesi,Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi EBRU GÜVELİ	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi FATİH CAMADAN	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi FAZİLET TAŞDEMİR	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi GÜL TUNCEL	Marmara Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi GÜLENAZ SELÇUK	Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi İRFAN NİHAN DEMİREL	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi KADER BİRİNCİ KONUR	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi MEHMET KÜRŞAD DURU	Marmara Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi NİMET PIRASA	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi ÖMER FARUK İSLİM	Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi SANEM TABAK	Ordu Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi SİNAN ÇINAR	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi ŞENOL SEZER	Ordu Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi YASEMİN BAKİ	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Türkiye
Öğr. Gör. Dr. ELİF ESMER	Marmara Üniversitesi, Türkiye
Öğr. Gör. Dr. HASAN SAĞLAMEL	Karadeniz Teknik Üniversitesi, Türkiye

Öğr. Gör. Dr. MUSTAFA KEREM KOBUL	Karadeniz Teknik Üniversitesi, Türkiye
Öğr. Gör. Dr. SERDAN KERVAN	Prizren Ukshin Hoti Üniversitesi, Kosova
Öğr. Gör. Dr. ŞAKİRE ERBAY ÇETİNKAYA	Karadeniz Teknik Üniversitesi, Türkiye
Öğr. Gör. Dr. ŞENAY BAŞ	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Türkiye
Öğr. Gör. İBRAHİM YAHŞİ	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Türkiye
Öğr. Gör. MUSTAFA SARIKAYA	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Türkiye
Öğr. Gör. OSMAN ALBAYRAK	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Türkiye
Öğr. Gör. SEYHAN DAŞTAN KARADOĞAN	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Türkiye
Öğr. Gör. SİNAN BULUT	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Türkiye
Öğrenci AYHAN YEDEK	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Türkiye
Öğrenci AYŞE AKTAŞ	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Türkiye
Öğrenci AYŞE BERRE DURMUŞ	Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
Öğrenci BÜŞRA KOTO	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Türkiye
Öğrenci EBRU VURAL	Trabzon Üniversitesi, Türkiye
Öğrenci ESRA ÇİFÇİ	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Türkiye
Öğrenci FURKAN MUŞ	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Türkiye
Öğrenci HAKAN ORAN	Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Türkiye
Öğrenci KENAN IŞIK	Gazi Üniversitesi, Türkiye
Öğrenci MELİS AKAY	İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa, Türkiye
Öğrenci MUHARREM DAYIOĞLU	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Türkiye
Öğrenci NURSEDA TEYMUR	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Türkiye
Öğrenci RESUL BOLAT	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Türkiye
Öğrenci SEMA ZENGİN	Marmara Üniversitesi, Türkiye
Öğrenci SİNEM GÜLDEMİR	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Türkiye
Öğrenci YAKUP ŞAHİN	Karadeniz Teknik Üniversitesi
Öğretmen AHMET TOKMAK	MEB, Türkiye
Öğretmen BURCU ÖKMEN	MEB, Türkiye
Öğretmen BURCU ÜNLÜ	MEB, Türkiye
Öğretmen BÜŞRA EROĞLU	MEB, Türkiye
Öğretmen BÜŞRA KOLAY ÇEPNİ	MEB, Türkiye
Öğretmen CANSU KAYGISIZ	MEB, Türkiye
Öğretmen ÇİĞDEM ÇELİK	MEB, Türkiye
Öğretmen ELA AYDIN	MEB, Türkiye
Öğretmen EMİNE BİLGE	Karadeniz Teknik Üniversitesi, Türkiye
Öğretmen EZGİ AĞCİHAN	MEB, Türkiye
Öğretmen GÜLER KOÇAK	MEB, Türkiye
Öğretmen GÜRSEN VURAL	MEB, Türkiye
Öğretmen MUSTAFA DEMİR	MEB, Türkiye
Öğretmen NİLGÜN MISIR	MEB, Türkiye
Öğretmen NURULLAH KERECİ	MEB, Türkiye
Öğretmen SALİH YILMAZ	İnönü Üniversitesi, Türkiye
Öğretmen SEVAL NACİ	Marmara Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. AHMET İLHAN ŞEN	Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. HİLMİ DEMİRKAYA	Akdeniz Üniversitesi, Türkiye
Uzman BELMA UYSAL	Marmara Üniversitesi, Türkiye
Uzman OSMAN YILDIRIM	MEB, Türkiye
Uzman TUĞBA KAFADAR	Marmara Üniversitesi,Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi SELMA KARABINAR	Marmara Üniversitesi, Türkiye

ÇAĞRILI KONUŞMACILAR

Keynote Speakers

Assist. Prof.Dr. Wilco H. M. EMONS

Wilco Henricus Maria Emons, 14-07-1973 tarihinde Nijmegen'de (Hollanda) doğdu. 1985-1992 arasında Kruisheren Kollege'de okudu. 1992-1998 arasında Twente Universitesi'nde eğitim teknolojileri alanında uzmanlaştı. 2003'te Tilburg Üniversinde doktorasını tamamladı. Tilburg Sosyal ve Davranış Bilimleri Okulu'nda Metodoloji ve İstatistik Bölümünde görev yapmaktadır. Emons, akademisyen ve eğitim danışmanıdır. Sosyal bilimlerde metodoloji ve istatistik alanında çok geniş bir ilgi ve çalışma alanına sahiptir. Özellikle psikometri ve psikolojik ve eğitimsel değerlendirme ile ilgilenir. Uluslararası indekslerde 45 ortak yazarlı makalesi, bir kitabı, 4 kitap bölümü, 34 uluslararası bildirisi vardır. Emons, pek çok eğitim programına öğretici olarak katıldı.

Wilco Henricus Maria Emons was born on 14-07-1973 in Nijmegen (The Netherlands). He studied at the Kruisheren College in 1985-1992. Between 1992 and 1998, he specialized in educational technologies at the University of Twente. In 2003 he completed her doctorate at Tilburg University. He has been working in the Department of Methodology and Statistics at the School of Social and Behavioral Sciences in Tilburg. Emons is an academic and educational advisor. He has a wide range of interest and research interests in the field of methodology and statistics in social sciences. He is particularly interested in psychometry and psychological and educational evaluation. International index includes 45 co-authored articles, one book, 4 book chapters, 34 international papers. Emons has participated in many educational programs as an instructor.

Prof. Dr. Abdülkerim KAR

Rize, Güneysu ilçesinde 1951 yılında doğdu. Şişli ortaokulu ve Pertevniyal Lisesinden mezun oldu. Lisans eğitimini İTÜ Makine Fakültesinde aldı. Yüksek Lisans ve Doktora eğitimlerini ABD MIT de tamamladı. Doktora sonrası, İTÜ Makine Fakültesi Otomatik Kontrol Kürsüsünde çalıştı. Suudi Arabistan Kral Fahd Üniversitesi Makine Mühendisliği Bölümünde bulundu. Bu bölümü ABET akreditasyonuna hazırlayan ekipte yer aldı. Bu bölüm 1994'te ABET akreditasyonu almıştır. Kar, Marmara Üniversitesi'nde Makine Mühendisliği Bölümünü açtı. Mühendislik Fakültesinde öğretim üyesi, bölüm başkanı, dekan yardımcısı, dekan olarak görev yaptı. Daha sonrasında Marmara Üniversitesi rektörlüğünde enstitü müdürü, rektör yardımcısı, rektör başdanışmanı, uzaktan eğitim merkezi müdürü, öğretim Üyesi Yetiştirme Programı (ÖYP) Koordinatörü olarak görev yaptı. Mühendislik Fakültesinin 1995-2000 yılları arasında Avrupa Kalite Ödülü çalışmalarında bölüm başkanı ve dekan yardımcısı olarak fakültenin kalite takımında görev yaptı. Mühendislik Fakültesinde yaygınlaştırılan EFQM kalite süreci eğitimin bir parçası oldu. Bu süre içinde yetişen öğrenciler bu süreci endüstriye aktaran kalite gönüllüleri oldular. Marmara Mühendislik Fakültesi EFQM Avrupa Kalite Ödülü 2000 yılı toplantısında Ödül Finalisti oldu. Türkiye'de mühendislik bölümlerinin akreditasyonu için mühendislik dekanları tarafından başlatılan MÜDEK akreditasyon sürecinde başından beri değerlendirici olarak yer almaktadır. Çalışma konuları; sistem dinamiği ve kontrol (yeni adı mekatronik), mühendislik sistemlerinde tasarım ve enerji optimizasyonu, mühendisliğin felsefesi, mühendislik eğitiminde öğretme ve öğrenme, yüksek eğitimde düşünme stilleri, eğitimde kalite ve akreditasyondur.

Rize was born in 1951 in Güneysu district. He graduated from Şişli Secondary School and Pertevniyal High School. He received his bachelor's degree from ITU Faculty of Mechanical Engineering. He completed his MA and PhD degrees at the US MIT. He worked at ITU Faculty of Mechanical Automatic Control. He was a member of King Fahd University, Department of Mechanical Engineering, Saudi Arabia. He took part in the team that prepared this section for ABET accreditation. This department received ABET accreditation in 1994. He founded the Mechanical Engineering Department at Marmara University. He served as faculty member, head of department, assistant dean, and dean of the Faculty of Engineering. Later, he served as the director of the institute, vice-rectors of the rector, chief advisor of the rector, director of distance education center and instructor training program of the university. Between the years 1995-2000 of the Faculty of Engineering in the European Quality Award for the dean of the head of the department and served on the quality team of the faculty. The EFQM quality process, which was expanded in the Faculty of Engineering, became part of the training. During this time, he trained many students. These were quality volunteers who transferred the process to the industry. Marmara Faculty of Engineering became the award finalist at the EFQM European Quality Award 2000 meeting. Turkey launched by the engineering department of engineering deans are included as assessors for the accreditation MÜDEK since the beginning of the accreditation process. Study subjects; system dynamics and control (new name mechatronics), design and energy optimization in engineering systems, philosophy of engineering, teaching and learning in engineering education, thinking styles in higher education, quality in education and accreditation.

Prof. Dr. Yüksel KAVAK

Eğitim yönetimi profesörüdür. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü eğitim yönetimi teftişi planlaması ve ekonomisi bilim dalından doktora derecesini 1986'da almıştır. 1991-2017 yılları arasında Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğretim üyesi olarak çalışmıştır. Üniversitede çeşitli kademelerde yöneticilik görevleri üstlenmiştir. 2012-2015 yılları arasında rektör yardımcılığı yapmıştır. Ayrıca, 2000-2002 yıllarında Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi'nde ve 2007-2008 öğretim yılında ABD-Tennessee, Memphis Üniversitesi Eğitim Politikaları Araştırma Merkezi'nde bulunmuştur.
Kavak'ın, eğitim politikaları, temel eğitim, yükseköğretim, öğretmen eğitimi, Bologna Süreci, kalite güvencesi ve akreditasyon ve eğitim ekonomisi alanlarında çeşitli yayınları bulunmaktadır. 1996-2005 yılları arasında, Milli Eğitim Bakanlığı'nın UNICEF, Dünya Bankası ve Avrupa Komisyonu ile işbirliği içinde yürüttüğü kız çocuklarının eğitiminin yaygınlaştırılmasıyla ilgili değişik eğitim projelerinde yer aldı. "Kız çocuklarının okullaşması", "Haydi Kızlar Okula", "Çocuk Dostu Okul" projelerinde danışmanlık hizmetlerinde bulunmuştur. Ayrıca, eğitim yöneticileri ve eğitim deneticilerine yönelik çeşitli mesleki eğitim etkinliklerinde görev almıştır.
TED (Türk Eğitim Derneği) Bilim Kurulu üyeliği (2003-2005), UNESCO Türkiye Milli Komisyonu Eğitim İhtisas Komitesi üyeliği (2010-2014) ve Türkiye Voleybol Federasyonu Eğitim Kurulu Koordinatörlüğü (2006-2007 ve 2011-2012) görevlerinde bulunmuştur. Halen, EPDAD (Eğitim Fakülteleri Eğitim Programlarını Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği) Akreditasyon Kurulu üyesidir.

He is a professor of education management. In 1986, he received his PhD degree from Hacettepe University, Institute of Social Sciences, department of educational administration planning planning and economics. Between the years 1991-2017 he worked as faculty member at the Faculty of Education of Hacettepe University. He has held various administrative positions at the university. He was the vice rector between 2012-2015. In addition, Kyrgyzstan-Turkey Manas University in 2000-2002, and in 2007-2008 academic year in the US-Tennessee, Memphis University Center for Research in Educational Policy has been found.
Kavak has various publications on education policies, basic education, higher education, teacher education, Bologna Process, quality assurance and accreditation and education economics. Between 1996 and 2005, he participated in various educational projects on the dissemination of the education of girls from the Ministry of National Education in cooperation with UNICEF, the World Bank and the European Commission. He has acted as a consultant on the following international projects: "Kız çocuklarının okullaşması", "Haydi Kızlar Okula" ve "Çocuk Dostu Okul". In addition, he has been involved in various vocational training activities for educational administrators and trainees.
TED (Turkish Education Association) Science Board (2003-2005), UNESCO Turkey National Committee, Education Committee member (2010-2014) and Turkey Volleyball Federation Education Coordinating Board (2006-2007 and 2011-2012) were found in their duties. He is a member of EPDAD (Association for the Evaluation and Accreditation of Educational Programs).

İÇİNDEKİLER

Türkiye, Japonya Ve Finlandiya Öğretmen Yetiştirme Programlarının Karşılaştırılmalı İncelenmesi 1-6
Dr. Öğr. Üyesi Fazilet TAŞDEMİR
Eğitim Fakültelerinin Kalitesini Geliştirme Çabaları 6-12
Doç.Dr. Necdet KONAN, Salih YILMAZ
Öğretim Üyelerinin Bakış Açısıyla Eğitim Fakültelerinde Kalite 13-17
Doç.Dr. Necdet KONAN, Salih YILMAZ
Öğretmen Eğitimi Üzerine Yaşanan Sorunların Farklı Kültürel Temellerle Tartışılması 18-28
Prof. Dr. Ali YILMAZ, Ahmet TOKMAK
Öğretmen Adaylarının Türkiye Yeterlikler Çerçevesindeki Yetkinliklere Yönelik Farkındalıkları 29-35
Öğr. Gör. İbrahim YAHŞİ, Prof. Dr. Yılmaz GEÇİT
Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Sisteminin Geleceğine Yönelik Eğitim Yönetimi Akademisyenlerinin Görüşleri 36-50
Kenan IŞIK, Doç.Dr. Ferudun SEZGİN
Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğinin Tarihsel Gelişimi Konusundaki Bilgi Düzeylerinin İncelenmesi (Adana İli Örneği) 51-57
Dr. Kürşat KARASOLAK
Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğini Seçme Nedenleri ve Bu Mesleğin Geleceğine Yönelik Beklenti ve Düşünceleri 58-65
(Rize Örneklemi)
Öğr. Gör. Osman ALBAYRAK, Öğr. Gör İbrahim YAHŞİ, Öğr. Gör. Hüseyin TOLU
Köy Enstitülü Kadın Öğretmenlerin Türk Toplumu Ve Eğitimine Katkıları 66-72
Melis AKAY, Dr. Öğr. Üyesi A. Adnan ÖZTÜRK
Mobile Learning Readiness Level Of Turkish Efl Undergraduate Students And Its Relationship With Academic Achievement And Certain Ses Variables 73-85
Mustafa Kerem KOBUL, Oğuzhan YILMAZ
Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Beşeri Bir Unsur Olarak Köprü ve Değirmen Üzerine Düşünceleri 86-93
Doç. Dr. İlhan TURAN, Dr. Öğr. Üyesi Ayşe SEYHAN
Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Soru Hazırlama Becerilerinin Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi 94-101
Emine BİLGE, Prof. Dr. Hakan Şevki AYVACI
Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Proje Çalışmalarına Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi 102-107
Emine BİLGE, Prof. Dr. Hakan Şevki AYVACI
Laboratuvar Ortamının ve Uygulamalarının Fen Bilimleri Öğretmenleri Açısından Değerlendirilmesi 108-121
Dr. Nilay KEFELI, Dr. Filiz KARA
Fizik Öğretmen Adaylarına Okul Dışı Ortamlarda Fizik Derslerinin Öğretimi: Tübitak 2237-A Projesi Örneği 122-129
Ahmet İlhan ŞEN, Özlem OKTAY
Öğretmen Adaylarının Fizik Dersi Yazılı Sınav Kâğıtlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi 130-141
Dr. Öğr. Üyesi Nilay AKÇAY, Dr. Öğr. Üyesi Ebru GÜVELİ, Öğr. Gör. Hasan GÜVELİ
Yeni İlköğretim Matematik Öğretmenliği Lisans Programındaki Analiz Derslerinin Değerlendirilmesi 142-149
Öğr. Gör. Hasan GÜVELİ, Dr. Öğr. Üyesi Ebru GÜVELİ
Matematik Öğretmen Adaylarının Öğretim Yöntem Ve Teknik Tercihleri 150-158
Esra ÇİFÇİ, Dr. Ör. Üyesi Nimet PIRASA

Uygulama Öğretmenlerinin Öğretmen Adaylarının Sınıf İçi ve Sınıf Dışı Performnslarına Yönelik Görüşleri (Rize Örneklemi) Öğr. Gör. Osman ALBAYRAK, Öğr. Vildan ÖNDER, Öğr. Elif Meyra ERGİN, Öğr. Abdulkerim ŞAVLIĞ	159-169
Sınıf Öğretmenlerinin Doğal Sayılara İlişkin Ölçme Değerlendirme Bileşeni Bağlamında Alan Öğretimi Bilgisi Nurullah KERECİ, Dr. Öğr. Üyesi Nimet PIRASA	170-178
Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenci Tanıma Bilgilerindeki Değişimin İncelenmesi: Kesirler Büşra UZUN, Dr. Öğr. Üyesi Nimet PIRASA	179-187
Sınıf Öğretmeni Adaylarının Pedagojik Okuryazarlık Becerileri İle Mesleki Öz-Yeterlilik Algıları Arasındaki İlişki Doç. Dr. Selami YANGIN, Mesut KARABACAK, Nur Seda ALİM, Gökçe KILIÇ YILMAZ	188-201
Piyano Öğrencilerinin Etüt Çalmaya İlişkin Görüşleri İle Etüt Çalma Becerileri Arasındaki İlişki Öğr. Gör. Mustafa SARIKAYA, Prof. Dr. Mehmet Kayhan KURTULDU	202-208
İbn Haldun'un Eğitim Anlayişinin Değerler Eğitimi Bağlaminda Değerlendirilmesi Doç.Dr. İlhan TURAN	209-213
Dijital Öykülerle Sosyal Bilgiler Öğretimi:Kontrol Odağı ve Başarıdaki Değişim Burcu ÜNLÜ, Doç.Dr. Selami YANGIN	214-227
Piyano Eğitiminde Yeni Teknik Öğretiminde Farklı Örneklerle Yinelenmiş Anlamlandırma Stratejilerinin Etkisi Prof. Dr. Mehmet Kayhan KURTULDU, Öğr. Gör. Mustafa SARIKAYA	228-233
Eğitim ve İlahiyat Fakültesi Öğretim Elamanlarının Derslerinde Kullandıkları Öğretim Yöntem /Tekniklerine Yönelik Öğrenci Görüşleri (Rize Örneklemi) Öğr. Gör. Osman ALBAYRAK., Öğr. Gör. Hüseyin TOLU, Öğr. Gör İbrahim YAHŞİ	234-240
İlkokul Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Zihinden Toplama İşlemi Yapma Stratejilerinin Belirlenmesi Büşra KOLAY ÇEPNİ, Dr. Öğr. Üyesi Nimet PIRASA	241-249
Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarıları, Problem Çözme Becerisi Ve Helikopter Ebeveyn Tutumu Arasındaki İlişkilerin İncelenmesine Yönelik Bir Araştırma Öğr. Gör. Seyhan DAŞTAN KARADOĞAN	250-266
Öğretmenlerin Nöbet Tutma Davranışlarına Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi Mustafa Öner HATIRNAZ, Dr. Öğr. Üyesi Fazilet TAŞDEMİR	267-276
Üniversite Öğrencilerinin Stresle Başa Çıkma Stratejileri (Kırgızistan Örneği) Doç.Dr. Murat GÖKALP, Dr.Öğr. Üyesi Shiva Saeighi MAMEGHANİ, Zinar ATCA	277-291

TAM METİN BİLDİRİLER

TÜRKİYE, JAPONYA VE FİNLANDİYA ÖĞRETMEN YETİŞTİRME PROGRAMLARININ KARŞILAŞTIRILMALI İNCELENMESİ

Dr. Öğr. Üyesi Fazilet TAŞDEMİR

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Türkiye

ÖZET

Öğretmenlik, bilgi birikimi, planlama süreci, alan bilgisi, gelişmiş dil becerisi, teknolojik gelişmelere yakınlık ve teknolojik araçları kullanabilme yeteneği, farklı seviye ve kişilikteki öğrencileri tanıma ve yönlendirme, etkili iletişim gibi bir takım yetenekleri ve becerileri gerektirir (Gürlen ve Demirel, 2010). Türkiye'de milli eğitim 1739 sayılı "Milli Eğitim Temel Kanunu" ile oluşturulan merkezi bir yönetim yapısına sahiptir. Bu çerçevede eğitim ve öğretime personel yetiştirme ve eğitim sisteminin tüm unsurlarının ihtiyaçlar doğrultusunda gerçekleştirilmesi 12 Eylül 1982 sonrasında yapılan anayasa değişikliğiyle Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ve Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) işbirliğine bırakılmıştır. Öğretmen yetiştirmede YÖK'e bağlı eğitim fakülteleri mesuldür. Öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerin de öğrenci seçiminde tek ölçüt YÖK'e bağlı Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezince (ÖSYM) gerçekleştirilen Yüksek Öğretime Geçiş (YGS) sınavıdır. Sonrasında öğretmen atamalarında Kamu Personeli Seçme Sınavı'na (KPSS) girmeleri ve başarılı olmaları gerekmektedir. Japonya'da öğretmen eğitimi üniversitelerde ve Eğitim, Bilim, Spor, Kültür ve Teknoloji Bakanlığı tarafından onaylanan diğer yüksek öğretim kurumlarında yapılmaktadır. Bu çalışmada PISA testi sonucunda bilim sıralamasında ilk üçte yer alan Singapur, Japonya, Finlandiya ve alt sıralarda yer alan Türkiye öğretmen yetiştirme programlarının karşılaştırılmalı incelenmesi amaçlanmıştır. Tarama modelinde bir çalışmadır. Bu çalışma olan durumu betimlemeyi amaçladığından tarama modelindedir. Geçmişte ya da o anda varolan bir durumu varolduğu şekliyle betimlemeyen, tanımlamayı amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Bu modelde araştırmaya konu olanı değiştirme çabası yoktur. Temel amaç değiştirmeye kalkmadan gözlemektir. Çalışma grubunu bu üç ülkenin güncel öğretmen yetiştirme programları oluşturmaktadır. Türkiye ile birlikte diğer iki ülkenin programlarının çalışma grubuna alınmasının sebebi TIMSS, PISA, PIRLS gibi uluslararası sınavlarda bu ülke öğrencilerinin puan diliminde üst çeyrekte yer almalarındandır. Ayrıca Japon öğretmenlerde sıralamada yer almaktadır. Çalışmada Türkiye, Singapur, Finlandiya ve Japonya'da öğretmen yetiştirme programlarının ve sistemlerinin farklılık ve benzerliklerine odaklanılarak öğretmen yetiştirme politikaları hakkında bilgi edinilecektir. Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD) raporları incelenerek bu ülkelerin lisans eğitiminde verdikleri teorik ve uygulama düzeyindeki dersleri de karşılaştırılacaktır. Sözü edilen ülkelerin öğretmenlik programlarında ders akreditasyonlarının ne düzeyde olduğu da incelenecektir. Lisans programında teorik derslerde alınması gereken krediler, uygulama ders saat süreleri, uygulama derslerinin programlara dağılımı, mezun olan öğrencilerin öğretmen olarak atamaları konusunda yürütülen eğitim-öğretim stratejileri de karşılaştırılmalı olarak ele alınarak belirlenen ülkeler bazında incelenerek eleştirilerde bulunulacaktır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen yetiştirme programları, ülke eğitim sistemleri, lisans programları akreditasyonu

COMPARISON OF INVESTIGATION "TEACHER TRAINING PROGRAMS" IN TURKEY, JAPAN AND FINLAND

ABSTRACT

Teaching requires a number of competencies and skills such as knowledge, planning process, subject matter knowledge, advanced language skills, proximity to technological developments and the ability to use technological tools, recognition and orientation of students in different levels and personality, and effective communication (Gürlen and Demirel, 2010). National education in Turkey has a central management structure created with "National Education Basic Law" no. 1739. Within this framework, the Ministry of National Education took the responsibility of training personnel for education and realizing all elements of the education system in line with the requirements with the constitutional amendment after the 12th of September, 1982. Faculties of education affiliated to the Council of Higher Education (YÖK) are responsible for teacher training. The only criterion for the selection of students in education faculties is the Transition to Higher Education examination (YGS) conducted by the Assessment, Selection and Placement Center (ÖSYM). Then, they must take the Public Personnel Selection Examination (KPSS) and be successful to be appointed as a teacher. Teacher training in Japan is carried out in universities and other higher education institutions approved by the Ministry of Education, Science, Sport, Culture and Technology. In this study, it is aimed to compare the teacher training programs of Singapore, Japan, and Finland, which rank among the top three, with the teacher training programs of Turkey, which is in the low rank of countries. This study was conducted using screening model that aims to describe an existing situation. In this model, it is not aimed to change the situation discussed in a research, rather it aims to just observe it. The study group is consisted of current teacher training programs of these three countries. The reason of involving the programs of these two foreign countries into the study group is that students from these countries are placed in the upper quartile in international exams such as TIMSS, PISA, and PIRLS. Additionally, Japanese teachers are placed in the ranking. In this study, information on teacher training policies will be obtained by focusing on differences and similarities among teacher training programs in Turkey, Singapore, Finland, and Japan. Theoretical and practical lessons of these countries at undergraduate level will be compared by examining the reports of the Organization for Economic Co-operation and Development (OECD). Also, the level of the course accreditations in the teaching programs of the mentioned countries will be examined. Moreover, the credits to be taken for the theoretical courses in the undergraduate program,

the duration of the applied courses, the distribution of the applied courses to the programs, and the training strategies related to the assignment of graduates as teachers will be comparatively discussed and examined on the basis of the countries determined.

Keywords: Teacher Training Programs, Countries' Education Systems, Accreditation of Undergraduate Programs

GİRİŞ

Bir ülkenin kalkınmasında, toplumun kültür ve değerlerinin gelecek kuşaklara aktarılmasında öğretmenler başrol oynamaktadırlar (Özden, 1999). Öğretmenlik, bilgi birikimi, planlama süreci, alan bilgisi, gelişmiş dil becerisi, teknolojik gelişmelere yakınlık ve teknolojik araçları kullanabilme yeteneği, farklı seviye ve kişilikteki öğrencileri tanıma ve yönlendirme, etkili iletişim gibi bir takım yetenekleri ve becerileri gerektirir (Gürlen ve Demirel, 2010). Öğretmen yeterlilikleri ile ilgili, öğretmenin bireysel performansına ve bunun ölçülmesine vurgu yapar. Öğretmen standartları, aynı zamanda eğitim ve öğrencilerle ilgili standartların da belirlenmesiyle birlikte gündeme gelmektedir (Connel, 2009). Türkiye'de milli eğitim 1739 sayılı "Milli Eğitim Temel Kanunu" ile oluşturulan merkezi bir yönetim yapısına sahiptir. Bu çerçevede eğitim ve öğretime personel yetiştirme ve eğitim sisteminin tüm unsurlarının ihtiyaçlar doğrultusunda gerçekleştirilmesi 12 Eylül 1982 sonrasında yapılan anayasa değişikliğiyle Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ve Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) işbirliğine bırakılmıştır. Öğretmen yetiştirmede YÖK'e bağlı eğitim fakülteleri mesuldür. Öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerin de öğrenci seçiminde tek ölçüt YÖK'e bağlı Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezince (ÖSYM) gerçekleştirilen Yüksek Öğretime Geçiş (YGS) sınavıdır. Sonrasında öğretmen atamalarında Kamu Personeli Seçme Sınavı'na (KPSS) girmeleri ve başarılı olmaları gerekmektedir. Öğretmen standartları, aynı zamanda eğitim ve öğrencilerle ilgili standartların da belirlenmesiyle birlikte gündeme gelmektedir (Connel, 2009). Avrupa Konseyi ve Avrupa Komisyonu tarafından öğretmen yeterlilik alanlarına ilişkin belirlenen bazı ilkeler şöyledir: birlikte çalışma, bilgi ve teknolojiyle çalışma, toplumla ve toplum içinde çalışma vs. Avrupa Birliği, öğretmenlerin rolünü, onların yaşam boyu öğrenmesini ve mesleki gelişimini, öncelikli alanlar içinde görmektedir (ETUCE 2008; EURYDICE 2006;European Commission 2005). Öğretmenlik, bilgi birikimi, planlama süreci, alan bilgisi, gelişmiş dil becerisi, teknolojik gelişmelere yakınlık ve teknolojik araçları kullanabilme yeteneği, farklı seviye ve kişilikteki öğrencileri tanıma ve yönlendirme becerileri gerektirir (Gürlen ve Demirel,2010). Japonya'da öğretmen eğitimi üniversitelerde ve Eğitim, Bilim, Spor, Kültür ve Teknoloji Bakanlığı tarafından onaylanan diğer yüksek öğretim kurumlarında yapılmaktadır. Finlandiya'da öğretmen eğitimi 1980 yılından itibaren yüksekokullar tarafından verilmektedir. Yürürlüğe 1999 yılında giren 986 Sayılı Eğitim Personelinin Nitelikleri Yönetmeliği ile öğretmen yetiştirme programlarının içeriği yapılandırılmış ve düzenlenmiştir.

Öğretmen yetiştirme programları; yetiştirilecek adayların seçimi, belirli bir süre ve program dâhilinde eğitimleri, görevlendirilecek olan öğretmen adaylarının seçimi ve görev başındaki öğretmenlerin eğitimleri (hizmet içi eğitim) aşamalarından oluşmaktadır. Bu denli önemli ve kapsamlı bir konu olarak, öğretmen yetiştirme programları ülkemiz gerçekleri ve beklentileri açısından olduğu kadar gelişmiş ülkelerin benzer programlarıyla karşılaştırılarak da pek çok araştırmanın konusu olmuştur (Baskan, Aydın ve Madden, 2006; Demirel, 2000). Dönmez (1998) eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması üzerine yaptığı çalışmasında, eğitim fakültelerinde yer alan öğretmenlik programlarının yapılandırmasının savunulabilecek herhangi bir bilimsel ölçüte uymadığını, yeni modelin tutarlı olmadığını belirlemiştir. Ayrıca, kapatılan ve açılan programların neye göre açılıp kapandığının anlaşılmadığını, eğitim fakültesi öğrencilerinin lisansüstü öğrenim görmelerinin önünün tıkandığını, öğretmen yetiştirme konusuna bir bütünlük getirmediğini, eğitim bilimleri alanının yok sayıldığını vb belirterek yeniden yapılandırma denilen bu uygulamanın aslında bir yeniden yapılandırma olmadığını amaç, süreç ve sonuç açısından ifade etmiştir. Bu çalışmada Türkiye, Japonya ve Finlandiya öğretmen yetiştirme programlarının karşılaştırılmalı incelenmesi amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Tarama modelinde bir çalışmadır. Bu çalışma olan durumu betimlemeyi amaçladığından tarama modelindedir. Geçmişte ya da o anda varolan bir durumu varolduğu şekliyle betimlemeyen, tanımlamayı amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Bu modelde araştırmaya konu olanı değiştirme çabası yoktur. Temel amaç değiştirmeye kalkmadan gözlemektir.

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu bu üç ülkenin güncel öğretmen yetiştirme programları oluşturmaktadır. Türkiye ile birlikte diğer iki ülkenin programlarının çalışma grubuna alınmasının sebebi TIMSS, PISA, PIRLS gibi uluslararası sınavlarda bu ülke

öğrencilerinin puan diliminde üst çeyrekte yer almalarındandır. Ayrıca Finlandiya 2001 değerlendirmesine göre Dünya'daki en iyi öğretmenler sıralamasında birinci olmuştur. Japon öğretmenlerde sıralamada yer almaktadır.

BULGULAR ve YORUMLAR

Türk Öğretmen Yetiştirme Sistemi

Türkiye'de öğretmen eğitimi programları Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) tarafından belirlenmekte ve eğitim fakülteleri tarafından yürütülmektedir. 2006 yılında YÖK tarafından öğretmen eğitimi programları güncellenmiş ve fakültelere yeni programı uygulamaları bildirilmiştir. Eğitim psikolojisi ve eğitim tarihi zorunlu dersler olurken eğitim felsefesi ve eğitim sosyolojisi seçmeli dersler olmuştur. Güncellenen programların AB ülkeleri öğretmen eğitimi programlarının boyutlarıyla örtüştüğü belirtilmiştir (YÖK, 2007, s.65-67). Türkiye'de öğretmen olmak için lisans diplomasına sahip olmak ve yıl sonunda yapılan yazılı ve sözlü sınavdan başarılı olmak yeterlidir. Türkiye'de öğretmen olmak için herhangi bir yaş sınırı aranmamaktadır. Öğretmenlik eğitimi boyunca üçüncü sınıfın ikinci döneminde haftada bir gün gözlem, dördüncü sınıfın her iki döneminde de haftada bir gün uygulama söz konusudur. İlk iki sene sadece teorik bilgilerin verildiği dersler ile eğitim sürdürülmektedir.

Eğitim fakültesinde herhangi bir öğretmenlik programında yer almayan ancak lisans sonrası öğretmenlik yapmak isteyen diğer alan öğrencileri çeşitli üniversitelerde sunulan pedagojik formasyon sertifikası programlarını tamamlayarak öğretmen olmak amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı'na başvurabilmektedirler. Türkiye'de öğretmenlerin göreve başlayabilmek için öncelikle öğretmen eğitimi programlarından birinden lisans düzeyinde ya da diğer fakültelerden pedagojik formasyon sertifikasıyla mezun olmaları gerekmektedir. Aday öğretmenler kamu okullarında görev almak için Kamu Personeli Seçme Sınavında (KPSS) başarılı olmak ve bu durumu belgelemek zorundadırlar. Bu sınav öğretmen adayının kadroya başvurmak için girmek zorunda oldukları bir yeterlik sınavıdır. Sınav sonucu yüksek puan alan adaylar MEB'e başvurmakta ve atama beklemektedirler. Öğretmen adaylarının seçim sürecinde üniversite sınavlarına ek olarak herhangi bir farklı değerlendirme süreci uygulanmamaktadır. Öğretmen eğitiminde bireysel gelişim odaklı paradigmanın benimsendiği ancak uygulamada öğretmenlerin yetiştirilmeye devam edildiği, pedagojik formasyon kursları yoluyla öğretmen yetiştirilmesinin de bu süreçte etkili olduğu görülmektedir. Öğretmen eğitimi bağlamında çoğunlukla kaynaşık model kullanılmakta, bu durum tekdüzeliğe neden olmaktadır. Öğretmenlik uygulaması kapsamında uygulama saatlerinin azaltıldığı, uygulama öğretmenlerinin isteksiz olduğu, öğretim üyeleri ile uygulama öğretmenleri arasındaki bağın zayıf olduğu görülmektedir. Bu nedenle ders içerikleri ve öğretim materyalleri boyutlarında da sıkıntılar ortaya çıkmaktadır (Aksoy, 2013). Okul Deneyimi ile Öğretmenlik Uygulaması ve Semineri dersleri, öğretmen adaylarının kendi deneyimlerinden yola çıkarak gelişimlerini sağlayan ve yurt dışında pek çok ülkede çok önem verilen uygulamalardır (OECD, 2005; Özcan, 2013).

Japonya Öğretmen Yetiştirme Sistemi

Japonya'da mesleğe başlamak için adayların sahip olduğu lisans derecesi yeterli değildir (Atanur Başkan, Aydın ve Madden, 2006). Japonya'da öğretmen eğitimine, iki aşamalı bir sınavla öğrenci alınmaktadır. Birinci aşama ülke genelinde yapılmakta, ikinci aşama ise üniversiteler tarafında yapılmaktadır. Üniversitelerin eğitim fakültelerinde veya bölümlerinde ve eğitim üniversitelerinde yapılan diplomalı eğitim ile diğer fakültelerde uygulanan sertifikalı eğitim olmak üzere iki şekilde öğretmen eğitimi yapılmaktadır (Semerci, 2000). Japonya'da adaylar altı aylık staj döneminden geçtikten sonra bir sınava girmekte ve başarılı olanlar asil olarak öğretmenlik yapmaya hak kazanmaktadırlar (Ergun ve Ersoy, 2014).

Okullar, hem programlara kabulde hem de işe alma sürecinde çok seçicidir; adayların öğretmenlik eğitim programlarına katılabilmeleri için Ulusal Giriş Sınavı'nda başarılı olmaları gerekmektedir (Mete, 2013). Geçici sertifikalar ise sadece verildikleri illerde geçerli olup, bu sertifikaya sahip olanlar yardımcı öğretmen olarak atanmaktadır. Japonya'da anaokulları ve ilkokullarda çalışmak için genel öğretmenlik sertifikası, ortaokul ve liselerde çalışabilmek için ise belli bir alanda alınan sertifika gerekmektedir. Ayrıca bu sertifikaların verilişi, okul kademelerine göre değişiklik göstertmektedir. İki yıllık yüksekokullardan mezun olanlara lise öğretmenliği için geçici, ana, ilk ve ortaokul öğretmenliği için ise birinci sınıf sertifika verilmektedir. Dört yıllık yüksek öğretim tamamlayanlar lise öğretmenliği için ikinci sınıf, ana, ilk ve ortaokul öğretmenliği için de birinci sınıf sertifika almaya hak kazanırlar. Lisans üstü düzeyde mezun olanlar, lise öğretmenliği için birinci sınıf sertifika sahibi olmaktadırlar (Güvenç ve diğ.,1990). Ortaöğretim öğretmenlerinin eğitiminde ise, mesleki eğitime önem verilir. Temel öğretmen eğitimi üç kategoriden oluşur: Pedagoji,

psikoloji ve mesleki alan bilgisi derslerinin yanında yine eğitim bilimlerine yönelik seçmeli dersler de almaktadırlar (Keskinbıçak, 2015). Öğretmenler ulusal, yerel ve belediyeler düzeyinde örgütlenmiş birimlerce hizmet içi eğitim faaliyetlerinden geçirilmektedir. Bu eğitim; kurslar, seminerler, lisans tamamlama ve lisansüstü eğitim şeklinde yapılmaktadır (Semerci, 2000).

Finlandiya Öğretmen Yetiştirme Sistemi

Finlandiya'nın son yıllarda ortaya çıkan eğitim başarısı da üstün, seçkin öğretmenlere bağlanmaktadır. Öte yandan Finlandiya'nın başarılı uygulamaları arasında; şu ögelerin yer aldığı görülmüştür: İçerik, eğitimi bilimi (pedagoji) ve eğitimsel teori ile birlikte araştırma yapmaya hazırlayan araştırma temelli öğretmen eğitimi programlarının düzenli gelişmesi; Öğretmen eğitimi ve meslekî gelişimi için kayda değer finansal destek; Uygun ve adaletli maaşlar; Destekleyici çalışma koşulları; Öğretmenliğin saygı duyulan bir meslek olması;öğretmenlerin öğretim programını düzenleme ve öğrenci değerlendirme gibi konularda önemli derecede yetkiye sahip olmaları (Sahlberg, 2010).

Finlandiya, tamamen amaca uygun öğrenmeyi hedefleyen bir eğitim modeli uygulamakta ve bu modeli sürekli geliştirmeye çalışmaktadır. Özgün eğitim sistemiyle öne çıkan Finlandiya, öğretim programları için önümüzdeki öğretim yılında yeni düzenlemeler getirecektir. Bu yeni sistem "Disiplinler Arası Format" olarak isimlendirilmektedir (Saçu, 2016).

Finlandiya'da zorunlu eğitim süresi dokuz yıl olarak belirlenmiştir. Eğitimde fırsat eşitliği, herkes için ve her yerde eğitim, eğitim hizmetlerinde sosyal ve bölgesel bakımdan eşit imkanlar sağlamak, iyi eğitimli ebeveynler ve yaşam boyu eğitim Finlandiya'da eğitim politikalarına yön veren unsurlar olarak kabul edilmiştir. Okul öncesi, temel eğitim ve orta öğretimin tamamen ücretsiz olup, okul servisi, yemekleri, kırtasiye giderleri eğitim bütçesinden karşılanmaktadır. Finlandiya'da öğretmen eğitimi 1999 yılında yürürlüğe giren 986 Sayılı Eğitim Personelinin Nitelikleri Yönetmeliği ile öğretmen yetiştirme programlarının içeriği yapılandırılmış ve düzenlenmiştir (Education Resources in Finland, 2006). Finlandiya'da öğretmen olmaya karar veren bir aday bu programa katılabilmek için öncelikle Türkiye'deki ÖSYM sınavlarına benzeyen "marticulation" sınavında ve daha sonra üç aşamadan oluşan kabul testinden başarılı olmak zorundadır. Kabul testi kitap sınavı, mülakat ve örnek ders anlatımı (yada grup tartışması yönetimi) şeklinde yapılmaktadır (Malaty, 2006). Yüksek standartlarda alan uzmanı öğretmen yetiştirilmesi, öğretmenlerin sürekli eğitimi, öğretmenlerin sosyal gelişimleri ve sağlıkları, öğretmenlerin teknoloji kullanımı ve öğretmenlerin hizmet-içi eğitimlerle sürekli eğitimleri hükümetinin hedeflerindendir. Öğretmenlik türlerinde yüksek lisans düzeyinde eğitim zorunludur. Finlandiya öğretmen yetiştirme sisteminde teori ve pratik bütünlüğünün önemi büyüktür. Uygulamaya yönelik dersler eğitim süresince teorik dersler kadar yoğunluk içerisindedir (Delibaş, 2007).

Öğrencilerin bireysel farklılıklarının farkında olma ve saygı duymak, diğer öğretmenlerle işbirliği ve iletişim halinde olmak, aileler ve toplumun çeşitli kollarıyla ortak çalışmalar yapmak, etkili ve uygun öğrenme ortamları ve materyalleri hazırlamak ve geliştirmek, mesleki gelişimini devam ettirmek öğretmenlerin genel yeterlilikleri olarak belirlenmiştir. Finlandiya'da öğretmen olabilmek için sadece üniversite giriş sınavı yeterli değildir. Üniversite giriş sınavında başarı olan öğrenciler öğretmen olabilmek için yazılı giriş sınavı, yetenek testi, bireysel mülakat ve grup tartışması aşamalarından geçmek zorundadır. Bu sınavların içerikleri üniversiteden üniversiteye farklılık göstermektedir. Finlandiya'da öğretmenlik mesleğinin statüsü yüksektir ve yüksek yeterlilikler gerektirmektedir. Öğretmenlerin sahip olması gereken genel yeterlilikler ise; bireysel farklılıklara saygılı olmak, diğer öğretmenlerle iletişim halinde ve iletişim içinde olmak, veliler ve toplumun farklı kollarıyla etkileşim halinde olmak, öğrenme ortamlarını uygun ve etkili hale getirmek, ders araç gereçlerini hazırlamak ve geliştirmek ve mesleki gelişimin sürekli olarak devam ettirilmesidir (Ekinci ve Öter, 2010).

SONUÇ VE ÖNERİLER

Türkiye'deki öğretmen yetiştirme sisteminin Singapur, Japonya ve Finlandiya gibi ülkelerin öğretmen yetiştirme sistemleriyle yapılan karşılaştırıldığında, Türkiye'de izlenmekte olan öğrenci seçme sürecinin, öğretmen yetiştirme sisteminin teknik ve akademik boyutlarının gözden geçirilerek ve gelişmiş ülkelerdeki sistemler irdelenerek yeniden tasarlanması gerektiği düşünülmektedir.

Eğitim Fakültelerindeki öğretim elemanlarının öğretmen adayları ile yeterli düzeyde etkileşim içinde bulunmasını, öğretmen adaylarına gereksinim duydukları düzeyde, bireysel destek olabilmelerini sağlayıcı öğretim elemanı kadrolarının sağlanması önerilebilir.

Türkiye'de uygulanmakta olan öğretmenlik programları dersleri, genel kültür, alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisi kategorilerine göre yeniden gözden geçirilmelidir.

Ders kategorilerinin birbirlerine ilişkin oranları ve ağırlıkları genel kültür ve öğretmenlik meslek bilgisi dersleri lehine değiştirilmelidir. Öğretmen eğitiminde uygulamaya da özel bir önem ve ağırlık verilmelidir.

Öğretmen adaylarının mesleki yaşamlarında etkin ve etkili öğretmen olabilmeleri için öğretimi görselleştirmenin, ayrıca somutlaştırarak öğretmeyi öğrenmelerinin sağlanması önerilebilir.

Öğretmen eğitiminde kalite sorunları ve istihdamda yaşanan güçlükler de göz önünde bulundurularak, her branş için alan bilgilerini de ölçmeye yönelik daha kapsamlı mesleki sınavların yapılması gerekli görülmektedir.

Öğretmen adaylarının canlı mesleki performanslarını sergiledikleri uygulama sınavları yapılarak, söz konusu sınavlarda, üniversitelerden seçilen alan uzmanları jüri üyesi olarak görevlendirilebilir. Bu tür sınavlar yoluyla, adayların kişisel özellik ve becerilerinin (dili doğru kullanma, alan diline sahip olma, iletişim becerileri vb.) öğretmenlik mesleğinin niteliğine uygun olup olmadığının da test edilmesi mümkün olabilir.Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programlarının yerine, Eğitim Fakültesi dışındaki fakültelerin bölümlerinden öğretmen olmayı isteyenlerin iki diplomaya sahip olacakları (Çift Ana Dal) programlara yönlendirilmesi önerilebilir.Öğretmenlerin alan yeterliliklerine sahip olmalarının dışında lisans mezunu olmaları da yeterli değildir. Öğretmenler içeriği üniversiteler arasında farklılık gösterebilen yazılı sınav, mülakat, yetenek testi gibi birtakım testlerden geçirilebilirler.

KAYNAKÇA

Aksoy, E. (2013). A.B.D (New York), Finlandiya, Singapur ve Türkiye'de öğretmen eğitimindeki dönüşümler (2000-2010). (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

Atanur-Başkan, G., Aydın, A. & Madden, T. (2006). Türkiye'deki öğretmen yetiştirme sistemine karşılaştırmalı bir bakış. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,.15*(1), 35- 42.

Connel, R. (2009). Good teachers on dangerous ground: Towards a new view of teacher quality and professionalism, *Critical Studies in Education, 50*: 3, 213-229.

Delibaş, H. (2007). *Türkiye, Almanya ve Finlandiya Biyoloji öğretmeni yetiştirme programlarının karşılaştırılması.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Demirel, O. (2000). *Karşılaştırmalı eğitim*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Dönmez, B. (1998). Eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması üzerine bazı eleştiriler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi,13*,71-78, Ankara.

Education Resources in Finland (2006) http://www.minedu.fi/minedu/Education/resources.html.13k sitesinden alınmıştır.

Ekinci, A. ve Öter, Ö. M. (2010). *Finlandiya'da eğitim ve öğretmen yetiştirme sistemi.* Çalışma Ziyareti Raporu.

Ergun, M. ve Ersoy, Ö. (2014). Hollanda, Romanya ve Türkiye'deki sınıf öğretmeni yetiştirme sistemlerinin karşılaştırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 22*(2), 673-700.

ETUCE-European Trade Union Committee for Education, (2008).*Teacher education in Europe.* (etuce.homestead.com/.../ETUCE_PolicyPaper_en_web.pdf).

European Commission (2005). *Common European principles for teacher competences qualifications.* (http://europe.eu.int/comm/dgs/education culture)

EURYDICE (2006). Quality Assurance in Teacher Education in Europe, Brussels:Eurydice. http://www.eurydice.org)

Gürlen, E., ve Demirel, Ö. (2010). Avrupa Birliği ve Türkiye'deki öğretmen yeterliklerin karşılaştırmalı incelenmesi (in Turkish). *Proceedings of International Conference on Teacher Training Policies and Problems II*, 396-401.

Güvenç, B., et all.,(1990). *Japon eğitimi***.** İstanbul: MEB Basımevi.

Kesinbıçak, H. (2015). *Gelişmiş ülkelerin öğretmen yetiştirme modelleri.* (http://www.gelecekegitimde.com/gelismis-ulkelerin-ogretmen-yetistirme-modelleri/.)

Malaty, G. (2006). What are the reasons behind the success of Finland in PISA? *Gazette des Mathematiciens, 108*, 59-66.

Mete, Y. A. (2013). Güney Kore, Japonya, Yeni Zelanda ve Finlandiya'da öğretmen yetiştirme ve atama politikaları. *Turkish Studies, 8*(12), 859-878.

OECD, (2005). Teacher matter attracting, developing and retaining effective teachers. *Educationand Training Policy*.

Özcan, M. (2013). Okulda üniversite: Türkiye'de öğretmen eğitimini yeniden yapılandırmak için bir model önerisi. *TÜSİAD yayınları*, Yayın No: TÜSİAD-T/2013-12/543.

Ozden, Y. (1999). *Eğitimde dönüşüm eğitimde yeni değerler*, Ankara: Pegem A Yayınları, 9.

Semerci, N., (2000). Japonya ve Almanya eğitim sistemlerine genel bir bakış: Öğretmen eğitimi açısından Türkiye ile karşılaştırma. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*,10(1), 159-168.

Saçu, D.(2016). Finlandiya'nın müfredat dersleri kaldırarak başlattığı ezber bozan eğitim sistemi. https://ceotudent.com/finlandiyanin-mufredat-dersleri-kaldirarak-baslattigi-ezberbozan-egitim- sistemi/

Sahlberg, P. (2010). The secret to Finland's success: educating teachers. stanford center for opportunity policy in education/research brief. (https://edpolicy.stanford.edu).

YÖK,(2007). Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programı. http://www.yok.gov.tr/eğitim/oğretmen/öğretmenyetistirmelisansprogramlari.

EĞİTİM FAKÜLTELERİNİN KALİTESİNİ GELİŞTİRME ÇABALARI

Doç.Dr. Necdet KONAN

İnönü Üniversitesi, Türkiye

Salih YILMAZ

İnönü Üniversitesi, Türkiye

ÖZET

Bu araştırmanın temel amacı, ülkemizde ve yurt dışında öğretmen eğitiminin kalitesini geliştirme çabalarını incelemektir. Varolan durumu olduğu gibi ortaya koymayı amaçladığından bu çalışma, tarama modelinde betimsel bir araştırmadır. Bu amaçla, Türkiye ve yurtdışında öğretmen eğitiminin kalitesini geliştirme çabalarına ilişkin alan yazın incelenmiş, resmi ve ilgili kurumların konuyla ilgili oluşturdukları ve yayınladıkları raporları irdelenmiştir. Araştırma sonunda, 1982 yılından itibaren yapılan resmi düzenlemelerin yanında Türkiye'de günümüz Eğitim Fakülteleri akreditasyon süreçlerinin temellerinin 1990'larda atıldığı; günümüzde hizmet öncesi öğretmen eğitiminde niteliğe yönelik proje, çalıştay, kongre vb. etkinliklerin artarak devam ettiği görülmüştür. Avrupa'da ise program bazında kalite çalışmaları yerine kurum bazında kalite çalışmalarının yürütüldüğü; ABD ve Avustralya gibi ülkelerde öğretmen eğitimine özgü gösterge ve standartların bulunduğu ve buralarda yapılan geliştirmelerin kanıta dayalı olarak planlı yürütüldüğü; bu kanıtların raporlarla dijital ortamda paylaşıldığı; geri bildirim süreçlerine ve mezunlara önem verildiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Elde edilen veriler ışığında Eğitim Fakültelerinin kalitesini geliştirmeye dönük öneriler geliştirilmeye çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim Fakültesi, kalite, nitelik, hizmet öncesi öğretmen eğitimi

EFFORTS TO DEVELOP THE QUALITY OF EDUCATION FACULTY

ABSTRACT

The main purpose of the present research is to examine the efforts to improve the quality of teacher education in Turkey and abroad. This research is a descriptive study. To this end, we have examined the reports of the related institutions and the literature related to the quality improvement efforts on teacher education in both Turkey and abroad. At the end of the research, we have found that the foundation of the today's accreditation process on Faculty of Education was in the 1990s, beside the formal regulations made since 1982 in Turkey. Nowadays, the number of the projects, workshops, congresses on the quality of pre-service teacher education continues to increase. In Europe, instead of the accreditation on a program basis, the accreditation is carried out on the institution basis. In countries such as the United States and Australia, there are specific indicators and standards for teacher education and they try to improve teacher education by considering the evidence; the results are shared with the reports; the graduates and the results of feedback processes are also taken into consideration for quality improvement. In the light of the data obtained, we have developed some suggestions to improve the quality in the Faculties of Education.

Keywords: Faculty of Education, quality, pre-service teacher education

GİRİŞ

Değişmeyen, güncelliği sürekli vurgulanan şeylerin başında gelen en önemli kavramlardan biri kalitedir. İnsanoğlunun kaliteye yönelik yolculuğunun, kalite arayışının ve en önemlisi kaliteye yönelik ilgisinin hiç bitmeyeceği, tükenmeyeceği ve sona ermeyeceği düşünülmektedir (Çetin ve Arslan, 2017). Günümüzde her alanda olduğu gibi yükseköğretimde de kalitenin sorgulanması, kalite yaratılması ve sürekli iyileştirilmesi konuları önem kazanmıştır. Yükseköğretimde kalite söz konusu olduğunda kalite güvence, akreditasyon ve toplam kalite yönetimi gibi uygulamalar öne çıkmaktadır (Rehber, 2002). Öğretmen eğitimi, kaliteyi genel eğitimden yola çıkarak tanımlar ve yine buradan kalite güvencesi için prosedürlere ulaşır. Bu nedenle genel eğitimde kalite güvencesinde işleyen kavramlar ve prosedürler öğretmen eğitimi için de temel teşkil etmektedir (Komorowska, 2017). Örneğin Avrupa ülkelerinin çoğunluğunda, yükseköğretimin değerlendirilmesine ilişkin genel düzenlemeler öğretmenlik eğitiminin değerlendirilmesinde de kullanılmaktadır (Eurodyce, 2006). Dolayısıyla Eğitim Fakülteleri ve öğretmen eğitiminde kaliteye yönelik çalışmalarda da bu uygulamalarla karşılaşıldığı görülmektedir. Ayrıca Eğitim Fakültelerinde hizmet öncesi öğretmen eğitiminde kalite ele alınırken kalite güvence, akreditasyon ve TKY gibi uygulamaların yanı sıra günümüz teknolojilerinin getirdiği şartların da öne çıktığı görülmektedir. Günümüzde kaliteli olarak nitelendirilebilecek bir hizmet öncesi öğretmen eğitiminin bile, gelecekte herhangi bir gelişim ve iyileştirme yaşamadan bu niteliğini sürdürmesi mümkün görünmemektedir.

Yükseköğretimde kalitenin arttırılmasına yönelik son yıllarda YÖK tarafından çalışmalar arttırılmıştır. Son zamanlarda yükseköğretimde kaliteye yönelik çalışmalar; Yükseköğretim Kalite Güvencesi Yönetmeliği'nin çıkarılması, Yükseköğretim Kalite Kurulu'nun oluşturulması, üniversitelerde kalite komisyonlarının kurulması, kurum içi/dışı değerlendirme raporlarının oluşturulması, akreditasyon kurumlarının tescillenmesi şeklinde sıralanabilir. Nitekim Avrupa ülkeleri gibi ülkemizde de yükseköğretimde kaliteye önem verildiği ve bununla birlikte Eğitim Fakültelerinde de kalitenin üzerinde durulması gereken bir öncelik olduğu ifade edilebilir.

Öğretmenlik mesleği ile ilgili tarihsel sürece bakıldığında geçmiş yıllarda öğretmenlerle ilgili nicelik sorunu yaşandığı ve ülke genelinde yeterli öğretmen bulunmadığı söylenebilir. Bu sorunu çözmek için yıllar geçtikçe eğitim fakültelerinin sayıları, açılan üniversitelerle beraber artmış, normal öğretime ek olarak ikinci öğretim programları açılmış ve diğer bazı Fakülte mezunları için pedagojik formasyon dersleri verilmiştir. Günümüzde ise artık hemen her branşta, öğretmenlerin sayısal olarak eksikliği sorunun daha az olduğu söylenebilir; çünkü Milli Eğitim Bakanlığı'nın öğretmen ihtiyacının yaklaşık beş katı mezun öğretmen adayı fazlası oluştuğu bilinmektedir. Eğitim Fakülteleri özelinde ise nicelikten çok artık niteliğin/kalitenin daha fazla öne çıkmaya başladığı dikkati çekmektedir.

Köklü bir geçmişe sahip olan öğretmenlik yetiştirme sistemimizin zamanın şartlarına göre sürekli iyileştirilmesi gerekmektedir. Öğretmen yetiştirme sistemimizde yaşanan sorunların önemli bir ayağını teori ve uygulama arasında yeterli bağlantıların kurulamaması oluşturmaktadır. Nitekim mesleğe başlamış öğretmenlerin niteliklerinin yanı sıra Eğitim Fakültelerinde gerçekleşen hizmet öncesi eğitim ile ilgili sorunların yaşandığı (Aslan, 2015), nitelik/kalite arayışları yapılan pek çok çalışmada (Adıgüzel, 2008; Akar ve Babadoğan, 2018; Aksoy, 2013; Arkün, 2011; Arslan, 2008; Aslan, 2015; Atik Kara, 2012; Baltacı, 2002; Demirhan Yüksel, 2011; Deveci, 2012; Eldem, 2011; Eret, 2013; Erkuş, 2009; Gök, 2017; Hacıfazlıoğlu, 2006; Kaya ve Selvitopu, 2017; Melek, 2003; Meraler, 2011; Özdemir, 2015; Şahin ve Beycioğlu, 2015; Ülker, 2015; Ünsal, Ağçam ve Korkmaz, 2018; Yanpar-Yelken, Çelikkaleli ve Çapri, 2007; Yazçayır, 2005; Yenen, 2014; Yüksel, 2011) ortaya konmuştur.

AMAÇ

Günümüz Eğitim Fakültelerinin sayısındaki artış ve yükseköğretimde kalite arayışları göz önüne alındığında Eğitim Fakültelerinde kalitenin geliştirilmesinin, üzerinde çalışılması gereken bir öncelik olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda bu araştırmanın temel amacı, ülkemizde ve yurt dışında Eğitim Fakültelerinin kalitesini geliştirme çabalarını incelemektir.

YÖNTEM

Eğitim Fakültelerinin kalitesini geliştirme çabalarını araştırmayı amaçlayan bu çalışma, varolan durumu olduğu gibi ortaya koymayı amaçladığından, tarama modelinde betimsel bir araştırmadır.

Bu amaçla, Türkiye ve yurtdışında Eğitim Fakültelerinin kalitesini geliştirme çabalarına ilişkin alan yazın incelenmiş, resmi ve ilgili kurumların konuyla ilgili oluşturdukları ve yayınladıkları raporları irdelenmiştir. Böylece Eğitim Fakültelerinin kalitesini iyileştirme, geliştirme çabalarının evrimi ve ulaşılan evre belirlenmeye çalışılmıştır. Bütün bu çabalar ışığında Eğitim Fakültelerinin kalitesini geliştirmeye dönük öneriler geliştirilmeye çalışılmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Türkiye'de 1982 yılına kadar öğretmenlerin Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda yetiştirildiği; 1982 tarihinde öğretmen yetiştirme görevinin 41 Sayılı Yüksek Öğretim Kurumları Teşkilat Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile üniversitelere devredildiği; 1982 ve 1997 yılları arasında akademik alt yapı ve öğretim programları ile ilgili düzenlemeler yapıldığı; 1997 düzenlemesine temel oluşturan çalışmaların Milli Eğitimi Geliştirme Projesi-Hizmet öncesi Öğretmen Eğitimi bölümü altında program geliştirme, öğretim elemanı yetiştirme, donanım sağlama, Eğitim Fakültesi-uygulama okulu işbirliği, Eğitim Fakültelerinin akademik değerlendirmesi ve öğretmen yetiştirme milli komitesi konularında olduğu; bu gelişmeleri öğretmen yetiştirme programlarının güncellenmesi, ortaöğretime öğretmen yetiştirmede yeni düzenleme ve Eğitim Bilimleri Fakültesine yeni bölümlerin açılması gibi çalışmaların yürütüldüğü 2006-2007 düzenlemeleri takip ettiği; bu resmi düzenlemeler bağlamında son olarak 16 Mayıs 2018 tarihinde 25 lisans programlarının güncellendiği yeni öğretmen yetiştirme lisans programlarının tanıtıldığı belirlenmiştir. Yine bu son güncellemede, 2017-2023 yılları kapsamında bir yol haritası olması amacıyla hazırlanan Öğretmen Strateji Belgesi ve Öğretmenlik Mesleği Genel Alan Yeterlikleri göz önüne alınmış, ayrıca çeşitli çalıştaylar yürütülmüştür. Bu resmi düzenlemelerin yanında Eğitim Fakülteleri öğretmen eğitiminde kalitenin geliştirilmesi için çeşitli çalıştay, proje, kongre, vb. yürütülmüş ve yürütülmeye devam etmektedir.

Günümüzde Eğitim Fakültelerinde kalite arayışları yukarıda bahsedilen düzenlemelerin yanında Eğitim Fakülteleri eğitim programlarının akreditasyonu süreçleriyle devam etmektedir. Eğitim Fakültesi eğitim programlarının akreditasyonu, 2012 yılında kurulan bir dernek (EPDAD) tarafından yapılmaya başlanmıştır. Bu dernek tarafından 2018 yılında ilk akredite edilen fakülte ve programlar, Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği ile Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programları olmuştur. Eğitim Fakültelerinde akreditasyon çalışmalarının temellerinin ise 1990'lı yıllarda atıldığı söylenebilir. Fakülte - okul işbirliği (1998) ve Türkiye'de öğretmen eğitiminde standartlar ve akreditasyon (1999) çalışmalarının YÖK-Dünya Bankası işbirliğinde yapılan ve öne çıkan çalışmalar olduğu belirtilebilir.

Daha sonraki yıllarda da Eğitim Fakültelerinde kaliteye yönelik çabalar; MEB tarafından gerçekleştirilen Öğretmen Yetiştirme ve Eğitiminde Kalite Paneli (2001), Ankara Üniversitesi tarafından yapılan Öğretmen Yetiştirmede Kalite Sorunları Çalıştayı (2005) ve Eğitim Bilimleri Bakış Açısıyla Eğitim Fakülteleri ve Akreditasyon Çalıştayı (2007), Bologna süreci hedefleri doğrultusunda hazırlanan Türkiye Yükseköğretim Yeterlikler Çerçevesi (TYYÇ, 2010) ve MEB çalışmalarıyla oluşturulan Türkiye Öğretmen Genel/Özel Alan Yeterlikleri (2017), Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi tarafından geliştirilen Yeterliliğe Dayalı Öğretmen Yetiştirme Sistemi Projesi (2017), YÖK tarafından yapılan Eğitimde Kalite İçin Etkili Öğretmenlik Eğitimi Çalıştayı (2017) şeklinde sıralanabilir.

Görüldüğü üzere Eğitim Fakülteleri öğretmen eğitimine yönelik kalite çalışmalarında son yıllarda artış olduğu söylenebilir. Nitekim EPDAD tarafından düzenlenen ve 2017 yılında başlayıp 2018 yılında da yapılan, her yıl yapılması planlanan Uluslararası Öğretmen Eğitimi ve Akreditasyon Kongresi de bu çalışmaların somut örnekleri arasında gösterilebilir. Bu kongre, öğretmen eğitiminin niteliğinin artmasına yönelik araştırmacıların ve çalışmaların bir araya gelmesini sağlamasını amaçlamasına rağmen kongredeki bildiriler içinde kaliteye odaklanan çalışmaların sınırlı olduğu ifade edilebilir. Yine de bu kongreye gelen konuşmacı ve katılımcılarla birlikte önemli paylaşımların yapıldığını belirtmek gerekirken kaliteye odaklanan araştırmacı ve çalışma sayısı bağlamında yaşanan eksikliklerin zaman içerisinde giderileceği umulmaktadır.

Yurt dışında öğretmen eğitiminde kaliteye yönelik çalışmalarda ise Amerika ve Avustralya'nın öne çıktığı görülmektedir. Bu ülkelerde öğretmen eğitimi özelinde kaliteye yönelik standartlar ve akreditasyon süreçleri için kanıta dayalı çalışmaların yapıldığı göze çarpmaktadır. Avrupa ve Asya'da ise öğretmen eğitimi özelinde programlar bazında çalışmalardan çok, kurumsal akreditasyon çalışmalarının yapıldığı söylenebilir.

Amerika'da ulusal düzeyde akreditasyon çalışmaları yapan Öğretmen Eğitimi Akreditasyonu Ulusal Konseyi (NCATE), Öğretmen Yetiştirmede Akreditasyon Konseyi (CAEP) ismiyle uluslararası bir kuruluşa dönüştürülerek uluslararası

çapta bu çalışmalarına devam etmektedir. Öğretmen eğitimi programları özelinde öne çıkan diğer bir ülke olan Avustralya'da ise akreditasyon çalışmaları Avustralya Öğretim ve Okul Liderliği Kurumu (AITSL) tarafından yapılmaktadır. Amerika ve Avustralya ülkelerinde yapılan akreditasyon çalışmalarında kanıta dayalı verilerin önemle üzerinde durulduğu görülmektedir. Bunun yanında öğretmen adaylarının seçilmesi, uygulama ve uygulamada ortaklıklar, programların etkisi, araştırma yapılması, sürekli geliştirme ve mezunlar gibi hususlara da önem verilmektedir.

Avrupa'da ise öğretmenlik eğitimini değerlendirmek için resmi sistemler olsa da bunlar ülkeden ülkeye farklılık göstermekte; çoğu ülkede ise öğretmenlik programlarının değerlendirilmesine ilişkin belirli düzenlemeler bulunmamaktadır. Ülkelerin çoğunda yükseköğretim için kullanılan genel değerlendirmeler öğretmenlik eğitimi için kullanılmaktadır. Bununla birlikte kurum veya programın değerlendirilmesini esas alan öğretmenlik, temel öğretmenlik eğitimine ilişkin gösterge, standart ve rapor hazırlanması yaygın değildir. Bunların dışında Avrupa yükseköğretiminde kalite bağlamında önce çıkan çalışmalar; Avrupa Yükseköğretimde Kalite Güvence Birliği (ENQA), Bologna Süreci, Avrupa Yeterlikler Çerçevesi, Avrupa Standartları ve Yönergeleri (ESG) olarak sıralanabilir.

Asya kıtasından PISA başarıları nedeniyle anılan Çin'de ise yükseköğretimde kalite güvencesi, hükümet tarafından kurulan kalite güvence ajansı (HEEC) tarafından yapılır. Ulusal düzeyde değerlendirmeler NEEC (Ulusal Eğitim Değerlendirme Merkezi) ve üniversitelerin üst düzey yöneticileri tarafından gerçekleştirilir. Değerlendirmeler, 5 yıllık döngü ile misyon, personel, ekipman, program oluşturma ve reform, yönetim, öğrenme ortamı ve sonuç/çıktı gibi temel hususları denetlemek amacıyla yapılmaktadır. Çin'de öğretmen eğitimi özelinde standartlar ve düzenlemelerle karşılaşılmamıştır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma sonunda, Türkiye'de Eğitim Fakültelerine yönelik öğretmen eğitiminde kaliteye ilişkin çalışmaların artarak devam ettiği görülmektedir. Bu çalışmaların Yükseköğretim Kurulunca özendirilmesine karşın, bu çabaların Üniversiteler ve özellikle de Fakülteler düzeyinde yeterince karşılık bulduğunu ileri sürmek güçtür. Bu durumun, Eğitim Fakültelerinin kontrolünde olan ve/veya olmayan birçok nedeni olabilir. Ancak gerekçe ne olursa olsun, Eğitim Fakültelerinin varlık nedenlerini etkili biçimde, kalitelerini her geçen gün artırma gayretiyle gerçekleştirmeleri beklenir.

Avrupa'da ise öğretmen eğitimi özelinde kalite çalışmaları yerine yükseköğretim genelinde kalite çalışmalarının yürütüldüğü belirlenmiştir. ABD ve Avustralya gibi ülkelerde öğretmen eğitimine özel olarak, gösterge ve standartların bulunduğu ve buralarda yapılan geliştirmelerin kanıta dayalı olarak planlı yürütüldüğü ve dijital olarak verilere ulaşılabildiği; mezunlara ve geri bildirim süreçlerine önem verildiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Araştırma sonucunda, araştırma bulgularına dayalı olarak geliştirilen önerilerden bazıları şu şekildedir:

1. Öğretmen adaylarının seçilme süreci tartışmaya açılabilir.

2. Eğitim Fakülteleri öğrencilerini hangi eğitim süreçlerinden geçirdikleri, nasıl değerlendirdikleri ve öğrencilerin elde ettiği başarıları, belirli seviyeye ulaşamayan öğrenciler için yapılanları rapor vb. olarak websitelerinde dönemlik olarak yayınlayabilir.

3. Öğretmen eğitimi programlarında yapılacak değişiklik ve düzenlemelerin kanıta dayanması için ilgili araştırmaların sayıları arttırılabilir.

4. Öğretmen eğitiminde uygulama sayıları ve ağırlığı arttırılabilir.

5. Eğitim Fakültesi mezunlarından sistematik şekilde veri toplayacak ve analiz edecek bir platform kurulabilir. Ayrıca mezunların geri bildirimde bulunması için teşvik edici yöntemler üzerinde çalışılabilir.

6. Eğitim Fakültelerinde kalite girişimlerinde karşılaşılan güçlükler ve çözüm yolları araştırılabilir.

KAYNAKÇA

Adıgüzel, A. (2008). *Eğitim fakültelerinde öğretmen eğitimi program standartlarının gerçekleşme düzeyi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

AITSL - Australian Institute for Teaching and School Leadership (2015). *Accreditation of initial teacher education programs in Australia, Standards and Procedures*. Melbourne

Akar, T., ve Babadoğan, M . (2018). Opinions of Academic Administrators Regarding Constructing a Quality Culture at Education Faculties. *Journal Of Education and Future*, (13), 1-11. Retrieved from http://dergipark.gov.tr/jef/issue/35229/390793

Arkün, S. (2011). *Fakülte - okul işbirliği için sosyal medya tabanlı bir modelin geliştirilmesi: Okul uygulamaları örneği*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Aslan, M. (2015) *Eğitim fakültelerindeki öğretmenlik uygulaması dersinin değerlendirilmesi ve öğretim programının hazırlanması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Atik Kara, D. (2012) *Öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin öğretmen adaylarına öğrenme ve öğretme sürecine ilişkin yeterlikleri kazandırması yönünden değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir

Bakioğlu, A. & Baltacı, R. (2010). *Akreditasyon eğitimde kalite*. Ankara: Nobel.

Bakioğlu, A. & Ülker, N. (2015). *Üniversitede akreditasyon*. Ankara: Nobel.

Baltacı, R. (2002). *Eğitim fakültelerindeki öğretim elemanlarının öğretmen eğitiminde akreditasyon konusundaki algıları*. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Çetin, C. & Arslan, M. L. (2017). *Toplam kalite yönetimi*. İstanbul: Beta.

Eldem, Y. (2011). *Akademik değerlendirme ve kalite geliştirme (ADEK) kapsamında eğitim fakültelerinin öğretim eleman görüşlerine göre değerlendirmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

EPDAD- Eğitim Fakülteleri Programlarını Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği (2016a). *Öğretmen eğitiminde program değerlendirme ve akreditasyon el kitabı*. Web: https://www.epdad.org/belgeler-ve-formlar, Erişim tarihi: 15.05.2018.

EPDAD (2016b). *Öğretmen eğitimi standartları*. Web: http://www.epdad.net, Erişim tarihi: 10.04.2018.

EPDAD (2017a). *EPDAD hakkında*. Web: www.epdad.net, Erişim tarihi: 9.11.2018.

EPDAD (2017b). *EPDAD'ın Tescil Belgesinin Yenilenmesi ve Akreditasyon Faaliyetleri Takvimi*. Web: http://www.epdad.org/2017/08/10/epdadin-tescil-belgesinin-yenilenmesi-ve-akreditasyon-faaliyetleri-takvimi/, Erişim tarihi: 15.10.2018.

Eret, E. (2013). *Hizmet öncesi öğretmen eğitiminin öğretmen adaylarını mesleğe hazırlaması bakımından değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, ODTÜ, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Erkuş, L. (2009). *Eğitim fakültelerinin akreditasyon sürecine hazır olma durumuna ilişkin öğretim elemanlarının görüşlerinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.

Eurydice (2006). Avrupa'da öğretmenlik eğitiminde kalite güvencesi. Web: http://sgb.meb.gov.tr/eurydice/ kitaplar, Erişim tarihi: 15.11.2018.

Eurydice (2014). *Avrupa Yükseköğretimin Modernizasyonu: Giriş, eğitimin sürdürülmesi ve istihdam (Eurydice Özetler)*. Web: https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication, Erişim tarihi: 13.11.2018.

Eurydice (2016). *Yükseköğretimde Kalite Güvencesi*. https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/ index.php/ Türkiye:Yükseköğretimde_Kalite_Güvencesi, Erişim tarihi: 30.04.2018.

ESG - Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (2015). Web: http://www.enqa.eu/indirme/esg/ESG%20in%20Turkish.pdf, Erişim tarihi: 05.05.2018.

Gök, E. (2017). Defining quality in teacher education: Initial lessons from Turkish public higher education institutions. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(4), 623-673. doi: 10.14527/kuey.2017.020

Hacıfazlıoğlu, Ö. (2006). *Avrupa Birliği yükseköğretim kalite göstergeleri ve Türkiye örneği.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Ingersoll, R., Merrill, L., & May, H. (2014). *What are the effects of teacher education and preparation on beginning teacher attrition?*. Research Report (#RR-82). Philadelphia: Consortium for Policy Research in Education, University of Pennsylvania

Ingvarson, L. & Rowley, G. (2017). Quality assurance in teacher education and outcomes: A Study of 17 Countries. *Educational Researcher*, Vol. XX No. X, pp. 1–17, DOI: 10.3102/0013189X17711900

Kaya, M. ve Selvitopu, A. (2017). Öğretmen Eğitimi Kalite Güvence Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlar ve Öneriler. *Harran Education Journal*, 2(1), 14-25, http://dx.doi.org/10.22596/2017.0201.14.25

Kısakürek, M. A. (2005). *Öğretmen yetiştirmede kalite sorunları çalıştayı sonuç bildirgesi.* Ankara: Ankara Üniversitesi

Komorowska, H. (2017). Quality assurance in teacher education. *GLOTTODIDACTICA XLIV* (1), DOI: 10.14746/gl.2017.44.1.02

Li W. (2014) Quality assurance in higher education in China: Control, accountability and freedom. *Policy and Society*, 33 (3), 253-262, DOI: 10.1016/j.polsoc.2014.07.003

Li, Y. (2010). Quality assurance in Chinese higher education. *Research in Comparative and International Education*, 5 (1), 58-76

MEB (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri ve ilköğretim/ortaöğretim özel alan yeterlikleri*. Web: http://oygm.meb.gov.tr, Erişim tarihi: 25.11.2018.

NCATE- National Council for Accreditation of Teacher Education (2008). *Professional standards for the Accreditation of Teacher Preparation Institutions*. Web: www.ncate.org, Erişim tarihi: 15.10.2018.

Rehber, E. (2002). *Yükseköğretimde kalite sorunu: Akreditasyon ve kalite yönetimi*. Bursa: Uludağ Üniversitesi.

Şahin, İ. & Beycioğlu, K. (2015). Eğitim Fakültesi Öğretim Elemanlarının Öğretmen Yetiştirmeye İlişkin Görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 33-50, DOI: 10.17679/iuefd.16259330

TYYÇ (2011). *Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi - Temel Alan Yeterlilikleri: Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Bilimleri*. Web: http://tyyc.yok.gov.tr/raporlar/14_EGITIMBILIMLERI_13_01_2011.pdf, Erişim tarihi: 20.10.2018.

Ünsal, S., Ağçam, R., & Korkmaz, F. (2018). Analysing national development plans in Turkey regarding teacher training and employment. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 5(1), 132-148.

Yanpar-Yelken, T., Çelikkaleli, Ö. & Çapri, B. (2007). Eğitim fakültesi kalite standartlarının belirlenmesine yönelik öğretmen adayı görüşleri (Mersin Üniversitesi Örneği), *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 191-215

Yazçayır, N. (2005). *Avrupa Birliği üye ülkeleri ile Türkiye`nin mesleki ve teknik öğretmen eğitimi programlarının karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Yenen, E. T. (2014).*Türkiye'nin öğretmen yetiştirme sisteminde klinik uygulama modelinin uygulanabilirliği.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

YÖK (t.y). *Bologna Süreci*. Web: http://www.yok.gov.tr/web/uluslararasi-iliskiler/bologna-sureci-nedir, Erişim tarihi: 20.10.2018.

YÖK (2007). *Öğretmen yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri* (1982-2007). Ankara: YÖK Yayını

YÖK (2015). *Avrupa Yükseköğretim Alanı 2015 / Bologna süreci uygulama raporu*. Web: http://www.yok.gov. tr, .Erişim tarihi: 13.11.2018.

YÖK (2017a). *YÖK'te öğretmenler için mesleki gelişim çalıştayı*. Web: http://www.yok.gov.tr/web/guest/ ogretmenler-icin-mesleki-egitim-calistayi, Erişim tarihi: 7.11.2018.

ÖĞRETİM ÜYELERİNİN BAKIŞ AÇISIYLA EĞİTİM FAKÜLTELERİNDE KALİTE

Doç. Dr. Necdet KONAN

İnönü Üniversitesi, Türkiye

Salih YILMAZ

İnönü Üniversitesi, Türkiye

ÖZET

Eğitim Fakültelerinin en önemli çıktılarından biri olan öğretmen adayların niteliğini yükseltmede, Eğitim Fakültelerinin girdi, süreç, çıktı, geri bildirim ve çevre ögelerinin önemli bir etkisi vardır. Bu ögelerin öğretim üyelerinin görüşleri ışığında iyileştirilebileceği ve sonucunda Eğitim Fakültelerinin kalitelerinin artırılabileceği öngörülmektedir. Bu araştırmanın temel amacı, Eğitim Fakültelerinin hizmet öncesi öğretmen eğitiminde kaliteye yönelik girdi, süreç, çıktı, geri bildirim ve çevre bağlamında öğretim üyesi görüşlerini belirlemektir. Nitel olarak gerçekleştirilen bu çalışmada, olgubilim deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma gurubunu, farklı Eğitim Fakültelerinden farklı bölüm/branş ve unvanlardan olmak üzere toplam 25 öğretim üyesi oluşturmaktadır. Araştırma verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmıştır. Araştırma verileri betimsel analiz tekniğiyle analiz edilmiştir. Araştırma sonunda Eğitim Fakültelerinde kaliteye/niteliğe etki eden birçok unsurun bulunduğu görülmüştür. Bu unsurların Eğitim Fakültelerinde kaliteyi nasıl olumsuz yönde etkileyebileceği ve çözümü için nelerin yapılması gerektiği, Eğitim Fakültesi öğretim üyelerinin bakış açısıyla belirlenmeye çalışılmıştır. Bu çalışma sonunda Eğitim Fakültelerinde kalite ile ilgili araştırma ve uygulama bağlamında daha fazla araştırmaya ihtiyaç olduğu söylenebilir. Elde edilen veriler ışığında Eğitim Fakültelerinin kalitesini geliştirmeye dönük öneriler geliştirilmeye çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim Fakültesi, kalite / nitelik, hizmet öncesi öğretmen eğitimi, öğretim üyesi

QUALITY IN THE PERSPECTIVE OF EDUCATION FACULTY MEMBERS

ABSTRACT

The elements of the Faculties of Education such as input, process, output, feedback, and environment have a significant impact on improving the quality of teacher candidates, which is an utmost outcome of the Faculties of Education. We assert that these elements can be improved in the light of the opinions of the faculty members and as a result, the quality of the faculties of education can be increased. The main purpose of this study is to determine the opinions of faculty members in the context of input, process, output, feedback, and environment related to quality in pre-service teacher education. In this qualitative study, phenomenology was used. The study group consists of 25 faculty members from different faculties of education and different departments, specialities and titles. Research data were collected by semi-structured interview form developed by the researchers. Research data were analyzed by descriptive analysis technique. At the end of the research, we have seen that there are many factors affecting the quality in the Faculties of Education. Furthermore, we have tried to determine how these elements can negatively affect quality in the Faculties of Education and what needs to be done for the solution from the point of view of faculty members. At the end of this study, we state that more research is needed in the context of research and application related to the quality in the Faculties of Education. In the light of the data obtained, we have developed some suggestions to improve the quality in the Faculties of Education.

Keywords: Faculty of Education, quality, pre-service teacher education, faculty member

GİRİŞ

Öğretmenlik, kestirilemeyen ve kolaylıkla kontrol altına alınıp sürdürülemeyen biricik kişiler ve durumlarla, insan ilişkileri yoğun etkileşimi gerektiren bir meslektir (Konan ve Oğuz, 2016). Bu mesleğin üyelerinin yetiştirilmesini, tarihsel süreç içerisinde, farklı kurumlar farklı adlarla üstlenmiştir. Günümüzde bu sorumluluk ağırlıklı olarak Eğitim Fakülteleri tarafından yerine getirilmektedir. Eğitim Fakülteleri bu sorumluluklarını ya doğrudan öğretmen yetiştiren bölüm ve programlarından mezun ettikleriyle ya da öğretmenlik mesleğine atanma olanağı bulan diğer yüksek öğretim kurumlarının öğrencileri ve/veya mezunlarına pedagojik formasyon programları aracılığı ile verdikleri öğrenimle yerine getirmeye çalışmaktadırlar.

Eğitim sisteminin en kritik ögesi olan öğretmenleri yetiştirme sorumluluğunu yerine getirmeye çalışan Eğitim Fakülteleri, bu sorumlulukları yerine getirme sürecinde hem kendi kurumsal içyapı ve işleyişinden hem de çevresel koşullar, yapılar ve kişilerin etkisi altında kalmaktadır. Bu durum zaman zaman Eğitim Fakültelerinin kendilerinden beklenenleri yerine getirmede güçlükler yaşamasına, hatta savrulmasına neden olmaktadır. Oysa öğretmen yetiştiren temel kurum olan Eğitim Fakültelerinin amaç, yapı ve işleyişi açılarından daha özenle korunması, iyileştirilmesi ve geliştirilmesi beklenir. Bu sürecin istenilen yöne doğru evrilmesinde en önemli bileşenlerden biri doğal olarak Eğitim Fakültesinde görev yapan öğretim üyeleridir.

Eğitim Fakültelerinin en önemli çıktılarından biri olan öğretmen adayların niteliğini yükseltmede, Eğitim Fakültelerinin girdi, süreç, çıktı, geri bildirim ve çevre ögelerinin önemli bir etkisi vardır. Bu ögelerin öğretim üyelerinin görüşleri ışığında iyileştirilebileceği ve sonucunda Eğitim Fakültelerinin kalitelerinin artırılabileceği öngörülmektedir. Kalitesi artan Eğitim Fakültelerinin doğal sonucu olarak nitelikli öğretmen adaylarının eğitim sistemine kazandırılacağı beklentisi gerçekçi bir beklenti olacaktır.

AMAÇ

Günümüz eğitim fakültelerinin sayısındaki artış ve yükseköğretimde kalite arayışları göz önüne alındığında Eğitim Fakültelerinde kalitenin geliştirilmesinin, üzerinde çalışılması gereken bir öncelik olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda bu araştırmanın temel amacı, öğretim üyelerinin Eğitim Fakültelerinde kaliteye yönelik görüşlerini belirlemektir.

YÖNTEM

Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma gurubunu, farklı Eğitim Fakültelerinden farklı bölüm/branş ve unvanlardan olmak üzere toplam 25 öğretim üyesi oluşturmaktadır. Araştırma verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmıştır. Araştırma verileri betimsel analiz tekniğiyle analiz edilmiştir. Elde edilen veriler ışığında Eğitim Fakültelerinin kalitesini geliştirmeye dönük öneriler geliştirilmeye çalışılmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Araştırmanda ilk olarak Eğitim Fakültesi öğretim üyelerinin, Eğitim Fakülteleri hizmet öncesi öğretmen eğitiminde kaliteye yönelik girdi, süreç, çıktı, geri bildirim ve çevre bağlamında görüşlerini belirlemek amacıyla "Öğretim Üyelerinin Bakış Açısıyla Eğitim Fakültelerinde Kalite" ana teması ve bu ana tema altında Girdi, Süreç, Çıktı-Geri Bildirim-Çevre ve Genel Değerlendirme alt temaları oluşturulmuştur. Bu alt temalar çerçevesinde ulaşılan bulgular şu şekildedir:

Girdi alt teması altında Eğitim Fakültelerinde bulunan öğrenci (öğretmen adayı), öğretim elemanı, eğitici olmayan personel ve Eğitim Fakültelerinin madde kaynağında niteliğe yönelik öğretim üyesi algıları ortaya çıkarılmıştır. Yapılan analizler sonunda, öğretmen adayları bağlamında girdi niteliğinin Fakülteye geliş puanlarıyla orantılı olarak çeşitlilik gösterdiği; öğretmen adaylarının mesleğe uygunluğunun değerlendirilmesi gerektiği; üniversite öncesi eğitimde test tekniği süreçlerinin yerini üst düzey düşünme becerilerine yönelik süreçlerin alması gerektiği; Eğitim Fakültesi kontenjanlarının planlı bir şekilde azaltılmasına ve daha başarılı öğrencileri Eğitim Fakültelerine çekecek iş-atama güvencesi gibi düzenlemelere ihtiyaç olduğu belirlenmiştir.

Diğer yandan Eğitim Fakülteleri öğretim elemanları bağlamında niteliğe yönelik olarak öğretim üyesi algıları analiz edildikten sonra şu sonuçlara ulaşılmıştır: Öğretim elemanı yeterlikleri, seçilmesi, atanması ve liyakat gibi hususlarda sorunlar yaşanmaktadır. Öğretim elemanı atamanın öğretmen atamaktan daha kolay bir süreçte gerçekleştiğinin

vurgulanması, büyük dikkat çekmektedir. Öğretim elamanları bağlamında niteliği düşüren diğer unsurlar olarak farklı Fakültelerden Eğitim Fakültelerine geçiş, öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısı ve ders yükünün çok olması, MEB deneyimine sahip olmama şeklinde sıralanabilir. Ayrıca öğretim üyelerinde akademik kadro güvencesinin olmaması (doçentliği, profesörlüğü gelenlerin kadrolarını alamaması vb.) bu sürece takılan öğretim üyelerinin motivasyonunu düşürmektedir.

Eğitim Fakültelerinin diğer bir girdisi olan eğitici olmayan personel açısından ise öğretim üyelerine göre niteliğin yeterli bulunmadığı; buna sebep olarak ise personel alımında taşeronlaşma ve yeterlilikten çok kayırmacılığın ön plana çıktığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Diğer yandan Eğitim Fakülteleri madde kaynağı girdisi açısından niteliğe ilişkin öğretim üyesi algılarında farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Akıllı tahtaların gelmesi, donanım, altyapı gibi yaşanan eksikliklerin BAP vb. projelerle aşılabilmesi olumlu bulunurken, akıllı tahtanın yeterli sayıda ve zamanında gelmediği, akıllı tahta gibi gelen teknolojilerin kullanımı hakkında öğretim elemanlarına eğitimlerin verilmesi gerektiği belirtilmiştir. Eğitim Fakülteleri madde kaynağı açısından niteliğe olumsuz etki eden unsurlar; sınıfların kalabalık olması, yeterli iklimlendirme olmaması, sınıfların her branşa özel olmaktan çok standart olması, laboratuvar ve atölye eksiklikleri, MEB ve Eğitim Fakülteleri arası işbirliği yetersizliği olarak sıralanmıştır.

Süreç alt teması altında Eğitim Fakülteleri eğitim öğretim süreçleri ve yönetimde niteliğe yönelik öğretim üyesi algıları ortaya çıkarılmıştır. Eğitim Fakülteleri eğitim öğretim süreçlerinin kalitesi hakkında öğretim üyesi algılarının analizi sonunda; program ve ders içerikleri, uygulama yetersizliği, eğitim-öğretim araçlarında çeşitliliğin az olması, sınıfların kalabalık olması, öğretim elemanlarının ders yükünün çok olması, dönem başı-sonu, sınav öncesi sonrası haftaları gibi belirli zamanlarda derslerin işlenmemesi gibi hususlarda sorunların yaşandığı görülmektedir. Diğer yandan Eğitim Fakültelerinde yönetimin niteliği bağlamında öğretim üyesi algılarının analizi sonucunda, eğitim yöneticisinin yetiştirilmemesi, programların paket gelmesi, pedagojik formasyon, yönetimde tek seslilik, farklı siyasi görüşlerin yönetime hakim olması, alt basamaktaki çalışanlar, kalite kültürünün oluşması için üniversite ve fakülte bazında çalışmaların yetersiz olması, bölümsel özerkliğin olmaması gibi sorunların yaşandığı belirlenmiştir.

Çıktı, geri bildirim ve çevre alt teması altında Eğitim Fakültelerinde niteliğe yönelik öğretim üyesi algıları, mezunların kurumların/toplumun beklentilerini karşılaması, araştırma ve yayınlar, mezunların takibi ve eğitim fakültesi toplum-çevre işbirliği kapsamında ortaya çıkarılmıştır. Eğitim Fakültesi mezunlarının kurumların/toplumun beklentilerini karşılaması bağlamında yapılan analizler sonunda, öğretim elemanlarının bu hususta geri bildirimi informal yollarla aldıkları görülmektedir. Nitekim katılımcıların bir bölümü mezunlardan haberlerinin olmadığını belirtirken MEB'in burada etkin rol alması ve Eğitim Fakülteleriyle işbirliği yapılması gerektiğini vurgulaması da mezunlardan geri bildirim almada yaşanan boşluğa dikkat çekmektedir. Yine mezunlardan geri bildirim alan öğretim üyelerinden bazılarının, mezunların uygulamada sorun yaşadığını, buna öğrenme öğretme süreçlerinde kuram ağırlığının sebep olduğunu belirtmesi; hizmet öncesi öğretmen eğitiminde uygulamaya daha fazla ağırlık verilmesi gerektiğine işaret etmektedir. Ancak Eğitim Fakültelerinde öğretmen adaylarının uygulamada kullanacakları bilgi ve beceriden çok daha fazlasını edindiğinin vurgulanması da MEB müfredatı ve içeriklerine gözleri çevirmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin kendini geliştirmekten çok diploma alıp gitmeye çalışmasının ifade edilmesi, üzerinde düşünülmesi gereken bir konudur. Çünkü bu durum bazı öğretmen adaylarının Eğitim Fakültelerini öğretmen olma idealinden çok üniversite mezunu olup işe başlama amacıyla tercih ettiğine işaret etmektedir.

Çıktı, geri bildirim ve çevre alt teması altında diğer bir unsur olan Eğitim Fakültelerinde yapılan araştırma ve yayınlarda kalite bağlamında yapılan analizler sonunda araştırma ve yayında kalite için emek ve zamana; takım çalışmasına; destek ve imkânlara; çalışmaların çok soyut olmaktan ziyade anlamlı ve uygulamaya dönük olmasına;öğretim elemanlarının dil sorunlarını aşarak SSCI, SCI gibi önemli dizinlerdeki uluslararası yayınları takip etmesine, uluslararası karşılaştırma yapmasına ve kendisinin bu indekste taranan dergiler için yayın üretmesine; çalışmaların atıf almasına; ayrıca bunları yapabilecek öğretim elemanlarının da iyi yetiştirilmesine ihtiyaç olduğu söylenebilir. Nitekim araştırma ve yayınlarda niteliği düşüren unsurlar olarak, araştırma teşviklerinde niceliğin öne geçmesi; araştırmalarda yönteme bulgular ve sonuçtan daha fazla yer verilmesi; çalışmaların çok soyut kalması; akademisyenlerin fakülte bazında yeterince teşvik edilmemesi; kongre, sempozyum vb. etkinlikler ve ulusal akademik dergilere yönelik denetlemenin olmaması/yetersiz olması gösterilebilir.

Yine aynı alt tema altında mezunların takibine yönelik olarak yapılan analizler sonunda, mezunlara yönelik çalışmaların köklü üniversitelerce yürütüldüğü, bu çalışmalara yeni başlayan Fakültelerin olduğu anlaşılmaktadır. Ancak yine de mezunların takibi ve Fakültelerin mezunlarından haber almasına yönelik MEB işbirliği ile Türkiye geneli kapsayıcı bir sisteme ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Diğer yandan öğretim üyelerinin, Eğitim Fakültelerinin toplum ve çevreyle işbirliğine, bunlara katkısına ilişkin algıları analizi sonucunda, Eğitim Fakülteleri ve MEB arasındaki işbirliğindeki yetersizliğin öncelikli olarak göze çarptığı görülmektedir. Bu yetersizlikler, Eğitim Fakültelerinin ve Milli Eğitim Bakanlığının birbirinden bağımsız hareket etmesi, bu kurumlar arası işbirliği sağlayacak birimlerin olmaması, vb. şekilde sıralanmaktadır. Eğitim Fakültelerine, MEB tarafından gelen seminer, eğitim taleplerinin ise yapılmak için yapıldığı, belirli bir amaca tam olarak hizmet etmediği, katılımcıların isteksizliği, yaşanan diğer sorunlar olarak belirtilebilir. Ancak yaşanan sorunlara rağmen Eğitim Fakültelerinin topluma katkısının konferans, eğitim, seminer, topluma hizmet uygulamalarıyla sürdüğü ifade edilebilir.

Son olarak, genel değerlendirme alt teması altında öğretim üyelerinin Eğitim Fakültelerinde kaliteye ilişkin eklemek istedikleri ve genel değerlendirmeleri ortaya çıkarılmıştır. Bu kapsamda yapılan analizler sonunda, öğretmen eğitiminin hedef ve politikalarının sağlam bilimsel zemine oturması; MEB-YÖK işbirliği; eğitimde teknoloji kullanımı ve diğer güncel gelişmeler; müfredat ve ders içerikleri; mesleğe uygun öğrencilerin seçilmesi; kontenjanların belirlenmesi; mezunların atama ve iş güvencesi; mezunlardan geri bildirim alma; mezunların gelişimlerini sürdürmesi; kalite kültürü; eğitim kurumlarında niteliği/kaliteyi önceleyen düzenlemeler; nitelikli öğretim elemanı yetiştirme ve atama gibi konularda sorunların yaşandığı belirlenmiştir.

Kalite bir felsefe olarak görüldüğü üzere bu felsefenin tüm eğitim kurumlara girmesi için eğitim bileşenlerine büyük görev düşmektedir. Çünkü eğitimde kalite bitmeyen ve herkesin sorumluluğunda olan bir yolculuk olduğundan bu yolculukta her bileşenin yeterli çabayı göstermesi beklenmektedir. Olası en iyi yolculuğu deneyimlemek içinse bilimsel bakış açısı ile ihtiyaca ve uygulamaya dönük çalışmalar gerekmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma sonunda Eğitim Fakültelerinde kaliteye/niteliğe etki eden birçok unsurun bulunduğu görülmüştür. Bu unsurların Eğitim Fakültelerinde kaliteyi nasıl olumsuz yönde etkileyebileceği ve çözümü için nelerin yapılması gerektiği, Eğitim Fakültesi öğretim üyelerinin bakış açısıyla belirlenmeye çalışılmıştır.

Bu çalışma sonunda Eğitim Fakültelerinde kalite ile ilgili araştırma ve uygulama bağlamında daha fazla araştırmaya ihtiyaç olduğu söylenebilir. Bununla birlikte araştırma sonucunda, araştırma bulgularına dayalı olarak geliştirilen önerilerden bazıları şu şekildedir:

1. Girdi kalitesinin artması için üniversite öncesi süreçlerde test tekniği yerine öğrencilerin üst düzey düşünce biçimlerini geliştirecek ders içerikleri ve uygulamalara yoğunluk verilebilir.
2. Mezunlara yeterli seviyede sağlanacak atama-iş güvencesi ile akademik başarıları yüksek daha fazla öğrencinin eğitim fakültelerini seçmeleri teşvik edilebilir.
3. Öğretim elemanı yetiştirme ve atama süreçleri için tüm kesimlerce kabul görecek bir sistem üzerinde çalışılabilir. Öğretim elemanlarına günün koşullarına göre düzenli eğitimler verilebilir.
4. Süreç kalitesinin artması için kontenjanlar azaltılabilir.
5. Ders içerikleri ve müfredatta uygulamaya daha fazla yer ayrılabilir.
6. Sınıflar her derse özel oluşturulabilir.
7. Eğitim Fakültesi yönetimleri daha fazla katılımcı ve çok sesli olabilir. Eğitim Fakültesi yöneticileri eğitim yöneticilerinden seçilebilir.
8. Çıktı kalitesinin arttırılması için mezunlar sistematik bir şekilde takip edilebilir ve elde edilen veriler uygulamada kullanılabilir.
9. Araştırma ve yayınlarda nitelik için günümüz sorunları, soyut kavramlar yerine öncelenebilir, bununla birlikte yurt dışı önemli indekslerde taranan dergilerde yayın yapılması için teşvik arttırılabilir.

10. MEB ve Eğitim Fakülteleri arasında işbirliğini arttıracak birimler kurulabilir.
11. Kalitenin tüm kurumlara ve birimlere girmesini sağlayacak yoların bulunması için daha fazla araştırma yapılabilir.

KAYNAKÇA

Konan, N. ve Oğuz, V. (2016). Pedagojik formasyon öğrencilerinin öğretmenlik özyeterlik inancı ile yaşam yönelimi algısı arasındaki ilişki, *Eğitime Dönüş.* (Ed.: E. Babaoğlan, E. Kıral ve A. Çilek), Ankara: EYUDER Yayınları, s. 276-284.

ÖĞRETMEN EĞİTİMİ ÜZERİNE YAŞANAN SORUNLARIN FARKLI KÜLTÜREL TEMELLERLE TARTIŞILMASI

Prof. Dr. Ali YILMAZ

Marmara Üniversitesi, Türkiye

Ahmet TOKMAK

MEB, Türkiye

ÖZET

Ülkemiz eğitim sisteminin köklerinin çok eskiye dayandığını söylemek için bu topraklarda yaşamış, bugün sahip olduğumuz kültürel zenginliğimizin mimarı olarak görevini tamamlamış devletleri şahit göstermek yanlış olmayacaktır. Osmanlı devletinin yıkılış süreci ve Cumhuriyetle birlikte gelen inkılaplar dönemi pek çok alanda olduğu gibi eğitim sistemimizde de köklü değişiklikleri beraberinde getirdi. Cumhuriyet ile birlikte gelen bu dönüşüm rüzgarı öğretmenlik görevinin de yasal çerçevede bir "meslek" olarak görülebilmesi için ilk adımların atılmasını sağladı. Ayrıca Tevhid-i Tedrisat kanunda ifade edilen " Maarif vekaletinde aslolan muallimliktir. " ifadesi öğretmenlik görevinin önemi ortaya koymuş olması adına çok önemlidir. Devam eden yıllarda öğretmen yetiştiriciliğinin ilk cumhuriyet kurumları olan ilk muallim mektepleri ve köy muallim mektepleri aranan çözümleri üretememiş olsa da açılacak olan köy enstitüleri, orta muallim mektepleri ve eğitim enstitülerinin açılışına ışık tutmuştur. Bugün yüksek öğretim kurumuna bağlı üniversitelerin eğitim fakültelerinde 4 yıl lisans eğitimini tamamlayarak veya formasyon alarak elde edilen bu statü eğitim sürecinde ve sonrasında halen pek çok sorunla mücadele etmektedir.

Bu çalışmada okuyucuya öğretmen eğitimi üzerine genel manada farklı bakış açıları kazandırmak amaçlanmış, bu çerçevede öğretmen eğitiminin içeriği, eğitim sisteminin ülkemizde yeniden düzenlenmesinden bu yana öğretmen eğitimindeki değişiklikler neler olmuştur, öğretmenlere yönelik algı ülkemizde nasıl bugünkü halini almıştır sorularına cevap aranmıştır. Ayrıca bazı Avrupa ülkelerinde devlet okullarında öğretmenlik yapan öğretmenlere ülkelerinde aldıkları öğretmen eğitimi ilgili sorulardan oluşmuş bir görüşme formu uygulanarak farklı kültürlerde öğretmen eğitiminin değişik yönleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Öğretmen eğitimin önemli parçası olan staj eğitimi üzerine eğitim fakültesi aktif ve mezun öğrencilerle yapılan görüşmelerle staj uygulamasının verimliliği ile ilgili bilgiler elde edilmiş bunlara yönelik çözüm önerileri sunulmuştur.

Bu araştırma ile farklı ülkelerdeki öğretmen yetiştirme süreçlerinde yaşanan problemlerin ve başarılı uygulamaların belirlenmesi ve ülkemiz öğretmen yetiştirme süreciyle karşılaştırılması amaçlanmaktadır. Mevcut öğretmen yetiştirme programlarıyla ilgili öneri geliştirebilmek ve farklı perspektiflerden konuya katkı sağlamak açısından çalışmanın faydalı olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, eğitim, kültür

DISCUSSION OF PROBLEMS ON TEACHING EDUCATION WITH DIFFERENT CULTURAL BASIS

ABSTRACT

It will not be wrong to witness the states that have completed their mission as the architect of our cultural richness that we have today, to say that the roots of our country's education system is very old. The period of the collapse of the Ottoman state and the period of reforms that came with the Republic brought about fundamental changes in our education system as well as in many areas. This wind that came with the Republic enabled the first steps to be taken as a profession ın in the legal framework. In addition, the expression of "teaching in the education of the Ministry of Education koy expressed in the Law on Tevhid-i Tedrisat is very important for the importance of teaching duty. In the years that followed, the first schools of teacher education, the first schools of teacher education, and the village school schools were not able to produce the sought-after solutions. Today, this status, which is obtained by completing 4 years undergraduate education or formation by the faculties of education of universities affiliated to the higher education institution, is still struggling with many problems during and after the education process.

In this study, it is aimed to give the reader different perspectives on teacher education. In this context, the content of teacher education, the changes in teacher education since the reorganization of the education system in our country, the perception of teachers towards the current situation in our country has been answered. In addition, teachers in different European countries, teachers in their country, received a questionnaire consisting of questions about teacher education in their country by trying to reveal different aspects of teacher education in different cultures. In the internship training which is an important part of teacher training, information about the efficiency of the internship has been obtained by the questionnaire study conducted with the active and graduate students of the faculty of education.

The aim of this study is to determine the problems and the successful practices in teacher training processes in different countries and to compare them with the process of teacher training in our country. It is believed that it will be useful to develop suggestions for existing teacher training programs and to contribute to the subject from different perspectives.

Keywords: Teacher, education, culture

GİRİŞ

Ülkemiz eğitim sisteminin köklerinin çok eskiye dayandığını söylemek için bu topraklarda yaşamış, bugün sahip olduğumuz kültürel zenginliğimizin mimarı olarak görevini tamamlamış devletleri şahit göstermek yanlış olmayacaktır.

Osmanlı devletinin son dönemlerinde özellikle Sultan İkinci Abdülhamid döneminde başlatılan eğitim atağı, İkinci Meşrutiyet döneminde de devam etti. Cumhuriyetle birlikte gelen inkılaplar dönemi pek çok alanda olduğu gibi eğitim sistemimizde de köklü değişiklikleri beraberinde getirdi. Bu dönüşüm rüzgârı öğretmenlik görevinin de yasal çerçevede bir "meslek" olarak görülebilmesi için ilk adımların atılmasını sağladı. Ayrıca Tevhid-i Tedrisat kanunda ifade edilen "Maarif vekâletinde asıl olan muallimliktir" ifadesi öğretmenlik görevinin önemini ortaya koymuş olması adına çok önemlidir. Devam eden yıllarda öğretmen yetiştiriciliğinin ilk cumhuriyet kurumları olan İlk Muallim Mektepleri ve Köy Muallim Mektepleri aranan çözümleri üretememiş olsa da, açılacak olan Köy Enstitüleri, Orta Muallim Mektepleri ve Eğitim Enstitülerinin açılışına ışık tutmuştur. Bugün Yüksek Öğretim Kurumuna bağlı üniversitelerin Eğitim Fakültelerinde 4 yıl lisans eğitimini tamamlayarak veya formasyon alarak elde edilen bu statü, eğitim sürecinde ve sonrasında halen pek çok sorunla mücadele etmektedir.

Problem Durumu ve Amaç

Ülkemizde "Öğretmen" kelimesinin medya organlarının ilgi çekici haber yapma hırslarına, "ataması yapılan öğretmen " ya da "öğretmenlerin tatilleri" gibi çeşitli haberlere kurban edildiğini söylemek ve sonuç olarak bu kutsal meslek üzerinde olumsuz bir algı oluştuğunu ifade etmek yanlış olmayacaktır. Bahsi geçen olumsuz algıların öğretmenlerin yetiştirilme süreciyle ilgili bize herhangi faydalı bir bilgi sağlamadığı açıkça ortadadır.

İnsanlığın vicdan tutulması diyebileceğimiz bir durumu yaşadığı günümüz yüzyılı teknik olarak sürekli bir gelişim içindeyken insani ve vicdani manada sınıfta kalmıştır. Farklı coğrafyalarda yaşanan farklı acılara karşı takınılan bu sessiz tavır insanı eğitmenin önemini farklı bir açıdan gözler önüne sermektedir.

Çağın değişen dengeleri sonucu insanlığın ihtiyaçları her geçen gün daha geniş sınırlara ulaşmakta ve çeşitlenmektedir. Tüm sektörlerde olduğu gibi bu değişim süreci eğitimi ve eğiticiyi eğitme sürecinde de dönüşümü zorunlu kılmaktadır. Bu kapsamda eğitim sürecindeki başarısızlıkların en önemli sorumlusu olarak görülen öğretmenin yetiştirilme sürecinin de incelenmesi gerektiğini düşündürmüştür.

Bir ilköğretim okulunda yürütülen Erasmus K2 projesi kapsamında yapılan toplantılarda farklı ülkelerden gelen öğretmenlerin de, ülkemiz öğretmenlerinin sorunlarına benzer sorunları sıkça dile getirdiği gözlenmiştir. Bu durum ülkemizde yaşanan öğretmen yetiştirme sürecinin katılımcı ülkelerle ne tür uyuşma ve sorun benzerlikleri gösterebileceği sorusunu ortaya çıkarmıştır. Bu kapsamda 7-10 Ekim 2018 tarihleri arasında yapılan İtalya toplantısında görüşülen devlet okullarında görevli Hollanda, İtalya, İngiltere, Portekiz, Slovakya, Letonya ve Türkiye'de son 5 yıl içinde farklı branşlarda öğretmenlik eğitimi almış 14 öğretmenin "Öğretmen yetiştirme sistemimizi değerlendiriyoruz?" başlıklı sorulara verdikleri cevaplar doğrultusunda hazırlanıp yürütülmüştür. Görüşme soruları katılımcıların düşüncelerini tek ya da kısa bir cevapla sınırlamamak için açık uçlu hazırlanmıştır.

Araştırmanın ikinci ve tamamlayıcı bölümünü ise ülkemizde öğretmenlik eğitimi gören ve formasyon kapsamında staj uygulaması yapan ve mezun olmuş öğrencilerle yapılan röportajlarda bu uygulamanın verimliliği konuşulmuş ve yazıya dökülmüştür.

Bu araştırma ile farklı ülkelerdeki öğretmen yetiştirme süreçlerinde yaşanan problemlerin ve başarılı uygulamaların belirlenmesi ve ülkemiz öğretmen yetiştirme süreciyle karşılaştırılması amaçlanmıştır. Mevcut öğretmen yetiştirme programlarıyla ilgili öneri geliştirebilmek ve farklı perspektiflerden konuya katkı sağlamak açısından çalışmanın faydalı olacağı düşünülmektedir.

YÖNTEM

Bu çalışma sürecinde sınırlı sayıda örneğe bakarak genel hakkında kanaat sahibi olunmasını sağlayıp, tümel önermelerden tikel önermeler çıkarılmasını sağlayan tümevarım yöntemi esas alınmıştır. (Aydın, 2004: 56) Kullanılan araştırma yöntemine göre sınıflandırıldığında anket araştırması olarak değerlendirilen çalışma yönteminde veri toplama araçlarından görüşme ve gözlem teknikleri kullanılmıştır. Araştırmamızın çalışma grubunu; Hollanda, İtalya, İngiltere, Portekiz, Slovakya, Letonya ve Türkiye'de son 5 yıl içinde farklı branşlarda öğretmenlik eğitimi almış 14 öğretmen

oluşturmaktadır. Araştırmanın Türkiye boyutunun daha iyi irdeleyebilmek için ülkemizde öğretmenlik eğitimi gören ve formasyon kapsamında staj uygulaması yapanların yanında, mezun olmuş öğretmen adaylarıyla da röportajlar yapılmış, bu uygulamanın verimliliği konuşulmuştur. Araştırma grubuna uzman görüşü alınarak hazırlanan açık uçlu sorular yöneltilmiştir. Süreç boyunca toplanan olgusal ve yargısal veriler birincil haliyle çalışmaya dâhil edilmiştir. Veriler üzerinde yorum ve çıkarımlarda bulunarak sonuca varılmaya çalışılmıştır.

Katılımcılara aşağıdaki sorular yöneltilmiştir:

Tablo1 Avrupa'da öğretmen eğitimi alarak devlet okullarında çalışan yabancı öğretmenlere uygulanan görüşme soruları

Your answers will be used in a presentation on teacher education in different countries in a teacher training symposium in Turkey.

1) What is your name?

2) Which country are you from?

3) How many years have you been teaching**?**

4) How many years does teacher education take in universities in your country**?**

5) Do you think that teacher education in your country provides adequate curriculum development**?**

6) Have you observed any deficiencies during your teacher training in your country? Please explain

7) Is there an internship requirement during teacher education? If so, how long?

8) Are there regular in-service trainings for teachers in your country **?**

9) What do you think about teachers' respectability in your society ?

10) In general, what are the most basic problems experienced by teachers in your country?

11) Do you think teachers' educational system should be changed or improved in your country? If yes, what is your idea for the new system?

Tablo2 Eğitim Fakültesi mezunu öğrencilerin staj uygulaması hakkında görüşlerini almak uygulanan sorular.

Sayın katılımcı sorulara vereceğiniz cevaplar;

Ülkemizdeki öğretmen eğitimi programlarının belirlenmiş ölçütler çerçevesinde değerlendirilip akredite edilmesi çalışmalarına hizmet eden Eğitim Fakülteleri Eğitim Programlarını Değerlendirme Ve Akreditasyon derneği(EPDAD) tarafından düzenlenen Uluslarası Öğretmen Eğitimi Ve Akreditasyon Kongresinde kullanılacaktır.

1) Öğretmenlik eğitiminin son sınıfında gerçekleşen staj uygulamasını aktif öğretmenlik sürecine katkıları açısından değerlendiriniz. (Aktif son sınıf öğrencisi)

.....

.....

2) Öğretmenlik eğitiminin son yılında gerçekleştirilen staj uygulamasını verimliliği açısından değerlendiriniz. (Mezun olmuş öğrenci)

.....

BULGULAR

XVIII. yüzyılın sonlarına kadar, hemen bütün dünyada, öğretmen ve din adamı aynı kişiydi ve bunlar, toplum üzerinde büyük bir nüfuza sahipti. Meselâ Eski Çin'de eğitim ve din aynı kelime ile ifade ediliyordu: Kiao. Öğretmen, gelenekleri ve töreleri yeni kuşaklara aktarır, sosyal değerlerin koruyuculuğunu yapardı. Ortaçağ Avrupasında da durum ayni idi.

Kiliselere bitişik ilkokullarda din adamları dinî eğitim yaparlar, geçimlerini velilerin verdikleri para ve yiyeceklerle sağlarlardı. Orta ve yükseköğretim de kilisenin elindeydi. XVI. yüzyılda Rönesans eğitimde de birçok yeni görüşler getirdi. Fakat, uygulamada değişen pek fazla bir şey olmadı; eğitim ve öğretim işleri yine din adamlarının elinde kaldı. Diğer medeniyet çevrelerinde olduğu gibi, İslâm dünyasında da eğitim ve öğretim hizmetleri din adamları tarafından yürütülüyordu. (Öztürk, 1996).

Tanzimat dönemine kadar genel olarak öğretmenlerden beklenen yeterlik Kuran-ı Kerimi öğretebilen, dini bilimlerde uzman, kitaplarda yazılanları açıklayabilme gücüne sahip olmalarıydı. Genel olarak eğitim ezbere ve otoriteye dayalı bir şekilde ilerlemekteydi. Durum azınlık ve yabancı okullarında da farklı değildi. (Dinçsoy,1995).

Devam eden yıllarda Osmanlı Devleti idarecilerini yoğun bir şekilde öğretmen yetiştirme çalışmalarına yönelten düşüncenin ne olduğunu incelemek süreci daha iyi analiz edilmesini sağlayacaktır. (Sakaroğlu, 1991).

19. yy da başlayan batılılaşma çabaları modern okulların açılmasına, modern okulların açılması ise yeni bir anlayışla donanmış öğretmene ihtiyacı ortaya çıkardı. Bu durum ise Türkiye'de öğretmen yetiştirmek için medreseler dışında öğretmen yetiştiren Darulmuallimin'in kurulmasına kadar uzandı.

Cumhuriyet dönemine gelindiğinde ise eğitim adına ilk temel çalışma okuma yazmayı yaygınlaştırmak ve okul oranını arttırmak olmuştur. Okullaşma oranın artmasıyla meydana çıkacak olan öğretmen ihtiyacı ise belirli düzenlemelerle gündeme alınmaya başlanmıştır.

Cumhuriyetin ilk yıllarında Ankara'da Musiki muallim mektebi, Gazi Eğitim Enstitüsü, Konya'da Orta Muallim Mektebi açılması gibi adımlar atılmıştır. İlerleyen yıllarda John Dewey'in de önerisiyle öğretmen okulları köy ve şehir için ayrı ayrı planlanmaya çalışılmış, 1940'lı yıllarda Hasan Ali Yücel'in Milli Eğitim Bakanlığı döneminde de daha işlerlik kazandırılmıştır. Köy Enstitülerinin ve Yüksek Muallim Mekteplerinin kapatılması, yerine Öğretmen Okulları ve Eğitim Enstitülerinin açılması, 1970'li yıllarda yaz aylarında kısa sürede mezun verilmesi gibi bugün bile halen tartışılan çeşitli uygulamalar gerçekleştirilmiştir.

1981 yılında Yüksek Öğretim Kurulunun inşasıyla öğretmen eğitimi yapan kurumlar üniversite çatısında YÖK'e bağlanmıştır. İlk etapta ilkokul öğretmenliği yeterliliği 2 yıllık bir eğitimi, ortaokul ve lise öğretmenliği ise 4 yıllık bir eğitimi kapsamaktaydı. 1992 yıllında sınıf öğretmenliğinin eğitim süresinin de 4 yıla çıkarılmasıyla sınıf öğretmenliği bölümleri 2 yıl mezun verememiş ve milli eğitim de otuz bini aşkın öğretmen ihtiyacını başka bölüm öğretmenlerini sınıf öğretmeni olarak atamasını yaparak karşılamaya çalışmıştır. (Akyüz, 1999, 139-187)

1994 yılı sonunda başlayan ve 1998 yılında tamamlanan YÖK/Dünya Bankası Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Projesi kapsamında Eğitim Fakültelerinin yeniden yapılandırılması gerçekleştirilmiştir.

Bugün halen öğretmen eğitimi gündemde ve çözüm aranan bir sorun olarak varlığını sürdürmektedir. Ülkemizde öğretmen eğitiminin genel hatlarını bu şekilde ortaya çıkarmışken farklı ülkelerde öğretmenlerin eğitim süreleri, atanma şekilleri, staj durumları, yüksek lisans ve doktora zorunluluklarına bakmak mukayese bağlamında bize yardımcı olacaktır. (Çalık T. ve Kılınç A. (2017).

Tablo3 Gelişmiş bazı ülkelerde öğretmenlerin eğitim süresi ve mezuniyet sonrası

Ülkeler	**Eğitim Süresi**	**Atama Sınavı**	**Mülakat**	**Aday/Stajyer**	**YL / Dr.**
Almanya	3- 4 yıl	Var	Var	2 yıl	Yok
İngiltere	3+1 -4 yıl	Merkezi sınav yok	İş başvurusu	Yok	Yok
Amerika	En az 4 yıl	Merkezi sınav yok	İş başvurusu	Yok	Emeklilik Yöneticilik
Çin	3-4 yıl	Merkezi sınav yok	Merkezi sınav yok	Sürekli eğitim	Bazı okullar için
Japonya	2-4 yıl	Bölgesel Sınav	Var	6 ay	Yöneticilik
Avusturya	3-4 yıl	Staj sonrası	Var	12 hafta	Yok
Avustralya	4 yıl	Bölgesel Sınav	İş Başvurusu	12-20 hafta	Yok
Finlandiya	5-6 yıl	Yazılı +Yetenek testi	Mülakat+ Grup tartışması	2 yıl uygulama eğitimi	YL zorunlu
Türkiye	4 yıl	Merkezi Sınav	Var	1 yıl	Yok

Genel olarak öğretmen eğitimi süresi olarak belirlenen sürenin 4 yıl olduğu gözlemlenmiş, mezuniyet sonrasında öğretmenlerin atanma şeklinin merkezi sınavlara bağlı olduğu görülmüştür. Öğretmenlik eğitimin önemli bir parçası olan aday öğretmenlik ya da stajyerlik uygulamasının sürelerinde keskin farklılıklar olduğu, farklı kademeler ve mesleki statü evrelerinde yüksek lisans zorunluluğu olduğu tespit edilmiştir.

Ülkeler arasındaki uygulama farklılıklarına bakıldığında ülkemizin süreç olarak yüksek lisans zorunluluğu dışında eksiklik olarak ifade edebilecek bir özelliği görülmemektedir. Ancak buna rağmen eğitimle ilgili yaşanan sorunların varlığı oldukça açıktır. Bu safhada eğitimin niteliğini sorgulamak ve öğretmen eğitimi sürecindeki eksikliklerin neler olduğu konusuna eğilmek gerektiği söylenebilir.

Tablo4 Katılımcıların 5. soruya verdikleri cevaplar

	Do you think that teacher education in your country provides adequate curriculum development? *Ülkenizdeki öğretmenlik eğitiminin yeterli müfredat donanınımı sağladığını düşünüyor musunuz?*
İtalya	quite a lot *Oldukça fazla*
Slovakya	We need more practical education, not only theory. *Sadece teoriye değil, daha pratik eğitime ihtiyacımız var.*
Slovakya	Methodology of teaching could be improved. *Öğretme metodolojisi geliştirilebilir*
Letonya	No - *Hayır*
Hollanda	No - *Hayır*
Bulgaristan	Yes- Evet
Yunanistan	No - *Hayır*
Güney Kıbrıs	Yes but not in all subjects *Evet, ama tüm konularda değil*

Ülkelerinde eğitim alıp devlet okullarında öğretmenlik yapan farklı ülkelerden katılımcıların cevapları incelendiğinde; aldıkları öğretmenlik eğitiminin içeriğini oluşturan müfredatın çoğunlukla yetersiz olduğunu söylemeleri oldukça dikkat çekicidir. Bu anlamda İtalyan katılımcı öğretmenin müfredatın yeterliliği ile ilgili ifadeleri tek aksi cevap olmuş, Slovak öğretmenin de teorik eğitimden çok pratik eğitime ihtiyaç olduğunu söylemesi de ilginç bulunmuştur.

Kültürel ve gündelik yaşama hakkında pek çok farklılığın olduğu değişik ülkelere mensup katılımcıların verdikleri cevapların benzer oluşlarının altında yatan sebebin, eğitime dair ortak küresel sorunlar olduğu söylenebilir.

Tablo5 Katılımcıların 6. soruya verdikleri cevaplar

	Have you observed any deficiencies during your teacher training in your country? Please explain. *Ülkenizde geçirdiğiniz öğretmenlik eğitimi süresince ne gibi eksiklikler gördünüz? Lütfen açıklayınız.*
İtalya	a lack of specialised teacher in primary schools *İlkokullarda uzman öğretmen eksikliği*
Slovakya	The methodology was not sufficient. / Not enough practical training during study. *Metodoloji yeterli değildi. / Çalışma sırasında yeterli pratik eğitim yok.*
Letonya	Training was more theoretical than practical *Eğitim, pratik olmaktan ziyade daha teorikti.*
Hollanda	First,Inadequacy of university teachers.Also there was too much focus at reflection. *Birincisi, üniversite öğretmenlerinin yetersizliği.Ayrıca çok fazla odaklanma olması*
Bulgaristan	There wasn't much choice to improve your skills *Yeteneklerinizi geliştirmek için pek fazla seçenek yoktu.*
Yunanistan	There was no sufficient hands-on training *Yeterli uygulamalı eğitim yoktu.*
Güney Kıbrıs	No *Hayır*

Katılımcı öğretmenlerin gördükleri eğitimin eksikliklerine dair verdikleri cevaplar incelendiğinde, yeterince uygulamalı eğitim olmadığı, eğitimin daha çok teorik olarak yapıldığı, üniversitelerdeki hocaların eksik yönleri olduğu şeklinde bir sonuç ortaya çıkmıştır.

Katılımcıların soruya verdikleri cevaplar doğrultusunda öğretmen eğitiminde uygulamanın ve staj eğitimin ne kadar önemli olduğu, eğitimleri süresince öğretmenlere farklı alanlarda kendilerini geliştirmeleri için kolaylıklar sağlanmasının önemi, üniversitelerde eğitim veren hocaların liyakat yoluyla seçilmesinin önemi şeklinde ortak çıkarımlarda bulunulabilir.

Tablo6 Katılımcıların 9. soruya verdikleri cevaplar

	What do you think about teachers' respectability in your society? *Öğretmenlerin ülkenizde toplum içindeki algılanışlarını bir kaç cümleyle özetler misiniz?*
İtalya	it's quite good *oldukça iyidir*
Slovakya	Not very high. *Çok yüksek değil*
Slovakya	It depends on the area. In smaller towns, villages the social status of teachers is higher than in big cities. *Bu bölgeye göre değişir. Daha küçük kasabalarda, köylerde öğretmenlerin sosyal statüsü büyük şehirlerde olduğundan daha yüksektir.*
Letonya	It is not very high. It was much higher in Soviet times. *Çok yüksek değil. Sovyet zamanlarında çok daha yüksekti*
Hollanda	It's getting down. *Her geçen gün kötüleşiyor.*
Bulgaristan	Not very high *Çok yüksek değil*
Yunanistan	Average -*Ortalama*
Güney Kıbrıs	It could be better. *Daha iyi olabilirdi*

Öğretmenlik mesleğinin en kutsal meslek olduğu söylenir. Ancak ne yazık ki bu söylemin toplum tabanına yayılmadığını söylemek yanlış olmayacaktır.

Öğretmenlik mesleğine dair ülke toplumunun algısıyla ilgili hazırlanmış soruya katılımcı öğretmenlerin verdikleri cevaplar öğretmenlik mesleğine dair olumsuz algının sadece ülkemizde olmadığı, Avrupa ülkelerinde de benzer bir tutumun var olduğunu gözler önüne sermektedir. Kırsal ve kentsel olarak öğretmenlerin görev yaptıkları bölgeye göre halkın gözündeki değerlerinin farklılaşması tutarsızlığı başka ülkelerde de yaşanan bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Toplumun maddi bir rekabet ve döngü içinde yaşamasını nispeten zorunlu kılan şehir hayatı, toplumun değer olarak gördüğü şeylerin değişimini beraberinde getirmiştir. Öğretmenlik mesleği köylerde ve kırsal bölgelerde hürmet gören bir meslek iken, kent yaşamında toplum gözünde az kazandıran bir mesleğe dönüşmesi bu şekilde açıklanabilir.

Tablo7 Katılımcıların 10. soruya verdikleri cevaplar

	In general, what are the most basic problems experienced by teachers in your country? *Genel olarak ülkenizde öğretmenlerin yaşadığı en temel sorunlar nelerdir?*
İtalya	there are too much papers to complete *Çok fazla evrak işi var*
Slovakya	Too mamy children in a class (more than 20), not enough classbooks, low quality od classbooks, teachers have to create own materials , instant changes in curriculum, low salary, low social status… *Sınıfta çok fazla çocuk (20'den fazla) olması, yeterli ders kitabı olmaması, düşük kaliteli ders kitapları, öğretmenler kendi materyallerini oluşturmak zorunda olması, müfredatta anlık değişiklikler, düşük maaş, düşük sosyal statü…*
Slovakya	There are not enough classbooks or they do not arrive to school on time. Salaries are low, especially for graduates without training, teachers rarely get any benefits. Social status is not very high. *Yeterli ders kitabı yok ya da okula zamanında gelmiyorlar. Maaşlar düşüklüğü özellikle eğitim mezunu olmayanlar için, öğretmenler nadiren herhangi bir fayda elde ederler. Sosyal durumun çok yüksek olmaması*
Letonya	All the time we have some kind of reformations - in educational programms… *Her zaman eğitim programlarında bir tür reformasyonumuz var…*
Hollanda	Demanding parents, work load and more special needs students *Zorlayıcı ebeveynler, iş yükü ve özel ihtiyaçlı öğrenciler*
Bulgaristan	The administrative/ paper work and students' low motivation. *İdari evrak işleri ve öğrencilerin düşük motivasyonu*
Yunanistan	Lack of funding , lack of assistant personnel, lack of support and training *Finansman eksikliği, yardımcı personel eksikliği, destek ve eğitim eksikliği*
Güney Kıbrıs	They have to face students from different countries and cultures, they have to cope with students with special needs *Farklı ülkelerden ve kültürlerden öğrencilerle yüzleşmek zorunda olmak, özel ihtiyaçları olan öğrencilerle baş etmek zorunda olmak*

Öğretmen, öğrenci ve konu içeriğinin, eğitimin üç ana değişkeni olduğu söylenebilir. Bu üç temel değişkenden başkaları da, eğitim sürecinin bir parçası haline gelmiştir.

Eğitimini tamamlamış ve bir okulda göreve başlamış öğretmenin temel manada tek işinin ders anlatmak olduğu düşünülür. Ancak gelişmekte olan toplumlarda yerleşmemiş saygı kültürü, değişime karşı direnç geliştirmiş devlet kurumları, fiziksel yetersizlikler ve imkânsızlıklar, öğretmenlerin sosyo-ekonomik imkânsızlıkları öğretmenlerin görünmeyen yükleri olarak varlıklarını sürdürmektedir. Bunlar dışında özellikli pek çok farklı sorun maalesef küresel olarak öğretmenlerin verimini düşürmektedir. Katılımcıların soruya verdikleri cevaplar söylenilenleri doğrular niteliktedir.

Tablo8 Katılımcıların 11. soruya verdikleri cevaplar

	Do you think teachers' educational system should be changed or improved in your country? If yes, what is your idea for the new system? *Sizce öğretmenlerin eğitim sistemi ülkenizde değiştirilmeli mi yoksa iyileştirilmelidir mi? Eğer evet ise, yeni sistem için fikriniz nedir?*
İtalya	İmprove with new learnig trainig activities *Yeni öğrenme aktiviteleri ile iyileştirilebilir*
Slovakya	Yes, there are too many changes in Ministry of education, every minister has its own reform, no continuity. E*vet, eğitim bakanlığında çok fazla değişiklik var, her bakanın kendi reformu var, süreklilik yok*
Slovakya	Yes. Future teachers should be more prepared for practice, teaching reality. *Evet. Gelecek öğretmenler uygulama için daha hazırlıklı olmalı, gerçekleri öğretmelidir.*
Letonya	It should be. It should be more practical. *Olmalı. Daha pratik olmalı.*
Bulgaristan	They say that in our country we wll have deficite of teachers next years. But the education will not be changed. Sallary growing will solve the problem. *Ülkemizde önümüzdeki yıl öğretmen açığı olacağını söylüyorlar. Ancak eğitim değişmeyecek. Maaş artışı bu sorunu çözecektir.*
Hollanda	There has to be more attention to skills and character. Start with more internship to experience the profession and consider If it fits you *Beceri ve karaktere daha fazla dikkat edilmeli. Mesleği yaşamak ve düşünmek için daha fazla staj ile başlanmalı*
Yunanistan	Yes, system should become less centralized, evaluation should be enforced at all levels and motivation should be given to teachers *Evet, sistem daha az merkezileştirilmeli, değerlendirme tüm seviyelerde uygulanmalı ve öğretmenlere motivasyon verilmelidir*
Güney Kıbrıs	The teacher's evaluation needs to be improved as well as the teaching material *Öğretmenin yanı sıra öğretim materyalinin de geliştirilmesi gerekiyor*

Ülkelerin eğitim politikalarının topluma yansıması ve toplum içerisinde iyi yönde bir değişimi başlatması uzun soluklu bir mücadeledir. Ülkeler bu anlamda uzun vadeli ve kısa vadeli planlar yaparak amaçlarına ulaşmayı hedeflerler. Bu süreçte yaşanan iktidar ya da hükümet değişiklikleri, yetkili bakanın değişmesi, farklı ekonomik politikaların işletilmesi bazen ülkeler için tüm eğitim planlarının yeniden yapılması anlamına gelmektedir.

Ülkemizde öğretmen eğitimi yıllardır gelişmekte olan bir alan olup, standartları ve kriterleri son yıllarda daha çok konuşulduğu için iyi yönde bir ivmelenme kazanmıştır. Katılımcı ülke öğretmenlerinin öğretmen eğitiminin değiştirilmesi ya da iyileştirilmesi yönünde sorulan soruya verdikleri cevaplar aynı zamanda bize ülkelerindeki eğitim politikalarının istikrarı ile ilgili de bilgi vermektedir.

Yeni öğretim yöntemleri geliştirilmesi, öğretim materyalleri desteğinin arttırılması, öğretmen motivasyonun arttırılması diğer bir deyişle iade-i itibar yapılması, öğretmen maaşlarının iyileştirilmesi, öğretim sürecinin daha pratik bir hale getirilmesi şeklinde gelen cevaplar öğretmenlik mesleğinin ve eğitimin ortak dertlere sahip olduğunu bir kez daha gözler önüne sermektedir.

Öğretmen eğitiminin en temel konularından biri olan staj uygulaması katılımcı ülke öğretmenlerinin çoğunda eksiklik olarak ifade edilmiş, ancak verimliliği üzerinde fikir belirtilmemiştir. Stajyerlik uygulaması ve aday öğretmenlik uygulama süresiyle gelişmiş ülkeler arasında iyi durumda olan ülkemizde bu eğitimi alan ve süreci geçmiş mezun

öğrencilere yöneltilen sorularda karşılaşılan cevaplar, bir uygulamanın varlığından ziyade niteliğinin önemli olduğunu ispatlar niteliktedir.

Tablo9 Katılımcıların staj uygulaması ile ilgili görüşleri (Aktif öğrenciler)

Son sınıf öğrencileri	**Sizce öğretmenlik eğitiminin son sınıfında gerçekleşen staj uygulaması işe yarar bir uygulama mı?**
Ö1	Bence evet. Çünkü yıllardır eğitimini aldığımız şeyi uygulama şansımız olacak
Ö2	Evet eksikliklerimizi görme fırsatımız olacak
Ö3	Öğretmenlik bence yapıldıkça öğrenilecek bir şey bu yüzden staj uygulamasının çok önemli olduğunu düşünüyorum
Ö4	Kpss hazırlık sürecinde ciddi bir zaman kaybı ama kesinlikle gerekli olduğunu düşünüyorum
Ö5	Çocuklarla nasıl iletişim kuracağımızı öğrenmemiz açısından çok işe yarayacağını düşünüyorum
Ö6	Üniversite hocalarımızın da gözlemleriyle eksikliklerimizi görme şansımız olacak
Ö7	Kesinlikle işe yarar bir uygulama ama daha uzun soluklu olmalı
Ö8	Çok gerekli olduğunu düşünmüyorum. Çünkü öğretmenlikte tecrübe ettikçe duruma göre karar vermemiz gerekir diye düşünüyorum.
Ö9	Kesinlikle önemli. Teori tamam ama pratiğini öğrenemeden öğretmenliğe başlamak büyük eksiklik olurdu

Eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerine okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersiyle ilgili beklentileri ve işe yararlılığı ile ilgili sorulan soruda öğrenciler temsili olarak Ö1,Ö2... Şeklinde gösterilmiştir. Öğrencilerle yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Soruya verdikleri cevap niteliğindeki cümleler seçilerek tablolaştırılmıştır.

Öğrencilerin okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersinden beklentileri yüksek olup işe yararlılığı ile ilgili fikir birliği yapmışçasına cevaplar verdikleri görülmektedir. Öğretmen eğitiminde pratiğin önemli bir uygulama olduğu verilen cevaplarda vurgulanmıştır.

Tablo9 Katılımcıların staj uygulaması ile ilgili görüşleri(Mezun öğrenciler)

Mezun olmuş öğrenciler	**Sizce son sınıfta gerçekleştirdiğiniz staj uygulaması verimli bir süreç miydi?**
M1	Aslında önemli bir uygulama bunu bu sene ücretli öğretmenlik yaparken daha iyi anladım. Ama açıkçası geçen yıl çok verimli geçmedi 2-3 haftada 1-2 saat derse girdik sadece. Zaten üniversitedeki hocamızda dinlemeye gelmedi. Rahattı.
M2	Çok verimli geçtiğini söyleyemem staj hocasının bizi çağıracağı gün dershanem olduğu için ayda bir hafta falan gittim. 2. dönemde bir gün bir sınıfa 2 saat ders işlettirdi staj hocası. Ama üniversite hocamız dinlemeye gelmedi.
M3	Verimli diyemem. Çok şey öğrenme fırsatı var ortamdan dolayı. Ama sıkı bir takip olmadığı için her hafta gitmedim. Okuldaki takipçi hocamızda anlayışlıydı çok sıkmadı açıkçası
M4	Aslında çok önemli olduğunu düşünüyorum. Ama düzenli olarak gidemedim açıkçası.
M6	Kesinlikle verimliydi. Okuldaki koordinatör öğretmen çok sıkı bir şekilde takip etti. O öğretmenimizin "Hadi bakalım, yıllardır dinliyorsunuz anlatacak bir şeyler biriktirmişsinizdir gelin bakalım tahtaya" dediği günü unutamıyorum.

Eğitim Fakültesinden mezun olmuş ücretli kadrolu ya da sözleşmeli şekilde öğretmenliğe başlamış öğretmenlerin staj uygulamasının verimliliği ile ilgili soruda mezunlar M1,M2.. şeklinde gösterilmiştir. Halen öğrenciliği devam eden son sınıf öğrencileri ile staj uygulaması almış mezun öğrencilerin verdikleri cevapların birbirlerini desteklemediği görülmektedir. Mezun öğrencilerin bu sürecin çok verimli geçmediğini, üniversitedeki ilgili hocalarının onları dinlemeye gelmediğini, devamsızlıkla ilgili çok sorun yaşamadıklarını ifade ettikleri görülmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Yapılan çalışmada farklı ülkelerden katılımcı olarak belirlenmiş öğretmenlere ve ülkemizde öğrenim gören, mezun olmuş eğitim fakültesi öğrencilerine çeşitli sorular yöneltilmiş alınan cevaplar doğrultusunda öğretmenlik eğitiminin küresel olarak yaşadığı sıkıntılar gözler önüne serilmeye çalışılmıştır.

Öğretmen eğitimi sürecinin ve aktif şekilde çalışan öğretmenlerin sorunlarının benzer olduğu gözlenmiş, çözüme yönelik ortaya konan fikirler farklı kültürel temellerle beslendiği için ortak çıkış noktaları üretilemediği görülmüştür. En temel sorunun ya da ihtiyacın, öğretmenlik uygulaması ve aday öğretmenlik adlarıyla ülkemizde verilen staj uygulamasına yönelik olması dikkat çekicidir. Aynı zamanda ülkemizde staj uygulamasının verimliliği üzerine aktif ve mezun öğrencilerle yapılan görüşme sonuçları ise şaşırtıcıdır. Aktif öğrencilerin uygulamadan beklentileri yüksek iken, mezun olanların ise uygulamanın pek de verimli geçmediğini söylemeleri, değiştirilmesi gereken bazı şeylerin olduğunu açıkça ortaya koymaktadır.

Genel manada görüşme sorularında ve görüşmelerde elde edilen cevaplar, öğretmen eğitiminin nasıl olması gerektiğine dair önemli ipuçları vermektedir. Düşünme becerilerine hâkim, problem çözme yeteneği gelişmiş, değişime ayak uydurabilen, eğitime sınırlar çizmeyen bir öğretmen profili, öğretmenlerin kendi beklentileridir.

Ülkemiz geçmişe dair birikimleriyle öğretmen eğitimine dair çeşitli revizyonlar geçirmiş ve bu alana nasıl bir önem verdiğini kanıtlamıştır. Ancak atılan adımların öğretmenlerin hayatına nüfuz edecek şekilde planlanması büyük önem arz etmektedir. Sınıf mevcudu sorunu olmayan, öğretmenin geçim sıkıntısı yaşamadığı, öğretmenliğe dair toplum algısının yüksek olduğu günlere ulaşılamazsa, öğretmen eğitimine dair yapılan değişimler sahaya yansıyamayacaktır. Çalışma sürecinde öğretmen eğitimine seçilecek öğrenciler güzel sanatlara, konservatuara öğrenci seçer gibi seçilmediği sürece, sınıfında sesiyle, oyunculuğuyla, örnek oluşuyla, bilgisiyle ender bir sanatçılık sergileyen öğretmenlerin istenilen standartlara taşınamayacağı söylenebilir. Öğretmenin eğitimi halkın eğitimidir düşüncesinden yola çıkarak öğretmen eğitimine dair metodolojik değişimden ziyade öğrenci seçme ile ilgili kriterlere değişim getirilmesi gerektiği ifade edilebilir.

KAYNAKÇA

Akyüz, Y. (1999).*Türk Eğitim Tarihi (Başlangıçtan 1999'a).*İstanbul: Kültür Üniversitesi Yayınları.

Akyüz, Y. (2011). Osmanlı Döneminden Cumhuriyete Geçilirken Eğitim-Öğretim Alanında Yaşanan Dönüşümler. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, *1*(2), 9-22.

Aydın, M. (2004), *Bilgi Sosyolojisi,* Açılım Kitap, İstanbul

Cevizci, A. (2013). *Felsefe Sözlüğü.* İstanbul: Paradigma.

Çalık T. ve Kılınç A. (2017) *Türk Eğitim Sisteminde Öğretmen Yetiştirmeye İlişkin Bir Değerlendirme.*

Dinçsoy, Ö. ,(1995), *Türk Eğitim Sistemi*, Ankara: Ekin Matbaacılık

Özpolat, V., & Şahin Sungur, M. (2012). Toplumda Uzlaşma Kültürü İçin Demokratik Vatandaşlık Eğitimi. *Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu Tam Metinler* (s. 227-236). Ankara: Pegem Akademi.

Öztürk, C. , (1996), *Atatürk devri öğretmen yetiştirme politikası*, Türk Tarih Kurumu Basımevi.

Sakaroğlu, N. , (1991), *Osmanlı Eğitim Tarihi*, İstanbul İletişim Yayınları

ÖĞRETMEN ADAYLARININ TÜRKİYE YETERLİKLER ÇERÇEVESİNDEKİ YETKİNLİKLERE YÖNELİK FARKINDALIKLARI

Öğr. Gör. İbrahim YAHŞİ

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Yılmaz GEÇİT

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Türkiye

ÖZET

Eğitim sistemimiz çeşitli bilgi, beceri ve değerlerle donanmış araştıran, eleştiren, problem çözebilen bireyler yetiştirmeye hedefleyen bir anlayışa sahiptir. Öte yandan bireylerin toplumsal yaşamda etkin bireyler olabilmeleri de oldukça önem taşımaktadır. Bu bağlamda 2018 yılında güncellenen tüm öğretim programlarında yer alan, Türkiye Yeterlikler Çerçevesinde (TYÇ) 8 ana yetkinliğe yer verilmiştir. Bu yetkinlik alanları; anadilde iletişim, yabancı dilde iletişim, matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler, dijital yetkinlik, öğrenmeyi öğrenme, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler, inisiyatif alma ve girişimcilik ve kültürel farkındalık ve ifadedir. Bu çalışmada Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bu yetkinlik alanlarına yönelik bilgi ve farkındalık düzeyleri ile bu alanların gerekliliğine yönelik görüşleri alınacaktır. Çalışma grubunu ülkemizdeki eğitim fakültelerinden birinin son sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış bir form, verilerin analizinde ise nitel araştırma yaklaşımına uygun olarak betimsel analiz yapılacaktır. Elde edilen veriler neticesinde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının TYÇ hazırlanmış olan 8 ana yetkinlik hakkında bilgi sahibi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Türkiye yeterlikler çerçevesi, yetkinlikler, sosyal bilgiler

AWARENESS FOR PROSPECTIVE TEACHERS 'COMPETENCE QUALIFICATION FRAMEWORK IN TURKEY

ABSTRACT

Our education system has an understanding that aims to educate individuals who are equipped with various knowledge, skills and values. On the other hand, it is very important for individuals to be active individuals in social life. In this context, situated in all curriculum updated in 2018, Turkey Qualifications Framework (TYC) are included 8 core competencies. These competence areas; Communication in mother tongue, communication in foreign languages, mathematical competence and basic competencies in science / technology, digital competence, learning to learn, social and civic competencies, initiative and entrepreneurship and cultural awareness and expression. In this study, information and awareness levels of social studies teacher candidates on these competence areas and their opinions on the necessity of these fields will be taken. The study group consisted of senior students of one of the faculties of education in our country. A semi-structured form will be used as a data collection tool and a descriptive analysis will be made in the analysis of the data in accordance with the qualitative research approach. As a result of the data obtained, it has been concluded that social studies teacher candidates have knowledge about 8 main competencies which are prepared.

Keywords: Turkey qualifications framework, competence, social studies

GİRİŞ

Teknolojik gelişmenin, değişmenin kültürel değişimin daha ilerisinde olduğu 21. Yüzyılda Eğitim sistemimizin temel amacı çeşitli bilgi, beceri ve değerlerle donanmış araştıran, eleştiren, problem çözebilen ve birbirleriyle sağlıklı iletişim kurabilen bireyler yetiştirmektir. Bu bağlamda eğitim sistemimizin ön gördüğü amaçlara ulaşabilmek için etkili bir eğitim-öğretim sürecinden geçilmesi gerekmektedir. Bu süreçte en etkin rol oynayacak kişi de öğretmendir.

Öğretmenlik mesleği ile ilgili değişik tanımlar mevcuttur. Bunlar; TBMM'nde 13 Mart 1924 tarihinde kabul edilmiş olan Orta Tedrisat Muallimleri Kanununda(439 sayılı Orta Tedrisat Muallimleri Kanunu) öğretmenlik "devletin umumi hizmetlerinden talim ve terbiye vazifesini üzerine alan, müstakil sınıf ve derecelere ayrılan bir meslektir" şeklinde öğretmenlik mesleğinin tanımı yapılırken, yine 14 Haziran 1973 tarihinde yürürlüğe giren 1739 sayılı Temel Eğitim Kanunu (Millî Eğitim Temel Kanunu (1739), 24 Haziran 1973) da ise öğretmenliğin "Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği" şeklinde bir tanıma yer verilmiştir. Mesleği bilgi öğretmek olan kimse, muallim, muallime: *(TDK, Güncel)* Resmî ya da özel bir eğitim kurumunda çocukların, gençlerin ya da yetişkinlerin istenilen öğrenme yaşantıları kazanmalarına kılavuzluk etmek ve yön vermekle görevlendirilmiş kimse. Bilgi, görgü ve yaşantısı ile belli dal ve alanlarda başkalarının yetişme ve gelişmesine yardım eden kimse. Öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği öğrenimi bitirerek ya da yeterlikleri kazanarak öğretmenlik yapma yetkisini elde etmiş olan kimse. (BSTS, Eğitim Terimleri Sözlüğü, 1974) şeklinde tanımlara yer verilmiştir.

Öğretmenlik ile ilgili yapılmış tanımlarda da görüldüğü üzere öğretmen gerek eğitim-öğretim sürecinde gerekse öğrencileri toplumsal hayata hazırlama sürecinde çok önemli bir konuma sahiptir.

Bu kapsamda öğretmenler gerek eğitim sistemimizin amaçları doğrultusunda gerçekleştirilmeye çalışılan hedeflere ulaşabilmek gerekse etkili bir eğitim-öğretim süreci geçirebilmek için kendilerini her açıdan çağın gereksinimlerine ayak uydurabilmeleri ve bu kapsamda kendilerini geliştirmeleri gerekmektedir. Nitelikli insanlar yetiştirmek amacıyla hazırlanmış olan öğretim programlarının bizzat uygulayıcıları öğretmenler olduğu için, eğitim sisteminin ve eğitim hizmetlerinin kalitesini belirleme ve sistemin başarılı olup olmaması ile ilgili sorumluluk da öğretmenlere düşmektedir (Mahiroğlu, 2009). Öğretmen, mesleğine yönelik tutumu ile öğrencilerin öğrenmesi ve kişiliklerinin oluşmasına yönelik geniş ölçüde etkileme gücüne sahiptir (Küçükahmet, 1976).

Bu kapsamda öğretmenler, 2017 yılında yayımlanmış olan öğretim programlarında yer alan Türkiye Yeterlilikleri Çerçevesinde hazırlanmış olan 8 Ana Yetkinliği sahip olmaları gerekmektedir. Öğrencilerin hem ulusal hem de uluslararası düzeyde; kişisel, sosyal, akademik ve iş hayatlarında ihtiyaç duyacakları beceri yelpazeleri olan yetkinlikler Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde (TYÇ) belirlenmiştir. Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ); Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi (AYÇ) ile uyumlu olacak şekilde tasarlanan; ilk, orta ve yükseköğretim dâhil, meslekî, genel ve akademik eğitim ve öğretim programları ve diğer öğrenme yollarıyla kazanılan tüm yeterlilik esaslarını gösteren ulusal yeterlilikler çerçevesidir. TYÇ, ülkemizde eğitim ve öğretim sistemi içerisinde bütün öğrenme ortamlarında ve çeşitli seviyelerde kazanılan kalite güvencesi sağlanmış tüm yeterlilikleri kapsamaktadır. (**Türkiye Yeterlilikler Çerçevesine Dair Tebliğ (TEBLİĞ NO: 2015/1)** Eğitim sistemimizin de temel amacı yetkinliklerde kaynaşmış bilgi, beceri ve davranışlara sahip karakterde bireyler yetiştirmektir. Öğrencilerin hem ulusal hem de uluslararası düzeyde; kişisel, sosyal, akademik ve iş hayatlarında ihtiyaç duyacakları beceri yelpazeleri olan yetkinlikler Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde (TYÇ) belirlenmiştir.

Bu yetkinlikler;

1. **Anadilde iletişim:** Kavram, düşünce, görüş, duygu ve olguları hem sözlü hem de yazılı olarak ifade etme ve yorumlama eğitim ve öğretim, iş yeri, ev ve eğlence gibi her türlü sosyal ve kültürel bağlamda uygun ve yaratıcı bir şekilde dilsel etkileşimde bulunmaktır.
2. **Yabancı dillerde iletişim:** Yabancı dillerde iletişim, aracılık etme ve kültürlerarası anlayış becerilerini gerektirmektedir. Bireyin yeterlilik seviyesi, bireyin sosyal ve kültürel geçmişi, çevresi, ihtiyaçları ve ilgilerine bağlı olarak dinleme, konuşma, okuma ve yazma boyutları ile farklı diller arasında değişkenlik gösterecektir.
3. **Matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler:** Matematiksel yetkinlik, günlük hayatta karşılaşılan bir dizi problemi çözmek için matematiksel düşünme tarzını geliştirme ve uygulamadır. Bilimde yetkinlik, soruları tanımlamak ve kanıta dayalı sonuçlar üretmek amacıyla doğal dünyanın açıklanmasına

yönelik bilgi varlığına ve metodolojiden yararlanma beceri ve arzusuna atıfta bulunmaktadır. Teknolojide yetkinlik, algılanan insan istek ve ihtiyaçlarını karşılama bağlamında bilgi ve metodolojinin uygulanması olarak görülmektedir. Bilim ve teknolojide yetkinlik, insan etkinliklerinden kaynaklanan değişimleri ve her bireyin vatandaş olarak sorumluluklarını kavrama gücünü kapsamaktadır.

4. **Dijital yetkinlik:** İş, günlük hayat ve iletişim için bilgi iletişim teknolojilerinin güvenli ve eleştirel şekilde kullanılmasını kapsar.

5. **Öğrenmeyi öğrenme:** Bireyin kendi öğrenme eylemini etkili zaman ve bilgi yönetimini de kapsayacak şekilde bireysel olarak veya grup hâlinde düzenleyebilmesi için öğrenmenin peşine düşme ve bu konuda ısrarcı olma yetkinliğidir. Bu yetkinlik, bireyin var olan imkânları tanıyarak öğrenme ihtiyaç ve süreçlerinin farkında olmasını ve başarılı bir öğrenme eylemi için zorluklarla başa çıkma yeteneğini kapsamaktadır. Yeni bilgi ve beceriler kazanmak, işlemek ve kendine uyarlamak kadar rehberlik desteği aramak ve bundan yararlanmak anlamına da gelir

6. **Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler:** Bu yetkinlikler kişisel, kişilerarası ve kültürlerarası yetkinlikleri içermekte; bireylerin farklılaşan toplum ve çalışma hayatına etkili ve yapıcı biçimde katılmalarına imkân tanıyacak; gerektiğinde çatışmaları çözecek özelliklerle donatılmasını sağlayan tüm davranış biçimlerini kapsar. Vatandaşlıkla ilgili yetkinlik ise bireyleri, toplumsal ve siyasal kavram ve yapılara ilişkin bilgiye, demokratik ve aktif katılım kararlılığına dayalı olarak medeni hayata tam olarak katılmaları için donatmaktadır.

7. **İnisiyatif alma ve girişimcilik:** Bireyin düşüncelerini eyleme dönüştürme becerisini ifade eder. Yaratıcılık, yenilik ve risk almanın yanında hedeflere ulaşmak için planlama yapma ve proje yönetme yeteneğini de içerir. Bu yetkinlik, herkesi sadece evde ve toplumda değil işlerine ait bağlam ve şartların farkında olabilmeleri ve iş fırsatlarını yakalayabilmeleri için aynı zamanda iş hayatında desteklemekte; toplumsal ve ticari etkinliklere girişen veya katkıda bulunan kişilerin ihtiyaç duydukları daha özgün bilgi ve beceriler için de bir temel teşkil etmektedir. Etik değerlerin farkında olma ve iyi yönetişimi desteklemeyi de kapsar.

8. **Kültürel farkındalık ve ifade**: Müzik, sahne sanatları, edebiyat ve görsel sanatlar dâhil olmak üzere çeşitli kitle iletişim araçları kullanılarak görüş, deneyim ve duyguların yaratıcı bir şekilde ifade edilmesinin öneminin takdiridir. (MEB İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretim Programı, 2018)

Bu kapsamda çalışmamızın amacı 2017 yılında yayınlanmış olan ve tüm öğretim programlarında yer alan, Türkiye Yeterlikler Çerçevesinde (TYÇ) belirlenmiş olan 8 ana yetkinliğe ilişkin Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının bilgi ve farkındalık düzeyleri ile bu yetkinliklerin gerekliliğine yönelik görüşlerini belirlemektir.

YÖNTEM

Araştırmanın çalışma grubunu RTEÜ Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler 4.sınıfta okuyan 23'ü Kız 7'si Erkek olmak üzere toplam 30 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri 2018-2019 eğitim-öğretim yılı Güz döneminde toplanmıştır. Verilerin toplanmasında araştırmacılar tarafından hazırlanan 5 adet açık uçlu sorunun yer aldığı yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veriler nitel veri analiz yaklaşımlarından içerik ve betimsel analiz kullanılarak çözümlenmiştir. Bu kapsamda öğretmen adaylarına şu sorular yöneltilmiştir.

1. 2017 yılında yayımlanmış olan Öğretim Programı içerisinde yer alan ve Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde (TYÇ) belirlenen sekiz anahtar yetkinlik hakkında bilgi sahibi misiniz? Açıklayınız

2. TYÇ belirlenen bu yetkinliklerin gerekliliği noktasındaki düşünceleriniz nelerdir?

3. TYÇ belirlenen bu yetkinlikleri önem sırasına göre dizerek sıralamayı bu şekilde oluşturmanızdaki nedenler nelerdir?

4. Sizce öğretim programında yer almış olan bu sekiz yetkinlik haricinde başka Yetkinlik alanlarına ihtiyaç var mı? Varsa Sizce başka neler eklenebilir?

5. Bu yetkinlik Alanları sizce yaşantınız hangi alanlarında size kolaylıklar sağlayabilir? Açıklayınız

BULGULAR

Tablo1 Öğretmen Adaylarının Yetkinlikleri Bilme Düzeylerine İlişkin Bulgular

		f	Kodlar	f
Evet	KIZ	19	Derste Öğrendim	10
			Öğretim Programında Gördüm	5
			Anadilde iletişim	24
			Yabancı dillerde iletişim:	21
			Matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler:	22
	ERKEK	6	Dijital yetkinlik:	24
			Öğrenmeyi öğrenme:	20
			Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler:	16
			İnisiyatif alma ve girişimcilik:	12
			Kültürel farkındalık ve ifade	13
HAYIR	KIZ	4	Tahmin Yürütecek olursam	1
			Hiçbir bir birgim yok	3
	ERKEK	1	Geçen Yıl Sınavda da çıkmıştı yapamamıştım	1

(EÖ 1) « Hiçbir fikrim yok maalesef. Tahmin yürütecek olursam, bir Sosyal bilgiler öğretmeni harita okumayı, tarihsel verileri bir kronolojik sıraya oturtmalı, sosyoloji ve psikolojiden haberdar olmalıdır.»

(EÖ 4) « Evet bilgi sahibiyim. Yetkinliklerin olması gerektiğini düşünüyorum. Gayet mantıklı bulmuştum öğrendiğimde bulunduğumuz çağda öğretmenlerin ve eğitimli bireylerin hatta her vatandaşın bilmesi, sahip olması gerektiğini düşünüyorum. Özel öğretim yöntemleri dersinde bu yetkinlikleri öğrendim.

(KÖ 16) « Evet bilgi sahibiyim. Özel Öğretim yöntemleri dersinde öğrenmiştim. Öğretim Programında yer alıyor.

Tablo 2 Öğretmen Adaylarının Yetkinliklerin Gerekliliği Üzerine Görüşlerine İlişkin Bulgular

		f	**Öğretmenlik Mesleği**	f	**Toplumsal**	f
Gereklidir	KIZ	22	**Öğretmenlik Mesleği**	**22**	Toplumsal	**13**
			Etkili ve Kalıcı bir eğitim-öğretim süreci	**15**	Kişisel Gelişim	**12**
			Her Öğretmenin bilmesi ve uygulaması gerekir	**16**	Etkili İletişim	**3**
			Daha Nitelikli, bilinçli ve iyi insan yetiştirmek	**5**	Hayatın her anında gerekliliği	**4**
	ERKEK	7	Etkili ve sağlıklı iletişim	**5**	Daha Faydalı ve Bilinçli Birey	**7**
			Bireysel Farklılıklara farkındalık	**3**		
KISMEN	KIZ	1	K25 "Bir Sosyal Bilgiler Öğretmeni için Yabancı Dilde yetkinliğin çokta gerekli olmadığını düşünmekteyiz "			
	ERKEK	0				

(EÖ 3): «Evet gerekli bu yetkinlikler kişinin daha çok gelişimi daha faydalı bir birey olması yolunda etkilidir.»

(EÖ 7): «Bu yetkinlikler, çalışma yaşamı için, eğitim ve yeni şeyler öğrenmek için önemlidir. Bireyler Hayat boyu öğrenme kapsamında bilgi birikimlerini iyileştirmek için bu anahtar yetkinliklere sahip olmalıdır»

(KÖ 24): « Çok gereklidir. İyi bir öğretmenin bilimsel gelişmeleri yakından takip etmesi, dijital yetkinliği bulunması, öğrencilere öğrenmeyi öğretebilmesi oldukça önemlidir.»

Tablo3 Öğretmen Adaylarının Yetkinliklerin Önem Sırası Görüşlerine İlişkin Bulgular

	1	2	3	4	5	6	7	8	
Anadilde iletişim:	25	2	1		1				Sıralama Dışı
Yabancı dillerde iletişim:	1	6	1				5	7	10
Matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler:		1	6	7	3	3	1	1	8
Dijital yetkinlik:		1	3	7	8		3	1	9
Öğrenmeyi öğrenme:		7	4	1	5	1			12
Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler:	2	2	4	3	1	5	1	1	11
İnsiyatif alma ve girişimcilik:		1		2	3	5	6	1	11
Kültürel farkındalık ve ifade:		3	3	3	2	5		3	11

(KÖ 23): «Çünkü; her şeyin başı iletişimdir. Kişi istediği kadar bilsin bunu etkili bir şekilde aktaramıyorsa sonuç beklenemez»

(EÖ 3): «En önemli yabancı dilde iletişimdir. Çünkü dünya ile iletişim yolu yabancı dildir»

(EÖ 4): Anadilde yetkinlik -Matematiksel yetkinlik-Öğrenmeyi öğrenme-İnisiyatif alma, girişimcilik-Dijital yetkinlik-Kültürel Farkındalık-Vatandaşlık ve sosyal yetkinlik-Yabancı dilde yetkinlik

« Sıralamayı bu şekilde oluşturmamdaki sebep , insanların ilkönce anlaşabilmesi, sonra analitik düşünmesi ve bildiğini aktarabilmesi önemlidir. İlk üç yetkinlikten sonrası teferruat gibi.»

Tablo4 Öğretmen Adaylarının Başka Yetkinliklere İhtiyaç Olup Olmadığı İle ilgili Görüşlerine İlişkin Bulgular

	f		**f**	**Kod**	**f**
EVET	16	KIZ	12	Mesleki Yetkinlik	7
				Çok Boyutlu, tarafsız düşünme ve Hayal Gücünü Geliştime	5
				Değer öğretimi yetkinliği	2
		ERKEK	4	Sanatsal	2
				Psikolojik	6
				Doğa ve Çevre Bilinci	2
				Sınırlandırılamaz	2
HAYIR	14	KIZ	11		
		ERKEK	3		

(KÖ 13): «Her yetkinlik kendi içerisinde de farklı dallara ayrıldığı için çok fonksiyonludur. Ve başka yetkinlik alanına ihtiyaç olmadığını düşünüyorum»

(KÖ 30): «Evet ihtiyaç olduğunu düşünüyorum. Öğretmenin psikolojik davranış yetkinliğinin gelişmesi lazım. Çocuğun dilinden anlayabilen, vereceği tepkinin ne gibi olumlu veya olumsuz çocukta izlenim kazandıracağını bilmesi lazım»

(KÖ 30): «Evet ihtiyaç olduğunu düşünüyorum. Öğretmenin psikolojik davranış yetkinliğinin gelişmesi lazım. Çocuğun dilinden anlayabilen, vereceği tepkinin ne gibi olumlu veya olumsuz çocukta izlenim kazandıracağını bilmesi lazım»

Tablo5 Öğretmen Adaylarının Yetkinlik Alanlarının Yaşantılarının Hangi Alanlarında Kolaylık Sağlayacağı Görüşüne İlişkin Bulgular

	f		f
EVET	29	Nitelikli ve İyi Bir Vatandaş	6
		Sosyal ve Günlük Hayat	17
		İş Hayatı	2
		Etkili ve Sağlıklı İletişim	10
		Kültürel Farkındalık ve Etkileşim	3
		Kişisel Gelişim	2
		Her Alanda	16
HAYIR	1	Aksine Yaşamı Zorlaştırıyor	1

(KÖ 17): «Her alanda olur. Şöyleki dijital yetkinlik, yabancı dilde iletişim hayatımızın her alanında bize yardımcı olmaktadır. Matematiksel yetkinlik matematik dersiyle sınırlı kalmayıp mantıksal düşünme becerisinde kolaylık sağlar»

(KÖ 27): «Toplum içerisinde aldığımız rollerde, birey olarak ya da vatandaş olarak hak ve sorumluluklarımızı öğrenmede, günlük hayatta karşılaştığımız problemleri çözme becerisi kazanmada, problemleri belirleyip çözüm yolları bulmada kolaylıklar sağlayacaktır»

(EÖ 1): « Yaşantımızda kolaylık sağlamıyor aksine yaşamı zorlaştırıyor».

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın birinci sorusun öğretmen adaylarına , TYÇ hazırlanmış olan sekiz ana yetkinlik ile ilgili bilgi sahibi olup olmadıkları sorulmuş ve elde edilen bulgulardan hareketle öğretmen adaylarında 25 kişi bilgi sahibi olduklarını belirtirken 5 kişi ise hiçbir bilgiye sahip olmadıklarını belirtmişlerdir. belirtmişlerdir. Elde edilen bulgulardan hareketle öğretmen adaylarının %83'ünün yetkinlikler hakkında bilgi sahibi olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarından sadece sekiz tanesi bu yetkinliklerin hakkında bilgi verirken diğer öğretmen adayları bu yetkinliklerin tamamını yazamamışlardır. Bu bulgudan da hareketle öğretmen adaylarının bu yetkinlikler hakkında detaylı bir bilgiye sahip olmadıkları sonucuna varılabilir.

Araştırmanın ikinci sorusuna öğretmen adaylarının tamamına yakını bu yetkinliklerin gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Elde Edilen bulgular neticesinde öğretmen adaylarının etkili ve kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesi, nitelikli insan yetiştirmek ve gerek okulda gerekse toplum içerisinde uyum ve başarıya ulaşmak ve çağın gereksinimlerine ayak uyduran kişiler yetiştirebilmek için öğretmen adaylarının hatta herkesin bu yetkinliklere sahip olması gerektiğine inandıkları sonucuna ulaşılabilir.

Araştırmanın üçüncü sorusu ile öğretmen adaylarının programda yer alan yetkinlikleri önem sırasına göre dizmeleri istenmiş ve elde edilen bulgulara neticesinde öğretmen adayları **Anadilde iletişim**, **Öğrenmeyi öğrenme**, **Matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler, Dijital yetkinlik, İnsiyatif alma ve girişimcilik, Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler, Yabancı dillerde iletişim, Kültürel farkındalık ve ifade şeklinde bir sıralama oluşturmuşlardır.**

Elde edilen bulgular neticesinde öğretmen adaylarının nitelikli başarılı öğretmen olabilmek ve başarılı bir eğitim-öğretim süreci için anadilde yetkin olunması gerektiği bu yetkinliğe sahip olunmadan diğer yetkinliklerin etkisinin azalacağına inandıkları sonucuna ulaşılabilir. Ayrıca Öğretmen adayları üçüncü sıraya Matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler'i altıncı sıraya Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler'i son sıraya ise Kültürel farkındalık ve ifade yetkinliğini koymuşlardır. Sosyal bilgiler dersinin temel amaçlarından da olan konuları kapsayan yetkinlikleri son sıraya koyarken matematiksel yetkinliği üçüncü sıraya koyması Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının da matematik ve sayısal bilgiler sahip olması yetkinliğin daha çok önem arz ettiğine inandıkları sonucuna ulaşılabilir.

Araştırmanın dördüncü sorusu ile öğretmen adaylarına öğretim programlarında yer alan bu sekiz ana yetkinlik haricinde başka yetkinliğe ihtiyaç olup olmadığı sorulmuş ve elde edilen bulgular neticesinde öğretmen adaylarından 16 kişi gerekli olduğunu söylerken 14 kişi bu yetkinliklerin yeterli olduğunu belirtmişlerdir. Bazı öğretmen adayları sekiz ana yetkinlikler sınırlandırılmaması gerektiğini belirtmişlerdir. Elde edilen bulgular neticesinde öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğinin çok kutsal olduğuna hayatta çok önemli bir görev üstlendiğine inandıkları ve bu çerçevede öğretmenlerin iyi yetişmiş ve sürekli kendilerini geliştirmesi gerektiğine inandıkları sonucuna ulaşılabilir. Ayrıca öğretmen adaylarının bahsettiği yetkinlikler aslında programda yer alan yetkinliklerin kapsamı içerisinde yer almasına rağmen farklı bir yetkinlik gibi bahsetmiş olmaları yetkinlikler hakkında detaylı bir bilgi sahibi olmadıkları sonucuna da varılabilir.

Araştırmanın beşinci sorusu ile öğretmen adaylarının bu yetkinliklerin yaşantılarını hangi alanlarında kolaylıklar sağlayabileceği sorusu sorulmuş öğretmen adaylarının tamamına yakını bu yetkinliklerin eğitim-öğretim süreci haricinde de hayatın her alanında etkili olduğunu belirtirken sadece 1 öğretmen adayı bu yetkinliklerin hayatı daha da zorlaştıracağını belirtmiştir. Elde edilen bulgular neticesinde öğretmen adaylarının bu yetkinliklerin okul dışına da uyarlanması gerektiği hatta herkesin bu yetkinliklere sahip olması gerektiği inancına sahip oldukları sonucuna ulaşılabilir.

2017 öğretim programlarına yer alan TYÇ çerçevesinde hazırlanmış olan sekiz ana yetkinliğe her öğretmenin vakıf olması, bu bağlamda gerek eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarına gerekse mevcuttaki öğretmenlerimize hizmet içi eğitimlerle bu yetkinliklerin iyice benimsetilmesi ve uygulamaya konulabilmesi için gerekli eğitimlerin verilmesi ve her türlü desteğin yöneticiler tarafından sağlanması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

Küçükahmet, L.(1976). "Öğretmen Yetiştiren Kurum Öğretmenlerinin Tutumları". Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, Ankara.

Mahiroğlu, A. (2009). Öğretmenlik Mesleği ve Öğretmen Yetiştirmede Gelişmeler ve Yenilikler. (Ed. Ö.Demirel, Z. Kaya) Eğitim Bilimine Giriş . 4. Baskı, Ankara, PegemA Yayınları.

Millî Eğitim Temel Kanunu. (1739). T. C. Resmi Gazete, 14574, 24 Haziran 1973.

Türkiye Yeterlilikler Çerçevesine Dair Tebliğ (TEBLİĞ NO: 2015/1), Resmi Gazete Tarihi: 02.01.2016, Resmi Gazete Sayısı: 29581

http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5c09163bbd3928.35822956

http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.5c0916bbd455d5.50517490

439 sayılı Orta Tedrisat Muallimleri Kanunu.
https://www.tbmm.gov.tr/tutanaklar/KANUNLAR_KARARLAR/kanuntbmmc002/kanuntbmmc002/kanuntbmmc00200439.pdf
Erişim Tarihi: 25.11.2018

TÜRKİYE'DE ÖĞRETMEN YETİŞTİRME SİSTEMİNİN GELECEĞİNE YÖNELİK EĞİTİM YÖNETİMİ AKADEMİSYENLERİNİN GÖRÜŞLERİ[1]

Kenan IŞIK

Gazi Üniversitesi, Türkiye

Doç.Dr. Ferudun SEZGİN

Gazi Üniversitesi, Türkiye

ÖZET

Bu araştırmanın amacı Türkiye'de öğretmen yetiştirme sisteminin mevcut durumunun analizini yaparak, örgüt boyutları bakımından mevcut durum ve gelecekteki sorun alanları, eğitim süreçlerinin işleyişi, örgütsel yapısı, öğretmen yetiştirme sisteminin tarihi ve sosyal temellerine dair ontolojik ve epistemolojik bir analiz yapmak, öğretmen yetiştirme sisteminin geleceğine bir ışık tutmaktır. Çalışmada, nitel araştırma yöntemi kullanılmış ve olgubilim (fenomenoloji) deseni benimsenmiştir. Katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemi ve buna bağlı olarak ölçüt örnekleme ve maksimum çeşitlilik teknikleri kullanılmıştır. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Araştırmadan elde edilen veriler örgüt boyutları bakımından ayrıntılı incelenerek, Türkiye'nin öğretmen yetiştirme yapısı bütün bir sistem olarak analiz edilmiştir. Bu amaçla; öğretmen yetiştirmenin öncelikli sorun alanları ele alınıp, öğretmen yetiştiren temel kurumlar olarak eğitim fakülteleri ile öğretmen yetiştirmeye kaynaklık eden programlar analiz edilmiş, özgün bir öğretmen yetiştirme yapısının nasıl olması gerektiği tartışılmış, öğretmen yetiştirme sisteminin çıkmazları felsefi temelleri bakımından epistemolojik ve ontolojik olarak sorgulanmıştır. Araştırma bulgularına göre, Türkiye'de öğretmen yetiştirmenin bütün boyutlarında nitel ve nicel anlamda sorunlar olduğu görülmüştür. Sonuç olarak, Türkiye'de öğretmen yetiştirme alanında Türkiye'nin kendi gerçekliğinde, epistemolojik ve ontolojik temelleri sağlam nitelikli bir öğretmen yetiştirme sisteminin geliştirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen yetiştirme, eğitim, eğitim yönetimi, ontoloji, epistemoloji

OPINIONS OF EDUCATIONAL ADMINISTRATION ACADEMICIANS ON THE FUTURE OF THE TEACHER TRAINING SYSTEM IN TURKEY

ABSTRACT

The objective of this study is making ontological and epistemological analyses regarding the current status in terms of organizational sizes and problematic areas in future, functioning of educational processes, organizational structure and historic and social foundations of teacher training system by analyzing the current status of teacher training system in Turkey and providing an insight of the future of teacher training system. In this study, qualitative research method is used, and phenomenology pattern is adopted. In order to determine the participants, purposeful sampling method and consequent criterion sampling and maximum diversity techniques were used. The data of the study were obtained from a semi-structured interview form developed by the researcher. The data obtained from the study were examined in detail in terms of organizational size and the structure of teacher training in Turkey was analyzed as a holistic system. For this purpose, the preliminary problems of teacher training were discussed, and the education faculties as the main faculties that train teachers and the programs that train teachers were analyzed. The question of how a unique teacher training structure should be was discussed and the dilemmas of the teacher training system were questioned epistemologically and ontologically in terms of philosophical foundations. According to the findings of the study, it was seen that both qualitative and quantitative problems exist in all levels of teacher training in Turkey. In conclusion, there is a need to develop a sound teacher training system with epistemological and ontological foundations in the field of teacher training in Turkey.

Keywords: Teacher training, education, education management, ontology, epistemology

[1] Bu çalışma 2018 yılında Kenan Işık tarafından, Doç. Dr. Ferudun Sezgin danışmanlığında Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne sunulan "Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Sisteminin Geleceğine Yönelik Eğitim Yönetimi Akademisyenlerinin Görüşleri" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

GİRİŞ

Dünyada ve Türkiye'de öğretmen yetiştirme sistemi tarihsel süreç içerisinde sürekli bir tartışma konusu olmuştur. Öğretmenlerin nerede ve nasıl yetiştirilmesi gerektiği, öğretmen niteliği, öğretmen yeterliklerinin nasıl ve hangi süreçlerle kazandırılacağı önemli bir tartışma alanıdır (Ayas, 2006; Commission of the European Communities [CEC], 2007; Dünya Bankası, 2011; Ellis, 2010; Lewis ve Young, 2013; Nuland, 2011; Oancea ve Orchard, 2012; Suzuki, 2014; Şişman, 2009; Turan, 2006; Ünal ve Özsoy, 2010; Yüksel, 2012; Winch, 2012). Türkiye'de öğretmen yetiştirme bağlamında yapılan tartışmalarda; öğretmen yetiştirmenin sistemi, amaçları, varlık gayesi (Özsoy, 2010; Turan, 2006), hedefleri ve felsefi temellerinin oluşturulamaması bakımından sorunlu olduğu, hâkim politika ve siyasetin etkisinden kurtulamadığı vurgulanmaktadır (Erdem, 2015; Özoğlu, 2010; Özoğlu, Gür ve Çelik, 2010; Şişman, 2009; Yüksel, 2012). Öğretmen yetiştirme sorununun bir bütün olarak ele alınamaması; nicel sorunlarla boğuşmaktan sistemin niteliğinin ihmal edilmesi, yapılan bilimsel çalışmalarda tekrar ve taklide düşülmesi, öğretmen yetiştirmenin beklenen amaç ve hedeflerinden uzak stratejik olmayan günlük politikalara feda edilmesi sürekli dile getirilmektedir (Çalışkan, 2013; Özcan, 2013; Özdemir, 2013; Şişman, 2009; Türk Eğitim Derneği Bağımsız Düşünce Kuruluşu [TEDMEM], 2014, 2015a, 2015b, 2016; Yücel-Toy, 2015). Son yıllarda yapılan bazı araştırmalarda uluslararası standartlarda öğretmen yetiştirilemediği (Özcan, 2013; Özoğlu, 2010), ilgili alan mezunlarının Türkiye'nin milli eğitim amaçlarını kapsayan bir eğitim anlayışına sahip olmadığı, öğretmen ve idarecilerde ise günün politik koşullarına göre felsefi düşünce şekillendiği vurgulanmaktadır (Ayas, 2006; Yıldırım ve Vural, 2014). Türk eğitim sisteminin; öğretmen yetiştirme sürecinde potansiyelleri keşfedip yönlendiren ve bunu toplum yararına kullanan öğretmen rolünün ön plana çıkarıldığı, öğretmen yetiştirmeyi Türkiye'nin var olma sorunu olarak ele aldığı bir sistem oluşturması gerekmektedir (Özcan, 2011, 2013; Yıldırım ve Vural, 2014).

Türkiye'de ve dünyanın birçok ülkesinde öğretmen yetiştirme alanında önemli sorunlardan bahsedilmekte, öğretmen yetiştirme programlarının içerikleri, müfredatı ve eğitim süresi yönüyle yetersiz olduğu dile getirilmektedir (Cochran-Smith ve Fries, 2008; Darling-Hammond, 2006; Lewis ve Young, 2013; Munthe, Malmo ve Rogne, 2011). Öğretmenlerin mesleki kariyerlerini sürekli geliştirmek için desteklenmeleri ve öğretmen güçlendirme çalışmalarının yapılması (CEC, 2007; Darling-Hammond ve Rothman, 2011; Kincheloe, 2004; Oancea ve Orchard, 2012), pedagojik formasyon eğitiminin çok iyi olması ve öğretmen niteliğinin yükseltilmesi istenmekte (Tirri, 2014; Wiseman, 2012), öğretmen yetiştiren fakülteler ile okulların işbirliği yapması ve okul temelli öğrenmeye daha fazla önem verilmesi gerektiği ifade edilmektedir (CEC, 2007; Darling-Hammond, 2006; Ellis, 2010; Eğitim Reformu Girişimi [ERG], 2016; Lewis ve Young, 2013). Ayrıca, öğretmenlik mesleğinin statüsünün daha fazla yükseltilmesi (Niemi ve Lavonen, 2012; Oancea ve Orchard, 2012), bu doğrultuda öğretmen yetiştirmede yüksek lisans ve doktora düzeyinde eğitim yapılması gerektiği dile getirilmektedir (Darling-Hammond, 2006; Dünya Bankası, 2011; European Trade Union Committee for Education [ETUCE], 2008; Niemi ve Lavonen, 2012). Öğretmen yetiştirmenin amacı, felsefi temelleri ve hâkim olan paradigmalar bakımından sorunlar yaşanması nedeniyle (Kincheloe, 2004; Winch, 2012) politika yapıcılar ve yöneticilerin öğretmen yetiştirme politikalarına daha çok eğilmesi beklenmekte (Bullough, 2014; Lewis ve Young, 2013), öğretmenlik mesleğinin daha profesyonelleşmesi (Ingersoll ve Merrill, 2011; Tschannen-Moran, 2009) ve öğretmen yetiştirmenin milli niteliklere sahip olması gerektiği (Nuland, 2011; Suzuki, 2014) vurgulanmaktadır. Birçok ülkede öğretmenlik mesleğinde maddi sıkıntılar yaşanması, arz talep dengesinin sağlanamaması ve öğretmen yetiştirmede merkeziyetçi yapı olması sorun olmaya devam etmektedir (Education Information Network in the European Community [Eurydice], 2012; Ingersoll ve Merrill, 2011).

Dünya Bankası'nın (2011) Türkiye'de öğretmen yetiştirme sisteminin sorunlarına vurgu yaptığı raporunda; iş gücü yönüyle öğretmenlerin bir ülke için çok önemli olduğu ama Türkiye'de ihtiyaç duyulan öğretmen talebinin karşılanamadığı, mevcut olan öğretmenlerin genç (% 50'si 30 yaş altı), deneyimsiz (% 70'i 10 yıldan az deneyimli) ve az etkin olduğu (% 5,8'i lisansüstü eğitim derecesine sahip) belirtilmektedir. Türkiye'de öğretmen yetiştiren kurumların etkileşimi, uygulamayı ve okul temelli eğitim kalitesini artıramadığı, bu kurumlarda modern ve dinamik eğitim ortamlarına ihtiyaç duyulduğu rapor edilmekte; neticede, öğrenci başarısını etkileyen en önemli okul değişkeni olarak öğretmen kalitesinin artırılmasının gerektiği önerilmektedir (Eurydice, 2013; TEDMEM, 2014a).

Türk eğitim sistemi içerisinde, öğretmen yetiştiren temel örgütler olarak eğitim fakültelerinin problemlerinin çözülmesi gerekir. Öğretmen yetiştirmede eğitim fakültelerini merkeze alan bir anlayışın benimsenememesi problemlerin devam etmesine sebep olmaktadır (Aydın, Sarıer, Uysal, Aydoğdu-Özoğlu ve Özer, 2014; Duman, 2006; Erdem, 2013; Özoğlu, 2010; Yıldırım ve Vural, 2014). Bu bakımdan, öğretmen yetiştirmenin bir yükseköğretim sorunu olarak ele alınması,

öğretmen yetiştirmede mevcut merkeziyetçi yapının değiştirilerek eğitim fakültelerinin daha özerk bir yapıya kavuşturulması (Erdem, 2015; Özoğlu, 2010; Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı [SETA], 2014; Yıldırım, 2013; Yılmaz, 2017) ve yetersiz olduğu dile getirilen öğretmen eğitiminin yüksek lisans ve doktora düzeyinde yapılması gerektiği vurgulanmaktadır (Ayas, 2006; Erdem, 2013; Kıldan vd., 2013; Maden, 2014; Sözen ve Çabuk, 2013; Yavuz, Özkaral ve Yıldız, 2015). Bu doğrultuda, ulusal ve uluslararası standartlarda öğretmen eğitimi yapılabilmesi adına fen edebiyat fakülteleri ve bu fakültelerle bağlantılı olarak ortaya çıkan pedagojik formasyon sertifika programları sorunlarının giderilmesi ve öğretmen niteliğinin yükseltilmesi gerekmektedir (Eğitimciler Birliği Sendikası [Eğitim-Bir-Sen], 2014; Erdem, 2015; Özcan, 2013; Şahin ve Beycioğlu, 2015; TEDMEM, 2015a, 2015b, 2016; Yavuz, vd., 2015; Yıldırım ve Vural, 2014; Yılmaz, 2017). Türkiye'de son yıllarda politika yapıcıların akademisyen ve eğitim yöneticilerinden bağımsız olarak ortaya koydukları öğretmen yetiştirme reformları bir dayatma olarak algılanmakta, bu nedenle öğretmen yetiştirme sisteminin amacında sapmalar yaşanmaktadır (Grossman, Önkol ve Sands, 2007; Turan ve Şişman, 2013; Türkan ve Grossman, 2011).

Son yüzyılda önemli yapısal reformlar yapılsa da yükseköğretimin, dolayısıyla da eğitim fakültelerinin yaşadığı bazı yapısal sorunlar devam etmektedir (Çetinsaya, 2014; Grossman vd., 2007; Grossman ve Sands, 2008; Türkan ve Grossman, 2011). Türkiye'de "bilen öğretir" mantığı ile hareket edilerek eğitim fakültelerini olumsuz etkileyen politikalar üretilmesi, programların devamlı değiştirilmesi öğretmenlik mesleğinin toplumdaki statüsünü düşürmekte, bu durum öğretmenlik mesleğine yönelik çok kötü bir hava oluşturmaktadır (Aksoy, 2013; Özoğlu, 2010). Türkiye'de öğretmen yetiştirme sisteminde sağlam bir temel ve toplumsal kalkınmayı gerçekleştirebilecek modern bir öğretmen yetiştirme sistemi oturtulamamaktadır (Yıldırım, 2011). Öğretmen yetiştirme sisteminde bu felsefi temelin oturtulamaması, öğretmen yetiştirmenin anlamı ve var olma gayesi bakımından bütüncül bir bakış açısıyla eğitim bilimleri uzmanlarınca ele alınmasını gerekli kılmaktadır.

Bu araştırmanın amacı, Türkiye'de öğretmen yetiştirme deneyimine sahip eğitim yönetimi bilim insanlarının görüşlerine göre öğretmen yetiştirme sisteminin geleceğine bir ışık tutmak, ayrıca öğretmen yetiştirme sisteminin tarihi ve sosyal temellerine dair ontolojik ve epistemolojik bir analiz yapmaktır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

1. Türkiye'de öğretmen yetiştirmenin öncelikli sorunları nelerdir?
2. Türkiye'nin kendi gerçekliğinde iyi bir öğretmen yetiştirme sistemi için özgün bir yapısal model nasıl olmalıdır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli: Türkiye'de öğretmen yetiştirme sisteminin geleceğine yönelik eğitim yönetimi akademisyenlerinin görüşlerini analiz etmeyi amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalar; algıların ve olayların doğal ortamında gerçekçi ve bütüncül olarak ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmalardır (Creswell, 2007; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırmada olgubilim (fenomenoloji) deseni benimsenmiştir. Olgubilim bakış açısı nitel araştırma anlayışının merkezinde yer almaktadır (Mayring, 2000).

Katılımcılar: Bu çalışmada öğretmen yetiştirme sistemiyle ilgili araştırmanın odağında yer alan eğitim yönetimi akademisyenlerin belirlenmesinde amaçlı örneklem tercih edilmiş; buna bağlı olarak araştırılacak probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini sağlamak amacıyla maksimum çeşitlilik örneklem tekniği ve ölçüt örneklem tekniği tercih edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu doğrultuda Türkiye genelinde üniversitelerin eğitim yönetimi anabilim dallarında çalışan yaklaşık 70 profesör doktorun 16'sından randevu talep edilmiştir. Görüşme isteğine olumlu cevap veren 13 profesör doktora ek olarak 2 kişi de doçent doktor olmak üzere toplam 15 akademisyen ile görüşülmüştür.

Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi: Araştırmada verileri toplamak için, nitel araştırma yöntemleri kapsamında literatür taraması ve görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşmeler için araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış bir görüşme formu geliştirilmiştir. Öğretmen yetiştirmenin sorun alanları belirlenirken sosyal bir sistem olan okulun amaç, yapı, süreç ve iklim boyutu (Bursalıoğlu, 2015) temel alınmıştır. Görüşme formunda ana iki sorunun yanında sorunun daha iyi anlaşılması amacıyla her ana soru için sonda tipi sorular da kullanılmıştır. Görüşme sorularına bulgular kısmında "katılımcılara… temel sorusu/sorusu yöneltilmiştir" şeklinde yer verilmiştir.

Verilerin Toplanması ve analizi: Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen veri toplama aracı vasıtasıyla Türkiye'de çeşitli üniversitelerde 2017 yılında görev yapan eğitim yönetimi alanında uzman toplam 15 akademisyen ile yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilerek elde edilmiştir. Görüşmeler katılımcıların onayı dâhilinde ses kayıt cihazı ile

kaydedilmiştir. Ses kayıt cihazı ile kaydedilen görüşmeler araştırmacı tarafından (Word belgesi) metin dosyası şeklinde deşifre edilmiştir. Bu süreçlerin sonunda elde edilen veriler araştırmacı tarafından araştırmanın amacı kapsamında korunarak analiz edilmiştir. Analiz sürecinde gizliliği sağlamak amacıyla katılımcılar *Akademik Personel* (A) kısalmasıyla belirtilmiş ve her bir katılımcıya 1'den 15'e kadar numara verilmiştir. Ardından elde dilen veriler temalara göre gruplandırılarak betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Elde edilen bu veriler MAXQDA 12 nitel analiz programına aktarılarak çözümlenmiştir.

BULGULAR

Bu bölümünde, araştırma sorularının analizine dayalı olarak elde edilen bulgular yerli ve yabancı literatürdeki araştırma sonuçlarıyla ilişkilendirilerek yorumlanmış ve tartışılmıştır.

1) Türkiye'de Öğretmen Yetiştirmenin Öncelikli Sorun Alanlarına İlişkin Bulgular:

Tablo1 Türkiye'de Öğretmen Yetiştirmenin Öncelikli Sorun Alanları

Temalar	Alt kategoriler	*n*
Öğretmen yetiştirmede amaç	Öğretmen yetiştirmede benimsenen politikalar	13
	Türkiye'nin öğretmen yetiştirme felsefesinin olmaması	10
	Eğitim fakültelerinin rol ve işlevi ile ilgili sorunlar	2
Öğretmen yetiştirmede yapı	Öğretmen yetiştirmede arz talep dengesi ve istihdam problemleri	14
	Öğretmen seçme ve atama yöntemleri	11
	Öğretmen yetiştirmede uygulanan program ve yöntemler	10
	Pedagojik formasyon uygulamaları	8
	Öğretmen yetiştiren kurumların ortamlarının yetersizliği	4
Öğretmen yetiştirme süreci	Öğretmen ve öğretmen yetiştiren kadronun niteliği	11
	Denetim, değerlendirme ve akreditasyon sorunları	7
	Sürekli mesleki gelişim, hayat boyu öğrenme sorunları	4
	Adaylık ve uyum eğitimi sorunları	1
Öğretmen yetiştirmede iklim	Örgüt kültürü ve olumlu örgüt iklimi oluşturmayla ilgili sorunlar	1

Katılımcıların görüşlerine göre öğretmen yetiştirmenin öncelikli sorun alanlarına ilişkin ortaya çıkan temalar ve kategoriler Tablo 1'de verilmiştir. Katılımcılara "*Türkiye'de öğretmen yetiştirmenin öncelikli sorun alanları nelerdir?*" temel sorusu *(a) Nitel sorunlar* ve *(b) Nicel sorunlar* olmak üzere iki tane sonda sorusu ile birlikte yöneltilmiştir. Verilen cevaplara ilişkin özel ve önemli görülen kısımlar katılımcıların kendi ifadeleri ile özetlenmektedir. Bir katılımcı hariç diğer tüm katılımcılar (n = 14) Türkiye'nin öğretmen yetiştirmede bir istihdam problemi yaşadığını ve bu plansızlık nedeniyle arz talep dengesini sağlayamadığını belirtmişlerdir. Türkiye'de öğretmen yetiştirmenin sorunlarının hem nitel boyutta hem de nicel boyutta devam ettiği görülmektedir. Bu bulgulara göre, öğretmen yetiştirmede sorunların amaç, yapı ve süreç boyutlarında nitel alanlarda yoğunlaştığı söylenebilir.

a) Öğretmen Yetiştirmede Amaç: Katılımcıların büyük çoğunluğu Türkiye'de "*öğretmen yetiştirmede benimsenen politikalar"* (n = 13) ve "*Türkiye'nin öğretmen yetiştirme felsefesinin olmaması"* (n = 10) yönüyle sorunlu olduğunu belirtmiştir. Katılımcılardan A_1, "*Öğretmen yetiştirme politikalarının ülke ve dünya gerçeklerini yansıtmaması önemli bir sorundur.*" diyerek evrensel düzeyde bir politika oluşturamadığımızı; A_5, Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]'in önümüzdeki 15-20 yıl için bir istihdam perspektifi çıkaramadığını ve yetiştirilecek öğretmenlerin sahip olması gereken özelliklerini belirleyemediğini ifade etmiştir. Katılımcılardan A_{10}, Türkiye'nin öğretmen yetiştirmede "*politika tercihi konusunda kafa karışıklığı"* yaşadığını vurgulamıştır. Ayrıca, "*Herhangi bir dört yıllık lisans mezunu öğretmen olabilir. Bu bakımdan öncelikli olarak bir öğretmen yetiştirme modeli ve politikası yok.*" diye ifade eden A_9'a göre, "*Türkiye'nin kapsamlı politikalar üretememesi ve tartışmaların retorikten ibaret olması*" öğretmen yetiştirmede sorunları özetlemektedir.

b) Öğretmen Yetiştirmede Yapı: Katılımcılara göre yapı boyutu Türkiye'de öğretmen yetiştirmede temel sorun alanlarından biridir. Bu anlamda, "*öğretmen yetiştirmede arz talep dengesi ve istihdam problemleri"* (n = 14), "*öğretmen*

seçme ve atama yöntemleri" (*n* = 11), "*öğretmen yetiştirmede uygulanan program ve yöntemler*" (*n* = 10), "*pedagojik formasyon uygulamaları"* (*n* = 8) önemli sorun alanları olarak belirtilmektedir. Bununla ilgili olarak A_5, arz talep dengesini sağlayacak geleceğe dönük bir istihdam perspektifimizin olmadığını ifade etmiş; A_{12} bu durumu MEB ile Yükseköğretim Kurulu [YÖK] arasında sağlam bir işbirliği olmamasına dayandırmıştır. Bu anlamda katılımcılardan A_2 istihdam ve arz talep dengesi sorununa "*toplumsal talep yaklaşımı*" nedeniyle çözüm bulunamadığını ifade etmiş, altı katılımcı ise (A_1, A_2, A_4, A_5, A_7 ve A_{11}), Türkiye'de eğitim fakültelerinin sayısının fazla olduğunu belirtmiştir. Öğretmen adaylarını seçme yöntemiyle ilgili olarak on bir (*n* = 11) katılımcı, nitelikli bir seçme sistemi kurulamadığını belirtmişlerdir. Katılımcılardan A_3, seçme sisteminin biraz rasgele işlediğini; A_1 ve A_{13}, bu yüzden bilinçli seçme yapılamadığını vurgulamışlardır. A_1, A_2 ve A_4, girdi kalitesinin sağlanamaması nedeniyle seçme sisteminde sorunlar yaşandığını ifade ederken; A_7 ve A_{10} ise sınavların uygulama yöntemlerinin sorunlar taşıdığını belirtmiştir. Uygulanan program ve yöntemler yönüyle sorunların olduğunu ifade eden katılımcılardan A_1, eğitim fakültelerinin özerk olmadığına ve programların YÖK tarafından dikte edildiğine vurgu yapmış; A_5, A_6 ve A_{12} ise programların niteliksiz ve teorik oluşuna dikkat çekmişlerdir.

c) Öğretmen Yetiştirme Süreci: Katılımcıların büyük bölümü (n = 11) "*öğretmen ve öğretmen yetiştiren kadronun niteliği"* ile ilgili sorunların öğretmen yetiştirme sürecini olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Katılımcıların yaklaşık yarısı (*n* = 7) ise "*denetim, değerlendirme ve akreditasyon sorunları"* olduğunu ifade etmiştir. Katılımcılardan A_9 *"Dünyanın hiçbir yerinde öğretmenlik deneyimi olmayan öğretmen yetiştiremez."* şeklinde ifade ederek öğretmen yetiştiren kadronun uygulama tecrübesine sahip olması gerektiğine vurgu yapmıştır. Katılımcılardan A_2, öğretmen yetiştirmenin tüm bileşenleriyle akredite olamadığını ve problem yaşadığını; A_9, "*denetimde açıklık, şeffaflık, hesap verilebilirlik gibi kaygılar taşınmadığını"* belirterek çağdaş denetimde olması gereken ama tam işletilemeyen ilkelere vurgu yapmıştır. A_{14} ise sistemin kendi kendini denetleyebilecek konuma gelemediğine dikkat çekmiştir.

2) Türkiye'nin Kendi Gerçekliğinde Özgün Bir Öğretmen Yetiştirme Modelinin Nasıl Olması Gerektiği ile İlgili Bulgular

Tablo 2 *Türkiye'nin Kendi Gerçekliğinde Oluşturması Gereken Özgün Bir Öğretmen Yetiştirme Modelinin Boyutları*

Temalar	Kategoriler	*n*
Nasıl bir seçme ve atama?	Etkili bir planlama ile arz talep dengesinin sağlanması	12
	Öğretmen yetiştirmede çoklu seçme yöntemlerinin benimsenmesi	9
	Kapsamlı ve güvenilir istihdam politikalarının geliştirilmesi	6
	Öğretmenlik mesleğine yönlendirme ve teşvik yapılması	5
	Öğretmen yetiştirmede paydaşların uyumu ve işbirliğinin sağlanması	3
	Yeterli sayıda akademik personelin istihdam edilmesi	3
	Öğretmen yetiştirmede merkezi sınav sistemi ile öğrencilerin seçilmesi	3
Nasıl bir kurum?	Eğitim programlarının daha etkili hale getirilmesi	15
	Öğretmen yetiştirmede iç-dış denetim, değerlendirme ve akreditasyonun sağlanması	13
	Akademik personelin niteliğinin yükseltilmesi	13
	Öğretmen yetiştiren kurumların finansman verimliliğinin artırılması	13
	Öğretmen yetiştirmede etkili yönetim anlayışı ve yeni stratejiler geliştirilmesi	10
	Öğretmen yetiştiren kurumların yapısal düzenlemelerinin gerçekleştirilmesi	9
	Öğretmen yetiştirmede iç denetimin sağlanması	2
Nasıl bir eğitim?	Hayat boyu öğrenme ve sürekli mesleki gelişime önem verilmesi	14
	Mevcut müfredat programlarının geliştirilmesi	11

Tablo 2'de gösterildiği üzere, temalara ve katılımcıların görüşlerinden elde edilen alt kategorilere ilişkin çözüm önerileri üç boyutta ayrıntılı olarak incelenmiştir. Verilen cevaplara ilişkin özel ve önemli görülen kısımlar katılımcıların kendi ifadeleri ile özetlenmektedir.

I) "Nasıl Bir Seçme ve Atama?" boyutunda katılımcı akademisyenlere; " *(a) Öğretmen adayı seçme ve öğretmen atama sistemi nasıl olmalıdır? (b) Öğretmen yetiştirmede arz ve talep dengesi nasıl dengeye ulaştırılabilir? Bu konuda alınması gereken ulusal ve yerel ölçekli politikalar neler olmalıdır?*" olmak üzere iki tane sonda sorusu yöneltilmiştir.

Katılımcıların büyük çoğunluğuna göre (*n* = 12), seçme ve atama yöntemlerinin sağlıklı bir yapıya kavuşturulması için öncelikle *etkili bir planlama ile arz talep dengesini sağlamak* gerekmektedir. Katılımcıların altısı (A_1, A_2, A_4, A_5, A_7 ve A_{11}), etkili bir planlama ile arz talep dengesini sağlamaya yönelik olarak mevcut eğitim fakültelerinin sayısı ve niteliğinin gözden geçirilmesi gerektiğini belirtmiştir. İki katılımcı (A_3, A_5), devletin arzı kısarak dengeyi sağlaması gerektiğini ifade ederken; dört katılımcı (A_1, A_2, A_5 ve A_8), Türkiye'nin ne kadar öğretmene ihtiyacı olduğunun ihtiyaç analizleri ile ortaya konulması gerektiğini söylemiş; katılımcıların üçü (A_3, A_4, A_9) de yapılacak olan kapsamlı analizlerde öğretmen ihtiyacının iyi bir gelecek perspektifi ile ortaya konulup elde edilen sonuçların kamuoyu ile paylaşılması gerektiğini vurgulamıştır. Katılımcılardan A_{12} "*Eğitim fakültesi alanı tesadüflere bırakılacak bir alan değildir."* diyerek YÖK ve MEB'in öğretmen yetiştirme alanlarını öncelikleri arasına alması gerektiğinin önemine değinmiştir. Diğer yandan katılımcılardan A_7, arz talep dengesini sağlamanın mevcut koşullarda zor olması nedeniyle uluslararası yeterlikte öğretmen yetiştirerek yurtdışı fırsatlarının değerlendirilmesi gerektiği; A_8, arz talep dengesinin paydaşların uyum ve işbirliği ile sağlanabileceği, A_9 da öğretmenliğin bir memurluk istihdam alanı olarak görüldüğü ve bu algının değiştirilmesi gerektiği şeklinde çözüm önermiştir.

Öğretmen yetiştirmede çoklu seçme yöntemlerinin benimsenmesi gerektiğini savunan katılımcıların dördü (A_1, A_3, A_9 ve A_{10}), çoklu objektif bir değerlendirme ile öğretmen olacak kişiler için kişilik testlerinin mutlaka yapılması gerektiğini ifade etmiştir. Katılımcılardan A_2, seçme sisteminin akredite edilerek giriş koşullarının bilimsel olarak saptanması gerektiğini; A_{10}, öğretmenliğe yönelik tutumların önemli olduğunu; A_{10} ve A_{13}, hizmet öncesi eğitim sürecinde uygun olmayan adayların başka alanlara yönlendirilebileceğine dikkat çekmişlerdir. Ancak katılımcıların üçü (*n* = 3), çoklu sınav sisteminin mevcut şartlarda Türkiye'de uygulanmasının zor olduğunu belirtmişlerdir. Bu duruma A_5 ve A_{12} kodlu katılımcılar, "*Türkiye'nin kendi gerçekliğini*" gerekçe olarak göstermişlerdir.

Kapsamlı ve güvenilir istihdam politikalarının geliştirilmesi anlamında katılımcılardan A_3, A_7, A_8, A_{10} ve A_{15}, öğrenci alımı ve öğretmen atamalarında sınavlara ek olarak mülakat sisteminin olması gerektiğini vurgulamışlardır. Ancak aynı beş katılımcı, mülakat sınavlarının yapılış şeklini eleştirerek sağlam bir istihdam politikası izlenmesi gerektiğine ve mülakatların güvenirlik, şeffaflık ve hesap verebilirlik boyutlarının geliştirilmesi gerektiğine dikkat çekmişlerdir. Yine aynı katılımcılara göre, mülakat komisyonların yeterliği de geçerli sonuçlar elde etmek için çok önemlidir. Bununla ilgili olarak A_{10}, "*Bakanlığın yaptığı mülakatı adam kayırma olarak görüyorum ama nitelikli bir mülakat yapılması gerekli olduğunu düşünüyorum. (...) Mülakat bence olmalı ama mülakatı yapan kişilerin işin ehli ve tarafsız olmaları gerekir.*" diyerek mevcut politika sorunlarına vurgu yapmıştır. Bunun yanında öğretmenlik mesleğine olan algının güçlendirilmesi, mesleğin kariyer mesleği haline dönüştürülmesi, eğitim fakültelerinde yeterli sayıda öğretim üyesi istihdam edilmesi katılımcılar tarafından tavsiye edilen kategoriler olmuştur.

II) *"Nasıl Bir Kurum"* boyutu için; "(a) *Hizmet öncesi öğretmen yetiştiren kurumlar olarak eğitim fakültelerinin öğretmen yetiştirme programlarını daha etkili hale getirilebilmek için eğitim programlarının özellikleri neler olmalıdır?* (b) *Hizmet öncesi öğretmen yetiştiren kurumlarda denetim, değerlendirme ve akreditasyon nasıl olmalıdır?* (c) *Öğretmen yetiştirme programları hangi kaynaklarla nasıl finanse edilmelidir? (d) Hizmet öncesi öğretmen yetiştiren kurumlarda ya da programlarda görevli öğretim elemanı kadrosu hangi niteliklere sahip olmalıdır? (Kuramsal, teknik, yönetsel, uygulama, vb.)"* olmak üzere dört tane sonda sorusu yöneltilmiştir. Tüm katılımcılar (n = 15), eğitim programlarının daha etkili hale getirilmesi gerektiğini söylemişlerdir. Katılımcıların dokuzu (n = 9), eğitim programlarının daha etkili hale getirilebilmesi için Türkiye'de öğretmen yetiştiren mevcut programların uygulama odaklı olması gerektiğini; dört katılımcı (A_1, A_6, A_7, A_{11}), programların dünya ile bütünleşmesi gerektiğini; Üç katılımcı (A_2, A_6 A_{10}), sosyal bilimler ağırlıklı ve yapısal olarak herkesin üzerinde uzlaştığı programlar olması gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca katılımcılardan A_3 ve A_{13}, pedagojik formasyona daha fazla ağırlık verilmesi gerektiğini; A_2, programlara göre kadrolama yapılarak verimliliğin artırılması gerektiğini; A_{12} ise programların dünya standartlarında akredite edilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Katılımcıların on üçüne (n = 13) göre, öğretmen yetiştirmede iç-dış denetim, değerlendirme ve akreditasyonun sağlanmalıdır. Bu anlamda katılımcıların yedisi (A_2, A_3, A_5, A_7, A_9, A_{10}, A_{12}), Türkiye'de öğretmen yetiştiren kurumların bağımsız kuruluşlarca denetlenmesi gerektiğine vurgu yaparken; yedi katılımcı da (A_6, A_7, A_8, A_9, A_{10}, A_{12}, A_{14}) akreditasyon sisteminde uluslararası güvenirliği olan kurumların olması gerektiğini ifade etmiştir. Katılımcıların dördü (A_3, A_5, A_7, A_{10}), denetimin YÖK tarafından yapılmaması gerektiğine dikkat çekerken; A_2, A_3, A_8 ve A_{13} kodlu katılımcılar, Eğitim Fakülteleri Programlarını Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği [EPDAD]'ın acilen sistemini oluşturup akreditasyon çalışmalarına başlaması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bunun yanında katılımcılardan A_5 ve A_9,

MEB'in istihdam edici olarak akreditasyonda sorumluluk alması gerektiğinin altını çizerken; A_6, A_8, A_{11} ve A_{14} kodlu katılımcılar, kurumlarda özdenetimin olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca A_{10} ve A_{14} kodlu katılımcılar, denetim, değerlendirme ve akreditasyon çalışmalarının içeriğinde yaptırımın da olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Katılımcılardan A_2, Türkiye'de öğretmen yetiştirme alanının tüm boyutlarıyla akredite edilmesi gerektiğine vurgu yapmıştır. Katılımcılardan A_9'a göre, Türkiye'de öğretmen yetiştiren kurumların denetim, değerlendirme ve akreditasyonunda istihdam edici olarak MEB, Türkiye içerisinden tam bağımsız bir kurum ve uluslararası objektif bir kurum olmalıdır. *Bu kurumların kriterlerinin ve denetim zamanının önceden ilan edilmesi gerektiğini* önermiştir. Diğer yandan katılımcılardan A_{12}, "*Türkiye'de eğitim fakülteleri içerisinde akreditasyon türü değerlendirme mekanizmalarına karşı olan, direnç gösterenler de var. Eğer eğitim fakültelerine yeni bir yapı, yeni bir sistem kurulacaksa kalite güvence sistemleri bu sistemlerin ayrılmaz bir parçası olmak zorundadır. Kalite güvence sisteminin zaten bir iç denetim boyutu var, bir de dış değerlendirme boyutu var. Değerlendirme bağımsız olmazsa o denetleme sayılmaz."* şeklinde Türkiye'de oluşan yanlış algıya vurgu yapmıştır. Bunlardan farklı olarak A_1 ve A_4 kod numaralı katılımcılar dış denetimin zor olduğunu belirtip, güven temeline dayalı iç denetimi önermişlerdir. Öğretmen yetiştiren kurumların yapısal düzenlemelerinin gerçekleştirilmesi ile ilgili katılımcılardan A_1, eğitim fakültelerinin pedagoji üniversitelerine dönüştürülüp öğretmen yetiştirmede ana rol üstlenmesini önerirken; A_{11}, fen edebiyat fakültelerinin devreden çıkarılması gerektiğini belirtmiş; A_{13} ise duplikasyonu ortadan kaldıracak bir yapının kurulması gerektiğini ifade etmiştir. Katılımcılardan A_2, A_6, A_9 ve A_{10} yeni bir yapı oluşturulması gerektiğini vurgulamıştır. Katılımcılardan A_{12}, "*pedagojik formasyonda alınan ücretlerin eğitim fakültelerini de eğitimi de ticarileştirdiğini düşünüyorum, şiddetle karşısındayım. Eğitim fakültelerinin prestijini yerlerin altına almıştır. Önce Türkiye'nin bu utanç verici durumdan kurtulması lazımdır.*" diyerek bu uygulamanın acilen kaldırılmasını istemiştir.

III) "*Nasıl Bir Eğitim"* boyutu için; "(a) *Teorik, pratik ya da genel kültür bilgisi ne düzeyde sunulmalıdır? (b) Hayat boyu öğrenme anlayış ve felsefesine bağlı, sürekli mesleki gelişimi temel alan bir öğretmen yetiştirme için neler yapılmalıdır?"* olmak üzere iki tane sonda sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların çok büyük çoğunluğu (n = 14), Türkiye'nin öğretmen yetiştirmede başarıya ulaşması için öğretmen yetiştirmenin eğitim yapısıyla ilgili olarak; hayat boyu öğrenmeyi, sürekli mesleki gelişimi ve mevcut müfredat programlarının geliştirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Katılımcıların altısı (A_2, A_5, A_6, A_9, A_{12} ve A_{14}), öğretmenlik mesleğini kariyer mesleği olarak planlamak gerektiğini ifade etmiş; yine altı katılımcı (A_3, A_4, A_5, A_8, A_{13} ve A_{15}), öğretmenlerde sürekli mesleki gelişim ihtiyacı oluşturmak gerektiğini belirtmiştir. Diğer yandan üç katılımcıya (A_1, A_5 ile A_6) göre, sürekli mesleki gelişim için lisansüstü eğitim teşvik edilmelidir. Katılımcıların bazıları mevcut haliyle hizmetiçi eğitimlerin verimli olmadığını ifade ederken, dört katılımcı (A_1, A_6, A_{13}, A_{14}) eğitim fakültelerinin etkin rol üstlenmesi gerektiğini söylemiştir. Mevcut müfredat programlarının geliştirilmesi anlamında katılımcıların yedisi (A_4, A_5, A_8, A_9, A_{10}, A_{12} ve A_{13}), Türkiye'de öğretmen yetiştirmede uygulanan müfredatın teori, uygulama ve pratik dengesinin sağlanması gerektiğini ifade etmiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Türkiye'de öğretmen yetiştirmenin geleceğine yönelik eğitim yönetimi akademisyenlerinin görüşlerinin incelendiği bu çalışmada katılımcılar öğretmen yetiştirme çalışmalarında hem nitel hem de nicel boyutta sorunlar olduğu konusunda ortak görüş belirtmişlerdir. Genel olarak değerlendirildiğinde ise Türkiye'de öğretmen yetiştirmenin eğitim sistemi içerisinde en önemli sorun alanlarından biri olduğu sürekli dile getirilmektedir (Dünya Bankası, 2011; Özsoy, 2010; Şişman, 2009; Ünal ve Özsoy, 2010; Yücel-Toy, 2015; Yüksel, 2012).

Nitel anlamda; katılımcıların çoğu tarafından, Türkiye'nin öğretmen yetiştirmede belli bir amacının ve felsefesinin olmadığı, buna bağlı olarak benimsediği bir model ve öğretmen yetiştirme yaklaşımının oluşturulamadığı vurgulanmaktadır. Karar vericiler tarafından dünyadaki gelişmelerin çok iyi izlenememesi, evrensel düzeyde öğretmen yetiştirme politikalarının benimsenememesi, problemlerin bütüncül olarak ele alınıp geleceğe dönük planların iyi yapılamaması sorunların devam etmesine neden olmaktadır. Türkiye'nin öğretmen yetiştirmede politikaları bütüncül olarak ortaya koyamaması, bir yol haritası oluşturamaması, öğretmen yetiştirmede nasıl bir anlayış, felsefe ve paradigmanın temel alınacağının belirlenememesi sorunları derinleştirmektedir (Erdem, 2015; ERG, 2015; MEB, 2009; Turan, 2006). Araştırmada elde edilen sonuçlara paralel şekilde Özcan (2016), sistemin tamamen yanlış olması nedeniyle dünyanın en kötü öğretmen yetiştirme modeline sahip olduğumuzu ifade etmektedir. Nicel anlamda katılımcıların ortak görüşü olarak; güçlü bir öğretmen yetiştirme yapısı için gerekli olan arz talep dengesinin bir türlü sağlanamaması ve gelecek projeksiyonlu bir istihdam politikasının oluşturulamaması en önemli sorunlar olarak görülmekte; bu sorun benzer şekilde MEB ÖYGM (2017) raporunda, Türkiye'de öğretmen yetiştiren kurumlara öğrenci

alımı ve istihdamı konusunda bütüncül olmayan bağımsız ve tekil çözüm önerileri geliştirildiği şeklinde ortaya konulmaktadır. Araştırma sonuçları, yapılan yüzbinlerce öğretmen atamasına rağmen arz talep uyuşmazlığının derinleştiğini göstermektedir (ERG, 2015; Kıldan vd., 2013; MEB ÖYGM, 2017; Özoğlu, 2010; Safran, 2014; Yılmaz ve Altınkurt, 2011). Mevcut arz talep dengesizliğini Abazaoğlu, Yıldırım, ve Yıldızhan, (2016) öğretmen yetiştiren kurumlarda arz talep sonuçlarına göre öğretmen yetiştirilmediğine bağlarken; Erdem (2013) ile Aydın vd., (2014) ise Türkiye'de öğretmen istihdamı konusunda etkili bir eğitim planlaması yapılamamasına dayandırmaktadır.

Katılımcıların çoğunluğuna göre Türkiye'de öğretmen yetiştirmede yapısal anlamda öncelikli sorunlar olarak; mevcut uygulanan program ve yöntemlerin yetersiz olması ve programlarda uygulama-teori dengesinin bir türlü sağlanamaması gösterilmektedir. Türkiye'de öğretmen yetiştirme programlarında MEB ve YÖK'ün eşgüdüm sağlayamaması, YÖK'ün katı merkeziyetçi yapısı ile programları standardize etmesi, sık politik müdahaleler, programların dikte edilmesi program sorunlarının sürmesine neden olmaktadır (Aksoy, 2013; ERG, 2015, 2016). Eret'e (2013) göre, Türkiye'de öğretmen yetiştirmede uygulanan programlar yetersiz ve müfredat da teorik bir yapıdadır. Müfredatın daha çok uygulamaya dönük olması gerekir. Bir diğer sorun seçme ve atama yöntemlerinin niteliğidir. TEDMEM'in (2015a) raporuna göre Türkiye'de en çok tartışılan konulardan birisi seçme sistemidir. Özcan'a (2016) göre, Türkiye'de öğretmen yetiştiren kurumlara öğrencilerin seçilme şekli bir sorun oluşturmakta, bu durum Eurydice (2013) raporunda da dile getirilmektedir. Özcan'a (2016) göre, eğitim fakültelerine öğrenci seçiminde de mülakat gibi alternatif yöntemler kullanılmalıdır. Bir başka sorun ise pedagojik formasyon sertifika programlarının mevcut hali ve öğretmen yetiştiren kurumların özerk olmamasıdır. Bu bağlamda belli alanlarda istihdam edilebilme ihtimalinin % 5'lere kadar düşmesi, bu programlara yapılan yatırımların boşa gitmesine ve pedagojik formasyon programlarının içinden çıkılmaz bir hale dönüşmesine neden olmuştur (Aksoy, 2013; Baki, 2010; Eğitim-Bir-sen, 2014; Erdem, 2015; ERG, 2015, 2016; MEB ÖYGM, 2011; TEDMEM, 2014a, 2015a, 2015b, 2016; Yıldırım ve Vural, 2014; Yılmaz, 2017). TEDMEM'in (2016) raporuna göre, Türkiye'nin bekası için yüksek nitelikli öğretmenlere ihtiyaç var denilerek kontenjanlar kısılmasına rağmen on binlerce kişinin kabul edilmesi ihtiyaç analizlerinden uzak, popülist, gençleri boş yere ümitlendiren sorunlu bir anlayıştır.

Türkiye'de öğretmen yetiştirmede süreç anlamında, öğretmen ve öğretmen yetiştiren kadronun niteliği, denetim, değerlendirme ve akreditasyon sorunları katılımcılar tarafından önemli görülmektedir. MEB ÖYGM (2017) tarafından Türkiye'de toplumun beklentilerine cevap verebilecek nitelikli öğretmenlerin yetiştirilebilmesi için kapsamlı politikalara ihtiyaç duyulduğu belirtirken; ERG (2015) alınan tüm kurul kararlarına rağmen ilerleme sağlanamaması nedeniyle öğretmen niteliğinin eğitim politikası gündemine giremediğini vurgulamaktadır. Bu sonuçlara paralel olarak OECD ve Eurydice gibi uluslararası kuruluşların yayınladığı raporlarda Türkiye'de eğitim alanında bir denetim, değerlendirme ve akreditasyon eksikliğinden bahsedilmektedir. Bu raporlara göre; Türkiye'de eğitim sisteminin oldukça merkezileşmiş denetim yapısı nedeniyle eğitim politikalarının MEB ve YÖK tarafından yönlendirilmesi ve okulların sınırlı özerkliği, Türkiye'de bağımsız denetleme kuruluşunun görev yapmaması ve düzenli bir iç denetimden söz edilememesi sorun oluşturmaktadır (Eurydice, 2006; OECD, 2013).

Nitelikli öğretmen yetiştirmenin ilk basamağı olan hizmet öncesi eğitim misyonunu yüklenen eğitim fakülteleri çok önemli kurumlardır. Bu bakımdan eğitim fakültelerinin, sorunlarla boğuşan Türk eğitim sistemiyle ilgili akademik bir tavır ve bir duruş sergilemeleri beklenmektedir. Bunu gerçekleştirmek için sistem düşüncesi etrafında üretilen etkili stratejilere, istikrarlı ve sürdürülebilir politikalara, 21. yüzyılın imkân ve tehditlerinin iyi okunacağı bir platforma ihtiyaç vardır (Gümüşeli, 2013; Özdemir, 2015). Katılımcıların genel kanaatine göre, eğitim fakülteleri Türkiye'de öğretmen yetiştirmede ana rol üstlenmelidir. Bu bağlamda öğretmen yetiştirmede etkisi olan tüm paydaşların ortak fikir ve işbirliği ile oluşturulacak sağlam bir yapı kurulmalıdır. Ancak burada önemli nokta, Yılmaz'ın (2017) belirttiği üzere eğitim fakültelerinin bir rol alması değil, bu rolün hakkını verebilmesidir. Türkiye'nin öğretmen yetiştirme felsefesi, öğretmen yetiştirenlerin tamamının benimsediği ve savunduğu bir görüş olmalıdır.

Gümüşeli'ne (2013) göre, siyasi düşüncelerle plansız olarak program açmak ve farklı fakülte mezunlarına istihdam alanı oluşturmak için öğretmenlik hakkı tanımak, çok stratejik bir meslek olan öğretmenlik mesleğini yozlaştırmaktadır. Bu anlamda ortaya çıkan pedagojik formasyon sertifika programları; ihtiyaç analizleri yapılmadan tutarsız politikalarla açılarak eğitim sisteminin başarısı için bir tehdit oluşturması, adayları gereksiz beklentiye sokması, kısa sürede verilmesinin verimi düşürmesi, 20. yüzyılın demode bir kavramı olup yüzyılımıza hitap edememesi ve eğitim fakültelerinin programlarını olumsuz etkilemesi yönüyle (Yıldırım ve Vural, 2014; TEDMEM, 2014a, 2015a, 2015b, 2016) çok fazla eleştirilmektedir. Diğer yandan ERG (2015) "*Öğretmen politikalarında mevcut durum ve zorluklar*"

raporunda; pedagojik formasyon programı mezunlarının öğretmenliğe ilişkin tutumları, mesleki tatmin ve akademik başarıları yönünden eğitim fakültesi mezunlarından geri olmadıkları vurgulansa da, bir yıl sonraki "*Öğretmenler: Arka plan raporu*" verilerinde tam tersi görüş bildirilerek mevcut haliyle pedagojik formasyon sertifika programlarından nitelikli öğretmen yetiştirilemeyeceği belirtilmektedir (ERG, 2016). Araştırmada elde edilen bulgulara göre de, fen edebiyat fakültelerinin amacı öğretmen yetiştirmek olmayıp, alınan politik kararlar nedeniyle bu kurumlarda bir "amaç sapması" olduğu gözlenmektedir. Katılımcıların bazıları, bu kurumların mezunlarının kısa süreli kurs ve sertifika uygulamalarıyla öğretmen olarak yetiştirilemeyeceğini, öğretmenliğin profesyonel bir meslek olduğunu ifade etmişlerdir. Sonuç olarak bu programlar ya yeniden yapılandırılmalı (ERG, 2016; Özoğlu, 2010; TEDMEM, 2016) ya da kaldırılmalıdır (Abazaoğlu vd., 2016; Aksoy, 2013; Baki, 2010; Özcan, 2016; TEDMEM, 2014a; Yılmaz, 2017).

Türkiye'de öğretmenlik için asgari eğitim seviyesinin yüksek lisans düzeyine çıkartılması, doktora eğitiminin tavsiye edilmesi, uluslararası rekabet açısından bir kariyer mesleği şeklinde algılanması ve planlanması katılımcıların ifade ettiği diğer bir önemli bir konudur. Bu anlamda ABD'de öğretmenlerin % 45'inin yüksek lisans mezunu olması ama yeterli görülmemesi (U.S. Census Burea), Hong Kong'da öğretmen olabilmek için yüksek lisans yapmanın bir şart olması (OECD, 2012) Finlandiya'da yüksek lisans eğitiminin zorunlu olması (Ekinci ve Öter, 2010; Niemi ve Lavonen, 2012) ve bu durumun ülke başarısına katkısının ortaya konulması (Niemi ve Jakku-Sihvonen, 2011; OECD, 2014), nitelikli eğitimin başarıyı artırdığını ortaya koymaktadır. İlgili literatür incelendiğinde öğretmen eğitimi için asgari dört ile altı yıl arası süre ve yüksek lisans eğitiminin tavsiye edildiği görülmektedir (ETUCE, 2008; Eurydice, 2012, 2015; Maden, 2014; Özcan, 2011; TEDMEM, 2016; Yavuz vd., 2015).

Katılımcılar genel anlamda, Türkiye'nin kendi gerçekliğinde özgün bir öğretmen yetiştirme modeli kurulabilmesi için seçme ve atama yöntemlerinin değiştirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu sorun için öneri olarak, etkili bir insan gücü planlaması ve gelecek perspektifi ile arz talep dengesinin sağlanması gerektiğini bu doğrultuda; toplumsal talep yaklaşımının terkedilip ihtiyaç analizleri yapılması, öğretmen ihtiyacının kamuoyu ile paylaşılması, eğitim fakültelerinin azaltılması, arzın kısılması, girdi kalitesinin artırılması için üniversite giriş taban puan barajının yükseltilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca pedagojik formasyon sertifika programlarının yeniden yapılandırılması ve fen edebiyat fakültelerinin kuruluş amaçları doğrultusunda ele alınarak yeniden yapılandırılmasının da seçme ve atama boyutunda yaşanan sorunları azaltacağını ifade etmişlerdir. Yapılan birçok araştırmada bu sonuçlara paralel görüşler ifade edilmektedir (Abazaoğlu vd., 2016; Aydın vd., 2014; Eğitim-Bir-Sen, 2014; Erdem 2013; MEB ÖYGM, 2017; Öztürk, 2010; Yılmaz ve Altınkurt, 2011).

Türkiye'de öğretmen yetiştirmede niteliğin önündeki önemli engellerden biri de öğrencilerin seçilme şekli olarak belirtilebilir (Özcan, 2016). Bu problemin çözümü için hem üniversiteye girişte hem de öğretmenlik mesleğine girişte; sınav, mülakat, ürün dosyası gibi çoklu seçme yöntemlerinin tercih edilmesi ile birlikte mesleğe hazırlama ve işbaşında deneme gibi ölçütleri belirlenmiş uygulamaların da olması gerekir. Bu bağlamda adayların seçilmesinde; adayların akademik başarıları, okuryazarlık seviyeleri, kişilik özellikleri, öğretmenlik mesleğiyle ilgili tutumları, motivasyonları ve iletişim becerileri dikkate alınmalıdır (Eurydice, 2015; MEB ÖYGM, 2017; Safran, 2014). Bu sonuçlar genel anlamda bu araştırmanın sonuçları ile örtüşmektedir. Ancak üç katılımcı Türkiye'nin kendi gerçekliği nedeniyle çoklu seçme yöntemlerinin uygulanmasının zor olduğunu belirtmiştir. Diğer yandan, Türkiye'de mevcut yapıda devam eden mülakat uygulamaları katılımcılar tarafından eleştirilen bir konu olup, önemli bir politika sorunu olarak görülmekte; bununla ilgili olarak hem mülakatın içeriği hem de objektif ve bilimsel ilkeler ışığında mülakat yapan heyetin oluşturulması gerektiğine dikkat çekilmektedir. Türkiye'de öğretmen yetiştirmede seçme ve atama boyutunda sorunları bitirmek için MEB, YÖK, eğitim fakülteleri, Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi Başkanlığı [ÖSYM], Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı'nın ortak planlama ve işbirliği yaparak eşgüdümlü bir şekilde çalışması zorunluluk haline gelmiştir (Aksoy, 2013; Dünya Bankası, 2011; Özdemir, 2015; Özoğlu, 2010; SETA, 2014; TEDMEM, 2016). Türkiye'nin öğretmen yetiştirme alanında oldukça yaygın tecrübesi olduğuna vurgu yapan katılımcılardan A_{10}, işbirliği ve sağlam politikalarla başarıya ulaşabileceğini savunmaktadır.

Eurydice (2015) tarafından hazırlanan "*The teaching profession in Europe"* raporuna göre öğretmen yetiştiren en etkili programlarda; akademik bilgi, uygulamalı sınıf deneyimi sağlama, öğrencileri tam olarak destekleyen öğretim becerileri ve öğretim yaklaşımları olmak üzere üç anahtar bileşenin entegrasyonlu şekilde verildiği vurgulanmaktadır. Bu bağlamda, Türkiye'nin öğretmen yetiştirmede mevcut programları uygulama odaklı hale getirmesi, programların dünya standartlarında akredite edilmiş olması, sosyal bilimler ağırlıklı olması, yapısal olarak üzerinde herkesin uzlaşmış

olması, öğretmen yeterliklerine göre tasarımlanmış olması gerektiği katılımcıların önemli bölümü tarafından vurgulanmaktadır.

Katılımcıların büyük bölümü öğretmen yetiştirmede iç dış denetim, değerlendirme ve akreditasyon çalışmalarının yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu doğrultuda Türkiye'de öğretmen yetiştiren kurumların YÖK dışında bağımsız kuruluşlarca denetlenmesi, uluslararası güvenirliği olan kurumlarca akredite edilmesi, buna bağlı olarak kurumlarda özdenetimin yapılması ve bu değerlendirmelerde yaptırımın olması önerilebilir. Hâlihazırda görev yapan EPDAD'ın işlerliğinin artırılması ve istihdam edici olarak MEB'in sorumluluk olması gerektiği de düşünülebilir.

Katılımcılar tarafından, *"Nasıl bir kurum?"* boyutunda Türkiye'de öğretmen yetiştirme yapısının geliştirilebilmesi için kamu kaynakları ile finanse edilmesinin bir zorunluluk olduğu ifade edilmiştir. Ancak bu kaynaklar üniversitelerin üreteceği projelerle desteklenebilir ve kaynakların daha verimli kullanılması için daha sıkı finans denetimi olabilir. Bunun yanında kurumlarda etkili bir yönetim anlayışı için; işbirliği ile kapsamlı stratejiler geliştirilmesi, hesap verebilir ve saydam bir yönetim anlayışının benimsenmesi, politik gerekçelerden uzak güven odaklı kararlar alınması, uygulama-söylem çelişkisine düşülmemesi, YÖK'ün merkeziyetçi yapısının değiştirilip üniversitelere ekonomik ve akademik özerklik tanınması önerilebilir. *Nasıl bir eğitim anlayışı olması gerektiği boyutunda;* Türkiye'de öğretmen yetiştirmede hayat boyu öğrenme ve sürekli mesleki gelişim ön plana çıkmaktadır. Bu doğrultuda katılımcıların çoğu, öğretmenlerde sürekli mesleki gelişim ihtiyacı oluşturmak gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu nedenle, öğretmenlik mesleğini kariyer mesleği olarak planlamak ve planlanan sürekli mesleki gelişim çalışmalarında lisansüstü eğitimi teşvik etmek gerekir. Hayat boyu öğrenme çalışmalarında eğitim fakültelerinin etkin rol alması önerilebilir. Hizmetiçi eğitim çalışmaları; ihtiyaç analizleri neticesine göre yapılabilir ve entelektüel, insani gelişim odaklı olabilir.

Katılımcıların bir bölümü, Türkiye'de öğretmen yetiştirmede uygulanan müfredatın teori, uygulama ve pratik dengesinin sağlanması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda öğretmen yetiştiren kurumlarda uygulanan müfredat, uygulama yönünden zenginleştirilebilir. Ayrıca öğretmenlik alanında uygulanan müfredat ile öğretmenlerin hizmet yaptıkları kurumlarda uygulanan müfredatın uyumlu olması önerilebilir.

ÖNERİLER

1. Türkiye'nin uluslararası düzeyde rekabet edebileceği bir öğretmen yetiştirme anlayışı için; YÖK, MEB, TTKB, Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı, ÖSYM, eğitim bilimleri alanında çalışan bilim insanları ve etkilenen tüm paydaşların kolektif çalışması ile sağlam felsefi temelleri olan özgün bir yapı kurması gerekmektedir. İnsanı merkeze alarak kurulacak olan bu yapıda, Türkiye'de öğretmen olabilmek için lisansüstü eğitimin şart olması ve doktora eğitimi tavsiye edilmelidir.

2. Türkiye'de öğretmen yetiştirme ile ilgili problemlerin bütüncül olarak ele alınıp kapsamlı bir planlama yapılması, sonuçlarının kamuoyu ile paylaşılması sağlanabilir.

3. Öğretmen yetiştirmede eğitim fakültelerinin ana rol üstlenmesi, yetki ve sorumluluklarının artırılıp daha özerk bir yapıya kavuşturulması gerekmektedir. Eğitim fakültesinin mezun veremediği, kontenjanı kısıtlı bazı mesleki eğitim alanları için farklı bölümlerden lisansüstü eğitim yapmak şartıyla ihtiyaçlar karşılanabilir.

4. Türkiye'nin öğretmen yetiştirme alanında nicel sorunları devam etmektedir. Devam eden bu sorunları aşabilmek için, arz talep dengesini sağlama adına kısa, orta ve uzun vadede gelecek projeksiyonu sunan bir planlama yapılarak kamuoyu ile paylaşılmalıdır. Nicel sorunları aşmak için bir diğer alternatif ise eğitim fakültesi sayısı ve dağılımının incelenmesidir.

5. Türkiye'nin mevcut öğretmen yetiştirme yapısında, uygulama teori dengesi önemli bir sorun olarak görülmektedir. Bu sorunu çözebilmek için mevcut programların uygulama teori dengesini sağlayacak bir yapının kurulması sağlanabilir.

6. Mevcut haliyle pedagojik formasyon sertifika programları; işleyişi, kontrolsüzlüğü, denetimsizliği ve tartışmalı uygulamaları nedeniyle öğretmen yetiştirmede önemli sorunlardan biri olarak görülmektedir. Pedagojik formasyon sertifika programlarının bu halde devam etmesi öğretmenlik mesleğinin itibarına zarar vermekte ve etik sorunlara yol açmaktadır. Bu nedenle pedagojik formasyon sertifika programlarının lisansüstü düzeyde yeniden yapılandırılması için gerekli düzenlemeler yapılabilir.

7. Türkiye'de öğretmen yetiştirmede arz talep dengesinin arz yönünde büyük oranda artış gösterdiği bir dönemde niteliği ve sonuçları yönünden çok tartışılan ücretli öğretmenlik uygulamasının devam etmesi sorun oluşturmaktadır. Bu uygulama kaldırılıp, yerine daha nitelikli ve kalıcı bir çözüm üretilebilir.

8. Türkiye'de öğretmenliğe bakış açısının değişmesi gerekmektedir. Mevcut haliyle öğretmenlik bir iş ve memurluk alanı olarak görülmektedir. Öğretmenliğin ihtisas mesleği olarak yapılandırılması gerekmektedir.

9. Türkiye'de siyasi iradenin gücü ile oluşan politik baskılar öğretmen yetiştirmeye zarar vermekte ve düzenli bir yapının oluşmasını engellemektedir.

10. Türkiye'de öğretmen yetiştiren programlar nitelikli öğretmen yetiştirebilmek için yeterli değildir. Bundan dolayı öğretmenlik mesleğinin etik kodları ve standartlarının belirlenmesi, mesleğin uzmanlık statüsünü gerçekleştirecek bir "Öğretmenlik Meslek Kanunu" çıkarılması tavsiye edilebilir.

11. Öğrenci seçme yöntemi, öğretmen yetiştirme alanında niteliği olumsuz etkileyen sorunlardan biridir. Problemin çözümü için üniversiteye girişte; sınav, mülakat, ürün dosyası gibi çoklu seçme yöntemleri tercih edilebilir. Aynı şekilde öğretmen atama sisteminde, öğretmenlik mesleğine girişte çoklu sınav sistemi uygulanması, buna ek olarak mesleğe hazırlama ve işbaşında deneme gibi ölçütleri belirlenmiş uygulamaların yapılması yararlı olabilir. Öğretmen yetiştiren kurumların başarılarını artırmak için yeterli sayıda akademik personel istihdamı sağlanması çok önemli bir husustur, sağlanamadığı durumlarda yeni fakülteler açılmaması gerekir

12. Öğretmenlik mesleğine uygun olmayan adaylar hizmet öncesi eğitim sürecinde farklı fakültelere yönlendirilebilir.

13. Öğretmen yetiştiren programları daha etkili hale getirebilmek için; akademik bilgi, uygulamalı sınıf deneyimleri, öğrencileri tam destekleyen öğretim becerileri ve çağdaş öğretim yaklaşımları gibi önemli unsurların dikkate alınması önerilebilir. Bu amaçla Türkiye'de hâlihazırdaki öğretmen yetiştiren programlar uygulama odaklı hale getirilebilir. Ayrıca programların dünya standartlarında akredite edilmesi, sosyal bilimler ağırlıklı olması, yapısal olarak üzerinde herkesin uzlaşması, öğretmen yeterliklerine göre tasarımlanmış olması gereklidir.

14. Öğretmen yetiştirmede iç dış denetim ve değerlendirme çalışmalarının olması, bu çalışmaların YÖK'ten bağımsız yapılması; akreditasyon çalışmalarının olması ve bu çalışmaların da uluslararası güvenirliği olan kurumlarca yapılması önerilebilir.

15. Ulusal ve uluslararası literatürde öğretmen niteliklerinin çok fazla vurgulandığı görülmektedir. Öğretmen niteliklerinde bir uzlaşı varken bu niteliklerin nasıl kazandırılması gerektiğinde de aynı şekilde uzlaşı sağlanabilir.

16. Türkiye'nin mevcut koşulları gereği öğretmen yetiştiren kurumların kamu aracılığıyla finanse edilmesi, kaynakların etkili bir yönetim anlayışıyla daha verimli kullanılması ve sıkı bir denetimin olması gerekmektedir. Diğer yandan, YÖK'ün merkeziyetçi yapısının değiştirilip üniversitelere daha fazla ekonomik ve akademik özerklik tanınması önerilebilir.

17. Hayat boyu öğrenme anlayışı içerisinde hem öğretmenlere hem de akademik personele sürekli mesleki gelişim ihtiyacı hissettirilebilmesi, öğretmenlik mesleğinin kariyer mesleği olarak planlanması ve bu anlamda planlanan sürekli mesleki gelişim çalışmalarında lisansüstü eğitimin, araştırma yapmanın, proje geliştirmenin teşvik edilmesi gerektiği tavsiye edilebilir. Diğer yandan, hayat boyu öğrenme çalışmalarında eğitim fakültelerinin daha aktif bir rol üstlenmeleri sağlanabilir.

18. Türkiye'de MEB tarafından okullarda uygulatılan müfredat ile eğitim fakültelerinin müfredatının daha uyumlu olması ve birbiri ile örtüşmesi sağlanabilir.

KAYNAKÇA

Abazaoğlu, İ., Yıldırım, O., & Yıldızhan, Y. (2016). Geçmişten günümüze Türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 4*(6), 143-160.

Aksoy, E. (2013). *A.B.D. (New York), Finlandiya, Singapur ve Türkiye'de öğretmen eğitimindeki dönüşümler (2000-2010)*. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitimde Program Geliştirme Bilim Dalı, Ankara.

Ayas, A. (2006). Eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması süreci: Hedeflerin neresindeyiz? *Eğitime Bakış Dergisi*, *2*(5), 9-13.

Aydın, A., Sarıer, Y., Uysal, Ş., Aydoğdu-Özoğlu, E., & Özer, F. (2014). Türkiye'de öğretmen istihdamı politikalarının değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 20*(4), 397-420.

Baki, A. (2010). Öğretmen eğitiminin lisans ve lisansüstü boyutlardan değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *11*(3),15-31.

Bullough, R. V. (2014). Recalling 40 years of teacher education in the USA: A personal essay. *Journal of Education for Teaching*, *40*(5), 474-491.

Bursalıoğlu, Z. (2015). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Akademi.

Cochran-Smith, M., & Fries, K. (2008). Research on teacher education: Changing times, changing paradigms. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre, & K. E. Demers (Eds.), *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts* (pp. 1050-1093). New York, NY: Routledge.

Commission of the European Communities. (2007). *Improving the Quality of Teacher Education.* (Publication No. 392) Brussels. doi: 52007SC0931

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Çalışkan, İ. (2013). Fen öğretmen adaylarının eğitim felsefesi yaklaşımları ile planlama süreçleri üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *Özel sayı 1*, 68-83.

Çetinsaya, G. (2014). *Büyüme, kalite, uluslararasılaşma: Türkiye yükseköğretimi için yol haritası.* 1 Şubat 2016 tarihinde https://yolharitasi.yok.gov.tr/docs/YolHaritasi.pdf sayfasından erişilmiştir.

Darling-Hammond, L. (2006). *Powerful teacher education*: Lessons from exemplary programs. San Francisco: Jossey-Bass Inc.

Darling-Hammond, L., & Rothman, R. (Eds.). (2011). *Teacher and leader effectiveness in high-performing education systems.* Washington DC: Alliance for Excellent Education and Stanford Center for Opportunity Policy in Education.

Dünya Bankası. (2011). *Türkiye'de temel eğitimde kalite ve eşitliğin geliştirilmesi zorluklar ve seçenekler raporu* (Rapor No. 541321) 05 Mayıs 2015 tarihinde http://siteresources.worldbank.org/TURKEYINTURKISHEXTN/Resources/455687-1326904565778/EducationQualityReport2011-tr.pdf sayfasından erişilmiştir.

Education Information Network in the European Community. (2006). *Quality Assurance in Teacher Education in Europe*. 23 Nisan 2015 tarihinde https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/a9a4e36c-553a-4484-bd65-5006103fd26c sayfasından erişilmiştir.

Education Information Network in the European Community. (2012). *Key data on education in Europe 2012*. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. Brussels. doi:10.2797/77414

Education Information Network in the European Community. (2013). *Key Data on Teachers and School Leaders in Europe.* Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. Brussels. doi: 10.2797/91785

Education Information Network in the European Community. (2015). *The teaching profession in Europe: Practices, perceptions, and policies. Eurydice Report.* Brussels. doi: 10.2797/63946

Eğitimciler Birliği Sendikası. (2014). *19. Milli Eğitim Şûrası: Görüş ve öneriler.* Ankara: Eğitimciler Birliği Sendikası.

Eğitim Reformu Girişimi. (2016). *Öğretmenler: Arka plan raporu*. 20 Aralık 2016 tarihinde http://erg.sabanciuniv.edu sayfasından erişilmiştir.

Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü. (2012). *Strong performers and successful reformers in education, lessons from PISA for Japan.* OECD Publishing. doi: http://dx.doi.org/10.1787/9789264118539-en.

Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü. (2013). *Education policy outlook: Turkey.* OECD Publishing. 6 Mart 2016 tarihinde http://www.oecd.org/edu/EDUCATION%20POLICY%20OUTLOOK%20TURKEY_EN.pdf sayfasından erişilmiştir.

Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü. (2014). *PISA 2012 results: What students know and can do.* OECD Publishing. doi: http://dx.doi.org/10.1787/9789264201118-en

Ellis, V. (2010). Impoverishing experience: The problem of teacher education in England. *Journal of Education for Teaching, 36*(1), 105-120.

Erdem, A. R. (2013). *Öğretmen yetiştirmenin bugünü ve geleceği: Sorunlar ve çözüm önerileri.* Ankara: Anı.

Erdem, A. R. (2015). Türkiye'deki öğretmen yetiştirmenin [A], [B], [Ç] si. *Journal of Teacher Education and Educators, 4*(1), 16-38.

Eret, E. (2013). *An assessment of pre-service teacher education in terms of preparing teacher candidates for teaching* (Hizmet öncesi öğretmen eğitiminin öğretmen adaylarını mesleğe hazırlaması bakımından değerlendirilmesi). Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Ankara.

European Trade Union Committee for Education. (2008). *Teacher Education in Europe: An ETUCE policy paper*. Brussels.

Grossman, G. M., Onkol, P. E., & Sands, M. (2007). Curriculum reform in Turkish teacher education: Attitudes of teacher educators towards change in an EU candidate nation. *International Journal of Educational Development, 27*(2), 138-150.

Grossman, G. M., & Sands, M. K. (2008). Restructuring reforms in Turkish teacher education: Modernisation and development in a dynamic environment. *International Journal of Educational Development, 28*, 70-80.

Gümüşeli, A. (2013). *Eğitim fakülteleri gelişmiş bölgelerde açılmalı.* 16 Şubat 2016 tarihinde http://www.egitimtercihi.com/gundem/10440-egitim-fakulteleri-gelismis-bolgelerde-acilmali.html sayfasından erişilmiştir.

Ingersoll, R. M., & Merrill, E. (2011). The Status of teaching as a profession. In J. Ballantine, & J. Spade (Eds.), *Schools and society: A sociological approach to education* (pp. 185-189) (4th Ed.) CA: Pine Forge Press/Sage Publications.

Kıldan, A. O., İbret, B. Ü., Pektaş, M., Aydınözü, D., İncikabı, L., & Recepoğlu, E. (2013). Evaluating views of teacher trainees on teacher training process in Turkey, *Australian Journal of Teacher Education, 38*(2), 51-68.

Kincheloe, J. L. (2004). The knowledges of teacher education: Developing a critical complex epistemology. *Teacher Education Quarterly, 31*(1), 49-66.

Lewis, W. D., & Young, T. V. (2013). The politics of accountability: Teacher education policy. *Educational Policy, 27*(2), 190-216. Doi: 10.1177/0895904812472725

Maden, S. (2014). Türkiye'deki öğretmen eğitiminin Almanya'nın Kuzey Ren-Vestfalya eyaletindeki ve kimi Avrupa Birliği'ne üye ülkelerin öğretmen yetiştirim süreçleri ile karşılaştırılması. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 16*(1) (73-94).

Mayring, R. (2000). *Nitel sosyal araştırmaya giriş* (A. Gümüş ve M. S. Durgun, Çev.). Adana: Baki Kitapevi.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2009). *21. yüzyılda eğitimin geleceği.* MEB Projeler Koordinasyon Başkanlığı. Ankara.

Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. (2011). *Ulusal öğretmen strateji belgesi* raporu. 15 Eylül 2016 tarihinde https://www.memurlar.net/common/news/documents/373146/ulusal_ogretmenlik_strateji_taslak.pdf sayfasından erişilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. (2017). *Öğretmen Strateji Belgesi 2017-2023 Raporu*. 1 Temmuz 2017 tarihinde http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_06/09140719_Strateji_Belgesi_Resmi_Gazete_sonrasY_ilan.pdf sayfasından erişilmiştir.

Munthe, E., Malmo, K. S., & Rogne, M. (2011). Teacher education reform and challenges in Norway. *Journal of Education for Teaching, 37*(4), 441-450.

Niemi, H., & Lavonen, J. (2012). Evaluation for Improvements in Finnish Teacher Education. In J. Harford, B. Hudson, & H. Niemi, (Eds), *Quality assurance and teacher education: International challenges and expectations* (pp. 159-186). Oxford: Peter Lang.

Niemi, H., & Jakku-Sihvonen, R. (2011). Teacher education in Finland. In M. V. Zuljan, & J. Vogrinc (Eds.), *European dimensions of teacher education: Similarities and differences* (pp. 33-52). University of Helsinki & National Board of Education.

Nuland, S. V. (2011). Teacher education in Canada. *Journal of Education for Teaching, 37*(4), 409-421.

Oancea, A., & Orchard, J. (2012). The future of teacher education. *Journal of Philosophy of Education, 46*(4), 574-588. doi: https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2012.00888.x

Özcan, M. (2011). *Bilgi çağında öğretmen eğitimi, nitelikleri ve gücü*. Ankara: Türk Eğitim Derneği (TED) İktisadi İşletmesi Yayını.

Özcan, M. (2013). *Okulda üniversite: Türkiye'de öğretmen eğitimini yeniden yapılandırmak için bir model önerisi.* İstanbul: TÜSİAD Yayını.

Özcan, M. (2016). *Öğretmenleri kötü yetiştiriyoruz (10 Şubat 2016 gazete röportajı)*. Al Jazeera Türk. 10 Şubat 2016 tarihinde http://www.aljazeera.com.tr/al-jazeera-ozel/ogretmenleri-kotu-yetistiriyoruz sayfasından erişilmiştir.

Özdemir, S. (Ed.). (2013). *Eğitim yönetiminde kuram ve uygulama*. Ankara: Pegem Akademi.

Özdemir, S. (2015). *Türkiye'de eğitim fakültelerinin görünümü ve geleceğe bakış*. 3 Şubat 2016 tarihinde http://www.kamudanhaber.net/yedek/turkiyede-egitim-fakultelerinin -gorunumu-ve-gelecege-bakis-makale,2858.html sayfasından erişilmiştir.

Özoğlu, M. (2010). Türkiye'de öğretmen yetiştirme sisteminin sorunları. *SETA Analiz*, Sayı: 17.

Özoğlu, M., Gür, B. S., & Çelik, Z. (2010). *Türkiye'de öğretmen yetiştirme ve istihdam politikaları.* Ulusal Malatya Sempozyumları 1, Malatya. 5 Nisan 2015 tarihinde https://usu.academia.edu/MuratOzoglu sayfasından erişilmiştir.

Özsoy, S. (2010). Türkiye'de eğitim bilimlerinin eğitimi: Sorun ve çözüm için bir çerçeve. Leyla Işıl Ünal & Seçkin Özsoy (Eds.), *Eğitim bilimleri felsefesine doğru* içinde (s. 267-281). Ankara: Tan Kitabevi.

Öztürk, C. (2010). 21. yüzyılın eşiğinde Türkiye'de öğretmen yetiştirme, Orhan Oğuz, Ayla Oktay & Halis Ayhan (Eds.), *Yirmi birinci yüzyılda eğitim ve Türk eğitim sistemi* içinde (s. 179-224). Ankara: Pegem Akademi.

Safran, M. (2014). *Prof. Dr. Mustafa Safran ile öğretmen istihdam politikaları üzerine bir söyleşi.* TEDMEM Dosya Konusu. 1 Haziran 2017 tarihinde https://tedmem.org/dosya-konusu/prof-dr-mustafa-safran-ile-ogretmen-istihdam-politikalari-uzerine-bir-soylesi sayfasından erişilmiştir.

Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı. (2014). *Eğitim fakülteleri suskun.* 3 Şubat 2016 tarihinde http://setav.org/tr/egitim-fakulteleri-suskun/yorum/17818 sayfasından erişilmiştir.

Sözen, S., & Çabuk, A. (2013). Türkiye, Avusturya ve Almanya Öğretmen Yetiştirme Sistemlerinin İncelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Özel Sayı*, 213-230.

Suzuki, S. (2014). Toward professionalisation or de-professionalisation? Teacher education over the past 40 years: A Japanese retrospection. *Journal of Education for Teaching, 40*(5), 524-542.

Şahin, H., & Beycioğlu, K. (2015). Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının öğretmen yetiştirmeye ilişkin görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16*(2), 33-50.

Şişman, M. (2009). Öğretmen yeterlikleri: Modern bir söylem ve retorik. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10*(3), 63-82.

Tirri, K. (2014). The last 40 years in Finnish teacher education. *Journal of Education for Teaching, 40*(5), 600-609.

Tschannen-Moran, M. (2009). Fostering teacher professionalism in schools: The role of leadership orientation and trust. *Educational Administration Quarterly, 45*(2), 217-247.

Turan, S. (2006). Eğitim ve öğretmen yetiştirmede yeni eğilimler. *Eğitime Bakış Dergisi*, *2*(5), 9-13.

Turan, S., & Şişman, M. (2013). Eğitim yönetimi alanında üretilen bilimsel bilgi ve batılı biliş tarzının eleştirisine giriş. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 19*(4), 505-514.

Türk Eğitim Derneği Bağımsız Düşünce Kuruluşu. (2014). *2014 eğitim değerlendirme raporu*. Ankara: Türk Eğitim Derneği.

Türk Eğitim Derneği Bağımsız Düşünce Kuruluşu. (2015a). *Ulusal Eğitim Programı 2015-2022*. Ankara.

Türk Eğitim Derneği Bağımsız Düşünce Kuruluşu. (2015b). *2015 eğitim değerlendirme raporu*. Ankara: Türk Eğitim Derneği.

Türk Eğitim Derneği Bağımsız Düşünce Kuruluşu. (2016). *2016 eğitim değerlendirme raporu*. Ankara: Türk Eğitim Derneği.

Türkan, S., & Grossman, G. (2011). The teacher educators and leaders as agents of change in a teacher education activity system; the reform-in-the-making in Turkey. *International Online Journal of Educational Sciences, 3*(1), 1-29.

Ünal, L. I., & Özsoy, S. (Eds.) (2010). *Eğitim bilimleri felsefesine doğru*. Ankara: Tan Kitabevi.

Winch, C. (2012). For philosophy of education in teacher education. *Oxford Review of Education*, *38*(3), 305-322.

Wiseman, D. L. (2012). The intersection of policy, reform, and teacher education. *Journal of Teacher Education 63*(2) 87-91.

Yavuz, M., Özkaral, T., & Yıldız, D. (2015). Uluslararası raporlarda öğretmen yeterlikleri ve öğretmen eğitimi. *SDU International Journal of Educational Studies, 2*(2), 60-71.

Yıldırım, A. (2011). Öğretmen eğitiminde çatışma alanları ve yeniden yapılanma. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi, 1*(1), 1-17.

Yıldırım, A. (2013). Türkiye'de öğretmen eğitimi araştırmaları: Yönelimler, sorunlar ve öncelikli alanlar. *Eğitim ve Bilim, 38*(169), 175-191.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Yıldırım, İ., & Vural, Ö. F. (2014). Türkiye'de öğretmen yetiştirme ve pedagojik formasyon sorunu. *Öğretmen Eğitimi ve Eğitimcileri Dergisi, 3*(1), 73-90.

Yılmaz, K. (2017). Eğitim fakülteleri yeni bir eğitim felsefesi oluşturabilir mi? *Türkiye Eğitim Dergisi, 2*(1), 22-41.

Yılmaz, K., & Altınkurt, Y. (2011). Öğretmen adaylarının Türk eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin görüşleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi,8*(1), 942-973.

Yücel-Toy, B. (2015). Türkiye'deki hizmet öncesi öğretmen eğitimi araştırmalarının tematik analizi ve öğretmen eğitimi politikalarının yansımaları. *Eğitim ve Bilim, 40*(178), 23-60.

Yükseköğretim Kurulu. (2007). *Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri*. Ankara: Yüksek Öğretim Kurulu.

Yüksel, S. (2012). Eğitim bilimlerinde paradigmatik dönüşüm: Yeni arayış ve yönelimler. *Journal of Teacher Education and Educators, 1*(1), 35-58.

ÖĞRETMENLERİN ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNİN TARİHSEL GELİŞİMİ KONUSUNDAKİ BİLGİ DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ (ADANA İLİ ÖRNEĞİ)

Dr. Kürşat KARASOLAK

MEB

ÖZET

Tarih, geçmişin birikimlerinden hareketle bugünü anlamak ve geleceğe şekil vermek açısından önemli bir çalışma alanıdır. Tarih bilincinden yoksun bir birey, toplum veya insanlık düşünülemez. İnsanoğlunun tüm yaşam deneyimleri tarihsel bir uzam içerisinde biçimlenir ve anlam kazanır (Akça, 2010; Aslan, 2010). Akyüz'e (2012) göre, eğitimin tarihsel gelişimi ve birikimi bilinmeden, sadece güncel eğitim yaklaşımı ve uygulamalarıyla eğitim ve öğretmenlik mesleğine yönelik sorunlar anlaşılamaz ve doğru çözüm yolları bulunamaz. Güçlü bir meslek bilinci kazanılamaz. İzlenen eğitim ve öğretmen yetiştirme politikalarını yeterli bilgi ve bilinçle sorgulayıp değerlendirilemez, onlara karşı yeterli ve bilgili bir duyarlılıkla davranılamaz, toplumda bir kamuoyu oluşturulamaz. Öğretmenlerin geçmişteki öğretmen yetiştirme uygulamalarını ana hatlarıyla bilmeleri öğretmen yetiştirme politikalarına yön vermelerini, katkı sunmalarını, düşünce ve politika üretmelerini kolaylaştıracaktır. Öğretmen yetiştiren kurumlar gelişmeleri, hizmetleri ve katkıları yanında günümüz öğretmen yetiştirme sorununa ışık tutacak bilgi ve deneyim oluşturmuşlardır. Bu bilgi ve deneyimlerin öğretmenler tarafından bilinmesinin önemi ve değeri tartışılmazdır. Her yıl eğitim sistemine binlerce yeni öğretmen katılmakta ve bu öğretmenler ilerleyen süreçte yönetici, müfettiş, bürokrat, akademisyen, yazar, sendika temsilcisi vb. görevlerini üstlenmektedir. Yani öğretmenler, eğitim sisteminin her anlamda paydaşı olmak, öğretmen yetiştirme politikalarının belirlenmesinde söz ve karar sahibi olmak durumundadırlar. Bunun için ise öğretmenlerin lisans düzeyinde, ülkenin öğretmen yetiştirme tarihiyle ilgili zengin bir birikime sahip olmaları gerekmektedir. Bu araştırmada, Öğretmenlerin Cumhuriyet'in kuruluşundan günümüze öğretmenlik mesleğinin tarihsel gelişimi konusundaki bilgi düzeyleri, branş ve kıdemleri açısından incelenmiştir. Bu araştırma Adana ili Seyhan, Çukurova, Yüreğir ile Sarıçam ilçesinden 483 öğretmenin katılımıyla 2018-2019 eğitim-öğretim yılında gerçekleştirilmiştir. Araştırmada mevcut durumun betimlenmesi söz konusu olduğundan çalışma betimseldir. Araştırmada, Karasolak, Çakır ve Alıcı (2017) tarafından geliştirilen "Öğretmenlik Mesleği'nin Tarihsel Gelişimi Bilgi Testi" kullanılmıştır. Test, herbiri beş seçenekli 38 çoktan seçmeli test maddesinden oluşmaktadır. Testin kapsam geçerliği, uzman görüşleri, doküman analizi ve belirtke tablosu yardımıyla sağlanmıştır. Testin KR-20 güvenirliği 0,87'dir. Elde edilen veriler, SPSS programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, katılımcıların bilgi testinden elde ettikleri toplam puanlar dikkate alındığında, öğretmenlerin Cumhuriyet'in kuruluşundan günümüze öğretmenlik mesleğinin tarihsel gelişimi konusundaki bilgi düzeylerinin düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca branş ve kıdem değişkenleri dikkate alındığında öğretmenlerin başarı düzeyleri arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır.

Anahtar Kelimeler: öğretmen yetiştirme, öğretmenlik mesleğinin tarihi, bilgi testi

THE INVESTIGATION OF THE KNOWLEDGE LEVEL OF TEACHERS ON THE HISTORICAL DEVELOPMENT OF TEACHING PROFESSION

ABSTRACT

History is an important field of study in terms of recognizing the present day and shaping the future with the help of the past accumulation. It is impossible to think of an individual, society or humanity lacking history consciousness. All life experiences of human beings are formed and gain meaning in a historical space (Akça, 2010; Aslan, 2010). According to Akyüz (2012), without knowing the historical development and accumulation of education, the problems related to the education and teaching profession can not be understood and the correct solutions can not be found only through the current education approaches and practices. A strong career consciousness can not be achieved. Educational and teacher training policies can not be questioned and evaluated with sufficient knowledge and consciousness, they can not be dealt with sufficient and insightful sensitivity to them, and public opinion can not be formed in the society. Knowing the outlines of teacher training practices in the past will enable the teacher candidates to guide teacher training policies, to make contributions, and to generate ideas and policies. In addition to their development, services and contributions, teacher training institutions have created knowledge and experience that will shed light on the problems of modern teacher training. The importance and value of knowing these knowledge and experiences by teacher candidates is out of question. Every year, thousands of new teachers are participating in the education system and, later on, these teachers are likely to become managers, inspectors, bureaucrats, academicians, writers, union representatives and so on. In other words, teachers are to be a shareholder in every sense of the educational system and to have a word in the determination of teacher training policies. For that reason, it is necessary that the teachers have a comprehensive knowledge about the history of the teacher training in the country at the undergraduate level.In this research, the knowledge level of teachers on the historical development of teaching profession from the foundation of the Republic to present was examined in terms of, branch, and seniority. The data of the research was collected from the 483 teachers who work in Seyhan, Çukurova, Yüreğir and Sarıçam in Adana during the year of 2018-2019. The study is descriptive because it is the description of the present situation in the research."Knowledge Test on Historical Development of Teaching Profession" developed by the Karasolak, Çakır and Alıcı was used in the research. The test is composed of 38 multiple-choice items, each with five choices. The content validity of the test was provided by expert opinion, document analysis and table of specifications. The KR-20 reliability of the test is 0.87. Collected data is analized by using with SPSS.According to the findings obtained from the research it was found considering the total scores of the participants from the knowledge test that the knowledge

level of the teachers on the historical development of teaching profession from the foundation of the Republic to present was low. In addition, when the branch and seniority variables were taken into consideration, there was no significant difference was found between the achievement levels of the teachers

Keywords: Teacher training, history of teaching profession, knowledge test

GİRİŞ

Tarih, geçmişin birikimlerinden hareketle bugünü anlamak ve geleceğe şekil vermek açısından önemli bir çalışma alanıdır. Tarih bilincinden yoksun bir birey, toplum veya insanlık düşünülemez. İnsanoğlunun tüm yaşam deneyimleri tarihsel bir uzam içerisinde biçimlenir ve anlam kazanır (Akça, 2010; Aslan, 2005). Toplumların tarihleri, yaşam tecrübelerinin korunduğu hafızalardır. Tarihlerinin, dolayısıyla birikimlerinin doğru bilgisine sahip olan toplumlar, geleceklerini daha iyi planlayacak; geçmiş birikimlerinin ürünleri olan medeniyetleri üzerine istikballerini inşa edebileceklerdir (Akça, 2010). Eğitim tarihi ise, eğitimin zaman içinde izlediği yolu inceleyen ve eğitimi tarihsel bir bakış açısıyla ele alan, eğitimin tarihsel süreç içerisindeki çok yönlü gelişim seyrini inceleyen bir bilim dalıdır. Aynı zamanda eğitim tarihi, öğretmen yetiştirme açısından da çok önemli bir yere sahiptir. Geçmişin araştırılması, araştırılan geçmişe ait bulguların, sonuçların paylaşılması aday öğretmeni donanımlı kılmanın vazgeçilmez bir yoludur (Arıkan ve diğerleri, 2007; Cevizci, 2010).

Akyüz'e (2012) göre, eğitimin tarihsel gelişimi ve birikimi bilinmeden, sadece güncel eğitim yaklaşımı ve uygulamalarıyla eğitim ve öğretmenlik mesleğine yönelik sorunlar anlaşılamaz ve doğru çözüm yolları bulunamaz. Güçlü bir meslek bilinci kazanılamaz. İzlenen eğitim ve öğretmen yetiştirme politikalarını yeterli bilgi ve bilinçle sorgulayıp değerlendirilemez, onlara karşı yeterli ve bilgili bir duyarlılıkla davranılamaz, toplumda bir kamuoyu oluşturulamaz. Öğretmenlerin geçmişteki öğretmen yetiştirme uygulamalarını ana hatlarıyla bilmeleri öğretmen yetiştirme politikalarına yön vermelerini, katkı sunmalarını, düşünce ve politika üretmelerini kolaylaştıracaktır.

Öğretmen yetiştiren kurumlar gelişmeleri, hizmetleri ve katkıları yanında günümüz öğretmen yetiştirme sorununa ışık tutacak bilgi ve deneyim oluşturmuşlardır. Bu bilgi ve deneyimlerin öğretmenler tarafından bilinmesinin önemi ve değeri tartışılmazdır. Her yıl eğitim sistemine binlerce yeni öğretmen katılmakta ve bu öğretmenler ilerleyen süreçte yönetici, müfettiş, bürokrat, akademisyen, yazar, sendika temsilcisi vb. görevlerini üstlenmektedir. Yani öğretmenler, eğitim sisteminin her anlamda paydaşı olmak, öğretmen yetiştirme politikalarının belirlenmesinde söz ve karar sahibi olmak durumundadırlar. Bunun için ise öğretmenlerin ülkenin öğretmen yetiştirme tarihiyle ilgili zengin bir birikime sahip olmaları gerekmektedir.

Türk Eğitim Tarihi dersi 1997'den beri Eğitim Fakülteleri programlarının yeniden yapılanması gerekçesiyle yaklaşık 10 yıl boyunca zorunlu dersler kapsamında yer almamıştır. Bu yüzden, binlerce öğrenci geçen on yılda Türk eğitim tarihi konusunda eksik ve yetersiz bilgiyle mezun olmuştur denilebilir. Akyüz'ün (2006) de ifade ettiği gibi, öğretmen yetiştirme ders programlarında Türk Eğitim Tarihi dersinin yer almamasının en olumsuz yanları öğretmen ve eğitimcilerimizde 'meslek bilincinin' yeterli ölçüde gelişememesi ve Türk eğitim tarihini bilmeyen yöneticiler ve karar organlarının ülkemiz için yararlı ve uygun eğitim politikaları geliştirememeleridir.

YÖK tarafından Mart 2006 tarihinde başlatılan Eğitim Fakültelerinde "program güncelleştirilmesi" ile Türk Eğitim Tarihi dersi 2 saat teorik ve 2 kredilik bir genel kültür dersi olarak okutulmaya başlanmış ve böylece önemli bir yanlıştan dönülmüştür. Türk Eğitim tarihi dersinin yanı sıra programlara genel kültür dersleri olarak, Bilim Tarihi, Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Felsefeye Giriş, Etkili İletişim dersleri de konulmuştur. Bu değişikliğin amacı, üniversite düzeyinde yetiştirilen öğretmen adaylarına aydın bir kişide bulunması gereken bilişsel donanımı kazandırmaktır. Bu kararın altında yatan temel görüş de, belli düzeyde genel kültüre ve bilişim teknolojisine ilişkin bilgi ve becerilere sahip olan, bilimsel araştırma yapabilen ve yapılan araştırmalardan yararlanabilen, çok yönlü bir öğretmen adayının çağdaş eğitimin gereklerini yerine getirmede daha başarılı olacağıdır. Öğretmenin bu nitelikleri, yetiştirdiği öğrencilerin geleceğe hazırlanmasında da olumlu katkıda bulunacaktır (Arıkan ve diğer, 2007).

ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın temel amacı; Öğretmenlerin Cumhuriyet'in kuruluşundan günümüze öğretmenlik mesleğinin tarihsel gelişimi konusundaki bilgi düzeylerinin nasıl olduğunu cinsiyet, branş ve kıdem açısından ortaya koymaktır.

YÖNTEM

Bu çalışmada nicel araştırma yaklaşımları benimsenmiş ve betimsel model ile araştırmanın verileri elde edilmiştir. Araştırma Adana ili Seyhan, Çukurova, Yüreğir ile Sarıçam ilçesinden 483 öğretmenin katılımıyla 2018-2019 eğitim-öğretim yılında gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın örneklemi oluşturan öğretmenlerin cinsiyete göre dağılımı Tablo 1'de verilmiştir**.**

Tablo 1. Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

Cinsiyet	**f**	**%**
Kadın	278	57.5
Erkek	205	42.5
Toplam	483	100.0

Tablo 1.1'e göre öğretmenlerin ise 278'i (%57.5) kadın, 205'i (42.5) ise erkektir.

Araştırmanın örneklemi oluşturan öğretmenlerin branşa göre dağılımı Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin Branşlarına Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

Branş	**f**	**%**
Tarih	15	3.1
Türk Dili ve Edebiyatı	32	6.6
Türkçe	41	8.4
Lise Matematik	32	6.6
İlköğretim Matematik	18	3.7
Beden Eğitimi	20	4.1
Bilişim Teknolojileri	10	2.1
Resim	14	2.8
Felsefe	8	1.6
Müzik	11	2.2
Okul Öncesi	23	4.7
Kimya	10	2.1
Fizik	11	2.2
Biyoloji	12	2.4
Fen ve Teknoloji	35	7.2
Sınıf Öğrt.	43	8.9
İngilizce Öğretmenliği	45	9.3
PDR	23	4.7
İHL Meslek Dersleri	11	2.2
Din Kültürü	34	7.1
Coğrafya	9	1.8
Sosyal Bilgiler	26	5.3
Toplam	483	100

Araştırmanın örneklemi oluşturan öğretmenlerin kıdeme göre dağılımı Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

Kıdem	**f**	**%**
1-5 yıl	89	18.4
6-10 yıl	99	20.4
11-15 yıl	107	22.1
16-20 yıl	103	21.3
21 yıl ve üzeri	85	17.5
Toplam	483	100.0

VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmada, Karasolak, Çakır ve Alıcı (2017) tarafından geliştirilen "Öğretmenlik Mesleği'nin Tarihsel Gelişimi Bilgi Testi" kullanılmıştır. Test, herbiri beş seçenekli 38 çoktan seçmeli test maddesinden oluşmaktadır. Testin kapsam geçerliği, uzman görüşleri, doküman analizi ve belirtke tablosu yardımıyla sağlanmıştır. Testin KR-20 güvenirliği 0,87'dir.

VERİLERİN ANALİZİ

Öğretmenlerin Cumhuriyet'in kuruluşundan günümüze öğretmenlik mesleğinin tarihsel gelişimi konusunda bilgi düzeylerinin dağılımına ilişkin öncelikle betimsel istatistikler hesaplanmış ve bilgi testi puanlarının cinsiyet, branş ve kıdem değişkenine göre dağılımına ilişkin normallik testi gerçekleştirilmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda puan dağılımının cinsiyet, branş ve kıdem değişkenine göre normal olmadığı belirlenmiş ve gruplar arası fark incelemeleri cinsiyet değişkeni için Mann-Whitney U testi, branş ve kıdem değişkeni için Kruskal Wallis Testi ile yapılmıştır..

BULGULAR

Öğretmenlerin Cumhuriyet'in kuruluşundan günümüze öğretmenlik mesleğinin tarihsel gelişimi konusundaki bilgi düzeylerinin nasıl olduğunu cinsiyet, branş ve kıdem açısından ortaya koymak amacıyla uygulanan bilgi testi ile ilgili bulgulara aşağıda yer verilmiştir.

Öğretmenlerin Cumhuriyet'in Kuruluşundan Günümüze Öğretmenlik Mesleğinin Tarihsel Gelişimi Konusundaki Bilgi Düzeyleri

Öğretmenlerin Cumhuriyet'in kuruluşundan günümüze öğretmenlik mesleğinin tarihsel gelişimi konusundaki bilgi düzeyleri ile ilgili test istatistikleri Tablo 4' de aşağıda verilmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlerin Cumhuriyet'in Kuruluşundan Günümüze Öğretmenlik Mesleğinin Tarihsel Gelişimi Konusundaki Bilgi Düzeyleri ile İlgili Test İstatistikleri

N	Aritmetik ortalama	Standart sapma	Ortanca	En Yüksek Puan	En Düşük Puan
483	15.04	2.12	14.00	24	8

Öğretmenlerin Cumhuriyet'in kuruluşundan günümüze öğretmenlik mesleğinin tarihsel gelişimi konusundaki bilgi düzeylerini belirlemek amacıyla 38 maddeden oluşan bilgi testi uygulanmıştır. Toplam puanlar dikkate alındığında testten alınabilecek en yüksek puan 38 ve en düşük puan 0'dır. Teste verilen yanıtlar analiz edildiğinde testin aritmetik ortalamasının 15,04, standart sapmasının 2.12, testten alınan en yüksek puanın 24, en düşük puanın ise 8 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. En yüksek 38 puan alınabilen bir testte 19 puan ve üstü başarılı olarak değerlendirilebilir. Ancak bu çalışmada ortalamanın 19 puanın altında değer aldığı, alınan en yüksek puanın da 24 puan olduğu gözlenmektedir. Katılımcıların puanları ortalama etrafında 2.12 puanlık bir aralıkta daha yoğun dağılmaktadır. Bu durum yığılmanın beklenen performansın çok altında olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin Cumhuriyet'in kuruluşundan günümüze öğretmenlik mesleğinin tarihsel gelişimi konusundaki bilgi düzeyleri cinsiyet değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

Kadın ve erkek öğretmenlerin bilgi testi puanlarının dağılımına ilişkin bazı betimsel istatistikler Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5. Kadın ve Erkek Öğretmenlerin Bilgi Testi Puanlarının Dağılımına İlişkin Bazı Betimsel İstatistikler

Cinsiyet	Aritmetik ortalama	Standart sapma	Ortanca	Çarpıklık	Basıklık
Kadın	14.98	2.16	14.00	0.039	-0.235
Erkek	15.03	2.25	14.00	0.032	-0.137

Tablo 5'e göre; kadın öğretmenlerin bilgi testi aritmetik ortalaması 14.98, standart sapması 2.16, medyanı 14.00, çarpıklık katsayısı 0.039 ve basıklık katsayısı -0.235 iken, erkek öğretmenlerin bilgi testi aritmetik ortalaması 15.03, standart sapması 2.25, medyanı 14.00, çarpıklık katsayısı 0.032 ve basıklık katsayısı -0.137 olarak hesaplanmıştır.

En yüksek 38 puan alınabilen bir testte 19 puan ve üstü başarılı olarak kabul edildiğinde hem erkek hem de kadın öğretmenlerin bu testten elde edilen sonuçlar dikkate alındığında ortalamanın altında puan aldıkları gözlenmektedir. Hem erkek hem de kadın öğretmenlerin puanlarının ortalama etrafında 2.16 ile 2.25 puanlık bir aralıkta daha yoğun dağılmaktadır. Bu durum hem erkek hem de kadın öğretmenlerin Cumhuriyet'in kuruluşundan günümüze öğretmenlik mesleğinin tarihsel gelişimi konusunda bilgi düzeylerinin oldukça düşük olduğunu ortaya koymaktadır.

Cinsiyete göre elde edilen bilgi testi puanlarının normal olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kolmogorov Smirnov testi sonucunda, hem kadın hem de erkek grubunda dağılımın normal olmadığı belirlenmiştir ($K\text{-}S_{kadın}$=.079; $K\text{-}S_{erkek}$=.085; p>.05).

Erkek öğretmenlerin puan ortalaması kadın öğretmenlere göre yüksek görülmekle birlikte, farkın çok yüksek olmadığı belirlenmiştir. Standart sapmaların birbirine yakın olması da iki grubun bilgi düzeyleri arasında önemli bir farklılık olmadığını düşündürmektedir. Kadın ve erkek öğretmenlerin bilgi düzeyleri arasında gözlenen bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı Mann Whitney U testi ile incelenmiş ve test sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Öğretmenlerin Cumhuriyet'in Kuruluşundan Günümüze Öğretmenlik Mesleğinin Tarihsel Gelişimi Konusunda Bilgi Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Cinsiyet	**N**	**Sıra Ort.**	**Sd**	**U**	**p**
Kadın	278	210.10	4	534.00	.569
Erkek	205	223.01			

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre Cumhuriyet'in kuruluşundan günümüze öğretmenlik mesleğinin tarihsel gelişimi konusundaki bilgi düzeyleri arasında, istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır(p>0.05).

Öğretmenlerin Cumhuriyet'in kuruluşundan günümüze öğretmenlik mesleğinin tarihsel gelişimi konusundaki bilgi düzeyleri branş değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

Farklı branşlardaki öğretmenlerin bilgi testi puanlarının dağılımına ilişkin bazı betimsel istatistikler Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Farklı branşlardaki öğretmenlerin bilgi testi puanlarının dağılımına ilişkin bazı betimsel istatistikler

Branş	**Aritmetik Ortalama**	**Standart sapma**
Tarih	17.3	2.1
Türk Dili ve Edebiyatı	14.4	2.3
Türkçe	14.9	3.2
Lise Matematik	13.2	2.8
İlköğretim Matematik	14.5	2.2
Beden Eğitimi	13.9	2.8
Bilişim Teknolojileri	14.6	2.6
Resim	13.1	2.3
Felsefe	15.2	1.9
Müzik	13.7	2.2
Okul Öncesi	14.6	2.8
Kimya	13.6	2.1
Fizik	15.3	2.2
Biyoloji	16.8	2.4
Fen ve Teknoloji	15.1	3.1
Sınıf Öğrt.	16.9	2.9
İngilizce Öğretmenliği	14.2	2.7
PDR	13.9	1.9
İHL Meslek Dersleri	16.2	1.6
Din Kültürü	15.3	2.6
Coğrafya	16.1	2.2
Sosyal Bilgiler	17.9	2.4

Tablo 7'ye göre; farklı branşlardaki öğretmenlerin bilgi testin elde edilen istatistiklerinin birbirine benzer olduğu görülmüştür. Aritmetik ortalama 13.1 ile 17.9 ve standart sapma ise 1.6 ile 3.2 arasında değişmektedir.

Farklı branşlardaki öğretmenlerin bilgi düzeyleri arasında gözlenen bu farklılıkların anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla "Kruskal Wallis" testi yapılmış ve test sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. "Kruskal Wallis" Testi Sonuçları

	Toplam Puan
Ki-Kare	23, 128
Serbestlik derecesi	19
Anlamlılık düzeyi	,464*

*p >0,05

Tablo 8'e göre araştırmaya katılan öğretmenlerin branş değişkenine göre Cumhuriyet'in kuruluşundan günümüze öğretmenlik mesleğinin tarihsel gelişimi konusundaki bilgi düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis testi sonucunda, istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır (p>.05). Bu bulgu farklı branşlardaki öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinin tarihsel gelişimi konusunda bilgi düzeylerinin farklılaşmadığını, diğer ifadeyle karşılaştırma yapılan tüm branşlardaki öğretmenlerin benzer düzeyde bilgiye sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Diğer yandan tüm branşlarda öğretmenlerin bilgi düzeylerinin beklenenin altında olduğu gözlenmektedir.

5.4. Öğretmenlerin Cumhuriyet'in kuruluşundan günümüze öğretmenlik mesleğinin tarihsel gelişimi konusundaki bilgi düzeyleri kıdem değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

Öğretmenlerin Cumhuriyet'in kuruluşundan günümüze öğretmenlik mesleğinin tarihsel gelişimi konusundaki bilgi düzeylerinin kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesine yönelik Kruskal Wallis Testi sonuçları Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo9. Öğretmenlerin Cumhuriyet'in kuruluşundan günümüze öğretmenlik mesleğinin tarihsel gelişimi konusundaki bilgi düzeylerinin kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesine yönelik Kruskal Wallis Testi sonuçları

Kıdem	***N***	***Sıra Ort.***	***P***
1-5 yıl	89	216	.674
6-10 yıl	99	201	
11-15 yıl	107	203	
16-20 yıl	103	207	
21 yıl ve üzeri	85	219	
Toplam	*483*		

Tablo 9 incelendiğinde öğretmenlerin Cumhuriyet'in kuruluşundan günümüze öğretmenlik mesleğinin tarihsel gelişimi konusundaki bilgi düzeylerinin kıdem değişkenine göre göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin kıdemleri dikkate alındığında 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin bilgi testinde aldıkları puanların biraz daha yüksek olduğu görülmektedir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Öğretmenlerin Cumhuriyet'in kuruluşundan günümüze öğretmenlik mesleğinin tarihsel gelişimi konusundaki bilgi düzeylerini belirlemek amacıyla uygulanan testin sonuçları, hem araştırmaya katılan tüm öğretmenler için hem de cinsiyet, branş ve fakülte bazında yapılan karşılaştırmalarda, öğretmenlerin kendi mesleklerinin tarihsel gelişimi konusunda yeterli düzeyde olmadıklarını ortaya koymaktadır.

Bilgi testinde yer alan maddeler Türk Eğitim tarihi, Eğitim Bilimlerine Giriş, Atatürk İlkeleri ve İnkilap Tarihi, Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi" dersleri kapsamında yer alan konulardan hazırlanmıştır. Dolayısıyla araştırma sonucunda ortaya çıkan durum, öğretmenlerin bu dersleri lisans düzeyinde beklenilen düzeyde öğrenemediklerine ve aynı zamanda öğretmenliğe başladıktan sonra da bu alanla fazla ilgilenmediklerine işaret etmektedir.

Akyüz'e (2012) göre, eğitimin tarihsel gelişimi ve birikimi bilinmeden, sadece güncel eğitim yaklaşımı ve uygulamalarıyla eğitim ve öğretmenlik mesleğine yönelik sorunlar anlaşılamaz ve doğru çözüm yolları bulunamaz. Güçlü bir meslek bilinci kazanılamaz. İzlenen eğitim ve öğretmen yetiştirme politikalarını yeterli bilgi ve bilinçle sorgulayıp değerlendirilemez, onlara karşı yeterli ve bilgili bir duyarlılıkla davranılamaz, toplumda bir kamuoyu oluşturulamaz. Öğretmenlerin geçmişteki öğretmen yetiştirme uygulamalarını ana hatlarıyla bilmeleri öğretmen yetiştirme politikalarına yön vermelerini, katkı sunmalarını, düşünce ve politika üretmelerini kolaylaştıracaktır. Öğretmen yetiştiren kurumlar gelişmeleri, hizmetleri ve katkıları yanında günümüz öğretmen yetiştirme sorununa ışık tutacak bilgi ve deneyim oluşturmuşlardır. Bu bilgi ve deneyimlerin öğretmenler tarafından bilinmesinin önemi ve değeri tartışılmazdır. Buna rağmen bilgi testinden elde edilen sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde; öğretmenlerin Cumhuriyet'in kuruluşundan günümüze öğretmenlik mesleğinin tarihsel gelişimi konusundaki bilgi düzeylerinin oldukça düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Bu durum her anlamda paydaş olacak öğretmenlerin öğretmen yetiştirme politikalarına yön verme ve katkı sunma şansını azaltmaktadır.

KAYNAKÇA

Akça, G.(2010). Osmanlı Devletinde Bilgi ve İktidar. Palet Yayınları

Aslan, E. (2005). Türkiye'de tarih eğitiminin sorunları, Sayı:18/ 106-114, İzmir, Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi

Akyüz, Y. (2006). *Türk eğitim sisteminin temel sorunu: öğretmen yetiştirme, atama, sağlama ilke ve uygulamaları* (1453-2004). M. Hesapçıoğlu ve A. Durmuş. (Ed.). Türkiye'de Eğitim Bilimleri: Bir Bilanço Denemesi, s.430-443. Ankara

Akyüz, Y. (2012). Türkiye'de öğretmenlerin toplumsal değişmedeki etkileri (1839-1950). Genişletilmiş ve Yeniden Yazılmış 2. Baskı. Pegem A Yayıncılık. Ankara.

Arıkan, A., Ünver, Ş., ve Saraç-Süzer, S. H. (2007). Yabancı dil eğitimi programlarında türk eğitim tarihi dersinin önemi ve içeriğine ilişkin öğrenci görüşleri. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33, 24–32

Cevizci, A. (2010). Eğitim Sözlüğü, İstanbul: Say Yayınları

Karasolak, K. (2017). Öğretmen Adaylarının Cumhuriyet'in Kuruluşundan Günümüze Öğretmenlik Mesleğinin Tarihsel Gelişimi Konusundaki Bilgi Düzeyleri ve Bir Ders Programı Önerisi (Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme) Doktora Tezi. Mersin: Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstiütüsü.

ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNİ SEÇME NEDENLERİ VE BU MESLEĞİN GELECEĞİNE YÖNELİK BEKLENTİ VE DÜŞÜNCELERİ

(RİZE ÖRNEKLEMİ)

Öğr. Gör. Osman ALBAYRAK.

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Türkiye

Öğr. Gör İbrahim YAHŞİ

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Türkiye

Öğr. Gör. Hüseyin TOLU.

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Türkiye

ÖZET

Bu çalışma RTEÜ Eğitim Fakültesi'nde Eğitim gören Sınıf , BÖTE, Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini seçme nedenleri ve bu mesleğin geleceğine yönelik beklenti ve düşüncelerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. 2017-2018 Eğitim öğretim yılında Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde birinci sınıfta öğrenim gören 135 öğretmen adayı örneklem grubunu oluşturmaktadır. Çalışmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Veriler , öğretmen adaylarına sorulan iki açık uçlu soru ile toplanmış, çalışmanın güvenirliğini sağlamak amacıyla bu çalışmayı yürüten iki farklı araştırmacı tarafından kodlanmıştır. Çalışmada toplanan veriler cinsiyet ve branş değişkenine göre ayrıştırılarak nitel veri toplama ve çözümleme tekniklerinden tematik analiz ile çözümlenmiş olup başlıca şu sonuçlara ulaşılmıştır: 1) Öğretmen adaylarının genel itibariyle bu mesleği kendi istekleri doğrultusunda seçtikleri görülmektedir. 2) Katılımcıların öğretmenlik mesleğini seçme nedenleri branşlar bazında kayda değer farklılık göstermemektedir. 3) Tüm branşlarda öğretmen adayları bu mesleğe genelde idealist düşünceyle yaklaştıkları gözlemlenmiştir. 4) Tüm gruplar genel de , daha fazla gayret sarf etmeleri ve KPSS sınavına yönelik yoğun çalışmaları durumunda atanabileceklerini düşünmekteler. 5) Araştırmaya dahil edilen tüm gruplar her ne kadar son yıllarda prestij kaybetse de , öğretmenlik mesleğinin değerinin bir şekilde korunacağına inanmaktadırlar.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, her ne kadar son yıllarda ülkemizde öğretmenliğe atanma oranı düşse de, öğretmen adaylarının ümitlerini korudukları görülmüştür. Ayrıca , Formasyon gibi yapılan bir takım uygulamaların mesleğin prestijine zarar verdiğini , öğretmenliğin birikim ve uzmanlık gerektiren bir meslek olduğunu ve bu doğrultuda adımların atılması gerektiği bir öneri olarak öne sürülebilir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmeni Adayı, Öğretmenlik Mesleği, Beklenti.

THE REASONS OF PRE-SERVICE TEACHERS TO CHOOSE THEIR PROFESSION AND THEIR EXPECTATIONS AND EXPECTATIONS FOR THE FUTURE OF THIS PROFESSION (RIZE SAMPLE)

ABSTRACT

The aim of this study was to determine the reasons for choosing the teaching profession and the expectations and thoughts of the prospective teachers who are studying at RTEU Faculty of Education. In the academic year 2017-2018, 135 pre-service teachers in the first grade of the Faculty of Education of Recep Tayyip Erdoğan University constitute the sample group. Descriptive screening model was used in the study. The data were collected by two open-ended questions asked to prospective teachers and coded by two different researchers who conducted this study in order to ensure the reliability of the study. The data collected in this study were analyzed according to gender and branch variables and were analyzed by qualitative data collection and analysis techniques using thematic analysis. 2) The reasons for the participants to choose the teaching profession do not differ significantly on the basis of branches. 3) It was observed that prospective teachers approached this profession with idealistic thinking in all branches. 4) All groups think that they can be appointed in case of more intensive efforts and intensive work for KPSS exam. 5) Although all groups included in the study lost prestige in recent years, they believe that the value of the teaching profession will be preserved in some way.

According to the findings obtained from the research, it is seen that, although the rate of appointment has decreased in recent years in Turkey, preservice teachers have hoped to keep their hopes. In addition, it can be suggested that a number of practices such as Formation are damaging the prestige of the profession, that teaching is a profession that requires accumulation and expertise and that steps should be taken accordingly.

Keywords: Teacher Candidate, Teaching Profession, Expectation.

GİRİŞ

ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu çalışma RTEÜ Eğitim Fakültesi'nde 2017-2018 Güz Yarı yılında Sınıf Öğretmenliği , BÖTE, Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler anabilim dallarında öğrenim gören öğrencilerin öğretmenlik mesleğini seçme nedenleri ve bu mesleğin geleceğine yönelik beklenti ve düşüncelerini belirlemek amacıyla yapılmıştır.

Bu bağlamda;

1. Adayların öğretmenlik mesleğini seçme nedenleri branşlar bazında farklılık gösteriyor mu?
2. Adayların bu meslekle ilgili düşünceleri ve geleceğe yönelik beklentileri branşlar bazında ne tür değişkenlik göstermektedir?

Soruları araştırmamızın alt amaçlarını oluşturmaktadır.

YÖNTEM

Çalışmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Veriler , öğretmen adaylarına sorulan iki açık uçlu soru ile toplanmış, çalışmanın güvenirliğini sağlamak amacıyla bu çalışmayı yürüten iki farklı araştırmacı tarafından kodlanmıştır. Çalışmada toplanan veriler cinsiyet ve branş değişkenine göre ayrıştırılarak nitel veri toplama ve çözümleme tekniklerinden tematik analiz ile çözümlenmiştir.

Örneklem Grubu

Araştırmanın örneklem grubunu 2017- 2018 öğretim yılı güz döneminde Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Sınıf , BÖTE, Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler öğretmenliği 1. Sınıfta eğitim gören 135 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Örneklemde yer alan öğrencilerin 51'si (%38,2) erkek, 84'sı (%61,8) bayandır.

Tablo 1 Öğrencilerin Bölümlere Göre Dağılımı

BRANŞ	**TOPLAM**
FEN	34
BÖTE	15
SOSYAL	53
SINIF	33
TOPLAM	**135**

VERİLERİN TOPLANMASI VE ANALİZİ

Çalışmada katılımcılara sorulan sorular verdikleri yanıtların kesinlikle gizli tutulacağı, yanıtların araştırma dışında bir amaçla kullanılmayacağı ve not ile değerlendirilmeyeceği belirtilmiştir. Bu doğrultuda öğretmen adaylarından samimi yanıtlar vermeleri istenmiştir.

Verilerin analizinde öğretmen adaylarının sorulara verdiği iki farklı araştırmacı tarafından okunmuş birine benzer görüşler belirli temalar halinde gruplandırılmış, her bir temaya ait öğrenci görüşlerinden bazıları kodlanarak olduğu gibi aktarılmıştır. Daha sonra bu iki araştırmacı bir araya gelerek kategorileri birlikte incelemişler ve mümkün olduğunca uyuşmazlıkları gidermişlerdir. Ulaşılan sonuç kategorileri için ifade edilme sıklığı (frekans) ve ifade edilme yüzdeleri hesaplanmıştır.

BULGULAR

Tablo 2 Öğretmen adaylarının öğretmenliği tercih etmedeki nedenleri

BRANŞ	TOPLAM	İSTEYEREK SEÇTİM		İSTEYEREK SEÇMEDİM		AİLEMİN İSTEĞİ İLE SEÇTİM		ARKADAŞIMIN VE ÖĞRETMENİMİN TAVSİYESİYLE SEÇTİM		PUANIM YETTİĞİ İÇİN SEÇTİM		DİĞER	
		f	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**
FEN	**34**	18	58	6	18	2	5	1	3	3	10	2	5
BÖTE	**15**	8	58	3	20	1	7	1	7	1	7	1	3
SOSYAL	**53**	39	73	8	9	3	6	2	4	2	5	3	6
SINIF	**33**	18	57	7	22	2	6	2	6	1	3	2	6
TOPLAM	**135**	**83**	**66**	**24**	**16**	**8**	**6**	**5**	**4**	**7**	**7**	**8**	**5**

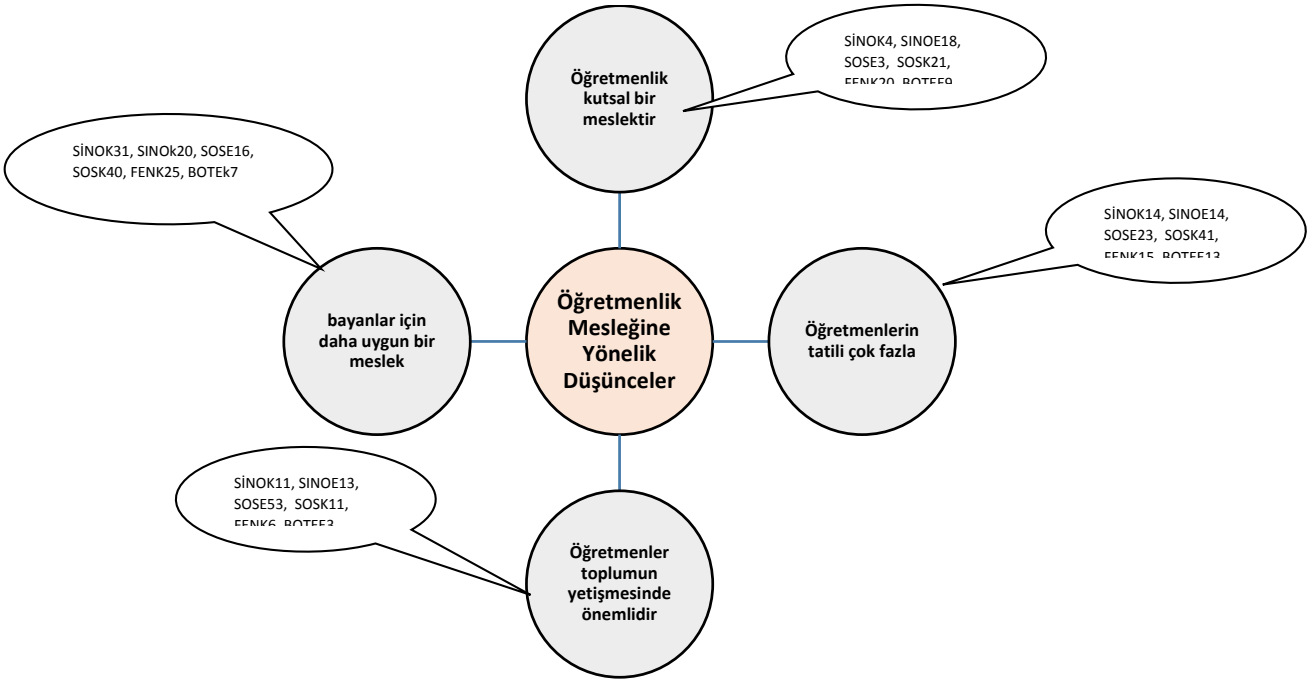
Tablo -2'de Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenleri gösterilmiştir. Tercih etme nedenleri öğrencilerin verdiği cevaplardan hareketle altı grupta toplanmıştır. Bu bağlamda öğretmen adaylarının cevapları ; "isteyerek seçtim; %66", "isteyerek seçmedim; % 16", "ailemin isteğiyle seçtim;%6 ", "arkadaşımın ve öğretmenimin tavsiyesiyle seçtim;4", " Puanım tuttuğu için seçtim; %7, " Diğer; % 5" olarak bulunmuştur. Genel olarak bakıldığında branşlar bazında öğretmenliği kendi isteğiyle seçme davranışı ; en çok sosyal bilgiler bölümünde görülürken, diğer bölümler bir birine yakın değerlerde bulunmuştur. Öğretmenlik mesleğini istemeyerek seçme oranı en düşük BÖTE bölümünde % 3 bulunurken en yüksek % 22 ile sınıf öğretmenliğinde görülmüştür. Tüm branşlarda arkadaş ve öğretmen tavsiyesiyle seçme oranı en düşük bulunurken, puanım yettiği için seçtim sonucu % 10'la en yüksek fen bilgisi bölümünde gözlemlenmiştir.

Öğretmen adaylarının öğretmenliği tercih etmedeki nedenleri ile ilgili bazı ifadeleri;

- ✓ Bu meslek tam bana göre. Okulu kazandıktan sonra doğru karar verdiğimi görüyorum. **SINÖK17**
- ✓ Küçük yaşta çocuklara örnek olmak hayatlarında iz bırakmak istediğim için bu mesleği seçtim. **SINÖK25**
- ✓ Öğretmenlik mesleği çocukluk hayalimdi ve kendi irademle seçtim. Hayalimi gerçekleştirdiğim için mutluyum**. SOSK6**
- ✓ İrade ve disiplin ile memleketine ve ailesine hayırlı bireyler yetiştirmek istediğim için bu mesleği kendim tercih ettim**. SOSE17**
- ✓ Başta sadece puanım yettiği için gelsem de buraya gelince anladım ki bu meslek benim karakterime ve ideallerime en çok yakışan meslek. **BÖTEE9**
- ✓ Teknolojiyi tanıtmak öğretmek ve teknolojiyi aktif kullanabilen bireylerin yetişmesinde katkı sağlamak istedim ve bu mesleği seçtim. **BÖTEK5**
- ✓ Hayalim öğretmen olmak değildi ama ailemin isteğiyle burayı tercih ettim. **FENK12**
- ✓ Çok kutsal ve gerektiği değeri görmeyen bir meslek öğretmenlik bu yüzden istemeye istemeye seçtim . Ancak bu mesleğe gönül verenlerden biri olmak istiyorum. **FENE7**

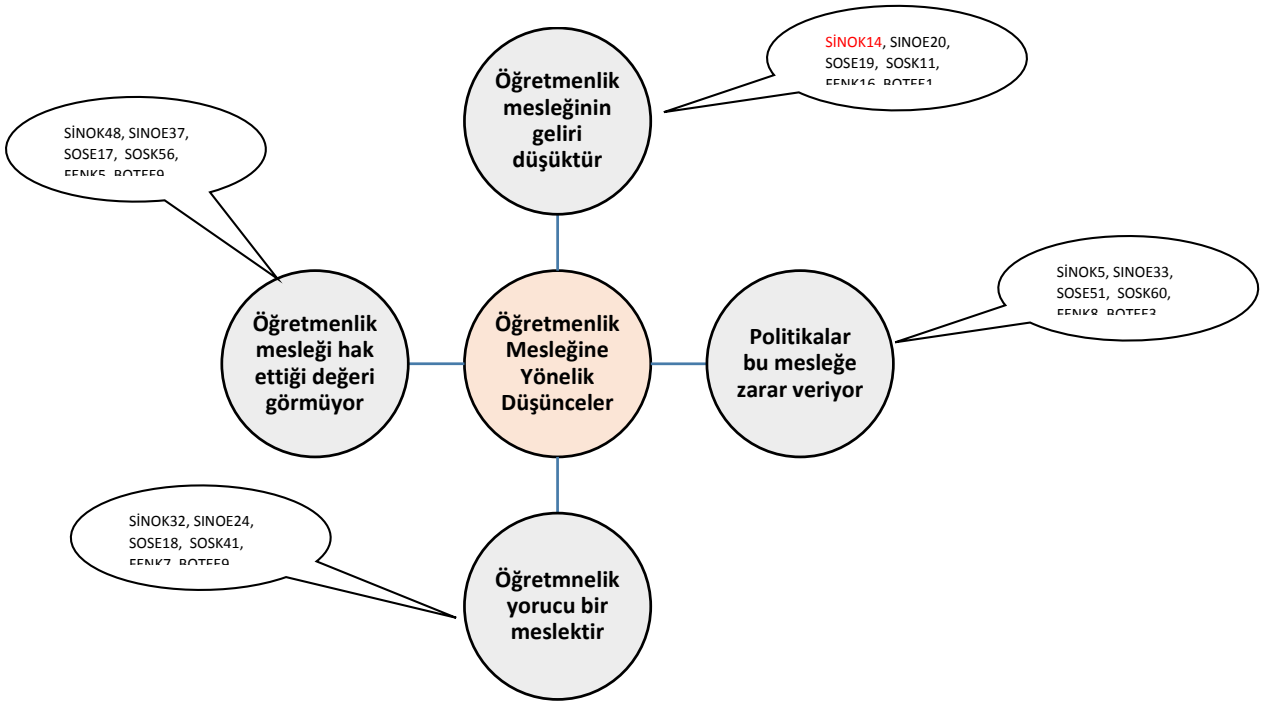
Şekil 1: Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleği İle İlgili Olumlu Düşünceler - Temalar

Branşlar bazında öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği ile görüşleri ele alınıp değerlendirildiğinde aşağıdaki temalar etrafında düşüncelerin şekillendiği gözlemlenmektedir.



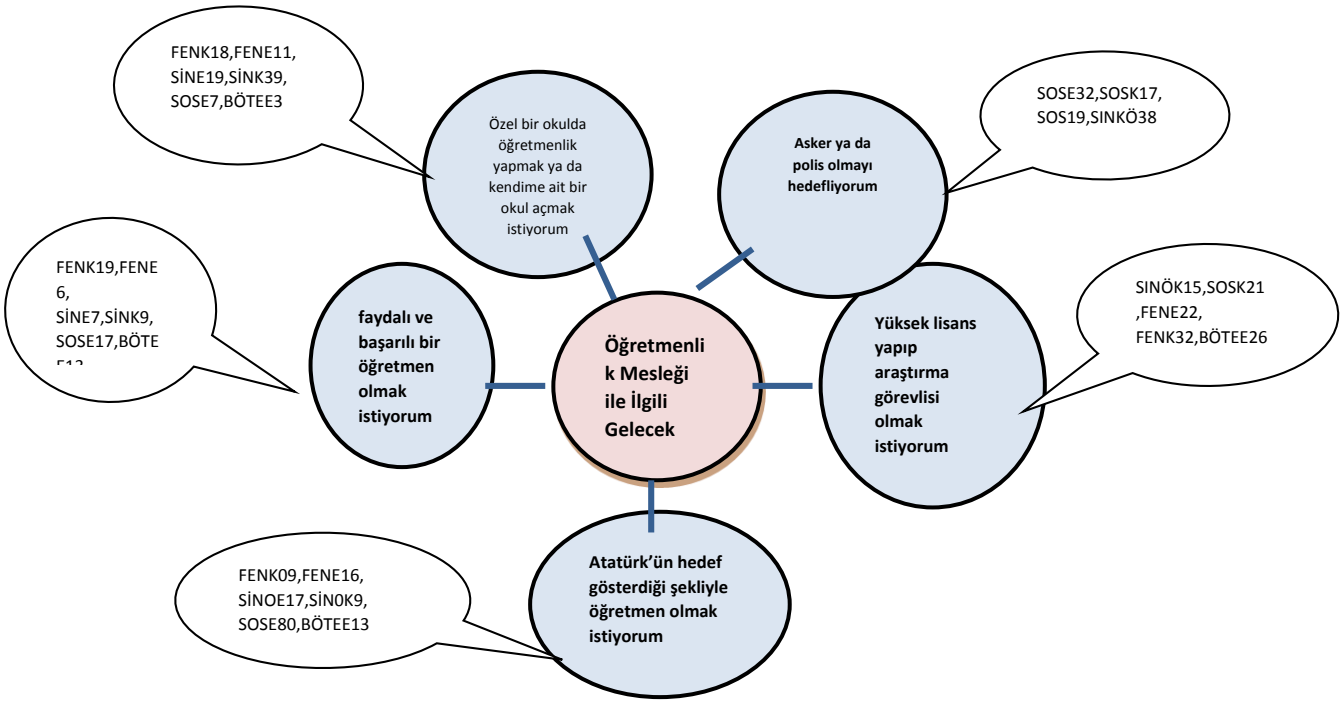
- Branşlar bazında öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik görüşleri ele alınıp değerlendirildiğinde genel itibariyle bu mesleğe bakış açıları 4 ana tema da toplandıkları görülmektedir. Adaylar; "Öğretmenlik kutsal bir meslektir", "bayanlar için daha uygun bir meslek", "Öğretmenlerin tatili çok fazla" , "Öğretmenler toplumun yetişmesinde önemlidir" görüşlerinin pozitif bakış açıları olarak ortaya koydukları görülmektedir.
- **Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleği İle İlgili Bazı Olumlu Düşünceleri;**
- Öğretmenlik kutsal bir meslektir. Çünkü , sürekli birilerinin gelişmesi ve öğrenmesi için uğraşmak zorundasınız. Birilerinin gelişimi için bu denli uğraş vermek kutsal bir vazife olsa gerek, **SİNOK4**
- Öğretmenlik mesleği sabırla ve sevgiyle daha iyi bir toplumun temelini atmak demektir. **SINOE6**
- Çok sevdiğim ve benim hayatımda geleceğim adına büyük izler bırakan bir öğretmenimi örnek alarak bu mesleği seçtim.Bende gelecekte öğrencilerinin yoluna ışık tutan ve onlarla tecrübelerini paylaşan bir öğretmen olmayı diliyorum.**SOSK3**
- Öğretmenlik sadece ders anlatmaktan ibaret değil, yeri geldiğinde şefkatli bir anne yeri geldiğinde tüm desteğiyle bir baba yeri geldiğinde ise samimiyetli bir arkadaş olabilen bir varlık demektir. **SOSK9**
- Öğretmenlik fedakarlık ve sabır isteyen bireyleri hayata hazırlayan bir meslektir. **FENE13**
- Ülkemizi bayrağımızı ve değerlerimizi yukarılara taşıyan ve gelecek nesillere vatan millet sevgisini aşılayan bir meslektir. **FENK4**
- Bayanlar için uygun bir meslek olup tatilinin uzun olması öğretmenlik mesleğini ideal kılıyor. **BÖTEK7**

Şekil 2: Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleği İlgili Olumsuz Görüşler - Temalar



- Branşlar bazında öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ve bu mesleğin geleceğine yönelik görüşleri ele alınıp değerlendirildiğinde genel itibariyle bu mesleğe bakış açıları 4 ana tema da toplandıkları görülmektedir. Adaylar; "Öğretmenlik mesleğinin geliri düşüktür", "Politikalar bu mesleğe zarar veriyor", "Öğretmenlik yorucu bir meslektir" , "Öğretmenlik mesleği hak ettiği değeri görmüyor." görüşlerinin olumsuz bakış açıları olarak ortaya koydukları görülmektedir.
- **Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleği İlgili Bazı Olumsuz Görüşleri;**
- Öğretmenlik mesleği ne kadar kutsal bir meslek olsa da günümüzde hak ettiği değeri görmüyor. **SINÖK48**
- Günümüzde eğitim sisteminin devamlı değişmesi öğretmen adaylarının da değişen sisteme ayak uydurmalarını zorlaştırıyor. **SINÖE33**
- Bu mesleği seçmedeki bir diğer neden eski değerini yitirmiş olan öğretmenlik mesleğine hak ettiği değeri kazandırmaya çalışmaktır. **SOSE16**
- Öğretmenlik mesleği uğraş ve emek isteyen zihinsel ve bedensel olarak yıpratıcı yorucu bir meslektir**. SOSE43**
- Geliri düşük bir meslek olduğu için insanlar sevse bile bu mesleği seçerken tereddüt duyuyor. **FENK16**
- Öğretmenlik mesleğinin mecburi görevi öğretmen adaylarının gözünü korkutuyor. **FENK20**
- Devletin siyasi yapısı değiştikçe öğretmenlerinde meslek koşulları değiştiriyor ve buda kötü anlamda öğretmenleri ve öğretmen adaylarını etkiliyor. BÖTEE3

Şekil 3: Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleği ile İlgili Gelecek Beklentileri - Temalar



Branşlar bazında öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ve bu mesleğin geleceğine yönelik görüşleri ele alınıp değerlendirildiğinde genel itibariyle bu mesleğe bakış açıları 4 ana tema da toplandıkları görülmektedir. Adaylar; "faydalı ve başarılı bir öğretmen olmak istiyorum", "Yüksek lisans yapıp araştırma görevlisi olmayı istiyorum.", "Asker ya da polis olmayı hedefliyorum.", "Atatürk'ün hedef gösterdiği şekliyle öğretmen olmak istiyorum" görüşlerinin ortaya koydukları görülmektedir.

Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleği ile İlgili Bazı Gelecek Beklentisine Ait Görüşleri;

- Özel okullarda çalışmak ya da özel ders veren bir öğretmen olmak istiyorum. **SINÖK22**
- Bu bölümde ilerlemek ve yüksek lisans sonrası akademisyenlik yapmayı hedefliyorum. **SINÖK15**
- Evvela doğu görevimde eğitim vereceğim öğrencilerim olmak üzere tüm bilgisini ve tecrübesini öğrencilerine aktarmayı hedefleyen faydalı ve başarılı bir öğretmen olabilmeyi diliyorum. **FENK19**
- Ülkesine ailesine faydalı bireylerin yetişmesine katkı sağlamak öğrencilerimin yoluna ışık tutmak istiyorum**. FENE6**
- Koşullar ne olursa olsun görmezden gelerek her halükarda eğitime gönül veren bir öğretmen olmak istiyorum. **SOSK16**
- Atanması zor olan bir bölümde olduğum için daha çok polis olmayı düşünüyorum. SOSE32
- Öğretmenlik mesleğinin yanı sıra küçük bir işletme açmak istiyorum. **BÖTEE18**
- En büyük hayalim Atatürk'ün olmasını istediği gibi bir öğretmen olup fikri hür vicdanı hür bireyler yetiştirmek . SOSK80
- Atatürk ve inkılaplarına bağlı bireyler yetiştirmek bu yoldaki ilk hedefim. **SINÖK17**
- Özel bir okulda çalışmayı ya da özel ders vermeyi düşünüyorum. **SOSK7**

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırma da Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf, Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve BÖTE Anabilim dallarında eğitim öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih sebepleri , bu mesleğe yönelik düşünceleri ve meslekten gelecek beklentilerinin branşlar bazında ne tür farklılık gösterdiğini ortaya koymak amacıyla yapılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih nedenleri branşlar bazında nedensel olarak ortak temalar atrafında gruplaşma söz konusu iken, bu nedenler branşlar bazında azda olsa farklılık oluşturduğu söylenebilir. Genel itibariyle bu mesleği isteyerek seçenlerin oranı ortalama % 66 iken branşlar bazında en yüksek oran % 73 ile Sosyal Bilgiler ABD da eğitim gören öğrencilerde çıkmıştır. Bunun nedeni olarak, bu bölümü tercih edenlerin atanamamaları durumunda polislik gibi alanlara kayma niyetlerinin olduğu ve bu eğitim sürecini bir araç olarak gördükleri düşüncesinden kaynaklanmış olabilir. Zira öğrencilerin ifadelerine bakılırsa bu bölüm öğrencilerinin böyle bir beklenti içinde oldukları anlaşılmaktadır.

Ortaya çıkan bu sonuç, öğretmen adayları üzerinde yapılan bazı araştırmalarla paralellik arz etmektedir. Ergin tarafından 2014 yılında yapılan öğretmen adaylarının, öğretmenlik mesleği hakkında daha çok olumlu çağrışımlara sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Yine, Çermik, Doğan ve Şahin (2010)'un "Sınıf Öğretmenliği Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğini Tercih Sebepleri" başlıklı çalışmalarında sınıf öğretmeni adaylarının, öğretmen yetiştirme süreci sonunda, öğretmen yetiştirme programına girişteki düşüncelerinden farklı olarak, öğretmenlik mesleğini tercihlerinde en çok içsel gerekçeleri dile getirdikleri bulgularına ulaşılmıştır. Yine Üstüner, Demirtaş ve Cömert (2009)'in "Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları (İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Örneği)" adlı çalışmalarında öğretmenlik mesleğini içsel nedenlerden dolayı seçen öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumları ile dışsal nedenlerden dolayı seçen öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumları arasında içsel nedenlerden dolayı seçenler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu bulgular bizim yapmış olduğumuz araştırma bulgularıyla örtüşmektedir.

Mesleği istemeyerek seçme oranı tüm branşlarda ortalama % 16 iken bu oran Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda % 22 bulunmuştur. Öğrenci ifadelerine bakılırsa bu durumun nedeni olarak Sınıf Öğretmenliği'nin sosyal statü olarak diğer branşlardan daha düşük algılanmasından kaynaklandığı söylenebilir. Zira bu öğretmenlerin yurdun en uzak yerlerine , köylere atanma durumlarının olması ve maaş olarak hiçbir avantajının olmaması bu algıyı güçlendirmektedir.

Öğretmen adayların bu mesleğe yönelik düşünceleri analiz edildiğinde olumlu ve olumsuz düşünceler olarak iki ana tema ve buna bağlı olarak alt temalar halinde gruplaşmaların ortaya çıktığı görülmektedir.

Mesleğe karşı olumlu tutum genel anlamda tüm branşlarda yüksek düzeydedir. Branşlar bazında öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik görüşleri 4 ana tema etrafında da toplanmaktadır. Adaylar; "Öğretmenlik kutsal bir meslektir", "bayanlar için daha uygun bir meslek", "Öğretmenlerin tatili çok fazla" , "Öğretmenler toplumun yetişmesinde önemlidir" görüşlerinin pozitif bakış açıları olarak ortaya koydukları görülmektedir.

Mesleğe karşı olumsuz tutum genel anlamda tüm branşlarda düşük düzeylerde olup adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik görüşleri ele alınıp değerlendirildiğinde genel itibariyle bu mesleğe olumsuz bakış açıları 4 ana tema da toplandığı görülmektedir. Adaylar; "Öğretmenlik mesleğinin geliri düşüktür", "Politikalar bu mesleğe zarar veriyor", "Öğretmenlik yorucu bir meslektir" , "Öğretmenlik mesleği hak ettiği değeri görmüyor." görüşlerinin olumsuz bakış açıları olarak ortaya koydukları görülmektedir.

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği ile ilgili gelecek beklentileri branşlar bazında ele alınıp değerlendirildiğinde genel itibariyle bu mesleğe bakış açıları 5 ana tema da toplandığı görülmekte olup , sadece sosyal Bilgiler ABD da okuyan öğrencilerin polislik gibi farklı meslek alanlarına karşı ilgilerinin biraz daha ön planda olduğu dikkat çekmektedir. Adaylar; "faydalı ve başarılı bir öğretmen olmak istiyorum", "Yüksek lisans yapıp araştırma görevlisi olmayı istiyorum.", "Asker ya da polis olmayı hedefliyorum.", "Atatürk'ün hedef gösterdiği şekliyle öğretmen olmak istiyorum" , "Özel okulda çalışmak istiyorum". görüşlerinin ortaya koydukları görülmektedir

ÖNERİLER

- Yapılan bu çalışmada elde edilen bulgulara göre tüm branşlarda her ne kadar öğretmen adayları mesleği isteyerek seçtikleri gözüksede , bu mesleğin geleceğine yönelik bir takım kaygılar yaşadıkları görülmektedir. Bu durum onların mesleğe karşı bakış açılarını da olumsuz yönde etkilemektedir. Bu kaygıyı azaltmanın en iyi yolu eğitim fakültelerin ülkemizin ihtiyacını gözeterek öğretmen mezun etmesi ve atamayı bekleyen öğretmen stoğunun birikmesini önlemesinden geçmektedir.

- Öğretmenlik mesleğini hiçte azımsanmayacak sayıda öğrenci grubunun (% 33) değişik nedenlerle seçmek zorunda kaldıkları görülmektedir. Bu nedenleri ortadan kaldırmak için , çocuklarımızın gelecekleri anlamında farklı meslek dallarını cazip hale getirmek ve o alanlara yönelmelerini sağlamak gerekmektedir. Zira , daha çok adaylar bu mesleği iş kapısı olarak gördükleri anlaşılmaktadır.

- Öğretmenliğe atanmak için getirilen mülakat sınavının adaylar üzerinde stres oluşturduğu ve adaletli yapılmadığına dair endişeler taşıdıkları görülmektedir. Bu durumu ortadan kaldırmanın en iyi yolu ise bu sınavın kaldırılması ya da net olarak belirlenmiş kriterler çerçevesinde opjektif olarak yapılmasına ihtiyaç vardır.

- Yapılan bu çalışma da tüm branşlarda kimi öğrencilerin lisans üstü eğitimi hedeflediği görülmektedir. Yurtdışındaki bazı örneklerden hareketle nitelikli öğretmenlerin bu mesleğe atanması anlamında lisansüstü olanakları tüm öğretmen adayları için arttırılması ve bu yönde teşvik edilmesi olumlu bir adım olacaktır.

KAYNAKÇA

Çermik, H., Doğan, B.&Şahin, A. (2010). Sınıf Öğretmenliği Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğini Tercih Sebepleri, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28 (Temmuz II), 201-212.

Ergen, Yusuf (2014) . Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının nedenlerinin incelenmesi (bayburt eğitim fakültesi örneği). Bayburt üniversitesi eğitim fakültesi dergisi 2014 cilt:ıx, sayı:ı

Üstüner, M., Demirtaş, H. & Cömert, M. (2009). The Attitudes of Prospective Teachers Towards the Profession of Teaching (Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları (İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Örneği), Education and Science, 34 (151), 140-155.

Köseoğlu, K. (1994). İlköğretime öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretim elemanı yeterliklerinin değerlendirilmesi, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Şahin Taşkın, Ç.& Hacıömeroğlu, G. (2010).İlköğretim bölümü öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumları: nicel ve nitel verilere dayalı bir inceleme, İlköğretim Online, 9(3), 922-933, [Online]: http://ilkogretimonline. org.tr/vol9say3/v9s3m8.pdf

İlter, İ.& Köksalan, B. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine

olan tutumları, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 21(1), 113-128.

KÖY ENSTİTÜLÜ KADIN ÖĞRETMENLERİN TÜRK TOPLUMU VE EĞİTİMİNE KATKILARI[2]

Melis AKAY

İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa, Türkiye

Dr. Öğr. Üyesi A. Adnan ÖZTÜRK

Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye

ÖZET

Türkiye'ye özgü bir uygulama olan Köy Enstitüleri 1940-1954 yılları arası varlığını sürdüren bir eğitim girişimi olmuştur. Bu girişim ülke nüfusunun büyük bölümünün köylerde olması ve ilk olarak kırsal kesimin okuma yazma sorununu çözmek üzere başlamıştır. Daha sonra ülke çapında bir eğitim seferberliğine dönüşmüştür. Türk toplumunda kadının yeri ve önemi büyüktür. Eski çağlardan itibaren kadının eğitimi üzerine çalışmalar yapılmıştır. Fakat Köy Enstitüleri kurulana kadar kadınlar toplumda ve eğitimde yeterince etkili olamamışlardır. Bu nedenle Köy Enstitülerine ilk kez kız öğrenciler alınarak karma eğitim başlamıştır. Bu çalışma, Köy Enstitülerinden mezun olan kadın öğretmenlerin aldıkları eğitim-öğretim çalışmalarını ve topluma kazandırdıklarını tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Tarama modeli ve doküman incelemesi kullanılarak Köy Enstitüleri hakkında kitaplar, tezler, periyodik yayınlar ve yasalar incelenmiştir. Doküman incelenmesinden elde edilen bilgiler analiz edilerek kullanılmıştır. Ayrıca nitel desende tasarlanmış veri toplama tekniklerinden görüşme tekniği kullanılmıştır. Köy Enstitüsünden mezun olan üç kadın öğretmen ile görüşme yapılmıştır. Bu görüşmeler yüz yüze gerçekleştirilerek ses kaydına alınmıştır. Toplanan verilerin gruplandırılması ve özetlenmesi süreci olan verilerin analizinde içerik analizi kullanılarak değerlendirme yapılmıştır. Bu çalışma sonunda Köy Enstitüsünden mezun kız öğrencilerin mevcudu, Köy Enstitülerine başlamadan önceki yaşamları, Köy Enstitülerinden haberdar olmaları, ilk izlenimleri, aldıkları eğitim-öğretim ile gündelik yaşamları, öğretmen olarak köylere atanmaları ve topluma kazandırdıkları ile ilgili bilgiler ortaya konmuştur. Köy Enstitülerinde öğrencilere teorinin yanında uygulamalı eğitim verilerek öğretmen adayları *"Yaparak ve yaşayarak"* öğrenme gerçekleştirmişlerdir. Ayrıca enstitülerdeki kız öğrenciler, kültür derslerinde bulunan programlardaki konuları özel metot ve tekniklerle öğrenmiştir. Öğretim ilkelerine bağlı kalarak inceleme, araştırma ve deney etkinliklerine de geniş yer verilmiştir. Tarım ve teknik derslerini ise uygulamalı olarak yapmışlardır. Tarım derslerinde modern tarımı geliştirmeye yönelik etkinliklere de yer verilmiştir. Teknik derslerde ise öğrenciler ilgi ve yeteneğine göre kollara ayrılmıştır. Bu kollar biçki, dikiş, nakış, örgü ve dokumacılık, ziraat sanatları olmuştur. Öğrenciler derslerde öğrenirken aynı zamanda üretmiştir. Köy Enstitülerinin kurulduğu yıllarda büyük sıkıntılar olmasına rağmen. İkinci Dünya Savaşı'nın zorlu günlerinde, böyle ciddi üretimin sağlanması konusunda öğrenciler büyük başarı sağlamışlardır. Köy Enstitüsünden mezun olan kadın öğretmenler köylere giderek aktif rol oynamıştır. Kadın ve erkek arasındaki cinsiyete dayalı eşitsizliği azaltmak için çalışmıştır. Köyü ve köylüyü her yönden gelişmesi ve kalkınması için çalışmalarda bulunmuştur. Kadın öğretmenler ile birlikte ilk kez köylere dikiş makinesi girmiştir. Bu sayede üretime köylü halkta ortak edilmiştir. Hatta bazı köylere Köy Enstitüleri sayesinde ilk kez öğretmen gittiği tespit edilmiştir. Bu çalışma o dönemdeki enstitülü kadın öğretmenlerin ve köylü kadınlarının aldıkları eğitimi aynı zamanda toplumdaki yerini göstermesi açısından önemlidir. Okullarda düşünen, sorgulayan, tartışan bireyler yetiştirmeye yönelik programlar uygulanmalıdır. Düşünce üretmek ve bu düşünceyi ifade edecek beceri okuma alışkanlığı ile kazandırılabilir. Bu nedenle öğrenciler okumayı yaşam biçimi haline getirmelidir. Öğrencilere yerel, ulusal ve evrensel değerler kazandırılmalıdır. Sanata daha fazla yer verilmelidir.

Anahtar Kelimeler: Köy Enstitüleri, Kadın Öğretmenler, Eğitim.

THE CONTRIBUTION OF FEMALE TEACHERS FROM VILLAGE INSTITUTIONS TO TURKISH SOCIETY AND EDUCATION

ABSTRACT

Village Institutions which are the practice peculiar to Turkey, became an education attempt that existed between 1940-1954. This attempt began to solve firstly literacy problem in rural areas because of the fact that the most of the population was settled in the villages. Later, it turned into a mobilisation all over the country.Female has a great importance on Turkish society. Since the old ages there have been researches on education of woman. Yet, women were not effective enough on education and society until Village Institutions were founded. Thus, co-ed education first began by receiving female students to the Village Institutions. This study was carried out to confirm that studies of education that female teachers who graduated from Village Institutions took and the learning outcome on society. Books about Village Institutions, laws, rules and periodical editions were examined by using scanning model and document analysis. The information which was obtained by document analysis was used in the way of examination. Besides, interview technique were used from those of qualitative pattern data accumulation.Three female teachers who graduated from Village Institutions were interviewed. These interviews were recorded in person. Evaluation has been performed using content analysis which has the period of briefing and classification of the collected data.At the end of this study, the population of female students who graduated from Village Institutions, their lifestyle before they started their education, their awareness of the

[2] Bu bildiri Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde *"Köy Enstitülerinde Yetişen Kadın Öğretmenlerin Türk Toplumuna Etkileri"* adlı basılmamış yüksek lisans tezinden oluşturulmuştur.

institutions, first impressions, their daily lives with the education they got, their being assigned to the institutions as a teacher, and the things they devoted were revealed. The teacher candidates were given hands-on training besides the theory in the institutions. Also, the female students there learned the topics, which are in the programmes of culture lessons, with special special techniques and methods. Examination, experience and research facilities were also included based on teaching principles.They performed agriculture and technique lessons with hands-on training. In the technique lessons, the students were seperated into branches according to their skills and interests. These branches had been cutting, sewing, vignette, knitting, weaving, craft arts. The students produced their craft while learning at the same time altough there were much trouble at those times when the institutions were founded. On the course of difficult days during II.World War, students made a huge progress on providing such a great production. The teachers who graduated from Village Institutions went to the villages and had a very important role. They tried to reduce the unequality between women and men.They put an effort on the improvement of the villages and the villagers. In this way, also the villagers were in cooperation with the production. Even it was found out that teachers went to some villages for the first time thanks to the institutions. This study is important in the way that it shows the place of the education that female teachers from institutions and country women gained at that time. Programmes aimed at thinking, questioning, debating should be practised. Producing ideas and the skills to express these ideas could be given with reading habits. For this reason students should embrace reading as a lifestyle. They should be given local, national and universal virtues, and there is supposed to be more place for art.

Keywords: Village Institues, Female Teachers, Education.

GİRİŞ

Bilindiği üzere Osmanlı Devleti'nin yerine kurulan genç Cumhuriyet yeni rejimini, eğitimin üzerine oturtmak istiyordu. Bu nedenle eğitime büyük önem verdi. Yeni anlayış *"okulsuz köy eğitimsiz insan kalmamasıydı".* Cumhuriyet'in ilk yıllarında halkın yüzde seksene yakını köylerde yaşıyordu. Bu nedenle ülkenin kalkınması için atılacak ilk adımların köyden başlaması gerekmiş ve Cumhuriyet'in kurucuları, kırsal alanda topyekûn modernleşme çalışmalarına hız vermiştir (Babahan, 2009: 205-207).

Türk eğitim tarihi açısından Köy Enstitüleri hakkında birçok eser verilmiştir. Fakat Köy Enstitülü kadın öğretmenler hakkında yeterince geniş ve ayrıntılı bir araştırma yapılmamıştır. Oysa Türk eğitim tarihinde kadının yeri oldukça önemlidir.

Bu araştırma, Köy Enstitülü kadın öğretmenlerin Türk toplumuna etkilerini tespit etmek ve kadın öğretmenlerin çalışmaları ile Türk eğitimine ve yerel ölçekte köy halkına katkılarını ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır.

1) Köy Enstitülerinde kız erkek mevcudu nasıldır?

2) Kız öğretmen adaylarının Köy Enstitülerine başlamadan önceki yaşamları nasıldır?

3) Kız öğretmen adayları Köy Enstitülerinden nasıl haberdar olmuştur?

4) Kız öğretmen adaylarının Köy Enstitülerindeki ilk izlenimleri nelerdir?

5) Kız öğretmen adaylarının Köy Enstitülerinde gündelik yaşamı nasıldır?

6) Kız öğretmen adaylarının Köy Enstitülerinde aldıkları dersler nelerdir?

7) Köy Enstitüsü'nü bitiren kız öğretmen adayları nasıl atanmıştır?

8) Köy Enstitülü kadın öğretmenlerin topluma katkıları nelerdir?

YÖNTEM

Bu çalışmada yöntem olarak, tarama modeli ve doküman incelemesi kullanılmıştır. Köy Enstitüleri hakkında kitaplar, tezler, periyodik yayınlar ve yasalar incelenmiştir. Nitel desende tasarlanmış veri toplama tekniklerinden görüşme kullanılmıştır. Köy Enstitüsü mezunu üç kadın öğretmen ile görüşülmüştür. Bu görüşmeler yüz yüze gerçekleştirilerek ses kaydına alınmıştır. Toplanan verilerin gruplandırılması ve özetlenmesi süreci olan verilerin analizinde içerik analizi kullanılarak değerlendirme yapılmıştır.

BULGULAR

Türkiye nüfusunun o dönemlerde yüzde sekseninin köylerde yaşadığını varsayarsak Anadolu kadını medeniyet ile millet arasında köprü kuracaktır (Bakacak, 2009: 636).

Köy Enstitüleri

Üç yıl deneme sürecinden sonra 17 Nisan 1940'ta *"3803 Sayılı Köy Enstitüleri Yasası"* ile Meclis'te oy birliği ile kabul edilmiştir (Aydın, 2007: 78). Köy Enstitüleri sayısı, 1948'de 21'e ulaşmıştır (Başaran, 2011: 47-48). Enstitüler sırasıyla Eskişehir Çifteler, İzmir Kızılçullu, Edirne Karaağaç, Kastamonu Gölköy, Adana Haruniye, Antalya Aksu, İzmit Arifiye, Balıkesir Savaştepe, Isparta Gönen, Kars Cılavuz, Malatya Akçadağ, Kayseri Pazarören, Samsun Ladik, Trabzon Beşikdüzü, Ankara Hasanoğlan, Konya İvriz, Erzurum Pulur, Sivas Yıldızeli, Aydın Ortaklar, Diyarbakır Dicle, Van Erciş olmak üzere kurulmuştur.

Köy Enstitülerinde Kız Öğrenciler

İlk olarak 1938'de İzmir Kızılçullu Kadın Eğitmen Kursu'nu bitiren kız öğrenciler, köylere gönderilmeyerek enstitünün birinci sınıfına öğrenci olarak bırakılmasıyla karma eğitim başlamıştır (Gedikoğlu, 1971: 60-61). Daha sonraki yıllarda genel olarak bazı enstitülerde kız öğrenci sayısı fazla olsa da mezun sayıları her enstitüde düşüktür. Ölüm, hastalık, devamsızlık, sınıfta kalma, terk ve diğer nedenlerden dolayı ayrılmalar olmuştur. Eskişehir Çifteler Köy Enstitüsü, 1938'de 24 kız öğrenci ile başlamış zamanla 179 kız öğrenci olmuştur (Yakut, 2012: 20). Adana Düziçi Köy Enstitüsü, 1940'ta 16 kız öğrenci ile başlamış zamanla bu sayı 75'e yükselmiştir (Dağlar, 1987: 17). Trabzon Beşikdüzü Köy Enstitüsü, 1940'da 2 kız öğrenci ile başlamış zamanla sayısı 171'e yükselmiştir (Yalçın, 2012: 53-61). Konya İvriz Köy Enstitüsü, 1941'de 6 kız öğrenci ile başlamış zamanla bu sayı 82'ye yükselmiştir (Ege, 1947: 13-15). Diyarbakır Dicle Köy Enstitüsü, güneydoğuda kurulan tek enstitüdür. 1944'te 2 kız öğrenci ile başlamış ve en fazla 8 kız öğrenci sayısına yükselmiştir (Çağlayan, 2014: 125-126). Bu enstitüde öğrencilerin tamamına yakını erkektir. Bu durum, bölgede kız çocuklarını okula gönderme konusundaki isteksizlikten kaynaklanabilir.

Köy Enstitülerinde 1937- 1938 öğretim yılı 60 kız öğrenci ile başlamıştır. 1940- 1941 öğretim yılında sayıları 500'e ulaşmıştır. Enstitülerde kız öğrenci sayısı ancak 1945- 1946 öğretim yıllarında 1700'ü aşmıştır. Bu sayılar Köy Enstitüleri öğrenci grafiğinin en yüksek sayıları olmuş ve daha sonra öğrenci sayılarında azalmalar görülmüştür (Gedikoğlu, 1971: 67).

1946-1947 yılı enstitülerden 170 kız ayrılmıştır. 1947-1948 yılı 255 kız ayrılmıştır. 1948-1949 yılı 112 kız ayrılmıştır. 1949-1950 yılı 110 kız ayrılmıştır. Böylece 1946 ile 1950 arasında toplamda 467 kız öğrenci alınsa da 647 kız öğrenci ölüm, hastalık, sınıfta kalma vb. gibi nedenlerle enstitüden ayrılmıştır (Pazar, 2001: 142). 1945-46'da 1727 olan kız öğrenci sayısı, 1950'de 721'e düşmüştür. 1952'de 706'ya düşmüş ve 1954'te öğretmen okullarına dönüşmüştür (DİE İstatistik Yıllığı, 1953: 149).

Kız Öğrencilerin Enstitülere Başlamadan Önceki Yaşamları

Köy Enstitülerine öğrenciler genelde köylerden geldikleri için durumları birbirine yakındır. Köyde eğitimlerine devam etmeleri için bir okul yoktur. Genelde ailelerin maddi durumları da tüm çocuklarını okutmaya müsait değildir. 1940 Kızılçullu Köy Enstitüsü girişli Gülsüm Saadet (Çıtak), altı kardeş olduğunu ve altı kardeşten sadece kendisinin okuduğunu belirtmiştir (Kocabaş, 2011: 207). 1946 Kızılçullu Köy Enstitüsü girişli Kadriye Tunca (Uca), dört kardeş olduğunu ve sadece kendisinin okuduğunu belirtmiştir (Kocabaş, 2011: 416). Hatta çoğu zaman bir köyden yalnızca birkaç kişi okuyabilmiştir. 1944 Arifiye Köy Enstitüsü girişli Kadriye Yeşilyaprak, köyde sadece ağabeyinin ve kendisinin okuduğunu belirtmiştir (Yeşilyaprak, 2014: 9). İlk yıllarda köylerde okuma yazma oranı yok denecek kadar azken daha sonraki yıllarda Köy Enstitüleri sayesinde artmıştır.

Kız Öğrencilerin Enstitüden Haberdar Olması

Genel olarak kız öğrenciler, ilkokul öğretmenlerinin sayesinde Köy Enstitülerinden haberdar olmuştur. 1943 Kızılçullu Köy Enstitüsü girişli Muhsine Karaca, ilkokul öğretmeni Halis Tüzüngüç sayesinde haberdar olmuştur (Kocabaş, 2011: 208, 390). Bazı kız öğrenciler de babası eğitmen ya da öğretmen olduğu için okuma fırsatını yakalamış ve Köy Enstitülerinden haberdar olmuşlardır (Saydur ve Yılmaz, 1994: 231). Aynı zamanda enstitü çalışanları özellikle kadın öğretmenler ve enstitü müdürleri, köyleri gezerek aileleri ikna etmeye çalışmıştır.

Köy Enstitülerine ilk yıllar kız öğrenciler sınavla alınmıştır. Kayıt için köy diploması ve nüfus cüzdanı yeterli sayılmıştır. 1940 Gölköy Enstitüsü girişli Makbule Avcı, enstitüye sınav ile girdiğini belirtmiştir (Saydur ve Yılmaz, 1994: 110-111). 1941'de köyünde ilkokulu bitiren Fatma Yaman, Konya'da sınava girmiştir. Sağlık kontrolünden geçerek enstitüye alınmıştır (Şirin, 2011: 52). Daha sonraki yıllarda kız öğrencilerin enstitüye alınmasına daha çok önem verilmiştir. Erkek öğrencilerin kayıt olması için yanlarında kız öğrenci getirmeleri şartı aranmıştır (Şirin, 2011: 102). İlerleyen yıllarda ise enstitülere öğrenci alırken sağlık raporu ve kefil olma önemli sayılmıştır. 1949 Savaştepe Köy Enstitüsü girişli Kadriye Girgin (Yılmaz), her ailenin birbirine kefil olduğunu anlatmıştır (Yılmaz, 19 Ocak 2017 tarihli söyleşi).

Kız Öğrencilerin Enstitüdeki İlk İzlenimleri

Kız öğrencilerin enstitüye gelmeleri uzun ve zorlu olmuştur. Bazı kızlar yürüyerek bazı kızlar ise tanımadıkları insanlarla birlikte yolculukları tamamlamıştır. Enstitüye geldiklerinde ise kız öğrencilerin yanına büyük sınıflardan öğrenciler verilmiştir (Bayrak, 23 Aralık 2006 tarihli söyleşi). 1949 Savaştepe Köy Enstitüsü girişli Kadriye Girgin (Yılmaz), büyük sınıflardaki kızlar yeni gelen öğrencilere tüm enstitüyü gezdirip okul kurallarını öğrettiğini anlatmıştır (Yılmaz, 19 Ocak 2017 tarihli söyleşi). Genel olarak kız öğrenciler, enstitüleri temiz bulmuştur. Hayatlarında görmedikleri ilkleri, ilk deneyimlerini burada yaşamışlardır (Şirin, 23 Ocak 2017 tarihli söyleşi).

Kız Öğrencilerin Enstitüdeki Gündelik Yaşamları

Köy Enstitülerinin ilk yıllarında program ortaokulların programıyla aynı şekilde işlenmiştir. Fakat 2 yıl içinde uygulamaya doğru geçiş yaşanmış ve öğrenciler her işi kendileri yapmıştır (Apaydın, 1990: 90). Enstitülerde tüm dersler uygulamalı öğretilmeye çalışılmıştır. Her öğrenci yeteneklerine göre geliştirilmiştir. Bu enstitüler de kız öğrenciler dikiş dikmeyi, dokumayı, yemek yapmayı, bitki yetiştirmeyi, temiz olmayı, çocuk bakımını, sanatı ve hatta duvar örmeyi öğrenmişlerdir. Aynı zamanda sanat ve spor alanında gelişmeleri sağlanmaya çalışılmıştır.

Kız Öğrencilerin Enstitüde Aldıkları Dersler

Köy Enstitülerinde dersler; kültür, tarım ve teknik olmak üzere üç kümede toplanmıştır. Haftada 22 saat kültür, haftada 11 saat tarım, haftada 11 saat teknik dersler olarak belirlenmiştir. Beş öğretim yılında toplam 114 hafta kültür, 58 hafta tarım, 58 hafta da teknik derslere ayrılmıştır. Toplam 230 haftada öğrencilere her yıl 45 günlük tatil verilmiştir.

Kış aylarında kültür dersleri ağırlıkta işlenmiştir (Aktan, 1991: 26). Enstitülerdeki kültür dersleri: Türkçe, Tarih, Coğrafya, Vatandaşlık Bilgisi, Matematik, Fizik, Kimya, Tabiat ve Okul Sağlığı, El Yazısı, Resim İş, Beden Eğitimi, Müzik, Askerlik, Ev İdaresi ve Çocuk Bakımı (Kızlar için), Öğretmenlik Bilgisi, Zirai İşletmeler Ekonomisi ve Kooperatifçilik, Yabancı Dil olarak belirlenmiştir (Sakaoğlu, 2003: 244). Kültür derslerinde, programdaki konular özel metot ve tekniklerle anlatılmıştır. Öğretim ilkelerine bağlı kalarak, inceleme, araştırma ve deney etkinliklerine de yer verilmiştir (Bulut, 1990: 49). Örneğin, Türkçe öğretimi, geleneksel metotlardan farklılık göstermiştir. Bu dersin öğretiminin yöntemlerinden biri metin okuma olmuştur. Bir öğrencinin yılda en az 24 yapıt okuması amaçlanmıştır (Kurtuluş, 2004: 51). Daha sonraki yıllarda, çok okuyan öğrenciler arasından ünlü yazarlar çıkmıştır. Bu yazarlar, köy edebiyatı denen bir akım başlamıştır (Şanlı, 2012: 51).

Cılavuz Köy Enstitüsü girişli Halise Apaydın, Köy Enstitülerinde sanat eğitimine oldukça önem verildiğini, müzik, tiyatro, resim, halk oyunları, kitap okuma, şiir yazma gibi sanatın her alanında öğrencilerin özenle teşvik edildiğini belirtmiştir (Kurtuluş, 2001: 79).

Enstitüdeki Tarım dersleri: Tarla Ziraati, Bahçe Ziraati, Sanayi Bitkileri Ziraati, Zootekni, Kümes Hayvanları Bitkisi, Arıcılık ve İpekböcekçiliği, Balıkçılık ve Su Ürünleri, Ziraat Sanatları olarak belirlenmiştir (Sakaoğlu, 2003: 244). Genellikle yaz aylarında ve açık havada yapılmıştır. Bu derslere kız ve erkek bütün öğrenciler birlikte katılmıştır. Enstitülerde yapılan uygulamalar, üretime yönelik olmuştur. İkinci Dünya Savaşı'nın zorlu günlerinde, sıkıntı çekilen birçok ürünü yine öğrenciler kendileri yetiştirip tüketmişlerdir. 1948 Arifiye Köy Enstitüsü girişli Lemanser Sükan, tarım derslerinde turşu yapmayı, salça yapmayı, meyvecilik dersinde aşı yapmaya öğrendiklerini belirtmiştir (Kocabaş, 2011: 612). Bunun yanında ikinci sınıfta, öğrenciler ilgi ve yeteneklere göre seçilmiştir. Erkekler ve kız öğrenciler ayrı olarak branşlara ayrılmıştır. Enstitülerde teknik dersler: erkekler için demircilik, dülgerlik, yapıcılık; kız öğrenciler için biçki- dikiş, örgücülük- dokumacılık, ziraat olarak belirlenmiştir (Şahhüseyinoğlu, 1994: 76-77). Böylece öğrenciler

derste öğrendiklerini atandıkları köylere götürecektir. Örneğin, dikiş makinesinin köye girmesi o dönem için bir devrim olmuştur (Türkoğlu, 2000: 247). Bu sayede köylü halk üretime ortak edilmiştir.

Kız öğrenciler daha çok dikiş ve dokuma üzerinde durmuştur. Kışlık yazlık elbiseler, iç çamaşırları, gömlekler, çoraplar, yatak takımları ve okulun ihtiyaçları olarak perde, masa örtüsü, önlük dikilmiştir. Kızlar, örgü modellerinden hesap, ajur, antep, sarma, gölge, sap, iplik yöntemlerini öğrenmişlerdir. Dokuma derslerinde, Besni, Ağın ve Hanköy dokumaları en başta gelmiştir (Şahhüseyinoğlu, 2015: 88-89).

Köy Enstitüsünü Bitiren Kız Öğrencilerin Atanması

Öğrenciler, enstitüye geldikleri zaman kayıtlarında köylerinin isimleri yazılmıştır. Mezun olduklarında kendi köylerine veya yakınlarına atanmışlardır. Mahmudiye'de okuyan Pakize Ekmekçioğlu, kendisine Üçpınarlı köyü yazıldığını ve mezun olunca da oraya atandığını belirtmiştir (Şirin, 2001: 99). Başlangıçta köylerde okul binası bitmemişse öğretmen işleri kendi evinde yürütmüştür. Kendi köylerine atanan öğretmenler, daha başarılı olduğu gözlemlenmiştir.

Enstitüden mezun olan kız öğrencilerin 20 yıl köylerde hizmeti bulunmaktadır. Fakat öğretmenlerin çoğu köylerde 20 yıldan az görev yapmıştır. Bu daha sonraki yıllarda mecburi hizmetin 9 yıla düştüğü görülmüştür. Kadriye Girgin (Yılmaz), 9 yılı köylerde 22 yıl görev yapmıştır (Yılmaz, 19 Ocak 2017 tarihli söyleşi).

Köy Enstitülü Kadın Öğretmenlerin Topluma Katkıları

Köy Enstitüleri, yalnızca erkekleri değil, köylü kadınlara da toplumun gereksinimleri ve kendi beklentileri doğrultusunda çağdaş alışkanlıklar ve beceriler kazandırmıştır. Köy Enstitüleri sadece köylere okuma yazma öğreten öğretmen göndermek yerine, köye yararlı hem eğitsel hem tarımsal bilgi sağlayacak öğretmenler göndermiştir. Köylerden gelip yine köylere atanan öğretmenler, köy halkı için ellerinden geleni yapmıştır. Aynı zamanda enstitüler sayesinde ilk kez devlet eliyle kız ve erkek yükseköğrenim görme olanağına kavuşmuştur.

Genellikle enstitüdeki kız öğrenciler kendi köylerine atanarak kendi köyünü kalkındırmıştır. Kendi köylerinde okuma yazma için seferber olmuşlardır. Gülten Kıvrak, kendi köyünde tek öğretmen olduğunu, köylü halka okuma yazma öğrettiğini ve köyü yeşillendirdiğini, yeni ağaçlar diktiğini belirtmiştir (Kocabaş, 2011: 602-603). Aynı şekilde Makbule Ertaş (Yonter) atandığı köylerde okuma yazma bilmeyenler için akşam kursları açtığını belirtmiştir (Şirin, 2001: 194).

Kadın öğretmenler sağlık açısından da köylere öncülük etmiştir. Pakize Ekmekçioğlu, kendi köyüne atanmıştır. Burada iğne ve makas kullanmayı, giysi dikmeyi, yemek ve reçel yapmayı, tertip düzeni öğretmiştir. Köydeki bazı hastalar için uyuz ilacı yazdırmış; bu şekilde köydeki uyuz hastalığının önüne geçmiştir (Şirin, 2001: 101). Bilindiği üzere sağlığın başında temizlik gelmektedir. Hatice Ulusoy, köylüye temizliği öğrettiğini belirtmiştir. Aynı şekilde Binnaz Ay (Ünal), atandığı köyde öğrencilere ve köylü halka temizlik ve sağlık konularında rehberlik ettiğini belirtmiştir (Kocabaş, 2011: 156-348).

Enstitülerde eğitim öğretimin yanı sıra kız öğrencilere dikiş, nakış, örgü ve el işleri öğretilmiştir. İsmihan Şirin, kızlara el işi çalışmalarını öğrettiğini, erkeklere ise el arabası, merdiven, maşa gibi aletler yapmayı öğrettiğini belirtmiştir (Şirin, 23 Ocak 2017 tarihli söyleşi). Aynı şekilde Türkan Ünüvar, köy halkına dikiş, nakış, çocuk bakımı, beslenme, ev düzeni ve sağlık konularında yardımcı olduğunu belirtmiştir (Şirin, 2001: 203).

Birçok konuda öncülük eden kadın öğretmenler tarım konusunda da köy halkına yardımcı olmuştur. Kadriye Yeşilyaprak, köyde çalışırken okulda bir uygulama bahçesi yaptığını ve burada yaz kış sebzelerini yetiştirerek bütün ihtiyaçlarını karşıladıklarını belirtmiştir. Afyon'dan ilk defa patates tohumu getirterek örnek patatesler yetiştirdiklerini ve okul fidanlığında yetiştirilen tüm fidelerin köylü halka dağıtıldığını belirtmiştir (Yeşilyaprak, 2014: 50-65). Kadın öğretmenler aynı zamanda köylerde iş birliği sağlamıştır. Küs olanları birleştirmişlerdir. 1946 Gölköy girişli Sabahat Yaman (Yılmaz), ilk atandığı köyde radyo aldığını ve köylünün radyoyu dinlemek için barıştığını belirtmiştir (Saydur ve Yılmaz, 1994: 332). Köy Enstitüsü yıllarında hala Türkçe bilmeyen köyler vardır. Bu köylere atanan öğretmenler, köylü halka Türkçe öğretmiştir. Örneğin, 1943 Kızılçullu girişli Nebahat Gökçen, İzmir'in Boşnak köyü olan Gülbahçe köyüne atanmıştır. Burada köy halkı ile iletişim kurmak için Boşnakça öğrenip onlara Türkçeyi öğretmiştir (Kocabaş, 2011: 407).

Köy Enstitüsünden mezun olan kadın öğretmenler birçok gelişime öncülük etmiştir. Sadece köye değil ülkeye örnek olmuştur. Örneğin, 1945 İvriz Köy Enstitüsü girişli olan Ayşe Baysal, her yıl enstitülerde birinci olmuştur. Bu başarı,

kaymakam tarafından övgü ile anlatılmıştır. Böylece köylerde okuyan kız öğrencilere karşı olumsuz bakış açısı değişmiştir. Daha sonraki yıllarda ise Ayşe Baysal, iyi bir eğitimin ardından Türkiye'de "Mercimekçi Hoca" unvanını almıştır (Köşgeroğlu, 2010: 173).

Köy Enstitülerinde başarılı öğretmenlerin yanı sıra erkeklere oranla oldukça az olsalar da kadın yazarlar da yetişmiştir. Pakize Türkoğlu, Ayşe Baysal, İsmihan Şirin, Hatun Birsen Başaran, Perihan Gürler gibi hem eğitimci hem yazarlar yetişmiş ve kalıcı eserler bırakmışlardır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Türkiye nüfusunun yüzde seksene yakını köylerde yaşıyordu. Bu nedenle ilk olarak az nüfuslu köylere öğretmen yetiştirmek için, Eğitmen Kursları açıldı. Daha sonraki yıllarda üç dört ili kapsayacak şekilde 21 tane ilk karma eğitim olarak Köy Enstitüleri kuruldu.

Köy Enstitülerindeki kadın öğretmenlerin rolü eğitim açısından oldukça önemliydi. Enstitülü kadın öğretmenlerin ev içi rolleriyle bağlantı kurarak düzenlenen modern eğitim, kadın öğretmenler sayesinde köylere taşınarak köy kadınlarını yetiştirme ideali taşımaktaydı. Ayrıca kadın öğretmenlerin köylerdeki görevi, çocukları beşinci sınıfa kadar okutmak, köy halkına okuma yazma öğretmek, tarım alanında köylüye çağa uygun öncülük etmek olmuştur.

Öte yandan Köy Enstitülü kadın öğretmenler, köy halkına okuma alışkanlığı kazandırmak için çaba harcamıştır. Kadın öğretmenler, bildikleri ve öğrendikleri her şeyi köylü halka öğretmeye çalışmıştır. Köylü halk için akşam kursları açmış; anne babalarının kursa gitmesi, çocukları da etkilemiştir. Okuma yazmanın yanında kızlara biçki, dikiş, nakış, örgü, el işleri, çocuk bakımı, ev işi ve beslenme; erkeklere ise ziraat eğitimi vermişlerdir. Temizlik konularında da rehberlik etmişlerdir. Kadın öğretmenler ile birlikte köylere ilk kez dikiş makineleri girmiştir. Bu sayede köylü halk üretime ortak edilmiştir. Hatta bazı köylere Köy Enstitüleri sayesinde ilk kez öğretmen gitmiştir. Aynı zamanda enstitüler sayesinde ilk kez devlet eliyle kız ve erkek yükseköğrenim görme olanağına kavuşmuştur. Ayrıca Köy Enstitülü öğretmenler yalnızca Türkiye'de değil, yurt dışında da öğretmenlik yapmıştır.

- Okullarda ezberci öğretim yöntemleri yerine öğrencilerin "yaparak yaşayarak" öğrenmeleri konusunda daha fazla çalışma yapılmalıdır.
- Köy Enstitülerinde olduğu gibi öğrenciler, öğrenme etkinliklerine daha aktif katılmalıdır.
- Öğrencilerin öğrenme etkinliklerine katılırken bireysel farklılıkları dikkate alınmalıdır.
- Düşünen, sorgulayan, tartışan bireyler yetiştirmeye yönelik programlar uygulanmalıdır.
- Düşünce üretmek ve bu düşünceyi ifade edecek beceri okuma alışkanlığı ile kazandırılabilir. Bu nedenle öğrenciler okumayı yaşam biçimi haline getirmelidir.
- Öğrencilere yerel, ulusal ve evrensel değerler kazandırılmalıdır. Okullarda sanata daha fazla yer verilmelidir.
- Bu konu hakkında 1940-1954 yılları arası yurt dışı basını taranarak Köy Enstitülerinin dış basına yansıması incelenmelidir.

KAYNAKÇA

Aktan, M. A. (1991), Canlandırıcı Eğitim Yolunda, İzmir: Ofset Yayınları.

Apaydın, T. (1990), Köy Enstitüsü Yılları (4. Bası), İstanbul: Çağdaş Yayınları, Köy Enstitülerinin Kuruluşunun 50. Yılına Armağan.

Aydın, B. M. (Ekim 2007), Köy Enstitüleri ve Toplum Kalkınması, Ankara: Anı Yayıncılık.

Aydın ili, 1934 Akseki doğumlu Habibe BAYRAK ile yapılan görüşme, 23 Aralık 2016.

Babahan, A. (Eylül 2009), "Bir Sosyal Politika Projesi Olarak Köy Enstitüleri", Alternatif Politika, Cilt 1. Sayı 2. 205-207.

Bakacak, A. G. (Güz 2009), "Cumhuriyet Dönemi Kadın İmgesi Üzerine Bir Değerlendirme", Ankara Üniversitesi, Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü, Atatürk Yolu Dergisi, Sayı 44. 629-636.

Başaran, M. (2011), "Adı Cumhuriyet Dönemi Eğitimi Aydınlanmacılığıyla Özdeşleşen Milli Eğitim Bakanı Hasan Ali Yücel ve Köy Enstitüleri", Kemal Kocabaş (ed.), Ankara: Anma ve Armağan Kitapları Dizisi.

Bulut, R. (Nisan 1990), Nisandaki Güneşler 50. Yılında Köy Enstitüleri 1940- 1990, Ankara: San Matbaası.

Çağlayan, E. (2014), "Köy Enstitüleri'nin Açılması ve Dicle Köy Enstitüsü", Muş Alparslan Üniversitesi, Ankara. 125-126.

Dağlar, A. L. (1987), Düziçi Köy Enstitüsü ve Sonrası Kimi Anılarım, İzmir: Kadıoğlu Matbaası.

Ege, S. (1947), İvriz, Aylık Öğretmen ve Eğitmen Dergisi, Sayı 2, Cilt 1, Konya. 13-15.

Gedikoğlu, Ş. (Ocak 1971), Evreleri, Getirdikleri ve Yankılarıyla Köy Enstitüleri, Ankara: İş Matbaacılık ve Ticaret.

İzmir İli, 1935 Höyük doğumlu İsmihan YAĞCI ŞİRİN ile yapılan görüşme, 23 Ocak 2017.

İzmir ili, 1938 Savaştepe doğumlu Kadriye GİRGİN YILMAZ ile yapılan görüşme, 19 Ocak 2017.

Kocabaş, K. (Ekim 2011), Kızılçullu Köy Enstitülü Yıllar (1. Basım), İzmir: Yeni Kuşak Köy Enstitülüler Derneği Yayınları.

Köşgeroğlu, N. (2010), Köy Enstitüleri ve Kadın Kalemler- Beli Kırılan Devrim (1. Baskı), Ankara: Alter Yayınları.

Kurtuluş, Y. (Nisan 2001), Köy Enstitülerinde Sanat Eğitimi ve Tonguç (1. Basım), Ankara: Güldikeni Yayınları.

Kurtuluş, Y. (Ağustos 2004), "Aydınlanma ve Köy Enstitülerinde Sanat Eğitimi", İzmir: *Yeniden İmece Dergisi*, Sayı 4. 51.

Pazar, M. (2001), Demokratik Eğitimde Bir Anıt Kurum Köy Enstitüleri, İnceleme, Ankara: Güldikeni Yayınları.

Sakaoğlu, N. (Mart 2003), Osmanlı'dan Günümüze Eğitim Tarihi (1. Baskı), İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Saydur, M. ve YILMAZ, H. T. (Mayıs 1994), Bir Tonguç Okulu- Gölköy Enstitüleri, İstanbul: Görkem Yayınları.

Şahhüseyinoğlu, H. N. (Mart 2015), Akçadağ Köy Enstitüsü ve Şerif Tekben (İkinci Basım), Ankara: Ürün Yayınları.

Şanlı, M. (Nisan 2012), Kara Çadırdan Aksu Köy Enstitüsüne (Birinci Basım), İzmir: Yeni Kuşak Köy Enstitülüler Derneği Yayınları.

Şirin, İ. (2001), Bozkırları Yeşertenler, İzmir: Etki Yayınları: 67.

Türkoğlu, P. (Mart 2000), Tonguç ve Enstitüleri (İkinci Basım), İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Yakut, K. (Nisan 2012), "Çifteler Köy Enstitüsü", Düşünen Tohum Konuşan Toprak, Cumhuriyet'in Köy Enstitüleri 1940- 1954, İstanbul: İstanbul Araştırmaları Enstitüsü Yayınları, Cilt- II. 20.

Yalçın, G. (Nisan 2012), "Trabzon Beşikdüzü Köy Enstitüsü", Düşünen Tohum Konuşan Toprak, Cumhuriyet'in Köy Enstitüleri 1940- 1954, İstanbul: İstanbul Araştırmaları Enstitüsü Yayınları, Cilt- II. 53-62.

Yeşilyaprak, B. (Mayıs 2014), Arifiye Köy Enstitülü Annemle Damla Söyleşiler (2. Baskı), Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

MOBILE LEARNING READINESS LEVEL OF TURKISH EFL UNDERGRADUATE STUDENTS AND ITS RELATIONSHIP WITH ACADEMIC ACHIEVEMENT AND CERTAIN SES VARIABLES

Mustafa Kerem KOBUL

KTU, Turkey

Oğuzhan YILMAZ

ABSTRACT

Amidst the rapid and vast improvements in mobile technology, mobile devices have become unprecedentedly widespread all around the world. Concurrently, people have started to use mobile devices within a wide range of walks of life from calling, texting, banking, shopping, gaming, socializing, healthcare to education. Thus, ubiquitous use of mobile technology in education has driven an accumulation of a vast body of literature within the past two decades. Work in the field of mobile learning first started in the early 2000s as the earlier versions of mobile technology took place in the market. Since then, the effective use of mobile devices and technologies in education have attracted an exponential growth of research attention. Even though extant writings offer a compelling amount of empirical research carried out on various aspects of mobile learning, there is an apparent dearth of research on mobile learning readiness of undergraduate English as a Foreign Language (EFL) learners. Conjointly, a large volume of published work provides extensive evidence to identify socioeconomic status variables as significant explanatory variables or covariances that account for human behavior in a vast array of grounds from beliefs, attitudes, lifestyle, nutrition, interpersonal support, health behavior to academic performance of students. Among these socioeconomic status variables, household income and gender have also been pronounced as closely related with students' academic achievement. As of yet, no published reports have documented the relationship between EFL learners' mobile learning readiness and their academic achievement as well as socioeconomic status variables. In this respect, this study mainly tried to investigate the mobile learning readiness level of EFL undergraduate students and its relationship with their academic achievement as well as two main socioeconomic status variables: gender and household income. To achieve this aim, along with Mobile Learning Readiness Scale, a demographic information questionnaire was used as the main data collection instrument. The data were gathered from preparatory class and first year undergraduate students studying in the Department of English Language and Literature at Karadeniz Technical University in 2017-2018 Spring Semester. For data analysis Statistical Package for the Social Sciences (IBM SPSS®, version 22.0) was used. The scale data were subjected to an internal consistency reliability analysis using Cronbach's Alpha. Descriptive statistics were generated for all the variables. Majority of the participants were found to be female. Overall descriptive statistics indicated a moderate level of mobile learning readiness of the participants. For inferential statistics, non-parametric statistical tests: Mann-Whitney U test and Kruskal-Wallis H test were computed for different variables consequent to the results of Kolmogorov-Smirnov and Shapiro-Wilk tests of normality. In order to investigate the relationship between participants' mobile learning readiness and academic achievement, non-parametric Spearman rank correlation was computed. A p value <0.05 was considered significant. The results of the analysis revealed statistically significant difference between prep and first year undergraduate students' mobile learning readiness levels indicating higher level of mobile learning readiness for prep students. Significant difference was also found in prep students' mobile learning readiness level regarding their household income level. When the scores were analyzed by gender, no statistically significant difference emerged.

Keywords: Readiness, Mobile Learning Readiness, Mobile Learning, Socioeconomic Status, Household Income, Gender

INTRODUCTION

Long has past since the electric light bulb was first, then radio were once considered as high technologies, if not total privilege. Thus, the last three decades of the twentieth century were witness to a series of changes in integration of technology, particularly mobile technologies, into many realms of society in dramatic and permanent ways. In 1990s TVs and hi-fi stereo music systems were given of utmost priority as the main, if not the sole, technological devices penetrated in household life. Educational millieus, particularly language classrooms, were not much different. When the language laboratories installed with mounted headphones would be set aside, the main technological devices in language classrooms were, mostly as a privilege, TVs as well as cassette players. With the advent of personal mobile radios, which were referred "hand-held" then, as well as cassette players learners had a new opportunity to study outside the language classrooms. However, these devices were not as ubiquitous as mobile devices are today.

There has been an unprecedented pandemic shift to the use of mobile technologies particularly within the last two decades. International Telecommunication Union (2017) highlights that "The total number of mobile-cellular subscriptions has increased from 2.20 billion in 2005 to 5.29 billion in 2010, 7.18 billion in 2015 and an estimated 7.74 billion in 2017" (Sanou, 2017, p. 5). In line with this, it is documented that "70% of the world's youth are online" and "In developed countries, 94% of young people aged 15-24 use the Internet compared with 67% in developing countries" (Sanou, 2017, p. 1). Concomitantly, Turkish Statistical Institute's report (2018) illustrates that by 2000 the number of cell phone subscribers was 14.970.745 while there were 18.395.171 landline subscribers. In 2010, the numbers reached up 61.769.635 to 16.201.466. The latest (2018) report reveals a 77.800.170 subscribers of mobile phones while 11.308.444 for landline. Obviously, there has been a constant increase in the demand for mobile technologies, particularly phones. Not surprisingly, scholarly world did not remain indifferent to this omnipresence of mobile devices; thus, has received considerable scholarly attention with a burgeoning body of studies.

Background to the study

A cornucopia of literature is available mainly highlighting the benefits and high efficiency in the use of technology in education. Extant educational research allocates seemingly an undue attention as well as praise for the so-called harmony between technology and the newer generations who are putatively coined as digital natives (Prensky, 2001), new millenials (Gee, 2002; Howe & Strauss, 2003) or the Net generation (Tapscott, 1998). This aforementioned newer generation has almost unquestionably been assumed to be tech-savvy, optimistic and team-oriented (Bennett, Maton & Kervin, 2008), have different learning styles (Zhang & Bonk, 2009), prefer reading on-screen to print (Baron, 2015), prefer texting to talking (Baron & Campbell, 2012) and prefer mobile learning with its anytime anywhere as well as informal nature. However, there is, as yet, only a limited number of empirical evidence published on the benefits as well as efficiency of mobile learning implementations in the language classroom.

One admonition that needs to be noted here is that the aforementioned characteristics might be simply adults' assumptions of younger generations. Well-articulated arguments can be found within related literature regarding the fact that this newer generation might not be possessing such characteristics that they are deemed to have. Accordingly, Bennett, Maton and Kervin (2008) remark that "It cannot be assumed that knowing how to look up 'cheats' for computer games on the Internet bears any relation to the skills required to assess a website's relevance for a school project. Indeed, existing research suggests otherwise" (p. 781). More remarkably, Warschauer (2001) contends that "just as growing up around print does not necessarily make one a good reader and writer, so growing up around computers does not ensure one can become an effective communicator in online realms" (p. 56). In the same vein, Maclean and Elwood (2009) draw attention to the fact that "recent research suggests that the much-heralded generation of digital natives may in fact be very minimally proficient speakers of this new web language" (p. 157). To put the point briefly, validity of the long-held assumptions about so-called digital generation should be amended.

There is growing support for the claim that learners' aspect regarding their perception, attitudes, beliefs etc. seems to have gone unnoticed within the recent literature. Mostly, tacit assumptions, if not speculations, about the newer generations have been fostered rather than providing empirical evidence. In support of this idea, Kinash, Brand and Mathew (2012) opine "it is questionable whether the 21st century student is indeed demanding mobile learning" (p. 640). Likewise, currently available studies on mobile learning technologies are conducted mostly, if not all, more like in a top-down fashion disregarding either the instructor or the learners aspects. Furthermore, the extant literature offers

extremely limited number of studies taking the learner parameters into consideration, particularly, their readiness level for mobile learning.

LITERATURE REVIEW

Contemporaneous with unremitting improvements in technology, an ever-expanding body of works have been published on the use of mobile technologies in various disciplines including language learning (Kukulska-Hulme, 2009; Miangah & Nezarati 2012; Kayaoğlu, Sağlamel, Kobul, 2017; Stockwell, 2007; Thornton & Houser, 2007; Wang & Heffernan, 2009). Accordingly, Demouy, Jones, Kan and Kukulska-Hulme (2016) postulate "As digital technologies become cheaper, more portable and widely owned, language learning can be supported across multiple settings encompassing educational institutions, workplaces, home life, travel and leisure" (p. 10). Concurrently, new terminologies have also came into vogue such as the electronic learning or e-learning (Lin & Hsieh, 2001; Rosenber & Foshay, 2002) , mobile learning or m-learning (Kukulska-Hulme & Traxler, 2005; Traxler, 2002), more broadly MALL (Mobile Assisted Language Learning) (Chinnery, 2006; Wang & Heffernan, 2009), ubiquitous learning (U-learning) (Cope & Kalantzis, 2010; Hwang & Tsai, 2011), mobile 2.0 (Wang & Heffernan, 2009), WILD (Wireless Interactive Learning Devices) (Pea & Maldonado, 2006). All in all, mobile learning seems to have come forefront as an umbrella term amidst the newly emerging technologies.

Despite a preponderance of publications, the literature fails to provide an agreed definition of mobile learning. For instance, Miangah and Nezarat (2012) remark that "Mobile learning is characterized by its potential for learning to be spontaneous, informal, personalized and ubiquitous" (p. 309). Another definition highlights the wireless and internet-based nature of mobile learning with remarking the necessity of learning "everywhere at every time without permanent physical connection to cable networks" (Georgiev, Georgieva, & Smrikarov, 2004, p. 2). From a broader perspective Traxler (2005) defines mobile learning as "any educational provision where the sole or dominant technologies are handheld or palmtop devices" (p. 262). Conjointly, Kukulska-Hulme (2009) expresses the difficulty of suggesting a watertight definition as: "There is no agreed definition of 'mobile learning', partly because the field is experiencing rapid evolution, and partly because of the ambiguity of 'mobile' – does it relate to mobile technologies, or the more general notion of learner mobility?" (p. 160). Although different scholars, leaning on different aspects, have brought variety of perspectives for this protean subject, scholarly world seems to have agreed on the spontaneous, anytime, anywhere, personalized nature of mobile learning.

The devices mentioned in the large and growing body of mobile learning literature are also far from uniform. Some scholars mention a rough list of technological devices such as Kukulska-Hulme (2007) cites "mobile phones (also called cellphones or handphones), smartphones, palmtops and handheld computers (Personal Digital Assistants or PDAs); Tablet PCs, laptop computers and personal media players" (p. 1) while Trinder (2007), from a broader viewpoint, remarks that these devices "range from simple single-purpose devices, such as audio players, to multipurpose devices that typically combine a PDA or phone with other functionalities such as cameras and MP3 players" (p. 7). Trinder (2005) further lists some other flash memory device types: compactflash, MultiMediaCards (MMC), SecureDigital (SD), MiniSD, Memory Stick™ by Sony ® (p. 14). Moreover, Miangah and Nezarat (2012) in a relatively recent publication remark the range of capabilities of these perpetually improving devices: "SMS, internet access, camera, audio/video recording, and video messaging (MMS). Different activities supported and performed by various mobile devices depending of the model and facilities of the device" (p. 312). Thus, with a wide range market of constantly improving devices available, a wider range of activities as well as options are presented to suit the convenience of the learners.

Gender

Gender as a controlling or independent variable has spurred a compelling movement in the field of educational research. Moreover, there is ample evidence that gender has been a variable frequently acknowledged as one of the influential factors that account for variation in various disciplines such as sociability (Donaldson & Young, 2008), motivation (Yang, 2003) multiple-choice vs essay-type questions (Cohen, Manion & Morrison, 2007), autonomy (Witkin & Goodenough, 1980), posture and body language (Zhou & Zhang, 2008), use of technology (Kvavik, 2005; Lee, 2003), mobile phone use (e.g., females send more and/or longer texts, or are more likely to use texting, than males)(Baron & Campbell, 2010; Fortunati, 2009; Lee, 2005). However, the results of these studies fail to provide incontrovertible results regarding the influence of gender.

Socioeconomic Status

Socioeconomic status in general and household income in particular has been variables that language teaching research has turned a blind eye to thus far. However, findings from a large body of research provides extensive evidence that household income as one of the main measures of socioeconomic status is highly appealing in various grounds: cognitive ability (Marks, 2016), school readiness (Leventhal & Brooks-Gunn, 2000), general academic achievement (Marks, 2016, Ricento, 2010, Schmid, 2001), reading achievement (Caro & Cortés, 2012, Grabe, 2009), access to reading materials and activities (Heath, 1983), literacy-based achievement tests (Hull & Hernandez, 2008), health- promoting lifestyle; nutrition and exercise (Lusk, Kerr, & Ronis, 1995, p. 21), higher levels of L2 proficiency (Barkhuizen, 2004; Ellis, 1994; Moss, 2010). Considering all these studies, household income level has been well-documented to have association with a wide range of human behavior. However, there is a palpable paucity of studies investigating the impact of socioeconomic level on mobile learning.

Mobile-Learning Readiness

The Cambridge online dictionary defines readiness as "willingness or a state of being prepared for something" (Cambridge, 2018). However, in educational milieu readiness is a term that has historically been associated with school readiness as well as reading readiness (Blair, 2002; Clarke & Kurtz-Costes, 1997; Strickland & Townsend, 2011). Although, a number of recent studies have pronounced technology readiness (Parasuraman, 2000), internet readiness (Parnell & Carraher, 2003), e-learning readiness (Borotis & Poulymenakou; 2004; Watkins, Leigh, & Triner, 2004), online learning readiness (Hung, Chou, Chen, & Own, 2010; Vonderwell & Savery, 2004), mobile learning readiness per se seems to have received scant scholarly attention.

Abas, Peng, and Mansor (2009) define technology readiness as "people's propensity to embrace and use new technologies for accomplishing goals in home life and at work" (p. 153). From learner perspective Schreurs, Ehler and Moreau (2008) claim that readiness "Includes learners' ability to adapt to technological challenges, collaborative training and synchronous as well as asynchronous self-paced training" (p. 3). More broadly, Bachman (1990) evaluates students' readiness in its core sense as he puts, readiness "differentiates students who are ready for instruction from those who are not" (p. 60). In line with this, McDonald, Cannon-Bowers and Bowers (2010) carry the argument one step further highlighting the crucial role in designing, implementing and remediating learning as they remark "Assessing readiness for training is valuable because it can indicate whether a trainee needs remedial attention prior to entering training or how training might be tailored to the his or her specific needs; e.g., by starting with less-challenging scenarios" (p. 381). Taken together, readiness is a term that is in close association with stakeholders', be learners, instructors, or even institutions, level of preparedness, willingness or inclination.

Various scholars, grounding on different sources and using a variety of methodologies, have suggested diverse types of readiness. For instance, some researchers identified readiness simply as students' readiness for learning in an online environment (Braidic, 2008; Mason, 2003; Vonderwell & Şşavery, 2004), while some others suggested technical readiness particularly in m-learning (Locke, 2010), employee or instructor readiness in m-learning (Heiphetz, 2011). More broadly, a number of studies postulated various constructs for online-learning and e-learning in general such as organizational readiness (Floyd, 2003; Haney, 2002), infrastructure readiness (Rosenberg, 2001), business readiness, content readiness, training process, culture readiness, human resource readiness (Borotis & Poulymenakou, 2004). Likewise, Hussin, Manap, Amir and Krish (2012) identified some sub dimensions for mobile learning readiness as "basic readiness, skills readiness, psychological readiness and budget readiness", and the researchers interpret "psychological readiness" as the perception of basic understanding of mobile learning, or put differently, "respondents' perceived readiness for mobile learning" (p. 280). By and large, data from several sources have established that the term readiness embodies a multitude of concepts.

In 2012, Hussin, Manap, Amir & Krish (2012) conducted a study in two different universities in Malaysia. The study aimed to depict "basic readiness, skills readiness, psychological readiness and budget readiness of students". The results of the study revealed no statistically significant difference regarding the gender of the participants. The researchers also asked for some demographic information such as their age, gender and major, however, no questions were asked with respect to participants' socioeconomic level.

Using, Hussin, Manap, Amir & Krish's (2012) research instrument, İlçi (2014) conducted a study in Ankara with 561 pre-service teachers from seven different departments: Physics Education, Chemistry Education, Foreign Languages Education, Elementary Mathematics Education, Early Childhood Education and Elementary Science Education and Computer Education and Instructional Technology in Faculty of Education at a state university in Ankara, the capital of Republic of Turkey. The researcher probed into some demographic data such as participants' age, gender as well as possession of mobile phone, tablet PC and internet connection availability. However, gender difference was not reported in participants mobile learning readiness level. Moreover, mobile learning readiness level of pre-service teachers was found 2.79 which İlçi (2014) evaluates as a "medium" level of mobile learning readiness. The study also probed into mobile learning acceptance level of the students as well as gender difference. The researcher reported no significant gender difference in mobile learning acceptance level either.

Research Questions:

In the light of the issues raised in the background to the study and literature review above, the present study was devised to explore the following research questions regarding mobile learning readiness:

1. What are mobile learning readiness levels of undergraduate EFL students studying in the Department of English Language and Literature at Karadeniz Technical University?
2. Does mobile learning readiness levels of undergraduate EFL students differ with regard to gender?
3. Does mobile learning readiness levels of undergraduate EFL students differ with regard to participants' year of study?
4. Does mobile learning readiness levels of undergraduate EFL students show difference regarding participants' household income levels?
5. Is there correlation between mobile learning readiness levels of undergraduate EFL students and their academic achievement?

METHODOLOGY

A cross-sectional quantitative descriptive research methodology (Creswell, 2003; Dörnyei, 2007; Fraenkel & Wallen, 2006) was utilized in an attempt to provide an accurate profile of EFL undergraduate students' mobile learning readiness level along with its relationship with household income as a major socioeconomic status measure, their academic achievement as well as gender. Thus, the study is also correlational (Cohen, Manion, Morrison, 2007; Fraenkel & Wallen, 2006) in its nature. Survey method (Cohen, Manion & Morrison, 2007; Dörnyei, 2007) was implemented and a questionnaire with two sections of demographic information and mobile learning readiness scale was handed out to the participants.

Participants

In this study, the data were recruited from a convenience sample of 130 undergraduate students studying in the Department of English Language and Literature at Karadeniz Technical University. Convenience sampling is frequently used in educational research and Fraenkel and Walen (2006) define convenience sample as the "group of individuals who (conveniently) are available for study" (p. 98). The participants were seventy-six preparatory class students (58,5%) and fifty-four 1st year students (41,5%). In addition, descriptive statistics revealed that the majority of the student sample (n=92, 70,8%) was female and the rest (n= 38, 29,2%) was male.

Instrumentation

Two research instruments were benefited in this study. The core instrument was Hussin, Manap, Amir & Krish's (2012) 21-Item Likert Type Mobile Learning Readiness Scale which asked the participants to rate on a scale of 1 to 4 (1= Strongly Disagree and 4 = Strongly Agree) along with a zero (0= not applicable) option. Seven items were reverse coded (Items: 3, 4, 7, 8, 12, 16, 20). The instrument was also used in İlçi's (2014) study who piloted the instrument with 137 students and reports "proved reliable with Cronbach's α coefficient above 0.7 for all predictor variables" (p. 50). In addition, a demographic information section asking for participants' gender, age, household income, and GPA was embedded in the questionnaire to collect the relevant data.

Data Analysis

In this study, the collected data were analyzed by using the Statistical Package for Social Sciences (SPSS) 22.0 software. Several statistical tests were computed; Test of Normality, T-test, Mann Whitney Test, Kruskal Wallis H Test, Reliability Test. The level of significance was stated at the $p < 0.05$ level. Results were presented and discussed accordingly. Descriptive statistics were generated for all the variables. Shapiro-Wilk test of normality was conducted, which is considered as quite appropriate for small sample sizes (Larson-Hall, 2015).

FINDINGS AND DISCUSSION

Descriptive statistics were calculated. The results revealed that females constituted the majority of the participants while males were in minority. The results are in accordance with Hussin, Manap, Amir & Krish's (2012) study where 70% were females and 30% were males (N= 91). However, in Ilçi's (2014) study 39,4% were females and 60.6% were males (N= 571). Descriptive statistics were computed for age variable in this study and the mean age of the participants was found 19.3 (SD = 1.21).

In pursuance of answering research question 1; "What are mobile learning readiness levels of undergraduate EFL students studying in the Department of English Language and Literature at Karadeniz Technical University?", descriptive statistics were computed. The mean Mobile Learning Readiness score was found to be M = 2.66 (SD = .43). This result is lower than İlçi's (2014) study who found the mean score M = 2.79.

Before implementation of any inferential statistics test, Shapiro-Wilk test was conducted in order to explore whether the data were normally distributed or not. Shapiro-Wilk was chosen as is considered as quite appropriate for small sample sizes (Larson-Hall, 2015). It was found that the data were not normally distributed (Table 1).

Table 1 Test of Normality of the Mobile Learning Readiness Scores

Mobile Learning Readiness Scores	Shapiro-Wilk	Kolmogorov-Smirnov
	.000	.000

To answer research question 2, "Does mobile learning readiness levels of undergraduate EFL students differ with regard to gender?", a Mann-Whitney U test was conducted (Table 2). The test indicated that mobile learning readiness level was higher in male participants than female participants though the difference was not at statistically significant level (U = 1646.500, z = -,520, p = .603). This result is in accordance with current literature which suggests that males are more apt to use technology than females (Kvavik, 2005; Lee, 2003).

Table 2 Mann-Whitney U–Test Results for Mobile Learning Readiness by Gender

Variable	n	Mean Rank	Sum of Ranks	z	*p*
Female	92	64.40	5924.5	-.520	.603
Male	38	68.17	2590.5		

In order to answer research question 3; "Does mobile learning readiness levels of undergraduate EFL students differ with regard to participants' year of study?", another Mann-Whitney U test was conducted (Table 3). The result of the test showed that Prep year students had significantly higher mobile learning readiness level compared to 1st year students. (U = 5702.5 z = -3.427, p = .001). Since there is dearth of literature in mobile learning readiness, this result can be interpreted with ever-increasing development and spread of technology use. The newer generation gets exposed to more technology and higher technology as the technologies become cheaper and wider every single day.

Table 3 Mann-Whitney U–Test Results for Mobile Learning Readiness by Year of Study

Variable	n	Mean Rank	Sum of Ranks	z	*p*
Prep Year	76	75.03	5702.5	-3.427	.001
1st Year/Freshman	54	52.08	2812.5		

Another research question to be addressed was whether learning readiness levels of undergraduate EFL students showed difference regarding participants' household income levels. A Kruskal-Wallis test was appropriate for statistical analysis as the distribution was computed to be non-normal. Household income level were determined according to Turkish Statistical Institute's household budget survey rankings (TurkStat, 2018). The household income level were divided into five income groups from the lowest to the highest. Quite expectedly, the results indicated a higher level of mobile learning readiness for higher income (Table 4); however**,** the difference did not yield to be at statistically significant level according to the results of the Kruskal Wallis test (χ^2 (4, n = 130) = 4.4, p = .35). When the data were further subjected to Kruskal Wallis Test as prep year and 1st year Students separately, the analysis for prep year students group revealed statistically significant difference indicating higher level of mobile learning readiness for higher income (χ^2 (4, n = 76) = 12.3, p = .01) while results of the 1st Year students did not reach statistically significant level (χ^2 (4, n = 54) = 1.9, p = .86) although showed the same trend. These results are in line with common sense as well as the current literature which suggests that as the income level gets higher, the opportunity to reach as well as be exposed to better living conditions including technology would increase (Bottero, 2004; Macionis, 2012; McLoyd, 1998).

Table 4 Kruskal Wallis Test of Mobile Learning Readiness by Household Income Level

Group	Household Income Level	N	Mean Rank	χ^2	df	*p*
Total Group (Prep & 1st Year)	1The Lowest Income	10	54.20	4.4	4	.352
	2	34	60.60			
	3	34	61.29			
	4	25	71.98			
	5The highest Income	27	75.15			
Prep Year	1The Lowest Income	5	15.00	12.3	4	.01
	2	23	34.26			
	3	20	35.90			
	4	13	45.69			
	5The highest Income	15	50.07			
1st Year	1The Lowest Income	5	34.10	1.9	4	.868
	2	11	24.18			
	3	14	25.36			
	4	12	28.25			
	5The highest Income	12	29.54			

The last research question posed in this study was "Is there correlation between mobile learning readiness levels of undergraduate EFL students and their academic achievement?" As the classes 1st year and prep year students were different, correlation tests were computed separately for the two groups. Spearman correlations were conducted as the data were not normally distributed. The results revealed that neither 1st year (r = .18, p = .187) nor prep year (r = .19, p

= .09) group's academic achievement was associated significantly with their mobile learning readiness levels. Fraenkel and Wallen (2006) consider correlation magnitude under .40 as "of little practical importance except in unusual circumstances" (p. 249). However, it would be untenable to draw the conclusion that the observed statistically not significant correlation is of no value. One of the possible explanations that can be suggested for this result is the fact that the classes the students were taking were mainly of traditional class-based or residential (Graham, 2006), face-to-face nature with no reference to "neo-millennial learning style" (Zhang & Bonk, 2009), which roughly encompasses learning mobility or integration of any synchronous or asynchronous interface for online or mobile instructional modality.

On the other hand, research has well-documented that achievement in school; from primary school to university degree, is influenced by socioeconomic status and/or household income level. To illustrate, children from affluent families learn to read earlier and better while children of poor families are even at the risk of reading difficulties (Blanton & Wood, 2009; Bradley & Corwyn, 2002, Grabe, 2009; Sirin, 2005). Since the students from higher household income background had higher level of mobile learning readiness, it would not be surprising to observe the students with higher level of mobile learning readiness to have higher level of achievement. The literature is replete with studies indicating the increase in student achievement and motivation (Kayaoğlu, Sağlamel, Kobul, 2017; Stockwell, 2007; Wang & Heffernan, 2009) with mobile modalities of instruction.

CONCLUSION

Even though there is copious research carried out on various aspects of mobile learning available, there is famine of published works that investigate the level of mobile learning readiness. The present study was undertaken to investigate mobile learning readiness level of EFL undergraduate students and its relationship with academic achievement as well as two main socioeconomic status variables: household income and gender. Accordingly, the results of this investigation show that the undergraduate students studying in the Department of English Language and Literature at Karadeniz Technical University had a moderate level of mobile learning readiness (M = 2.66, SD = .43). A Mann-Whitney U–Test was used to determine if significant differences existed between male and female participants. No significant differences based on participants' gender was identified (U = 1646.500, z = -,520, p = .603). Another striking finding of the study was found upon another Mann-Whitney U–Test which yielded a statistically significant difference between 1st year and prep year students' mobile learning readiness levels (U = 5702.50 z = -3.427, p = .001) indicating a higher level for prep year students. In order to answer research question 4, which probed whether there was a significant difference in mobile learning readiness levels of undergraduate EFL students with respect to their household income, a number of Kruskal-Wallis tests were applied to the data. The results showed statistically significant difference in mobile learning readiness levels of prep year students with respect to household income level (χ^2 (4, n = 76) = 12.3, p = .01), while no significant differences were found for 1st year students (χ^2 (4, n = 54) = 1.9, p = .86) and the whole group (χ^2 (4, n = 130) = 4.4, p = .35). The last research question the study sought to answer was the relationship between mobile learning readiness and academic achievement of the participants. Spearman correlations were computed as a normal distribution could not be assumed. Results of the Spearman correlation indicated that there was not a significant association between students' mobile learning readiness and academic achievement for neither 1st year (r = .18, p = .187) nor for prep year (r = .19, p = .09) students.

IMPLICATIONS

The results of the study has significant implications for a wide variety of issues concerning educators.

These results might provide inspiring data for educators and the administrators. The results indicate that the students at the university might not be "that ready" as the adults assume them to be. Thus, it would be wise for curriculum developers or administrative boards to contemplate the implications of data on the current level of students' readiness and exercise due care in planning online and/or mobile instructional programs prior to implementation.

For an instructional design to be successful, all stakeholders' perspectives must be taken into consideration. In the same vein, taking not only the students' but also instructors' as well as administrators' perspective into consideration would be a rational and efficient further step for the success of any program. Thus, systematically collected data depicting other stakeholders' perspective; perceptions, feelings and attitudes along with their readiness is believed to provide a sound

ground. Particularly instructors' aspect as the prominent stakeholders of the process should further be investigated regarding their readiness level as they are the main, if not the sole, practitioners of these technologies.

Further research on other socioeconomic status measures such as mother income, mother education level, father education level could provide greater insight on the nature of mobile learning readiness.

The results of the study revealed a higher level of readiness for prep year students than 1st year Students. The results are already interpreted with the ever-increasing introduction and spread of newer technologies constantly getting cheaper and more widely available. However, further studies should investigate whether a single year would suffice to make such a significant difference keeping in mind that prep year students are only one year younger than 1st year students. In the light of these findings, a longitudinal study which would investigate whether mobile learning readiness would differ in wider groups of different ages is believed to provide great contribution to the extant literature in the future.

The current study features some limitations that should be noted. First, the study was conducted with students studying in the Department of English Language and Literature at Karadeniz Technical University. Thus, the study can be generalized only for similar contexts. Furthermore, research with different samples from various parts of the country to depict a more accurate picture of the situation is direly needed. Moreover, the majority of the current sample in this study was female, which might have influenced the results as males have been documented to be more tech-savvy than females. Another caveat that needs to be noted is that the study is mainly quantitative in nature. Although illuminating insights could have emerged from the instruments used, there might be some limitations that might have gone unnoticed due to data collection instruments. More insightful data can be obtained via further in-depth individual or focus group interviews. Furthermore, a mixed-methods research design would provide fecund data to enhance our knowledge of the nature of mobile learning readiness.

REFERENCES

Abas, Z. W., Loi Peng, C., & Mansor, N. (2009, February). A Study On Learner Readiness For Mobile Learning At Open University Malaysia. IADIS International Conference Mobile Learning 2009. Barcelona, Spain, 26-28 February 2009, pp. 151-157

Bachman, L. F. (1990). Fundamental Considerations in Language Testing. Oxford University Press.

Baldwin, R. S., Peleg-Bruckner, Z., & McClintock, A. H. (1985). Effects of topic interest and prior knowledge on reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, 497-504.

Barkhuizen, G. (2004). Social influences on language learning. In A. Davies & C. Elder (Eds.), *The Handbook of Applied Linguistics* (pp. 552-575). Blackwell Publishing Ltd.

Baron, N. S., & Campbell, E. M. (2012). Gender and mobile phones in cross-national context. *Language Sciences, 34*(1), 13-27.

Baron, N. S., & Campbell, E. M. (2010). Talking takes too long: Gender and cultural patterns in mobile telephony. In conference of Association of Internet Researchers, Göteborg, Sweden. Retrieved from https://www. american. edu/cas/lfs/faculty-docs/upload/Talking-Takes-Too-Long. pdf.

Baron, N. S. (2015). *Words onscreen: The fate of reading in a digital world*. Oxford University Press, USA.

Bennett, S., Maton, K., & Kervin, L. (2008). The 'digital natives' debate: A critical review of the evidence. *British Journal of Educational Technology, 39*(5), 775-786.

Blair, C. (2002). School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry. *American Psychologist, 57*(2), 111-127.

Blanton, W. E., & Wood, K. D. (2009). The case for improving adolescent literacy instruction. In Wood, K. D., & Blanton, W. E. (Eds.). *Literacy Instruction for Adolescents: Research-Based Practice* (pp. 1-12). New York: Guilford Press.

Borotis, S. & Poulymenakou, A. (2004). E-Learning Readiness Components: Key Issues to Consider Before Adopting e-Learning Interventions. In J. Nall & R. Robson (Eds.), *Proceedings of E-Learn 2004--World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education* (pp. 1622-1629). Washington, DC, USA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

Bottero, W. (2004). Stratification: Social Division and Inequality. Routledge.

Bradley, R. H., & Corwyn, R. F. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual Review of Psychology, 53*(1), 371-399.

Braidic, S. (2008). Differentiating Instruction to Meet the Needs of Online Learners. In Negash, S., Whitman,, M. E., Woszczynski, A.B., Hoganson, K., & Mattord, H. (Eds.) *Handbook of Distance Learning for Real-Time and Asynchronous Information Technology Education* (pp. 114-132). IGI Global.

Brown, J. D. (2011). Quantitative Research in Second Language Studies. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* (Vol. 2, pp. 190-206), New York, NY: Routledge.

Cambridge Online Dictionary (2018). Retrieved on October, 24, 2018, from https://dictionary.cambridge.org/tr/s%C3%B6zl%C3%BCk/ingilizce/readiness

Caro, D. H., & Cortés, D. (2012). Measuring family socioeconomic status: An illustration using data from PIRLS 2006. IERI Monograph Series. *Issues and Methodologies in Large-Scale Assessments, 5*, 9-33.

Chapnick, S. (2000). Needs Assessment for E-Learning. Alexandria VA: ASTD.

Chinnery, G. M. (2006). Going to the Mall: Mobile Assisted Language Learning. *Language Learning & Technology, 10*(1), 9-16.

Clarke, A. T., & Kurtz-Costes, B. (1997). Television viewing, educational quality of the home environment, and school readiness. *The Journal of Educational Research, 90*(5), 279-285.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education* (6th ed.). New York, NY: Routledge.

Cope, W., & Kalantzis, M. (2010). Ubiquitous learning: An agenda for educational transformation. In B. Cope, & M. Kalantzis (Eds.), *Ubiquitous Learning* (pp. 1-14). University of Illinois Press.

Creswell, J. W. (2003). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches.* Thousand Oaks, California: Sage.

Demouy, V., Jones, A., Kan, Q., Kukulska-Hulme, A., & Eardley, A. (2016). Why and How Do Distance Learners Use Mobile Devices for Language Learning?. *The EuroCALL Review, 24*(1), 10-24.

Donaldson, Z. R., & Young, L. J. (2008). Oxytocin, vasopressin, and the neurogenetics of sociality. *Science, 322*(5903), 900-904.

Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics: Quantitative, Qualitative, and Mixed Methodologies*. Oxford: Oxford University Press.

Dörnyei, Z., & Taguchi, T. (2009). *Questionnaires in Second Language Research: Construction, Administration, and Processing.* Routledge.

Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., & Klebanov, P. (2007). *School readiness and later achievement. Developmental Psychology, 43,* 1428–1446.

Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2006). *How to Design and Evaluate Research in Education*. New York, NY: McGraw Hill.

Ellis, R. (1994) The Study of Second Language Acquisition. Oxford: Oxford University Press.

Farooq, M., & Javid, C. (2012). Attitude of Students towards E-learning: A Study of English Language Learners at Taif University English Language Centre. *NUML Journal of Critical Inquiry, 10*(2), 17-31.

Floyd, T. (2003). Analyzing the organization's need for e-learning. In Piskurich, G.M. (Ed.), *The AMA Handbook of E-Learning* (pp. 37-70). NY: AMACOM.

Fortunati, L. (2009). Gender and the Mobile Phone. In G. Goggin & L. Hjorth (Eds.). *Mobile Technologies: from Telecommunications to Media* (pp. 23–34). Routledge, London.

Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2006). *How to Design and Evaluate Research in Education*. New York, NY: McGraw Hill.

Gee, J. P. (2002). Millennials and Bobos, Blue's Clues and Sesame Street: A story for our times. In D. E. Alvermann (Ed.), Adolescents and Literacies in a Digital World (pp. 51-67). New York: Peter Lang.

Georgiev, T., Georgieva, E., & Smrikarov, A. (2004). M-learning-a New Stage of E-Learning. In International conference on computer systems and technologies-CompSysTech, 4(28), 1-4. Retrieved from https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815005844#bbib0005

Grabe, W. (2009). Reading in a Second Language: Moving from Theory to Practice. Ernst Klett Sprachen.

Graham, C. R. (2006). Blended learning systems: definition, current trends, and future directions. In C. J. Bonk and C. R. Graham (Eds.), *Handbook of Blended Learning: Global Perspectives , Local Designs* (pp. 3–21). San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing.

Haney, D. (2002). Assessing Organizational Readiness for E-Learning: 70 Questions to Ask. *Performance Improvement, 41*(4), pp. 216-221.

Heath, S. B. (1983). Ways with words: Language, life and work in communities and classrooms. Cambridge University Press.

Heiphetz, A. (2011). *mLearning: A Practical Approach to Mobile Technology for Workforce Training*. McGraw-Hill.

Howe, N., & Strauss, W. (2000). Millennials Rising: The Next Great Generation. In R. J. Matson (Ed.), Cartoons. New York: Vintage Books.

Hull, G. A., & Hernandez, G. (2008). Literacy. In B. Spolsky & F. M. Hult, (Eds.), The Handbook of Educational Linguistics (pp. 328–340). Oxford, UK: Blackwell Publishing Ltd.

Hung, M. L., Chou, C., Chen, C. H., & Own, Z. Y. (2010). Learner readiness for online learning: Scale development and student perceptions. *Computers & Education, 55*(3), 1080-1090.

Hussin, S. , Manap, M. , Amir, Z. , & Krish, P. (2012). Mobile Learning Readiness among Malaysian Students at Higher Learning Institutes. *Asian Social Science, 8*(12), 276-283. doi:10. 5539/ass. v8n12p276.

Hwang, G. J., & Tsai, C. C. (2011). Research trends in mobile and ubiquitous learning: A review ofpublications in selected journals from 2001 to 2010. *British Journal of Educational Technology, 42*(4), E65-E70.

International Telecommunication Union (2017). Measuring the Information Society 2017. Volume 2. ICT country profiles. Geneva: ITU. Retrieved November 17, 2017 from https://www.itu.int/en/ITUD/Statistics/Documents/publications/misr2017/MISR2017_Volume2.pdf

İlçi, A. (2014). *Investigation of pre-service teachers' mobile learning readiness levels and mobile learning acceptance levels.* (Unpublished Master's Thesis). METU, Ankara.

Kayaoğlu, M. N., Sağlamel H., Kobul M. K. (2017). Learner Perspectives on Mobile Phone Integration for Vocabulary Development in Translation Classes. *Lublin Studies in Modern Languages and Literature, 41*(1), 191-213.

Kinash, S., Brand, J., & Mathew, T. (2012). Challenging mobile learning discourse through research: Student perceptions of Blackboard Mobile Learn and iPads. *Australasian Journal of Educational Technology, 28*(4), 639-655.

Kukulska-Hulme, A. (2009). Will mobile learning change language learning? *ReCALL, 21*(2), 157-165.

Kukulska-Hulme, A., & Traxler, J. (2005). *Mobile Learning: A Handbook for Educators and Trainers*. London: Routledge.

Kvavik, R. B. (2005). Convenience, communications, and control: How students use technology. In D. Oblinger & J. Oblinger (Eds.), *Educating the Net Generation* (pp. 7.1-7.20). Washington DC: EDUCAUSE.

Larson-Hall, J. (2015). A Guide to Doing Statistics in Second Language Research Using SPSS and R. London: Routledge.

Lee, A. C. K. (2003). Undergraduate Students' Gender Differences in IT Skills and Attitudes. *Journal of Computer Assisted Learning, 19*(4), 488-500.

Leventhal, T., & Brooks-Gunn, J. (2000). The Neighborhoods They Live in: the Effects of Neighborhood Residence on Child and Adolescent Outcomes. *Psychological Bulletin, 126*(2), 309-337.

Lin, B., & Hsieh, C. T. (2001). Web-based Teaching and Learner Control: A Research Review. *Computers & Education, 37*(3), 377-386.

Locke, C. (2010). mLearning: A platform for educational opportunities at the base of the pyramid. GSMA Development Fund. Retrieved January 5, 2018, from http://www.gsma.com

Macionis, J. (2012). *Sociology* (14th edition). Boston: Pearson.

McDonald, C. L., Cannon-Bowers, J., & Bowers, C. (2010). Pulse!!: Designing Medical Learning in Virtual Reality. In H. Song & T. Kidd (Eds.). Handbook of Research on Human Performance and Instructional Technology (pp. 374-390). IGI Global.

McLoyd, V. C. (1998). Socioeconomic disadvantage and child development. *American Psychologist, 53*(2), 185-204.

Lusk, S. L., Kerr, M. J., & Ronis, D. L. (1995). Health-promoting lifestyles of blue-collar, skilled trade, and white-collar workers. *Nursing Research, 44*(1), 20-24.

MacLean, G., & Elwood, J. (2009). Digital Natives, Learner Perceptions and the Use of ICT. In Thomas, M. (Ed.), Handbook of Research on Web 2.0 and Second Language Learning (pp. 158-175). ICI Global, London.

Marks, G. N. (2016). The relative effects of socio-economic, demographic, non-cognitive and cognitive influences on student achievement in Australia. *Learning and Individual Differences, 49*, 1-10.

Mason, R. (2003). Global education: Out of the ivory tower. In M. MooreW. & Anderson (Eds.), *Handbook of Distance Education*, (pp. 743-752). Manwah, Nj: Lawrence Erlbaum.

Miangah, T. M., & Nezarat, A. (2012). Mobile-assisted language learning. *International Journal of Distributed and Parallel Systems, 3*(1), 309-319.

Moss, G. (2010). Gender and the teaching of English. In D. Wyse, R. Andrews and J. Hoffman (Eds.). *The Routledge International Handbook of English, Language and Literacy Teaching* (pp. 317-327). London: Routledge.

Parasuraman, A. (2000). Technology Readiness Index (TRI) a multiple-item scale to measure readiness to embrace new technologies. *Journal of Service Research, 2*(4), 307-320.

Parnell, J. A., & Carraher, S. (2003). The management education by Internet readiness (MEBIR) scale: Developing a scale to assess personal readiness for Internet-mediated management education. *Journal of Management Education, 27*(4), 431-446.

Pea, R. D., & Maldonado, H. (2006). WILD for learning: Interacting through new computing devices anytime, anywhere. In K. Sawyer (Ed.). *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (pp.852-886). New York: Cambridge University Press.

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants part 1. *On the Horizon, 9*(5), 1-6.

Ricento, T. (2010). Language policy and globalization. In N. Coupland (Ed.), *The Handbook of Language and Globalization* (pp.123–141). Chichester: Wiley-Blackwell.

Rosenberg, M. J. (2000). *E-Learning: Strategies for Delivering Knowledge in the Digital Age*. McGraw-Hill.

Rosenberg, M. J., & Foshay, R. (2002). E-learning: Strategies for delivering knowledge in the digital age. *Performance Improvement, 41*(5), 50-51.

Sanou, B. (2017). *ICT facts and figures 2017*. International Telecommunications Union. Geneva.

Schmid, C. (2001). Educational Achievement, Language-Minority Students, and the New Second Generation. *Sociology of Education, 74*, 71–87.

Schreurs, J., Ehlers, U & Moreau, R. (2008). Measuring e-learning readiness. International Association of Online Engineering.

Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic Status and Academic Achievement: A Meta-Analytic Review of Research. *Review of Educational Research, 75*(3), 417-453.

Stockwell, G. (2007). Vocabulary on the Move: Investigating an Intelligent Mobile Phone-Based Vocabulary Tutor. *Computer Assisted Language Learning, 20*(4), 365-383.

Strickland, D., & Townsend, D. (2011). The Development of Literacy in the Elementary School. In L. Lapp & D. Fisher (Eds.). Handbook of Research on Teaching the English Language Arts (pp. 46–52). New York, NY: Taylor and Francis.

Tapscott, D. (1998). *Growing up Digital: the Rise of the Net Generation*. New York: McGraw-Hill.

Thornton, P., & Houser, C. (2005). Using Mobile Phones in English Education in Japan. *Journal of Computer Assisted Learning, 21*(3), 217-228.

Traxler, J. (2005). Defining Mobile Learning. In IADIS International Conference Mobile Learning (pp. 261-266).

Traxler, J. (2002) Evaluating m-learning. Proceedings of MLEARN 2002, European Workshop on Mobile and Contextual Learning, 63–4, University of Birmingham, 20–21 June 2002.

Trinder, J. J. (2005) Mobile Technologies and Systems. In Traxler, J. & Kukulska-Hulme, A. (Eds.) *Mobile Learning: A Handbook for Educators and Trainers* (p. 7-24). Abingdon, Routledge.

Turkish Statistical Institute (2018). Household budget and income distribution survey Retrieved from http://www.tuik.gov.tr

Usun, S. (2003). Advantages of Computer Based Educational Technologies for Adult Learners. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET, 2*(4), 3-9.

Vonderwell, S., & Savery, J. (2004). Online Learning: Student Role and Readiness. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET, 3*(3), 38-42.

Wang, S., & Heffernan, N. (2009). Mobile 2.0 and mobile language learning. In M. Thomas (Ed.), *Handbook of Research on Web 2.0 and Second Language Learning* (pp. 472–490). Hershey, PA: IGI Global.

Warschauer, M. (2001). Millennialism and media: Language, literacy, and technology in the 21st century. *AILA Review, 14*, 49–59.

Watkins, R., Leigh, D., & Triner, D. (2004). Assessing Readiness for E-Learning. *Performance Improvement Quarterly, 17*(4), 66-79.

Witkin, H. A., & Goodenough, D. R. (1980). Cognitive Styles: Essence and Origins. Field Dependence and Field Independence. *Psychological Issues, 51*, 1-141.

Yang, J. S. R. (2003). Motivational orientations and selected learner variables of East Asian language learners in the United States. *Foreign Language Annals, 36*, 44-56.

Zhang, K., & Bonk, C. (2009). Generational learners & e-learning technologies. In H. Yang & S. C-Y. Yuen (eds.). *Handbook of Research on Practices and Outcomes in E-Learning: Issues and Trends: Issues and Trends* (pp. 76-92). Hershey, PA: IGI Publishing.

Zhao, Y. (2005). The future of research in technology and second language education. In Y. Zhao (Ed.), *Research in Technology and Second Language Learning: Developments and Directions* (pp. 445-457). Greenwich, CT: Information Age Publishing, Inc.

Zhou, H. & Zhang, T. (2008). Body Language in Business Negotiation. *International Journal of Business and Management, 3* (2), 90-96.

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ BEŞERİ BİR UNSUR OLARAK KÖPRÜ VE DEĞİRMEN ÜZERİNE DÜŞÜNCELERİ

Doç. Dr. İLHAN TURAN

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Türkiye

Dr. Öğr. Üyesi AYŞE SEYHAN

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Türkiye

ÖZET

Beşeri coğrafya insanın doğadaki faaliyetlerini ele alıp inceleyen bir bilimdir. İnsanlar, doğadan daha iyi yararlanma çabası içerisindedir. Bu amaçla doğada sürekli bir şeyler inşa eder. Bu inşalardan birisi köprüdür. Rize çevresi engebeli bir yapıya sahiptir. Aynı zamanda yağışlı bir iklime sahiptir. Arazinin engebeli yağışın bol olması Rize çevresinde gür ve hızlı akarsuların meydana gelmesine neden olur. Sular insanlara geçit vermez. Bu nedenle, akarsuları aşmak ve arazilere gitmek için dereler üzerinde köprüler yapılmak zorundadır. Aynı zamanda bu akarsular mısırı öğütüp ekmek yapımı için değirmenlerin kurulmasına vesile olmuşlardır. Bu bağlamda Rize ve çevresi çayı kadar tarihi köprüleri ve değirmenleri ile ünlüdür ve günümüzde kültürel coğrafyanın birer parçaları olmuşlardır. Özellikle değirmende sıra beklerken söylenen atma türküler kültürel bir değer olarak karşımıza çıkmaktadır. Böylelikle köprü ve değirmenler, insanların dikkatini çeken önemli bir yapıyı oluşturmaktadır.

Bu çalışmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının köprüler ve değirmenlerle ilgili görüşleri alınmıştır. Çalışma, TUBİTAK projesi kapsamında yürütülen "Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarına Okul Dışı Eğitim Uygulamaları" adlı bir projeden üretilmiştir. Böylece araştırma, projeye katılan öğretmen adayları tarafından yapılan gezi, gözlem ve araştırma sonucunda elde edilen yorumlardan oluşturulmuştur. Katılımcı öğretmen adayları ülkemizin 14 farklı üniversitesinden gelen 30 öğretmen adayıdır. Araştırma köprü ve değirmen ile ilgili öğretmen adaylarının görüşlerini öğrenmek amacı ile gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda öğretmen adaylarına 4 açık uçlu soru yöneltilerek düşünceleri alınmıştır. Ayrıca, öğretmen adaylarının proje boyunca tuttukları günlük defterlerinde değirmen ve köprülerle ilgili bölümler de araştırmaya dahil edilmiştir. Proje, 2018 yılı Ağustos ayı içerisinde gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizi nitel araştırma yöntemi tekniklerine göre yapılmıştır. Bu araştırma açık bir şekilde okul dışı sosyal bilgiler öğretiminin önemini ortaya çıkarmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler, öğretmen adayı, köprüler, değirmenler

SOCIAL STUDIES TEACHERS' THOUGHTS ON THE BRIDGE AND MILL AS A HUMAN BEING ELEMENTS

ABSTRACT

Human geography is a science that examines human nature activities. People are striving to make better use of nature. For this purpose, they build something in nature. One of these constructions is the bridge. Rize has a rugged structure. It also has a rainy climate. The abundant precipitation of the terrain leads to the formation of rivers and streams around Rize. Water doesn't pass on people. Therefore, bridges must be built on the rivers to cross streams and go to the lands. At the same time, these rivers were used to grind the corn and to create mills for bread making. In this context, Rize and its surroundings are famous for its historic bridges and mills as well as the tea and have become parts of the cultural geography. Especially, while waiting in the mill, the discarded folk songs appear as a cultural value. Thus, bridges and mills constitute an important structure that attracts people's attention.

In this study, social studies teacher candidates' opinions about bridges and mills were taken. The study was produced from a project called Outside School Practices for Social Studies Teacher Candidates" under the TUBITAK project. Thus, the research was formed from the comments obtained from the trips, observations and research conducted by the teacher candidates who participated in the project. Participant prospective teachers are 30 teacher candidates from 14 different universities in our country. The research was carried out to learn the opinions of prospective teachers about the bridge and the mill. In this context, 4 open-ended questions were asked to prospective teachers and their thoughts were taken. In addition, the sections related to the mills and bridges were included in the diary books of teacher candidates throughout the project. The project was realized in August 2018. Data were analyzed according to qualitative research method techniques. This research clearly reveals the importance of teaching non-school social studies.

Keywords: Social studies, teacher candidates, bridges, mills

GİRİŞ

Araştırmamızın temel öğelerinden birini oluşturan köprü, herhangi bir engelle ayrılmış iki yakayı birbirine bağlayan veya trafik akımının, başka bir trafik akımını kesmeden üstten geçmesini sağlayan ahşap, kâgir, beton veya demir yapı olarak tanımlanmıştır. Değirmen ise "İçinde öğütme işi yapılan yerlerdir ("Su değirmeni. Yel değirmeni)" (TDK 2018).

Deniz seviyesinden 3000 metre yüksekliğe ulaşan Rize'nin topografyası, oldukça dik yamaçlarla dikkat çekmektedir. Yükseklerden denize hızlı bir şekilde dökülen akarsular ise derin vadiler oluşturmaktadır. İnsanlar, bu akarsu vadilerini geçip, yerleşim yerlerine, yaylalara ve tarım alanlarına ulaşmak için pek çok köprü inşa etmişlerdir. Bu da kentteki taş kemer köprü mimarisinin bir hayli gelişmesini sağlamıştır. Kemer köprülerin ilk yapım tarihleri kesin olarak bilinmemektedir. Ancak tüm köprülerin ortak özellikleri, akarsu yatağının iki yanında karşılıklı birer ayak üzerinde yükselen yuvarlak veya hafif sivri kemerli bir yay formuna sahip olmalarıdır (Rize, Kültür ve Turizm Müdürlüğü;2018) . İlk çağlardan beri farklı zaman ve mekânlarda farklı toplumlar tarafından kullanılan kemer köprülerin bu formu, su taşkınlarını büyük ölçüde engellemiştir. Yükseklikleri kuruldukları vadinin derinliğine göre değişen kemer köprüler, 2-3 metren 15-20 metre yüksekliğe kadar ulaşabiliyorlar. Uzunlukları ise yine vadinin genişliğine göre 20 metre ila 45 metre arasında değişiyor (Rize, Kültür ve Turizm Müdürlüğü;2018). Bu gün, Rize çevresinde pek çok kemer köprü bulunmaktadır. Bunların sağlam kalanları envanterleri oluşturularak kayıt altına alınmıştır. (Rize Kültür Müdürlüğü,2014).

Değirmen kültürü, temel besin maddesi tahılın öğütüldüğü değirmen ve öğütme işinin etrafında oluşan gelenekleri, inanışları ve diğer pratikleri kapsar. Değirmenler, kullanılan enerjiye göre yel değirmeni, su değirmeni ve el değirmeni olmak üzere üçe ayrılır. Anadolu'da yaygın olarak su değirmeni ve el değirmeni kullanılmakla birlikte Batı bölgelerinde yel değirmenleri de görülür. Değirmenin ilk örneklerine, tarım etkinliklerinin başladığı Neolitik dönemde rastlanmaktadır. M.Ö. 1. yüzyılda yaşamış olan Amasyalı Strabon'un Geographika adlı eserinde, ilk su değirmeninin bugünkü Tokat Niksar'da Kelkit Çayı üzerinde yapıldığı belirtilmektedir (Karabaşa,2014). Su değirmenleri genel olarak yerleşim yerinin biraz uzağında ve su kaynağına yakın yerlerde kurulur. Sert bir kayadan elde edilen değirmen taşının öğüten yüzeyi çekiçlenerek pürüzlü hale getirilir. Değirmen, yüksekten hızla akan suyun değirmenin altındaki pervaneye çarpması ve pervaneye bağlı mekanizmanın değirmen taşını döndürmesi ile çalışır (Karabaşa,2014)

Rize ve çevresinde yetiştirilen mısırların öğütülmesi esnasında sıra bekleme süresinin oldukça uzun sürmesi ve buna ilaveten coğrafi koşullar Rize ve çevresinde atma türkülerin gelişmesini sağlamıştır (Turan,2006; Turan,2006; Çayeli İl Yıllığı 95, Rize Halk Eğitim, 1999).

Bölgede özellikle ırmak boylarında, dere kenarlarında halkın ortak gücüyle inşa edilen değirmenler koca bir tarihe şahitlik ederek bugün hala günlük hayatımızda yer almaktadırlar. Bölgede yer yer farklılıklar gösteren değirmenlerin bazıları ahşap bazıları ise düz kesme taşlardan inşa edilmiştir. Çarkın bulunduğu alanda da yine kesme taşlardan bir kemer yapılmasıyla birlikte çark buradan hem kontrol edilir hem de suyun çarktan çarpıp çıkması kolaylaşır. Genellikle değirmen altında yer alan çark, yörede diğer değirmenlerde de farklılıklar gösterir. Değirmenin altındaki çarka bir kanal aracılığıyla su gelir. Suyun çarka basıncıyla birlikte çarkın dönmesi sağlanır. Değirmen içerisinde bulunan iki adet yassı değirmen taşı, çarkın dönmesiyle hareket eder. Bu değirmen taşlarından alttaki sabit kalır üsteki taşın dönmesiyle birlikte üzerinde bulunan huniden tek tek dökülen ürün öğütülerek alttaki tekneye dökülür. Öğütülen bu ürünler halkın yıllık ihtiyacını karşılayacak kadar kilerlerde depolanır (Rize Müze Müdürlüğü;2018). Rize'ye çay gelmeden önce Rize'nin temel gıdası mısır olduğundan mısırı öğütmek için değirmenlere ihtiyaç duyulmakta idi. (Kazmaz,2001)

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının beşeri bir unsur olarak köprü ve değirmen üzerine düşünceleri adlı bu çalışma TÜBİTAK 4004- Doğa Eğitimi ve Bilim Okulları çağrısı kapsamında desteklenen "Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarına Okul Dışı Eğitim Uygulamaları" adlı proje kapsamında 11-16 Ağustos 2018 tarihleri arasında yürütülmüştür. Proje tarihler arasında Rize'nin Çayeli İlçesi'nde gerçekleştirilmiştir. Bu projenin amacı, sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının okul dışı öğrenme alanlarını (tarihi çevre ve coğrafi mekanları) sosyal bilgiler dersi öğretiminde eğitim ortamı olarak kullanabilmeleri için gerekli bilgi, beceri ve donanıma sahip olmalarını sağlamak ve öğretmen adaylarına uygulama örnekleri sunmaktır.

YÖNTEM

Bu çalışmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının köprüler ve değirmenlerle ilgili görüşleri alınmıştır. Çalışma, TUBİTAK projesi kapsamında öğretmen adayı tarafından yapılan gezi, gözlem ve araştırma sonucunda elde edilen yorumlardan oluşturulmuştur.

Araştırma Grubu: Rize ve çevresinde yer alan değirmen ve köprülerin özelliklerinden yola çıkan araştırmanın grubunu ülkemizin çeşitli üniversitelerinden gelen (14üniversite) 30 öğretmen adayı oluşturmaktadır.

Uygulama süreci: Uygulama sürecinde**, k**öprüler ve değirmen akademisyenler ve yerel bir rehber eşliğinde gezilmiştir. Proje kapsamında öğretmen adayları Rize de Ayder ve Çayeli çevresinde 3 köprü 1 su değirmenini inceleme imkânı elde etmişler. Bu süreçte, öğretmen adayları aşağıdaki unsurları gözlemlemişlerdir. (Foto 1, 2, ve 3).

1.Köprülerin yapısının incelenmesi

2.Değirmenlerin yapısı ve işlevsel fonksiyonları

3.Atma türküler (öğretmen adaylarına değirmen, önünde atma türkü örnekleri drama yaptırılarak sunuldu)

Veri toplama: Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının beşeri bir unsur olarak köprü ve değirmen üzerine düşüncelerini almak amacına yönelik olarak gerçekleştirilen bu araştırmada veri iki şekilde elde edilmiştir. İlk olarak 6 gün süren projede öğretmen adaylarının günlükleri değerlendirilmiştir. 2. olarak öğrencilere açık uçlu 4 soru yöneltilmiştir Bunlar;

1. Köprüler, sosyal bilgiler dersinin hangi kazanım, becerileri veya öğrenme alanı ile ilişkilendirilebilir?

2. Değirmenler, sosyal bilgiler dersinin hangi kazanım, becerileri veya öğrenme alanı ile ilişkilendirilebilir?

3. Değirmenler geçmişteki insanların yaşamları hakkında size ne düşündürdü?

4**.** Atma türkülerden yola çıkarak değirmenlerin bir sosyalleşme ortamı olarak önemi hakkında ne düşünüyorsunuz?

Verilerin analizi: Veriler nitel araştırma yöntemi ile analiz edilip kodlanmıştır ve buna bağlı olarak da yorumlanmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Köprü ile ilgili gezi ve gözlem etkinlikleri hakkında öğretmen adaylarının düşünceleri

İlk olarak öğretmen adaylarının köprü ile ilgili yapılan etkinliklerin günlüklerden alınan bilgilere göre değerlendirilmesi yapılmıştır (Tablo 1). Tablo 1 incelendiğinde 26 öğrencinin etkinlikten bir şeyler öğrendiğini 4 öğrencinin ise kararsız kaldığını görmekteyiz.

Tablo 1 Köprü ile ilgili gezi ve gözlem etkinlikleri hakkında öğretmen adaylarının düşünceleri

GÖRÜŞLER	**Öğrenci Sayısı**
Köprüler ile ilgili etkinlikler faydalı idi.	**26**
Köprüler ile ilgili etkinlikler çok yetersizdi.	**--**
Köprüler ile ilgili faydası hakkında kararsızım.	**4**
Toplam	**30**

Günlüklerden köprülerle ilgili öğretmen adaylardan alınmış bazı cümleler aşağıda belirtilmiştir.

"150 yıllık olduğu düşünülen köprü alt kısmı moloz ve kesme taşlardan yapılan köprü iki yaka arasında bağlantı kuruyor, ekonomik ve ulaşım açısından çok önemlidir." (K10)

"Köprü kültür ve miras açısından korunamamıştır" (K5)

"Grup olarak köprünün mimari yapısı ve özelliklerini inceledik" (K7)

"150 yıllık geçmişe sahip bir köprünün günümüze göre restore edilmesi beni epey sinirlendirdi" (K22).

"Bu tarihi yapıtlar kendilerine zarar verilmeden aslına uygun tamir edilmeliydi." (K11)

"Âşıklar beldesindeki köprüler kemer yapılı ve tek gözlü idi. İnceleme yaparken eskiden buralarda yaşayan insanları hayal edip o duyguyu hissetmeye çalıştım."(K8)

"Kemer köprüye gittik, hocamız bizi üçerli gruplara ayırdı, incelememiz için farklı konular verdi ben ikinci gruptaydım, bizim grubun konusu köprü yapımında kullanılan malzemelerin tespiti ve kitabelerin okunmasıydı." (K14)

"Köprüler iki toprak parçasını birbirine bağlayarak ulaşım kolaylığı sağlıyor, köprüleri inceleterek insanlar yerler çevreler öğrenme alanına yönelik çalışma yapılabilir. (K24)

Değirmen ile ilgili gezi ve gözlem etkinlikleri hakkında öğretmen adaylarının düşünceleri

Öğretmen adayı günlüklerinden alınan bilgilere göre, 23 aday değirmen ile ilgili etkinliğin faydalı olduğunu 2 aday yetersiz olduğunu belirtirken 5 aday ise hiç yorum yapmamıştır (Tablo 2).

Tablo 2 Değirmen ile ilgili gezi ve gözlem hakkında öğretmen adaylarının düşünceleri

GÖRÜŞLER	**Öğrenci Sayısı**
Değirmen ile ilgili etkinlikler faydalı idi.	**23**
Değirmen ile ilgili etkinlikler çok yetersizdi.	**2**
Değirmen ile ilgili faydası hakkında kararsızım.	**5**
Toplam	**30**

Öğretmen adayların günlüklerinde değirmenle ilgili bazı notlar aşağıda belirtilmiştir.

"Buğdayın insan eliyle zahmetli şekilde un yapılışı anlaşıldı. Değirmen sırasını beklerken aşık atışmaları yapıldı." (K1)

"Değirmeni zor olsa da çalıştırdık un nasıl yapılır nerden gelir öğrendik." (K23)

"Eskiden insanlar ürünlerini değirmene getirir öğütürmüş, burada un öğütme sırasında olanlar çok beklediği için karşılıklı mani şeklinde atışma yapılırmış bu yüzden buraya âşıklar beldesi denirmiş." (K19)

"Değirmenler o bölgenin kültürünü yansıtıyor. İnceleme yaparken yöre kültürü ile ilgili çok şey öğrendik." (K22).

"1938 den önce çay yoktu mısır öğütülüp un haline getiriliyordu. Değirmen incelemesi ile yöre kültürü çok bağlantılı. Çok şey öğretilebilir." (K4)

"Değirmen ile etkinlik boşa giden bir zaman parçası idi. Keşke bilgisayarda çalışma yapsa idik." (K15)

Köprüler sosyal bilgiler dersinin hangi kazanım, becerileri veya öğrenme alanı ile ilişkilendirilebilir?

Öğretmen adaylarına "Köprüler sosyal bilgiler dersinin hangi kazanım ve becerileri ile ilişkilendirilebilir?" sorusu sorulmuştur Tablo 3, incelendiğinde görülecektir ki öğretmen adaylarının büyük bir bölümü Kültür ve miras öğrenme alanı (AÖ) ile ilişkilendirmiştir (23), Birey ve Toplum öğrenme Alanını 1 öğretmen adayı işaretlemiştir. Bazı öğretmen adayları (5) duyarlılık Değeri (D) Kanıt Kullanma Becerisi (B) bağlamında köprülere yer vermiştir.

Tablo 3 Köprüler sosyal bilgiler dersinin hangi kazanım, becerileri veya öğrenme alanı ile ilişkilendirilebilir? Görüşünde öğretmen adayı cevapları

1	Kültür ve miras ÖA	23	K3,K6,K8,K9,K10,K11,K12,K13,K15,K16,K17, K18,K19,K20, K21,K22,K24,K25,K26,K27,K28,K30,K1
2	Üretim dağıtım tüketim **ÖA**	9	K8,K9,K10,K17,K19,K20,K24,K25,K27,
3	Birey ve toplum ÖA	1	K21
4	İnsan, yerler, çevreler **ÖA**	5	K11,K29, K2,K26,K30
5	Sorumluluk **D**	2	K11,K22,
6	Duyarlılık **D**	5	K1,K5,K8,K9,K26
7	Konum analizi B	1	K6
8	Kanıt kullanma B	2	K6,K22,
9	Gözlem **B**	3	K22,K24,K25
10	Yorumlama **B**	1	K2
11	Çevre okuryazarlığı **B**	3	K1,EK5,K14

Değirmenler sosyal bilgiler dersinin hangi kazanım, becerileri veya öğrenme alanı ile ilişkilendirilebilir?

"Değirmenler sosyal bilgiler dersinin hangi kazanım ve becerileri ile ilişkilendirilebilir?" sorusu incelendiğinde (Tablo 4), incelendiğinde görülecektir ki öğretmen adaylarının tamamı değirmeni Kültür ve miras öğrenme alanı (AÖ) ile ilişkilendirmiştir, Birey ve Toplum öğrenme Alanını 5 öğretmen adayı işaretlemiştir. Bazı öğretmen adayları (5) duyarlılık değeri (D) ve çevre okuryazarlığı becerisi (B) bağlamında değirmenlere vermiştir.

Tablo 4 Değirmenleri sosyal bilgiler dersinin hangi kazanım, becerileri veya öğrenme alanı ile ilişkilendirilebilir? Görüşünde öğretmen adayı cevapları

1	Kültür ve miras **ÖA**	30	Bütün öğrenciler
2	Üretim dağıtım tüketim **ÖA**	12	K2, K3,K6,K8,K9,K10,K17,K19,K20,K24,K25,K27,
3	Birey ve toplum **ÖA**	5	K3,K5,K9,K21,K29
4	İnsan, yerler, çevreler **ÖA**	7	K6,K7, K11,K29, K2,K26,K30
5	Sorumluluk **D**	3	K10,K22,K28
6	Duyarlılık **D**	5	K1,K5,K8,K9,K26
7	Konum analizi **B**	3	K9,K15,K26
8	Kanıt kullanma **B**	2	K6,K22,
9	Gözlem **B**	3	K22,K24,K25
10	Yorumlama **B**	4	K2,K11,K12, K27
11	Çevre okuryazarlığı **B**	4	K1, K5, K20,K26

Öğrencilere sorduğumuz bir başka soru ise "Değirmenler geçmişteki insanların yaşamları hakkında size ne düşündürdü? Sorusudur. Öğretmen adaylarının yarıdan fazlası (18) "Zorlu ve uzun bir süre bu değirmenlerde iş için beklediklerini işlerinin zor olduğunu gördük." Biçiminde cevap vermiştir. 6 öğretmen adayı ise eski insanların ne kadar sabırlı olduklarını öğrenmiş olduklarını beyan etmiştir.

Tablo 5 "Değirmenler geçmişteki insanların yaşamları hakkında size ne düşündürdü?" sorusu ile ilgili öğrenci görüşleri

1	Değirmen olmadan önce bu insanlar ne yapıyordu merak uyandırdı.	2	K28,K27,
2	Zorlu ve uzun bir süre bu değirmenlerde iş için beklediklerini işlerinin zor olduğunu öğrenmiş olduk	18	K21,K25,K26,K29 K23,K22,K20, K1, K18,K4,K12,K11 K10,K8,K7,K6,K2,K1
3	İhtiyaçlarına göre doğal ortamda olan malzemelerin kullanılması değirmenlerin su gücü ile çalışması.	1	K24,
4	Estetik zevke sahip olduklarını gördük.	2	K22,K13,
5	Eski insanların çok sabırlı olduklarını gördük.	6	K19,K16,K14,K6,K4,K2
6	İnsanlar çok çalışkan işlerini severek yapmışlar.	1	K17
7	Mısır unu üretimini gördüm.	2	K11, K9,

Atma türkülerden yola çıkarak değirmenlerin bir sosyalleşme ortamı olarak önemi hakkında ne düşünüyorsunuz?

Öğretmen adaylarına son olarak, Rize Yöresinde insanların değirmende sıra beklerken, söyledikleri atma türküler hakkında ne düşünüyorsunuz biçiminde bir soru yöneltilmiştir. Öğretmen adaylarından alınan cevaplar Tablo 6 verilmiştir. Yedi öğretmen adayı atma türkülerin insan arasındaki ilişkiyi güçlendirmiştir cevabını vermiştir. Bir diğer

7 öğrenci ise Atma türküler vasıtası ile eğlenmiştir. 6 öğretmen adayı, kültürel etkileşimi geliştirmiştir, Cevabını verirken bir başka 6 öğrenci konu ile ilgili herhangi bir yorumda bulunmamıştır.

Tablo 6 Öğretmen adayların atma türküler hakkındaki görüşleri

1	İnsanların bir araya gelip konuşması geçmişten beri vardır.	2	K1,K30
2	Atma türküler insan arasındaki ilişkiyi güçlendirmiştir.	7	K2,K6,K7,K13,K19,K22,K23
3	Kültürel etkileşimi geliştirmiştir.	6	K4,K18,K24,K21,K27,K28
4	Atma türküler vasıtası ile eğlenmiştir.	7	K5,K6,K7,K15,K16,K20,K25,
5	Evliliklere ve âşıklığa yol açmıştır.	3	K10, K19,K20
6	Sözü kültürü geliştirmişlerdir.	1	K12
7	Zamanı değerlendirmişler.	2	K17, K26,
8	Yorum yok.	6	K3,K8,K9,K11, K14, K29

SONUÇ

Öğretmen adayları tarihi köprülerin özelliklerinin bozulması karşısında üzüntülerini vurgulamışlardır. Bu düşünce de olan pek çok bilim insanı bulunmaktadır. Tarihi taş kemer köprüler geçmişle gelecek arasında bağlantıyı sağlamak için önemli bir rol üstlenen yapılardır. Bu tarihi köprüler kültürel mirasımızı teşkil etmektedir. Bu nedenle tarihi köprülerin gelecek nesillere güvenle ve sağlıklı bir şekilde aktarılması gerekmektedir. Tarihi taş kemer köprüler maruz kaldıkları dış etkiler ve yanlış kullanımdan kaynaklanan sebeplerden ötürü birçok zarar görmekte ve bu zararların neticesinde oluşan hasarların doğru bir biçimde onarılması gerekmektedir (Yanık, Türker ve Çoruhlu, 2017)

Yine öğretmen adayları, değirmenlerde un öğütmenin zahmetli bir iş olduğunu kabul etmişler Bu zahmeti bir nebze atma türkülerin azaltabileceği düşüncesini benimsemişlerdir.

Bu çalışma;

1. Öğretimde TUBİTAK projelerinin önemini

2. Okul dışı öğrenme ortamlarının eğitimdeki yeri ve önemini

3. Öğretmen adaylarının kültürel miraslarımıza bakış açılarını ortaya çıkarmıştır

4. Öğretmen adayının geçmişteki yaşam mücadelesini ortaya koyarak onlarda tarihsel empati geliştirmesini sağlamıştır.

KAYNAKÇA

Yanıkı,Y.,Türker,T., Çoruhlu B., (2017).Tarihi taş kemer köprülerde hasar nedenleri ve onarım teknikleri. Uluslararası Katılımlı 6. Tarihi Yapıların Korunması ve Güçlendirilmesi Sempozyumu / 2-3-4 Kasım 2017

Turan İ., "Rize Ve Çevresinin Halk Kültürüne Etkileri ", Rize Valiliği 1.Rize Sempozyumu, RİZE, TÜRKIYE, 16-18 Kasım 2006, ss.686-692

Turan İ., "Rize İli Çevresindeki Su Değirmenleri ", Rize Valiliği 1.Rize Sempozyumu, RİZE, TÜRKIYE, 16-18 Kasım 2006, ss.634-639.

Türk Dil Kurumu Sözlüğü (2018).

Kazmaz, S. (2001) Rize-Çayeli Halk Kültürü Araştırmaları II Ankara.

Karabaşa, S. (2014), Geçmişten Geleceğe: Yaşayan Kültür Mirasımız: Türkiye Somut Olmayan Kültürel Miras Ulusal Envanteri. Kültür Bakanlığı, Ankara.

Rize Valiliği İl Kültür Ve Turizm Müdürlüğü (2014). Rize kültür Varlıkları Envanteri Rize

Rize Müze Müdürlüğü, (2018). Değirmenler, http://rizemuzesi.gov.tr/TR-148933/tarihi-su-degirmenleri.html

Çayeli İl Yıllığı 95 (1995). Ankara

Rize Halk Eğitim Müdürlüğü ,(1999) Efor Matbaacılık Trabzon.

Etkinlik Fotoğrafları:

FOTO 1: Proje Ekibi ve Katılımcı Adaylar

Foto:2 Çayeli'nde Kemer Köprü Üzerinde

Foto 3: Değirmen Ve Etkinliği (Çayeli)

FEN BİLİMLERİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ SORU HAZIRLAMA BECERİLERİNİN YENİLENMİŞ BLOOM TAKSONOMİSİNE GÖRE İNCELENMESİ

Emine BİLGE
Trabzon Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Hakan Şevki AYVACI
Trabzon Üniversitesi, Türkiye

ÖZET

Nitelikli her bir soru yapısının; öğrencileri konunun bütününe ulaştırmada bir köprü görevi görmesi ve öğretmenlerin soru hazırlama becerilerinin lisans eğitiminde geliştirilmesinin önemini oluşturması bu çalışmanın gerekçesi olmuştur. Bu doğrultuda çalışma, fen bilimleri öğretmen adaylarının soru hazırlama becerilerini Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre incelenmesini amaçlamıştır. Çalışmanın katılımcıları; KTÜ Fatih Eğitim Fakültesi fen bilgisi öğretmenliğinde öğrenim görmekte olan her bir sınıf düzeyinde 30'ar kişi olmak üzere toplam 120 (N=120) öğretmen adayından oluşmaktadır. Katılımcı sayısı, sınıf düzeyleri ve çalışma amacına uygun görülen gelişimci araştırma yöntemi enlemsel olarak uygulanmıştır. Erozyon konusunu içeren bir metin ile ilgili soru hazırlamaları istenen katılımcılardan, toplamda 600 soru elde edilmiş ve veriler Yenilenmiş Bloom Taksonomisi bilişsel basamaklarına uygun olarak analiz edilmiştir. Fen Bilgisi Öğretmen adaylarının üniversitede aldığı eğitimin üst düzey düşünebilmeyi yoklayan soru hazırlama becerilerine etkisi ve bu becerilerin 1. Sınıf düzeyinden 4. Sınıf düzeyine kadar değişimi ve gelişimi, yenilenmiş taksonominin bilişsel alan basamaklarına göre ayrı ayrı incelenmiştir. Araştırmanın bulgularına yansıyan en önemli yönü; alt düzey düşünme becerilerini gerektiren soruların frekansının, üst düzey düşünme becerilerini gerektiren soruların frekans dağılımına göre fazla çıkması olmuştur. Araştırma sonuçlarında Fen Bilimleri Öğretmen adaylarının üst düzey soru hazırlayabilme becerilerinin sınıf düzeyine bağlı olarak gelişme göstermediği saptanmıştır. Öğretmen adaylarına lisans eğitiminde uygulamalı soru hazırlama etkinliklerinin sıklığı artırılabilir.

Anahtar Kelimeler: Fen Bilgisi Eğitimi, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi, Öğretmen Becerileri.

ACCORDING TO RENEWED BLOOM TAXONOMY QUALIFICATION OF QUESTIONS OF SCIENCE TEACHER CANDIDATES

ABSTRACT

This study aimed to examine pre-service science teachers' question preparation skills based on Revised Bloom's Taxonomy. The study included 120 pre-service teachers enrolled in Karadeniz Technical University (KTU), Fatih Education Faculty, Department of Science Teaching. The participants were divided into groups each containing 30 individuals. The number of the participants, their class levels and the developmental research method that is appropriate for the aim of the study were all carried out using latitudinal design. A total of 600 questions were received from the participants who were asked to prepare questions about a text related to erosion, and the questions were analyzed in accordance with the levels of Revised Bloom's Taxonomy. The effect of the education pre-service science teachers' received at university on their question preparation skills testing their high-level thinking and the changes and development of these skills from the first year to the fourth year of education were separately examined based on the levels of cognitive domain of the taxonomy. The most important finding of the study was that the frequency of the questions requiring low-level thinking skills was higher than that of the questions requiring high-level thinking skills. The results of the research showed that the pre-service teachers' high-level question preparation skills did not develop depending on their class levels. Therefore, it is recommended that the frequency of practical question preparation activities in undergraduate education be increased.

Keywords: Science Education, Revised Bloom's Taxonomy, Teacher Skills.

GİRİŞ

Soru sınıflamalarının tarihleri incelendiğinde başlangıç noktası Bloom Taksonomisi olmuştur ve sınıflamalar içerisinden Bloom Taksonomisinin yaygınlaşmasının sebebi ise ölçmeye ağırlık vermesine bağlanmıştır (Bacanlı, 1999; Dindar ve Demir, 2006). Bloom Taksonomisinin yayınlandığı dönemlerde, eğitim ve öğretim programlarının davranışçı öğrenme kuramı ile etkileşim içerisinde olduğu fakat bu durumun günümüz dünyasında ise 1956 taksonomisinin (Bilgi, Kavrama, Uygulama, Analiz, Sentez, Değerlendirme) yansıttığı düşünceden çok daha farklı yerlerde olduğu açıkça söylenebilmektedir. Nitekim son dönemlerde yapılandırmacı öğrenme kuramı; öğretmeni merkezini almaktan çok öğrenciyi merkeze almayı benimsemiş ve öğrencinin aktif olduğu bireysel katılımı destekleyen ve bunun sonucunda öğrenenin kendi öğrenmesinden sorumlu olacağı, bilginin hazır olarak değil keşfedilerek yapılandığı bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır. Dönemsel anlayışların farklılaşması sonucu günümüz taksonomosini revize edilerek farklı anlayışları bir bütün olarak bünyesinde barındırması gereken bir yapı oluşturulması gündeme getirilmiş ve farklı bakış açılarına göre yorumlara açılmıştır. Amer (2006), Bloom'un bilişsel alan sınıflamasının uygulanmasında bir takım sınırlamalar ve eksiklikler olduğunu ve bunun bilişsel süreçlerin basitten karmaşığa doğru tek boyutta art arda yorumlanmasının eksiklik şeklinde görüldüğünü dile getirmiştir (Arı, 2011).

Literatürde Bloom taksonomisine yapılan eleştirilerden bir diğeri de, aşamalı sınıflamanın hiyerarşik sınıflama olmasıdır. Taksonomi yapısına göre alttaki hedef düzeyine ulaşılmadan bir üstteki hedef düzeyine ulaşılamaz olarak görülmesidir. Ancak bazı alanlar için, bir düzeyin gerektirdiği davranışlar sergilenmeden bir üst düzeydeki davranışlar sergilenebilir. Kimi uzmanlar ise bu aşamalı sınıflamanın, her konu alanı için uygun bir kılıf olmadığını dile getirmiştir (Senemoğlu, 2007).

2001 yılında revize edilen taksonomi bir boyuttan iki boyuta geçiş yapmıştır. Yeni taksonomi; "Bilgi ve Bilişsel Süreç" olarak iki boyutta tasarlanmış ve bu boyutlar ile alt kategorileri yeniden düzenlenmiştir. Taksonominin bilgi boyutunda bilgi türlerine rastlanmaktadır. Bu bilgiler; olgulara dayanan bilgi, kavramsal bilgi, işlemsel bilgi ve biliş ötesi bilgi şeklinde dağılım göstermektedir. Taksonominin bilişsel süreç boyutu; bilginin nasıl kullanıldığı incelenmektedir ve hatırla, anla, uygula, analiz et, değerlendir ve yarat basamakları şeklinde fiil formatına dönüştürülmüştür (Arı, 2011). Taksonomide; *bilgi/hatırla, kavrama/anla* şekline dönüşüm yaparken, *değerlendirme* basamağı son basamaktan bir üst basamağa geçiş yapmış yerine *yara*t basamağı gelmiştir ve bir nevi sentez basamağı yarat basamağına yerine bırakmıştır.

Sayıları bir hayli fazla olan taksonomiler (SOLO, Fink, Detmer, Bloom gibi), sadece öğretim programlarını hazırlamak için değil beraberinde hedef ve kazanımlara uygun etkili soru hazırlamak için de başvurulan en önemli nicelik olarak kabul edilmektedir (Husbands, 1996; Shaunessy, 2000; Ayvacı ve Türkdoğan, 2010; Tanık ve Saraçoğlu, 2011; Omar, Haris, Hassan, Arshad, Rahmat, Ainun-Zainal ve Zulkifli 2012; İlango-Sivaraman ve Krishna, 2015). Bu nedenle başlangıç noktası sınıf içinden, sonuç noktası ülke geneline kadar hangi amaçla hazırlanırsa hazırlansın, tüm soruların kalitesi adına belli bir standardı yakalaması için belirli bir taksonomiye göre hazırlanmasının önemi vurgulanmaktadır (Topçu, 2017).

Literatürde yer alan bir çalışmada, yenilenmiş Bloom taksonomisinin benimseyen ülkenin uluslararası düzeyde en fazla Türkiye olduğu belirtilirken (Arı, 2011), ülke çapında yapılan çalışmaların sonuçlarına göre; sorulan soruların hala çoğunluğunun hatırlama düzeyinde olduğunu karşımıza çıkartmaktadır.(Çepni, Ayvacı ve Keleş, 2001; Ayvacı ve Türkdoğan, 2010).

Öğrenme-öğretme ortamlarında düşünme yetisinin geliştirilmesinde en önemli değişken "soru" unsuru olarak görülmektedir. İster öğrencilerin öğrenme gereksinimlerinin belirlenmesinde, isterse de bu gereksinimlerin giderilmesinde öğretmenlerin çoğunlukla kullandıkları sorular, öğrencilerin başarısını ölçmede son derece işe yaramaktadır (Dindar ve Demir, 2006). Durumun bu boyutu soruların yapısının önemini biraz daha ön plana çıkarmaktadır.

Üst düzey düşünme becerileri; *eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, analitik düşünme, yansıtıcı düşünme ve problem çözme becerisi* olarak nitelendirilmektedir (Üstünoğlu, 2006). Öğretmenlerin üst düzey düşünmeleri yoklayan sorular hazırlayabilmeleri için öncelikle kendilerinin üst düzey düşünebilme becerilerine sahip olması gerekmektedir. Nitekim

iyi bir fen eğitiminin iyi hazırlanmış sorularla başlayacağı çoğu zaman vurgulanmaktadır (Marbach-Ad ve Sokolove,2000).

Her öğrenciye aynı soru tarzı ile hitap etmek öğrenciler arasındaki farklı (Öğrenme bireyseldir ve hazırbulunuşluk durumları) algılama biçimini göz ardı edebilir. Eğitim süreci bir tren vagonu gibidir ve her lokomotif birbirine değmektedir. Bu bağlamda; öğretmenlerin izleyeceği yolun üzerinde atılan her adım öğrencileri direkt olarak etkileyeceği düşünüldüğünden, öğretmen becerilerinin öğrencilerin aldığı eğitimin kalitesi ile eş değerde görülmesi kaçınılmazdır. Nitekim, "*Öğretmenlerin üst düzey becerileri geliştirme yönünde aktif soru neden hazırlayamıyor?*" problemi, onların üniversite öğrenimlerinde nasıl bir eğitim süreci geçirdikleri yönünde merak uyandırmıştır. Bu doğrultuda; üniversitede öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının soru hazırlama becerilerinin Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Bilişsel basamaklarına göre hangi düzeyde olduğunu belirlemek amacıyla bu çalışma yürütülmüştür.

YÖNTEM

Araştırmanın amacına paralel olarak ve katılımcı grubun sınıf düzeyleri arasında karşılaştırma yapılmasının gerekliliği öngörüldüğünden, katılımcıların takip edeceği yaşam sürecinde ona eşdeğer olabilecek katılımcı üzerinde aynı zamanda çalışmalar yapılması için gelişimci araştırma yöntemi enlemesine (kesitsel) uygulanmıştır (Çepni, 2018). Araştırmanın katılımcıları Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi fen bilgisi öğretmenliği programında yer alan her bir sınıf düzeyinde 30'ar kişi olmak üzere toplamda 120 (N=120) öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırmanın problem durumuna uygun ve güncel olan bir konu ile ilgili veri toplanması istenildiğinden; her bir sınıf düzeyine uygun bir konu araştırılmış ve araştırmacıların paydaş görüşlerine göre Erozyon konusunda karar kılınmıştır. Çalışmadan önce katılımcı gruba çalışmanın içeriği ile bilgi verilmiş ve erozyon ile ilgili metin eş zamanlı olarak dağıtılmış akabinde belirli bir zaman diliminde katılımcılardan soru hazırlamaları istenmiştir. Toplamda 600 soru hazırlayan katılımcıların verileri Yenilenmiş Bloom Taksonomisi bilişsel basamaklarına göre analiz edilmiştir. Soruların Bloom Taksonomisinin bilişsel basamaklarına uygun analiz edilmesinde literatür çalışmaları da yardımcı olmuştur. Analiz sonuçları tablo ve grafikler halinde ilgili kısımda sunulmuş ve açıklamaları yapılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde; öğretmen adaylarının hazırladıkları soruların Yenilenmiş Bloom taksonomisinin bilişsel basamaklarına uygun analizi gerçekleştirilmiş ve frekans değerleri tablo ve grafikler haline getirilerek gereken açıklamaları yapılmıştır.

Tablo 1.Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin bilişsel basamaklarına göre öğretmen adaylarının en sık hazırladıkları soruların frekans dağılımı

Taksonomi Basamakları	Sorular	Frekans				
		1.sınıf	2.sınıf	3.sınıf	4.sınıf	N
Hatırla	Erozyon Nedir?	15	8	13	9	45
Anla	Erozyonun nedenleri nelerdir?	14	11	10	14	49
Uygula	Erozyon oluşumu Türkiye'de en çok hangi bölgede görülür?	4	7	3	6	20
Analiz et	Erozyonun sonucunda meydana gelebilecek toplumsal sorunlar neler olabilir?	11	16	12	10	49
Değerlendir	Erozyonla mücadelede Türkiye'de kurulan kuruluşlar yeterli midir? Tartışınız.	4	4	3	4	15
Yarat	Erozyonu önlemek için öneriler geliştiriniz.	12	11	16	13	52

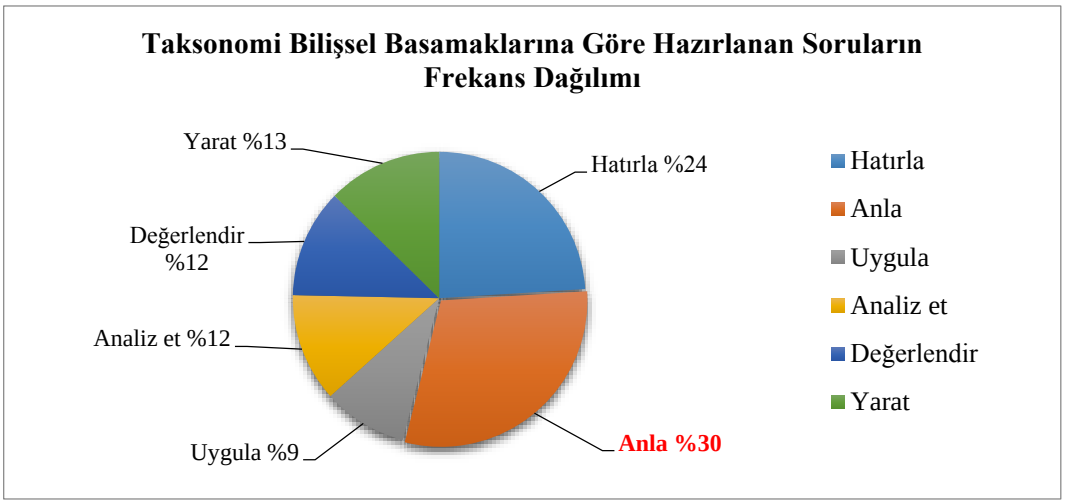
Yukarıda yer alan Tablo 1' de öğretmen adaylarının Erozyon ile ilgili okuma metnine yönelik hazırladıkları soruların Bloom Taksonomisinin bilişsel basamaklarına göre en sık tekrarlanan soruların frekansları karşımıza çıkmaktadır. Tablo incelendiğinde taksonomi basamaklarına uygun bir şekilde hangi soru kalıplarının olması gerektiği göze çarpmaktadır. Her bir sınıf düzeyinde *hatırla* basamağında birinci sınıf 15, ikinci sınıf 8, üçüncü sınıf 13 ve dördüncü sınıf 9 frekans dağılımındadır. *Anla* basamağında birinci sınıf 14, ikinci sınıf 11, üçüncü sınıf 10 ve dördüncü 14 frekansındadır. *Uygula* basamağında birinci sınıf 4, ikinci sınıf 7, üçüncü sınıf 3 ve dördüncü sınıf 6 frekansındadır. *Analiz et* basamağında birinci sınıf 11, ikinci sınıf 16, üçüncü sınıf 12 ve dördüncü sınıf 10 frekansındadır. *Değerlendir* basamağında birinci sınıf 4, ikinci sınıf 4, üçüncü sınıf 3 ve dördüncü sınıf 4 frekansındadır. *Yarat* basamağında ise birinci sınıf 12, ikinci sınıf 11, üçüncü sınıf 16 ve dördüncü sınıf 13 frekans dağılımını göstermektedir.

Tablo 2. Öğretmen adaylarının hazırlamış oldukları soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisi bilişsel basamaklarına göre dağılımı

Taksonomi Basamakları	1.sınıf		2.sınıf		3.sınıf		4.sınıf		N
	f	%	f	%	f	%	f	%	
Hatırla	36	24	22	15	32	21	19	13	109
Anla	45	30	40	27	35	23	37	25	157
Uygula	14	9	16	11	13	9	22	15	65
Analiz et	18	12	29	19	32	21	30	20	109
Değerlendir	18	12	20	13	15	10	19	13	72
Yarat	19	13	23	15	23	15	23	15	88
N	150	100	150	100	150	100	150	100	600

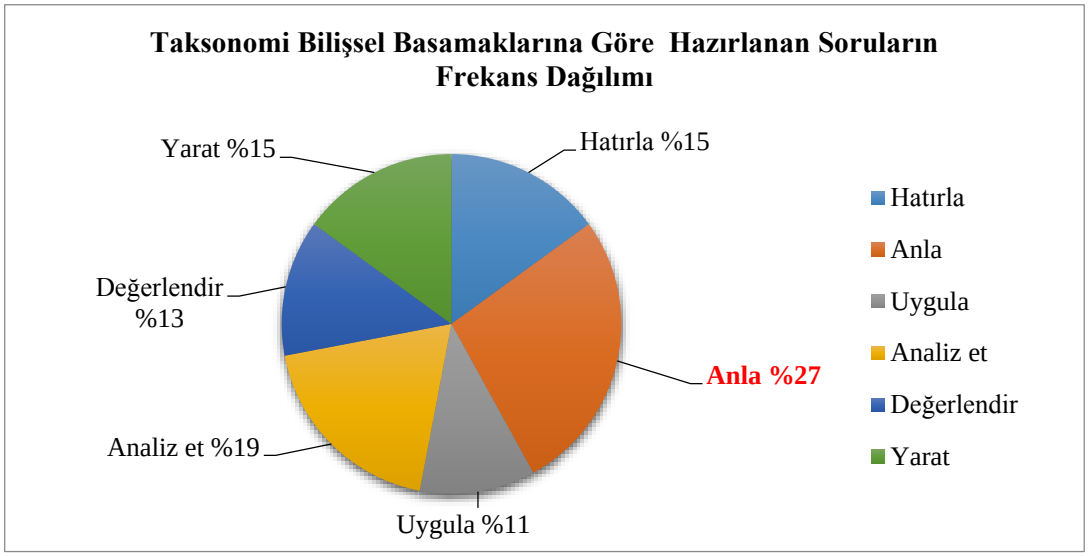
Yukarıda yer alan Tablo 2'de öğretmen adaylarının hazırlamış oldukları tüm soruların Bloom Taksonomisi bilişsel basamaklarına göre dağılımı yer almaktadır. Tablo incelendiğinde *hatırla* basamağı 109, *anla* basamağı 157, *uygula* basamağı 65, *analiz et* basamağı 109, *değerlendir* basamağı 72 ve *yarat* basamağı 88 frekansını paylaşmaktadır.

Aşağıda yer alan grafiklerde sınıf düzeylerine göre taksonomi basamaklarına uygun hazırlanan soruların frekans değerleri analiz edilmiştir:



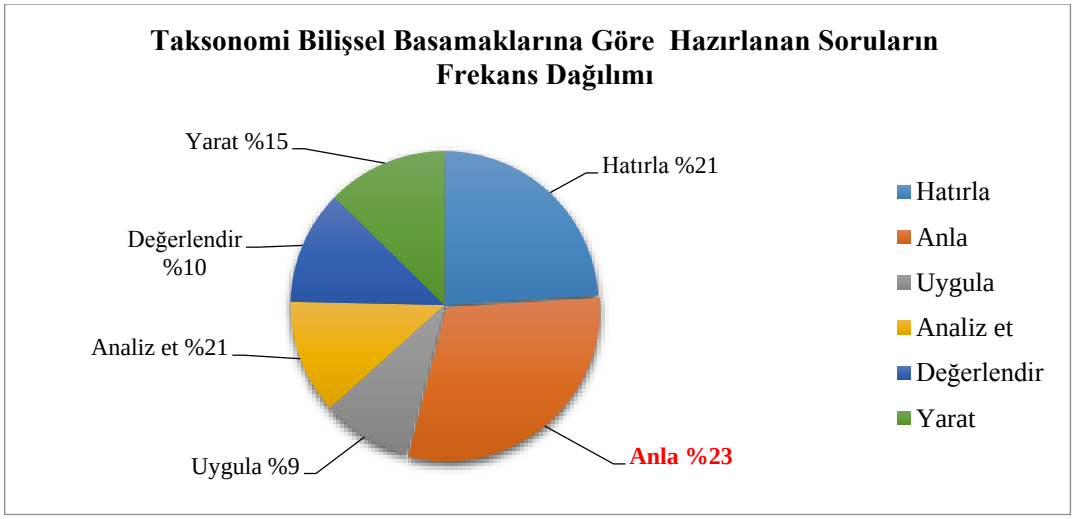
Grafik 1. Birinci sınıf öğretmen adaylarının hazırladıkları soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisi bilişsel basamaklarına göre dağılımı

Yukarıda yer alan Grafik 1' de birinci sınıf öğretmen adaylarının hazırlamış oldukları tüm soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisi bilişsel basamaklarına göre frekans dağılımı karşımıza çıkmaktadır. Tablo incelendiğinde *anla* basamağının frekans değerinin (%30) diğer basamaklara göre biraz fazla olduğu göze çarpmaktadır. Diğer basamakların frekans dağılımı *hatırla* %24, *yarat* %13, *değerlendir* %12, *analiz* et %12 ve *uygula* basamağı %9 şeklinde paylaşım göstermektedir.



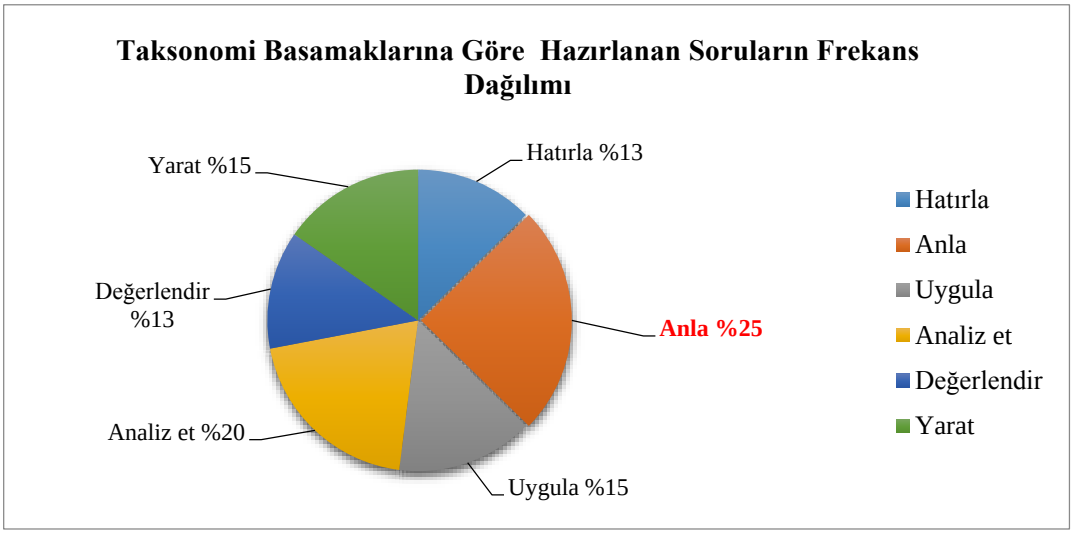
Grafik 2. İkinci sınıf öğretmen adaylarının hazırladıkları soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisi basamaklarına göre dağılımı

Yukarıda yer alan Grafik 2' de ikinci sınıf öğretmen adaylarının hazırlamış oldukları tüm soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisi basamaklarına göre frekans dağılımı karşımıza çıkmaktadır. Tablo incelendiğinde *anla* basamağının frekans değerinin (%27) diğer basamaklara göre biraz fazla olduğu göze çarpmaktadır. Diğer basamakların frekans dağılımı *analiz* et %19, *yarat* %15, *hatırla* %15, *değerlendir* %13 ve *uygula* basamağı %11 şeklinde paylaşım göstermektedir.



Grafik 3. Üçüncü sınıf öğretmen adaylarının hazırladıkları soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisi basamaklarına göre dağılımı

Yukarıda yer alan Grafik 3' de üçüncü sınıf öğretmen adaylarının hazırlamış oldukları tüm soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisi basamaklarına göre frekans dağılımı karşımıza çıkmaktadır. Tablo incelendiğinde *anla* basamağının frekans değerinin (%23) diğer basamaklara göre biraz fazla olduğu göze çarpmaktadır. Diğer basamakların frekans dağılımı *hatırla* %21, *analiz et* %21, *yarat* %15, *değerlendir* %10 ve *uygula* basamağı %9 şeklinde paylaşım göstermektedir.



Grafik 4. Dördüncü sınıf öğretmen adaylarının hazırladıkları soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisi basamaklarına göre dağılımı

Yukarıda yer alan Grafik 4' de dördüncü sınıf öğretmen adaylarının hazırlamış oldukları tüm soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisi basamaklarına göre frekans dağılımı karşımıza çıkmaktadır. Tablo incelendiğinde *anla* basamağının frekans değerinin (%25) diğer basamaklara göre biraz fazla olduğu göze çarpmaktadır. Diğer basamakların frekans dağılımı *analiz et* %20, *uygula* %15, *yarat* %15, *değerlendir* %13 ve *hatırla* basamağı %13 şeklinde paylaşım göstermektedir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Alt ve üst düzey düşünme becerilerini gerektiren soruları en yaygın şekliyle sınıflandırmaya göre ele alan Bloom ve arkadaşları alt düzey düşünme becerilerini; hatırla, anla ve uygula basamakları ile üst düzey düşünme becerilerini ise; analiz et, değerlendir ve yarat basamakları ile ifade etmişlerdir (Şahinel, 2002). Yürütülen çalışmanın bulgularında yer alan Tablo 1'e göre Erozyon metni ile ilgili Yenilenmiş Bloom Taksonomisi bilişsel basamaklarına uygun en sık hazırlanan soruların frekans dağılımları incelendiğinde; alt düzey düşünme becerilerini gerektiren soruların (hatırla 45, anla 49, uygulama 20 ve f;114) ve üst düzey düşünme becerilerini gerektiren soruların (analiz et 49, değerlendir 15, yarat 52 ve f;116) frekanslarının birbirine yakın oldukları tespit edilmiştir.

Tablo 2 incelendiğinde ise hazırlanan tüm soruların frekans dağılımlarında; alt düzey düşünme becerilerini gerektiren soruların frekans dağılımı (hatırla 109, anla 157, uygulama 65 ve f; 331), üst düzey düşünme becerilerini gerektiren soruların frekans dağılımına (analiz et 109, değerlendir 72, yarat 88 ve f;269) göre fazla çıktığı tespit edilmiştir. Bu bulgu öğretmen adaylarının üst düzey düşünme becerilerinin çok fazla gelişmediği sonucunu doğurmuştur. Aynı zamanda bahsi geçen bulgu, öğretmen adaylarının yüzeysel sorular hazırlayarak ezberci bir tutum sergilediklerinin kanıtı niteliğindedir. Literatürde yer alan bir çalışmada; ülke genelinde üst düzeydeki yeterlilikleri ölçen sorularda daha da geride yer aldığımız, PISA ve TIMSS uygulamalarının her ikisinde de ortalamanın altında olmamızdan anlaşıldığı belirtilmektedir. Bu konuda dikkat çekilen husus ise; bu uygulamalardan anlaşılacağı üzere becerilerin öğretilmesi gitgide önem kazanan bir konu olmakla birlikte ülkemizin bu bağlamda geride kaldığı üzerinde durulmasıdır (Çepni, 2017). Bu duruma farklı bir bakış açısı ile yaklaşılan bir çalışmada; tüm dünyada öğrenci düzeylerinin birbirinden farklı olabileceği bilinen bir gerçektir şeklinde ifade edilirken, bu gerçek karşısında aynı düzey ve aynı tür soruların her bir öğrenci için aynı sonuçlara sebep olamayacağının bilindikliğinin altı çizilmiştir. Her düzeyde farklı soru türlerinin bir arada sorulması, tüm öğrencilere kendi becerilerini ispatlayabilecekleri bir ortam sunacağı ve bu sebeple sorulara sadece alt düzey beceri soruları gözüyle bakarak eleştirmenin haksızlık olacağı vurgulanmıştır (Topçu, 2017).

Yine Tablo 2'de *uygula* basamağının frekans değerinin her bir sınıf seviyesinde düşük olması (Birinci sınıf 14, ikinci sınıf 16, üçün sınıf 13 ve dördüncü sınıf 22) ve diğer taksonomi basamaklarına göre de düşük çıkması (f;65) veri toplama aracı olarak kullanılan Erozyon konusu metninin *uygula* basamağına uygun sorularını hazırlamak için çok elverişli olmadığı sonucunu göstermiştir.

Bulgular kısmında yer alan grafikler sınıf düzeylerinin frekans yüzdeliklerine göre hazırlanmıştır. Nitekim her bir sınıf düzeyinde Yenilenmiş Bloom Taksonomisine uygun soru dağılımlarında *anla* basamağının frekans yüzdesi birinci sınıf %30, ikinci sınıf %27, üçüncü sınıf 23 ve dördüncü sınıf %25 olarak ön plana çıktığı tespit edilmiştir. Sınıf düzeylerinin frekans yüzdelikleri karşılaştırıldığında ise; üst düzey düşünme becerilerini gerektiren sorular birinci sınıf %37, ikinci sınıf %47, üçüncü sınıf % 46 ve dördüncü sınıf %48 değerleri karşımıza çıkmaktadır. Frekans değerlerine göz atıldığında, ilerleyen sınıf düzeylerine rağmen üst düzey düşünme becerilerinin gelişmediği sonucuna ulaşılmıştır.

ÖNERİLER

*Öğretmen adaylarının lisans düzeyinde aldıkları eğitim doğrultusunda gelecek nesil öğrencilerine örnek davranış sergileyeceği düşünüldüğünden; soru hazırlama becerilerini geliştirici derslerin ders programı akışı içerisinde yer alması, adayların kendilerini geliştirmesi bakımından yararlı olabilir.

*Öğretmen adaylarına ölçme-değerlendirme yapılırken üst düzey düşünme becerilerinin öneminin anlaşılması açısından uygulamalı eğitim verilmesinin gerektiği çalışma sonuçlarına yansıdığından, lisans eğitiminde bu hususta bilinçlendirme çalışmalarının yapılması var olan sorunu bir nebze de olsa engelleyebileceğine inanılmaktadır.

*Öğretmenler adaylarının Yenilenmiş Bloom taksonomisine göre; sınıf seviyeleri arasında üst düzey soru hazırlama becerilerini geliştirici ve ölçme-değerlendirme yapabilmelerine olanak sağlayan ders içi sunumlarını daha sık hazırlamaları gerekebilir.

*Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin basamaklarına uygun soru hazırlamak için konuların sınırlılığının (Erozyon konusu) unutulmasının gerekliliği çalışma sonuçlarında tanık olunduğundan, ileride yapılacak benzer çalışmaların daha sağlıklı sonuçlara ulaşması için araştırmacıların bu hususa titizlikle yaklaşması önerilebilir.

KAYNAKÇA

Amer, A. (2006). Reflections on Bloom's revised taxonumy. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 4*(8), 213-230.

Arı, A. (2011). Bloom'un gözden geçirilmiş bilişsel alan taksonomisinin Türkiye'de ve uluslararası alanda kabul görme durumu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 11*(2), 749-772.

Ayvacı, H. Ş. ve Türkdoğan, A. (2010). Yeniden yapılandırılan Bloom taksonomisine göre fen ve teknoloji dersi yazılı sorularının incelenmesi. *Türk Fen Eğitim Dergisi,7*(1),13-25.

Bacanlı, H. (1999). *Duyuşsal Davranış Eğitimi.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Çepni, S., Ayvacı, H. Ş. ve Keleş, E. (2001, Eylül). Okullarda ve Lise Giriş Sınavlarında Sorulan Fen Bilgisi Sorularının Bloom Taksonomisine Göre Karşılaştırılması, *Yeni Binyılın Başında Türkiye'de Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu*, T.C. Maltepe Üniversitesi, İstanbul.

Çepni, S. (2017). *Kuramdan Uygulamaya STEMA Eğitimi*. Pegem Akademi: Ankara.

Çepni, S. (2018). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş* (8. Baskı). Celepler Matbaacılık: Trabzon.

Dindar, H. ve Demir, M. (2006). Beşinci sınıf öğretmenlerinin fen bilgisi dersi sınav sorularının Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 26*(3), 87-96.

Husbands, C. (1996). *What is history teaching.* Open University Press: Buckingham.

Ilango-Sivaraman, S., Krishna, D. (2015). Blooms taxonomy– application in exam papers assessment. *International Journal of Multidisciplinary Sciences and Engineering, 6*(9), 4-8 .

Marbach-Ad, G. & Sokolove, P.G. (2000). Good science begins good questions. *Journal of Collage Science Teaching*, 30(3), 192-195).

Omar, N., Haris, S. S., Hassan, R., Arshad, H., Rahmat, M., Ainun-Zainal, N. F. ve Zulkifli, R. (2012). Automated Analysis of Exam Questions According To Bloom's Taxonomy. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, (59), 297–303.

Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim öğrenme ve öğretim, kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gönül Yayıncılık.

Shaunessy, E. (2000). Questioning techniques in the gifted classroom. *Gifted Child Today Magazine,* 23(5), 14-21.

Şahinel, S. (2002). *Eleştirel Düşünme*. Pegem Yayıncılık: Ankara.

Tanık, N. ve Saraçoğlu, S. (2011). Fen ve teknoloji dersi yazılı sorularının yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre incelenmesi. *TÜBAV Bilim Dergisi, 4*(4), 235-246.

Topçu, E. (2017). TEOG Tarih Sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Analizi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 5*(9), 321-335.

Üstünoğlu, E. (2006). Üst düzey düşünme becerilerini geliştirmede bilişsel soruların rolü. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, *331*, 17-24.

FEN BİLİMLERİ ÖĞRETMENLERİNİN PROJE ÇALIŞMALARINA YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Emine BİLGE

Trabzon Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Hakan Şevki AYVACI

Trabzon Üniversitesi, Türkiye

ÖZET

Genç nesillerin ileriye yönelik yaşam becerilerini artırmada yardımcı olabilecek proje çalışmalarının, öğretmenler aracılığı ile öğrenme sürecine katılmasının gerekliliği düşünüldüğünden bu çalışma gerçekleştirmiştir. Bu doğrultuda öğrencileri bir araştırmacı misyonu ile buluşturan öğretmenlerin; proje çalışmalarına bakış açılarını öğrenmek ve de proje çalışmaları ile ilgili edindikleri deneyimlerinin ne kadarını öğrencilere yansıttıklarını araştırmak amaç edinmiştir. Araştırmanın metodolojisinde; azınlık bir gruba yönelik belirli bir konu üzerinde derinlemesine görüşlerin ortaya çıkmasına olanak sağlayan özel durum çalışması yer almaktadır. Çalışma, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda görev yapan 30 Fen Bilimleri öğretmeni ile yürütülmüştür. Çalışmanın anonimine uygun ölçütleri göz önünde bulundurulmuş ve öğretmenlerin görüşlerine yer verilirken $Ö_1$, $Ö_2$, … , $Ö_{30}$ kodları kullanılmıştır. Öğretmenlerden elde edilen veriler çalışmanın yöntemine uygun veri toplama aracı olan yarı yapılandırılmış mülakat ile toplanmıştır. Mülakat soruları kendi alanında uzman 2 öğretici yardımıyla 5 soru sınırları içerisinde derlenmiştir. Soru dağılımları öğretmenlerin proje çalışmaları hakkındaki deneyimlerini öğrenmek, proje çalışmalarına bakış açılarını saptamak ve bu çalışmaların öğrencilere olan katkıları hakkındaki düşüncelerini öğrenmek şeklinde sentezlenmiştir. Sorulardan elde edilen cevaplar betimsel analiz ile çözümlenmiştir. Çalışmanın inanırlığı doğrultusunda araştırmacılar ve katılımcılar arasında geçen diyaloglar ilgili kısımda sunulmuştur. Çalışma bulgularında en göze çarpan husus; öğretmenlerin öğrencileri ile birden fazla proje çalışmaları içerisinde bulunması ile ilgili frekansın düşük değerde olması ve bunun aksine öğretmenlerin öğrencilerini proje yarışmalarına katılmalarını desteklemeleri hususu ile ilgili frekansın yüksek değerde olmasıdır. Çalışma sonuçlarına; proje çalışmalarının öğrencilerin zihinsel ve psikomotor becerilerini ve yaratıcılıklarını geliştirdiği, günlük hayatta karşılaştıkları problemlere çözüm üretebilmelerini kolaylaştırdığı ile ilgili görüşler yansımıştır. Yaşam boyu öğrenmeye olanak sağlayan projelerin öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerini artırmasına izin verilmesi öngörülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Fen Bilimleri Eğitimi, Proje Çalışmaları, Öğretmen Nitelikleri.

INVESTIGATION OF THE OPINIONS OF SCIENCE TEACHERS FOR PROJECTS

ABSTRACT

This study aimed to find out the views of teachers, who bring the students together for a mission, on projects and discover to what extent they reflect their experiences from these projects to their students. This special case study helped to learn about the profound views on a specific matter regarding a minority group. The study was conducted with 30 science teachers in different schools affiliated with

the Turkish Ministry of National Education. The appropriate criteria for the study were considered and the codes of T_1, T_2, … , T_{30} were used to indicate the views of teachers. The data were collected using semi-structured interview, which is an appropriate data collection tool for this study. The interview questions were compiled under five main questions with the help of two instructors who are experts in their fields. The questions were categorized into the following groups: to learn about the experiences of teachers on the projects, to determine their views on the projects, and to learn about the contributions of these projects to the students. Responses of the participants were analyzed using descriptive analysis. The dialogs between the researcher and the participants regarding the reliability of the study were provided in the related part. The most remarkable point of the results is that the frequency regarding the presence of the teachers in many projects with their students was low whereas the frequency regarding the support of the teachers for their students to participate in the competitions of projects was high. The projects proved to develop mental and psychomotor skills and creativity of the students, they facilitated producing solution to the problems they confronted with in daily life. The projects allowing lifelong learning were expected to help students promote their 21st century skills.

Keywords: Science Education, Project Studies, Quality of Teachers.

GİRİŞ

Fen bilimleri eğitiminde son yıllar içerisinde yapılandırılan öğretim programları incelendiğinde; en temel adımların 2004 ve 2013 yıllarında atıldığı ve yapılan değişikliklerin göze çarptığı söylenebilmektedir. Nitekim; 2004 yılı fen bilimleri öğretim programında en fazla vurgulanan kısmın "Bilimsel Süreç Becerileri" kavramı olduğu söylenebilir. Bahsi geçen programın getirmiş olduğu yenilikler öğrencilerin; temel yetenekleri için gözlem, ölçme-sınıflama, yordama yeteneğine sahip olma, sayı-uzay ilişkisi kurma, değişkenleri belirleme/değiştirme, kontrol etme ve çıkarım yapma, verileri kaydetme, hipotez cümleleri kurma, deney yapabilme, model oluşturma ve de karar verme becerilerini geliştirmesini amaçlamıştır. Buna karşılık 2013 yılında düzenlenen öğretim programı sadece bilimsel süreç becerilerini hedefine almamış aynı zamanda yaşama entegre edilmesi gereken becerileri de önemli görmüştür. Bu program bir bireyin yeni fikirler oluşturabilecek donanıma sahip bir eğitim akışı içerisinde, gelişmemiş ve gelişmekte olan ülkelerin eğitim sistemlerinin en nihai amaçlarını beraberinde misyon edinmiştir. Tüm bu öğretim programlarının doğasını uygun bir öğretmen vizyonunda; gelişmeye açık ve girişimci özelliklere sahip olmanın ön şart oluşturduğu anlaşıldığı gibi (Deveci ve Çepni, 2014) bu özelliklere sahip olunmadan öğrencilerden aynı özveriyi beklemenin de mümkün olmadığı anlaşılmaktadır.

Günümüze daha yakın olan 2017 yılı Fen Bilimleri Öğretim Programı'nda (MEB, 2017) bu durum öğrenciyi merkeze alan öğrenme ortamlarında, öğrencilerin bilgiyi anlamlı ve kalıcı olarak öğrenebilmeleri için sınıf/okul içi ve okul dışı öğrenme ortamlarının, araştırma-sorgulamaya dayalı öğrenme stratejisine (proje, iş birliğine dayalı öğrenme vb.) göre tasarlanmasını uygun bulmuştur. Öğrencilerin fikirlerini rahatça ifade edebilmeleri, düşüncelerini farklı gerekçelerle destekleyebilmeleri ve arkadaşlarının iddialarını çürütmek amacıyla karşıt görüşler geliştirebilmeleri için bilimsel olgulara yönelik fayda-zarar ilişkisini tartışabilecekleri ortamlar yaratılmasının ancak öğrencilerin kendilerini yazılı, sözlü ve görsel olarak ifade ederek iletişim ve yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesine imkân tanıyan fırsatlar ile olabileceği önemle vurgulanmaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin, öğrencilerinin geçerli verilere dayalı oluşturdukları iddiaları haklı gerekçelerle sundukları tartışma ortamlarında yönlendirici ve rehber rolü üstlenmeleri öğretmenlerin bu gibi ortamlardaki donanımını ve bu gibi çalışmalara bakış açılarını ön plana çıkarmaktadır.

Yaşanılan çağın gereksinimlerine göre yeni teknolojilerin gelişimine paralel olarak bireylerden beklenen beceriler ve özellikler kademeli olarak artacağına işaret etmektedir. Bu bakımdan 21. yüzyıl becerilerinin neler olduğunun bilinmesi ve öğretim programlarının bu becerilerin entegrasyonuna göre düzenlenmesi yaşam boyu öğrenme bakış açısına sahip bireylerin yetişmesi bakımından önem arz ettiği belirtilmektedir (Çepni, 2017). Nitekim proje çalışmalarının günümüz koşullarına göre öğrencilerde yaşam boyu öğrenmeyi sağladığı vurgulanmaktadır (Açıkgöz, 2003).

Proje; bir kavram veya bir yeteneğin kazandırılmasına yönelik problem çözümü için, öğrencilerin ister özgür bir şekilde bireysel isterse grup halinde yaptıkları çalışmanın bütünü olarak ifade edilir. Bir öğrencinin kendisini sunulan problemin çözümünü yapması için; problemi nasıl ve hangi aşamaları takip ederek çözeceğine kendi hür iradesiyle karar verebilmesi projenin en temel niteliğidir (Kubinova, Novotna ve Littler, 1998). Ayrıca projeler, öğrencilere bilimsel araştırma yapma becerisini kazandırmak ve yaparak yaşayarak öğrenme olanağı sunmaktadır (Raghavan, Cohen-Regev ve Strobel, 2001). Proje çalışması sürecinde öğrencinin olabildiğince bağımsız bırakılması; onların zamanlarını planlaması, kendilerini değerlendirmesini özetle kendi öğrenmelerinde sorumluluklarını üstlenmesini sağlayacaktır. Bu bağlamda öğrenciler sadece istenen konuyu öğrenmekle kalmayacak eşit zamanlı olarak araştırma yapma ve yaşam boyu öğrenme becerilerini de kazanacaktır (Açıkgöz, 2003).

Günümüz koşullarının standartları öğretmeden çok öğrenmeyi öğretmeyi benimsediğinden; fen bilimleri eğitiminde öğrencilerin ellerini kirletmeden, araştırma yapmadan (deney yapma, proje çalışmaları, model oluşturma vb.) tam öğrenmenin olamayacağına dikkat çekmektedir. Bu bakış açısı ile öğrenciyi merak uyandırıcı bir araştırmacı misyonu yüklemenin ne kadarının doğru olacağı araştırmacılar için merak konusu olmuş ve bu gibi durumlarda kilit nokta olarak görülen öğretmenlerin, öğrencilere proje çalışmalarında önceden edindikleri tecrübelerinin ne kadarını yansıttıkları ve onlara yol göstermek için üstlendikleri sorumluluklar araştırılmak istenmiştir. Bu bağlamda araştırmanın problem durumu olarak gelişen soru ve alt problemleri aşağıda sunulan şekilde hazırlanmıştır:

"Fen bilimleri öğretmenlerinin proje çalışmaları ile ilgili görüşleri nelerdir?"

1.Proje yarışmalarını takip ediyor musunuz?

*Evet ise; hangi proje yarışmalarını takip ediyorsunuz?

*Hayır ise; takip etmeme sebebiniz nedir?

2.Öğrencilerinizi proje geliştirmeleri için nasıl yönlendiriyorsunuz?

3.Öğrencilerinizin proje yarışmalarına katılmalarını destekliyor musunuz?

4.Öğrencileriniz ile birlikte bir proje geliştirdiniz mi? Geliştirdiyseniz ne tür projeler geliştirdiniz?

5.Proje geliştirmenin öğrencilere ne gibi katkısı olduğu düşünüyor musunuz?

YÖNTEM

Araştırma amacına uygun olan ve 30 Fen Bilimleri öğretmeni ile sınırlandırılan bu çalışma; az sayıda katılımcı ile belirli bir zaman diliminde bir konunun derinlemesine irdelenmesine yardımcı olan özel durum çalışması ile yürütülmüştür. Araştırma Trabzon ilinin farklı ilçelerinde farklı okullarda görev alan öğretmenlerin gönüllülük esasiyeti ile gerçekleşmiştir. Araştırmada etik ve anonimlik kuralları esas alınmış ve öğretmenlere $Ö_1$, $Ö_2$, … , $Ö_{30}$ kodları ile yer verilmiştir. Araştırmanın yürütücüleri ile kendi alanında uzman öğreticiler bir araya gelerek yarı yapılandırılmış mülakat ile toplanacak verilerin soruları geniş bir perspektif ile titizlikle hazırlanmıştır. Önceden hazırlanan araştırma soruları eleme aşamasından geçtikten sonra 5 soru olması yönünde karar kılınmıştır. Araştırmanın problem durumunu uygun görülen bu 5 soru öğretmenlerin proje çalışmaları hakkındaki deneyimlerini öğrenmek, proje çalışmalarına bakış açılarını saptamak ve proje çalışmalarının öğrencilere olan katkıları hakkındaki düşüncelerini öğrenmek amacıyla derlenmiştir. Araştırma yöntemine uygun görülen yarı yapılandırılmış mülakat ile veriler eş zamanlı olarak toplanmıştır. Elde edilen verilere betimsel analiz ile çözümleme işlemi uygulanmıştır. Araştırmanın inanırlığına uygun olması yönünden araştırmacılar ve katılımcılar arasında geçen diyaloglar gereken kısımlarda sunulmuştur. Araştırmanın problem durumuna göre düzenlenen her bir sorusu bulgular kısmında tablolar halinde sunularak tablo içinde yer alan bilgileri yorumlanmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde; öğretmenlerin proje çalışmaları hakkındaki deneyimlerini ve proje çalışmalarının öğrencilere olan katkıları hakkındaki düşüncelerini öğrenmek için sorulan sorulardan elde edilen veriler sunulmuştur:

1."*Proje yarışmalarını takip ediyor musunuz? Evet ise; hangi proje yarışmalarını takip ediyorsunuz? Hayır ise; takip etmeme sebebiniz nedir?*" sorusuna yönelik elde edilen verilerin analizi sonucu frekans değerleri hesaplanmış ve aşağıda sunulan tabloda gereken yorumlar yapılmıştır:

Tablo 1. Öğretmenlerin proje yarışmalarını takip etmeleri hususundaki görüşleri

Soru	**Frekans**
-Proje yarışmalarını takip ediyor musunuz? * Evet ise; hangi proje yarışmalarını takip ediyorsunuz? * Hayır ise; takip etmeme sebebiniz nedir?	*Takip etmeyen ve bilgisi olmayan %~6.7 *Takip eden ancak az bir bilgiye sahip olan %60 *Takip eden ve bilgisi olan %~33.3

Yukarıda yer alan Tablo 1'de öğretmenlerin proje yarışmalarını takip etmeleri hususunda elde edilen görüşlerin frekans değerleri yer almaktadır. Tabloya göre frekans değerleri; proje yarışmalarını takip etmeyen ve bilgisi olmayan %~6.7, takip eden ancak az bir bilgiye sahip olan %60 ve takip eden ve bilgisi olan %~33.3 şeklinde dağılım göstermektedir.

$Ö_1$, $Ö_3$ ve $Ö_8$ kodlu öğretmenlerin görüşlerini içeren diyalog kesiti aşağıda sunulmuştur:

$Ö_1$: '*Takip etmiyorum. İlgi alanıma girmiyor. Öğrenciler açısından onların çok vakitlerini aldığını düşünüyorum.'*

$Ö_8$: '*Tübitak' ın yarışmalarını takip ediyorum. Önceden okulda yapılmış proje örneklerinin resimlerini ya da kendilerini bulmaya çalışıyorum bu sayede görsel bir yolla onların bilgi edinmelerine yardımcı oluyorum.*'

$Ö_3$: '*Evet takip ediyorum. Bu Benim Eserim adlı proje yarışmasını ve Tübitak' ın yarışmalarını takip ediyorum. Öğrencilerime sık sık proje oluşturmaya yönelik yani yaratıcı düşüncelerini geliştirici proje ödevleri veriyorum.*'

2."*Öğrencilerinizi proje geliştirmeleri için nasıl yönlendiriyorsunuz?*" sorusuna yönelik elde edilen verilerin analizi sonucu frekans değerleri hesaplanmış ve aşağıda sunulan tabloda gereken yorumlar yapılmıştır:

Tablo 2. Öğrencilerin proje geliştirmelerine yönlendirilmeleri ile ilgili görüşler

Soru	**Frekans**
-Öğrencileri proje geliştirmeleri için yönlendiriyor musunuz?	*Evet %~66.7 *Hayır %~33.3

Yukarıda yer alan Tablo 2' de öğretmenlerin öğrencilerini proje geliştirmelerine yönlendirme hususunda elde edilen görüşlerinin frekans değerleri karşımıza çıkmaktadır. Tabloya göre frekans değerleri *evet* %~66.7 ve *hayır* %~33.3 şeklinde dağılım göstermektedir.

$Ö_3$ kodlu öğretmenin görüşlerini içeren diyalog kesiti aşağıda sunulmuştur:

$Ö_3$: '*Proje yapan öğrencilerin ufkunun daha da genişlediği kanaatindeyim. Fen Bilimleri projeleri ile teknolojik tasarım projeleri birbirine karıştırılıyor. Öğrencilerin getirdiği proje teknolojik tarım ağırlıklı olduğunda biz bu projeyi teknolojik tasarım öğretmenlerine yönlendiriyoruz. Yapılan projelerin proje formatına uygun olması gerekiyor.*'

3. *"Öğrencilerinizin proje yarışmalarına katılmalarını destekliyor musunuz?*" sorusuna yönelik elde edilen verilerin analizi sonucu frekans değerleri hesaplanmış ve aşağıda sunulan tabloda gereken yorumlar yapılmıştır:

Tablo 3. Öğrencilerin proje yarışmalarında desteklenmeleri ile ilgili görüşler

Soru	**Frekans**
Öğrencilerinizin proje yarışmalarına katılmalarını destekliyor musunuz?	*Evet %~73.3 *Hayır %~26.7

Yukarıda yer alan Tablo 3' de öğretmenlerin öğrencilerini proje çalışmalarına katılmalarını destekleme hususunda elde edilen görüşlerinin frekans değerleri karşımıza çıkmaktadır. Tabloya göre frekans değerleri *evet* %~73.3 ve *hayır* %~26.7 şeklinde dağılım göstermektedir.

4. "*Öğrencileriniz ile birlikte bir proje geliştirdiniz mi? Geliştirdiyseniz ne tür projeler geliştirdiniz?*" sorusuna yönelik elde edilen verilerin analizi sonucu frekans değerleri hesaplanmış ve aşağıda sunulan tabloda gereken yorumlar yapılmıştır:

Tablo 4. Öğrenciler ile birlikte geliştirilen projeler ile ilgili görüşler

Soru	**Frekans**
Öğrencilerinizle birlikte bir proje geliştirdiniz mi?	*Hiç %~33.3
*Geliştirdiyseniz ne tür projeler geliştirdiniz?	*Bir proje %30
	*Birden fazla proje %~36.7

Yukarıda yer alan Tablo 4'de öğretmenlerin öğrencileri ile birlikte katıldıkları proje çalışmaları hususunda elde edilen görüşlerin frekans değerleri yer almaktadır. Tabloya göre frekans değerleri; *hiç* %~33.3, *bir proje* %30 ve *birden fazla proje* %~36.7 şeklinde dağılım göstermektedir.

5. "*Proje geliştirmenin öğrencilere ne gibi faydaları olduğu düşünüyorsunuz?*" sorusuna yönelik elde edilen verilerin analizi sonucu frekans değerleri hesaplanmış ve aşağıda sunulan tabloda gereken yorumlar yapılmıştır

Tablo 5. Proje çalışmalarının öğrencilere olan katkısı ile ilgili görüşler

Soru	**Frekans**
Proje çalışmalarının öğrencilere katkısı olduğunu düşünüyor musunuz?	*Düşünmüyorum %30 *Düşünüyorum %70

Yukarıda yer alan Tablo 5' de proje çalışmalarının öğrencilere olan katkısı hususunda elde edilen görüşlerin frekans değerleri yer almaktadır. Tabloya göre frekans değerleri *düşünmüyorum* %30 ve *düşünüyorum* %70 şeklinde dağılım göstermektedir.

$Ö_1$ ve $Ö_9$ kodlu öğretmenlerin görüşlerini içeren diyalog kesiti aşağıda sunulmuştur:

$Ö_1$: '*Yaratıcılıklarını geliştirir, hayal güçlerini geliştirir, günlük hayatta karşılaştıkları problemlere çözüm üretmelerini kolaylaştırır, özgüvenlerinin gelişmelerini sağlar.'*

$Ö_9$: '*Öğrencilerin zihinsel becerilerinin ve psikomotor becerilerinin geliştiğini düşünüyorum. Bununla beraber öğrencilerin konuları merak etmelerini sağlıyor, dersin içeriğini ilginç hale getiriyor*.'

TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmanın birinci sorusuna ait bulgularında Tablo 1'e göre; çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin sadece %~33,3 frekans değerinde olan kısmı proje yarışmalarını takip ettikleri ve yarışma hakkında bilgi sahibi oldukları tespit edilmiştir. Bu bulgu; öğretmenlerin mülakat sürecinde proje yarışmalarına yeterli zaman bulamadıklarına sebep göstermelerinin temelinde müfredat yoğunluğu olabileceği yorumunu yaptırmıştır. Öyle ki; öğretmenlerin müfredatta olan konuları öğrencilere yetiştirme çabasının yanı sıra sınav endeksli bir eğitimin dayatılması aynı zamanda velilerin sadece sınav odaklı bir eğitim sürecinde öğrencisini görme arzusu ve gelecek endişesi öğretmenleri proje yarışmaları hususunda kısıtlar niteliktedir. Literatürde benzer çalışmaların bulgularında zaman kavramı (Ekici, Ekici ve Taşkın, 2002; Kim ve Tan 2010; Kocakülah ve Savaş, 2011; Bilge, Ayvacı ve Bahçeci, 2017) ve sınav kaygısı (Ayvacı ve Bilge, 2018) ile ilgili yaşanan problemler üzerinde durulmaktadır ve çalışmanın bulgusunu bu yönlerden desteklemektedir.

Tablo 4' de dördüncü sorunun bulgularına göre, öğretmenlerin öğrencileri ile birden fazla proje çalışmaları içerisinde bulunması ile ilgili frekansın %~36.7 gibi azınlık bir değerde olması ve buna karşın; Tablo 3'de üçüncü sorunun bulgularında, öğretmenlerin öğrencilerini proje yarışmalarına katılmalarını desteklemeleri hususu ile ilgili frekansın %~73.3 gibi yüksek bir değerde olması çelişki içermektedir. Öyle ki bahsi geçen bulgular karşılaştırıldığında öğretmenlerin öğrencilerini proje çalışmaları içinde yer alması ve proje çalışmaları hususunda desteklemesi olumlu olarak nitelendirilirken diğer taraftan kendilerinin proje çalışmalarında bulunma olasılığının az olması şaşırtıcı bir durum teşkil etmiştir. Bu durum öğrenci merkezli bir eğitimin benimsendiği bu süreçte öğretmenlerin sadece rehber konumunda yetindiklerini ve öğrencilerini kendi çabalarına bıraktıkları sonucunu doğurmaktadır. Aslında bu süreç; öğretmeni geri plana atmamakla birlikte, öğrencilerin yeteneklerini öğretmen kontrolü altında gün yüzüne çıkarmalarını beklediği ifade edilebilir.

Tablo 5'de yer alan bulgulara göre; proje çalışmalarının öğrencilere faydası olacağı yönünde görüş belirten öğretmenlerin %70 frekans değerinde olduğu tespit edilmiştir. Ancak bahsi geçen bulgu, bu görüşte yer alan öğretmenlerin ödev niteliğinde ders notlarını iyileştirici türde yapılan kısa süreli etkinlik projelerini benimsediklerinden ötürü bu görüşe olumlu tavır sergiledikleri sonucunu doğurmaktadır. Oysaki bu tarz proje ödevlerinin, çoğunlukla

velilerin yardım elini uzattığı ya da internet çıktısı ile geçiştirilen bir ev ödevi niteliği taşıdığı günümüzün bir gerçeği olarak görülmektedir. Literatürde benzer bir düşünceye yer verilen bir çalışmada; projenin yapmış olmak için yapılmaması gerektiği vurgulanırken, bu gibi çalışmaların çok zaman ve emek gerektirdiğinin sonucunda ise öğrencilerin gelişiminde önemli ölçüde katkı getirdiği üzerinde durulmuştur (Açıkgöz, 2003)

ÖNERİLER

*Öğretmenlerin proje yarışmalarında öğrencilerine yeterli ölçütte dönüt vermeleri için kendilerinin de proje yarışmaları ya da çalışmalarında bulunmasının önemi küçümsenmemelidir. Öğretmenlerin bizzat kendilerinin proje hazırlama hususu ve akabinde öğrencilerini yönlendirerek gelişimlerine katkıda bulunmalarının gerekliliği dikkate alınabilir.

*Ders kapsamında öğrencilere ödev amaçlı verilen proje ödevlerinin niteliğinin öğrencileri ne kadar geliştirebileceği hususu göz önünde bulundurulabilir ve ayrıca bu tarz hazırlanan projelerin öğrencilerin kendi yetenekleri doğrultusunda hazırlanıp hazırlanmadıklarına titizlikle yaklaşılabilir. Nitekim ödevlerin internet çıktısı, veli yardımı vs. gibi yardımcı elemanlar vasıtasıyla hazırlanabileceği ihtimali öğretmenleri kontrole teşvik ettirmesinde yarar olabilir.

*Öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerine uygun bir vizyon ile yaratıcılıklarını ön plana çıkaran bir ders süreci ile geleceği daha emin adımlar atacağına inanıldığından öğretmenlerin, öğrencileri ile birlikte sık sık proje yarışmalarında bulunup öğrencilerini güdülemeleri öğrenciler açısından ileriye yönelik güzel bir adım olabilir

KAYNAKÇA

Açıkgöz, Ü. K. (2003). *Aktif Öğrenme.* İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.

Ayvacı, H. Ş. ve Bilge, E. (2018). Ortaöğretim öğrencilerinin günlük yaşam problemlerine alan bilgisi ile bağlam kurabilme becerilerinin değerlendirilmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *7*(2), 311-342.

Bilge, E., Ayvacı, H. Ş. ve Bahçeci, Ş. (2017, Nisan). **7.** sınıf öğrencilerinin atom konusundaki zihinsel modellerinin belirlenmesi. 26. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulan bildiri, Antalya.

Çepni (2017). *Kuramdan Uygulamaya Stem Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi

Deveci, İ. ve Çepni, S. (2014). Fen bilimleri öğretmen eğitiminde girişimcilik. *Journal of Turkish Science Education*, *11*(2), 161-188.

Ekici, F. M., Ekici, E. ve Taşkın, S. (2002, Eylül). Fen Laboratuarlarının İçinde Bulunduğu Durum. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi'nde sunulan bildiri, Ankara.

Kim, M. & Tan, A. L. (2010). Rethinking difficulties of teaching inquiry-based practical work: Stories form elementary pre-service teachers. *International Journal of Science Education*, 33, 1-22.

Kubinova, M., Novotna, J., & Littler, G. H. (1998). Projects and mathematical puzzles-a tool for development of mathematical thinking. *European Research in Mathematics Education I. II*. I. Schwank (Edt.).

Mili Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2017). Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Raghavan, K., Cohen-Regev, S., & Strobel, S. A. (2001). Student outcomes in a local systemic change project. *School Science and Mathematics*, *101*(8), 417-426.

Kocakülah, A. ve Savaş, E. (2011). Fen bilgisi öğretmen adaylarının deney tasarlama ve uygulama sürecine ilişkin görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *30*(1), 1-28.

LABORATUVAR ORTAMININ VE UYGULAMALARININ FEN BİLİMLERİ ÖĞRETMENLERİ AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

Dr. Nilay KEFELI

MEB, Türkiye

Dr. Filiz KARA

MEB, Türkiye

ÖZET

Bu araştırma, fen bilimleri öğretmenlerinin laboratuvar ortamında ve uygulama sürecinde yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri, okulların laboratuvar altyapı-donanım özellikleri, öğretmenlerin laboratuvara yönelik aldıkları güvenlik önlemlerinin neler olduğunu ortaya koymaya çalışmaktadır. Bu amaçla araştırmada tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Samsun iline bağlı 6 ilçede görev yapan toplam 87 fen bilimleri öğretmeni oluşturmaktadır. Öğretmenlerin laboratuvar ortamında ve uygulama sürecinde yaşadıkları sorunları ve çözüm önerilerini belirlemek amacıyla iki açık uçlu soru, laboratuvarda alınan güvenlik önlemlerini belirlemek amacıyla "laboratuvar güvenlik anketi" ve okulların fen laboratuvarlarının fiziksel altyapı olanaklarını incelemek amacıyla "laboratuvar altyapı-donanım anketi" uygulanmıştır. Açık uçlu sorulardan elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz gerçekleştirilerek, verilen cevaplar belirli temalar altında toplanmış ve sonuçlar frekans değerleri olarak verilmiştir. Anketlerden elde edilen veriler ise frekans ve yüzde değerleri olarak incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin malzeme eksikliği, malzemeleri kullanmayı bilmeme, sınıfların kalabalık oluşu, zaman yetersizliği, laboratuvarların fiziksel alt-yapılarının yeterli olmaması gibi birçok konuda sorun yaşadıklarını, ayrıca laboratuvarda güvenliği sağlamak için yeterli önlemleri alamadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler, laboratuvar uygulamalarını aktif ve etkili hale getirebilmek için öncelikle laboratuvarın fiziksel koşullarının düzenlenmesi gerektiğini, ders saatlerinin arttırılmasını, ayrı bir laboratuvar dersinin olmasını, uygulamaya dönük laboratuvar föylerinin oluşturulmasını, laboratuvar uygulamaları konusunda öğretmenlere periyodik olarak hizmet içi eğitimlerin uygulamalı olarak verilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Fen laboratuvarı, fiziksel olanaklar, öğretmen görüşleri.

AN ASSESSMENT OF LABORATORY ENVIRONMENT AND IMPLEMENTATIONS ACCORDING TO SCIENCE TEACHERS

ABSTRACT

This study aims to present the problems and the solution suggestions of science teachers in the laboratory and implementation process, the laboratory infrastructure-hardware properties of schools, and the safety measures taken by the teachers for the laboratory. Accordingly, the screening method was used in the study. The research sample consists of 87 science teachers in the six districts of Samsun. Two open-ended questions have been asked to identify the problems and solution suggestions of teachers in laboratory environment and implementation process and "laboratory safety questionnaire" was applied in order to determine the safety steps taken in the laboratory and "laboratory infrastructure-hardware questionnaire" was applied in order to analyze the physical infrastructure facilities of the science laboratories of the schools. During the analysis of the data obtained from the open-ended questions, we have carried out a descriptive analysis and collected the responses under specific themes and provided the results as frequency values. The data obtained from the questionnaires were analyzed as frequency and percentage values. The research concludes that the teachers had problems in various issues such as lack of materials, not knowing how to use the material, crowded classrooms, lack of time, lack of physical infrastructure of laboratories, and they also could not take sufficient measures to ensure safety in the laboratory. The teachers noted that the physical conditions of the laboratory should be arranged, the classroom hours should be increased, there should be a separate laboratory course, the laboratory leaflets should be created for practical use, the teachers should get practical in-service training regularly for laboratory applications in order to make the laboratory implementations active and effective.

Keywords: Science laboratory, physical opportunity, teacher opinions.

GİRİŞ

Fen bilimleri, insanoğlunun doğanın gerçeklerini bulma, olayları açıklama, kontrol etme, önceden kestirmeye çalışma ve bu süreçte kendini anlama gayretlerinin ürünüdür (Collette & Chiapetta, 1989; Güzel, 2002). Fen bilimleri konuları ülkemizde formal eğitimde ilkokul 3. sınıftan itibaren, ortaokul 8. sınıfa kadar Fen bilimleri dersi kapsamında verilmektedir. Ortaöğretimde fen bilimleri konuları Fizik, Kimya, Biyoloji alanlarında verilmekte, yükseköğretimde ise birçok bölümde temel dersler olarak okutulmaktadır. Ayrıca fen bilimleri konularının yükseköğretimde bölümlere göre rolü değişmekte olup genel itibariyle astronomi, yer bilimi, çevre bilimi gibi birçok alanda verilmektedir. Fen bilimlerini öğretme-öğrenme sürecinde öğretimi daha etkili hale getirebilmek için öğretmenler tarafından proje, alan gezileri, drama, problem çözme, laboratuvar, soru-yanıt gibi çeşitli öğretim yöntem ve teknikler kullanılmaktadır (Saracaloğlu, Yenice ve Gencel, 2010; Şimşek, Hırça ve Coşkun, 2012). Bu yöntemler içerisinde fen bilimleriyle ilgili temel bilgilerin öğrenilmesinde en etkili öğretim yöntemlerinden bir tanesi laboratuvar yöntemidir (Hamurcu, 1998; Lawson, 1995).

Laboratuvar, öğretilmek istenen konunun yapay bir ortam içerisinde öğrencilerin birinci elden deneyimler edinerek kazandırıldığı ortamdır (Yılmaz ve Morgil, 1999). Bir başka ifade ile laboratuvar, öğrencilere doğrudan deneyimler elde ederek araştırma yapabilme, eleştirel düşünebilme ve bilimsel becerileri kazandıran bir öğretme-öğretme ortamıdır (Ekici, 2009). Laboratuvar, öğrencilerin fen ile ilgili etkinliklere katılarak bilimsel yöntemi tanımalarına olanak sağlamasının yanında, gözlem yapma, düşünme, fikir üretme ve yorum yapma yeteneklerinin geliştirilmesini de sağlar (Kırpık ve Engin, 2009). Laboratuvar kullanımının başlıca nedenlerinden biri öğrencilere somut materyaller aracılığıyla deneyimler kazandırarak soyut, karmaşık ve anlaşılması zor konular içeren fen bilimlerinin kavratılmasını sağlamasıdır (Morgil, Güngör Seyhan ve Seçken, 2009). Ayrıca öğrencilerin bilimin özünü kavrayabilmeleri için gerekli olan problem çözme, inceleme ve genelleme yapma becerilerini kazandırmak laboratuvar uygulamalarının temel amaçları arasında yer almaktadır (Çepni, Ayas, Johnson ve Turgut, 1997). Yazıcı ve Kurt (2018) tarafından yapılan çalışmada deney ve laboratuvar uygulamalarının bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlara yönelik olarak öğrencilerin olumlu davranışlarında artış meydana getirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Fen öğretiminde öğrencilerin bilgileri ezberlemeden, uygulamalar ve denemeler yaparak öğrenmesine imkan tanıyan, konuların daha etkili ve kalıcı öğrenilmesini sağlayan laboratuvar uygulamaları, fiziksel yetersizlikler, öğrenci kalabalıklığı, malzeme yetersizliği gibi gerekçelerle öğretmenler tarafından gereken önemin verilmediğini ortaya koyan birçok araştırma vardır (Ekici, Ekici ve Taşkın, 2002; Geçer ve Özel, 2012; Güneş, Şener, Germi ve Can, 2013; Uluçınar, Cansaran ve Karaca, 2004).

Alan yazın incelendiğinde fen eğitiminde laboratuvar uygulamalarında karşılaşılan sorunlara değinen çalışmalara (Aydın, Bektaş ve Armağan, 2015; Geçer ve Özel, 2012; Güneş, Şener, Germi ve Can, 2013; Yazıcı ve Kurt, 2018) rastlanmaktadır. Ancak sorunların çözümüne değinen, donanım-altyapı özelliklerine (Uluçınar, Cansaran ve Karaca, 2004) ve laboratuvarda güvenlik konusunu ele alan çalışmalar sınırlı olmakla birlikte genellikle üniversitedeki laboratuvar güvenlikleri araştırılmıştır (Kırbaşlar, Güneş ve Derelioğlu, 2014). Laboratuvarda eğitim ve araştırmaya yönelik yapılan her türlü çalışma, öğrenci ve öğretmenin sağlığını tehdit edecek çeşitli riskler içerir. Bu nedenle olabilecek kazaları en aza indirebilmek için laboratuvarda güvenliğin sağlanması gerekmektedir (Yılmaz, 2004). Laboratuvarda güvenliğin sağlanması açısından laboratuvar çalışma ortamındaki risklere karşı öğrencilerin eğitilerek gerekli bilgilerin verilmesinin önemli olduğunu vurgulayan bazı araştırmalar mevcuttur (Long, 2000; Stepenuck, 2002).

Öğrencilerin anlamlı öğrenmelerini sağlayan, fen eğitimin ayrılmaz bir parçası olan laboratuvarın kullanılmama ya da etkili kullanılmamasının altında yatan nedenler araştırılmalıdır. Ayrıca laboratuvar güvenliği üzerinde durulması gereken önemli bir konu olup, bu konuda alınan önlemlerin neler olduğu ortaya konulmalıdır. Laboratuvar uygulamaları sürecinde yaşanan sorunlar, güvenlik için alınan önlemler ve laboratuvar alt-yapı donanım durumu ile ilgili en sağlıklı bilgilerin laboratuvarın uygulayıcıları olan öğretmenlerden alınması açısından bu araştırmanın önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca araştırma sonuçlarının, oluşturulacak laboratuvar ortamına ve geliştirilecek ortaokul fen bilimleri öğretim programlarına ışık tutacağı düşünülmektedir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

ARAŞTIRMA PROBLEMİ

Samsun ilinde görev yapan fen bilimleri öğretmenlerinin fen laboratuvar ortamı, uygulama sürecine yönelik problemleri ve çözüm önerileri, okulların laboratuvar altyapı ve özellikleri, öğretmenlerin fen laboratuvarına yönelik aldıkları güvenlik önlemlerine ilişkin görüşleri nelerdir?

Alt Problemler

1. Fen bilimleri öğretmenlerinin fen laboratuvar ortamı ve uygulamalarında karşılaştıkları problemlere yönelik görüşleri nelerdir?
2. Fen bilimleri öğretmenlerinin fen laboratuvar ortamı ve uygulamalarında karşılaştıkları problemlerin çözümüne yönelik görüşleri nelerdir?
3. Okulların fen laboratuvar altyapı-donanım özelliklerine ilişkin fen bilimleri öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?
4. Fen bilimleri öğretmenlerinin fen laboratuvarına yönelik aldıkları güvenlik önlemlerine ilişkin görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırma, betimsel araştırma modellerinden olan tarama modeli ile yürütülmüştür. Tarama modelinde, araştırmaya konu olan olay, birey veya nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2009).

Araştırma Örneklemi

Araştırmada olasılığa dayalı örnekleme türlerinden küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu amaçla Samsun iline bağlı 6 ilçe belirlenmiş ve bu bölgelerde görev yapan öğretmenler rastgele örnekleme ile seçilmiştir. Çarşamba ilçesinden 24, Vezirköprü ilçesinden 15, Alaçam ilçesinden 14, İlkadım ilçesinden 12, Havza ilçesinden 11 ve Canik ilçesinden 11 öğretmen olmak üzere, toplam 87 fen bilimleri öğretmeni araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada, fen bilimleri öğretmenlerinin fen laboratuvar ortamında ve deney uygulama sürecinde yaşadıkları sorunları (birinci soru) ve çözüm önerilerini belirlemek (ikinci soru) amacıyla 2 sorudan oluşan açık uçlu soru formu kullanılmıştır. Bu formda yer alan sorular, alanında uzman üç fen eğitimcisinin görüşleri doğrultusunda incelenmiş ve düzenlenmiştir.

Ortaokulların fen laboratuvarlarının fiziksel altyapı olanaklarını incelemek amacıyla "Laboratuvar Altyapı-Donanım Anketi" (LAD-Anketi) uygulanmıştır. LAD-Anketi 3'lü likert tipinde hazırlanmış olan 11 sorudan meydana gelmektedir. LAD-Anketinde yer alan anket maddeleri ülkemizde laboratuvarda bulunması gereken altyapı-donanımları içeren proje ve rehber yazılardan (Kaptan ve Korkmaz, 2001; Kimya Teknolojisi, 2012; Kürkçü, E., Biçer, Ş. Sarıöz Ağca, ve Tayfur, D., 2013) yararlanılarak araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur.

Fen bilimleri öğretmenlerinin fen laboratuvarlarında aldıkları güvenlik önlemlerini belirlemek amacıyla "Laboratuvar Güvenlik Anketi" (LG-Anketi) uygulanmıştır. LG-Anketi 5'li likert tipinde hazırlanmış 24 sorudan meydana gelmektedir. LG-Anketinde yer alan anket maddeleri, laboratuvar güvenliği ile ilgili yapılan çalışmalarından yararlanılarak (Aydoğdu, Doğru, Ünsal, Meriç ve Uşak, 2004; Kimya Teknolojisi, 2012; Sarıçayır, 2007; Sayılkan, Emre, Sayılkan ve Bağ, 2007; Yenice ve Aktamış, 2004) araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur. LAD-Anketinde ve LG-Anketinde yer alan sorular, alanında uzman iki fen eğitimcisinin ve bir ölçme-değerlendirme uzmanının görüşleri doğrultusunda incelenmiş ve düzenlenmiştir.

Veri Analizi

Açık uçlu sorulardan elde edilen verilerin betimsel analizi yapılarak kodlar ve temalar oluşturulmuştur. Betimsel analizde veriler, ortaya çıkan temalara göre düzenlenir ve sık sık araştırmaya katılan bireylerin görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilerek görüşleri çarpıcı bir şekilde yansıtılır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırmada verilen cevaplar belirli temalar altında toplanarak sonuçlar frekans olarak sunulmuştur. Ayrıca öğretmenlerin görüşlerine ilişkin doğrudan alıntılara da yer verilmiştir.

Açık uçlu sorular araştırmacılar tarafından birbirlerinden bağımsız olarak kodlanmış, elde edilen kodlamalar karşılaştırılmıştır. Daha sonra elde edilen veriler yeniden tartışılmış ve kodlamalara son hali verilmiştir. Kodlayıcılar arası güvenirlik hesaplamasında uyuşma yüzdesi kullanılmıştır. Uzlaşma yüzdesi [(Görüş Birliği)/(Görüş Birliği +

Görüş Ayrılığı) X 100] formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Bu formüle göre uzlaşma yüzdesinin % 70 ve üzerinde olması güvenilir bir kodlama olarak kabul edilmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Yapılan hesaplama sonucunda kodlayıcılar arası güvenirlik %82 bulunmuş ve kodlamaların güvenilir olduğu kabul edilmiştir.

LAD-Anketi, 3'lü likert tipinde olup, "evet-hayır-fikrim yok" şeklinde ölçeklendirilmiştir. LG-Anketinde yer alan anket maddeleri ise 5'li likert tipinde olup, "her zaman-sık sık-ara sıra-nadiren-hiçbir zaman" şeklinde ölçeklendirilmesi yapılmıştır. Anketlerden elde edilen veriler frekans ve yüzde değerleri olarak incelenmiştir.

BULGULAR

LAD-Anketine İlişkin Bulgular

LAD-Anketi uygulanmadan önce öğretmenlere okullarında fen laboratuvarlarının bulunup bulunmadığı sorulmuştur. Fen bilgisi öğretmenlerinden 21 kişi (% 24.1) okullarında laboratuvar olmadığını belirtmiş ve geriye kalan 66 kişiye (%75.9) ise, okullarında bulunan fen laboratuvarlarındaki altyapı ve donanımları sorulmuştur. LAD-Anketine verilen öğretmen cevapları Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Laboratuvar Altyapı-Donanım Anketine (LAD-Anketi) Verilen Cevaplar

	Maddeler	**Evet**		**Hayır**		**Fikrim Yok**	
		f	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**
1.	Yangın söndürücü bulunmaktadır.	24	36.4	39	59.1	3	4.5
2.	Havalandırma sistemi vardır.	15	22.7	50	75.8	1	1.5
3.	İlkyardım çantası bulunmaktadır.	20	30.3	45	68.2	1	1.5
4.	Vücut duşu bulunmaktadır.	1	1.5	65	98.5	-	-
5.	Yangın battaniyesi bulunmaktadır.	-	-	64	97.0	2	3.0
6.	Laboratuvar muslukları bulunmaktadır.	43	65.2	23	34.8	-	-
7.	Kimyasal depolar bulunmaktadır.	48	72.7	18	27.3	-	-
8.	Çeker ocak bulunmaktadır.	2	3.0	64	97.0	-	-
9.	Göz banyosu bulunmaktadır.	-	-	65	98.5	1	1.5
10.	Acil durum alarmı bulunmaktadır.	6	9.1	59	89.4	1	1.5
11.	Laboratuvarda acil durum çıkışı bulunmaktadır.	2	3.0	64	97.0	-	-

LAD-Anketine verilen öğretmen cevapları incelendiğinde, öğretmenlerin %72.7'si kimyasal malzeme depolarının ve %65.2'si laboratuvar musluklarının okullarındaki fen laboratuvarlarında bulunduğunu belirtmiştir. Ancak öğretmenlerin %97.0'ı acil durum çıkışı, yangın battaniyesi ve çeker ocak, %98.5'i vücut duşu ve göz banyosu, %89.4'ü acil durum alarmı, %75.8'i havalandırma sistemi, %68.2'si ilkyardım çantası ve %59.1'i yangın söndürücünün fen laboratuvarlarında bulunmadığını ifade etmişlerdir.

Okullarında fen laboratuvarı bulunan 66 fen bilimleri öğretmenine uygulanan LG-Anketine yönelik verilen cevaplar Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Laboratuvar Güvenlik Anketine (LG- Anketi) Verilen Cevaplar

	Maddeler	**Her zaman**		**Sık Sık**		**Ara Sıra**		**Nadiren**		**Hiçbir Zaman**	
		f	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**
1.	Laboratuvar araç-gereçleri bakımının 6 ayda bir yapılmasına dikkat ediyorum.	5	7.6	26	39.4	6	9.1	21	31.8	8	12.1
2.	Laboratuvarda deney yaparken öğrencilerin önlük giymelerine dikkat ediyorum.	4	6.1	14	21.2	8	12.1	10	15.1	30	45.5
3.	Laboratuvarda deney yaparken önlük giymeye dikkat ediyorum.	35	53.0	16	24.2	-	-	2	3.0	13	19.7
4.	Laboratuvarda öğrencilerin saçlarının toplu olmasına dikkat ediyorum.	20	30.3	21	31.8	7	10.6	14	21.2	4	6.1
5.	Gerekli durumlarda kimyasal maddeyi veya tepkime sonucu ortaya çıkan gazı tanıtabilmek için koklatmıyorum.	40	60.6	18	27.3	1	1.5	2	3.0	5	7.6
6.	Öğrencilerin laboratuvarda yiyecek ve içecek tüketmemesine dikkat ediyorum.	41	62.1	19	28.8	1	1.5	1	1.5	4	6.1
7.	Kimyasallarla çalışılırken koruyucu eldiven kullanılmasına dikkat ediyorum.	35	53.0	16	24.2	5	7.6	10	15.2	-	-
8.	Laboratuvardan çıkarken gaz vanalarının kapalı olmasına dikkat ediyorum.	42	63.6	6	9.1	4	6.1	3	4.5	11	16.7
9.	Kimyasal maddelerle çalışırken koruyucu gözlüklerin takılı olmasına dikkat ediyorum.	18	27.3	20	30.3	10	15.2	11	16.6	7	10.6
10.	Deneylerde kullanılacak cam malzemelerin temiz olmasına dikkat ediyorum.	42	63.6	5	7.6	1	1.5	4	6.1	14	21.2
11.	Katı kimyasal malzemelerin kullanımında kuru ve temiz spatül kullanılmasına dikkat ediyorum.	38	57.6	19	28.8	3	4.5	2	3.0	4	6.1
12.	Kullanılan kimyasal maddelerin alındıkları kaba tekrar geri konulmamasına dikkat ediyorum.	21	31.8	9	13.6	4	6.1	12	18.2	20	30.3
13.	Kimyasal malzemeleri kullandıktan sonra kapaklarının kapalı olmasına dikkat ediyorum.	46	69.7	16	24.3	1	1.5	-	-	3	4.5
14.	Tepkimeye girecek kimyasal maddelerin özelliklerini dikkate alarak deney yapıyorum.	46	69.7	14	21.2	2	3.0	-	-	4	6.1
15.	Herhangi bir yerinde çatlaklık olan cam malzemelerin deneylerde kullanılmamasına dikkat ediyorum.	43	65.2	5	7.6	7	10.5	6	9.1	5	7.6
16.	Isıtılan malzemeleri tutmak için maşa kullanıyorum.	34	51.5	23	34.9	3	4.5	2	3.0	4	6.1
17.	Isıtma işlemi esnasında amyantlı tel kullanıyorum.	31	47.0	6	9.1	5	7.6	14	21.1	10	15.2
18.	Isıtma işlemi esnasında deney tüplerinin açık uçlarının kişilerin yüzüne doğru gelmeyecek şekilde tutulmasına dikkat ediyorum.	40	60.6	20	30.3	1	1.5	1	1.5	4	6.1
19.	Sıvı kimyasalları ağızla çekmek yerine pipetin puarla kullanılarak alınmasına dikkat ediyorum.	12	18.2	10	15.2	13	19.6	12	18.2	19	28.8
20.	Mikroskopların okülerlerinin zefirol gibi uygun bir maddeyle temizlenmesine dikkat ediyorum.	11	16.7	9	13.6	22	33.3	6	9.1	18	27.3

21.	Laboratuvardan çıkarken elektrik tesisatının kapalı olmasına dikkat ediyorum.	40	60.6	12	18.2	2	3.0	10	15.2	2	3.0
22.	Kimyasal maddelerin, saklanıldığı kapların yapıldığı malzeme ile tepkime vermediği bir kap seçmeye dikkat ediyorum.	47	71.2	2	3.0	1	1.5	2	3.0	14	21.3
23.	Laboratuvardan çıkarken cihazların kapalı olmasına dikkat ediyorum	50	75.7	10	15.2	4	6.1	-	-	2	3.0
24.	Kimyasal maddelerin depolandığı dolabın özelliğine dikkat ediyorum.	50	75.7	5	7.6	3	4.5	4	6.1	4	6.1

LG-Anketine verilen öğretmen cevapları incelendiğinde, öğretmenlerin %53'ü laboratuvarda deney yaparken önlük giymeye her zaman dikkat ederken, öğretmenlerin %45.5'i hiçbir zaman öğrencilerin laboratuvarda deney yaparken öğrencilerin önlük giymelerine dikkat etmediğini belirtmiştir.

Öğretmenlerinin %39.4'ü laboratuvar araç-gereçlerinin bakımı 6 ayda bir yapılmasına sık sık ve %62.1'i öğrencilerin laboratuvarda yiyecek ve içecek tüketmemesine her zaman dikkat ettiğini belirtmiştir. Öğretmenlerin %31.8'i laboratuvarda öğrencilerin saçlarının toplu olmasına sık sık, %60.6'sı ortaya çıkan gazı koklatmadıklarını, %63.6'sı deneylerde kullanılacak cam malzemelerin temiz olmasına her zaman dikkat ettiğini ifade etmiştir.

Kimyasal malzemeler ile ilgili öğretmenlerin %57.6'sı katı kimyasal malzemelerin kullanımında kuru ve temiz spatül ile kullanılmasına ve %69.7'si kimyasal malzemeleri kullandıktan sonra kapaklarını kapatmaya ve tepkimeye girecek kimyasal maddelerin özelliklerine dikkat ederek her zaman deney yaptığını ifade etmiştir. Öğretmenlerin %31.8'i kullanılan kimyasal maddeleri alındıkları kaba tekrar geri konulmamasına dikkat ettiklerini ancak % 30.3'ü de bu duruma hiçbir zaman dikkat etmediklerini belirtmişlerdir.

Kimyasallarla çalışırken öğretmenlerin %53'ü koruyucu eldiven kullanılmasına her zaman ve %30.3'ü koruyucu gözlük takılmasına sık sık dikkat ettiklerini belirtmişlerdir. Isıtma işlemi sırasında öğretmenlerin %47'si amyantlı tel kullandığını, %51.5'i malzemeleri tutmak için maşa kullandığını ve %60.6'sı ısıtma işlemi esnasında deney tüplerinin açık uçlarının kişilerin yüzüne doğru gelmeyecek şekilde ısıtılmasına her zaman dikkat ettiklerini belirtmişlerdir.

Öğretmenlerinin %75.7'si laboratuvardan çıkarken cihazların, %63.6'sı gaz vanalarının ve %60.6'sı elektrik tesisatının kapalı olmasına her zaman dikkat ettiklerini belirtmişlerdir. Yine öğretmenlerin %71.2'si kimyasal maddelerin saklandığı kapların yapıldığı malzeme ile tepkime vermeyen bir kap seçmeye her zaman dikkat ettiklerini ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin %28.8'i sıvı kimyasalları puar takılmış pipetle çekme işlemine hiçbir zaman dikkat etmedikleri ve %33.3'ü mikroskop okülerinin uygun bir madde ile sterilize etmeye ara sıra dikkat ettiklerini belirtmişlerdir.

Açık uçlu soru formunun birinci sorusuna verilen cevapların betimsel analizi sonucunda elde edilen temalar ve kullanım sıklıkları (f) Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Laboratuvar Ortam ve Uygulamalarında Yaşanılan Problemlere Yönelik Öğretmen Görüşleri

Tema / Kod	**f**	**Toplam**
Zaman		
Zaman yetmeme	8	13
Üniteler çok olduğu için zaman sıkıntısı yaşama	3	
Etkinlik sayısı fazla olduğu için konuları yetiştirememe	2	
Malzeme		
Malzemelerin yeterli olmaması	50	85
Malzemelerin eski, kırık veya bozuk olması	20	

Kimyasal malzemelerin zaman içinde özelliğini kaybetmesi	9	
Kimyasal malzemelerin son kullanma tarihinin geçmesi	6	
Tecrübe Yetersizliği		
Kimyasal malzemelerin tehlikelerini bilmeme	7	
Alanı biyoloji/fizik olduğundan farklı alanlarda malzeme kullanmada zorlanma	5	
Görev yapma yılının az olması nedeniyle tecrübe eksikliği	4	
Tarihi geçmiş kimyasal malzemelerin nasıl atılacağını bilememe	3	25
Kimyasal malzemeleri tehlikeli bulma	2	
Çoğu malzemenin nasıl kullanılacağını bilmeme	2	
Mikroskop kullanımı konusunda yetersiz olma	2	
Fiziksel Altyapı-Donanım		
Laboratuvarın yetersiz olması veya deney yapmaya uygunsuzluğu	33	
Hazırlık odasının olmaması	6	
Kimyasal malzemelerin konabileceği ayrı bir dolap bulunmaması	4	49
Ses yalıtımının olmaması	3	
İyi bir havalandırma sisteminin olmaması	2	
Depo olan bölümlerin başkaları tarafından kullanılması	1	
Öğrenci		
Öğrencilerin deney esnasında sıkılarak etrafı kurcalamaları	5	
Öğrencilerin sağlıklı yorumlar veya çıkarımlar yapmamaları	3	
Öğrencilerin laboratuvarda davranışlarıyla tehlike oluşturmaları	2	13
Öğrencilerin deneylere ilgisiz olmaları	2	
Öğrenciler malzemeleri hor kullanmaları	1	
Sınıf Mevcudu		
Sınıf mevcutlarının laboratuvar için çok kalabalık olması	17	
Sınıflar kalabalık olduğundan gösteri deneylerinin yapılması	15	33
Sınıflar kalabalık olduğundan animasyon gösterilmesi	1	
İdari ve Güvenlik		
Güvenlik önlemleri açısından zayıf olması	5	
Güvenlik malzemelerinin olmaması	3	
Tarihi geçen kimyasal malzemelerin nasıl imha edeceğini bilmeme	3	15
İdarecilerin laboratuvar güvenliği hakkında bilgisiz olmaları	2	
Okulda laboratuvarla ilgilenebilecek görevli teknisyenin olmaması	2	
Deney		

Deneyde istenilen sonuca ulaşılmaması	5	8
Deney sonuçlarının hatalı çıkması	3	
Laboratuvarın Mevcut Olmaması		
Okulda laboratuvar bulunmaması	21	21

Tablo 3 incelendiğinde laboratuvar ortamında ve deneysel uygulama sürecinde öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar; zaman, malzeme, tecrübe yetersizliği, fiziksel altyapı-donanım, öğrenci, sınıf mevcudu, idari-güvenlik, deneysel problemler ve laboratuvar bulunmama şeklinde belirlenen 9 tema altında toplanmıştır. Öğretmenler en fazla malzeme ve fiziksel altyapı-donanım ile ilgili problemleri dile getirmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerden 21 kişi okulunda fen laboratuvarı bulunmadığını ifade etmiştir.

"*Öncelikle okullarda laboratuvar olmalı. Genellikle okullarda laboratuvarlar sınıftan dönüştürülerek yapıldığı için özellikle kimya deneylerinde sorun yaşanmaktadır. Güvenlik önlemleri alınmamakta. Suyu bile okul tuvaletinden temin etmekteyiz*" ($Ö_{47}$).

Zaman problemi ile ilgili olarak öğretmenler, zamanın yetmediğini (8), ünitelerin (3) ve etkinlik sayısının fazla (2) olmasından dolayı zamanın yetersiz kaldığını belirtmişlerdir. Öğretmenler aynı zamanda sınıf mevcutlarının laboratuvar için kalabalık olduğunu (17) ve kalabalık sınıf mevcutları yüzünden gösteri deneyleri yaptıklarını (15) ifade etmişlerdir.

"*Ortalama 40 kişilik bir sınıfta aynı etkinliği bütün öğrencilerin tam anlamıyla yapamaması. Grup halinde çalışma yapma durumunda bile bir gruba 6-7 kişi düşüyor. Bu sayının en fazla 3 kişi olması lazım*" ($Ö_{84}$).

Malzemeler ile ilgili olarak öğretmenler, malzemelerin yeterli olmadığını (50), kırık, eski veya bozuk olduğunu (20), kimyasalların zaman içerisinde özelliğini kaybettiğini (9) ve son kullanma tarihlerinin geçtiğini (6) belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler kimyasal malzemeleri tehlikelerini bilmediklerini (7), nasıl imha edilmesi gerektiğini bilmediklerini (3) ifade etmişlerdir. Öğretmenlerden bazıları yeni öğretmen oldukları için tecrübe eksiklerinin olduğunu (4), alan dışı oldukları için malzemeleri kullanırken zorlandıklarını (5), çoğu malzemeyi nasıl kullanacaklarını bilmediklerini (2), özellikle mikroskop kullanımında yetersiz olduklarını (2) belirtmişlerdir.

"*Bazı malzemeler özellikle kimyasal olanlar zaman içinde özelliğini kaybetmektedir. Örneğin turnusol kağıdı renk değiştirmiyor. Asit ve bazlarda renk değişimi gerektiği gibi olmuyor. Elektrik deneylerinde duylarda çok temassızlık yaşanıyor. Ayrıca ampul kesilmeleri çok yaşanıyor" ($Ö_{52}$).*

"Bol miktarda beher var başka malzeme yok. Kimyasalların süresi dolmuş. Elektrik malzemeleri paslanmış. Mikroskoplar bakımsız, kullanılmaz halde" ($Ö_{56}$).

"Fen programı yenilense de malzemeler güncellenmiyor, bakımı yapılmıyor. Yıllardır malzeme istiyorum gelmiyor" ($Ö_{79}$).

Fiziksel altyapı-donanım ile ilgili olarak öğretmenler, laboratuvarların düzensiz veya yetersiz olduğunu (33), hazırlık odası (6), ses yalıtımı (3), havalandırma sistemi (2) ve malzemeler için yeterli dolabın (4) bulunmadığını belirtmişlerdir. Ayrıca laboratuvar koşullarının güvenlik önlemleri açsısından zayıf olduğunu (5) ve yeterli güvenlik malzemelerinin olmadığını (3) belirtmişlerdir. Okul idarisi ve yöneticilerinin laboratuvar güvenliği hakkında bilgi sahibi olmadıklarını (2) ve okulda laboratuvar için görevli bir teknisyenin olmadığını (2) ifade etmişlerdir.

"*Bazı problemler yaşıyorum özellikle malzemelerin laboratuvarda bulunmasından kaynaklanan kokunun giderilmesinde. Çünkü laboratuvarda yeterli havalandırma sistemi bulunmamakta*" ($Ö_{82}$).

Öğretmenler, öğrenci problemleri ile ilgili olarak, öğrencilerin deneyler esnasında sıkılıp, etrafı kurcaladıklarını (5), deney esnasında anlamlı çıkarımlar yapmadıklarını (3), laboratuvar ortamında davranışlarıyla tehlike oluşturduklarını (2) ve deneylere ilgisiz olduklarını (2) belirtmişlerdir. Ayrıca deneylerde istenilen sonuca ulaşılamadığını (5) ve deneylerden elde edilen hatalar olduğunu (3) ifade etmişlerdir.

"… *Deneylerde elde edilmek istenen sonucun bazı hatalar yüzünden elde edilememesi ve çocukların bunu görememesi*" ($Ö_1$).

"*Öğrenciler deney esnasında sıkılıyor ve sağı-solu kurcalıyorlar. Malzemelerle rastgele oynuyorlar*" ($Ö_4$).

"*Öğrenciler deneylerle ilgili sağlıklı yorumlar yapamıyorlar*" ($Ö_6$).

Açık uçlu soru formunun ikinci sorusuna verilen cevapların betimsel analizi sonucunda elde edilen temalar ve kullanım sıklıkları (f) Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Laboratuvar Ortamı ve Deneysel Uygulamalarda Yaşanılan Problemlerin Çözümüne Yönelik Öğretmen Görüşleri

Tema / Kod	**f**	**Toplam**
Müfredata Yönelik Öneriler		
Laboratuvar ayrı bir ders olarak uygulanmalı	19	44
Ders saati arttırılmalı	12	
Sınav kaygısı ortadan kaldırılmalı	6	
Deneylere daha fazla vakit ayrılmalı	3	
Performansa dayalı bir değerlendirme olmalı	2	
Öğrenciler test çözme davranışından etkinliklere yönlendirilmeli	1	
Müfredat yetiştirme sıkıntısı ortadan kaldırılmalı	1	
Laboratuvar Malzemelerine Yönelik Öneriler		
Yeterli malzeme olmalı ve kullanılabilir olmalı	27	38
Araç-gereçler gözden geçirilmeli	8	
Malzemeler MEB tarafından periyodik olarak yenilenmeli	2	
Bireysel deney uygulayabilecek kadar malzeme olmalı	1	
Deneysel Uygulamalara Yönelik Öneriler		
Laboratuvar föyleri/kitabı oluşturulmalı	7	20
Deneyler öğrencilerin günlük yaşantılarından örnekler sergilemeli	5	
Kolay bulunan malzemelerden yapılan deney sayısı arttırılmalı	3	
Tüm öğrenciler için deney düzenekleri oluşturulmalı	3	
Deneyler için hazır preparatlar bulunmalı	1	
Deneysel etkinlikler hazır kutulu hale getirilmeli	1	
Fiziksel Altyapı-Donanıma Yönelik Öneriler		
Mevcut laboratuvar ortamları iyileştirilmeli	19	43
Laboratuvarlar yapılırken sınıf mevcutları dikkate alınmalı	7	
Güvenlik önlemleri alınmalı	5	
Hazırlık odası olmalı	4	
Öğrencilerin rahat edebileceği büyük bir alan olmalı	4	
Ses yalıtımı olmalı	2	

Dünyadaki gelişmiş laboratuvar örnekleri incelenmeli	1	
Laboratuvar oluşturulurken fen bilimleri öğretmenlerinin görüşleri alınmalı	1	
Öğrencilere Yönelik Öneriler		
Öğrencilerin kendileri deney yapmalı	25	34
Önlük giydirilerek öğrenciler özendirilmeli	4	
Merak ve ilgileri arttırılmalı	3	
Öğrencilerin sorumlulukları arttırılmalı	2	
İdari ve Güvenlik İşlerine Yönelik Öneriler		
Laboratuvar çalışmaları idareciler tarafından önemsenmeli	4	8
Laboratuvar için okulda görevli bir teknisyen bulunmalı	3	
Deneyler sırasında yaşanabilecek kazalar için önlemler alınmalı	1	
Öğretmenlere Yönelik Öneriler		
Hizmet içi eğitim uygulamaları olmalı	12	23
Üniversitelerde laboratuvar ağırlıklı eğitim verilmeli	5	
Laboratuvara hazırlık yapılmalı	2	
Hangi malzeme nerede kullanılır bilmeli	2	
Yapılacak deney listesi önceden verilmeli	1	
Uygulama ile teorik bilgi arasındaki bağlantıyı iyi kurmalı	1	
Laboratuvarın Bulunmama Durumuna Yönelik Öneriler		
Okulumuzda fen laboratuvarı olmalı	15	15

Tablo 4 incelendiğinde laboratuvar ortamında ve deneysel uygulamalar sürecinde öğretmenlerin yaşadıkları problemlerin çözümüne yönelik görüşleri; müfredat, malzeme, deneysel uygulamalar, fiziksel altyapı-donanım, öğrenci, idari-güvenlik, öğretmenler ve laboratuvarın bulunmama durumuna yönelik öneriler şeklinde belirlenen 8 tema altında toplanmıştır. Öğretmenler en fazla müfredat, fiziksel altyapı-donanım ve malzeme ile ilgili problemlere çözüm önerileri dile getirmişlerdir.

Müfredata yönelik olarak öğretmen görüşleri incelendiğinde; laboratuvar uygulamalarının ayrı bir ders olarak uygulanması (19), ders saatinin arttırılması (12), sınav kaygısının ortadan kaldırılması (6), deneylere daha fazla süre ayrılması (3), performansa dayalı bir değerlendirmenin olması (2) ve müfredat yetiştirme sıkıntısının ortadan kaldırılması gerektiğini (1) belirtmişlerdir.

"*Fen bilimlerinin haftalık ders saati arttırılarak, ders saati ile laboratuvar saati birbirlerinden ayrılmalı*" ($Ö_{65}$).

"*Fen laboratuvar için ayrı bir ders saati olmalı. Çünkü derste ancak konu anlatımı yapılabiliniyor. Laboratuvar dersi olsa, deneylere olan ilgi artar*" ($Ö_{60}$).

"*Sınava yönelik fen sorusu sorulmamalı, performansa göre öğretmen öğrenciyi değerlendirebilmeli. En azından çoktan seçmeli soru değil, deney yapımı ile ilgili açık uçlu sorular olmalı*" ($Ö_{79}$).

Deneysel uygulamalarda yaşanan problemlerin çözümüyle ilgili olarak, laboratuvar föyleri veya kitabı oluşturulması (7), deneylerin öğrencilerin günlük yaşantılarından örnekler sergilemesi (5), ulaşılması kolay malzemelerle yapılan deney sayısının arttırılması (3), tüm öğrenciler için deney düzeneklerinin oluşturulması (3), deneyler için hazır

preparatların olması (1) ve deney setlerinin hazır kutulu hale getirilmesi (1) gerektiğini öneri olarak belirtmişlerdir. Malzemelerle ilgili olarak öğretmenler, laboratuvarda yeterli ve kullanışlı malzemelerin bulunması (27), araç-gereçlerin gözden geçirilmesi (8), MEB tarafından periyodik olarak yenilenmesi (2), bireysel deney yapacak sayıda bulunması (1) gerektiğini ifade etmişlerdir.

"*Öncelikle laboratuvarda fiziksel ortam ve malzemeler yeterli olmalıdır. Öğrencilere bireysel ya da grup deneyleri yaptıracak kadar malzeme sağlanmalıdır. Aksi takdirde deneyler gösteri deneyi olmaktan başka bir işe yaramamaktadır*" ($Ö_{80}$).

Öğretmenler laboratuvar uygulamalarında öğrenci problemlerinin çözümüyle ilgili; her öğrencinin kendi deneyini yapması (25), öğrencilere önlük giydirilerek özendirilmesi (4), öğrencilerin sorumluluklarının (2), merak ve ilgilerinin (3) arttırılması gerektiğini önermişlerdir. Öğretmenden kaynaklanan problemlerin çözümüne yönelik olarak ise; öğretmenlerin hizmet içi eğitim uygulamalarına katılmaları (12), laboratuvara hazırlık yapmaları (2), malzeme kullanımına hakim olmaları (2) ve lisans programlarında laboratuvar ağırlıklı eğitim verilmesi (5) gerektiği şeklinde önerilerde bulunmuşlardır.

"*Öğrenciler laboratuvar konusunda bilinçlendirilmeli. Kendi etkinliklerini yaparak aktif hale gelmeli. Laboratuvarda sorumlulukları arttırılmalı*" ($Ö_{59}$).

"*Üniversitelerde öğrenciler laboratuvar ağırlıklı yetiştirilmeli. Genellikle teorik uygulamada öğretmenlik hayatında sorunlar oluşmakta*" ($Ö_{47}$).

Öğretmenleri laboratuvarların altyapı-donanımı ile ilgili olarak, mevcut laboratuvar ortamlarının iyileştirilmesi (19), laboratuvarlar yapılırken sınıf mevcutlarının dikkate alınması (7) ve güvenlik önlemlerinin alınması (5) gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca laboratuvarlarda deneyler için hazırlık odası (4), ses yalıtımı (2) ve büyük bir alanın (4) olması gerektiğini önermişlerdir. Öğretmenler, laboratuvarlar oluşturulurken dünyadaki gelişmiş laboratuvar örneklerinin incelenmesi (1) ve fen bilimleri öğretmenlerinin bu konudaki görüşlerinin alınması (1) gerektiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca, laboratuvar çalışmalarının idareciler tarafından önemsenmesi (4) ve okulda laboratuvardan sorumlu bir teknisyenin bulunması gerektiği öğretmenler tarafından önerilmiştir.

"*Dünyadaki gelişmiş laboratuvar örnekleri incelenmeli ve okullara bunlar kurulmalı*" ($Ö_{47}$).

SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırma sonucunda fen laboratuvar ortamında ve deneysel uygulama sürecinde öğretmenlerin yaşadıkları sorunların başında malzeme ve fiziksel altyapı-donanım ile ilgili problemler gelmektedir. Fen eğitiminde uygulanan öğretim modelleri kadar laboratuvar ortamı, fiziksel olanaklar ve donanımlarda önemlidir. Morgil ve Yılmaz (1999)'a göre, alt yapı, laboratuvar ve benzeri birimler, uygun eğitim modeli ve modelin uygulayıcısı olan öğretmenler fen eğitimini etkili kılan unsurlardır. Bu faktörlerden herhangi birinin yetersizliği eğitim sisteminin olumsuz etkilenmesine neden olur. Anılan (2014) da ortaokul öğrencileri ile fen bilimleri derslerindeki laboratuvar kullanımına yönelik gerçekleştirdiği araştırmada, laboratuvar şartlarının iyi olmamasının öğrencilerin derse olan ilgilerini olumsuz yönde etkilediğini belirlemiştir.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin malzemelerin yeterli olmadığı, kırık, eski veya bozuk olduğu, kimyasalların zaman içerisinde özelliğini kaybettiği ve son kullanma tarihlerinin geçtiği şeklinde problemler yaşadıkları saptanmıştır. Ayrıca fen laboratuvarlarında hazırlık odası, ses yalıtımı, havalandırma sisteminin olmaması gibi laboratuvar olanaklarında yetersizlikler yaşandığı belirlenmiştir. Fiziksel olanakların yetersizliğinin yanı sıra, öğretmenlerin üniteler ve etkinlikler çok olduğu için deneyleri yetiştirmekte zaman sıkıntısı yaşadıkları ortaya konmuştur. Benzer şekilde Demir, Böyük ve Koç (2011) fen bilimleri öğretmenleri ile gerçekleştirdikleri araştırmada, okullardaki donanım yetersizliği ve programda belirlenen ders saati sürelerinin sınırlı olmasının, öğretmenlerin deney yapma ve laboratuvar kullanma konusunda en büyük engeller olduğunu belirlemiştir. Aydın, Bektaş ve Armağan (2015), fen bilimleri dersinde öğrencilerin uygulama konusunda çok istekli olduklarını fakat okullarda malzeme eksikliğinin olması ve uygulamaların çok zaman almasından dolayı, deneyleri uygulamada ve tasarlamada problemler oluştuğunu ortaya koymuşlardır.

Deneysel uygulamalar sürecinde öğretmenlerin öğrencilerle ilgili yaşadıkları problemler olarak; öğrencilerin deneyler sırasında sıkılmaları, ilgisiz olmaları, tehlikeli davranışlar sergilemeleri ve deney sonuçları ile ilgili sağlıklı yorumlar yapamamaları şeklinde problemler belirlenmiştir. Benzer şekilde Kaya ve Böyük (2011), araştırmasında, öğrencilerin

deney sonuçlarını teorik bilgilerle bütünleştirerek yeni sonuçlar üretme görüşlerinin oldukça düşük oranlarda olduğunu düşünen öğretmenlerin olduğunu ortaya koymuşlardır. Ayrıca bu araştırmada öğretmenlerin deneyler esnasında istenilen sonuçlara ulaşmada problem yaşadıkları ve deneylerde hatalar meydana geldiği belirlenmiştir. Sınıf mevcutlarının da laboratuvar ortamı için oldukça kalabalık olduğunu ve bu nedenle öğretmenlerin genellikle gösteri deneyi yapmak veya öğrencilere animasyon izletmek durumunda kaldıkları belirlenmiştir. Aynı sorunlar yaşayan öğretmenlerin çoğunun ya deney yapmadıkları ya da gösteri şeklinde deney yaptıkları bazı araştırma sonuçlarıyla desteklenmektedir (Aydoğdu, 1999; Nakiboğlu ve Sarıkaya, 1999).

Araştırma sonucunda laboratuvar olanaklarının güvenlik açısından yeterli olmadığı, öğretmenlerin özellikle kimyasal malzemelerin tehlikelerini bilmedikleri, idarecilerin de laboratuvarlarla ilgili bilgi sahibi olmadıkları ve okullarda yardım edebilecek bir teknik personelin bulunmadığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu; laboratuvarda acil durum çıkışı, vücut duşu, göz banyosu, çeker ocak, acil durum alarmı, havalandırma sistemi, ilkyardım çantası ve yangın söndürücünün fen laboratuvarlarında bulunmadığını ifade etmişlerdir. Ancak deneysel uygulamalar sırasında kimyasallar ile çalışırken koruyucu eldiven kullanılmasına, koruyucu gözlük takılmasına, laboratuvardan çıkarken gaz vanalarının, elektrik tesisatının ve cihazların kapalı olmasına dikkat ettiklerini belirtmişlerdir. Bu durum okulların laboratuvarlarında güvenlik açısından uygun altyapı-donanım olmadığını, ancak öğretmenlerin ellerinden geldiği kadar deneyler sırasında güvenlik önlemleri almaya çalıştıklarını göstermektedir. Ancak öğretmenlerin yarısından fazlası laboratuvarda deney yaparken önlük giymeye dikkat ettiğini belirtirken, öğretmenlerin yaklaşık yarısı hiçbir zaman öğrencilerin laboratuvarda deney yaparken öğrencilerin önlük giymelerine dikkat etmediğini belirtmiştir. Bu durumun öğrencilerin laboratuvarda güvenliğini sağlama açısından olumsuz bir durum oluşturabileceği ancak MEB politikaları gereği velileri ekonomik açıdan etkilememek için öğretmenlerin öğrencilerini önlük alma konusunda zorlamadıkları düşünülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin bir kısmı sıvı kimyasalları puar takılmış pipetle çekme işlemine ve mikroskop oküllerinin uygun bir madde ile temizlenmesine dikkat etmediklerini belirtmişlerdir. Bu durum ağza kimyasal sıvı kaçması ve gözlere hastalık bulaşması açısından tehlike oluşturabilmektedir.

Araştırmada laboratuvar ortamında ve deneysel uygulamalar sürecinde öğretmenlerin yaşadıkları problemlerin çözümüne yönelik en fazla müfredat ve fiziksel altyapı-donanım ile ilgili problemlere çözüm önerileri dile getirmişlerdir. Müfredata yönelik olarak öğretmenler; laboratuvar uygulamalarının ayrı bir ders olarak uygulanmasını, ders saatinin arttırılmasını, sınav kaygısının kalkmasını, performansa dayalı bir değerlendirmenin olmasını ve deneylere daha fazla zaman ayrılmasını öneri olarak belirtmişlerdir. Benzer şekilde Yazıcı ve Kurt (2018)'un yaptıkları çalışmada öğretmenler, laboratuvar çalışmalarına daha fazla zaman ayrılması gerektiği yönünde görüş bildirmişlerdir.

Fen bilimleri öğretmenleri laboratuvarların altyapı-donanımı ile ilgili olarak, mevcut laboratuvar ortamlarının iyileştirilmesini, laboratuvarlar yapılırken sınıf mevcutlarının dikkate alınmasını ve laboratuvarlar için güvenlik önlemlerinin alınması gerektiğini belirtmişlerdir. Laboratuvarlar oluşturulurken dünyadaki gelişmiş laboratuvar örneklerinin incelenmesini ve fen bilimleri öğretmenlerinin bu konudaki görüşlerinin alınması gerektiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca, laboratuvar çalışmaları idareciler tarafından önemsenmeli ve okulda laboratuvardan sorumlu bir teknisyenin bulunması gerektiği öğretmenler tarafından önerilmiştir.

Laboratuvar yönteminin etkili hale gelebilmesi için öğrencinin aktif olması ve öğrencinin bizzat araç-gereçleri kullanarak deney yapması, deneyi yaşaması gerekir (Hamurcu, 1998). Bu araştırmada da deneysel uygulamalarda yaşanan problemlerin çözümüyle ilgili olarak öğretmenler, tüm öğrenciler için deney düzeneklerinin oluşturulmasını, laboratuvar föyleri veya kitabı oluşturulmasını, deneylerin öğrencilerin günlük yaşantılarından örnekler sergilemesini, kolay bulunan malzemelerle yapılan deney sayılarının arttırılmasını ve deney setlerinin hazır kutulu hale getirilmesini öneri olarak belirtmişlerdir. Benzer şekilde Aydın, Bektaş ve Armağan, (2015), deneylerle beraber yürütülen fen bilimleri dersi konunun daha iyi anlaşılmasını sağlayacağı için, araç-gereç sıkıntısı olsa bile günlük hayattan kolay ulaşılabilecek malzemelerle derslerde öğrencileri aktif kılacak uygulamalara yer verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Laboratuvarda bulunan malzemelerle ilgili olarak ise öğretmenler, araç-gereçlerin gözden geçirilmesini, müfredata uygun malzemelerin olmasını, MEB tarafından periyodik olarak malzemelerin yenilenmesini öneri olarak ifade etmişlerdir.

Fen bilimleri öğretmenleri laboratuvar uygulamalarında öğrenci problemlerinin çözümüyle ilgili; her öğrencinin kendi deneyini yapması gerektiğini, öğrencilerin sorumluluk, merak ve ilgilerinin arttırılması gerektiğini önermişlerdir. Öğretmen problemlerinin çözümüne yönelik olarak ise, hizmet içi eğitim uygulamalarının olması, lisans programlarında laboratuvar ağırlıklı eğitim verilmesi, laboratuvara hazırlık yapılması ve öğretmenlerin malzeme kullanımını bilmesi

gerektiği konusunda önerilerde bulunmuşlardır. Benzer şekilde Demir, Böyük ve Koç (2011), çalışmalarında öğretmenlerin laboratuvar kullanımı konusunda hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir.

Sonuç olarak okullarda bulunan laboratuvar olanakları düzenlenmeli, okullardaki laboratuvar malzemeleri değişen programlara göre periyodik olarak yenilenmeli ve öğrencilere bireysel veya grupça deney uygulayabilecekleri ortamlar sağlanmalıdır. Ayrıca öğretmen ve öğrencilere kolaylık sağlaması açısından laboratuvar föyleri oluşturulmalıdır. Öğretmenlerin bilgi eksikliklerini giderebilmek için laboratuvar kullanımına yönelik olarak hizmet içi eğitim uygulamaları verilmeli ve lisans programlarında laboratuvar uygulamalarına gereken önem verilmelidir. Bu şekilde fen eğitiminde laboratuvar uygulamalarında karşılaşılan güçlük ve problemlerin aşılması sağlanabilir.

Yapılan bu araştırmayla öğretmenlerin okullardaki fen laboratuvarların durumu, uygulamada yaşadıkları problemler ve problemlere yönelik çözüm önerileri incelenmiştir. Bu araştırmada laboratuvarın doğrudan uygulayıcıları olan öğretmenlerden alınan görüşlerden elde edilen sonuçlar, gelecekteki fen laboratuvarı ve fen bilimleri programının oluşturulmasına rehberlik edebilecek niteliktedir.

KAYNAKÇA

Anılan, B. (2014). Ortaokul fen ve teknoloji derslerinde laboratuvar kullanımına yönelik öğrenci görüşleri. İ. Şahin, S. A. Kıray, S. Alan (Eds.), *International Conference on Education in Mathematics, Science & Technology bildiriler kitabı* içinde (ss.508-511). Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

Aydın, B., Bektaş, O. & Armağan, F.Ö. (2015). Deneylerin uygulama, tasarlama ve öğrenme sürecine ilişkin fen bilimleri öğretmenlerinin görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 9(3), 476-496.

Aydoğdu, C. (1999). Kimya laboratuvar uygulamalarında karşılaşılan güçlüklerin saptanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 30-35.

Aydoğdu, M., Doğru, M., Ünsal, Y., Meriç, G. & Uşak, M. (2004). *Fen bilgisi laboratuvar uygulamaları.* Ankara: Pegema Yayıncılık, 1. Baskı.

Collette, E.L. & Chiapetta, A. (1989). *Teaching science in middle and secondary schools*. Berril Publishing Company, Toronto.

Çepni, S., Ayas, A., Johnson, D., & Turgut. F. (1997). Fizik öğretimi. YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi, Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi, Ankara.

Demir, S., Böyük, U. & Koç, A. (2011). Fen ve teknoloji dersi öğretmenlerinin laboratuvar şartları ve kullanımına ilişkin görüşleri ile teknolojik yenilikleri izleme eğilimleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 66-79.

Ekici, G. (2009). Biyoloji öğretmenlerinin laboratuvar kullanımı öz-yeterlik algılarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 10 (3), 25-35.

Ekici, F. T., Ekici, E. & Taşkın, S. (2002). Fen laboratuvarlarının içinde bulunduğu durum. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi. Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi.

Geçer, A. & Özel, R. (2012). İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretmenlerinin öğrenme-öğretme sürecinde yaşadıkları sorunlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 1-26.

Güneş, H., Şener, N., Germi, N. ve Can, N. (2013). Fen ve teknoloji dersinde laboratuvar kullanımına yönelik öğretmen ve öğrenci değerlendirmeleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 1-11.

Güzel, H. (2002). Fen Bilgisi Öğretmenlerinin laboratuvar kullanımı ve teknolojik yenilikleri izleme eğilimleri (Yerel bir değerlendirme), V. Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Hamurcu, H. (1998). Fen derslerinde güvenlik. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 29-32.

Kaptan, F. ve Korkmaz, H. (2001). *İlköğretimde etkili öğretme ve öğrenme öğretmen el kitabı* (modül 7) İlköğretimde fen bilgisi öğretimi. T.C. MEB Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı Ankara: MEB Basımevi.

Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi* (19. Baskı). Ankara: Nobel Basımevi.

Kaya, H. & Böyük, U. (2011). Fen bilimleri öğretmenlerinin laboratuvar çalışmalarına yönelik yeterlikleri. *Erciyes Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 27(1), 126-134.

Kırbaşlar, F., Güneş, Z. & Derelioğlu, Y. (2014). Fen bilgisi öğretmen adaylarının laboratuvar güvenliği konusuna yönelik düşünce ve bilgi düzeylerinin araştırılması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30 (3), 801-808.

Kırpık, M. A. & Engin, A. O. (2009). Fen bilimlerinin öğretiminde laboratuvarın yeri önemi ve biyoloji öğretimi ile ilgili temel sorunlar. *Kafkas Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2(2), 61-72.

Kimya Teknolojisi, (2012). *Kimyasal maddeleri depolama.* Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara.

Kürkçü, E., Biçer, Ş. Sarıöz Ağca, İ. & Tayfur, D. (2013). Kimyasalların güvenli depolanması rehberi, Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı, Ankara.

Lawson, A.E. (1995). *Science teaching and the development of thinking,* California: Wadsworth Press.

Long, S. (2000). The science teacher. Education on safety. *Journal of Chemical Education*, 77(1), 21-22.

Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis*. London: Sage Publications.

Morgil, İ., Güngör Seyhan, H. & Seçken, N. (2009). Proje destekli kimya laboratuvarı uygulamalarının bazı bilişsel ve duyuşsal alan bileşenlerine etkisi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 6(1), 89-107.

Morgil, İ. & Yılmaz, A. (1999). Fen öğretmeninin görevleri ve nitelikleri, fen öğretmeni yetiştirilmesine yönelik öneriler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 181-186.

Nakiboğlu, C. & Sarıkaya, Ş. (1999). Ortaöğretim kurumlarında kimya derslerinde görevli öğretmenlerin laboratuvardan yararlanma durumunun değerlendirilmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi* (Özel Sayı), 11, 395- 405.

Saracaloğlu, A. S., Yenice, N. & Gencel, İ. E. (2010). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin öğretimde kullandıkları yöntem ve tekniklere ilişkin görüşleri. 19. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı. Lefkoşa: Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi.

Sarıçayır, H. (2007). Kimya eğitiminde kimyasal tepkimelerde denge konusunun bilgisayar destekli ve laboratuvar temelli öğretiminin öğrencilerin kimya başarılarına, hatırlama düzeylerine ve tutumlarına etkisi. Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Marmara Üniversitesi.

Sayılkan, F., Emre, F.B., Sayılkan, H. & Bağ, H. (2007). *Genel kimya laboratuvarı 1-2 (Birinci Baskı).* Ankara: Pegema Yayıncılık.

Stepenuck, S. (2002). Material safety data sheets. NEACT Journal, 21(1), 28-32.

Şimşek, H., Hırça, N. & Coşkun, S. (2012). İlköğretim fen ve teknoloji öğretmenlerinin öğretim yöntem ve tekniklerini tercih ve uygulama düzeyleri: Şanlıurfa İli Örneği. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 249-268.

Uluçınar, Ş., Cansaran, A. & Karaca, A. (2004). Fen bilimleri laboratuvar uygulamalarının değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 465-475.

Yazıcı, M. & Kurt, A. (2018). Ortaokul Fen Bilimleri Dersinde Laboratuvar Kullanımının Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri Doğrultusunda İncelenmesi, *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi,* 13 (25), 295-320.

Yenice, N. & Aktamış, H. (2004). *Fen bilgisi laboratuvar deneyleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, A. (2004). Lise-3 kimya ders kitabında mevcut deneylerde kullanılan kimyasalların insan sağlığı ve laboratuvar güvenliği açısından tehlikeli özelliklerine yönelik öğrencilerin bilgi düzeyleri ve öneriler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 27, 251-259.

Yılmaz, A. & Morgil, F. İ. (1999). Kimya öğretmenliği öğrencilerinin laboratuvar uygulamalarında kullandıkları laboratuvarın şimdiki durumu ve güvenli çalışmaya ilişkin öğrenci görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.* 15, 104-109.

FİZİK ÖĞRETMEN ADAYLARINA OKUL DIŞI ORTAMLARDA FİZİK DERSLERİNİN ÖĞRETİMİ: TÜBİTAK 2237-A PROJESİ ÖRNEĞİ

Ahmet İlhan ŞEN

Hacettepe Üniversitesi

Özlem OKTAY

Atatürk Üniversitesi

ÖZET

Bu çalışmanın amacı fizik öğretmen adaylarının okul dışı ortamlarda fizik öğretimi hakkında bilgi sahibi olması ve bu tür ortamlarda kullanılabilecek farklı yöntemlere ilişkin bilgi ve becerilerinin geliştirilmesidir. Okul dışı öğrenme ortamları fen öğretiminde önem kazanmış, eğlencenin yanı sıra tamamlayıcı öğrenmelerin gerçekleştiği alanlar olarak ön plana çıkmaya başlamıştır. Bu ortamlarla öğrenciler arasında bağlantıyı sağlayacak en önemli unsur öğretmenlerdir. Öğretmenler her ne kadar okul dışı öğrenme ortamlarını kuramsal olarak bilseler de, bu ortamlarda yöntemsel olarak nasıl bir yol izleyecekleri, bu ortamları bir tamamlayıcı araç olarak derslerinde kullanma konusunda zorluk çekmektedirler. Bu ortamların kullanımı ile ilgili gereken bilgi ve becerinin öğretmen adayı iken verilmesi bu anlamda oldukça yararlı olacaktır. Çalışma, desteklenen bir projeden elde edilen izlenimleri yansıtmaktadır. Katılımcılar eğitim fakültelerinde fizik öğretmenliği programında okuyan 3. ve 4. sınıf lisans öğrencileridir. Katılımcı sayısı 30 olarak belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının seçiminde çevrimiçi olarak hazırlanan okul dışı öğrenme üzerine geçmiş tecrübelerin sorulduğu birtakım sorulardan oluşan bir başvuru formu kullanılmıştır. Bu projede proje yürütücüsü tarafından önerilen okul dışı öğrenmede kullanılabilecek Yöntem-İçerik-Ortam (YİO) yaklaşımı temel almıştır. Eğitim sürecindeki gözlemler ve hazırlanan ders planları incelendiğinde verilen eğitimin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkıda bulunduğu görülmüştür. Grup çalışmaları sırasında öğretmen adayları oldukça aktif olarak çalışmışlar, fizik konularını okul içi ve okul dışı bağlantılar kurarak gerçek yaşamla bağlantılı örneklerle vermişlerdir. Ortaya çıkan bu özgün içerikli örnek ders anlatımlarının, fizik eğitiminde ve meslekteki öğretmenler tarafından hazır materyaller olarak kullanılabileceği ve alana katkı sağlayacağı beklenmektedir. İlave olarak, bu projenin sonuçlarının üniversite düzeyinde okul dışı öğrenme alanında üniversite öğrencilerinin eğitilmesine yönelik lisans veya lisansüstü düzeyde açılabilecek derslere zengin bir kaynak sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar kelimeler: Okul dışı öğrenme, fizik öğretmen adayları, yöntem-içerik-ortam (YİO) yaklaşımı

TEACHING PHYSICS COURSES IN OUTDOOR ENVIRONMENTS FOR PHYSICAL TEACHER CANDIDATES: TÜBİTAK 2237-A PROJECT EXAMPLE

ABSTRACT

The aim of the study is to teach pre-service physics teachers about physics teaching in out-of-school environments and to develop their knowledge and skills about different methods that can be used in such environments. Teachers are the most important elements that will ensure the connection between these environments and students. Although teachers are theoretically aware of out-of-school learning environments, they have difficulty in using these environments methodically as a complementary tool. In this sense, it would be very helpful to provide the necessary knowledge and skills related to the use of these environments while they are pre-service teachers. The study reflects the impressions obtained from a project. Participants are undergraduate students in 3rd and 4th grades who study physics in program of education faculties. The number of participants was 30. In the selection of pre-service teachers, an online application form consisting of a number of questions related to the experience on out-of-school learning was used. This project is based on the method-content-environment (MCE) approach which can be used in the out-of-school learning suggested by the project manager. When the observations in the training process and the prepared lesson plans were examined, it was seen that the training contributed to the professional development of the teachers. During group work, pre-service teachers worked actively and provided physics subjects with real-life examples by establishing connections inside and outside the school. It is expected that the sample lectures with original content can be used as ready materials in physics education and can be used by in-service teachers and contribute to the field. In addition, it is thought that the results of this project will provide a rich resource for the development of course contents at the undergraduate or graduate level, which are aimed at educating university students in the field of out-of-school learning.

Keywords: Out-of-school learning, pre-service physics teachers, method-content-environment (MCE) approach

GİRİŞ

Fen öğrenimi yalnızca okul içinde formal olarak gerçekleşen bir süreç olmayıp okul dışı ortamlarda da informal bir şekilde her yerde gerçekleşir. Eshach (2006) öğrenmeyi üç ana başlık altında incelemiştir. Bu öğrenme türleri formal öğrenme, non-formal öğrenme ve informal öğrenme olarak sınıflandırılmıştır. Formal eğitim, belli bir zamanda, planlı olarak belli hedefler dahilinde kişiye bilgi ve beceri kazandırır. Amaçlar ve öğretim sonunda beklenenler nettir. İnformal öğrenme ise kişinin doğumundan başlayarak yaşadığı ortamla iletişimi neticesinde ortaya çıkar. İnformal öğrenme örneğin kitap okurken, spor yaparken, gezerken, televizyon seyrederken, oyun oynarken bile ortaya çıkabilen öğrenmeler olarak çeşitlilik gösterir. Okul dışı eğitim ise öğretim programı ile ilişkili olarak okul dışındaki alanların kullanıldığı eğitim olarak yani Eshach (2006)'ın belirttiği gibi informal ve formal eğitimler arasındaki non-formal öğrenmeye karşılık gelmektedir. Bu üç öğrenme türü gerçekleştirildiği yer, motivasyon ve değerlendirilme şekilleri, öğretimin planlanması gibi özelliklerine göre birbirinden farklılaşmaktadır. Non-formal öğrenme yerine, dışarıda öğrenme (out of doors learning, outdoor learning) okul dışı öğrenme (out of school learning), sınıf dışı oğrenme (out of class learning), okul dışı deneyimler (out-of school experiences) gibi adlandırmalara rastlanılmaktadır (Kazina & Swayze, 2009; Strauss & Terenzini, 2007). Müzeler, bilim merkezleri, akvaryumlar, botanik bahçeleri, planetaryumlar, hayvanat bahçeleri, bilim kafeleri, sanayi kuruluşları, hastaneler, oyun parkları, kitle iletişim araçları (görsel, yazılı ve dijital medya) okul dışı öğrenmede kullanılabilecek birçok ortamdan bazılarıdır (Falk & Dierking 2000).

Yapılan çalışmalar, okul dışı ortamların tüm öğrenme alanlarında öğrenenin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor yönden gelişimini sağladığını göstermektedir (Andersson & Johansson 2013; Storksdieck 2006). Okul dışı ortamlarla öğrenciler arasında bağlantıyı sağlayacak en önemli unsur şüphesiz olarak öğretmenlerdir. Öğretmenler her ne kadar okul dışı öğrenme ortamlarını kuramsal olarak bilseler de, bu ortamlarda yöntemsel olarak nasıl bir yol izleyecekleri, bu ortamları bir tamamlayıcı araç olarak derslerde nasıl kullanacakları konusunda zorluk çekmektedirler. Alan yazındaki araştırmalar incelendiğinde öğretmenlerin okul dışı etkinliklerin uygulamada nasıl gerçekleştirileceği konusunda bir boşluğun olduğu görülmektedir (Şentürk & Özdemir, 2014). Bu ortamların kullanımı ile ilgili gereken bilgi ve becerinin öğretmenlik mesleği sırasında edinilmesinden ziyade daha öğretmen adayı iken verilmesi ise ayrı bir önem taşımaktadır. Öğretimin her kademesinde beklenen bu ortamların mümkün mertebe bir arada kullanılması, yani okul içi ve okul dışı öğrenmeler arasında köprü kurulmasıdır.

Ulusal düzeyde de öğretim programlarına bakıldığında Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nda öğrenciyi merkeze alan yöntemlerle (ör: problem, proje, argümantasyon) ve okul bahçesi, müzeler, planetaryumlar, bilim merkezleri, botanik bahçeleri, hayvanat bahçeleri, vb. gibi informal ortamlardan faydalanılması açıkça belirtilmiştir (MEB, 2018). Oktay ve ark. (2018) tarafından yapılan çalışma sonuçlarına göre ortaöğretim seviyesindeki öğretim programlarında ve ders kitaplarında okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik oldukça az göstergenin olduğu tespit edilmiş ve bu ortamların öneminin neredeyse göz ardı edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Buradan hareketle bu projede eksik bir alan olarak görülen fizik öğretiminde okul dışı öğrenme ortamlarının kullanımının özendirilmesi ve yaygınlaştırılması hedef alınmaktadır. Bu proje okul dışı öğrenmede kullanılabilecek Yöntem-İçerik-Ortam (YİO) yaklaşımını temel almaktadır. Proje, yürütücü tarafından önerilen bu yaklaşımın temeli ise yenilikçi öğrenme metotlarının öğretim programlarındaki konu alanı içeriği ile birleştirilip bunun uygun okul dışı ortamlara entegre edilmesidir. Bu amaçla fizik eğitiminde okuyan lisans öğrencilerinin ileriki meslek hayatlarında verecekleri fizik derslerini daha aktif ve okula paralel olarak yalnızca okul içinde değil yaşamla bağlantılı olarak okul dışı ortamlarda da çalışmaya özendirmek, daha gerçekçi ve bilimsel yollarda öğrenmelerine ve mesleki gelişimlerine katkıda bulunmak için okul dışı öğrenme ortamlarında kullanılabilecek aktivitelerle zenginleştirilecek bir eğitim hedeflenmektedir.

YÖNTEM

Bu çalışma 2237-A Bilimsel Eğitim Etkinlikleri Desteği kapsamında gerçekleşen bir eğitimden elde edilen verilere dayalı bir durum çalışmasıdır. Durum çalışmalarındaki amaç belli bir duruma ilişkin sonuçları ortaya çıkarmak, durumu etkileyen değişkenleri (ör: bireyler, ortam, vb.) araştırmak, etkileyen ve etkilenenler üzerine odaklanmaktır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Eğitim verilen çalışma grubu eğitim fakültesi fizik öğretmenliği programı 3. ve 4. sınıfta okuyan 30 öğrenciden oluşmuştur. Öğretmen adayları, çevrimiçi olarak hazırlanmış birtakım demografik bilgilerin sorulduğu ve okul dışı öğrenme tecrübelerinin sorgulandığı bir başvuru formu aracılığıyla çalışmaya seçilmişlerdir. Bu başvuru formu araştırmacılar tarafından proje amaçlarına uygun şekilde hazırlanmıştır. Etkinliğin duyurulması adına bir afiş hazırlanmış, fizik öğretmenliği programı olan üniversitelere gönderilmiş, ayrıca facebook, twitter gibi sosyal medya aracılığı ile başvuru çağrısı yapılmıştır. Proje için ayrıca bir internet sayfası hazırlanmış ve etkinlik ile ilgili tanıtım ve

duyurular buradan paylaşılmıştır. Proje için hazırlanan internet sayfasındaki başvuru kısmında yer alan başvuru formunu Türkiye'de fizik öğretmenliği progamında okuyan 49 öğretmen adayı doldurmuştur. Öğretmenlerin seçiminde proje başvurusu için etik ve fırsat eşitliği göz önüne alınarak bazı kriterler oluşturulmuştur. Bu kriterler:

- Üniversitelerin Eğitim Fakültelerinde Fizik öğretmenliği programında 3. ve 4. sınıfta okuyan lisans öğrencisi olma (öğrencilerden daha sonra üniversitelerinden alacakları öğrenci belgesi istenmiştir.)
- 3. ve 4. sınıf seviyelerinin eşit dağılımı
- Cinsiyet bakımından eşit dağılım
- Farklı üniversite/şehirden katılım
- Genel akademik not ortalaması (GANO) en az 4 üzerinden 2,5 olma (öğrencilerden daha sonra üniversitelerinden alacakları not dökümü belgesi istenmiştir.)
- Etkinliğe kabul edilmesi durumunda tam zamanlı katılım sağlayabilme
- Benzer konuda TÜBİTAK tarafından yapılan proje etkinliklerine daha önceden katılmamış olma

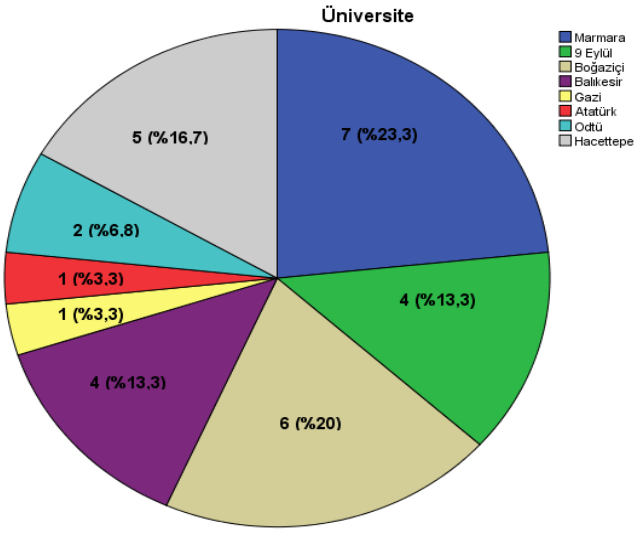
olarak belirlenmiştir. Çalışmaya katılan fizik öğretmen adaylarının demografik özellikleri ile bilgiler Tablo 1 ve Şekil 1'de verilmektedir.

Tablo 1 Katılımcıların cinsiyet ve sınıf değişkenlerinin dağılımı

Cinsiyet * Sınıf

		Sınıf		Toplam
		3.sınıf	4.sınıf	
Cinsiyet	Erkek	4 (%13,3)	9 (%30,0)	13 (%43,3)
	Kadın	10 (%33,4)	7 (%23,3)	17 (%56,7)
Toplam		14 (%46,7)	16 (%53,3)	30 (%100,0)

Tablo 1 incelendiğinde 30 proje katılımcısının (13 kadın, 17 erkek) %46,7 si 3 sınıf, %53,3'ü de 4 sınıf fizik öğretmenliğinde okumaktadır. Toplamda ise %43,3 erkek ve %56,7 kadın fizik öğretmen adayı çalışmada yer almaktadır.



Şekil 1. Katılımcıların üniversite türlerine göre dağılımı

Şekil 1 de görüldüğü gibi 7 aday (%23,3) Marmara, 6 aday (%20) Boğaziçi, 5 aday (%16,7) Hacettepe, 4'er aday Balıkesir ve 9 Eylül, 1'er aday ise Atatürk ve Gazi üniversitelerinden eğitime katılmıştır. Öğretmen adaylarının geçmiş tecrübelerini sorgulayan sorular incelendğinde ise adaylardan 28'si daha önce herhangi bir bilimsel çalışma veya projeye katılmadıklarını belirtmişlerdir. Boğaziçi Üniversitesi'nden katılan iki öğretmen adayı ise bu soruya cevap vermişlerdir. Bu adaylardan biri kendi üniversitesinin dezavantajlı öğrencilere yönelik düzenlediği yaz ve kış okullarında bilim atölyelerinde gönüllü olarak çalıştığını ve diğeri ise Tübitak tarafından düzenlenen bir bilim kampına katıldığını ifade etmiştir. Bu zamana kadar bulundukları okul dışı ortamları sorulduğunda ise katılımcılardan 9'u hiç bir okul dışı ortamda bulunmadığınısöylemiştir. Kalan 21 katılımcı ise okul dışı ortamı olarak müzeler başta olmak üzere, bilim merkezleri, planeteryumları ziyaret ettiklerini ifade etmişlerdir.

Çalışmada ders planlarını değerlendirmek için okul dışı ortamlara yönelik olarak ders planı değerlendirme rubriği hazırlanmıştır. Proje ekibi tarafından hazırlanan bu rubrik 20 maddeden oluşmaktadır. Bu 20 maddeden alınabilecek en yüksek puan 31 olarak belirlenmiştir. Rubrik hazırlandıktan sonra okul dışı ortamlar konusunda araştırmalar yapan beş fen eğitimi araştırmacısının uzman olarak görüşleri alınmıştır. Uzmanlar anlaşılabilirlik, amaca uygunluk gibi konularda rubrik üzerinde görüş birliğine varmışlar ve rubriğe son hali verilmiştir. Bu rubriğe ait örnek maddeler aşağıda Tablo 2'de verilmektedir.

Tablo 2 Ders değerlendirme rubriği örnek kriterler, kriterlerin açıklamaları ve puanlaması

No	**Kriter**	**Açıklamalar**	**Puanlama**		
3	Okul dışı ortam	Konuya uygun ortam seçilmesi *(evet, hayır)*	1	0	
4	Konu taslağı	Konuya özgü değinilecek kavramların verilmesi *(tamamı, bir kısmı, hiçbiri)*	2	1	0
5	Zamanlama	Ders süresinde yapılacakları gösteren zamanlama çizelgesi *(tüm ders için tamamen detaylandırılmış, kısmen, hiç)*	2	1	0
7	Genel kazanımlar	Öğretim programıyla uyumluluğu *(evet, hayır)*	1	0	
9	Kullanılacak materyaller, teknoloji ve medya araçları	Kısaca tanıtımı, materyal, teknoloji ve medya araçlarının kullanımı ve ne amaçla kullanıldığı (resimler, posterler, film, slaytlar, grafikler, vb.) *(tümü var, en az ikisi var, biri var veya hiç yok)*	2	1	0
11	YİÖ bağlantısı	Yöntem-içerik-ortam uyumu *(tümü var, en az ikisi var, hiç yok)*	2	1	0
14	Öğretmenin hazırlığı	Okul dışı ortama gelmeden önce öğretmenin hazırlığı *(tamamen detaylandırılmış, kısmen, hiç)*	2	1	0
18	Kavram yanılgıları, vurgulamalar,	Kavram yanılgıları, vurgulamalara yer verilmesi *(evet, hayır)*	1	0	
19	Ders değerlendirmesi	Kazanımların nasıl ölçüldüğünün anlatılması *(tamamen detaylandırılmış, kısmen, hiç)*	2	1	0

10-15 Eylül 2018 tarihlerinde gerçekleştirilen proje, kuramsal ve uygulamalı olmak üzere iki ana bölümünden oluşmuştur. Kuramsal eğitimler ilk iki gün sürmüş, bu eğitimlerde okul dışı öğrenmenin ne olduğu ve kullanılabilecek okul dışı öğrenme ortamları tanıtılmış, fizik öğretimi açısından ele alınarak tartışılmıştır. Fizik alanındaki okul dışı öğrenme çalışan akademisyenler tarafından argümantasyon tabanlı araştırma-sorgulama, işbirlikli öğrenme, yaratıcı drama, 5E ve 7E öğrenme döngüleri, problem çözme temelli öğrenme, bağlam temelli öğrenme ve REACT stratejisi tanıtılmış ve bunların okul dışı ortamlarda nasıl kullanılacağına yönelik uygulamalı örnekler verilmiştir. Eğitimin 3. ve 4. günü ise Yöntem-İçerik- Ortam (YİO) yaklaşımı baz alınarak uygulamalı eğitimler yapılmıştır. Hazırlanan etkinlikler ders planı rubriğinde yer alan kriterlere göre uygulanmıştır. Bu eğitimlerde gidilen yerler Araştırma ve Uygulama Merkezleri- Afet ve Acil Durum Eğitim Merkezi (AFADEM) Simülasyon Merkezi, Hacettepe Üniversitesi Ankara Devlet Konservatuvarı, ODTÜ Bilim ve Teknoloji Müzesi, Beytepe Ortaokulu okul bahçesi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Odyoloji Bölümü ve ODTÜ Bilim ve Teknoloji Müzesi Planetaryumu'dur. Etkinliğin 5. günü

ise projedeki araştırmacılar tarafınan ikili gruplar oluşturulmuş ve tüm gün öğrenilenler baz alınarak YİO yaklaşımına uygun ders planı geliştirilmiştir. Gruplar alan uzmanlarının rehberliği ve desteğinde gün boyu ders planı derğerlendirme rubriğindeki kriterlere göre ders planlarını hazırlamışlardır. Eğitimin 6. günü ise bilim panayırı yapılmış ve bu panayırda 15 dakika süre verilerek ders planları taslak olarak diğer gruplar ve proje ekibi önünde sunulmuştur. Öğretmen adayları bu süreçte de proje ekibinden detaylı olarak dönüt almıştır. Verilen dönütler eşliğinde gruplar eğitimin bitiminden itibaren 15 gün içinde ders planlarını ve materyallerini e-mail yoluyla göndermişlerdir. Proje ekibi ders planlarını tekrar gözden geçirmiş, eksik veya hatalı olan yerler varsa tekrar gruplara gönderim yapmış ve ders planlarının bir hafta içinde revizesini istemiştir.

BULGULAR

Ders planları 15 grup tarafından oluşturulmuştur. Bu grupların seçiminde ise mümkün mertebe 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin bir araya getirilip bir grup oluşturmasına çalışılmıştır. Öğretmen adayları, fizik dersi öğretim programından istedikleri kazanımları temel alarak, projede anlatılan veya kendi istedikleri bir yönteme göre, yine projede ziyaret edilen veya kendi istedikleri bir okul dışı öğrenme ortamını kullanarak ders planlarını hazırlamışlardır. Ders planları verilen 21 kriterlerle ilgili açıklamalar göz önünde bulundurularak değerlendirilse de eğer nitelik açısından ders planında ilgili kriterde hata var ise değerlendirmede 0 puan verilmiştir. 15 grup tarafından oluşturulan ders planı konular, kullanılan okul dışı ortamı ve seçilen yöntem bakımından aşağıdaki tabloda (Tablo 3) verilmektedir.

Tablo 3 Hazırlanan ders planlarının konu, okul dışı ortam ve yöntem bakımından dağılımı

Grup no	Konu	Okul dışı ortam	Yöntem
1	Güneş pillerinin çalışma şekli (12.sınıf)	Fabrika	7E
2	Deprem dalgası (10. sınıf)	AFAD	İşbirlikli Öğrenme
3	Enerji dönüşümleri ve korunumu (9. sınıf)	Baraj gezisi	5E
4	İtme ve çizgisel momentum (11. sınıf)	Okul bahçesi	Drama
5	Enerji dönüşümleri ve korunumu (9. sınıf)	Lunapark	Projeye dayalı öğrenme
6	Esneklik potansiyel enerji (9. sınıf)	Okçuluk vakfına gezi	5E
7	Fotoelektrik olayı (12. sınıf)	Fabrika	Drama
8	Hareket (9. sınıf)	Bilim merkezi	Modelleme
9	Elektrik yükleri (9. sınıf)	Bilim merkezi	STEM uygulaması entegre edilmiş 5E yöntemi
10	Fiziğin uygulama alanları (9. sınıf)	Bilim merkezi	5E
11	İki boyutta hareket (11. sınıf)	Voleybol sahası	5E
12	Renk (10 sınıf)	Bilim merkezi	5E
13	Sığa (11. sınıf)	Üniversite fizik laboratuvarı	5E
14	Verim (9. sınıf)	AVM (teknoloji mağazası gezisi)	Drama
15	Bilim araştırma merkezleri (9. sınıf)	Bilim merkezi	İşbirlikli Öğrenme

Tablo 3 incelendiğinde 15 grubun konu anlamında öğretim programı odaklı olarak çalıştığı ve 9, 10, 11 ve 12. sınıf konularından seçerek konu çeşitliliğini sağladığı görülmüştür. Okul dışı ortamlar ise konulara uygun olarak seçilmiş ve lunapark, voleybol gibi farklı ortamlara yer verilmiştir. Yöntem anlamında ise en fazla 5E öğretim yönteminin kullanıldığı tespit edilmiştir. Ayrıca eğitimde yer almayan projeye dayalı öğrenme, modellemeye dayalı ders planları geliştirilmiştir.

Ders planlarına puan verilirken iki araştırmacı bireysel olarak her bir ders planını kodlamıştır. Araştırmacılar arasndaki kodlayıcı güvenirliği değeri ise .71 olarak bulunmuştur. Daha sonra ortak olarak ders planları tek tek ele alınmış ve

farklı puanlanan kriterler için tartışılmış veya gerektiğinde 3. bir uzmana sorularak görüş birliğine varılmıştır. Tablo 4 ders planı değerlendirme rubriğinden alınan puanlamayı göstermektedir**.**

Tablo 4 Ders puanı değerlendirme rubriğinden alınan puanlar

Grup no	**Rubrik puanı (.../31)**	**Rubrik puanı (.../100)**
1	26	84
2	22	71
3	26	84
4	29	94
5	20	65
6	21	68
7	17	55
8	25	81
9	26	84
10	22	71
11	23	74
12	23	74
13	27	87
14	22	71
15	23	74

Tablo 4' e göre 0-15 puan aralığında hiçbir ders planı bulunmazken, 16-20 puan aralığında 2 ders planı, 21-25 puan aralığında 8, 26-31 puan aralığında ise 5 ders planı yer almaktadır. Her bir grup 1 gün süreyle özverili bir şekilde çalışmış, tüm günü harcayarak ders planlarını tamamlamışlardır. Ders planlarına içerik anlamında bakıldığında ise tüm gruplar öğretim programı odaklı kazanım bazlı çalışmışlardır. Bütün ders planlarında konuya uygun okul dışı öğrenme ortamı seçilmiştir. 8 ders planında seçilen konuya özgü kavramların tümü verilirken 4 ders planında bir kısmı verilmiş, 3 ders planında ise hiç verilmemiştir. Ders esnasında yapılacakları gösteren detaylı zaman çizelgesi 7 ders planında bulunurken, 3 ders planında kısmen detaylandırılmış, 5 ders planında ise zamanlama hiç detaylandırılmamıştır. Öğrencilerin derse gelmeden önce sahip olması gerekenlerin verilmesi, ön koşul bilgilere ise 12 planda yer verilirken, 3 planda yer verilmemiştir. Bütün ders planları öğretim programıyla uyumlu olarak hazırlanmştır. Sadece 1 ders planında özel alt kazanımlar kısmen detaylandırılmış olup, 1 ders planında ise detaylandırma yapılmamıştır. Materyal ve teknolojik araçların kullanımı bütün ders planlarında yer almıştır. Fakat bu materyallerin tanıtımı ve ne amaçla kullanılacağına dair detay 6 ders planında varken 9 ders planında kısmen vardır. Kullanılan yöntemin kısaca tanıtımı sadece 1 ders planında yapılmamıştır. Ders planlarının tümünde YİO uyumu etkin bir şekilde bulunmaktadır. Günlük hayat örnekleri bütün ders planlarında yer alırken, 8 ders planında konunun nerede ne nasıl hayatımızda yer aldığı ve ilişkisi detaylı anlatılmış, 7 ders planında yeteri kadar detay verilmemiştir. Okul dışı ortama gelmeden önce öğrenciler tarafından yapılacak hazırlıklar ise 9 ders planında detaylı olarak, 4 ders planında ise fazla detaylandırmadan bahsedilmiş, 2 ders planında ise bu bölüm yer almamıştır. Okul dışı ortamlara ziyaret öncesi öğretmen tarafından yapılacak hazırlık aşaması ise 11 ders planında hiç yer almazken, 3 ders planında kısmen yer almış, 1 ders planinda ise tamamen detaylandırılarak anlatılmıştır. Okul dışı ortam sonrası verilecek ödevler anlamında ise 10 ders planında detalandırma bulunurken, 3 ders planı kısmen bahsetmiş, 2 ders planı ise hiç bahsetmemiştir. Öğrenciye okul dışı ortamda konu anlatımı sırasında geri dönüt ve motivasyon odaklı desteklerden bütün ders planları bahsetmiştir. Ders planlarının tamamı okul dışı ortamlardaki öğretim de dahil olmak üzere ders öncesi, ders sırası ve ders sonrası süreçlerde içeriğin öğretim yöntemiyle tam anlamıyla ilişkilendirilerek anlatımını yapmıştır. 5 ders planında kavram yanılgıları ve

bazı önemli vurgulara yer verilirken, 10 ders planında ise bu kısma rastlanmamıştır. Okul dışı ortam sonrası ders değerlendirmesi 13 ders planında tamamen gözlenirken, 2 ders planında kısmen isimleri geçerek bahsedilmiştir. Ek olarak bütün ders planlarında kullanılan her türlü materyal, resim, konu bilgisi ise güvenilir literatür kaynakları ile desteklenmiş ve kaynakça olarak ders planlarının sonunda yer almıştır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİ

Bu çalışma ile YİO (yöntem-içerik-okul dışı öğrenme ortamı) yaklaşımına dayalı olarak dizayn edilen eğitimin katılımcılar üzerindeki etkisi incelenmektedir. Okul dışı öğrenme ortamları ders planı değerlendirme rubriğine göre yapılan değerlendirmede genel olarak bu YİO bağlantısının oldukça iyi yapıldığı bulunmuştur. Kullanılan öğretim yöntemi ders planına yeterince detaylandırılarak entegre edilmiştir. Kullanılan materyal, teknoloji ve medya araçları tanıtılarak resimlerle görselleştirilmiştir ve zengin içerikli ders planları hazırlandığı görülmüştür. 31 puan üzerinden değerlendirilen ders planları rubriğinde belirlenen kriterler dahilinde alınan puanlardan 20-25 arası 8 (%53,3) ve 25 üstü puan alan 5 (%33,3) ders planı mevcuttur. Okul dışı ziyaret öncesi öğrenciye yönelik hazırlık aşamasına tüm ders planlarında değinilmiştir. Öğrenme olasılığını artırmak için öğrencilerin okul dışı ortama gitmeden önce o ortama hazırlanması ve yönlendirilmiş olmaları gerekmektedir (DeWitt & Osborne, 2007). Okul dışı ziyaret sonrası değerlendirme süreci ise dataylıca verilmiş ve süreç alternatif ölçe-değerlendirme teknikleriyle zenginleştirilmiştir. Ziyaretler sonrası değerlendirme yapılması ortamdan etkili bir biçimde yararlanmak adına ayrıca önemlidir (McQuade & Champagne, 1995). Buna karşın okul dışı öğrenme ortamlarına ziyaret esnasındaki zaman planlaması konusunun ise ders planlarında yeterince iyi yapılmadığı veya tamamen ihmal edildiği görülmüştür.Oysaki öğretimde hangi ortam olursa olsun zaman konusunun iyi planlanması ve ihmal edilmemesi gerekmektedir (Bayrak, ve ark., 2005). Günlük hayattan örnekler sayıca fazla olmasına rağmen bu örneklerin nerede nasıl kullanılacağına dair açıklamalar bazı ders planları için yetersiz bulunmuştur. Öğretmen hazırlığı konusuna birkaç ders planı dışında hemen hemen hiç değinilmemiştir.Bu husus da okul dışında etkin öğrenme için olması gereken koşullardan biridir (Anderson & Zhang, 2003; Griffin, 2004). Kavram yanılgıları ve vurgulamalar beklenilen düzeyde ders planlarında yer almamıştır. Kavram yanılgılanın okul dışı ortamlarda giderilebileceğine yönelik çalışmalar mevcut olduğundan (Bozboğan & Ustaoğlu, 2016), öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının bu konuyu dikkate almaları gerekmektedir. Projenin belirtilen amaçları doğrultusunda değerlendirildiğinde eğitim sürecindeki gözlemler ve hazırlanan ders planları incelendiğinde verilen eğitimin öğretmenlerin pedagojik açıdan mesleki gelişimlerine katkıda bulunduğu görülmüştür. Grup çalışmaları sırasında öğretmen adayları oldukça aktif olarak çalışmışlar, fizik konularını okul içi ve okul dışı bağlantılar kurarak gerçek yaşamla bağlantılı örneklerle vermişlerdir. Ders planlarında fabrika, lunapark gibi farklı okul dışı ortamların seçilmesi öğretmenlerin zihinlerinde farklı okul dışı ortamların varlığına yönelik farkındalık oluşturduğunun göstergesidir. Öğrenmenin günümüzde her yerde olabileceği galeriler, parklar, sanat ve kültür merkezleri gibi farklı ortamlarda öğrenme verimli gerçekleşebilir (Adıgüzel, 2009). Projenin getirileri açısından bakıldığında ise ortaya çıkan bu özgün içerikli örnek ders anlatımlarının, fizik eğitiminde ve meslekteki öğretmenler tarafından kullanabilecek hazır materyaller olarak kullanılabileceği ve alana katkı sağlayacağı beklenmektedir. İlave olarak, bu projenin sonuçlarının üniversite düzeyinde okul dışı öğrenme alanında üniversite öğrencilerinin eğitilmesine yönelik lisans veya lisansüstü düzeyde açılabilecek derslere ve bu tür derslerin içeriklerinin geliştirilmesinde zengin bir kaynak sağlayacağı düşünülmektedir. Ders planları değerlendirme rubriğine göre okul ışı ortamlarda dikkat edilmesi gereken hususlar (zamanlama, öğretmen hazırlığı, vb.) konusunda eksikliklere dayanılarak bundan sonraki eğitimlerde bu kısımlara yönelik uygulamalar zenginleştirilebilir.

KAYNAKÇA

Adıgüzel, H. O. (2009). *Bir öğrenme ortamı olarak müzeler, müze pedagojisi ve Satı Bey' in okul müzesi deneyimi.* Geçmişten Geleceğe Türkiye' de Müzecilik Sempozyumu II Bildiriler (21-23 Mayıs 2008). (s. 93-102). Ankara: Vehbi Koç ve Ankara Araştırma Merkezi.

Anderson, D., & Zhang, Z. (2003). Teacher perceptions of field-trip planning and implementation, *Visitor Studies Today, 6*(3), 6-11.

Andersson, C., & Johansson, P. (2013). Social stratification and out-of-school learning. *Journal of Royal Statistical Society: Series A (Statistics in Society), 176*(3), 649-701.

Bayrak, C., & v.d. (2005). Ö*ğretimde planlama ve değerlendirme* (5.Baskı). Ed: Mehmet Gültekin Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Bozdoğan, A. E., & Ustaoğlu, F. (2016). Planetaryumların öğretim potansiyeli hakkında fen bilimleri öğretmen adaylarının görüşleri, *Türk Fen Eğitimi Dergisi, 13(*1*)* ,38-49.

DeWitt, J., & Osborne, J. (2007). Supporting teachers on science-focused school trips: Towards an integrated framework of theory and practice. *International Journal of Science Education*, *29*(6), 685-710.

Eshach, H. (2006). Bridging in-school and out-of-school learning: Formal, non-formal, and informal education. *Journal of Science Education and Technology, 16*(2), 171-190.

Falk, J. H., & Dierking, L. D. (2000). *Learning from museums: Visitor experiences and the making of meaning.* Walnut Creek, CA: AltaMira Press

Griffin, J. (2004). Research on students and museums: Looking more closely at the students in school groups. *Science Education*, *88*(1), 59-70.

Kazina, D., & Swayze, N. (2009). Bridging the gap: Integrating indigenous knowledge and science in a nonformal environmental learning program. *Green Teacher, 86*, 25–28.

McQuade, F., & Champagne, D.W. (1995). *How to make a better school*, Allyn & Bacon, Boston.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], (2018). *Ortaöğretim fizik dersi (9,10,11 ve 12. sınıflar) öğretim programı.* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

Oktay, Ö., Şen, A. İ., Ekinci, S., & Üner, S. (2018). *The use of out-of-school learning environments in the physics, chemistry, biology curriculums and course textbooks.* International Congress on Science and Education (ICSE2018), Afyonkarahisar, Türkiye.

Strauss, L., & Terenzini, P. (2007). Th effects of students' in- and out-of-class experiences on their analytical and group skills: A study of engineering education. *Research in Higher Education, 48*(8), 967-992.

Storksdieck, M. (2006). *Field trips in environmental education*. Berlin, Germany: Berliner Wissenschafts-Verlag.

Şentürk, E., & Özdemir, Ö. F. (2014). The effect of science centres on students' attitudes towards science, *International Journal of Science Education, Part B: Communication and Public Engagement, 4*(1), 1-24.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel arastirma yöntemleri (10. Bs.).* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Teşekkür:

TÜBİTAK Bilim İnsanı Destek Programları Başkanlığı'na vermiş oldukları destek için teşekkür ederiz.

ÖĞRETMEN ADAYLARININ FİZİK DERSİ YAZILI SINAV KÂĞITLARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Dr. Öğr. Üyesi Nilay AKÇAY

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Türkiye

Dr. Öğr. Üyesi Ebru GÜVELİ

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Türkiye

Öğr. Gör. Hasan GÜVELİ

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Türkiye

ÖZET

Eğitim Fakültesi'nde fizik dersi alan matematik öğretmeni adaylarının yazılı sınavlarını incelemek ve öğretim elemanlarının yazılı sınav kağıtlarından beklentilerini karşılayıp karşılamadığını tespit etmek amacıyla yapılan bu çalışma için Rize ilinde bir üniversitede çalışan 10 öğretim elemanı ile görüşmeler yapılmıştır. Öğretim elemanlarına yazılı sınavlarda öğrencilerden beklentilerinin ne olduğuna dair sorular sorulmuş, alınan cevaplar içerik analiziyle analiz edilmiştir. Öğretim elemanlarından alınan cevaplardan kodlar oluşturulmuş, literatür desteğiyle ve uzman görüşleriyle düzenlenen bu kodlar "yazı düzeni", "içerik", "kağıt düzeni", "aritmetik işlem ve problem çözme" şeklinde dört kategori altında toplanmıştır. Kategorilere ayrılan kodlar tablolara dönüştürülmüştür. İlköğretim Matematik Öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adaylarına fizik dersinde yazılı sınav yapılmış, bu sınavdaki 22 başarılı ve 22 başarısız öğretmen adaylarının sınav kağıtları, her bir kodun bir değişken olduğu göz önüne alınarak bu değişkenler açısından incelenmiş, sonuçlar yüzde ve frekanslarla tablolar halinde sunulmuştur. Önemli sonuçlardan bazıları; başarısız öğretmen adaylarının özgün cevaplar verme yüzdesinin, başarılı öğretmen adaylarının yüzdesinden fazla olması ve farklı çözüm yolları denemede başarısız öğretmen adaylarının yüzdesinin başarılı öğretmen adaylarının yüzdesinden daha yüksek olmasıdır.

Anahtar Kelimeler: Fizik dersi, Matematik öğretmeni adayları, Öğretim elemanı beklentileri, Ölçme değerlendirme, Yazılı sınavlar

INVESTIGATION OF TEACHER CANDIDATES PHYSICS LESSON WRITTEN EXAM PAPERS IN TERMS OF VARIOUS VARIABLES

ABSTRACT

In order to determine the results of the written exams of the mathematics teacher who took physics courses at the faculty of education and to determine whether the instructors met their expectations from the written exam papers, 10 instructors working in a university in Rize province were asked questions about what their expectations from the students were in the written exams. The students were asked questions about the expectations of the students in the written exams, and the responses were analyzed by content analysis. Codes were generated from the answers received from the instructors. These codes, organized with the support of literature and expert opinions, are grouped under four categories as "writing order", "content", "paper order", "arithmetic operation and problem solving". Categorized codes are converted to tables. Teacher candidates who study in elementary mathematics teaching were given a written examination in the physics class. 22 successful and 22 failed teacher candidates' exam papers were examined. The results are presented in tables with percentages and frequencies. Some of the important results are; percentage of unsuccessful teacher candidates giving original answers is more than the percentage of successful teacher candidates, the number of unsuccessful teacher candidates who have different solutions is higher than the percentage of successful teacher candidates, the percentage of unsuccessful teacher candidates Who leave unused space on paper and complex answers is higher than the percentage of successful teacher candidates.

Keywords: Physics lesson, Mathematics teacher candidates, Expectations of instructors, Assessment, Written examinations

GİRİŞ

Ölçme ve değerlendirme eğitim öğretim programının önemli unsurlarından biridir. Eğitim programlarının tasarlanmasında, hedeflerin belirlenmesinde ve bu hedeflerin ne ölçüde gerçekleştiğinin bilinmesinde ölçme ve değerlendirme önemli bir yere sahiptir. Ölçme; bir özelliğin gözlem ve deneyler sonucunda sayısal sembollerle ifade edilmesi, değerlendirme ise; ölçme sonucuna göre yargıya varılması demektir (Tekin, 2004; İşman, 2006). Değerlendirme yapmak için kullanılan ölçme araçlarından bazıları; yazılı yoklamalar, sözlü yoklamalar, kısa cevaplı testler, doğru – yanlış testleri, eşleştirme testleri ve çoktan seçmeli testleridir. Yazılı sınavlar, bireyin belli konulardaki görüşünü, özgün ve yaratıcı düşünme gücünü, yazılı anlatım becerisini, ilgisini, tutumunu, bilgisini ölçmede, öğrenenle öğrenmeyeni ayırt etmede kullanılan çok kullanışlı ve etkili sınavlardandır. Yazılı sınavlar kişinin sorulan soruların yanıtlarını belirli bir zaman diliminde düşünüp hatırlayarak, yeni fikirler geliştirerek ya da farklı çözüm yolları üreterek, yanıtı organize edip yazılı olarak sunduğu sınav türüdür (Tekin, 2004; Atılgan, 2006).

Reiner (2003)‘ e göre; yazılı sınavların diğer sınav türlerinden farklılıkları vardır. Çoktan seçmeli sınavlar, eşleştirmeli seçeneklerin olduğu sınavlar, doğru yanlış seçenekleri seçmeye dayalı sınavlar verilen seçenekler listesinden bir cevap seçmeye dayalı olmasına rağmen, yazılı sınavlar, öğrencilerin kendi cevaplarını kompozisyon şeklinde yazmasına dayalıdır. Aynı zamanda cevapları oluşturmayı ve üretmeyi de gerektirir. Ayrıca yazılı sınavlara verilen cevaplar için oldukça sistemli ve karmaşık düşünmek gerekmektedir (Aktaran: Bektaş ve Kudubeş, 2014) Üniversite eğitimi alan öğretmen adaylarının aldığı dersi ne ölçüde öğrendiğini belirlemede yazılı sınavlar etkin olarak kullanılmaktadır. Fizik dersi, Eğitim Fakültesi’nde Matematik ve Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümünde okutulan temel derslerden biridir (bu ders yeni lisans programında Matematik Öğretmenliği bölümünden kaldırılmıştır). Üniversite sınavına hazırlanan öğretmen adaylarının fizik dersindeki başarıları, genellikle çoktan seçmeli testler yoluyla belirlenirken, üniversitelerde ise genelde açık uçlu sorularla belirlenmektedir. Çoktan seçmeli testlerle sınav olmaya alışan öğrenciler bu alışkanlığın üniversite eğitiminde de devam edeceğini düşünmekte dolayısıyla öğrenciler yazılı sınavlarda istenmeyen hatalar yapmakta ve başarısızlık yaşamaktadırlar (Yiğit, Alev, Tural ve Bülbül, 2012). Genel olarak bu hatalar ölçmek istenilen özelliğe ait olabildiği gibi öğretmenin yazılı sınav kağıtlarından beklentilerini karşılayamamaktan da kaynaklı olabilmektedir. Zorbaz (2005), yapmış olduğu bir çalışmada, eğitimcilerin önemli bir kısmının, ölçülmek istenen özellik dışında kalan özelliklere (anlatım güzelliği, dil bilgisi, kağıt düzeni, yazı güzelliği, noktalama ve imla kuralları) ayrı puan vermeyi tercih ettiklerini, bir kısım eğitimcilerin ise ölçülmek istenen özelliklerin puanlamasına bu tür özellikleri de dâhil ettiklerini ortaya çıkarmıştır. Buradan anlaşılacağı üzere öğretmenler ölçmek istenilen özelliklerle birlikte bu özelliklerin dışında kalan bazı özellikleri de yazılı sınav kağıtlarında görmek isterler. Eğitim Fakültesi öğretim elemanlarınca bu özelliklerin ne olduğu ve matematik öğretmen adaylarının bu duruma ne kadar uydukları bu çalışmada araştırmaya değer bulunmuştur.

Bu çalışmanın amacı Eğitim Fakültesi’nde fizik dersi alan matematik öğretmeni adaylarının yazılı sınav kağıtlarını incelemek ve öğretim elemanlarının beklentilerini karşılayıp karşılamadığını tespit etmektir. Öğretmen adaylarının yazılı sınav kağıtlarının incelenmesi dersin sorumlu öğretim elemanlarını aydınlatacak, bu konuya eğilimlerini arttıracak, farkındalıklar ölçme ve değerlendirmeye yeni bir boyut kazandıracaktır. Yazılı sınavlar için dikkat edilmesi gerekenler hatırlatılarak hatalardan arınmış, tutarlı bir ölçme ile güvenilirliği arttırılmış sınavların önü açılacaktır. Ayrıca bu çalışma Eğitim Fakültesi matematik öğretmeni adaylarının fizik dersi yazılı sınav performansları hakkında bilgi vermek açısından da önem arz etmektedir.

YÖNTEM

Bu çalışma nitel araştırma türünden bir çalışmadır. Nitel araştırmalar tümevarımcı bir yaklaşımla, olaylara ve olgulara doğal ortamları içinde bakar, katılımcıların bakış açılarını anlamaya çalışır ve bakış açılarını nasıl yansıttıkları üzerine odaklanır. Nitel araştırma yöntemlerinin doğal ortamlara duyarlı olması, araştırmacının aynı zamanda katılımcı olması, bütüncül bir yaklaşımla olaylara bakma özelliğine sahip olması, algıların ve görüşlerin ortaya konmasını sağlaması, araştırma deseninde esnekliği olması diğer önemli özellikleridir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Nitel araştırmalarda verilerin toplanmasında kullanılabilecek dört temel yöntem vardır. Bunlar, odak grup görüşmesi, gözlem, görüşme ve doküman incelemedir (Çokluk, Yılmaz ve Oğuz, 2011). Bu çalışmada öğretim elemanlarının yazılı sınav kağıtlarından beklentilerini tespit etmek için görüşme yönteminin, öğretmen adaylarının sınav kağıtlarını inceleme amaçlandığından doküman analizi yönteminin seçilmesi uygun görülmüştür.

Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Hangi dokümanların önemli olduğu ve veri kaynağı olarak kullanılabileceği araştırma problemi ile ilgilidir. Örneğin eğitim ile ilgili bir araştırmada, öğrenci kayıtları, toplantı tutanakları, öğrenci rehberlik kayıt ve dosyaları, öğrenci ve öğretmen el kitapları, öğrenci ders ödevleri ve sınavları, ders ve ünite planları, öğretmen dosyaları, eğitimle ilgili resmi belgeler, vb. dokümanlar veri kaynağı olarak kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Doküman incelemesi yaparken öğretmen adaylarının sınav kağıtlarının belirli değişkenler baz alınarak incelenmesi ihtiyacı doğmuş bu ihtiyaçtan dolayı Eğitim Fakültesi'nde görev yapan öğretim elemanlarının görüşleri alınmış ve literatür desteğiyle veriler kodlanmıştır. Öğretim elemanlarının görüşlerinin alınması yüz yüze mülakatlarla gerçekleşmiştir. Stewart ve Cash (1985) görüşmeyi önceden belirlenmiş ve ciddi bir amaç için yapılan soru sorma ve yanıtlama tarzına dayalı karşılıklı ve etkileşimli bir iletişim süreci olarak tanımlanmıştır (Aktaran:Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada öğretim elemanlarının, yazılı sınav olan öğretmen adaylarının cevap kağıtlarından beklentilerine dair bilgi elde etmek amacıyla mülakat yöntemine başvurulmuştur.

Çalışma Grubu

Bu çalışma Rize ilinde bir üniversitede çalışan 10 öğretim elemanı ve İlköğretim Matematik Öğretmenliği bölümünde okuyan 44 öğretmen adayıyla yürütülmüştür.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışma 2017-2018 bahar döneminde yapılmıştır. Çalışmanın yapıldığı dönemde matematik öğretmenliği ders programında fizik dersi 2.sınıf dersi olarak programda yer almaktaydı. (2018-2019 yeni öğretim programında bu ders matematik öğretmenliği ders programından kaldırılmıştır) Çalışmaya ilk olarak Eğitim Fakültesi'nde görev yapan 10 öğretim elemanının yazılı sınav olan öğretmen adaylarının cevap kağıtlarına ilişkin beklentilerine dair görüşlerinin alınmasıyla başlanmıştır. Daha sonra bu görüşler literatür desteğiyle analiz edilerek kod ve kategorilere ayrılmıştır. Aynı dönem 2.sınıfta öğrenim gören matematik öğretmen adaylarının fizik dersi yazılı sınav kağıtları incelenmiş belirlenen kod ve kategorilere göre tablolar oluşturulmuş, veriler yüzde ve frekanslarla sunularak yorumlanmıştır.

Verilerin Analizi

Rize ilinde bir üniversitede çalışan 10 öğretim elemanına yazılı sınavlarda öğrencilerden beklentilerinin ne olduğuna dair sorular sorulmuş, alınan cevaplar içerik analiziyle analiz edilmiştir. İçerik analizi, toplanan verilerin derinlemesine analiz edilmesini gerektiren ve önceden belirlenmeyen temaların ortaya çıkarılmasına olanak tanıyan bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). İlk aşamada, her bir öğretim elemanı ÖE1,ÖE2,… şeklinde isimlendirilmiştir. Öğretim elemanlarıyla yapılan mülakatlar yüz yüze gerçekleştirilmiş, cevaplar kağıda not alınarak ve tekrar öğretim elemanına okunarak geçerli ve güvenilir hale getirilmiştir. Veriler 2 uzman ile birlikte incelenerek ortak kodlar oluşturulmuştur. Ortaya çıkan kodların benzerlik ve farklılıklarının saptanması ve buna göre birbiriyle ilişkili olan kodların bir araya getirilmesiyle kategoriler oluşturulmuştur. Literatür desteğiyle ve uzman görüşleriyle düzenlenen bu kodlar ve kategoriler tablolara dönüştürülmüştür. İç tutarlılığın sağlanması bakımından ortaya çıkan temanın alında yer alan verilerin anlamlı bir bütün oluşturup oluşturmadığı, dış tutarlılığın sağlanması bakımından da ortaya çıkan temaların tümünün birbirlerinden farklı olmakla birlikte kendi aralarında anlamlı bir bütün oluşturup oluşturmadığı tekrar tekrar kontrol edilmiştir.

İlköğretim Matematik Öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adayına fizik dersinde yazılı sınav yapılmış, 5 sorudan oluşan sınavda her bir doğru cevap için 20 puan, yanlış cevap için 0 puan, yarısı doğru yarısı yanlış olan veya tam olarak sonuca ulaşmayan cevaplar içi 10 puan verilmiştir. 100 üzerinden puanlanan cevap kağıtları, bölümün de geçer not olarak kabul ettiği 50 ve üzerinde puan alanlar başarılı, 50 nin altında puan alan başarısız olarak değerlendirmeye alınmıştır. Yazılı kağıtları, iki ayrı puanlayıcının beraber hazırlamış oldukları puanlama anahtarına göre bağımsız olarak puanlanmıştır. İki puanlayıcının her bir kağıda verdikleri puanların ortalaması alınarak her bir kağıdın puanı belirlenmiş, ortalaması 50 puanın altında olanlar başarısız, 50 ve üstünde olanlar başarılı olarak değerlendirilmiştir. Dengeleme sağlamak açısından seçkisiz olmayan örnekleme ile başarısız olanlardan 22, başarılı olanlardan 22 kağıt seçilip değerlendirmeye alınmıştır. Değerlendime yapılırken öğretim elemanlarının beklentileri doğrultusunda oluşturulan kodlar puanlamaya dahil edilmemiştir. Bu sınavdaki başarılı ve başarısız öğretmen adaylarının sınav kağıtları, her bir kodun bir değişken olduğu göz önüne alınarak bu değişkenler açısından incelenmiş, 2 uzman görüşüyle birlikte veriler

daha önceden belirlenmiş olan kod ve kategorilere yerleştirilmiştir. Yazılı kağıtların "yazı düzeni" kategorisinde ayrıca bir Türkçe öğretmeninden yardım alınmıştır. Sonuçlar yüzde ve frekanslarla tablolar halinde sunulmuştur.

BULGULAR

Rize'de bir üniversitenin Eğitim Fakültesi'nde görev yapan 10 öğretim elemanıyla yüz yüze mülakatlar gerçekleştirilmiştir. Aşağıdaki tabloda öğretim elemanlarının bilgileri yer almaktadır.

Tablo 1 Öğretim elemanlarının bilgileri

Öğretim elemanı	Ünvanı	Bölümü
ÖE1	Dr.öğretim üyesi	Eğitim Fakültesi Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi
ÖE2	Dr.öğretim üyesi	Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri
ÖE3	Doç.Dr.	Eğitim Fakültesi Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi
ÖE4	Dr.öğretim üyesi	Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri
ÖE5	Dr.öğretim üyesi	Eğitim Fakültesi Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi
ÖE6	Dr.öğretim üyesi	Fen Edebiyat Fakültesi Fizik
ÖE7	Dr.öğretim üyesi	Fen Edebiyat Fakültesi Fizik
ÖE8	Dr.öğretim üyesi	Fen Edebiyat Fakültesi Fizik
ÖE9	Öğretim görevlisi	Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri
ÖE10	Öğretim görevlisi	Eğitim Fakültesi Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi

Öğretim elemanlarıyla, öğrencilerin cevap kağıtlarından beklentilerinin ne olduğuna dair görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yapılan mülakat sonucunda verilerden kodlar oluşturulmuş, bu kodlar "yazı düzeni", "içerik", "kağıt düzeni", "aritmetik işlem ve problem çözme" şeklinde dört kategori altında toplanmıştır.

Tablo 2 Öğretim elemanlarının cevap kağıtlarındaki "yazı düzeni " kategorisindeki cevapları

	kodlar	Öğretim elemanı	Açıklama
Yazı düzeni	Okunabilir	ÖE5,ÖE6,ÖE7,ÖE9,ÖE10	Yazılar okunabilir olmalı, yazılar okunamazsa puan verme zorlaşır, hatalı puan verilebilir.
	Anlaşılır	ÖE2,ÖE5, ÖE8,ÖE9,ÖE10	İfadeler anlaşılır olmalı
	Kurallı cümle	ÖE2, ÖE8,ÖE10	Cümleler düzgün olmalı, düzgün kurulmalı.
	İmla kurallarına uygunluk	ÖE8,ÖE10	İmla kurallarına uygun cümleler beklerim.
	Kısa ve öz	ÖE5,ÖE8,ÖE10	Cevaplar kısa ve öz olmalı, dolandırıp cevap vermemeli.
	Cümle tekrarı	ÖE5,ÖE8,ÖE10	Aynı anlama gelen ifade tekrarlarından kaçınılmalı

Öğretim elemanlarının büyük çoğunluğu cevap kağıtlarının okunabilir ve anlaşılır olması konusunda görüş bildirmişlerdir. 3 öğretim elemanı kurallı cümle, 2 öğretim elemanı imla kurallarına uygunluk, 3 öğretim elemanı kısa ve öz cevaplar, 3 öğretim elemanı cümle tekrarı olmayan ifadeler beklediklerini bildirmişlerdir.

Tablo 3 Öğretim elemanlarının cevap kağıtlarındaki "içerik " kategorisindeki cevapları

	Kodlar	Öğretim elemanı	Açıklama
İçerik	Tutarlı	ÖE8,ÖE10	Cevaplar tutarlı olmalı çelişkiler olmamalı.
	Özgün	ÖE1,ÖE2,ÖE4,ÖE8,ÖE10	Ezber yapmasını istemem, kendi özgün yorumlarını katmasını beklerim.
	Kavramsal bilgilerin doğruluğu	ÖE10	Kavramsal bilgileri doğru yansıtmalı.
	Bilgiyi organize ederek sunma	ÖE3, ÖE5	Bilgiyi organize ederek sunmalı, basitten zora, genelden özele vs.
	Derste kullanılan ifadelerin aynen yansıtılması	ÖE2,ÖE3	Derste anlatılan ve önerilenlerin yazılmasını isterim(ÖE2) Derste kullanılan ifadelerin aynen yansıtılmamasını isterim(ÖE3)
	Öğretmene not yazmak	ÖE1, ÖE9	Öğretim elemanına kişisel not olmamalı (ÖE1), Öğretim elemanına açıklayıcı bilgi olmalı (ÖE9)

Öğretim elemanlarının büyük çoğunluğu cevap kağıtlarında ezberden uzak özgün yorumlar ve cevaplar beklemektedirler. 2 öğretim elemanı tutarlı cevaplar, 1 öğretim elemanı kavramsal bilgilerin doğruluğu, 2 öğretim elemanı bilgilerin organize edilerek sunulmasını, 2 öğretim elemanı derste kullanılan bilgilerin aynen yansıtılmamasını, iki öğretim elemanından biri öğretmene not yazılmamasını, diğeri ise açıklayıcı bilgi şeklinde not yazılmasını beklediğini belirtmiştir.

Tablo 4 Öğretim elemanlarının cevap kağıtlarındaki "kağıt düzeni " kategorisindeki cevapları

	Kodlar	Öğretim Elemanı	Açıklama
Kağıt düzeni	Cevapları çizgilerle ayırma	ÖE5,ÖE10	Cevapları ayırmak için araya çizgi çizmemeli(ÖE5), Cevapları ayırmak için araya çizgi çekilmelidir(ÖE10)
	Cevapları sırayla çözme	ÖE6,ÖE7	Cevapların içiçe geçmemesi için sırayla çözülmelidir.
	Sonuçların vurgulanması	ÖE1	Cevaplar belirleyici olmalı kutu içine alınmalı vs.
	Gereksiz kağıt kullanımı	ÖE8,ÖE10	Gereksiz kağıt kullanımından kaçınılmalı
	Kağıtta gereksiz boş alanların bırakılması	ÖE8,ÖE10	Gereksiz boş alanlar bırakılmamalı, kağıt tasarruflu kullanılmalı
	Cevapların iç içe geçmesi	ÖE6, ÖE7,ÖE8,ÖE10	Cevaplar iç içe geçmemeli
	Gereksiz işlem tekrarı	ÖE8,ÖE10	Gereksiz işlem tekrarlarından kaçınılmalı

Öğretim elemanlarının büyük çoğunluğu cevapların iç içe geçmemesini, 2 öğretim elemanı cevapları sırayla çözmesini, 1 öğretim elemanı sonuçların vurgulanması gerektiğini, 2 öğretim elemanı gereksiz kağıt kullanılmaması gerektiğini, 2 öğretim elemanı kağıtta gereksiz boş alanların bırakılmamasını, 2 öğretim elemanı gereksiz işlem tekrarı olmamasını beklediklerini belirtmişlerdir. İki öğretim elemanından biri cevapların çizgilerle ayrılması gerektiği yönünde görüş bildirirken diğeri cevapların çizgilerle ayrılmaması gerektiği yönünde görüş bildirmiştir.

Tablo 5 Öğretim elemanlarının cevap kağıtlarındaki "aritmetik işlem ve problem çözme " kategorisindeki cevapları

	Kodlar	Öğretim elemanı	Açıklama
Aritmetik işlem ve problem çözme	İşlem sırasına uyma	ÖE1,ÖE3	İşlemlerin belli bir düzende sunulması, işlem basamaklarına uyulmasını beklerim
	Değişkenlerin Notasyonlarını uygun şekilde kullanmak	ÖE5,ÖE3	Değişkenlerin notasyonlarını uygun biçimde kullanmasını beklerim.
	Birimleri kullanmak	ÖE1, ÖE3,ÖE5,ÖE6,ÖE7,ÖE8,ÖE10	Birimler doğru kullanılmalı, unutulmamalı.
	Şekil çizmek	ÖE1,ÖE5,ÖE6,ÖE7,ÖE8,ÖE10	Şekiller çizilmeli, problemler şekil üzerinde gösterilmeli
	Farklı çözüm yolları denemek	ÖE1,ÖE8,ÖE10	Derste çözülenden farklı çözümler olmalı
	Verileri formülde yerine koyabilme	ÖE8	Verileri formülde doğru biçimde yerine koymalı
	Sonuca ulaşabilme	ÖE8,ÖE10	Cevaplar yarım bırakılmamalı, sonuçlandırılmalı
	Formülleri doğru kullanma	ÖE8	Formüller doğru kullanılmalı
	İşlemleri doğru yapma	ÖE8,ÖE10	İşlem hataları yapılmamalı

Öğretim elemanlarının büyük çoğunluğu birimlerin doğru kullanılması ve şekil çizilmesi yönünde görüş bildirirken 2 öğretim elemanı işlem sırasına uyma, 2 öğretim elemanı notasyonları uygun şekilde kullanma, 3 öğretim elemanı farklı çözüm yolları deneme, 1 öğretim elemanı verileri formülde yerine koyabilme, 2 öğretim elemanı sonuca ulaşabilme, 1 öğretim elemanı formülleri doğru kullanma, 2 öğretim elemanı işlemleri doğru yapma beklentisinde olduklarını bildirmişlerdir.

Yazılı sınav olan öğretmen adaylarının 100 puan üzerinden 50 ve üzeri alanlar başarılı(n=22), 50 nin altında alanlar başarısız(n=22) olarak değerlendirilmiş ve cevap kağıtları başarılı ve başarısız olarak iki gruba ayrılarak analiz edilmiştir.

Tablo 6 *Başarılı öğretmen adaylarının cevap kağıtlarındaki "yazı düzeni" kategorisinden elde edilen bulgular*

		evet		hayır		Kısmen	
Yazı düzeni	kodlar	f	%	f	%	F	%
	Okunabilir	21	95,5	-	-	1	4,5
	Anlaşılır	21	95,5	-	-	1	4,5
	Kurallı cümle	18	81,8	1	4,5	3	13,6
	İmla kurallarına uygunluk	17	77,3	1	4,5	4	18,2
	Kısa ve öz	22	100	-	-	-	-
	Cümle tekrarı	-	-	22	100	-	-

Tablodan görüldüğü üzere sınavda başarılı olan öğretmen adaylarının sınav kağıtlarındaki yazı düzeni incelemesinde, büyük çoğunluğunun cümlelerinin okunabilir olduğu, anlaşılır olduğu, kurallı cümle kurdukları, imla kurallarına uydukları, tümünün kısa ve öz cümle kurdukları ve cümle tekrarı yapmadıkları görülmektedir.

Tablo 7 Başarılı öğretmen adaylarının cevap kağıtlarındaki "içerik" kategorisinden elde edilen bulgular

		evet		hayır		Kısmen	
İçerik		f	%	f	%	f	%
	Tutarlı	22	100	-	-	-	-
	Özgün	1	4,5	21	95,5	-	-
	Kavramsal bilgilerin doğruluğu	6	27,3	-	-	16	72,7
	Bilgiyi organize ederek sunma	15	68,2	-	-	7	31,8
	Derste kullanılan ifadelerin aynen yansıtılması	17	77,3	-	-	5	22,7
	Öğretmene not yazmak	6	27,3	16	72,7	-	-

Tablodan görüldüğü üzere sınavda başarılı olan öğretmen adaylarının sınav kağıtlarındaki içerik incelemesinde, tümünün tutarlı cevap verdikleri, büyük çoğunluğun bilgiyi organize ederek sundukları ve derste kullanılan ifadeleri aynen yansıttıkları, özgün çözümler sunamadıkları, öğretmene not yazmadığı, kavramsal bilgilerinin kısmen doğru olduğu görülmektedir.

Tablo 8 Başarılı öğretmen adaylarının cevap kağıtlarındaki "kağıt düzeni" kategorisinden elde edilen bulgular

		evet		hayır		Kısmen	
Kağıt düzeni	Kodlar	f	%	f	%	f	%
	Cevapları çizgilerle ayırma	12	54,5	10	45,5	-	-
	Cevapları sırayla çözme	16	72,7	5	22,7	1	4,5
	Sonuçların vurgulanması	15	68,2	5	22,7	2	9,1
	Gereksiz kağıt kullanımı	2	9,1	20	90,9	-	-
	Kağıtta gereksiz boş alanların bırakılması	10	45,5	10	45,5	2	9,1
	Cevapların içiçe geçmesi	3	13,6	17	77,3	2	9,1
	Gereksiz işlem tekrarı	-	-	21	95,5	1	4,5

Tablodan görüldüğü üzere sınavda başarılı olan öğretmen adaylarının sınav kağıtlarındaki kağıt düzeni incelemesinde, büyük çoğunluğunun cevapları çizgilerle ayırdıkları, cevapları sırayla çözdükleri, sonuçları vurguladıkları, gereksiz kağıt kullanmadıkları, iç içe geçmiş cevaplarının olmadığı, gereksiz işlem tekrarından kaçındıkları görülmektedir. Ayrıca kağıtta gereksiz boş alan bırakan ve bırakmayanların %45,5 olduğu görülmektedir.

Tablo 9 Başarılı öğretmen adaylarının cevap kağıtlarındaki "aritmetik işlem ve problem çözme" kategorisinden elde edilen bulgular

		evet		hayır		Kısmen	
Aritmetik işlem ve problem çözme	kodlar	f	%	f	%	f	%
	İşlem sırasına uyma	20	90,9	1	4,5	1	4,5
	Değişenlerin Notasyonlarını uygun şekilde kullanmak	22	100	-	-	-	-
	Birimleri kullanmak	20	90,9	1	4,5	1	4,5
	Şekil çizmek	20	90,9	-	-	2	9,1
	Farklı çözüm yolları denemek	-	-	22	100	-	-
	Verileri formülde yerine koyabilme	12	54,5	-	-	10	45,5
	Sonuca ulaşabilme	-	-	-	-	22	100
	Formülleri doğru kullanma	5	22,7	-	-	17	77,3
	İşlemleri doğru yapma	1	4,5	-	-	21	95,5

Tablodan görüldüğü üzere sınavda başarılı olan öğretmen adaylarının sınav kağıtlarındaki aritmetik işlem ve problem çözme incelemesinde, tümünün değişkenlerin notasyonlarını uygun şekilde kullandıkları, farklı çözüm yolu denemedikleri, kısmen sonuca ulaşabildikleri, büyük çoğunluğunun işlem sırasına uydukları, birimleri kullandıkları, şekil çizdikleri, verileri formülde yerine koyabildikleri formülleri kısmen doğru kullanabildikleri ve işlemleri kısmen doğru yapabildikleri görülmektedir.

Tablo 10 Başarısız öğretmen adaylarının cevap kağıtlarındaki "yazı düzeni" kategorisinden elde edilen bulgular

		evet		hayır		Kısmen	
Yazı düzeni	kodlar	f	%	f	%	f	%
	Okunabilir	20	90,9	-	-	2	9,1
	Anlaşılır	20	90,9	1	4,5	1	4,5
	Kurallı cümle	10	45,5	5	22,7	7	31,8
	İmla kurallarına uygunluk	11	50,0	5	22,7	6	27,3
	Kısa ve öz	21	95,5	-	-	1	4,5
	Cümle tekrarı	4	18,2	18	81,8	-	-

Tablodan görüldüğü üzere sınavda başarısız olan öğretmen adaylarının sınav kağıtlarındaki yazı düzeni incelemesinde, büyük çoğunluğunun cümlelerinin okunabilir olduğu, anlaşılır olduğu, imla kurallarına uydukları, kısa ve öz cümle kurdukları, cümle tekrarı yapmadıkları görülmektedir. Ancak sadece %45,5 inin kurallı cümle kurabildikleri görülmektedir.

Tablo 11 Başarısız öğretmen adaylarının cevap kağıtlarındaki "içerik" kategorisinden elde edilen bulgular

		evet		hayır		Kısmen	
İçerik		f	%	f	%	f	%
	tutarlı	20	90,9	1	4,5	1	4,5
	özgün	2	9,1	20	90,9	-	-
	Kavramsal bilgilerin doğruluğu	3	13,6	-	-	19	86,4
	Bilgiyi organize ederek sunma	12	54,5	4	18,2	6	27,3
	Derste kullanılan cümlelerin aynen yansıtılması	15	68,2	3	13,6	4	18,2
	Öğretmene not yazmak	2	9,1	20	90,9	-	-

Tablodan görüldüğü üzere sınavda başarısız olan öğretmen adaylarının sınav kağıtlarındaki içerik incelemesinde, büyük çoğunluğunun tutarlı cevap verdikleri, bilgiyi organize ederek sundukları, kavramsal bilgilerinin kısmen doğru olduğu, derste kullanılan ifadeleri aynen yansıttıkları, öğretmene not yazmadıkları ve özgün çözümler sunamadıkları görülmektedir.

Tablo 12 Başarısız öğretmen adaylarının cevap kağıtlarındaki "kağıt düzeni" kategorisinden elde edilen bulgular

		evet		hayır		Kısmen	
Kağıt düzeni	Kodlar	f	%	f	%	f	%
	Cevapları çizgilerle ayırma	9	40,9	13	59,1	-	-
	Cevapları sırayla çözme	10	45,5	10	45,5	2	9,1
	Sonuçların vurgulanması	10	45,5	9	40,9	3	13,6
	Gereksiz kağıt kullanımı	7	31,8	15	68,2	-	-
	Kağıtta gereksiz boş alanların bırakılması	6	27,3	16	72,7	-	-
	Cevapların içiçe geçmesi	1	4,5	20	90,9	1	4,5
	Gereksiz işlem tekrarı	1	4,5	21	95,5	-	-

Tablodan görüldüğü üzere sınavda başarısız olan öğretmen adaylarının sınav kağıtlarındaki kağıt düzeni incelemesinde, büyük çoğunluğunun cevapları çizgilerle ayırmadıkları, gereksiz kağıt kullanmadıkları, kağıtta gereksiz boş olan bırakmadıkları, içiçe geçmiş cevaplarının olmadığı, gereksiz işlem tekrarından kaçındıkları görülmektedir. Ancak sadece %45,5 inin cevapları sırayla çözdükleri ve %45,5 inin sonuçları vurguladıkları görülmektedir.

Tablo 13 Başarısız öğretmen adaylarının cevap kağıtlarındaki "aritmetik işlem ve problem çözme" kategorisinden elde edilen bulgular

		evet		hayır		Kısmen	
Aritmetik işlem ve problem çözme	Kodlar	f	%	f	%	f	%
	İşlem sırasına uyma	18	81,8	-	-	4	18,2
	Değişenlerin Notasyonlarını uygun şekilde kullanmak	12	54,5	2	9,1	8	36,4
	Birimleri kullanmak	8	36,4	6	27,3	8	36,4
	Şekil çizmek	21	95,5	-	-	1	4,5
	Farklı çözüm yolları denemek	1	4,5	21	95,5	-	-
	Verileri formülde yerine koyabilme	4	18,2	1	4,5	17	77,3
	Sonuca ulaşabilme	-	-	6	27,3	16	72,7
	Formülleri doğru kullanma	3	13,6	-	-	19	86,4
	İşlemleri doğru yapma	-	-	1	4,5	21	95,5

Tablodan görüldüğü üzere sınavda başarısız olan öğretmen adaylarının sınav kağıtlarındaki aritmetik işlem ve problem çözme incelemesinde, büyük çoğunluğunun işlem sırasına uydukları, değişkenlerin notasyonlarını uygun şekilde kullandıkları, şekil çizdikleri, farklı çözüm yolu denemedikleri, verileri formülde kısmen yerine koyabildikleri, sonuca

kısmen ulaştıkları, formülleri kısmen doğru yazdıkları, işlemleri kısmen doğru yaptıkları görülmektedir. Ancak sadece %36,4ünün birimleri kullandıkları görülmektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmanın amacı Eğitim Fakültesi'nde fizik dersi alan matematik öğretmeni adaylarının yazılı sınavlarını incelemek ve öğretim elemanlarının beklentilerini karşılayıp karşılamadığını tespit etmektir.

Bu bağlamda öğretim elemanlarıyla yapılan mülakatta bazı öğretim elemanlarının beklentilerinde farklılaştıkları görülmüştür. Bu görüşlerini

"Derste anlatılan ve önerilenlerin yazılmasını isterim (ÖE2)", "Derste kullanılan ifadelerin aynen yansıtılmamasını isterim (ÖE3)", " Cevapları ayırmak için araya çizgi çizmemeli (ÖE5)"," Cevapları ayırmak için araya çizgi çekilmelidir (ÖE10)", "Öğretim elemanına kişisel not olmamalı (ÖE1)", "Öğretim elemanına açıklayıcı bilgi olmalı (ÖE9)" şeklinde ifade etmişlerdir. Buradan öğretim elemanlarının yazılı sınav kağıtlarından beklentilerinin farklı olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Sınavda başarılı ve başarısız olan öğretmen adaylarının sınav kağıtlarındaki "yazı düzeni" incelemesinde, başarılı öğretmen adaylarının cümlelerinin okunabilirliği, anlaşılırlık, imla kurallarına uygunluk, kısa ve öz cümle kurma, kurallı cümle kurma ve cümle tekrarı yapmama yüzdelerinin başarısız öğretmen adaylarının yüzdelerine göre daha yüksek olması, başarılı öğretmen adaylarının öğretim elemanlarının beklentilerini büyük ölçüde karşıladığını, başarısız öğretmen adaylarının bu konuda beklentilerin altında kaldığını göstermiştir.

Sınavda başarılı ve başarısız olan öğretmen adaylarının sınav kağıtlarındaki "içerik" incelemesinde, tutarlı cevap, kavramsal bilgilerin doğruluğu, bilgiyi organize ederek sunma yüzdelerinin başarısız öğretmen adaylarının yüzdelerine göre daha yüksek olması, başarılı öğretmen adaylarının öğretim elemanlarının beklentilerini büyük ölçüde karşıladığını, başarısız öğretmen adaylarının bu konuda beklentilerin altında kaldığını göstermiştir. Sınavda başarılı olan öğretmen adaylarının derste kullanılan ifadeleri aynen yansıtma ve öğretmene not yazma yüzdelerinin başarısız öğretmen adaylarında daha yüksek olmasına karşın öğretim elemanlarının bu konudaki beklentilerinin farklı olması yorum yapmayı zorlaştırmaktadır. Dikkat çeken bir diğer sonuç ise başarısız öğretmen adaylarının %9 u özgün cevaplar verirken, başarılı öğretmen adaylarının ise %4 ünün özgün cevaplar vermesidir. Bunun sebebi üniversite sınavına hazırlanırken çoktan seçmeli testlerle hazırlanan öğretmen adaylarının yanlış yapma korkusuyla farklı çözüm yollarına yönelmemeleri olabilir. Uzun yıllar bu sınavlara hazırlanan öğretmen adaylarının sonuç odaklı yaklaşımlar geliştirdikleri, pratik kural ve formül kullanımını önceleyen, deneme-yanılma ve seçeneklerden doğru yanıta gitme gibi daha mekaniksel stratejilerin kullanıldığı çözüm yollarını tercih ettikleri bilinmektedir (Beyazıt, 2013). Beyazıt, (2013) öğretmen adaylarıyla yapmış olduğu bir çalışmada öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun gerçek-yaşam problemlerine tamamen matematiksel yaklaştıklarını, güncel yaşamdan kaynaklanan özgün koşulları göz ardı ettiklerini göstermiştir.

Sınavda başarılı ve başarısız olan öğretmen adaylarının sınav kağıtlarındaki "kağıt düzeni" incelemesinde, başarılı öğretmen adaylarının cevapları sırayla çözme, sonuçları vurgulama, gereksiz kağıt kullanmama yüzdesi başarısız öğretmen adaylarının yüzdesinden fazla olduğundan başarılı öğretmen adaylarının bu konularda öğretim elemanlarının beklentilerini karşıladığını, başarısız öğretmen adaylarının ise beklentilerin altında kaldığını göstermiştir. Bunun yanında cevapları çizgiyle ayırma yüzdesi başarılı öğretmen adaylarında yüksek olmasına karşın öğretim elemanlarının beklentilerinin farklı olması yorum yapmayı zorlaştırmaktadır. Bir diğer dikkat çekici sonuç başarısız öğretmen adaylarının kağıtta gereksiz boş alanların bırakılmaması ve cevapların içiçe geçmemesi yüzdesi başarılı öğretmen adaylarının yüzdesinden daha yüksek olması bu konuda başarısız öğretmen adaylarının öğretim elemanlarının beklentilerini karşıladığını, başarılı öğretmen adaylarının ise beklentilerin altında kaldığını göstermektedir. Ayrıca başarılı ve başarısız öğretmen adaylarının gereksiz işlem tekrarı yapmama yüzdelerinin eşit olması her iki grubunda öğretim elemanlarının bu konuda beklentilerini karşıladıklarını göstermiştir.

Sınavda başarılı ve başarısız olan öğretmen adaylarının sınav kağıtlarındaki "aritmetik işlem ve problem çözme" incelemesinde, başarılı öğretmen adaylarının işlem sırasına uyma, değişkenlerin notasyonlarını uygun şekilde kullanma, birimleri kullanma, şekil çizme, verileri formülde yerine koyabilme, sonuca ulaşma, formülleri doğru yazma ve işlemleri doğru yapma yüzdelerinin başarısız öğretmen adaylarının yüzdesinden yüksek olduğundan başarılı öğretmen adaylarının bu konularda öğretim elemanlarının beklentilerini karşıladığı başarısız öğretmen adaylarının ise

beklentilerin altında kaldığını göstermiştir. Ancak farklı çözüm yolları denemede başarısız öğretmen adaylarının başarılı öğretmen adaylarının yüzdesinden daha yüksek olması bu konuda başarısız öğretmen adaylarının öğretim elemanlarının beklentilerini karşıladığı, başarılı öğretmen adaylarının ise beklentilerin altında kaldığını göstermiştir. Başarılı öğretmen adaylarının farklı çözüm yolları denememelerinin sebebi ezber temelli bir yaklaşım sergilemeleri olabilir. Walsh ve diğ. (2007), 22 üniversite fizik öğrencisiyle, fizikteki problem çözme yaklaşımlarını araştırmak için yarı yapılandırılmış problem çözme mülakatları yürütmüşlerdir. Öğretmen adaylarının ikisi ezber temelli bir yaklaşım sergileyerek daha önce karşılaştıkları benzer problemde izlenen yolu hatırlamaya çalışarak problemi çözmüşlerdir (Aktaran:Yiğit vd.2012).

Ezberleme öğrenenleri başarıya götürebildiği gibi başarısızlığa da götürebilir. Öğretmen adayları ezberden uzak özgün çözüm yollarına yönlendirilmelidir. Bunun için günlük hayat örnekleri, tartışma ve beyin fırtınası yöntemleri kullanılmalıdır.

Yazılı sınav öğrenciyi tanımanın öğrenci içinde kendini ifade etmenin en iyi yoludur. Ölçme ve değerlendirmede yazılı sınavlar kullanılmalıdır. Öğretim elemanlarının beklentileri farklı olabilir. Her öğretim elemanı sınavdan önce beklentilerini söylemeli bu konuda öğrencilerini bilgilendirmelidir.

Bundan sonraki çalışmalar ortak dersi olan ancak farklı bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarının sınav kağıtlarının karşılaştırılması üzerine olabilir.

KAYNAKÇA

Atılgan, H. (Ed.). (2006). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, Ankara: Anı Yayıncılık.

Bektaş M. ve Kudubeş A. A. (2014). Bir Ölçme ve Değerlendirme Aracı Olarak: Yazılı Sınavlar**,** *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi,* 7 (4),330-336.

Beyazıt İ. (2013). İlköğretim 7. ve 8. Sınıf Öğretmen Adaylarınının Gerçek-Yaşam Problemlerini Çözerken Sergiledikleri Yaklaşımlar ve Kullandıkları Strateji ve Modellerin İncelenmesi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, Educational Sciences: Theory & Practice* - 13(3), 1903-1927.

Çokluk Ö., Yılmaz K. Ve Oğuz E. (2011). Nitel Bir Görüşme Yöntemi: Odak Grup Görüşmesi, *Kuramsal Eğitim Bilim*, 4 (1), 95-107.

İşman A., (2006). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*, Pegem Yayınları, Ankara.

Tekin, H. (2004). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (Gözden Geçirilmiş 16. Baskı), Yargı Yayınları, Ankara.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (5. Baskı). Seçkin Yayıncılık, Ankara.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (8.baskı). Seçkin Yayıncılık, Ankara.

Yıldırım, A ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Seçkin Yayıncılık, (9.Baskı). Ankara.

Yiğit N., Alev N., Tural G. Ve Bülbül M.Ş. (2012). Fen Bilgisi I. Sınıf Öğretmen Adaylarının Elektrik Konusundaki Problemleri Anlama Ve Çözme Durumları Üzerine Bir Araştırma**,** *Cumhuriyet International Journal of Education, 1(2).18-36*

Zorbaz, K. Z. (2005). *İlköğretim okulları ikinci kademe Türkçe öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeye ilişkin görüşleri ve yazılı sınavlarda sordukları sorular üzerine bir değerlendirme.* Eğitim Bilimleri Programı Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Hatay, Türkiye.

YENİ İLKÖĞRETİM MATEMATİK ÖĞRETMENLİĞİ LİSANS PROGRAMINDAKİ ANALİZ DERSLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Öğr. Gör. Hasan GÜVELİ

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Türkiye

Dr. Öğr. Üyesi Ebru GÜVELİ

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Türkiye

ÖZET

Eğitim programlarının planlanması, düzenlenmesi ve geliştirilmesinde öğrenciler önemli yer tutar. Yapılması planlanan her türlü yenilik ve değişiklik için de öğrenci görüşlerinin alınması bir o kadar önemlidir. Yeni İlköğretim Matematik Öğretmenliği lisans programındaki analiz derslerinde meydana gelen değişikliğe yönelik matematik öğretmen adaylarının görüşlerini tespit etmek bu çalışmanın amacını oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının görüşlerini belirlemek için Rize ilinde bir üniversitedeki İlköğretim Matematik Öğretmenliği 1.,2.ve 3.sınıfında okuyan toplam 152 öğrenciye açık uçlu görüş anketi uygulanmıştır. Öğretmen adaylarının görüşleri incelenerek kodlara ayrılmıştır. Bu amaçla belirlenen kodlar, kategoriler altında toplanarak yüzde ve frekanslarla tablolar haline dönüştürülmüştür. Ayrıca öğretmen adaylarının açık uçlu sorulara verdikleri cevaplardan bazıları aynen alıntılama ile doğrudan ifadelerine yer verilmiştir. Alınan görüşler değerlendirilerek öneriler sunulmuştur. Sonuç olarak; öğretmen adayları yeni programdaki analiz dersi konularının seçimini süre bakımından uygun bulmamışlardır. Öğretmen adayları analiz konularının seçimini bakış açılarını geliştireceğinden kendileri için faydalı bulmuşlardır. Öğretmen adayları analiz dersi saatinin 6 dan 2 ye düşürülmesinden memnun olmamışlardır.

Anahtar kelimeler: Analiz dersleri, İlköğretim Matematik Öğretmenliği lisans programı, öğretmen adayları

EVALUATION OF ANALYSIS COURSES IN THE NEW UNDERGRADUATE MATHEMATICS TEACHING PROGRAM

ABSTRACT

Students take an important place in the planning, organization and development of educational programs. It is also important that the student opinions are received for all the innovations and changes planned. The purpose of this study is to determine the opinions of the prospective mathematics teachers about the changes in the Analysis of New Elementary Mathematics Education Undergraduate Program. In order to determine the opinions of prospective teachers, an open-ended opinion questionnaire was applied to a total of 152 students in the first, second and third grade of primary education in a university in Rize. The opinions of the prospective teachers were examined and categorized by expert support. The codes determined for this purpose are converted into tables with percentage and frequency. In addition, some of the answers to the open-ended questions of the prospective teachers were directly quoted. The opinions are evaluated and suggestions are presented. As a result; pre-service teachers did not find the choice of analysis course subjects in the new program in terms of time. The prospective teachers found it useful for them because they would develop the perspectives of selection of analysis topics. The teacher candidates were not satisfied with the reduction of the analysis lesson time from 6 to 2.

Keywords: Analysis courses, Elementary Mathematics Education undergraduate program, prospective teachers

GİRİŞ

Analiz, kuantum seviyesinde düşündüklerimizi, yaşadığımız gerçeklikte yazma sanatıdır. Analizin temel kavramları olan eşitlik, civara yaklaşım, limit, diferansiyel, türev ve integral kavramları kuantum seviyesinde kurduğumuz epsilon yardımıyla ifade edilmektedir. Benzer şekilde aynı epsilonu kullanarak limit ve integraldeki sonsuzluk durumları izah edilmektedir. Esas olarak tüm analizin amacı diferansiyel ve sonsuz toplam serileri kavramını kurabilmektir. Bu sayede yaşadığımız hayatı ve etrafımızdaki olayları matematiksel modellerle formüle edebiliriz. Fizik, kimya, biyoloji, istatistik, olasılık, ekonomi, iktisat, sosyal bilimler gibi birçok alanda matematiksel modellemeler yapılmış ve formüle edilmiştir. Bu formüllerle pek çok durum ve olayın incelenme olanağı bulunmaktadır. Dolayısıyla analizin yaratılan bilgiyi keşfetmemizi sağlayan bir dil olduğu söylenebilir. Analiz derslerini alan öğrencilerin bu dili iyi seviyede konuşmaları ve yazmaları beklenmektedir. Bu beklentiyi gerçekleştirme düzeylerine bağlı olarak öğrencilerin meslek hayatlarında yaratıcı ve başarılı olacakları düşünülmektedir. Analiz dersleri İlköğretim Matematik Öğretmenliği lisans programında yer alan derslerden olup ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının temel dersi niteliğinde bir özellik taşımaktadır. İlköğretim matematik öğretmeni adayları lisans programında "analiz 1", "analiz 2" ve "analiz 3" derslerini görmektedir. 2018 yılı itibariyle bu derslerde içerik ve saat olarak değişikliğe gidilmiştir. Eski İlköğretim Matematik Öğretmenliği lisans programında 1. dönem verilen "genel matematik" dersinin ardından 3. dönemde verilen "analiz 1" dersi 4 saat teorik, 2 saat uygulama, "analiz 2" dersi; 4. dönemde 4 saat teorik, 2 saat uygulama, "analiz 3" dersi; 5. dönemde 3 saat teorik olarak toplam 11 saat teorik ve 4 saat uygulama olarak 15 saatlik bir ders olarak yer almaktaydı. Yeni İlköğretim Matematik Öğretmenliği lisans programında ise "genel matematik" dersi kaldırılarak "analiz 1" dersi; 1.dönem 2 saat teorik, "analiz 2" dersi; 2.dönem 2 saat teorik, "analiz 3" dersi; 3. dönem, 2 saat teorik olarak toplam 6 saatlik teorik bir ders olarak yer almıştır. Eski programda 1. sınıfın 1. döneminde yer alan 4 saat teorik 2 saat uygulama olarak toplam 6 saatlik ders olan genel matematiğin de kaldırılmasıyla toplamda haftalık 21 saate tekabül eden ve içerik olarak sayıların kuruluşundan çok değişkenli fonksiyonlarda analizden, kuvvet serilerinin yakınsaklığına kadar uzanan bir konu yelpazesi, yeni programda toplamda haftalık 6 saate tekabül eden ve içeriği oldukça sınırlandırılmış bir hale getirilmiştir.

Literatüre bakıldığında ilköğretim matematik öğretmeni adaylarıyla "topluma hizmet" dersine yönelik görüşlerinin alındığı bir çalışmanın olduğu tespit edilmiştir (Elma, 2009). Eraslan, (2009) "ilköğretim matematik öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması üzerine görüşleri" isimli çalışmasını fakülte-okul işbirliği programı çerçevesinde, ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının okullarda öğretmenlik uygulaması sırasında elde ettikleri deneyim ve değerlendirmeleri ortaya koymak amacıyla yapmıştır. Kaplan (2014) tarafından ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının matematik felsefesi dersine ilişkin görüşlerinin alındığı bir çalışma yapılmıştır. Güneş (2014) tarafından "ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı dersine yönelik yaklaşımları" isimli çalışmasında ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı dersine yönelik görüşlerinin alındığı bir çalışma yapılmıştır. Arı ve Demir (2016) tarafından, ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının "bilim tarihi" dersine yönelik algılarının incelenmesi amacıyla bir çalışma yapılmıştır. Tüm bu literatür çalışmaları incelendiğinde öğretmen adaylarının analiz dersi gibi önemli bir derse yönelik görüşlerinin alındığı bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bundan dolayı bu eksikliği gidereceği ve literatüre katkı sağlayacağı düşünüldüğünden bu çalışmanın yapılması uygun görülmüştür.

ÇALIŞMANIN AMACI

Bu çalışmanın amacı matematik öğretmeni adaylarının yeni lisans programındaki analiz derslerine yönelik görüşlerinin belirlenmesi ve değerlendirilmesidir.

YÖNTEM

Bu çalışmada, bir üniversitenin Eğitim Fakültesi'nde analiz derslerini alan öğretmen adaylarının görüşlerini almak amacıyla tarama (survey) yöntemi kullanılmıştır. Tarama(survey) yöntemi geçmişte veya halen var olan bir durumu olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2006). McMillan ve Schumacher'e, (2006) göre; tarama yöntemi genellikle eğitim araştırmalarında seçilen grubun belirli bir konu hakkında tutum, inanç ve görüşlerini öğrenmek amacıyla kullanılmaktadır (Aktaran: Can, 2010).

Katılımcılar

Rize'de bir üniversitenin Eğitim Fakültesi'nde İlköğretim Matematik Öğretmenliği bölümü 1.sınıfta öğrenim gören 53, 2.sınıfta öğrenim gören 46 ve 3.sınıfta öğrenim gören 53 öğretmen adayı olmak üzere toplam 152 katılımcı ile yapılmıştır.

Veri toplama aracı ve verilerin analizi

Bu araştırmada açık uçlu sorulara dayalı anket kullanılmıştır. Bu anketin seçilme nedeni hem görüşmeye eş değer özellikler taşıması hem de kısa sürede daha fazla katılımcıya ulaşmasıdır. 4 açık uçlu sorudan oluşan anket formu 2 uzmana incelettirilmiş ve değerlendirmeler yapılmıştır. Bu değerlendirmeler sonucunda anlaşılmayan cümleler ve ifadeler düzeltilmiştir.10 kişilik bir öğretmen adayı grubu üzerinde ön çalışması yapılmıştır. Bu çalışma sonrasında ifadelerin hepsinin anlaşıldığı, cevapsız bırakılan soru olmadığı, araştırmanın amacına uygun soruların seçildiği test edilmiş ve süre ayarlaması yapılmıştır. Son şekli verilen görüş anketi analiz dersi alan 1. Sınıfta 53, 2. Sınıfta 46 ve 3. Sınıfta 53 matematik öğretmeni adaylarına uygulanmıştır.

Öğretmen adayları görüşünü rahatlıkla kendi cümleleriyle ifade etmiş ancak, öğretmen adaylarının el yazısının okunaklı olmadığı durumlarda, öğretmen adayına bu konuda yazdıklarıyla ilgili açıklama yaptırma imkanı olmamıştır. Çünkü görüşlerini rahatlıkla ifade edebilmelerine fırsat vermesi açısından isimleri alınmamıştır. Alıntılama yaparken öğretmen adaylarının kağıtları 1.sınıflar için 1 den 53 e kadar, 2.sınıflar için 1 den 46 ya kadar, 3.sınıflar için 1 den 53 e kadar numaralandırılmıştır. Örneğin 1.sınıf 2 numaralı kağıda sahip öğretmen adayı 1.2 şeklinde, 2.sınıf 2 numaralı kağıda sahip öğretmen adayı 2.2 şeklinde, 3.sınıf 2 numaralı kağıda sahip öğretmen adayı 3.2 şeklinde isimlendirilmiştir.

Açık uçlu sorulara verilen cevaplar 2 eğitim uzmanı ile birlikte incelenerek kodlara ayrılmış, uzmanlar tarafından uyuşmazlık gösteren kodlar üzerinde tartışılarak uzlaşmaya gidilmiştir. Ortak kararla belirlenen bu kodlar belirli kategoriler altında toplanmıştır. Charmaz (2006)'e göre; kodlama tekniği araştırmacıların verilerin neyle ilgili olduklarını tanımladıkları bir süreçtir. Bu süreçte araştırmacı veri parçalarını ortak özelliklerine göre gruplara ayırır ve her bir gruba da bir isim verir. Bu isimlere de kod denir (Aktaran: Marulcu ve Sungur, 2012). Çalışmada kodlar ortak kategoriler altında toplanmış, kodlar yüzde ve frekanslara dönüştürülerek tablolar halinde sunulmuştur. Ayrıca dikkat çeken ifadeler aynen alıntılama ile sunulmuştur.

BULGULAR

Bu bölümde analiz dersi alan matematik öğretmen adaylarının görüş anketi sorularına verdikleri cevaplar yüzde ve frekanslarla tablolar şeklinde sunulmuştur.

Tablo 1. Analiz dersi konularının seçimi ile ilgili soruya verilen cevaplar

kategoriler	Kodlar	1.sınıf(n=53) F(%)	2.sınıf(n=46) F(%)	3.sınıf(n=53) F(%)	Toplam(n=152) F(%)	
Konularının seçimi uygun	Matematiğin temelini oluşturan konular	3(%5)	3(%6)	1(%1)	7(%4)	54(%35)
	Önemli konular	3(%5)	4(%8)	1(%1)	8(%5)	
	Mesleki gelişmeye yardımcı olacak konular	12(%33)	11(%23)	11(%20)	34(%22)	
	Matematiksel düşüncenin gelişimine katkı sağlayacak konular	1(%1)	3(%6)	1(%1)	5(%3)	
Konu seçimi uygun değil	Lise konularının tekrarı	2(%3)	1(%2)	2(%3)	5(%3)	90(%59)
	Konular az/yetersiz	4(%7)	7(%15)	4(%7)	15(%9)	
	Konular fazla süre az	6(%11)	10(%21)	14(%26)	30(%19)	
	Sınıf seviyesine uygun değil	-	-	2(%3)	2(%1)	
	Konular sınıflara göre kopuk	-	1(%2)	2(%3)	3(%1)	
	Karışık	-	4(%8)	2(%3)	6(%3)	
	Zor	8(%15)	2(%4)	-	10(%6)	
	Gereksiz konular var	8(%15)	1(%2)	10(%18)	19(%12)	
yorumsuz	Fikrim yok	6(%11)	-	3(%5)		9(%5)

Tablodan görüldüğü üzere "konuların seçimi uygun" kategorisindeki olumlu görüşe sahip öğretmen adaylarının çoğunluğu "mesleki gelişmeye yardımcı olacak konular" olarak, "konuların seçimi uygun değil" kategorisindeki olumsuz görüşe sahip öğretmen adaylarının çoğunluğu ise "konular fazla süre az" şeklinde görüş bildirmişlerdir. Öğretmen adaylarının görüşlerinden doğrudan alıntılar şu şekildedir:

"…Konular matematiğin temel konularından olması matematiğin daha kapsamlı öğrenilmesi açısından faydalı olmuş."(2.23)

"Analiz dersi konuları görmemiz gereken önemli konular.."(2.26)

"..konuların bize yararlı olacağını ve ilerde işimize yarayacağını düşünüyorum."(2.25)

"…sonuçta hayatta ne kadar matematikle uğraşırsak muhakeme becerimizin gelişmesine fayda sağlayacağını düşünüyorum."(2.27)

"konular köklü konular ama yetersiz. Matematik hakkında daha çok şey bilmek isterim."(1.24)

"Haftada 2 saatlık bir ders için konu sayısı çok fazla."(3.48)

"Matematik konuları arasındaki geçişlerde kopukluk yaşanacağını düşünüyorum…"(3.28)

"Bazı konuların ileride işimize yaramayacağını düşünüyorum. Mesela limit, türev, süreklilik …"(1.20)

"Matematiğin en zor konuları"(1.38)

"Lisede gördüğümüz konular.."(1.41)

"Genel matematik ve analizin ortaya karışımı gibi bişey olmuş.(2.3)

"Yeni düzenlemede konuların seçimi ve yerini sınıf düzeyine uygun bulmadım"(3.30)

Tablo2. Konuların matematik öğretmeni adayları için faydalı olup olmadığı ile ilgili soruya verilen cevaplar

Kategoriler	Kodlar	1.sınıf(n=53)	2.sınıf(n=46)	3.sınıf(n=53)	Toplam(n=152)	
Konular faydalı	Her matematik konusu faydalıdır.	12(%22)	16(%34)	21(%39)	49(%32)	116(%76)
	Matematik öğretecekler için faydalı	28(%52)	14(%30)	14(%26)	56(%36)	
	KPSS için faydalı	-	-	2(%3)	2(%1)	
	Matematiksel düşüncenin gelişimi için faydalı	-	6(%13)	3(%5)	9(%5)	
Konular faydasız	Öğretilmeyeceği için faydasız	5(%9)	2(%4)	3(%5)	10(%6)	17(%11)
	Zor olduğu için faydasız	2(%3)	3(%6)	2(%3)	7(%4)	
Kısmen	Bazı konular faydalı bazıları faydasız	6(%11)	2(%(4)	5(%9)	13(%8)	
Yorumsuz	Fikrim yok	-	3(%6)	3(%5)	6(%3)	

Tablodan görüldüğü üzere soruya "konular faydalı" kategorisinde cevap verenlerin çoğunluğu "matematik öğretecekler için faydalı" olarak, "konular faydasız" kategorisinde cevap verenlerin çoğunluğu ise "öğretilmeyeceği için faydasız" ve kısmen kategorisinde cevap verenler "bazı konular faydalı, bazıları faydasız" şeklinde görüş bildirmişlerdir. Öğretmen adaylarının görüşlerinden doğrudan alıntılar şu şekildedir:

"seçilen konular bakış açımızı geliştireceği için faydalı olacağını düşünüyorum."(2.25)

"..bir matematikçinin kesinlikle bilmesi gereken konular.."(2.5)

"...öğrencilerimize bu konuları anlatmayacağız. Bunları boşun öğrendiğimizi düşünüyorum."(2.4)

"seçilen konular bizim içingerekli konular ileride KPSS alan sınavında karşımıza çıkacak konular..."(3.11)

"Bazı konuların faydası olabilir...."(3.28)

...Türev integral gibi konuların bize faydası olacağını düşünmüyorum"(1.44)

"Her matematik konusu faydalıdır"(2.18)

"Hayır. Çünkü zor."(2.30)

Tablo3. Analiz dersi saatinin 6 dan 2 ye düşürülmesi hakkındaki görüşler

Kategoriler	Kodlar	1.sınıf(n=53)	2.sınıf(n=46)	3.sınıf(n=53)	Toplam(n=152)	
2 saat uygun	2 saat yeterli	2(%3)	8(%17)	5(%9)	15(%9)	19(%12)
	Eğitim fakültelerinde alan derslerinin az mesleki eğitim derslerinin fazla olması gerekir	1(%1)	-	3(%5)	4(%2)	
2 saat uygun değil	2 saatte konular anlaşılmaz	11(%20)	21(%45)	18(%33)	50(%32)	129(%84)
	Dersler verimli olmaz	2(%3)	4(%8)	9(%16)	15(%9)	
	Örnekler yapılmaz	15(%28)	-	4(%7)	19(%12)	
	Konular yetişmez	5(%9)	2(%4)	5(%9)	12(%7)	
	Öğrencinin ders dışı çalışma yükü artar	1(%1)	1(%2)	4(%7)	6(%3)	
	Kalıcı öğrenmeler sağlanamaz	-	-	1(%1)	1(%0.6)	
	Soru sormaya vakit kalmaz	11(%20)	2(%4)	3(%5)	16(%10)	
	Hem öğrenen hem öğreten için zor bir durum	2(%3)	2(%4)	2(%3)	6(%3)	
	Hızlı öğrenmeye itilmiş bir durum	2(%3)	2(%4)	-	4(%2)	
Kararsız	Emin değilim	6(%11)	4(%8)	-	10(%6)	

Tablodan görüldüğü üzere "2 saat uygun" görüşüne sahip öğretmen adaylarının çoğunluğu "2 saat yeterli" olarak, "2 saat uygun değil" görüşüne sahip öğretmen adaylarının çoğunluğu ise "2 saatte konular anlaşılmaz" şeklinde görüş bildirmişlerdir. Öğretmen adaylarının görüşlerinden doğrudan alıntılar şu şekildedir:

"Bunu şu şekilde ifade edebilirim. 100 soruluk bir sınav için 10 dk lık bir süre verilmesi…"(2.16)

"6 saatlik bir dersin 2 saate düşürülmesi hem öğretmen hem de öğrenci için zor olacak. Konuları anlatsa vakit yok anlatmasa vicdanen rahatsız olacaktır"(2.21)

"Ödev veriliyor ve ödevlerimizde yapamadığımız soruları çözecek vaktimiz olmuyor"(1.17)

"Daha az ve hızlı öğrenmemize sebebiyet verdiğinden olumsuz bir karar olduğunu düşünüyorum…"(1.23)

"Bu konuların haftada 2 saatte öğrenilmesi mümkün değil"(1.31)

"…Biraz maraton koşusu gibi olacak dersler verimli olmayacaktır"(1.50)

"Matematiğin en soyut ve düşünceyi geliştiren dersinin kısıtlanmış ve çabuk işlenmeye itilmiş olmasını yanlış buluyorum."(3.14)

"Öğretim sürecinin daralması öğrenim kalitesini düşürecektir. Bilginin kalıcılığının detayda ve çok örnek çözmekte olduğuna inanıyorum……Süre yeterli olmayacak ve konular tam kavranmadan geçilmek zorunda kalacak..."(3.44)

Tablo 4. Öğretmen adaylarının analiz dersi ile ilgili önerileri

Kategoriler	Kodlar	1.sınıf(n=53)	2.sınıf(n=46)	3.sınıf(n=53)	Toplam(n=152)	
Ders saati	Saat arttırılmalı	25(%47)	3(%6)	7(%13)	35(%23)	63(%41)
	2 saat yeterli	-	6(%13)	2(%3)	8(%5)	
	4 saat olmalı	-	8(%17)	2(%3)	10(%6)	
	6 saat olmalı	-	2(%4)	8(%15)	10(%6)	
Ders içeriği	Uygulama ve örnekler arttırılmalı	11(%20)	5(%10)	-	16(%10)	32(%21)
	İspatlar olmamalı	3(%5)	-	-	3(%1)	
	Ödev verilmemeli	2(%3)	-	-	2(%1)	
	Öğretmeyeceğimiz konular verilmemeli	-	2(%4)	1(%1)	3(%1)	
	İçerik sadeleştirilmeli/basitleştirilmeli	-	4(%8)	-	4(%2)	
	İçerik daha detaylı olmalı	-	-	2(%3)	2(%1)	
	Sınavlar test olmalı	-	-	2(%3)	2(%1)	
Dersin önemi	En önemli ders(alan bilgisinin temeli, düşünce sistemini geliştirici)	15(%28)	10(%21)	20(%37)	45(%29)	60(%39)
	Mesleki eğitim dersleri daha önemli	-	2(%4)	2(%3)	4(%2)	
	Önemsiz bir ders(zor, karışık, gereksiz)	5(%9)	4(%8)	2(%3)	11(%7)	

Tablodan görüldüğü üzere öğretmen adaylarının önerileri için "ders saati", "ders içeriği" ve "dersin önemi" adı altında 3 farklı kategori oluşturulmuştur. Ders saati kategorisinde çoğunluğun "ders saatinin arttırılması", ders içeriği kategorisinde çoğunluğun "uygulama ve örnekler arttırılmalı" dersin önemi kategorisinde ise çoğunluğun "En önemli

ders(alan bilgisinin temeli, düşünce sistemini geliştirici)" şeklinde görüş bildirmişlerdir. Öğretmen adaylarının görüşlerinden doğrudan alıntılar şu şekildedir:

"Analiz dersi önemli bir ders ders saatinin arttırılması gerektiğini düşünüyorum"(1.1)

"Analiz dersi eğlenceli ve zor bir derse benziyor. Ancak daha fazla örnek çözmemiz gerekli"(1.2)

"Güzel ve düşündürmeye çalışan bir ders…." (1.8)

"Bölümdeki en zor ders."(1.10)

Ders saati arttırılmalı en azından 4 saat olmalı"(1.20)

"ders saati yeniden 6 ya çıkarılırsa bizim için daha verimli olacağına inanıyorum.."(1.27)

"…ders iyi bir ders ancak zaman konusunda sıkıntı yaşıyoruz. …Anlamadığımız soruları çözmeye vakit kalmıyor. "Ders sayısının arttırılması bizim için iyi olacak"(1.32)

"Zihnimi geliştiren güzel bir ders"(1.36)

"İspatlar fazla biraz azaltılmalı"(1.12)

"Analiz dersi alan derslerinin temelini oluşturan önemli bir ders(3.28Analiz dersi matematiksel görüş ve düşünceyi ileriye taşıyan bir ders"(3.14)

"Matematik öğretmenliğindeki en önemli derslerden biri geniş kapsamlı öğrenilmesi gerekir"(3.31)

"..Hocalar konuyu yetiştiremeyecek.."(3.35)

"Konuların sadeleştirilmesi gerek…"(3.38)

"Ortaokulda anlatmayacağım için çok gerekli görmüyorum. Öğretmenlik hayatımızda işimize yarayacağın düşünmüyorum. Çünkü çocuklara anlatmayacağım. Bunun yerine 5.-8. Sınıf konularının olması daha mantıklı. Daha fazla okul deneyimi dersi olmalı"(3.47)

"Konular karışık…2 çok az 6 fazla 3 veya 4 saat olmalı"(2.45)

"Ders saati azaltılmalı daha az ve öz bilgi öğretilmeli"(2.36)

"Konular sadeleştirilmeli ve bu sadeleşmiş dersimizde konular yine detaylıca işlenmeli"(3.21)

"2 saat iyi olmuş. Bizim 6 saat göreceğimiz dersi onlar(1.sınıflar) 2 saat görüyor. Biz yandık onlar yanmasın."(2.22)

TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER

Anketin birinci sorusu olan "Analiz dersi konularının seçimini uygun buluyor musunuz? Nedenleriyle yazınız." sorusunda 1., 2. ve 3. sınıf öğretmen adaylarından 90(%59) kişi olumsuz görüş, 54(%35) kişi olumlu görüş bildirmişlerdir. Olumlu görüşe sahip öğretmen adaylarının çoğunluğu "mesleki gelişmeye yardımcı olacak konular" olarak, olumsuz görüşe sahip öğretmen adaylarının çoğunluğu ise "konular fazla süre az" şeklinde görüş bildirmişlerdir. Görüşünü "*Haftada 2 saatlık bir ders için konu sayısı çok fazla."(3.48)* şeklinde ifade eden öğretmen adayı konuların haftada 2 saatlik bir süre için fazla olduğunu belirtmiştir. Sonuç olarak; öğretmen adayları yeni programdaki analiz dersi konularının seçimini süre bakımından uygun bulmamışlardır.

Anketin ikinci sorusu olan "Seçilen konuların sizin için faydalı olacağını düşünüyor musunuz? Neden?" sorusuna 1., 2. ve 3. sınıf öğretmen adaylarından 17(%11) kişi hayır, 116(%76) kişi evet 13(%8) kişi kısmen cevabını vermiştir. Evet kategorisinde cevap verenlerin çoğunluğu "matematik öğretecekler için faydalı" olarak, hayır kategorisinde cevap verenlerin çoğunluğu ise "öğretilmeyeceği için faydasız" ve kısmen kategorisinde cevap verenler "bazı konular faydalı, bazıları faydasız" şeklinde görüş bildirmişlerdir. Görüşünü *"Bazı konuların ileride işimize yaramayacağını düşünüyorum. Mesela limit, türev, süreklilik …"(1.20)* şeklinde ifade eden öğretmen adayı gelecekteki meslek hayatına faydalı olmayacağını düşünmektedir. Koca (2002)'ya göre Eğitim Fakültesi'nde okuyan öğretmen adayları takip etmiş oldukları matematik programlarının gelecekteki meslek hayatına faydalı olmayacağını düşündüklerini ifade etmiştir.

Artut ve Bal (2005) tarafından yapılan çalışmada, öğretmen adayları İlköğretim Matematik Öğretmenliği programına, matematik derslerine yönelik uygulamalı bir ders, eğitim ile ilgili dersler (formasyona yönelik dersler ile ilköğretimde yer alan), ve uygulamalı matematik dersleri eklenmesini istemişlerdir. Çalışmamızda ise çoğunluğun görüşü *"seçilen konular bakış açımızı geliştireceği için faydalı olacağını düşünüyorum."(2.25)* şeklindeydi. Bu görüş Kaymakçı, Keskin ve Çimen (2018) tarafından yapılan bir çalışmada da ortaya çıkmıştır. Bu çalışmaya göre alan derslerinin kendi bakış açılarına katkı sağlayacağını böylece dolaylı olarak mesleklerine katkı sağlayacağını düşünen iki öğrenci bulunmaktadır. Sonuç olarak; öğretmen adayları analiz konularının seçimini bakış açılarını geliştireceğinden kendileri için faydalı bulmuşlardır.Anketin üçüncü sorusu olan "Analiz dersi saatinin 6 dan 2 ye düşürülmesi hakkında ne düşünüyorsunuz?" sorusunda 1., 2. ve 3. sınıf öğretmen adaylarından 129(%84) kişi olumsuz, 19(%12) kişi olumlu görüş bildirmiştir. Olumlu görüşe sahip öğretmen adaylarının çoğunluğu "2 saat yeterli" olarak, olumsuz görüşe sahip öğretmen adaylarının çoğunluğu ise "2 saatte konular anlaşılmaz" şeklinde görüş bildirmişlerdir. Sonuç olarak; öğretmen adayları analiz dersi saatinin 6 dan 2 ye düşürülmesinden memnun olmamışlardır.

Anketin öneriler kısmında, öğretmen adaylarının önerileri için "ders saati(%41)", "ders içeriği(%21)" ve "dersin önemi(%39)" adı altında 3 farklı kategori oluşturulmuştur. Ders saati kategorisinde çoğunluk "ders saatinin arttırılması", ders içeriği kategorisinde çoğunluk "uygulama ve örnekler arttırılmalı" dersin önemi kategorisinde ise çoğunluk "en önemli ders(alan bilgisinin temeli, düşünce sistemini geliştirici)" olduğu şeklinde görüş bildirmiştir. Önerisini *"Matematik öğretmenliğindeki en önemli derslerden biri geniş kapsamlı öğrenilmesi gerekir"(3.31)* şeklinde ifade eden öğretmen adayı, analiz dersinin önemli bir ders olduğu için daha kapsamlı işlenmesi gerektiği yönünde görüş bildirmiştir. Sonuç olarak; öğretmen adaylarının çoğunluğu analiz ders saatinin arttırılmasını, uygulama ve örneklerin arttırılmasını ve en önemli dersin analiz dersi olduğu dolayısıyla daha kapsamlı işlenmesi gerektiği yönünde öneriler sunmuşlardır. Analiz dersleri, matematik alan bilgisinin temelini oluşturmasından ötürü bölümün önemli derslerindendir. Dolayısıyla bu dersin verilen içerikle birlikte 2 saatte öğretilmesi mümkün görünmemektedir. Bu dersin ders saati arttırılmalı, uygulama ve örnek çözümünün arttırılmasına ve dersin etkili bir şekilde işlenilmesine fırsat verilmelidir.

KAYNAKÇA

Arı, A.A. ve Demir B. (2016). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının "Bilim Tarihi" derine yönelik algılarının incelenmesi, VI. Uluslararası Eğitimde Araştırmalar Kongresi, 13-15 Ekim, Rize.

Artut, P. ve Bal, P. (2005). İlköğretim matematik öğretmenliği lisans programının öğrenciler açısından değerlendirilmesi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (14)2, 81-90.

Can, Ş. (2010). Tezsiz Yüksek Lisans Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları, *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (İlke)*, Sayı 24.

Elma C., Kesten A., Kıroğlu K., Uzun E,M., Dicle A.N., Palavan Ö. (2010). Öğretmen Adaylarının Topluma Hizmet UygulamalarıDersine İlişkin Algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetim,* 16 (2), 231- 252.

Eraslan, A. (2009). İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Üzerine Görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED),*3 (1), 207-221.

Güneş G., İskenderoğlu A.T. (2014). İlköğretim Matematik Öğretmeni Adaylarının Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı Dersine Yönelik Yaklaşımları. *GEFAD / GUJGEF* 34(3) , 469-488.

Kaplan T., Işık A., Öztürk F. (2014). İlköğretim Matematik Öğretmeni Adaylarının Matematik Felsefesi Dersine İlişkin Görüşleri. *Başkent Unıversıty Journal Of Educatıon.* 1(2), 1-9.

Karasar, N., (2006). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara Nobel Yayın Dağıtım.

Kaymakçı K. Keskin E. Ve Çimen E. E. (2018) .Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin ve İlköğretim Matematik Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Lisans Dersleri Üzerine Görüşleri, *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama Ve Araştırma Merkezi Estüdam Eğitim Dergisi,* 3. Cilt, 1. Sayı, 23-41.

Koca, S.A. (2002). What are the pre-service mathematics teachers' attitudes towards mathematics and beliefs about teaching mathematics, and their teacher preparation program? Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22, 118-125.

Marulcu İ. Ve Sungur K., (2012). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Mühendis ve Mühendislik Algılarının ve Yöntem Olarak Mühendislik-Dizayna Bakış Açılarının İncelenmesi, *Afyon Kocatepe Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, 12 , (13-23).

MATEMATİK ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRETİM YÖNTEM VE TEKNİK TERCİHLERİ

Esra ÇİFÇİ

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Türkiye

Dr. Ör. Üyesi Nimet PIRASA

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Türkiye

ÖZET

Bu araştırma İlköğretim matematik öğretmen adaylarının derslerini daha etkili hale getirebilmeleri için kullanacakları yöntem ve teknikleri belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada çalışmanın doğasına uygun olarak nitel araştırma desenlerinden durum çalışması tercih edilmiştir. Yapılan çalışma ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenen İlköğretim Matematik Öğretmenliği Bölümü 4.sınıf 10 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılırken verilerin analizinde betimsel analiz yaklaşımı kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğretmen adayları en fazla soru- cevap, beyin fırtınası ve problem çözme yöntemlerinin matematik dersinde daha etkili kullanılacağını düşünmektedirler. Öğretmen adayları, öğrencilerin hazır bulunuşluluğu, sınıf mevcudu ve zaman gibi faktörlerin tercih ettikleri yöntemlerin uygulamasını etkileyeceğini ifade ederken, kendilerini en fazla anlatım, soru- cevap, beyin fırtınası ve problem çözme yöntemlerinde yeterli gördüklerini belirtmişlerdir. Öğretmen adayları tercih ettikleri yöntemi sınıfa kavratma noktasında güçlük yaşayabileceklerini düşünürlerken, akademik çalışmaları takip ederek ve deneyimli öğretmenlerden de yararlanarak mesleki gelişimleri adına bilgi ve becerilerini geliştirmeyi amaçladıklarını ifade etmişlerdir.

Anahtar kelimeler: Matematik Öğretimi, Yöntem-teknik, Öğretmen Adayı.

PRE-SERVICE ELEMENTARY MATHEMATICS TEACHER CANDIDATES' CHOICES OF TEACHING METHODS AND TECHNIQUES

ABSTRACT

This research was carried out to determine the methods and techniques to be used by pre-service elementary mathematics teachers to make their lessons more effective. In the study, a case study of qualitative research designs was preferred in accordance with the nature of the study. The study was carried out with 10 senior pre-service teachers from Elementary Mathematics Education Department determined by criterion sampling method. In the study semi-structured interview form was used as a data collection tool and in the analysis of data, descriptive analysis approach was used. According to the results, the pre-service teachers think that the most question-answer, brain storming and problem solving methods will be used more effectively in mathematics course. While pre-service teachers stated that factors such as readiness, class size and time would affect the application of the methods they preferred, they stated that they considered themselves most adequate in expression, question-answer, brain storming and problem-solving methods. While pre-service teachers think that they may have difficulty in understanding the method they prefer, they stated that they aim to improve their knowledge and skills in the name of professional development by following the academic studies and also by using experienced teachers.

Keywords: Mathematics teaching, Methods-techniques, Teacher Candidate.

GİRİŞ

Eğitim-öğretim ortamının daha verimli bir hale gelmesi ve daha çok düşünen, sorgulayan, üreten beyinler yetiştirmek için ülkemizde yıllardır eğitimin her kademesinde ve her dalında çeşitli araştırmalar yapılmaktadır. Yapılan araştırmalar doğrultusunda günümüzdeki eğitim sisteminin öğrenci merkezli bir konuma getirilmesi ve öğretmenlerinde bu doğrultuda kendilerini mesleki açıdan geliştirmeleri gerekmektedir. Gelişmiş ülkelerde ve son yıllarda ülkemizde matematik eğitimi üzerinde yürütülen program geliştirme çalışmaları öğretimde geleneksel yaklaşım yerine öğrenci merkezli yaklaşımları temel almaktadır (Tunç, Durmuş ve Akkaya, 2011). Bu programları geliştirmek ve uygulamak ise öğretmenlere düşmektedir.

Öğretmenin görevi, çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerden yararlanarak öğrenme yaşantıları düzenlemek ve istendik davranışların öğrenci tarafından kazanılıp kazanılmadığını değerlendirmektir (Fidan ve Erden, 1994). Bu bağlamda günümüzde öğretmen adaylarından öğretim yöntem ve teknikleri iyi kullanabilme becerileri göstermeleri beklenmektedir (Kahyaoğlu ve Yangın, 2007). Öğretmen adaylarının bilgiyi doğrudan aktarmak yerine, öğrencileri bilgiye yönlendirecek şekilde derslerini düzenlemesinin ve bu süreçte farklı yöntem-teknik ve yaklaşımları kullanmasının oldukça önemli olduğu söylenebilir (Aksu, Doğan, 2015). Buna bağlı olarak konunun içeriğine göre uygulanacak yöntem veya teknik ile ders daha akıcı hale gelebilmekte ve zamandan tasarruf edilebilmektedir (Ergani, 2010). Ancak yapılan araştırmalar, öğretmenlerin öğrencilerinin derse aktif katılımını sağlayacak farklı yöntem ve teknikler hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığını göstermektedir (Gönen ve Kocakaya, 2006). Günümüzdeki öğretmen adaylarının daha çok kendilerinin merkezde olduğu, kendilerinin dersi ve öğrencileri yönlendirdiği, değerlendirmeyi kendilerinin yaptığı ve özellikle öğrencinin pasif alıcı durumunda olduğu yöntem ve teknikleri kullanma eğiliminde oldukları görülmektedir (Marbach, Seal ve Sokolove, 2001; Junst, Licklider ve Wiersema 2003; Covill 2011).

Eğitim hedeflerinin gerçekleşmesi uygun bir öğretim yönteminin seçilmesiyle sağlanabilir. Bu nedenle her ders için tek bir yöntem değil, çok farklı yöntemlerin kullanılması söz konusu olmaktadır. Sınıf içinde öğrenme öğretme sürecinin etkili olabilmesi uygun yöntemlerin seçimiyle doğru orantılıdır (Yulu, 2014). Uygun yöntem ve tekniklerin belirlenmesi şüphesiz ki ders akışını ve işleyişini de doğrudan etkileyecektir. Bir ülkenin kalkınmasında, bir bilgi toplumunun oluşturulmasında, ülkenin geleceği açısından matematik öğretimi de önemli bir yer tutmaktadır. Matematik eğitim ve öğretimi toplumda bireyin düşünce ve ufkunun gelişmesini sağlar. Bir bakış açısı, farklı bir açıdan yorum getirmeyi öğretir (Aydın, 2003).

Matematiğin öneminin artması beraberinde matematik öğretiminin de önemini artmaktadır. Bugünkü matematik öğretiminin en önemli amaçlarından biri, bireye hayatta karşılaşabileceği problemleri çözmeye yardımcı olabilecek bir düşünce yolu ve becerisi kazandırmaktır (Elçi, 2002). Matematik dersinin işlenmesinde seçilen yöntemler ve teknikler, İlköğretim Matematik Programı'nda yer verilen hedef ve davranışların gerçekleştirilmesinde önemli bir unsurdur. Sağlam'a (2011) göre de dersin öğretiminde ve öğrenilmesinde önem arz eden unsurlardan birinin de kullanılan yöntem/teknikler ve materyallerle ilgilidir. Öğrenme-öğretme sürecinin etkili olabilmesi için öğretmen, konunun içeriği, öğrenci özellikleri gibi unsurları göz önünde bulundurarak öğrencilere kazandırmak istediği davranışlara uygun olan yöntem/teknikleri kullanmak durumundadır (Sağlam, 2011). Alan yazın incelendiğinde öğretim yöntem ve teknikleri konusuyla ilgili çalışmaların genellikle öğretmenlerle ve farklı disiplin alanlarda (Arıcı, 2006; Çelikkaya ve Zafer, 2009; Saracaloğlu ve Karasakaloğlu, 2011; Taşdere ve Özsevgeç, 2012; Bardak ve Karamustafaoğlu, 2016) yürütüldüğü, ancak azınlıkta da olsa matematik alanında öğretmen adaylarıyla çalışmaların (Soylu, 2009; Pırasa, 2012) yapıldığı görülmektedir. Bu araştırma ise alan yazındaki bu eksikliği gidermek ve ilköğretim matematik öğretmen adaylarının derslerini daha etkili hale getirebilmeleri için kullanacakları yöntem ve teknikleri belirlemek amacıyla yapılmıştır.

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Araştırmanın amacı doğrultusunda bu çalışmada nitel araştırma yaklaşımı kapsamında özel durum çalışması tercih edilmiştir. Durum çalışmasının en önemli özelliği belirli bir birey, grup, durum veya problem hakkında derinlemesine bir resim ortaya koymasıdır (Fraenkel, Wallen, 1996). Durum çalışmasında amaç araştırılacak konu, olgu, olay veya algıların doğal ortamdaki durumlarını tespit etmektir.

Çalışma Grubu

Bu araştırmada çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemleri arasından ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durum, olgu veya konuların derinlemesine çalışılmasına olanak verir (Sidekli, 2010). Ölçüt örnekleme ise araştırmanın amacına yönelik olarak önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016:122). Bu araştırmada ise ölçütümüz eğitim fakültesinin ilköğretim matematik öğretmenliği bölümünde son sınıf öğrencisi olarak eğitim görüyor olmalarıdır. Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim-öğretim yılının güz yarıyılında Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği Bölümü son sınıf öğrencilerinden gönüllü 10 kişi oluşturmaktadır. Son sınıfta okuyan öğrenciler belirlendikten sonra, öğrenciler içinden Öğretim İlke Yöntemleri dersini alanlara ulaşılmıştır. Görüşme yapmayı kabul eden katılımcılara çalışmanın amacı ve içeriği açıklanmış, çalışmaya gönüllü katılımları sağlanmıştır. Katılımcıların kimliklerinin gizliliği açısından her bir katılımcıya K1, …, K10 şeklinde kodlar verilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerin, görüşülen kişinin kendini ifade etmesi ve gerektiğinde derinlemesine bilgi sağlama gibi avantajları bulunmaktadır (Büyüköztürk vd., 2012). Araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formunun oluşturulmasında alan yazından yararlanılarak taslak görüşme formu oluşturulmuştur. Matematik öğretimi alanında çalışan uzman görüşüne sunulmuş ve alınan öneri ve eleştiriler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Görüşme esnasında karşılaşılabilecek sorunlar ve söz konusu sorunların kaynakları ile bunların ortadan kaldırması amacıyla yapılan pilot çalışmada veri toplama aracında yer alan 2 sorunun araştırma problemini doğrudan yansıtmaması gerekçesiyle görüşme formundan çıkartılmasına karar verilmiştir. Tekraren uzman görüşüne başvurulduktan sonra forma son şekli verilmiştir.

Öğretmen adaylarına yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan 10 tane yöntem verilmiştir. Öğretmen adayları verilen yöntemler içerisinden matematik dersinde daha etkili kullanacaklarını düşündükleri 3 yöntemi seçmiştir. Ardından adaylara neden bu yöntem ve teknikleri kullanacakları, belirttikleri yöntem ve teknikleri uygulamalarını etkileyecek faktörlerin neler olduğu, bu yöntem ve teknikleri derslerinde kullanabilme yeterlilikleri ile ilgili düşünceleri, matematik dersinde kullanacakları yöntem/tekniği belirlerken güçlük çektikleri noktalar ve çözüm önerileri ile öğretmen adaylarının ileride mesleki gelişimlerini sağlamak adına derslerinde kullanacakları yöntem ve tekniklere ilişkin bilgi ve becerileri nasıl geliştireceklerine yönelik sorulara cevap vermeleri istenmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarına görüşmelerin nasıl gerçekleşeceği, verilerin nasıl saklanacağı ve verilerin analizine dair bilgiler verilerek sözlü onayları alınmıştır. Görüşmelerde katılımcılardan izin alınamadığı için ses kayıtları elde edilememiş, katılımcıların ifadeleri görüşme sırasında not edilmiştir. Görüşmeler her bir katılımcı için yaklaşık 10 dakika sürmüştür.

Verilerin analizi

Araştırmada toplanan nitel verilerin analizinde betimsel analiz yaklaşımı kullanılmıştır. Betimsel analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir şekilde okuyucuya sunmaktır. Elde edilen veriler önceden belirlenen temalara göre düzenlenebileceği gibi, görüşme ve gözlem süreçlerinde kullanılan sorular dikkate alınarak da okuyucuya iletilebilir. Verilerin toplanmasının ardından ortaya çıkan kodlardan yola çıkılarak kodlar arasındaki kategorilere, kategorilerden de temalara ulaşılmaya çalışılmıştır. Temaları belirlemede, her bir tema altında yer alan ifadelerin kendi içinde ve tema ile tutarlı olup olmadığı kontrol edilmiştir. Verilerin analizi esnasında veri toplama aracından belirtilen 10 yöntem arasında bulunan "kavram öğretimi" seçeneği hiçbir öğretmen adayı tarafından seçilmediği için o madde geçersiz sayılmış ve kodlamalara dahil edilmemiştir. Böylelikle kodlar, kategoriler ve temaların uygunluğu sağlanmaya çalışılmıştır. Betimsel analizde, görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla araştırmacı çalışmasında doğrudan alıntılara sık sık yer verir (Yıldırım ve Şimşek, 2016:239).

Güvenirlik ve Geçerlik Çalışmaları

Betimsel analiz tekniğinin güvenirliği, kodlama işleminin güvenirliğine bağlıdır. Bu amaçla öncelikli olarak yapılması gereken kodlamalardan kategorilere ulaşmak ve bu kategorileri açık bir biçimde tanımlanmaktır. Bu şekilde araştırmanın

güvenilirliği ve nesnelliği artırılmıştır. Bir başka açıdan kategorilerin yorumları araştırmacıdan araştırmacıya ya da iki farklı zamanda değişmemekte, dolayısıyla nesnelliğin bir şartı olan güvenirlilik sağlanmaktadır (Tavşancıl ve Aslan, 2001:80-81). Bu çalışmada ise kodlanan ve kategoriler haline getirilen nitel veriler güvenirlik için matematik öğretimi alanında uzman bir öğretim üyesi tarafından yeniden kodlanmıştır.

Geçerliği sağlamak adına sonuçlar sunulurken, analizde kullanılan kategorilerin tanımları verilmiştir. Çünkü elde edilen ölçümler yalnızca bu tanımlara bağlı olarak geçerlilik kazanmaktadırlar (Güven, 2014). Bu araştırmadaki geçerlilik, kategorilerin oluşturulmasının ardından uzman görüşünün alınmasıyla sağlanmaya çalışılmıştır. Ayrıca araştırmanın geçerliğini artırmak ve veri kaybını önlemek için ise katılımcılardan izin alınarak görüşme sırasında notlar tutulmuştur.

BULGULAR

Bu bölümde araştırma bulguları görüşme soruları doğrultusunda tablolar halinde sunulmuş, öğretmen adaylarının görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılarak bulgular desteklenmiştir. Öğretmen adaylarının matematik dersinde etkili kullanılacağını düşündükleri öğretim yöntemleri Tablo1'de görülmektedir.

Tablo 1. Öğretmen adaylarının matematik dersinde etkili kullanılacağını düşündükleri öğretim yöntemleri

Öğretim Yöntemleri	**N**
Soru-cevap	7
Problem çözme	6
Beyin fırtınası	5
Anlatım	5
Gösterip yaptırma	2
Bilgisayar destekli öğretim	2
Rol oynama/drama	1
İşbirlikli öğrenme	1
Tartışma	1

Tablo1'e bakıldığında araştırmaya katılan öğretmen adaylarının çoğunluğu soru cevap, problem çözme, beyin fırtınası ve anlatım yöntemlerini seçmiştir. Bununla birlikte az da olsa gösterip yaptırma, bilgisayar destekli öğretim, rol oynama/drama, işbirlikli öğrenme ve tartışma yöntemlerini seçen öğretmen adayları da bulunmaktadır.

Öğretmen adaylarının matematik dersinde kullanacakları yöntem seçimlerinin nedenleri Tablo2'de görülmektedir.

Tablo 2. Öğretmen adaylarının matematik dersinde kullanacakları yöntem seçimlerinin nedenleri

Öğretim Yöntemleri	**Gerekçe**	**N**
Beyin fırtınası	Fikir üretme	3
	Aktif öğrenme	2
	Merak uyandırma	1
	Kendini yeterli hissetme	1
	Kalıcılık sağlama	1
Anlatım	Etkili	4
	Konuyu öğretmede ilk adım	1
	Yeterli hissetme	1
Soru-cevap	Soru çözmede pratiklik sağlama	2
	Konuyu pekiştirme	2
	Yorum yapma	1
	Kendini yeterli hissetme	1
Problem çözme	Günlük hayatla ilişkilendirme	4

	Aktif öğrenme	1
Gösterip yaptırma	Kalıcılık sağlama	2
Bilgisayar destekli öğretim	Dersi monotonluktan çıkarma	1
	Kalıcılık sağlama	1
Rol oynama/drama	Kalıcılık sağlama	1
İşbirlikli öğrenme	Yardımlaşma	1
Tartışma	Fikir üretme	1

Tablo2'ye bakıldığında öğretmen adaylarının en çok tercih ettiği öğretim yöntemleri olan beyin fırtınası, anlatım, soru-cevap ve problem çözmeye daha çok gerekçe sundukları ancak bu yöntemler arasında öncelikle soru cevap ve problem çözmeyi tercih etmelerine rağmen beyin fırtınası ve anlatım yöntemlerine daha çok tercih etme gerekçesini öne sürdükleri görülmektedir. Beyin fırtınası yöntemine diğer yöntemlere göre bariz bir farkla tercih etme gerekçesi sunan öğretmen adaylarının çoğu bu yöntemi; öğrencileri fikir üretmeye teşvik etmesi ve aktif öğrenme olanağı sağlamasından dolayı tercih ettiğini belirtmiştir. K6 bu yöntemi seçme sebeplerini *"Beyin fırtınası yaptırdığımda tahtaya çağrışan kelimeleri yazacaklar ve çok fazla fikir çıkacak bu da iyi bir şey öğrenciler için."* şeklinde ifade etmekte iken, K7 *"Dersin giriş kısmında merak uyandırma amacıyla kullanacağım zaman öğrenciler akıllarına geleni düşünmeden söyleyip fazla fikir yürütecekler.*" şeklinde belirtmiştir. İkinci sırada gerekçe gösterilen öğretim yöntemlerinden anlatımı seçen öğretmen adaylarının neredeyse tamamı ise bu yöntemin etkili olduğunu söylemiştir. Örneğin anlatım yönteminin etkili olduğunu söyleyen katılımcılardan K1 bu yöntemin özellikle sözel ifadelerde etkili olacağını *"Anlatım yöntemini dersin sözel ifade gerektiren kısımlarında daha etkili kullanabilirim. (K1)"* şeklindeki ifadesiyle belirtirken, benzer düşünceye sahip bir başka katılımcı K3 derslerini sunuş yoluyla gerçekleştirmeyi planladığını belirtmiştir: *"Derslerimi sunuş yoluyla gerçekleştireceğim ve anlatım yönteminin bu yüzden daha etkili olacağını düşünüyorum. (K3)"* Soru-cevap yöntemini seçme gerekçesi belirten öğretmen adaylarının üçte biri bu yöntemin soru çözme esnasında öğrencilere pratiklik sağladığını belirtmiştir: Buna yönelik olarak K3: *"Soru-cevap yöntemini öğrenciye konuyla ilgili soruları çözmede pratiklik kazandırmak ve öğrencilerin farklı sorular görerek farklı çözüm yolları geliştirerek bakış açılarını genişletmek için kullanacağım."* Öte yandan öğretmen adaylarının üçte biri de konuyu pekiştirdiğini ifade etmiştir: *"Konuyu anlattıktan sonra sorular sorarak öğrencilerin konuyu pekiştirmelerini sağlayabilirim. (K5)"*; Problem çözme yöntemini seçen öğretmen adaylarının yarısından çoğu bu yöntemin kavramı günlük hayatla ilişkilendirme avantajı sağladığını belirtmiştir: "*Problem çözmeyi öğrencilerim kavramı içselleştirsin, günlük hayatla ilişkilendirsin diye kullanmayı düşünüyorum.(K2)"*; Son olarak az sayıda da olsa öğretmen adaylarının gösterip yaptırma, bilgisayar destekli öğretim, rol oynama/drama, işbirlikli öğretim ile tartışma gibi öğretim yöntemlerini dersi monotonluk çıkarması, derste kalıcılık ve yardımlaşmayı sağlamasından dolayı seçtikleri görülmektedir. Öğretmen adaylarının tercih ettikleri yöntemleri uygulamalarını etkileyeceklerini düşündükleri faktörler ve karşılaşacaklarını düşündükleri güçlükler Tablo3'de görülmektedir.

Tablo 3. Öğretmen adaylarının tercih ettikleri öğretim yöntemlerini uygularken etkilenecekleri faktörler ve karşılaşacakları güçlükler

Uygulamada Etkilenilecek Faktörler ve Karşılaşılacak Güçlükler		**N**
Etkilenilecek Faktörler	Öğrenci hazırbulunuşluluğu	10
	Sınıf mevcudu	8
	Zaman	5
	Öğretmen bilgisi	3
	Sınıfın fiziki koşulları	1
	Teknolojik aksaklık	1
Karşılaşılacak Güçlükler	Yöntemi sınıfa kavratma	4
	Yöntemi konuya uyarlama	1
	Zamanı kullanma	1
	Güçlük yaşamama	5

Tablo3'e bakıldığında; öğretmen adaylarının tamamının tercih ettikleri yöntemleri uygulamalarını etkileyecek faktör olarak öğrenci hazırbulunuşluğunu, tamamına yakınının sınıf mevcudunu ve yarısının zamanı düşündükleri belirlenmiştir. Hazırbulunuşluluğun etkilerini katılımcılardan K3 *"Öğrenci derse gereken ilgi ve çalışmayı göstermediği takdir de yani bir bilgisi yoksa bu yöntem yararlı olmayabilir."* şeklinde ifade etmiştir. Sınıf mevcudunun da özellikle

öğretim yöntemini uygulama aşamasında önemli bir faktör olduğunu K2 "*Yani bütün planlarımı sınıfımda ki öğrenci sayısına göre yapacağım için sınıfın sayısı önemli benim için öncelikle."* şeklindeki sözlerle dile getirmişlerdir. Zaman faktörüne ise K4: *" Yöntemlerin hepsi belirli aşamaları içerdiği için bize verilen ders süresi yeterli olmayabilir aslında."* şeklinde yorum getirmiştir. Bunun dışında az da olsa öğretmen bilgisi, sınıfın fiziki koşulları ve teknolojik aksaklıklar da yöntemlerin uygulanmasını etkileyecek faktörler arasında ele alınabilir. Öğretmen adaylarının tercih ettikleri yöntemi uygularken karşılaşacaklarını düşündükleri güçlüklere bakıldığında ise araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısı seçtikleri yöntemi uygularken herhangi bir güçlük yaşamayacaklarını düşünmektedir. Az sayıda da olsa öğretim yöntemini konuya uyarlama ve zamanı kullanma noktasında güçlük yaşayabileceğini ifade eden görüşlerinde olduğunu görmekteyiz. Bu güçlükler ilgili katılımcıların bir kaçı şunları dile getirmiştir: *"Anlattıklarımı sınıfın tamamına uygulamakta güçlük çekebilirim çünkü matematik anlaşılması zor bir ders(K4).";"En büyük güçlük bazı soyut kavramları belli yöntemlerle anlatamayabilirim yani tam aktaramazsam soyut konular öylece kalacak diye korkuyorum(K5)."*

Öğretmen adaylarının tercih ettikleri yöntemleri derslerinde kullanabilmelerinde kendilerini yeterli görme durumları Tablo4'de görülmektedir.

Tablo 4. Öğretmen adaylarının tercih ettikleri yöntemleri derslerinde kullanabilmelerinde kendilerini yeterli görme durumları

	Kendilerini yeterli görme durumları (N)			
Öğretim yöntemleri	**Yeterli**	**Kısmen yeterli**	**Yetersizim**	**Toplam**
Problem çözme	4	4	0	8
Soru-cevap	4	3	0	7
Anlatım	2	3	0	5
Beyin fırtınası	2	3	0	5
Gösterip yaptırma	2	0	0	2
Tartışma	0	1	0	1
Rol oynama/ drama	0	1	0	1
İşbirlikli öğrenme	0	1	0	1
Bilgisayar destekli öğrenme	0	0	2	2
Toplam	15	14	2	32

Tablo4'e bakıldığında problem çözmeyi tercih eden öğretmen adaylarının neredeyse yarısı kendini yeterli görürken, diğer yarıya yakını da kısmen yeterli görmüştür. Soru cevap yöntemini tercih eden adayların çoğu kendini yeterli görürken, kısmen yeterli olarak görenlerde vardır. Anlatım ve beyin fırtınası yöntemini seçen öğretmenlerin yarısından azı bu yöntemleri kullanabilme noktasında kendilerini "yeterli" görürken, yarısından çoğu ise" kısmen yeterli olarak" görmektedir. Bazı katılımcılar kendilerini yeterli görme durumlarını şöyle dile getirmişlerdir: *"Anlatım ve beyin fırtınasını kalabalık sınıflarda anlatmaya hakim değilim şu anda yeterli deneyimim yok biraz yeterliyim(K2)."; "Bu yöntemleri kullanabileceğimi düşünüyorum farklı tarzlarda sorular ve çözüm yolarını öğrencilerime gösteririm gerekli bilgiye sahip olduğum içinde yeterliyim bence(K3)."* Bununla birlikte öğretmen adayları rol oynama/drama, gösterip yaptırma ve işbirlikli öğrenme yöntemlerinde de kendilerini "yeterli" ve "kısmen yeterli" olarak görürken; bilgisayar destekli öğretim yöntemini seçen 2 aday ise bu yöntem de kendilerini "yetersiz" gördüklerini ifade etmiştir.

Tablo5'da öğretmen adaylarının ileride mesleki gelişimleri adına bilgi ve becerilerini geliştirme durumları görülmektedir.

Tablo 5. Öğretmen adaylarının ileride mesleki gelişimleri adına bilgi ve becerilerini geliştirme durumları

Mesleki gelişim	**N**
Akademik çalışmaları inceleme	6
Deneyimli öğretmenlerden yararlanma	5
Yabancı kaynaklardan çeviri yoluyla araştırma	2
Seminer ve kurslara katılma	1
Geliştirmeyi düşünmeme	1

Tablo5'ya bakıldığında öğretmen adaylarının tamamına yakını mesleki gelişimleri adına; akademik çalışmaları inceleyerek, yarısı ise deneyimli öğretmenlerden yararlanarak bilgi ve becerilerini geliştirmeyi düşündüklerini ifade etmiştir. Katılımcılardan bazıları kendilerini geliştirme yollarını şöyle ifade etmektedir: *"Türkiye de uygulanan yöntemlere bakıp çalışmalarımı artırırım. Sonra yabancıların kullandığı yöntemleri çeviri olarak araştırıp dersime uyarlayıp kullanmaya çalışırım. Kendimi geliştirmek için yapılan akademik çalışmaları incelerim, makaleleri okurum. Ayrıca tecrübeli öğretmenlerden de fikir alışverişinde bulunurum(K1)";"Özel öğretim yöntemlerini geliştirmek için mezun olduktan sonra da arkadaşlarımla soru üzerinde tartışma yapmayı ve kitapları takip etmeyi düşünüyorum. Meslektaşlarımı gözlemleyebilirim(K2)"; "Tecrübeli ve etik bulduğum hocaların engin bilgilerinden yararlanmak, ayrıca çeşitli seminer ve kurslara katılarak da geliştirebilirim kendimi(K5)."* Bununla birlikte araştırmaya katılan 10 öğretmenden yalnız 1 tanesi kendini bu yöntemleri uygulama ve mesleki gelişimi adına bilgi ve becerilerini geliştirmeyi düşünmediğini söylemiş ve bu cümlesini: *"Kendimi geliştirmeyi düşünmüyorum. Yeterli olduğumu düşünüyorum.(K4)"* ifadesiyle desteklemiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

İlköğretim matematik öğretmen adaylarının derslerini daha etkili hale getirebilmeleri için kullanacakları yöntem ve teknikleri belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada çoğu öğretmen adayı soru cevap, problem çözme, beyin fırtınası ve anlatım gibi geleneksel öğretim yöntemlerini kullanmayı düşünmektedir. Bu yöntemlerin kullanma gerekçeleri; öğrencileri fikir üretmeye teşvik etmesi, aktif öğrenme olanağı sağlaması, yöntemlerin etkililiği, öğrencilere pratiklik sağlaması, günlük hayatla ilişkilendirme avantajı sunması olarak sıralanabilir. Ergani ve Uysal'da (2010) yaptığı çalışmalarda öğretmenlerin sınıf ortamında en fazla soru cevap ve anlatım yöntemini kullandıklarını belirtilmiştir. Tohumcu (2004) tarafından yapılan çalışmada ise matematik dersinde başarılı olan sınıflarda öğretmenlerin en fazla kullandıkları yöntem ve tekniklerin sırasıyla soru cevap, gösterip yaptırma, düz anlatım ve problem çözme yöntemi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar yapılan bu çalışmadaki bulguları desteklemektedir. Bu çalışma ve bu konu ile ilgili yapılan diğer çalışmalara bakıldığın da genellikle anlatım ve soru cevap yöntemleri ortak sonuçlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu sonuçları; matematik öğretiminin genellikle soyut konular üzerine yoğunlaşmış olması, bu yöntemleri uygularken üst düzey bir bilgi birikimine ihtiyaç duyulmaması ve öğretmen adaylarının bundan dolayı bu yöntemlerde kendilerini daha çok yeterli hissetmeleri gibi noktalarla ilişkilendirebiliriz. Beyin fırtınası yöntemini diğer yöntemlere göre bariz bir farkla tercih etme gerekçesi sunan öğretmen adaylarının çoğu bu yöntemi; öğrencileri fikir üretmeye teşvik etmesi ve aktif öğrenme olanağı sağlamasından dolayı tercih ettiğini belirtmiştir. Saban (2004) belirli bir yargıya ya da sonuca ulaşmadan öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmek ve konu hakkında istenen alternatiflerin sayısını arttırmak adına beyin fırtınası yönteminin önemine değinmiştir. Anlatımı seçen öğretmen adaylarının neredeyse tamamı ise bu yöntemin etkili olduğunu söylemiştir. Yıldız (2008) tarafından yapılan çalışmada anlatım yönteminin öğretmene zaman kazandırması bakımından avantaj sağladığı için tercih edildiği düşünülmektedir. Problem çözme yöntemini seçen öğretmen adaylarının yarısından çoğu bu yöntemin kavramı günlük hayatla ilişkilendirme avantajı sağladığını belirtmiştir Altun'a (2006) göre problem çözmeyle uğraşmanın insanın düşünme, tartışma ve muhakeme etme yeteneklerini geliştirdiğini söylemektedir.

Matematik öğretmen adaylarının tercih ettikleri yöntemleri uygulamalarını etkileyecek faktörler olarak öğrenci hazırbulunuşluğunu, sınıf mevcudunu ve zamanı düşündükleri belirlenmiştir. Bu faktörler Küçükahmet'in (1995) belirttiği bir öğretmenin yöntem ve teknikleri seçimini etkileyecek faktörler ile örtüşmektedir. Küçükahmet (1995) bu faktörleri öğretmenin yöntem ve tekniğe olan yatkınlığı, yöntem ve tekniğin kullanılması için gerekli zaman ve fiziksel olanaklar, yöntem ve tekniğin maliyeti, öğrenci grubunun büyüklüğü, konunun içeriği ve özelliği, öğretim sonucunda öğrencide geliştirilmek istenen nitelikler ve öğrenci özellikleri olarak sıralamıştır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının bir kısmı yöntemi uygularken herhangi bir güçlük yaşamayacaklarını düşünmekte iken bir kısmı ise yöntemi sınıfa kavratma, yöntemi konuya uyarlama ve zamanı kullanma konularında güçlük yaşayacaklarını dile getirmişlerdir. Öğretmen adayları en çok tercih ettikleri soru-cevap, beyin fırtınası, anlatım ve problem çözme gibi geleneksel öğretim yöntemlerinde kendilerini hem yeterli hem de kısmen yeterli olarak değerlendirirken; bilgisayar destekli öğretim yönteminde yetersiz olarak nitelendirmişlerdir. Ayrıca öğretmen adayları mesleki gelişimleri adına; akademik çalışmaları inceleyerek, deneyimli öğretmenlerden yararlanarak, yabancı kaynaklardan çevirileri inceleyerek, seminer ve kurslara katılarak bilgi ve becerilerini geliştirmeyi düşündüklerini ifade etmiştir.

Araştırmada ulaşılan sonuçlar neticesinde şu önerilerde bulunulmuştur: Öğrencinin alıcı pozisyonda olduğu, ikinci planda kaldığı, ezbere dayalı geleneksel öğretim anlayışlarının değiştirilebilmesi için; çağdaş, bilimsel öğretim anlayışlarının araştırılması, geliştirilmesi ve uygulamada yaygınlaştırılması çalışmalarına hız verilmelidir. Öğretmen adaylarını eğitim alanındaki yeniliklerden haberdar etmek amacıyla uzmanlar tarafından öğretim yöntemlerinin ve yaklaşımlarının tanıtıldığı, örnek ders planlarının hazırlandığı makalelerden oluşan dergiler, nitelik ve nicelik açısından zenginleştirilmelidir. Öğretmen adayları ileride tercih edecekleri yöntemleri sınıf mevcudu, sınıfın fiziksel koşulları, derste kullanılacak materyal ve araçların temin edilmesi gibi faktörleri göz önünde bulundurarak karar vermelidirler. Öte yandan Milli Eğitim Bakanlığı ve üniversitelerin işbirliğiyle, ilköğretim matematik derslerinde öğretim yöntem ve teknik kullanımıyla ilgili okullarda hizmet içi eğitim kursları düzenlenmelidir.

KAYNAKÇA

Aksu, G, Doğan, N. (2015). Öğretim Yöntem ve Tekniklerinin Öğrenci Görüşlerine Göre İkili Karşılaştırma Yöntemiyle Ölçeklenmesi, *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 2015; 6(2);194-206

Altun, M. (2006). The Teacher Trainees' Skills and Opinions on Solving NonRoutine Mathematical Problems. Paper presented at the 3rd International Conference on the Teaching of Mathematics, İstanbul

Arıcı, A. F. (2006). Türkçe öğretiminde kullanılan strateji-yöntem-teknikler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *7*(1), 299-308.

Aşıloğlu, B. (2006). İngilizce öğretmen adaylarının öğretim yöntem ve teknikleri konusundaki yeterliliklerine ilişkin algıları. *Eurasian Journal of Educational Research*, 22, 1–11.

Aydın, B. (2003). Bilgi Toplumu Oluşumunda Bireylerin Yetiştirilmesi ve Matematik Öğretimi, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (2) Sayı: 14,

Bardak, Ş., & Karamustafaoğlu, O. (2016). Fen bilimleri öğretmenlerinin kullandıkları öğretim strateji, yöntem ve tekniklerin pedagojik alan bilgisi bağlamında incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *5*(2), 567-605.

Busbridge, J. ve Özçelik, D. A. (1997). İlköğretim Matematik Öğretimi. YÖK/ DÜNYA Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi. Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi. Ankara: Ajans-Türk Basın ve Basım A.Ş.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). Bilimsel araştırma yöntemleri (Geliştirilmiş 23. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Çelikkaya, T., & Zafer, K. U. Ş. (2009). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kullandıkları yöntem ve teknikler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *22*(2).

Elçi, A. (2002). Ortaöğretim Matematik Öğretiminde Öğretmen Davranışlarının Başarıya Etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü Matematik Öğretmenliği Ana Bilim Dalı, İzmir.

Ergani, K. (2010) İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Yöntem ve Teknikleri İle Materyal Kullanımına İlişkin Öğretmen Görüşleri, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Kütahya.

Fidan, N. ve Erden, M. (1994).Eğitime giriş. 5. Baskı. Ankara: Meteksan Matbaacılık.

Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (1996). How to design and evaluate research in education. New York, NY: McGraw-Hill.

Gönen, S., ve Kocakaya, S. (2006), Fizik Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitimler Üzerine Görüşlerinin Değerlendirilmesi, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 37-44,

Kahyaoğlu, M. ve Yangın, S. (2007). İlköğretim öğretmen adaylarının mesleki özyeterliklerine ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi,* 15, 83.

Küçükahmet, L. (2015). Öğretim ilke ve yöntemleri. Ankara: Gazi Büro Kitabevi

Marbach, G., Seal, O. ve Sokolove, P. (2001). Student Attitudes and Recommendations On Active learning, *Journal of College Science Teaching,* 434-438.

Pesen, C, Odabaş, A, Bindak, R. (2000). İlköğretim Okullarında Kullanılan Matematik Öğretim Yöntemleri Üzerine, Dicle Üniversitesi Siirt Eğitim Fakültesi ilköğretim Bölümü.

Pırasa, N., (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının tercih ettikleri matematik öğretim yöntemleri, *IV. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi, İstanbul,* 4-7 Mayıs, cilt 1, no 1, 956-965.

Saban, A. (2004). Öğrenme öğretme süreci yeni yaklaşımlar. Nobel yayınevi. Ankara

Sağlam, U. (2011). 6-7-8. Sınıf Matematik Öğretmenlerinin Öğretim Yöntem/ Teknik Ve Materyallerine İlişkin Görüşleri ,Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Saracaloğlu, A. S., & Karasakaloğlu, N. (2011). Türkçe öğretmenlerinin öğretimde kullandıkları yöntem ve tekniklere ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, *10*(3).

Soylu, Y. (2009). Sınıf Öğretmen Adaylarının Matematik Derslerinde Öğretim Yöntem ve Teknikleri Kullanabilme Konusundaki Yeterlilikleri Üzerine Bir Çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 5, Sayı 1, Haziran 2009, ss. 1-16.

Taşdere, A., & Özsevgeç, T. (2012). Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının pedagojik alan bilgisi bağlamında strateji-yöntem-teknik ve ölçme-değerlendirme bilgilerinin incelenmesi. *Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Niğde*.

Tavşancıl, E. ve Aslan, E. (2001). İçerik analizi ve uygulama örnekleri (1.Baskı). İstanbul: Epsilon

Tohumcu, T. (2004) Adıyaman Merkez İlköğretim Okulları 5. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersindeki Başarıları ile Bu Öğrencilerin Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Yöntemleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.

Tunç, M, Durmuş, S, Akkaya, R. (2011). İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Matematik Öğretiminde Somut Materyalleri ve Sanal Öğrenme Nesnelerini Kullanma Yeterlikleri. *MED* Sayı 1

Uysal, A. (2010) Sınıf Öğretmenlerinin 2009 Hayat Bilgisi Öğretim Programında Belirtilen Strateji, Yöntem ve Teknikleri Uygulamadaki Yeterlilik Düzeylerinin Belirlenmesi, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yulu, Ö. (2014). Ortaöğretim Matematik Öğretiminde Öğretmenlerin Öğretim Yöntem Ve Teknikleri Konusundaki Yeterlilikleri, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

UYGULAMA ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETMEN ADAYLARININ SINIF İÇİ VE SINIF DIŞI PERFORMNSLARINA YÖNELİK GÖRÜŞLERİ (RİZE ÖRNEKLEMİ)

Öğr. Gör. Osman ALBAYRAK

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Türkiye

Öğr. Vildan ÖNDER

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Türkiye

Öğr. Elif Meyra ERGİN

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Türkiye

Öğr. Abdulkerim ŞAVLIĞ

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Türkiye

ÖZET

Öğretmenlik Uygulamaları dersleri , öğretmen adaylarının üniversite öğrenimleri boyunca öğrendikleri teorik bilgileri pratiğe dönüştürme olanağı sağlayan uygulama faaliyetlerinden oluşmaktadır. Bu dersin yürütülmesinde görev alan pek çok paydaş olsa da , esasen işin odağında ; öğretmen adayı, uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanı yer almaktadır. Özellikle bu üçlünün aralarında sürdürdükleri iletişimin gücü , okul uygulamalarının niteliğini oldukça etkilemektedir. Gerek olumlu bir iletişim ortamının oluşması gerekse uygulama faaliyetlerinin verimli geçmesinin başlıca şartı ise paydaşların bir birilerine olan bakış açıları ve tutumları önem taşımaktadır. Bu araştırmada uygulama öğretmenlerinin, öğretmen adaylarının sınıf içi ve sınıf dışı performanslarına yönelik düşünceleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Böylece uygulama sürecinin değerlendirilmesine odaklanılmıştır. Bu nedenle çalışmanın amacı farklı branşlarda uygulama öğretmenlerinin, öğretmen adaylarının sahip oldukları sınıf içi ve sınıf dışı performansları hakkındaki düşüncelerinin neler olduğunu ve adaylardan bu yöndeki beklentilerini ortaya çıkarmaktır. Araştırma, Rize il merkezinden 5 ve Çayeli ilçe merkezinden 11 olmak üzere toplam 16 uygulama ilk ve ortaokulundan okulundan amaçlı örnekleme ile seçilen 72 farklı branş öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı çalışmada, veri toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen ve uzmanlar tarafından revize edilmiş Yarı Yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Görüşme formlarından elde edilen veriler nitel veri tekniklerinden tematik analizle ayrıştırılmış ve yorumlanmıştır. Araştırma neticesinde öğretmen adaylarının genel bir bakışla; sınıf içi performans olarak , derse hazırlıklı gelme, öğretim teknolojileri ve materyal kullanma, yöntem-teknik seçimi , soru sorma, öğrenci merkezli faaliyetler yürütme alanlarında genelde başarılı bulunurken , sınıf yönetim becerisi , ani gelişen olaylara karşı çözümler üretme, pasif öğrencileri derse katma, dersi toparlama ve öğrenciyi çıkış alanlarında yetersiz olarak görülmektedir. Adayların sınıf dışı performansları ile ilgili ise adayların genel itibariyle uygulama öğretmenleri tarafından yeterli bulundukları anlaşılmaktadır. Sonuç olarak; Öğretmenlik uygulamalarının verimli geçmesi ve adayların beklenen niteliğe ulaşabilmesi için uygulama öğretmeni, uygulama akademisyeni ve öğretmen adayının son yıllarda uygulamaya sokulan Klinik Danışmanlık Modeli (KDM) esaslarına da bağlı olarak sıkı bir işbirliği içerisinde çalışmaları ve adayı her açıdan geliştiren güçlü, olumlu ve sinerjik bir uygulama ortamının ortaya çıkması daha nitelikli öğretmenlerin yetişmesi açısından önem taşımaktadır.

Anahtar Kelimeler: Uygulama Akademisyeni, öğretmen adayı, Uygulama öğretmeni

APPLICATION TEACHERS 'VIEWS ON CLASS AND CLASSROOM PERFORMANCE OF TEACHER CANDIDATES (RİZE SAMPLE)

ABSTRACT

Teaching Practices courses consist of practice activities that allow prospective teachers to translate the theoretical knowledge they have learned during their studies into practice. Although there are many stakeholders involved in the conduct of this course, the focus is mainly on the work; teacher candidate, practice teacher and application instructor. In particular, the power of communication among these three influences the quality of school practices. Both the formation of a positive communication environment and the main condition for the efficient implementation of implementation activities are the perspectives and attitudes of stakeholders to each other. In this study, it was tried to determine the opinions of the teachers about the in-class and out-of-class performances of the teachers. Thus, the focus is on the evaluation of the implementation process. For this reason, the aim of this study is to reveal the thoughts of the practice teachers in different branches about their in-class and out-of-class performances and their expectations from the candidates. The research was carried out with 72 different branch teachers selected from the primary and secondary schools of the school. In the study, where qualitative research method was used, semi-structured interview forms developed by researchers and revised by experts were used to collect data. The data obtained from the interview forms were separated and interpreted from

the qualitative data techniques through thematic analysis. As a result of the research, prospective teachers have a general view; In class performance, class preparation, teaching technologies and material use, method-technical selection, questioning, student-centered activities are generally successful in the fields of practice, class management skills, producing solutions against sudden events, adding passive students to the course, lesson collection and the student is seen as insufficient in the exit areas. It is understood that the candidates are generally found to be sufficient by the application teachers in relation to the performance of the candidates. As a result; In order for the teaching practice to be fruitful and the candidates are expected to reach the expected quality, the practice teacher, practice academician and prospective teacher have been working in close cooperation on the basis of the Clinical Consultancy Model (KDM) principles. The emergence of more qualified teachers is important for the development of.

Keywords: Application Scholar, prospective teacher, practice teacher

GİRİŞ

ARAŞTIRMA AMACI

Bu çalışmada değişik branşlarda uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarının sınıf içi ve sınıf dışı performansları hakkındaki düşüncelerini ve adaylardan beklentilerini tespit etmek ve nihai olarak öğretmenlik uygulaması derslerinin niteliğine katkı sağlamak amacı güdülmüştür. Buna bağlı olarak uygulama öğretmenleri ;

- ✓ Öğretmen adaylarının uygulama yaptıkları okullardaki sınıf içi performanslarını nasıl buluyorlar,
- ✓ Öğretmen adaylarının uygulama yaptıkları okullardaki sınıf dışı performanslarını nasıl buluyorlar,
- ✓ Öğretmen adaylarından genel anlamda beklentileri nelerdir?

Araştırmamızın alt amaçlarını oluşturmaktadır.

YÖNTEM

Araştırmada nitel araştırma tekniklerinden birisi olan tematik analizden yararlanılmıştır. Nitel araştırmalar, araştırma yapılan ya da yapılması planlanan kişilerin sahip oldukları öznel görüş ve deneyimlere bakış olarak ortaya çıkan anlamların sistematik olarak incelenebilmesinde tercih edilmektedir (Ekiz, 2003). Nitel araştırma yöntemlerinin bütüncül bir yaklaşıma sahip olması, algıların ortaya konmasının sağlanması, araştırma deseninde esnekliği olması ve tümevarımcı bir analize sahip olması önemli özellikleridir (Uzuner, 1997; Yıldırım & Şimşek, 2005). Tematik analiz ise; temalar yolu ile 'ilişkilerin' ve 'durumların' çalışılmasında, aydınlatılmasında ve belirlenmesinde; raporlaştırılmış analiz oluşturmak amacıyla özellikle sosyal ve eğitim bilimlerinde yaygın olarak kullanılan bir tekniktir. İlişkiler belli bir yapıyı, belli bir bütünü oluşturan dallardan, birimlerden her biri, örnek ve biçim olarak tanımlanmıştır. Durumda bu anlamda belli bir zaman kesiti içinde, etkisinde, içinde bulunduğu koşulların tümü, bir şeyi belirleyen koşulların tamamı olarak görülmektedir. Bu teknikle zengin detaylara sahip veri, asgari olarak düzenlenir ve betimlenir (Braun ve Clarke, 2006).

Örneklem

Araştırma, Rize il merkezinden 5 ve Çayeli ilçe merkezinden 11 olmak üzere toplam 16 uygulama ilk ve okulundan amaçlı örnekleme ile seçilen 72 farklı branş öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı çalışmada, veri toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen ve uzmanlar tarafından revize edilmiş Yarı Yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Görüşme formlarından elde edilen veriler nitel veri tekniklerinden tematik analizle ayrıştırılmış ve yorumlanmıştır

Verilerin Toplanması

Yapılan bu çalışmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmıştır. Bu yöntem ne tam yapılandırılmış görüşmeler kadar katı ne de yapılandırılmamış görüşmeler kadar esnektir; iki uç arasında yer almaktadır (Karasar, 2009). Hem sabit seçenekli cevaplamayı hem de ilgili alanda derinlemesine gidebilmeyi birleştirir (Büyüköztürk vd. 2010). Araştırmaya bu esnekliği sağladığı için yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan görüşme soruları araştırmacı tarafından hazırlanmış ve uzman görüşü alınarak kapsam geçerliliği gözden geçirilmiş sorulardan oluşturulmuştur. Önceden okul idaresi ve velilerden gerekli izin alındıktan sonra görüşme (etik) formları kullanılarak veriler toplanılmıştır. Etik formu Milli Eğitim Bakanlığımız tarafından (http://etik.meb.gov.tr/bilgi.html) yayınlanan araştırma etik kuralları göz önüne alınarak hazırlanmıştır. Verilerin toplanmasında ve etiksel prosedürün

tamamlanmasında iki farklı araştırmacı farklı zamanlarda çalışarak verilerin güvenilirliğini sağlamak için koordinasyon içerisinde çalışmışlardır.

Görüşme formunda yer alan sorular şu şekildedir;

1. Sizce sınıfınızda uygulama yapan öğretmen adaylarının sınıf içi performaslarıyla ilgili en önemli üstünlükleri nelerdir?
2. Sizce sınıfınızda uygulama yapan öğretmen adaylarının sınıf içi performaslarıyla ilgili en önemli eksiklikleri nelerdir?
3. Sizce öğretmen adaylarının sınıf dışı davranışları ile ilgili en önemli olumlu yönleri nelerdir?
4. Sizce öğretmen adaylarının sınıf dışı davranışları ilgili en önemli olumsuz yönleri nelerdir?
5. Öğretmen adaylarından beklentileriniz nelerdir?
6. Öğretmen adaylarının yetiştirilmesiyle ilgili kendinizden beklentileriniz nelerdir?

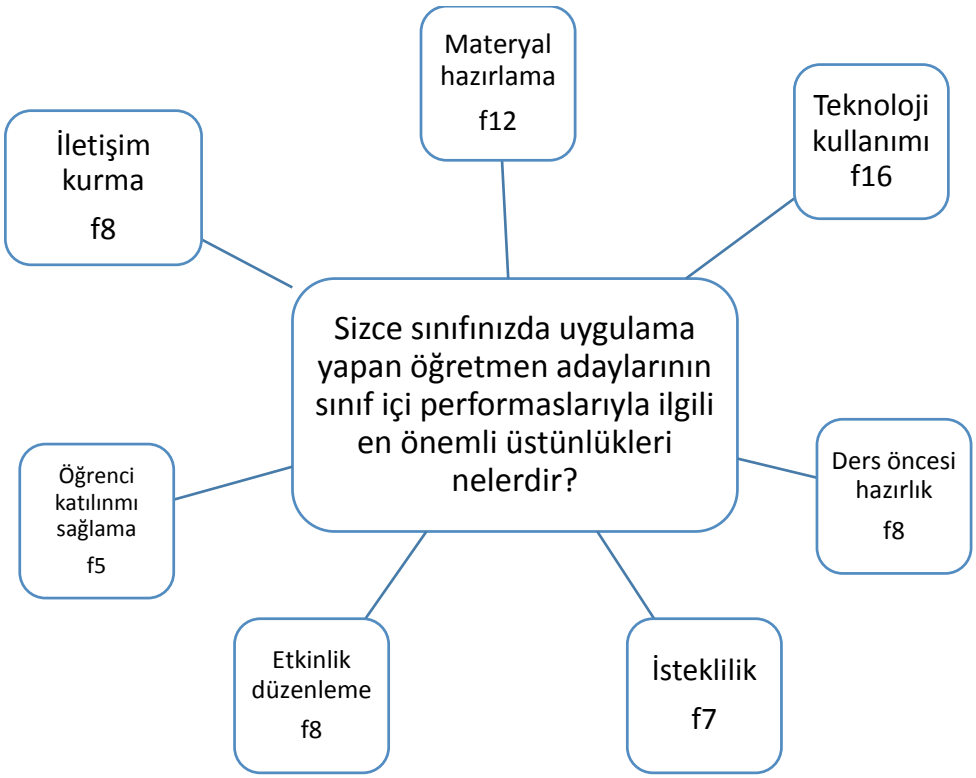
Verilerin Analizi

Görüşülen bireylerin ortaya koyduğu düşünceleri betimlemek amacıyla nitel veri analiz tekniklerinden tematik analiz kullanılmıştır. Tematik analiz yapılırken sırasıyla; görüşmeler yazıya dökülmüş, ilk kodlar sistematik bir biçimde belirlenmiş ve ilgili veriler her kod için birleştirilmiş, olası temalara ilişkin kodlar toplanmış, tüm verilerle yapılan kodlamalar kontrol edilmiş ve analiz için bir harita oluşturulmuştur. Analiz devam ederken her tema için net adlandırma ve tanımlamalar yapılmış ve son olarak da bu bilgilere ilişkin raporlaştırma işlemi gerçekleştirilmiştir. Bu işlemler yapılırken görüşmede kullanılan sorulardan da yararlanılmıştır (Clarke ve Braun, 2013).

BULGULAR

Uygulama öğretmenleri tarafından adayların sınıf içi ve sınıf dışı performanslarına yönelik olumlu ve olumsuz olarak görülen yönleri aşağıdaki tematik analiz tablolarına yansıtılmıştır.

Şekil 1: *Adayların Sınıf İçi Olumlu Performansları Tematik Analiz*

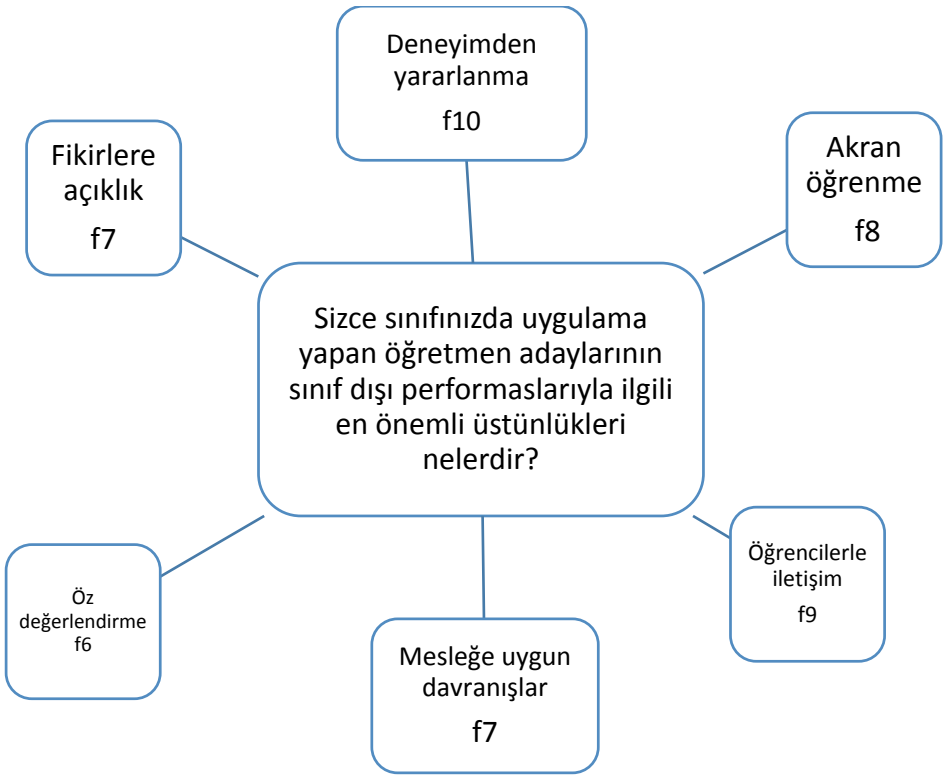


Öğretmen adaylarının sınıf içi performanslarıyla ilgili uygulama öğretmenlerinin genel manada olumlu gördükleri hususlar 7 tema başlığı altında toplandığı görülmektedir. Uygulama öğretmenleri tarafından adayların en olumlu bulundukları yönleri , derslerinde teknolojiyi kullanma (f16) ve materyal hazırlama (f12) olarak bulunmuştur. Diğer olumlu yanları ise, derslere hazırlıklı gelmeleri, istekli oluşları, öğrencileri derse katmaları, öğrencilerle sınıf içi iletişim kurmaları güçlü yanları olarak ortaya çıkmıştır.

Adayların sınıf içi performanslarına yönelik bazı olumlu öğretmen görüşleri;

- ✓ Öğrenci ve bizlerle ile iletişim kurma konusunda rahat hareket ediyorlar ***(UÖ3)***
- ✓ Materyal hazırlama konusunda iyiler. Bizim hayat şartlarımız gereği yapamadıklarımız söz konusu ***(UÖ7)***
- ✓ Yeni çağın iletişim aletlerini ve teknolojilerini iyi kullanıyorlar ***(UÖ13)***
- ✓ Yeni olmalarından mıdır nedir? Derslere çok istekli geliyorlar ***(UÖ20)***
- ✓ Uyguladıkları yöntem teknik ve yaptıkları etkinliklerle öğrencileri derse katabiliyorlar ***(UÖ9)***
- ✓ Derslerine iyi hazırlanıp bir şekilde geliyorlar. Plan yapıyorlar ve bol etkinlik tasarlıyorlar. Bazen slayt yapıyorlar ve hareketli görseller sunuyorlar ***(UÖ11)***
- ✓ Farklı etkinlikler düzenleyebiliyorlar ***(UÖ26)***

Şekil 2: *Adayların Sınıf Dışı Olumlu Performansları Tematik Analiz*



Uygulama öğretmeni gözüyle öğretmen adaylarının sınıf dışı performanslarının kabaca 6 tema etrafında toplandığı görülmüştür. Bu bağlamda, Yeni fikirlere açık olmaları, öğretmenlerden bir şeyler öğrenme istekleri, kendi aralarındaki bilgi alışverişleri, öğrencilerle ilgilenmeleri ve iletişimleri, öğretmene yakışır tavır ve davranışları ile öz değerlendirme yapmaları uygulama öğretmenleri tarafından olumlu olarak görülmektedir.

Adayların sınıf dışı performanslarına yönelik bazı olumlu öğretmen görüşleri;

- ✓ Diğer öğretmen adayları ile fikir paylaşımında sıkça bulunuyorlar ***(UÖ10).***
- ✓ Uygulama öğrencileri sınıf dışında birbirleriyle bilgi alış verişinde bulunup güzel bir iletişim sağlamaktadırlar ***(UÖ63).***

- ✓ Kılık kıyafet, olgun davranışlarıyla öğretmenliği temsil etmeleri ***(UÖ23).***
- ✓ Sürekli birşeyler öğrenmek için çaba sarf ediyorlar ***(UÖ51).***
- ✓ Genel olarak çevreye saygı duyuyorlar. Yaşadıkları ortamı temiz tutmaya çalışıyorlar ***(UÖ29).***
- ✓ Öğretmen havasına giriyorlar bu çok hoş, saygılı ve okul kültürüne uyum sağlıyorlar ***(UÖ18).***
- ✓ Sınıf dışında gerek bizle gerek öğrencilerimle diyalog halinde olmalarıdır ***(UÖ1).***
- ✓ Ders işledikten sonra öz değerlendirme yapabilmesi ve eksiklerini tamamlaması ***(UÖ24).***
- ✓ Gelişime çok açıklar. Eksik oldukları konuları öğrenip kendilerini ilerletmek istiyorlar ***(UÖ16).***

Şekil 3: *Adayların Sınıf İçi Olumsuz Performansları Tematik Analiz*

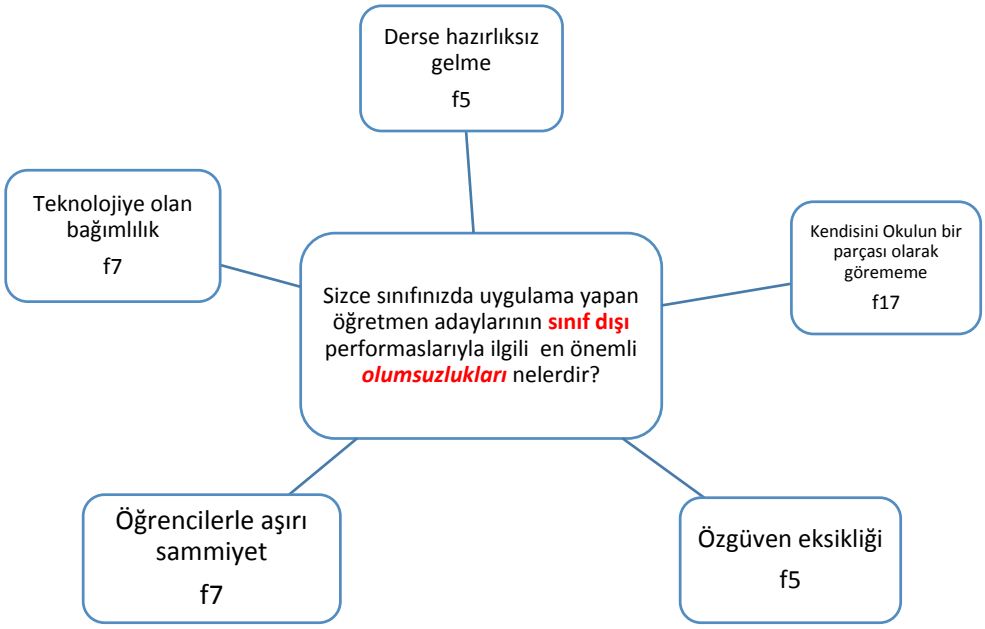
Öğretmen adaylarının sınıf içi performanslarına yönelik öğretmen görüşlerine bakıldığında sınıf yönetimi, zaman yönetimi, ders değerlendirme gibi daha çok tecrübe eksikliğine bağlı olarak birtakım olumsuz tutumlar ortaya koydukları anlaşılmaktadır. Bunun yanında, daha çok uygulamadan alacakları nota önem vermeleri (f5) hala adayların not kaygısı içinde olduklarını gösterirken, derse geç kalma (f5) davranışları da öğretmenler tarafından bir olumsuzluk olarak vurgulanmıştır. Mevcut öğretmenlerin yaklaşık dörtte birinin adayların performanslarıyla ilgili kayda değer olumsuzluk öne sürmemeleri dikkat çeken bir durum olarak tespit edilmiştir.

Adayların sınıf içi performanslarına yönelik bazı <u>olumsuz</u> öğretmen görüşleri;

- ✓ Çok fazla kayda değer bir olumsuzluk yok diye düşünüyorum. Var olan olumsuzluklar ise zaman içinde tecrübeyle giderilecek durumlar bence ***(UÖ54).***
- ✓ Sınıf yönetimi noktasında eksiklikleri var . Ders içerisinde ortaya çıkan olumsuz durumlara karşı etkili tutumlar ortaya koyamıyorlar. Etkinlikleri zamana yayamıyorlar ***(UÖ44).***
- ✓ Zamanı çok iyi kullanamıyorlar. Kimileri etkinliklerini erken bitirirken bazıları ders bittiği halde hala sunumunu bitiremedikleri gözlemlenmektedir ***(UÖ52).***
- ✓ Her dersin sonunda değerlendirme yapmak gerekir. Ancak bazıları bunu çok fazla yapamıyor. Derste hangi kazanımların kazanıldığı sınanması gerekir ***(UÖ19).***

- ✓ Nota çok fazla önem veriyorlar. Ders gözleminden kaç puan aldıklarını soruyorlar. Bu durum onların hala not kaygısı içinde olduklarını gösteriyor ***(UÖ3).***

Şekil 4: Adayların sınıf dışı performanslarına yönelik olumsuz öğretmen görüşleri;



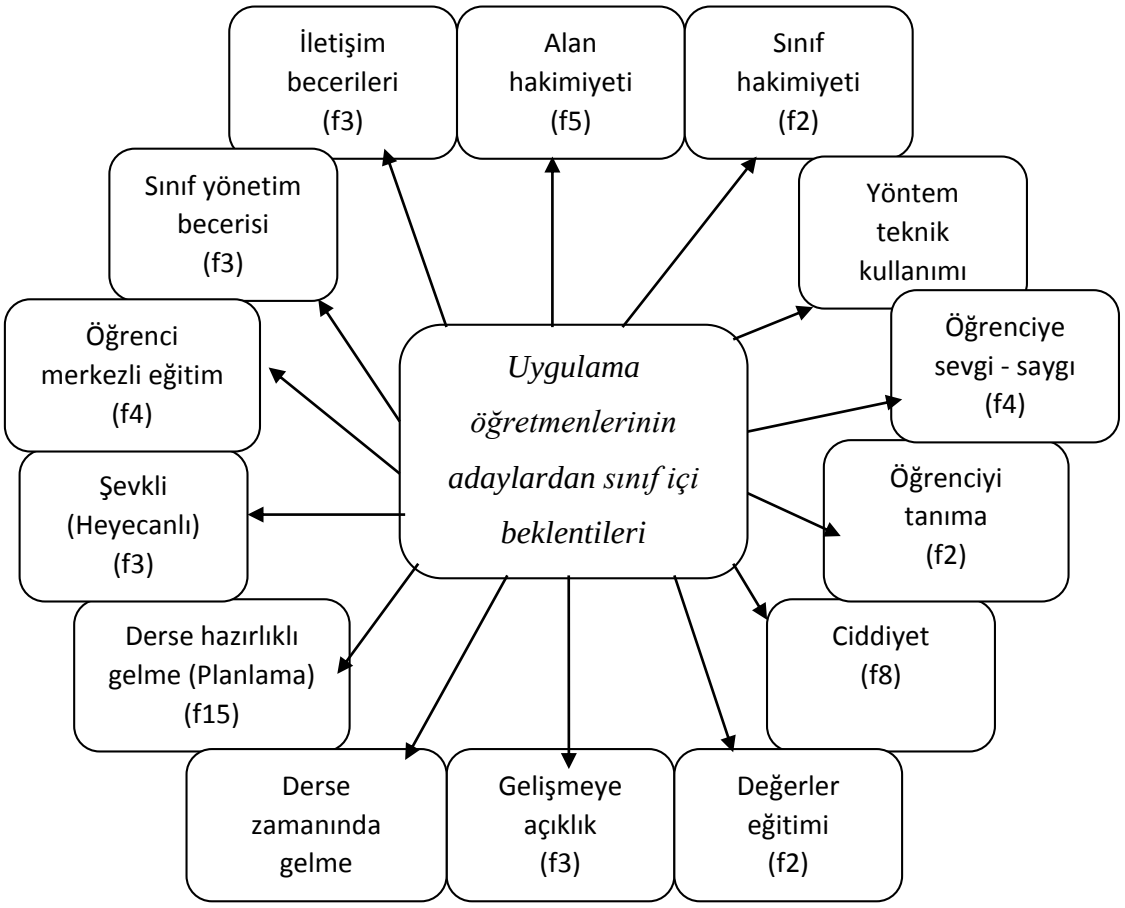
Adayların sınıf dışı olumsuz performanslarına yönelik öğretmen görüşleri 5 farklı tema altında toplanmıştır. Bu anlamda, teknolojiye olan aşırı bağımlılık , derslerine hazırlıksız gelme, kendisini okulun bir parçası olarak görmeme, öğrencileriyle aşırı samimiyet ve özgüven eksikliği olarak ortaya çıkmıştır.

Adayların sınıf dışı performanslarına yönelik bazı olumsuz öğretmen görüşleri;

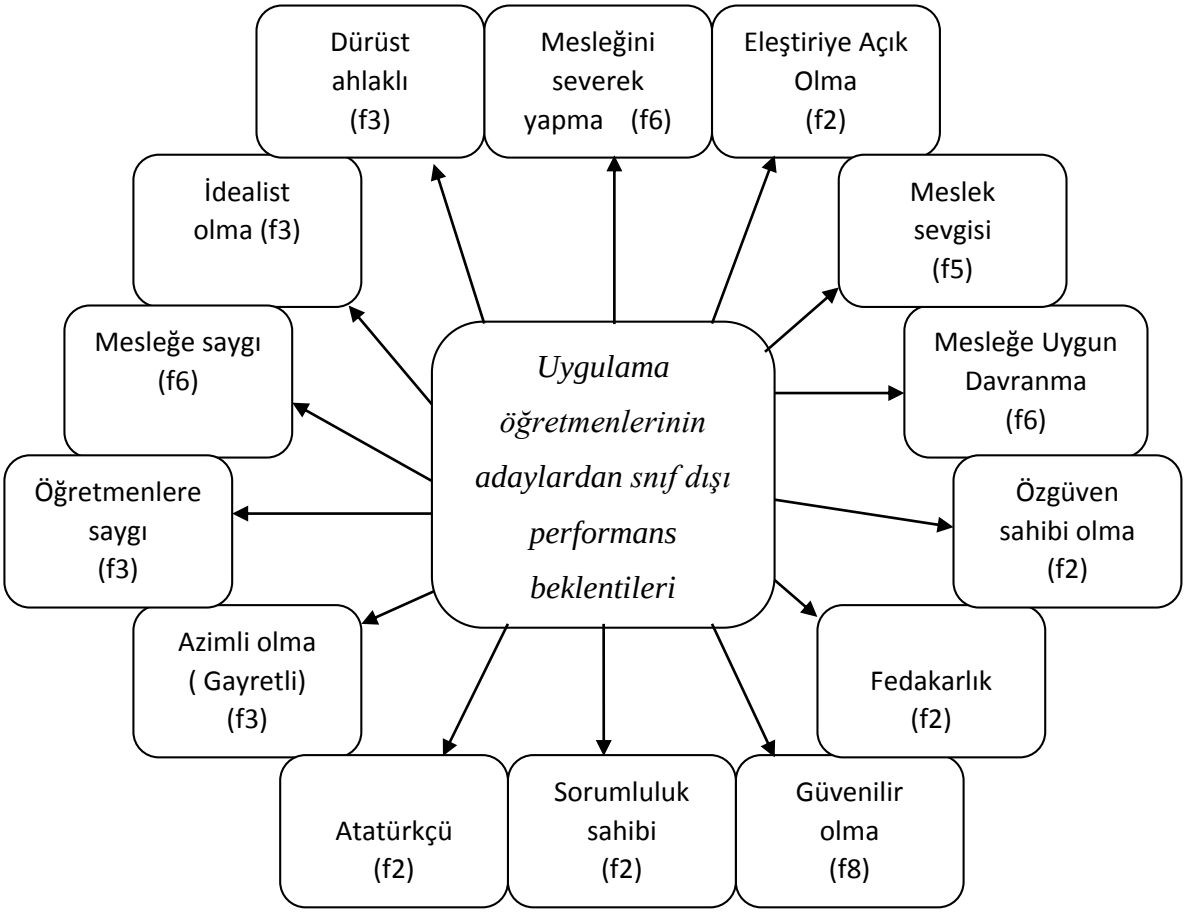
- ✓ Bazen derse hazırlıksız gelebiliyorlar. Oysa ki deneyimsiz öğretmenlerin daha çok hazırlık yapmaları gerekiyor ***(UÖ4).***
- ✓ Öğrencilerle teneffüs aralarında aşırı samimiyet kuruyorlar. Oysa ki birazcık mesafe bırakmalılar ***(UÖ11).***
- ✓ Bazılarında özgüven eksikliği olabiliyor ***(UÖ46).***
- ✓ Kendilerini staj yaptıkları okulun bir parçası olarak görmüyorlar ***(UÖ37).***
- ✓ Teknolojiye aşırı bağımlılar. Sürekli olarak ellerindeki telefonla oynuyorlar. Derslerde genelde akıllı tahtaları kullanmak istiyorlar ***(UÖ59).***

Bu araştırmaya dahil edilen uygulama öğretmenlerinin adaylardan beklentileri de sorulmuştur. Bu bağlamda adaylardan beklentiler le ilgili oluşan temalar şu şekildedir.

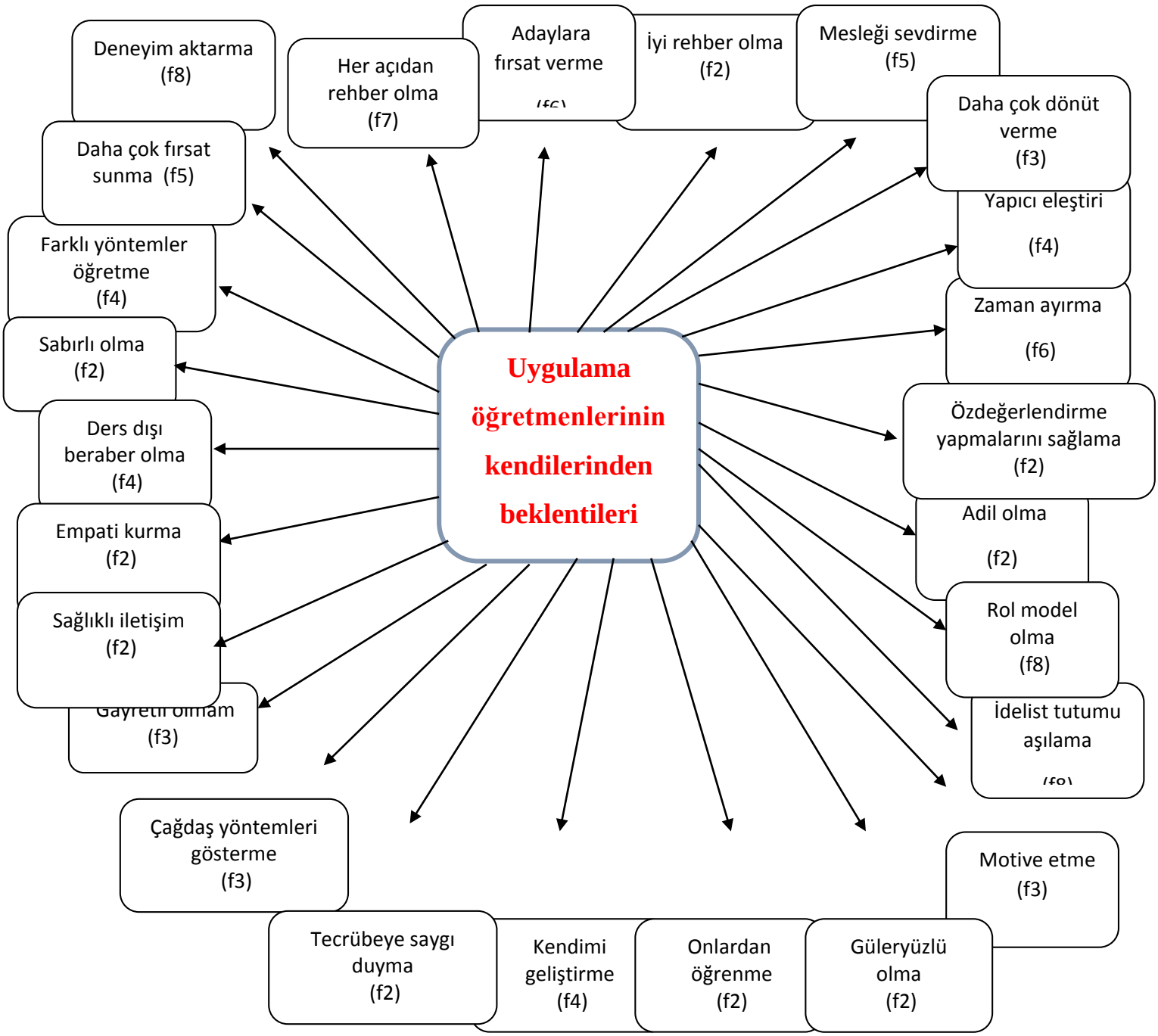
Şekil 5 : Uygulama öğretmenlerinin adaylardan sınıf içi beklentileri



Şekil 6 : Uygulama öğretmenlerinin adaylardan sınıf dışı beklentileri



Şekil 7 : Uygulama öğretmenlerinin kendilerinden beklentileri



Uygulama öğretmenlerinin kendilerinden beklentilerine bazı görüşler ;

- Onlara sınıfta mümkün olduğunca fırsat verip tecrübe edinmelerini sağlamak (UÖ17)
- Olumlu olduğu kadar olumsuz dönütlerinde kırıcı değil yapıcı olarak aktarılması en ufak bir ayrıntıyı atlamadan aktarmak (UÖ7)
- Verebileceğim en yüksek düzeyde bilgi ve deneyimimi paylaşmamdır motive etmem (UÖ7)
- Derslerimin yoğunluğundan dolayı onlarla daha fazla ders dışı görüş alışverişinde bulunabilmeliydim (UÖ7)
- Öğretmen adaylarıyla daha fazla vakit geçirebilmek. Biraz daha esnek kolaylaştırıcı ve heyecanlarını yatıştırıcı olsam (UÖ7)
- Öğretmenlik sürecindeki deneyimlerden onların yeterince yararlanmasını sağlamaya çalışmak (UÖ7)
- Kendimi geliştirmek mesleğimle ilgili be bu uygulamayla ilgili yeterli bilgiye sahip olmak (UÖ7)
- Onlardan öğreniyorum. Tecrübeye önem versinler (UÖ7)
- Öğrencilerin daha iyi gelişip daha iyi bir öğretmen olabilmeleri için gerekli rehberliği yapıp verimli olmayı öğrenciyle iletişimi güçlendirmeyi ve eğitim sistemini güçlendirmek (UÖ7)
- Bu alanda varsa eksikliklerimi gidermektir.
- Uygulama öğrencisini psikolojik ve fiziksel olarak rahat ettirmek, kendini ifadesine imkan sağlamak, ihtiyacı dahilinde olabildiğince yardımcı olmak.
- Uygulama günü ders yoğunluğundan fazla zaman ayıramadım Zaman ayırabilmeyi isterdim.
- Onlara hem uygulama hem de teorik bilgi anlamında daha iyi bir rehber olabilmek. Bunun içinde daha fazla çalışıyorum. Derse planlı araştırarak giriyorum. Özellikle akıllı tahtayı kullanarak etkinlik yapmaları vb. yönünde onlara örnek olmaya çalışıyorum.
- Kendimi sürekli öğretmen adayları için daha çok nasıl faydalı olabilirim düşüncesiyle geliştirmeye farklı tecrübelerimi onlara paylaşmaya özen gösteriyorum.
- Çalışmalarımla daha iyi model olabilme. Sınıf içi etkinliklerle ilgili daha çok çalışma.
- Öğrencileri mesleğe sevdirmeli ve rehberli yapabilmeli.
- Daha planlı ve etkinlik odaklı çalışmalarımı artırabilirim.
- Ders dışındaki dönüt kısmını daha fazla yapmalıydım. Ancak tenefüs vb. öğretmen adayının fazla vakti olmaması sorun oluşturuyor.
- Öğretmenliğin kutsallığının adaylara kavratmakta ve sevdirmekte olumlu pekiştireçler vermek.
- Uygulama öğrencilerinin gelecekte daha verimli, vicdanlı, merhametli, etkinlik ve soyallik düzeyi yüksek bireyler olarak yetişmesini sağlayacak davranış ve sözlerde bulunuyorum. Bu şekilde kim gelirse gelsin devam edeceğim.
- Tecrübe sahibi öğretmenlere verilmeli. Tecrübemizden de yararlanmalılar.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Öğretmenlik uygulaması dersi çerçevesinde, uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarının sahip olduğu sınıf içi ve sınıf dışı öğretmenlik yeterlikleri hakkındaki görüşlerini ve onlardan , aynı zamanda kendilerinden beklentilerini ortaya çıkarmanın amaçlandığı bu araştırmadan elde edilen veriler neticesinde ulaşılan sonuçlar şu şekilde özetlenebilmektedir. Öğretmen adaylarının sınıf içi performanslarıyla ilgili; derslerinde teknolojiyi kullanma ve materyal hazırlama becerileri noktasında oldukça başarılı oldukları , diğer yandan iletişim, etkinlik düzenleme, derse hazırlıklı gelme , isteklilik ve öğrenci katılımını sağlama hususlarında da başarılı bulundukları gözlemlenmiştir.

Öğretmen adayların derslerinde ağırlıklı olarak materyal ya da teknoloji kullanması beklenen bir durum durumdur. Zira , 2012 yılında Akpınar ve Arkadaşlarının yapmış oldukları bir çalışmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Bu çalışmada sınıf içi performans olarak adaylarda gözlenen isteklilik, derslerinde etkinlik düzenleme, anlatacağı derse hazırlıklı gelme gibi öğretmenin performansına olumlu katkılar sağlayacaktır

Öğretmen adaylarının sınıf içi performanslarına yönelik olumsuz öğretmen görüşlerine bakıldığında , sınıf yönetimi, zaman yönetimi, ders değerlendirme gibi daha çok tecrübe eksikliğine bağlı olarak birtakım olumsuz tutumlar ortaya koydukları anlaşılmaktadır. Bunun yanında, daha çok uygulamadan alacakları nota önem vermeleri hala adayların not kaygısı içinde olduklarını gösterirken, derse geç kalma davranışları da öğretmenler tarafından bir olumsuzluk olarak vurgulanmıştır. Mevcut öğretmenlerin yaklaşık dörtte birinin adayların performanslarıyla ilgili kayda değer olumsuzluk öne sürmemeleri dikkat çeken bir durum olarak tespit edilmiştir

Uygulama öğretmeni gözüyle öğretmen adaylarının sınıf dışı olumlu performansları olarak, yeni fikirlere açık olmaları, öğretmenlerden bir şeyler öğrenme istekleri, kendi aralarındaki bilgi alışverişleri, öğrencilerle ilgilenmeleri ve iletişimleri, öğretmene yakışır tavır ve davranışları ile öz değerlendirme yapmaları uygulama öğretmenleri tarafından olumlu olarak görülmüştür.

Adayların sınıf içi olumsuz performans olarak sınıf yönetimi alanında öğretmenler tarafından başarısız bulunmuşlardır. Buna benzer sonuçlar Işıkoğlu ve diğerleri tarafından 2007 yılında yapılan bir çalışmada da elde edilmiştir. Böyle bir sonucun elde edilmesi onların sahip olduğu bilgi ya da donanım eksikliği değil biraz da tecrübe eksikliğinden kaynaklanan bir durum olduğu düşünülebilir.

Adayların sınıf dışı olumsuz performanslarına yönelik öğretmen görüşleri 5 farklı tema altında toplanmıştır. Bu anlamda, teknolojiye olan aşırı bağımlılık , derslerine hazırlıksız gelme, kendisini okulun bir parçası olarak görmeme, öğrencileriyle aşırı samimiyet ve özgüven eksikliği olarak ortaya çıkmıştır.

Bu çalışmada öğretmen adayların gerek sınıf içi gerekse sınıf dışı performanslarının uygulama öğretmenleri tarafından yeterli görüldükleri yönünde ağırlıklı bir sonuç ortaya çıkmıştır. Bu durum gerek fakültenin vermiş olduğu nitelikli eğitim ve uygulamalara çok daha fazla önem verilmesi olabilir. Zira görüşülen öğretmenler uygulama akademisyenlerinin sık sık okulları ziyaret ettikleri ve gerek adayların takibi , gerekirse onlara sağlanan rehberlik hususunda azami gayret gösterdiklerini belirtmişlerdir. Bu arada araştırmanın yapıldığı alanda fakülte okul- işbirliğinin üst düzeyde olduğu bununda adaylar üzerinde olumlu etki oluşturduğu izlenimi de bu çalışmada elde edilmiştir.

Sonuç olarak öğretmen adaylarından istenen verimin elde edilmesi uygulama okulu- fakülte işbirliğinin gücüyle doğru orantılı bir durumdur. Zira çalışmanın yapıldığı Rize ilinde bu işbirliğinin sağlandığı ve bu durumun adayların performanslarına olumlu yönde etki ettiği gözlemlenmiştir.

KAYNAKÇA

Akpınar, Mehmet ve Arkadaşları (2012). Öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yeterliklerine Yönelik uygulama öğretmenlerinin görüşleri . *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*

Işıkoğlu, N., İvrendi, A. ve Şahin A. (2007). Öğretmenlik uygulaması sürecine öğretmen adaylarının gözüyle derinlemesine bir bakış. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 26, 131-142.

Yiğit, N. ve Alev, N. (2005). Etkili öğretmen yetiştirme açısından okul deneyimi derslerinin değerlendirilmesi, Gazi Üniversitesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 91-103.

MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü. (1998). *Öğretmen Adaylarının Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim-Öğretim Kurumlarında Yapacakları Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Yönerge*. http://oyegm.meb.gov.tr/mevzuat/yonerge/ogretmenlik_uygulamasina_ iliskin _yonerge.htm adresinden 21 Nisan 2011 tarihinde edinilmiştir.

Goodman, J. (1986). Making early field experince meaningful: a critical approach. *Journal of Education for Teaching*, 12(2), 109-125.

Harmandar, M., Bayrakçeken, S., Kıncal, R. Y., Büyükkasap, E. ve Kızılkaya, S. (2000). Kâzım Karabekir eğitim fakültesinde okul deneyimi uygulaması ve sonuçlarının değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 148, 3-

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN DOĞAL SAYILARA İLİŞKİN ÖLÇME DEĞERLENDİRME BİLEŞENİ BAĞLAMINDA ALAN ÖĞRETİMİ BİLGİSİ

Nurullah KERECİ

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Türkiye

Dr. Öğr. Üyesi Nimet PIRASA

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Türkiye

ÖZET

Alan Öğretimi Bilgisini oluşturan bilgi türlerinden bir tanesi de ölçme değerlendirme bilgisidir. Ölçme değerlendirme bilgisi öğretmenin ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin amaçlarını ve işleyişlerini bilmesini, bunları oluşturma ve uygulama becerisini içermektedir. Bu çalışmanın amacı, İlköğretim 4. Sınıf matematik öğretim programı içerisindeki doğal sayılar alt öğrenme alanında yer alan kazanımlara dair sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirme bilgisi bağlamında alan öğretim bilgisini incelenmektir. Ordu ilinin Ünye ilçesinde 4. sınıf okutan 16 sınıf öğretmenine doğal sayılar konusunda ölçme değerlendirme bilgilerini ortaya çıkaracak 6 adet senaryo tipi mülakat sorusu yöneltilmiştir. Nitel yaklaşıma dayalı olarak yürütülen çalışmada veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Araştırma neticesinde kıdem süresi arttıkça verilen değerlendirme puanların azalmakta olduğu; kıdemi fazla olan öğretmenlerin değerlendirme yaparken sonuca odaklı düşündükleri görülmüştür. Öğretmenlerin tamamına yakını değerlendirme kriteri olarak "ölçmenin kazanıma hizmet edip etmediği" ve "öğrenmeleri ne kadar ölçtüğü"nü belirtmişlerdir. Ayrıca yine tamamına yakını verilen kazanım için geleneksel yaklaşıma dair ölçme değerlendirme örnekleri verirken çok az sayıda öğretmen alternatif ölçme yaklaşımı içeren örnekler ifade etmiştir. Geleneksel yaklaşıma dair ölçme değerlendirme örneklerini özellikle kıdem süresi fazla olan öğretmenlerin öne sürdüğü görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Sınıf Öğretmenleri, Ölçme-değerlendirme, Pedogojik Alan Bilgisi, Sayılar

PEDAGOGICAL CONTENT KNOWLEDGE OF CLASSROOM TEACHERS' ON NATURAL NUMBERS IN THE CONTEXT OF KNOWLEDGE OF ASSESSMENT

ABSTRACT

One of the component of the pedagogical content knowledge is te knowledge of assessment and evaluation. It includes teachers' knowledge about the aims and process of assessment and evaluation methods and their skills of creating and using these methods. The aim of this study is to investigate the classroom teachers' pedagogical content knowledge on natural numbers that was the sub-teaching field in the 4th grades math curriculum in the context of assessment. Six scenario type interview questions asked 16 fourth grade teachers in Unye, the district of Ordu province, to reveal the knowledge of assessment about natural numbers. The study was based on the qualitative research approach and the data were analyzed by content analysis. According to research results, the seniority period of teachers increased, the assessment scores of teachers were decreased. Besides the teachers who had high seniority think result oriented. Almost all teachers indicated "whether the measurement serves the learning outcome" and "how much the measurement measures the learnings" as an evaluation criteria. In addition for the given acquisition, almost all of the teachers gave the examples on traditional assessment approach except very few of the teachers gave the examples on alternative assessment approach. Also it seemed that the examples on traditional assement approach were especially suggested by the teachers who had high seniority.

Keywords: Classroom teachers, assessment-evaluation, pedagogical content knowledge, numbers.

GİRİŞ

Bireylerin gelişime ve değişime uyumlu bir biçimde yetiştirilmesi ve yaşadığı toplumun değerlerini benimsemesini sağlayan en önemli unsur eğitimdir, eğitimin ise en önemli basamağı temel eğitim (ilköğretim) dir. Bu sebeple ki temel eğitim, örgün eğitimin temelini oluşturur.

Temel eğitim programları öğrencilerin ileriki yıllarda üst sınıflarda daha derinlemesine inceleyeceği; konuları anlaması ve öğrenmesi için temel bilgi, beceri ve düşünce alışkanlıklarını geliştirme de yol gösterici niteliktedir. Bu yoğun programın uygulanması ve başarılı bir eğitim-öğretim süreci için öğretmenlerimize büyük yol düşmektedir. Öğretmenlerimiz bu süreci tasarlamak-planlamak, öğrenci girdi ve çıktılarını karşılaştırmak ve süreci yönetmek adına bazı yeterliliklere sahip olması gerekmektedir. Bu konuda ilgili literatür tarandığında Shulman (1986; 1987) tarafından yapılan bazı çalışmalara rastlanmaktadır. Öğretmen bilgisini geniş bir çerçevede ele alarak şu bileşenleri ortaya koymuştur: Konu Alan Bilgisi, Genel Pedagoji Bilgisi, Öğretim Programı Bilgisi, Öğrenenler Hakkında Bilgi, Eğitimsel Ortam ve Çevre Oluşturma Bilgisi, Eğitimin Felsefi ve Tarihsel Amaçları Hakkında Bilgi, Pedagojik Alan Bilgisi (PAB).

Shulman'ın yapmış olduğu sınıflandırmayla, Pedagojik Alan Bilgisi ilk kez Genel Pedagoji Bilgisinden ayrı bir bileşen olarak ele alınmıştır. Shulman (1986) tarafından öğretmen bilgisinin ayrı bir alanı olarak tanımlandıktan sonra, Tamir (1988), Magnusson vd. (1999) ve Hashweh (2005) gibi pek çok araştırmacı Pedagojik Alan Bilgisinin bileşenlerini tanımlamaya çalışmıştır: konu alan bilgisi, öğrencilerin anlamalarını bilme bilgisi, öğretim programı bilgisi, öğretim stratejileri bilgisi, ölçme değerlendirme bilgisi, vs.

Bu araştırmada da Temel Eğitimin, eğitimin başlangıç noktası olması ve burada elde edilen kazanımların ortaöğretim ve yükseköğretimin planmasında kullanılacak ve örgün eğitimin planlamasına yön verecek olması sebebiyle; Eğitim-Öğretim sürecinin girdi ve çıktılarının karşılaştırılması, eksik ya da tamamalanamayan öğrenmelerin farkedilebilmesi ve sürecin değerlendirilmesinde hayati önem arz etmesi açısından pedagojik alan bilgisi bileşenlerinden ölçme değerlendirme bilgisi üzerinde duralacaktır. Ölçme değerlendirme bilgisi; öğretmenin ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin amaçlarını ve işleyişlerini bilmesini, bunları oluşturma ve uygulama becerisini içermektedir.

MEB 2018 yılı istatitikleri incelendiğinde; örgün eğitim içindeki her iki okuldan birinin ilkokul ve yine her iki öğretmenden birinin sınıf öğretmeni olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Yine ilköğretim matematik programı incelendiğinde; sayılar ve işlemler öğrenme alanının alt öğrenme alanı olan doğal sayılar ve doğal sayılar ile işlemlerin 1.sınıftan, 8. sınıfa kadar sarmal şeklinde devam ettiği görülmektedir (MEB, 2018). Matemetik dersinin kapsamı da düşünüldüğünde sayıların ve işlemlerin matematik dersinin olmazsa olmazı olduğu anlaşılmaktadır. Tüm bu bilgiler ışığında bu araştırmada alanda sayıca en fazla ve örgün eğitimin kaptanlık görevini yapan sınıf öğretmenlerinin, matematiğin olmazsa olmazı olan doğal sayılar konusu üzerindeki ölçme değerlendirme bilgileri araştırılmıştır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nitel araştırma yaklaşımı ile yapılmıştır. Nitel araştırma yaklaşımlarından Örnek Olay çalışması kullanılmıştır. Örnek Olay çalışmalarında incelenecek durumlar bir bireyden, kurumdan, ortamdan meydana gelebilir. Genellikle durum çalışması "neden" veya "nasıl" sorularına cevap arandığında tercih edilen yöntem olup bazı gerçek hayata ilişkin içeriklerde güncel fenomenlere odaklanıldığında kullanılmaktadır (Yin, 2003). Bu araştırmada da araştırılan olgu 4.sınıf, sınıf öğretmenlerinin sayılar konusundaki Ölçme Değerlendirme Pedogojik Alan Bilgilerinin incelenmesidir.

Katılımcılar

Çalışmanın grubunu, 2017-2018 Eğitim Öğretim yılında görev yapmakta olan ORDU ilinin ÜNYE ilçesinde görev yapmakta olan 16 4.Sınıf, Sınıf Öğretmeni oluşturmaktadır.

Çalışmaya katılan öğretmenlere ait bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlere ait genel bilgiler

	Kıdem	**Cinsiyet**	**Mezuniyet**	**Mezun olunan fakülte**
Ö1	1-5 Yıl	Erkek	Lisans	Eğitim Fak. (Sınıf Öğrt.)
Ö2	1-5 Yıl	Kadın	Lisans	Eğitim Fak. (Sınıf Öğrt.)
Ö3	5-10 Yıl	Kadın	Lisans	Eğitim Fak. (Sınıf Öğrt.)
Ö4	5-10 Yıl	Kadın	Lisans	Eğitim Fak. (Sınıf Öğrt.)
Ö5	10-15 Yıl	Erkek	Lisans	Eğitim Fak. (Sınıf Öğrt.)
Ö6	10-15 Yıl	Kadın	Lisans	Eğitim Fak. (Sınıf Öğrt.)
Ö7	10-15 Yıl	Erkek	L. Tamamlama	Eğitim Fak. (Sınıf Öğrt.)
Ö8	10-15 Yıl	Kadın	Lisans	Eğitim Fak. (Sınıf Öğrt.)
Ö9	10-15 Yıl	Kadın	Lisans	Eğitim Fak. (Sınıf Öğrt.)
Ö10	10-15 Yıl	Kadın	Lisans	Eğitim Fak. (Sınıf Öğrt.)
Ö11	10-15 Yıl	Erkek	Lisans	Eğitim Fak. (Sınıf Öğrt.)
Ö12	15+ Yıl	Kadın	Lisans	Eğitim Fak. (Sınıf Öğrt.)
Ö13	15+ Yıl	Erkek	Lisans	Eğitim Fak. (Sınıf Öğrt.)
Ö14	15+ Yıl	Erkek	Lisans	Eğitim Fak. (Sınıf Öğrt.)
Ö15	15+ Yıl	Erkek	Lisans	Eğitim Fak. (Sınıf Öğrt.)
Ö16	15 + Yıl	Kadın	Lisans	Eğitim Fak. (Sınıf Öğrt.)

Tablo 1. incelendiğinde 1-5 Yıl Kıdem süresi grubunda 2, 5-10 Yıl grubunda 2, 10-15 Yıl grubunda 7, 15+ Yıl grubunda 5 sınıf öğretmeni bulunmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 9'u kadın 7'si ise erkektir. Öğretmenleri 15 tanesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği mezunu, 1 tanesi ise Eğitim Enstitüsünde aldığı 2 yıllık eğitimin üzerine Lisans Tamamlama programına katılarak Lisans mezuniyetini tamamlamıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştıma da veri toplamak amacıyla 6 uzman görüşü alınarak tasarlanmış ve daha sonra 8 sınıf öğretmenine uygulanarak pilotlama yapılıp görülen eksiklikler yine aynı uzmanlarca giderilen senaryo tarzı 6 soru içeren anket kullanılmıştır.

Sorular İlkokul 4. sınıf Matematik Öğretim Programının Sayılar ve İşlemler Öğrenme Alanındaki Doğal Sayılar konusunun 6 ayrı kazanımını kapsayacak şekilde hazırlanmıştır. Senaryolar doğal sayılarının okunuşu, yazımı ve doğal sayıların sıralanışını, doğal sayılarda toplama işlemi, doğal sayılarda çıkarma işlemi, doğal sayılarda çarpma işlemi ve doğal sayılarda bölme işlemini kapsayan 6 kazanıma dayalı olarak geliştirilmiştir. Sorularda alan yazında belirtilen ve öğrencilerin sıkça yaptığı hatalardan yola çıkarak senaryolar yazılmıştır. Senaryolarda katılımcıların öğrenci cevabını 10 puan üzerinden değerlendirmeleri ve senaryodaki kazanıma yönelik farklı soru hazırlama ve cevap anahtarı oluşturma becerileri sorgulanmıştır.

Veri analizi

Öğretmenlerin örnek senaryodaki öğrenci için verdikleri puanlar; "Uygun Strateji, Doğru Sonuç veya Uygun İşlem" kriterlerine göre tam puan; "Kazanıma Uygun Olmayan Strateji veya Yanlış Cevap Verme" kriterlerine göre eksik veya sıfır puan şeklinde sınıflandırılmıştır. Senaryolarda yer alan soruya ait kazanımı içeren farklı soru hazırlama durumları ise; "Uygun Soru ve Cevap Anahtarı Hazırlama", "Uygun Soru Hazırlama" ve "Hazırlanamayan Soru" şeklinde belirtilmiştir. Araştırma bulguları 6 adet örnek senaryonun her biri için ayrı ayrı tablolar halinde sunulmuş ve alıntı

cümleler ve şekillerle bu tablolardaki bulgular detaylı şekilde ele alınarak desteklenmiştir. Bu çalışmada bulgular kısmında sadece 3 senaryoya ait bilgiler yer almaktadır.

BULGULAR VE TARTIŞMA

Araştırma bulguları incelenirken 6 adet örnek senaryonun her biri için ayrı ayrı tablo oluşturulmuştur. Çarpma işleminin toplama üzerinden yapıldığı Senaryo 1 Şekil 2'de verilmiştir.

Soru 1-) *Mustafa Öğretmen öğrencilerine matematik sınavında* ***"Ahmet Amcanın 36 tane bal peteği vardır. Her petekte bal yapan 125 tane arı olduğuna göre Ahmet Amcanın kaç tane arısı vardır?"*** *sorusunu yöneltmiş ve öğrencisi Kerem aşağıdaki cevabı vermiştir.*

1.Adım	*2.Adım*	*3.Adım*	*4.Adım*	*5.Adım*
100 X 36 = 3600	*10 X 36 = 360*	*10 X 36 = 360*	*5 X 36 = 180*	*3600*
				360
				360
				+ 180
				4500

a-) *Öğrencimiz Kerem'e bu 10 puanlık soru için kaç puan verirsiniz? Neden?*
b-) *Bu soruyu daha farklı nasıl sorabilirsiniz? (Geleneksel ya da alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerinden birini kullanarak hazırlayacağınız sorunuzu ve ayrıntılı cevap anahtarınızı yazınız.)*

Şekil 1. Veri toplama aracında yer alan Senaryo 1

Öğretmenlerden 10 puanlık soruya verilen cevabı değerlendirmeleri istenmiştir. Öğretmenlerin yapmış oldukları puanlamalar ve gerekçeleri Tablo 2.de gösterilmiştir.

Tablo 2. Senaryo 1'e ait öğretmen puanlamaları

Puanlama	***Kriterler***	***Katılımcılar***
Tam Puan	Uygun Strateji	Ö1, Ö4, Ö6, Ö7, Ö11, Ö16
	Doğru Sonuç	Ö2, Ö3, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12, Ö14, Ö15
	Uygun İşlem	Ö5
Eksik ya da Sıfır Puan	Yanlış Cevap	Ö13

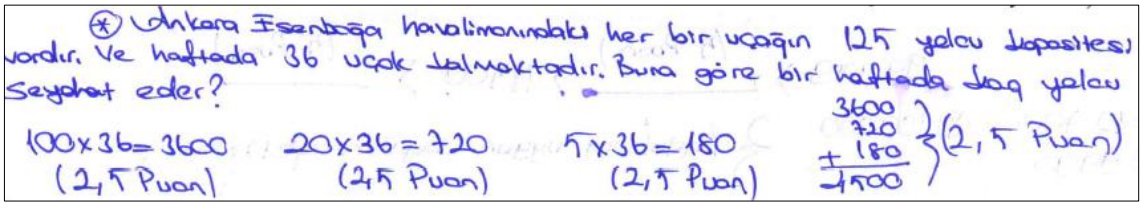
Tablo 2. incelendiğinde katılımcıların tamamına yakınının örnek senaryoda belirtilen öğrenci durumu için tam puan verdikleri görülmektedir. 10 puan vereceğini söyleyen Ö1 tam puan verme nedenini ise öğrencinin uygun strateji ve uygun işlemle doğru sonuca ulaştığını, amaçlanan kazanıma eriştiğini düşündüğünü söyleyerek açıklamıştır: "Öğrencimize bu 10 puanlık soru için, 10 puan veririm. Çözüm stratejisi ve yapmış olduğu tüm işlemler doğru, herhangi bir hata yok. Amaçlanan kazanıma ulaşmış." Ö2 ise tam puan verme sebebi olarak öğrencinin doğru cevabı vermesini göstermiştir: "10 puan verirdim. Öğrenci işlemi uzatsa da sonuca ulaşmıştır." Ö5 ise öğrencinin uygun işlemler yaparak sonucu doğru bulması sebebiyle tam puanı hakettiğini belirtmiştir: "10 puan verirdim. Öncelikle sonucu doğru bulduğu ve sonuca ulaşırken açıklayamadığı işlemler yapmadığı için. Öğrenci 5 adımda yaptığı tüm işlemleri bilerek yapmış ve sonuca ulaşmış. Ayrıca üç basamaklı sayıların basamak değerlerini bildiği de anlaşılıyor." Ö13 ise diğerlerinin aksine örnek senaryo da öğrencinin vermiş olduğu doğru sonucun "***yanlış"*** olduğunu söylemiş ve bu sebeple 0 (sıfır) puan vereceğini belirtmiştir: "Tam puan vermem. Sonucu bulmadığı için. Herhalde 0 puan verirdim."

Aynı kazanımı farklı şekilde nasıl soracaklarına ilişkin alınan cevaplar ise Tablo 3'te özetlenmiştir.

Tablo 3. Senaryo 1'de yer alan soruya ait kazanımı içeren farklı soru hazırlama durumları

Kriterler	***Katılımcılar***
Uygun Soru ve Cevap Anahtarı Hazırlama	Ö1, Ö6, Ö7, Ö8
Uygun Soru Hazırlama	Ö2, Ö4, Ö9, Ö10
Hazırlanamayan Soru	Ö3, Ö5, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16

Tablodaki veriler değerlendirildiğinde 15+Yıl hizmete kadar hizmeti olan tüm katılımcılar uygun soru hazırlamış ve hatta büyük bir çoğunluğu ayrıntılı cevap anahtarı da oluşturmuştur. Fakat; 15+ Yıl hizmeti olan katılımcıları "*Aynı soruyu sorardım.", "Daha ayrıntılı soru sorardım."* gibi cevaplar vermiş ama herhangi bir soru oluşturamamışlardır. Ö15 ise *"Ayrıntılı bir ölçme değerlendirme yapardım."* beyanında bulunmuş fakat herhangi bir soru ve cevap anahtarı oluşturmamıştır. Ö12 de *"Problem açık ve anlaşılır olduğundan, ben de bu şekilde sorardım."* demiş ve bu nedenle de yeni bir soru hazırlama girişiminde bulunmamıştır. Ö1 de Şekil 9'da verilen problemi hazırlamış ve ayrıntılı cevap anahtarını da aynı şekilde puanlamıştır.



Şekil 2. Ö1'in Senaryo 1 için hazırlamış olduğu örnek soru

Doğal sayıların yazılışları ve okunuşlarını içeren Senaryo 2 Şekil 10'da verilmiştir.

Soru 2-) *Mustafa Öğretmenimiz öğrencilerine okunuşları verilen sayıların karşılarına rakamla ifadelerini yazmalarını istemiş ve öğrencilerinin verdiği cevaplar aşağıda listelenmiştir.*

Merve : *İki Bin Dört Yüz*	*: 2400*
Hülya : *Yirmi Yedi Bin Seksen İki*	*: 27820*
Ali : *On Üç Bin Yedi*	*: 13007*
Veli : *Yüz On Bin Altı Yüz On*	*: 110610*

a-) *Öğrencilerimize bu 10 puanlık soru için kaç puan verirsiniz? Neden? (Detaylı şekilde açıklayınız)*

b-) *Bu soruyu daha farklı nasıl sorabilirsiniz? (Geleneksel ya da alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerinden birini kullanarak hazırlayacağınız sorunuzu ve ayrıntılı cevap anahtarınızı yazınız.)*

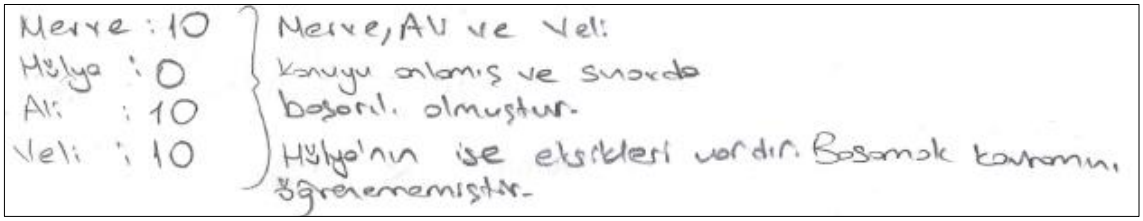
Şekil 3. Veri toplama aracında yer alan Senaryo 2

Öğretmenlerden 10 puanlık soruya verilen cevabı değerlendirmeleri istenmiştir. Öğretmenlerin yapmış oldukları puanlamalar ve gerekçeleri Tablo 4'de gösterilmiştir.

Tablo 4. Senaryo 2'ye ait öğretmen puanlamaları

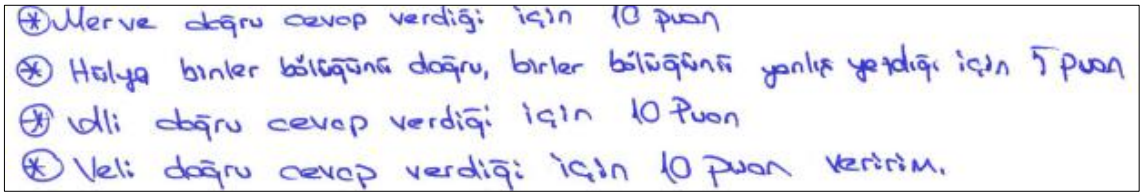
Puanlama	***Kriterler***	***Katılımcılar***
Tam Puan	Konunun kavranması	Ö11
Eksik Puan	Bölük kavramının anlaşılması	Ö1, Ö7
Sıfır Puan	Yanlış cevap	Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16

Tablo 4. İncelendiğinde 16 katılımcımızdan 13 tanesi örnek senaryoda hatalı işlem yapan "Hülya Öğrencisine", "Sıfır Puan" vermiş ve gerekçe olarakta yanlış cevaba puan veremeyeceklerini belirtmişlerdir. Örneğin Ö9 Hülya Öğrencisine *"Sıfır Puan"* vereceğini belirtmiş, neden olarak ise *"Cevap yanlış ise kazanım kavranamamıştır."* demiştir.



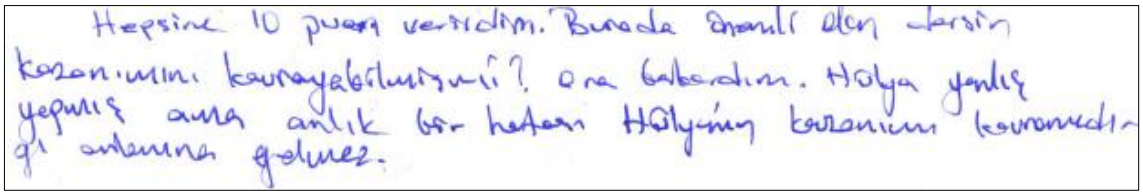
Şekil 4. Ö9'un Senaryo 2'de yer alan cevap için yaptığı puanlama

İki katılımcı (Ö1 ve Ö7) ise örnek senaryodaki Hülya Öğrencisinin belirtilen sayıyı yanlış yazdığını ama yanlışın içinde kısmen doğrusu olduğunu belirterek eksik puan vermişlerdir. Ö1 ve Ö7 Hülya Öğrencisinin bölük kavramını anladığını söylemiş ve yazılan rakamlarda da binler bölüğü kısmının doğru olarak ifade edildiğini belirterek "sıfır puan" vermek yerine eksik puan vermeyi tercih ettiklerini söylemişlerdir. Ö1 Hülya Öğrencisinin "*Binler bölüğünü doğru, birler bölüğünü yanlış yazdığı için 5 puan veririm."* demiştir.



Şekil 5. Ö1'in Senaryo 2'de yer alan cevap için yaptığı puanlama

Katılımcılardan Ö11 ise "Hülya Öğrencisinin yanlış yapmasının kazanımı kavramadığı anlamına gelmez." diyerek Ö9'un aksine öğrenciye tam puan vereceğini belirtmiştir. Ö11 katılımcımız Hülya Öğrencisi de dahil tüm öğrencilere tam puan vereceğini belirtmiştir. Bu davranışına da dayanak olarak "*Hülya Öğrencisinin sorunun cevabını yanlış vermesi, konuyu kavramadığını göstermez."* demiştir.



Şekil 6. Ö11'in Senaryo 2'de yer alan cevap için yaptığı puanlama

Aynı kazanımı farklı şekilde nasıl soracaklarına ilişkin alınan cevaplar ise Tablo 5'te özetlenmiştir.

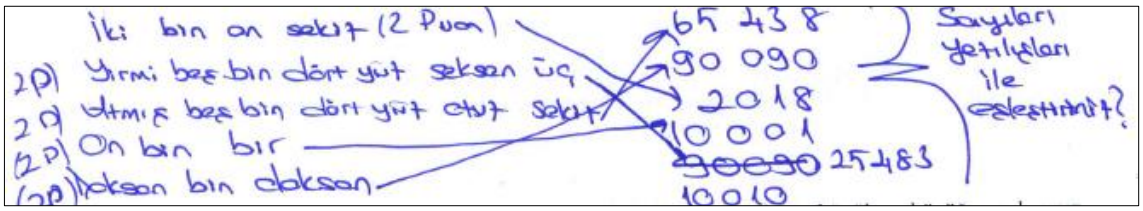
Tablo 5. Senaryo 2'de yer alan soruya ait kazanımı içeren farklı soru hazırlama durumları

Kriterler	***Katılımcılar***
Uygun Soru ve Cevap Anhatarı Hazırlama	Ö1
Uygun Soru Hazırlama	Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö10
Hazırlanamayan Soru	Ö2, Ö3, Ö6, Ö9, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16

Tablo 5. incelendiğinde Uygun Soru ve Cevap Anahtarı Hazırlayan sadece 1 katılımcının olduğu görülmektedir. Diğer katılımcılar ya sadece soru hazırlamışlar ya da "Bu kalıpta sorarım.", "Ben de bu şekilde sorarım." gibi kalıp cümleler kullanarak soru yazımından ve cevap anahtarı oluşturmadan kaçınmışlardır. Tablodaki veriler göz önüne alındığında

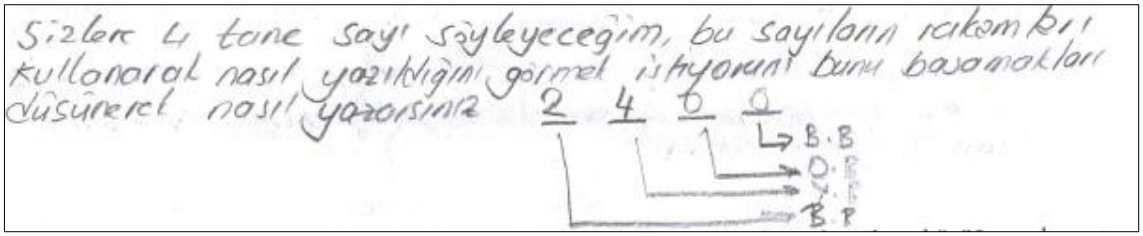
15+ yıl hizmeti olan tüm katılımcıların uygun soru ve cevap anahtarı oluşturamadığı göze çarpmaktadır. Ö9 ve Ö11 örnek soru hazırlamamış ve "*Farklı soru sorazdım, bu şekilde sorardım.", "Aynı şekilde sorardım."* şeklinde açıklamalarda bulunmuşlardır.

Katılımcılar içerisinde örnek soru hazırlayan ve sorunun ayrıntılı cevap anahtarını oluşturan sadece Ö1 'dir.



Şekil 7. Ö1'nin Senaryo 2 için hazırlamış olduğu örnek soru ve cevap anahtarı

Katılımcılardan beşi örnek soru hazırlamasına rağmen ayrıntılı cevap anahtarı oluşturmamıştır. Ö7'nin hazırlamış olduğu örnek soru Şekil 17'de yer almaktadır.



Şekil 8. Ö7'nin Senaryo 2 için hazırlamış olduğu örnek soru

Doğal sayıların sıralanışını içeren Senaryo 3 Şekil 10'da verilmiştir.

> ***Soru 3-)*** *Mustafa Öğretmenimiz öğrencilerine "9999, 10100, 11500, 99999" sayılarını büyükten küçüğe sıralayınız demiş ve öğrencimiz Nur sıralamayı aşağıda ki şekilde yapıştır.*
>
> *99999 > 9999 > 11500 > 10100*
>
> ***a-)*** *Öğrencimize bu 10 puanlık soru için kaç puan verirsiniz? Neden? (Detaylı şekilde açıklayınız.)*
>
> ***b-)*** *Bu soruyu daha farklı nasıl sorabilirsiniz? (Geleneksel ya da alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerinden birini kullanarak hazırlayacağınız sorunuzu ve ayrıntılı cevap anahtarınızı yazınız.)*

Şekil 9. Veri toplama aracında yer alan Senaryo 3

Öğretmenlerden 10 puanlık soruya verilen cevabı değerlendirmeleri istenmiştir. Öğretmenlerin yapmış oldukları puanlamalar ve gerekçeleri Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Senaryo 3'e ait öğretmen puanlamaları

Puanlama	***Kriterler***	***Katılımcılar***
Tam Puan		
Eksik Puan	Sıralama da kısmen doğru yerleştirme	Ö15, Ö8, Ö7, Ö2, Ö1
Sıfır Puan	Yanlış cevap	Ö3, Ö5, Ö6, Ö9, Ö10, Ö12, Ö13, Ö14, Ö16
	Kazanımın Kavranmaması	Ö11, Ö4

Tablo 6. incelendiğinde katılımcıların tamamının ya eksik puan ya da sıfır puan verdiği görülmektedir. Ö15, Ö8, Ö7, Ö2 ve Ö1 yapılan sıralamada ilk sıranın yerinin doğru olması nedeniyle puan verebileceğini söylemişlerdir. Geriye kalan katılımcılar ise gerek cevabın yanlış gerekse kazanımın kavranamamış olması sebebiyle öğrenciye sıfır(0) puan vermişlerdir.

Ö11 örnek senaryoda belirtilen Nur Öğrencisine sıfır(0) puan vereceğini söylemiştir. Bu davranışına da dayanak olarak "*Nur Öğrencisinin kazanımı kavrayamamış olmasıdır."* açıklamasını göstermiştir. Ö3de benzer şekilde örnek senaryoda belirtilen Nur Öğrencisine 0(Sıfır) puan vereceğini söyemiştir. Açıklaması ise şu şekildedir: *"0(Sıfır) puan veririm. Çünkü yapılan hata sıralamanın doğruluğunu tamamen bozuyor."*

Ö1 katılımcımız örnek senaryoda belirtilen Nur öğrencisine 4(Dört) puan vereceğini söylemiştir. Buna da dayanak olarak "*Öğrenci en büyük sayıyı doğru yazmış, ardından 11500 ile 10100 arasındaki ilişki de doğru bu senbeple 4(Dört) puan veririm."* demiştir.

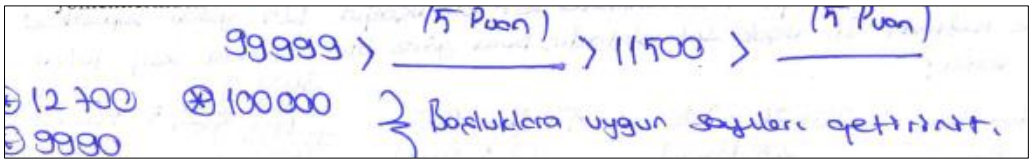
Aynı kazanımı farklı şekilde nasıl soracaklarına ilişkin alınan cevaplar ise Tablo 7'de özetlenmiştir.

Tablo 7. Senaryo 3'de yer alan soruya ait kazanımı içeren farklı soru hazırlama durumları

Kriterler	***Katılımcılar***
Uygun Soru ve Cevap Anahtarı Hazırlama	Ö3, Ö2, Ö1
Uygun Soru Hazırlama	Ö16, Ö14, Ö9, Ö8, Ö7, Ö4
Hazırlanamayan Soru ve Cevap Anahtarı	Ö15, Ö13, Ö12, Ö11, Ö10, Ö6, Ö5

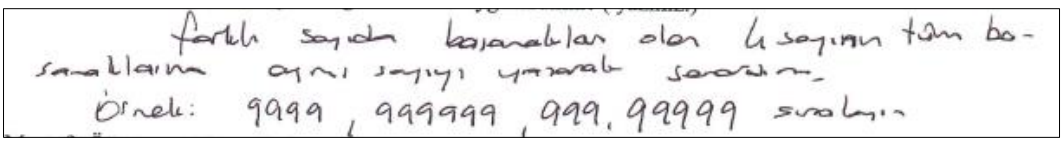
Tablo 7. incelendiğinde 16 katılımcılardan sadece 3 tanesinin uygun soru ve cevap anahtarı oluşturabildiği görülmektedir. Katılımcıların durumları göze alındığında 1-5 yıl hizmeti olan tüm katılımcıların uygun soru ve cevap anahtarı oluşturduğunu, 15+ yıl hizmeti olan katılımcıların ise soru ve cevap anahtarı hazırlama da geride kaldığını görülmektedir. Ö15, Ö13, Ö12, Ö11, Ö10, Ö6, Ö5 katılımcıları örnek bir soru ve cevap anahtarı oluşturmamışlar ve *"Bende böyle ölçme değerlendirme uygulardım.", "Başka tarzda soru sormaya gerek yok, soru kazanıma hizmet etmektedir."* gibi açıklamalar yapmışlardır.

Sadece 3 katılımcı örnek soru hazırlayıp cevap anahtarını oluşturmuştur. Ö1'in hazırlamış olduğu soru ve ayrıntılı cevap anahtarı Şekil 11'de yer almaktadır.



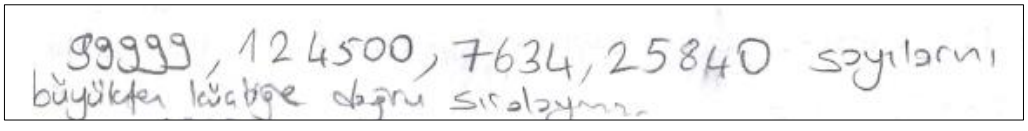
Şekil 10. Ö1'nin Senaryo 3 için hazırlamış olduğu örnek soru ve cevap anahtarı

Katılımcılardan 6'sı örnek soru hazırlamasına rağmen cevap anahtarı oluşturmamıştır. Ö14 "*Farklı sayıda basamakları olan 4 sayının tüm basamaklarına aynı sayıyı yazarak sorardım."* demiş ve aşağıda örnekteki belirtilen soruyu hazırlamış fakat soru için ayrıntılı cevap anahtarı oluşturmamıştır.



Şekil 11. Ö14'ün Senaryo 3 için hazırlamış olduğu örnek soru

Öte yandan Ö9 da aşağıda sunulan soruyu hazırlamış fakat o da soru için ayrıntılı cevap anahtarı hazırlamamıştır.



Şekil 12. Ö9'un Senaryo 3 için hazırlamış olduğu örnek soru

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, 4. Sınıf okutan Sınıf Öğretmenlerinin PAB'ları sayılar konusunda ölçme değerlendirme bilgisi bileşeni bağlamında belirlenmeye çalışılmıştır. Bilindiği gibi ölçme ve değerlendirme kavramı artık günümüzde öğrenme süreciyle birlikte düşünülen öğrenmenin ayrılmaz parçalarından biri haline gelmiştir. Dolayısıyla öğretmenlerin ölçme değerlendirme etkinliklerini etkin ve verimli kullanması gerekmektedir.

Mevcut araştırmanın bulgularına göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin bazıları matematik öğretimi programında kullanılması istenen alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin (MEB, 2018) felsefesine uygun düşünceler sergilemedikleri görülmektedir. Örneğin, öğretmenlerin örnek senaryolar dahilinde verilen öğrenci cevaplarının büyük kısmına yanlış cevap içerdiği için sıfır puan vermişlerdir. Katılımcıların büyük bir kısmı öğrencinin verdiği yanlış cevabı görünce, cevabın üzerine bir çizgi çizmiş ve değerlendirmeye gerek duymamıştır.

Araştırma bulguları daha derinlemesine incelendiğinde öğretmenlerin hizmet yılı arttıkça sonuç odaklı değerlendirmenin de arttığını göstermektedir. Örneğin; örnek senaryolardaki yanlış öğrenci cevaplarına öğretmenlerin hangi kıstasa göre puan verip vermediğine bakıldığında "Yanlış Sonuç" kriterini en çok kullanan hizmet yılı grubu 15+Yıl hizmeti olan öğretmenler olmuştur. "Doğru İşlem", "Gidiş Yolu" ve Doğru İşlemi Tahmin Etme" kriterlerine göre az da olsa puan vererek işlem yapan 1-5 Yıl ve 5-10 Yıl hizmeti olan öğretmenler, örnek senaryodaki öğrencilerin sadece işleminin sonucuna bakmamış ve sonuç odaklı değerlendirmeden sıyrılmışlardır.

Araştırmanın diğer ayağı olan soru ve cevap anahtarı hazırlama kısmında ise hizmet yılına göre farklılıklar oluştuğu görülmüştür. Hizmet yılı 1-5 yıl olan öğretmenlerin örnek senaryoların çoğunda uygun soru ve cevap anahtarı oluşturdukları belirlenmiştir. Hizmet yılı 5-10 yıl olan öğretmenlerin cevap anahtarı hazırlama da istenen başarıyı gösteremese de örnek senaryoların yarıya yakınına uygun soru hazırladıkları tespit edilmiştir. Hizmet yılı 10-15 Yıl olan öğretmenlerin ise uygun soru ve cevap anahtarı hazırlama da pek iyi sayılmasalarda örnek senaryoların yaklaşık beşte birine uygun soru hazırlayarak, 15+yıl hizmeti olan öğretmenlere göre daha başarılı olmuşlardır.

Araştırma kapsamında elde edilen sonuçlarışığında şu öneriler verilebilir:

1. Öğretmenlere hizmetiçi eğitim faaliyetleri planlanarak ölçme değerlendirme faaliyetleri konusunda son gelişmeler dikkate alınarak eğitim verilmelidir.
2. Eğitim programının felsefesini yansıtan ölçme değerlendirme etkinliklerine ders ve öğretmen klavuz kitaplarında (Hala kullanılan sınıflar mevcut) daha fazla yer verilmelidir.
3. Eğitim fakültelerinin programlarında Alternatif Ölçme Değerlendirme etkinliklerinin uygulanmasına (Uygulamalı Eğitim) daha çok zaman ayrılmalı ve önemsenmelidir.

KAYNAKÇA

Duban, N., & Küçükyılmaz, E. A. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının alternatif ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerinin uygulama okullarında kullanımına ilişkin görüşleri. *İlköğretim online, 7*(3).

Gözütok, D., Akgün, Ö.E. & Karacaoğlu, C. (2005). İlköğretim programlarının öğretmen yeterlilikleri açısından değerlendirilmesi. Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu Bildiriler Kitabı, 17-39.

MEB (2018). Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2017-2018 : Ankara. 7.10.2018 tarihinde indirilmiştir. http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_09/06123056_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2017_2018.pdf

MEB (2018). Matematik dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar). *Ankara: MEB.*

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational researcher, 15*(2), 4-14.

Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. Harvard Educational Review. 57 (1), 1-22

Tamir, P. (1974). An inquiry oriented laboratory examination. Journal of Education Measurement, 11, 25-33.

Yaşar, Ş., Gülteki, M., Türkkan, B., Yıldız, N., & Girmen, P. (2005). Yeni ilköğretim programlarının uygulanmasına ilişkin sınıf öğretmenlerinin hazır bulunuşluk düzeylerinin ve eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi: Eskişehir ili örneği. Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu Bildiriler Kitabı, 50-63.

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ÖĞRENCİ TANIMA BİLGİLERİNDEKİ DEĞİŞİMİN İNCELENMESİ: KESİRLER

Büşra UZUN

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Türkiye

Dr. Öğr. Üyesi Nimet PIRASA

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Türkiye

ÖZET

Alan öğretimi bilgisinin önemli bileşenlerinden biri olan öğrenciyi tanıma bilgisi; öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini bilme, konuya yönelik kavram yanılgılarını, hatalarını ve bunların altında yatan sebepleri bilmeyi, konunun öğrenilmesini neyin kolaylaştıracağını veya zorlaştıracağını bilme, öğrencilerin öğrenme biçimlerini bilmeye yöneliktir. Bu çalışmanın amacı sınıf öğretmeni adaylarının kesirler konusunda öğrenci tanıma bilgilerindeki değişimi incelemektir. Çalışma grubunu Sınıf Öğretmenliği Programının 1., 2., 3. ve 4. sınıflarından üçer kişi olmak üzere toplam 12 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışmada nitel yaklaşıma dayalı çoklu durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak kesirler konusunda senaryo tipi sorulardan oluşan bir anket kullanılmıştır. Öğretmen adayları hem doğru cevabı veren yapan öğrencinin hem de yanlış cevabı veren öğrencinin çözüm stratejileri bilgilerine yönelik çoğunlukla kesirlerde yarım-bütün ve basit kesirlerin sayı doğrusunda gösterilmesi konularında öğrenciye seviyesine uygun yanıtlar vermiştir. Ancak kesirlerin karşılaştırılmasına yönelik uygun olmayan yanıtlar vermişlerdir. Yanlış çözüm yapan öğrenciye hatasını fark ettirme yollarında ise, kesirlerin modellenmesi ve karşılaştırılması konularında öğretmen adaylarının çoğunlukla öğrenci seviyesine uygun olmayan yanıtlar verdiği görülmüştür. Sınıflara göre değerlendirme yapıldığında ise öğrenci seviyesine uygun yanıt veren öğretmen adaylarının çoğunlukla 3. ve 4. sınıftan oldukları anlaşılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Matematik Öğretimi Bilgisi, Öğrenciyi Tanıma Bilgisi, Kesirler.

ANALYSIS OF THE CHANGING OF CLASROOM PRE-SERVICE TEACHERS' KNOWLEDGE OF STUDENT RECOGNITION: FRACTIONS

ABSTRACT

Knowledge of student recognition which is one of the important component of pedagogical content knowledge is intended on knowing the strengths and weaknesses of students, knowing of misconceptions, mistakes about the subject and reasons behind them, knowing how to make learning easier or difficult the topics and knowing the learning styles of students. The aim of this study is to examine the changing of classroom pre-service teachers' knowledge of student recognition about fractions. A total of twelve pre-service teachers (3 students from each grades of 1st, 2nd, 3rd and 4th in Classroom Teaching Programme) were included in the study group. The study is conducted on multi-case study that based on one of the qualitative research designs. A questionnaire consisting of scenario type questions about fractions was used as a data collection tool. Most of the pre-service teachers gave appropriate responses oriented to the knowledge of solution strategies about the students who gives the correct answer as well as the students who gives the wrong answer related to fractions as half-whole and proper fractions in number line. However, they gave inappropriate responses related to comparison of fractions. Furthermore, in the strategies to realize the errors to the students who gives the wrong answer, they mostly gave inappropriate responses to student level related modelling and comparison fractions. To evaluate according to classes, it is understood that the preservice teachers who respond appropriately to the student level are mostly 3rd and 4th grades.

Keywords: Pedagogical content Knowledge of mathematics, Knowledge of student recognition, Fractions

GİRİŞ

Matematik hayatın her alanında yer alan bir ders olmasının yanında bazı öğrencilerin en çok zorlandığı derslerden biridir. Araştırmacılar bu zorluğun matematik eğitiminin kalitesiyle ilgili olduğunu düşünmektedirler. Bu bağlamda eğitim kalitesini etkileyen en önemli nedenlerden biri de öğretmendir.

Matematik bilmeden matematik öğretilemez ama bir konuyu öğretebilmek için o konuyu sadece biliyor olmak da konuyu başkalarına öğretebilmek için yeterli değildir. Öğretmen, matematiksel bilgileri ile öğretmenlik bilgilerini sentezlemelidir. Yani öğretmen, öğrencinin o konuyla ilgili ön bilgilerini ve kavram yanılgılarını, öğrencilerin konuyu öğrenme sırasında yaşayabilecekleri güçlükleri, neyin konuyu öğrenmenin kolaylaştıracağını veya zorlaştıracağını, müfredata yönelik bilgileri ölçme ve değerlendirmeye yönelik bilginin tamamını sentezleyerek öğretimi gerçekleştirmesi gerekmektedir. Çalışmalarıyla alan öğretimi bilgisinin temellerini atan Shulman'a göre eğitimciyi alan uzmanından ayıran öğretmen bilgisi yedi bileşenden oluşmaktadır. Bunlar alan bilgisi, genel pedagoji bilgisi, müfredat bilgisi, öğrencilerin ve onların özelliklerinin bilgisi, eğitim ortamı ve şartları bilgisi, eğitim ile ilgili amaçlar, pedagojik alan bilgisidir.

Alan bilgisi, konu ve kavramların bilgisi olmasının yanında bunların diğer konu ve kavramlarla olan bağlantısını kurabilme bilgisidir. Pedagoji bilgisi, öğretmenin nasıl öğreteceğiyle ilgili bilgidir. Öğrenciyi duyuşsal, bilişsel ve psikomotor açıdan tanıma, öğrenme kuramları, sınıf yönetimi, materyal geliştirme-kullanma, ölçme ve değerlendirme gibi bilgi ve beceriler bilgisidir. Müfredat bilgisi, öğretim programı bilgisi, konuyla ilgili kaynakların ne zaman ve nasıl kullanılacağının bilgisidir. Eğitim ortamı ve şartları bilgisi, okulun yapısı, işleyişi, sınıfın yapısı, kültürü, araç ve gereçler, eğitim teknolojisi gibi konuların bilgisidir. Eğitim ile ilgili amaçlar ise hedefler, değerler, bunların felsefi ve tarihsel temelleri bilgisi eğitimin genel amaçları bilgileridir (Shulman, 1987).

Bu bileşenlerden biri olan öğrencilerin ve onların özelliklerinin bilgisi; öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini bilme, konuya yönelik kavram yanılgılarını, hatalarını ve bunların altında yatan sebepleri bilmeyi, konunun öğrenilmesini neyin kolaylaştıracağını veya zorlaştıracağını bilme, öğrencilerin öğrenme biçimlerini bilmeye yönelik bilgidir (Shulman, 1987). Bu bileşen alan öğretimi bilgisinin kilit noktalarından biridir. Çünkü eğitimci konuyu öğretirken öğrencileri ve onların özelliklerini dikkate almadan vermeye çalışırsa öğrenciye göre yanlış öğrenmeler, kavram yanılgıları vb. durumlar ortaya çıkabilmektedir.

Öğrenciler bazen kavramlara, bilimsel olarak kabul edilen anlamlarının dışında başka anlamlar da yükleyebilmektedirler (Özdemir, Bayraktar ve Yılmaz, 2017). Bu duruma kavram yanılgısı adı verilmektedir. Kesirler konusu soyut bir konu olduğundan dolayı diğer konulara göre öğrenimi daha zor olabilmektedir. Bu yüzden öğrenciler bu konuda oldukça fazla kavram yanılgısına düşebilmektedirler. Peki, kesirler neden önemlidir? Kesirler, doğal sayılarla ifade edilemeyen değerleri ifade edebilme gereksiniminden doğmuştur (Hacıömeroğlu, 2011). Ortaya çıkış sebebinden de anlaşılıyor ki kesirler konusuna ihtiyaç vardır. Doğal sayılar bazen günlük hayatta karşılaşılan problemleri çözmede de yeterli olamamaktadır. Örnek olarak 5 tane portakalı 7 kişiye paylaştırdığımızda her birine düşen portakal miktarını doğal sayılarla değil kesirle ifade edilmektedir. Bu açıdan kesirler önemli bir konudur.

Literatür incelendiğinde öğrencilerin kesirlerle ilgili yanılgılarını inceleyen çalışmaların oldukça fazla olduğu görülmektedir (Haser ve Ubuz, 2002; Soylu ve Soylu, 2005; Kocaoğlu ve Yenilmez, 2010; Biber, Tuna ve Aktaş 2013). Haser ve Ubuz (2002) öğrencilerin kesir çeşitlerine göre farklı performans sergilediklerini, tamsayılı kesirler ile bileşik kesirleri içeren işlemleri yapmada zorluk çektiklerini ve kesirlerde denklik kavramını tam olarak anlayamadıklarını ortaya koymuşlardır. Ayrıca farklı tipte kesirler arasındaki çarpma ve çıkarma işlemlerinde, toplama işlemine kıyasla daha düşük performans gösterdikleri sonucuna varmışlardır. Öte yandan Soylu ve Soylu (2005) ise öğrencilerinin kesirlerde sıralama, toplama, çıkarma, çarpma ve kesir problemleri ile ilgili kavramların, tanımların ve formüllerin öğrenilmesinde ve işlemsel bilgilerde zorluk yaşanılmamasına karşın ezberlenen tanım ve kavramların uygulamalarında zorluk yaşanıldığı sonucuna varmışlardır. Öğrencilerin, kesirlerin pay ve paydalarını birbirinden bağımsız düşünerek işlem yaptıkları ve kesirlerle ilgili daha önce öğrenmiş oldukları kuralları daha sonraki konulara uygulama hatalarına düştükleri belirlenmiştir. Sözel kesir problemlerinin öğrenciler tarafından anlaşılamadığı, bu yüzden öğrencilerin problemi şekillerle anlamasına yönelik uygulamalar yaptırılması gerektiği önerisinde bulunulmuştur. Benzer şekilde Kocaoğlu ve Yenilmez (2010) de çalışmalarında, öğrencilerin kesir problemleri ile ilgili bazı hata ve kavram yanılgılarına sahip oldukları sonucuna varmışlardır. Öğrencilerin problemleri anlamakta zorlandıkları ve parça-bütün ilişkisine sahip olmadıklarını belirtmişlerdir. Çözüme ilişkin işlem sırasını belirlemede zorluk yaşadıkları tespitinde

bulunmuşlardır. Biber, Tuna ve Aktaş (2013) ise öğrencilerin çoğunun kesirlerde sıralama, toplama-çıkarma ve çarpma konularında kavram yanılgılarına sahip olduğunu, buna karşılık kesir problemlerinde yanlış çözüm elde eden öğrencilerin daha az olduğunu belirtmişlerdir. Kesir problemlerindeki başarının, öğrencilerin bu tür problemlerin çözümünde kullandıkları modellemelerden kaynaklandığı tespitinde bulunmuşlardır.

Bu bağlamda öğretmenler, öğrencilerin kesirler konusunda ne tür kavram yanılgılarına sahip olabileceklerini göz önünde bulundurup bunlara yönelik önlemler alabilmelidirler (Karaağaç ve Köse, 2015). Ancak gerek öğretmenlerin gerekse de öğretmen adaylarının kesirler konusunun öğretimi bakımından genel olarak yeterli düzeyde olmadıkları anlaşılmaktadır (Işıksal, 2006; Kılcan, 2006; Uçar, 2011; Pırasa, 2009). Ayrıca bu konuda (kesirler) öğretmen veya öğretmen adaylarının öğrenciyi tanıma bilgilerinin inceleyen çalışmaların yetersizliği de ilgili literatürde bu yönde yapılacak çalışmalara olan ihtiyacı göstermektedir. Bu çalışmada, sınıf öğretmeni adaylarının kesirler konusunda öğrenciyi tanıma bilgilerini ortaya çıkarmak amacıyla "Sınıf öğretmen adaylarının, kesirlere ilişkin öğrenciyi tanıma bilgilerindeki değişim nasıldır?" sorusuna cevap aranmıştır.

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Bu araştırmada durum çalışması yönteminin türlerinden bütüncül çoklu durum çalışması deseni kullanılmıştır. Yin'in (1984) tanımına göre durum çalışması, güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çevresi içinde çalışan, olgu ve içinde bulunduğu çevre arasındaki sınırların kesin olarak ayrılmadığı, birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan nitel bir araştırma yöntemidir (akt. Şimşek ve Yıldırım, 2005). Bütüncül çoklu durum çalışmalarında ise birden fazla durum vardır. Önce her bir durum kendi içinde bütüncül olarak ele alınır, daha sonra birbirleriyle karşılaştırılır (Şimşek ve Yıldırım, 2005). Bu çalışmada yer alan her sınıf düzeyinden sınıf öğretmeni adayları çoklu durumları oluşturmakta olup, adaylar önce kendi aralarında, ardından sınıf düzeyleri arasında karşılaştırılmaktadır.

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bilimleri Bölümü Sınıf Öğretmenliği Programında öğrenim görmekte olan 1., 2., 3. ve 4. sınıf öğrencilerinden üçer kişi olmak üzere rastgele seçim yoluyla belirlenen toplam 12 öğretmen adayı oluşturmaktadır. 2017-2018 öğretim yılı Mayıs ayında gerçekleştirilen çalışmaya öğretmen adayları gönüllü olarak katılmıştır. Öğretmen adayları; sınıf seviyelerine göre "1_A ,1_B, 1_C, 2_A …, 4_C" şeklinde kodlanmıştır.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak senaryo tipi sorulardan oluşan anket kullanılmıştır. Senaryolar, öğretmenlerin sınıfta yaşadığı olaylardan oluşturulabilmektedir. Ayrıca gerçek sınıflardaki kesitlerden doğrudan gözlemler yardımıyla ya da çeşitli araştırma bulgularından hareketle de oluşturulabilmektedir. Öte yandan öğrencilerin öğrenme zorlukları ve kavram yanılgıları ile ilgili alan yazın kullanılarak veya öğretim programının incelenmesi, ders ile ilgili materyallerin incelenmesi sonucu değişik yöntemlerle de ortaya çıkarılabilmektedir. Bazen ilgili bir öğrenci ile öğretmenin diyalogundan, bazen birkaç öğrenci arasındaki tartışmadan, bazen de sınıftan yansıyan bir öğretme durumundan bu kesitlerin oluşturulmasında yararlanılabilmektedir (Bütün, 2011). Doğrudan gözlemlenmesi zor olan alan öğretimi bilgi öğelerinin senaryolarda işlenmesiyle, öğretmenlerin bu yapıları hakkında doğrudan ya da dolaylı olarak bilgi sahibi olunabilmektedir (Bütün, 2011). Bu çalışmada da alan öğretimi bilgisinin bileşenlerinden olan öğrenci tanıma bilgisi senaryolar aracılığıyla incelenmektedir. Bu amaçla çalışmada kullanılan ankette 4 adet senaryo tipi açık uçlu soru bulunmaktadır. Senaryolar kesirlerde yarım-bütün, kesirlerin şekil üzerinde gösterilmesi, kesirlerin karşılaştırılması ve basit kesirlerin sayı doğrusunda gösterilmesi konularına yönelik olarak geliştirilmiştir. Senaryolarda iki kişiden biri soruyu yanlış çözmekteyken diğeri doğru çözmektedir. Öğretmen adaylarına hangi öğrencinin doğru çözüm yaptığını ve bu doğru çözüme nasıl ulaştığını; hangi öğrencinin yanlış çözüm yaptığını ve bu yanlış çözümü ne düşünerek yapmış olduğu ve yanlış yapan öğrenciye hatasını nasıl fark ettirebilecekleri sorular sorulmaktadır.

Senaryoların geliştirilmesi aşamasında önce kesirlerde kavram yanılgıları ile ilgili literatür ve ders kitapları incelenmiş ve senaryolar tasarlanmıştır. Ardından matematik eğitimi alanında bir uzman ile 8 sınıf öğretmeninin görüşleri alınarak

senaryolar şekillendirilmiştir. Pilot çalışma ile de senaryoların son şekli verilmiştir. Pilot çalışma rastgele seçim yoluyla 4.sınıflardan 2 öğretmen adayıyla yapılmış ve neticesinde 3.senaryonun yeniden düzenlenmesi gerek görülmüştür.

Veri Analizi

Senaryo tipi sorulardan oluşan anketten elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Tüm veriler toplandıktan sonra yüzeysel olarak incelenmiştir. Alan yazın taraması yapılarak ve uzman öğretmen gözetiminde taslak kodlar oluşturulmuştur. Araştırmanın yöntemine de uyması bakımından veri seti tekrar kodlanıp son şekline getirilmiştir.

Öğretmen adaylarının yanıtları; konu ile ilgili kavramları ilkokul öğrencisinin seviyesine uygun şekilde düşünenler "Uygun", sadece işlem boyutunda öğrenciye seviyesine uygun cevaplayanlar veya açıklamasında eksiklikler içerenler "kısmen uygun", konu ile ilgili kavramları ilkokul öğrencisinin seviyesine uygun şekilde düşünemeyenler "uygun değil", kavramsal veya işlemsel olarak yanlış açıklamada bulunanlar "yanlış", soruya cevap vermeyenler "boş" olarak kodlanmıştır.

BULGULAR

Sınıf öğretmeni adaylarının kesirler konusunda öğrenci tanıma bilgilerinin değişimin incelendiği bu çalışmada bulgular, "Öğretmen adaylarının doğru çözüm yapan öğrencilerin çözüm stratejilerine ilişkin bilgisi", "Yanlış çözüm yapan öğrencilerin çözüm stratejilerine ilişkin bilgisi" ve "Öğretmen adaylarının yanlış çözüm yapan öğrenciye hatasını fark ettirme yolları" şeklinde üç başlık altında incelenmektedir.

Öğretmen adaylarının doğru çözüm yapan öğrencilerin çözüm stratejilerine ilişkin bilgisi

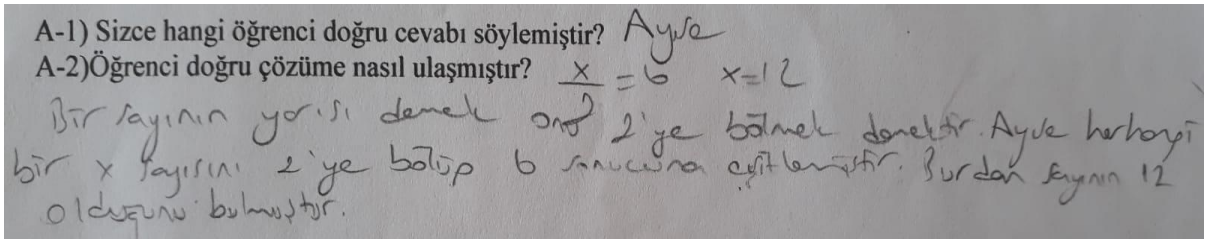
Öğretmen adaylarının senaryolar neticesinde doğru çözüm yapan öğrencinin soruyu nasıl çözdüğüne ilişkin vermiş olduğu yanıtlar aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

Tablo 8. Öğretmen adaylarının doğru çözüm yapan öğrencinin çözüm stratejilerine ilişkin görüşleri

Yanıtlar	Katılımcılar			
	Senaryo 1	Senaryo 2	Senaryo 3	Senaryo 4
Uygun	1_B, 1_C, 2_B, 2_C, 3_A, 3_C, 4_A, 4_B, 4_C	1_A, 1_B, 2_B, 4_A, 4_B	4_B, 4_C	2_B, 3_A, 3_B, 3_C, 4_A, 4_B, 4_C
Kısmen uygun		1_C, 2_C, 3_A, 3_B, 3_C		1_A, 1_C
Uygun değil	1_A, 2_A	2_A, 4_C	1_A, 1_B, 1_C, 2_A, 2_B, 2_C, 3_A, 3_B, 3_C, 4_A	1_B, 2_A
Yanlış				2_C
Boş				

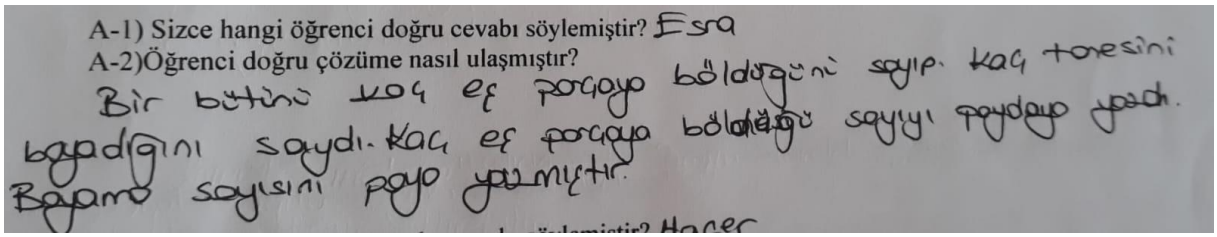
Tablo 1'e göre uygun yanıtları 4. sınıf öğretmen adaylarının, yanlış veya uygun olmayan cevapları ise 1. ve 2. sınıf öğretmen adaylarının ağırlıklı olarak verdikleri görülmektedir. Öğretmen adaylarının herbir senaryoya verdikleri yanıtlar ise aşağıda detaylı şekilde ele alınmıştır.

Yarım-bütün kavramını içeren birinci senaryoda (*"Öğretmen yarısı 6 olan sayı kaçtır?" diye sormuştur. Ali cevabın 3 olduğunu, Ayşe 12 olduğunu söylemiştir.*) doğru çözüm yapan öğrenci Ayşe'dir. Öğretmen adaylarının tamamı Ayşe'nin doğru cevabı verdiğini belirtmiştir. Öğretmen adaylarının çoğu öğrenciye uygun yanıtlar vermiştir. Çözümü 1_B,1_C,2_C,4_B,4_C çarpma-bölme işlemi olarak düşünürken, 2_B,3_A,3_C,4_A kesir işlemi, 3_B ise toplama işlemi olarak düşünmüştür. Ancak 1_A,2_A çözümü x'li denklem kurarak düşündüğünden ilkokul düzeyindeki öğrencilere uygun yanıt vermemiştir.



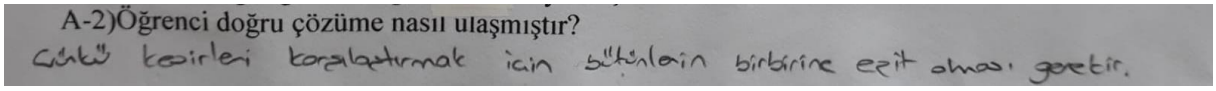
Şekil 13. 1A'nın çözümü

Kesrin anlamlandırılmasıyla ilgili ikinci senaryoda (*Öğretmen sınıfa resim getirmiş ve öğrencilere resmin hangi kesri ifade ettiğini sormuştur. Esra "Öğretmenim bu resim 4/5 kesrini ifade ediyor" demiştir. Hacer söz alıp "Öğretmenim 4/9 kesrini ifade ediyor" demiştir.*) doğru çözüm yapan öğrenci Esra'dır. Öğretmen adaylarının tamamı Esra'nın doğru cevabı verdiğini belirtmiştir. Uygun ve kısmen uygun yanıt veren aday sayısı eşittir. Uygun yanıt veren adaylar soruya uygun olarak pay ve payda kısımlarına vurgu yapmış yani öğrenciye uygun kavramsal açıklama yapmıştır. 1_C, 2_C, 3_A, 3_B, 3_C adayları ise öğrencinin çözümünü sadece işlemsel olarak düşünmüş, açıklamaları kavramsal olarak eksiklikler içermiştir. 2_A ve 4_C ise ilkokul öğrenci seviyesine uygun yanıtlar verememişlerdir.



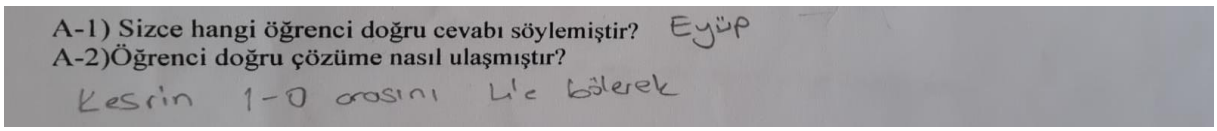
Şekil 14. 3_A'nın çözümü

Denk kesirlere ilişkin üçüncü senaryoda (*Ayla "Bu şekillerin ifade ettiği kesirler birbirine eşittir" demiştir. Seda ise "Hayır, değildir" demiştir.*) doğru cevap veren öğrenci Seda'dır. Öğretmen adaylarının çoğu Seda'nın doğru cevabı verdiğini belirtmesine rağmen çoğu öğrenci seviyesine uygun yanıtlar verememiştir. Sadece 4_B ve 4_C adayları eşit bütün olmayan şekillerin karşılaştırılamayacağı bilgisini düşünerek öğrenci düzeyine uygun yanıtlar vermişlerdir. Diğer tüm adaylar ise bu bilgiyi gözden kaçırarak cevap vermişlerdir.



Şekil 15. 4_B'nin çözümü

Kesirlerin sayı doğrusunda gösterimini içeren dördüncü senaryoda (*İsmail öğretmen sınavda "¼ kesrini sayı doğrusunda gösteriniz" diye sormuş.*) doğru çözüm yapan öğrenci Hasan'dır. Öğretmen adaylarından sadece bir kişi hariç geri kalan hepsi Hasan'ın doğru cevabı verdiğini belirtmiştir. Öğretmen adaylarının çoğu, öğrenciye uygun yanıtlar vermiştir. Uygun kategorisinde öğretmen adayları öğrenciye uygun ve doğru kavramsal açıklama yaparken, kısmen uygun kategorisinde öğretmen adayları öğrencinin çözümünü sadece işlemsel olarak düşündüğünü belirterek kavramsal olarak eksiklikler içeren açıklamalarda bulunmuşlardır. 1_B,2_A ise kavramsal veya işlemsel bir açıklama yapmamışlardır. 2_C ise doğru çözüm yapan öğrencinin Eyüp olduğunu söyleyerek yanlış cevap vermiştir.



Şekil 16. 2_C çözümü

Öğretmen adaylarının yanlış çözüm yapan öğrencilerin çözüm stratejilerine ilişkin bilgisi

Öğretmen adaylarının senaryolar neticesinde yanlış çözüm yapan öğrencinin soruyu nasıl çözdüğüne ilişkin vermiş olduğu yanıtlar aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

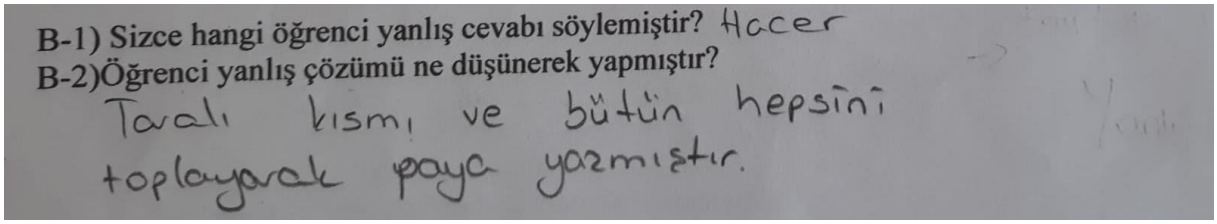
Tablo 9. Öğretmen adaylarının yanlış çözüm yapan öğrencinin çözüm stratejilerine ilişkin görüşleri

Yanıtlar	Katılımcılar			
	Senaryo 1	Senaryo 2	Senaryo 3	Senaryo 4
Uygun	$1_A, 1_B, 1_C, 2_C, 3_A, 3_B, 3_C, 4_B, 4_C$	$2_B, 3_B, 4_B$		$3_A, 3_B, 4_B$
Kısmen uygun	$2_B, 4_A$	$1_A, 2_C, 3_A, 3_C, 4_A, 4_C$	$4_B, 4_C$	$1_A, 3_C, 4_A, 4_C$
Uygun değil	2_A	$1_C, 2_A$	$1_A, 1_B, 1_C, 2_A, 2_B, 2_C, 3_A, 3_B, 3_C, 4_A$	$1_C, 2_A, 2_B$
Yanlış		1_B		$1_B, 2_C$
Boş				

Tablo 2'ye göre yanlış veya uygun olmayan yanıtları 1. ve 2. sınıf öğretmen adaylarının ağırlıklı olarak verdikleri görülmektedir. Öğretmen adaylarının herbir senaryoya verdikleri yanıtlar ise aşağıda yer almaktadır.

Yarım-bütün kavramını içeren birinci senaryoda (*"Öğretmen yarısı 6 olan sayı kaçtır?" diye sormuştur. Ali cevabın 3 olduğunu, Ayşe 12 olduğunu söylemiştir.*) yanlış çözüm yapan öğrenci Ali'dir. Öğretmen adaylarının tamamı Ali'nin yanlış cevabı verdiğini belirtmiştir. Öğretmen adaylarının çoğu, öğrenciye uygun yanıtlar vermiştir. Uygun yanıtlarda $1_A,1_B,1_C,2_C,3_A,3_B,3_C,4_B, 4_C$ çözümü çarpma-bölme işlemi olarak düşünmüştür. Kısmen uygun kategorisindeki $2_B,4_A$'nin yapmış oldukları açıklamalar ise eksiklikler içermektedir. 2_A ise sadece "dikkatsiz dinlemiş" cevabını vererek çözüme uygun olmayan bir cevap vermiştir.

Kesrin anlamlandırılmasıyla ilgili ikinci senaryoda (*Öğretmen sınıfa resim getirmiş ve öğrencilere resmin hangi kesri ifade ettiğini sormuştur. Esra "Öğretmenim bu resim 4/5 kesrini ifade ediyor" demiştir. Hacer söz alıp "Öğretmenim 4/9 kesrini ifade ediyor" demiştir.*) yanlış çözüm yapan öğrenci Hacer'dir. Öğretmen adaylarının tamamı Hacer'in yanlış cevabı verdiğini belirtmiştir. $2_B3_B4_B$ öğrenciye uygun ve doğru kavramsal açıklama yapmışlardır. $1_A, 2_C, 3_A, 3_C, 4_A, 4_C$ adaylarının açıklamaları kavramsal olarak eksiklikler içermektedir. $1_C, 2_A$ adayları ise çözümü düşünmeyerek uygun olmayan cevaplar vermişlerdir. 1_B adayı ise pay ve payda kısımlarını karıştırıp öğrencinin çözümüne ilişkin yanlış cevap vermiştir.



Şekil 17. 1_B çözümü

Denk kesirlere ilişkin üçüncü senaryoda (*Ayla "Bu şekillerin ifade ettiği kesirler birbirine eşittir" demiştir. Seda ise "Hayır, değildir" demiştir.*) yanlış çözüm yapan öğrenci Ayla'dır. Öğretmen adaylarının tamamı Ayla'nın yanlış cevabı verdiğini belirtmiştir. Öğretmen adaylarının çoğu, öğrenciye uygun yanıtlar verememişlerdir. Sadece 4_B ve 4_C eşit bütün olmayan şekillerin karşılaştıramayacağı bilgisini düşünerek öğrenciye uygun yanıtlar vermişlerdir. Diğer tüm öğretmen adayları bu bilgiyi gözden kaçırarak yanlış açıklamalarda bulunmuşlar ve bu senaryodaki kavram yanılgısını fark edememişlerdir.

Kesirlerin sayı doğrusunda gösterimini içeren dördüncü senaryoda (*İsmail öğretmen sınavda "¼ kesrini sayı doğrusunda gösteriniz" diye sormuş.*) yanlış çözüm yapan öğrenci Eyüp'tür. Öğretmen adaylarından ikisi hariç geri kalanı Eyüp'ün yanlış cevabı verdiğini belirtmiştir. Öğretmen adaylarından $3_A,3_B,4_B$ öğrenciye uygun ve doğru kavramsal açıklama yapmışlardır. $1_A,3_C,4_A,4_C$ adaylarının açıklamaları ise kavramsal olarak eksiklikler içermiştir.

1_C,2_A,2_B çözümü düşünmeyerek uygun olmayan cevaplar verirken, 1_B İsmail, 2_C Hasan cevabını vererek yanlış yapmışlardır.

Öğretmen adaylarının yanlış çözüm yapan öğrenciye hatasını fark ettirme yolları

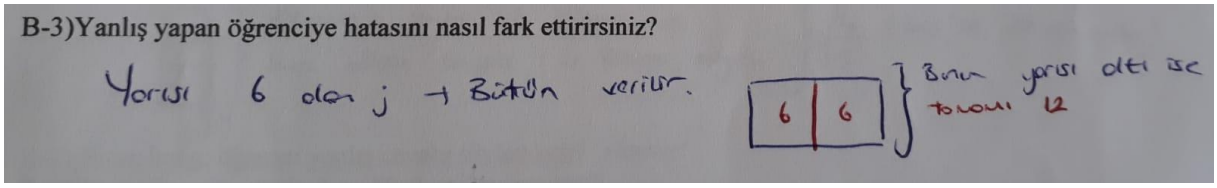
Öğretmen adaylarının senaryolar neticesinde yanlış çözüm yapan öğrenciye hatasını fark ettirme yollarına ilişkin vermiş olduğu yanıtlar aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

Tablo 10. Öğretmen adaylarının yanlış çözüm yapan öğrenciye hatasını fark ettirme yolları

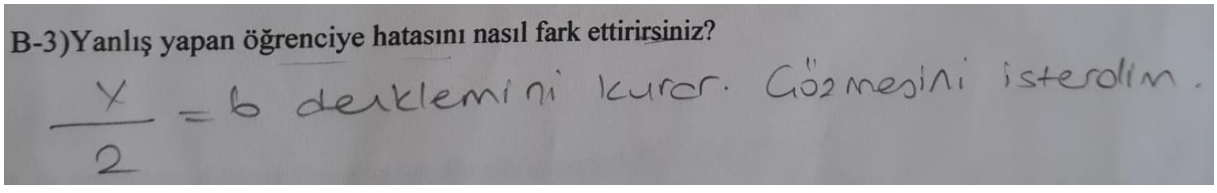
Yanıtlar	Katılımcılar			
	Senaryo 1	Senaryo 2	Senaryo 3	Senaryo 4
Uygun	1_C, 2_B, 3_A, 3_B, 3_C, 4_C	2_B, 3_A, 3_B, 3_C, 4_C	4_B, 4_C	1_A, 3_A, 3_C, 4_A, 4_B
Kısmen uygun	1_A, 1_B			1_B, 2_B, 2_C, 3_B, 4_C
Uygun değil	2_A, 2_C, 4_A, 4_B	1_A, 1_B, 1_C, 2_A, 2_C, 4_A, 4_B	1_A, 1_B, 1_C, 2_A, 2_B, 2_C, 3_A, 3_B, 3_C, 4_A	1_C, 2_A
Yanlış				
Boş				

Tablo 3'e göre ağırlıklı olarak 3. ve 4. sınıf öğretmen adayları uygun yanıtları verirken 1. ve 2. sınıf öğretmen adaylarının yanlış veya uygun olmayan yanıtları vermişlerdir. Uygun olmayan yanıtları verenler arasında 4. sınıf öğretmen adaylarının bulunması da dikkate değerdir. Öğretmen adaylarının herbir senaryo için verdikleri yanıtlar aşağıda yer almaktadır.

Yarım-bütün kavramını içeren birinci senaryoda 1_C, 2_B, 3_A,3_B, 3_C, 4_C senaryonun yarım-bütün kavramına yönelik olduğunu anlamışlardır. Bu yönde 2_B,3_A,3_B hatanın giderilmesini yarım-bütün kavramıyla açıklarken, 1_C,3_C,4_C model veya örnekle açıklamayı tercih etmiştir. 1_A,1_B ise hatanın giderilmesini sadece işlemsel olarak açıklamayı tercih etmişlerdir. Diğer yandan 2_A,4_A,4_B sadece soruda yanlış yapılan yere vurgu yapılmasını söyleyerek sözel bir açıklama ile yetinmişlerdir. 2_C ise öğrenciye fark ettirmek için soruyu x'li denklem kurdurarak çözdüreceğini söylemiş ve ilkokul öğrencisinin seviyesine uygun olmayacak şekilde öğrenciye hatasını fark ettirme yoluna gitmiştir.



Şekil 18. 3_C'nin çözümü



Şekil 19. 2_C'nin çözümü

Kesrin anlamlandırılmasıyla ilgili ikinci senaryoda (*Öğretmen sınıfa resim getirmiş ve öğrencilere resmin hangi kesri ifade ettiğini sormuştur. Esra "Öğretmenim bu resim 4/5 kesrini ifade ediyor" demiştir. Hacer söz alıp "Öğretmenim 4/9 kesrini ifade ediyor" demiştir.*) yanlış çözüm yapan öğrenci Hacer'dir. Öğretmen adaylarının tamamı yanlış cevabı vereni fark ederek hatasını gidermeye yönelik çözüm önerilerinde bulunmuşlardır. Uygun yanıtlar veren öğretmen adaylarından 3_A, 3_B, 3_C, 4_C hatayı gidermede model veya örnekle fark ettirme stratejisini kullanırken, 2_B hem kavram hem

de örnekler yoluyla fark ettirme yoluna gitmiştir. Öğretmen adaylarından 1_A, 1_B, 1_C, 2_A, 2_C, 4_A, 4_B ise sadece sözel olarak yanlış yapılan yere vurgu yaptırmış veya hatayı fark ettirme yollarını düşünmemişlerdir.

Denk kesirlere ilişkin üçüncü senaryoda (*Ayla "Bu şekillerin ifade ettiği kesirler birbirine eşittir" demiştir. Seda ise "Hayır, değildir" demiştir.*) yanlış çözüm yapan öğrenci Ayla'dır. Öğretmen adaylarının tamamı Ayla'nın yanlış cevabı verdiğini belirtmesine rağmen 4_B,4_C adayları hariç diğerleri hatanın ne olduğunu fark etmemişlerdir. 4_B ve 4_C senaryodaki iki şeklin eşit bütün olmadıklarını fark etmişler ve bu yönde öğrenciye hatasını uygun şekilde fark ettirme yolunu belirtmişlerdir.

Kesirlerin sayı doğrusunda gösterimini içeren dördüncü senaryoda (*İsmail öğretmen sınavda "¼ kesrini sayı doğrusunda gösteriniz" diye sormuş.*) yanlış çözüm yapan öğrenci Eyüp'tür. Öğretmen adaylarından iki kişi hariç geri kalanı Eyüp'ün yanlış cevabı verdiğini belirtmiştir. Öğretmen adaylarından 1_A,3_A,3_C,4_A,4_B basit kesirlerin sayı doğrusunda gösterimi konusunda hatayı gidermeyi doğru olarak açıklamışlardır. 1_B,2_B,2_C,3_B,4_C ise hatayı gidermeyi sadece işlemsel olarak açıklarken; 1_C, 2_A ise hatayı gidermede sadece sözel olarak yanlış yapılan yere vurgu yapmışlardır.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının, kesirler konusuna ilişkin sorularda öğrencilerin doğru veya hatalı cevaplarını ne düşünerek söylemiş olabileceklerine yönelik açıklamaları ile bu hatalarını öğrenciye nasıl fark ettirilebilecekleri sorusuna ilişkin açıklamaları ele alınmıştır. Buna göre doğru çözüm yapan öğrencilerin çözüm strateji bilgisine ilişkin olarak öğretmen adayları çoğunlukla kesirlerde yarım-bütün ve basit kesirlerin sayı doğrusunda gösterilmesi konularında öğrenci seviyesine uygun yanıtlar verirken, kesirlerin karşılaştırılmasına yönelik uygun olmayan yanıtlar vermişlerdir. Benzer şekilde yanlış çözüm yapan öğrencilerin çözüm stratejileri bilgisine ilişkin olarak da öğretmen adayları çoğunlukla kesirlerde yarım-bütün konusunda öğrenci seviyesine uygun yanıtlar vermesine rağmen kesirlerin karşılaştırılması konusunda öğrenci seviyesine uygun olmayan yanıtlar vermişlerdir. Öte yandan yanlış çözüm yapan öğrenciye hatasını fark ettirme yollarında ise, kesirlerin şekil üzerinde gösterilmesi ve karşılaştırılması konularında öğretmen adaylarının çoğunlukla öğrenci seviyesine uygun olmayan yanıtlar vermişlerdir.

Sınıflara göre değerlendirme yapıldığında ise öğrenci seviyesine uygun yanıt veren öğretmen adaylarının çoğunlukla 3. ve 4. sınıftan oldukları anlaşılmaktadır. Bu açıklamalardan sınıf öğretmeni adaylarının senaryolardaki öğrenci hatalarını kısmen de olsa doğru tespit ettiklerini fakat "yanlış yapan öğrenciye hatasını nasıl fark ettirirsiniz?" sorusuna yönelik açıklamalarının yetersiz olduğu tespitinde bulunulmuştur. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının öğrenci hatalarına yönelik öğrenci tanıma bilgilerinin istenilen düzeyde olmadığı söylenebilir.

Öğretmen adaylarının çoğunun özellikle denk kesirlerle ilgili kavram yanılgısına kendilerinin de düştüğü görülmüştür. Sadece 4. sınıflardan 2 öğretmen adayı bu kavram yanılgısını fark ederek açıklamada bulunmuşlardır. Öğrenci hatalarından ve kavram yanılgılarından habersiz olma veya bu gibi durumlarda ne yapılacağını bilememe öğretmen adaylarının öğrenciyi tanıma bilgisinin gelişimi bakımından ciddi bir problem teşkil edebilir (Aksu ve Konyalıoğlu, 2014). Bundan dolayı öğretmen yetiştirme programında konu alan bilgisine daha fazla önem verilmesinin uygun olacağı düşünülmektedir (Aksu ve Konyalıoğlu, 2014).

Bu çalışmada ulaşılan sonuçlar neticesinde aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

- Çalışmada bazı öğretmen adaylarının kesirlerle ilgili kavram yanılgısına sahip oldukları görülmüştür. Öğretmen adaylarının sahip oldukları kavram yanılgılarını gidermeye yönelik çalışmalar yapılabilir.
- Sınıf öğretmeni adaylarının Özel Öğretim Yöntemleri, Matematik Öğretimi gibi derslerde öğrenciyi tanıma bilgileri hakkında gelişimleri sağlanmalıdır.
- Bu alanda çalışma yapacak araştırmacılar için kesirler konusunun PAB'ın diğer alt bileşenleri (alan bilgisi, öğretim program bilgisi, ölçme-değerlendirme bilgisi vb.) bağlamında incelemeleri önerilebilir.
- Senaryo tipi anketlerle sınırlı olan bu çalışma diğer veri toplama yöntemlerini de kullanarak yürütülürse daha detaylı veriler elde edilebilir.

- Ayrıca, araştırmacılar diğer matematik konularına ilişkin öğrenciyi tanıma bilgisi hakkında çalışmalar yürütebilirler.

KAYNAKÇA

Aksu, Z. & Konyalıoğlu, A. C. (2015). Sınıf öğretmen adaylarının kesirler konusundaki pedagojik alan bilgileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 23*(2), 723-738.

Biber, A. Ç., Tuna, A. ve Aktaş, O. (2013). Öğrencilerin kesirler konusundaki kavram yanılgıları ve bu yanılgıların kesir problemleri çözümlerine etkisi. Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3(2), 152-162.

Bütün, M. (2011). Matematik öğretmenlerinin alan eğitimi bilgi yapılarının incelenmesinde senaryo tipi mülakat sorularının kullanımı. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi,(16)*, 105-115.

Hacıömeroğlu, G. (2011). Kesirler. http://guneyh.weebly.com/uploads/6/8/9/0/6890746/kesirler.ppt.pdf adresinden 03.10.2018 tarihinde edinilmiştir.

Haser, Ç. & Ubuz, B. (2002). Kesirlerde kavramsal ve işlemsel performans. *Eğitim ve Bilim, 27*(126), 53-61.

Karaağaç, M. K. ve Köse, L. (2015). Öğretmen ve öğretmen adaylarının öğrencilerin kesirler konusundaki kavram yanılgıları ile ilgili bilgilerinin incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,30, 72-92.*

Kocaoğlu, T. & Yenilmez, K. (2010). Beşinci sınıf öğrencilerinin kesir problemlerinde yaptıkları hatalar ve kavram yanılgıları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 14,* 71-85.

Özdemir, B. G., Bayraktar, R. & Yılmaz, M. (2017). Sınıf ve matematik öğretmenlerinin kavram yanılgılarına ilişkin öğretimsel açıklamaları. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7*(2), 284-305.

Pırasa, N. (2009). Sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğretimiyle ilgili bilgilerinin değişim sürecinin incelenmesi (Doktora tezi). https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi adresinden edinilmiştir.

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review, 57*(1), 1-22.

Soylu, Y. & Soylu, C. (2005). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin kesirler konusundaki öğrenme güçlükleri: kesirlerde sıralama, toplama, çıkarma, çarpma ve kesirlerle ilgili problemler. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi, 7*(2), 101-117.

Uçar, Z. T. (2011). Öğretmen adaylarının pedagojik içerik bilgisi :öğretimsel açıklamalar. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education , 2*(2), 87–102.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ PEDAGOJİK OKURYAZARLIK BECERİLERİ İLE MESLEKİ ÖZ-YETERLİLİK ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Doç. Dr. Selami YANGIN

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Türkiye

Mesut KARABACAK

MEB, Türkiye

Nur Seda ALİM

MEB, Türkiye

Gökçe KILIÇ YILMAZ

MEB, Türkiye

ÖZET

Öğretme-öğrenme süreci bakımından ele alınırsa eğitimin değişkenlerinden en önemlisi öğretmendir. Okuryazarlık kavramının şekil değiştirdiği günümüzde, artık bir alanda belirli becerilere sahip olmak yeterli gelmemekte, bireylerden ilgili öğretimsel konularda okuryazar olmaları beklenmektedir. Öğretmenlerin öncelikli uğraşı alanları pedagoji olduğuna göre, gelecek yıllarda bu mesleği yürütecek öğretmen adaylarının da pedagojik okuryazar bireyler olmaları ve öz-yeterliliklerinin yeterli düzeyde olması büyük önem arz etmektedir. Pedagojik okuryazarlık, etkili öğretmenlik için sahip olunması gereken özelliklerin tamamına hakkıyla sahip olmak ve içselleştirmektir Öz-yeterlilik ise bireyin diğer birçok akademik ve sosyal alanda kendisini ne ölçüde yetkin olarak gördüğü ile ilgilidir. Bu araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının pedagojik okuryazarlık becerileri ve mesleki öz-yeterlilik algı düzeylerini belirlemek, pedagojik okuryazarlık becerilerini çeşitli değişkenler açısından incelemek ve pedagojik okuryazarlık becerileri ile mesleki öz-yeterlilik düzeyleri arasındaki ilişki düzeyini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma, nicel bir çalışmadır. Betimsel tarama modeliyle tekil ve ilişkisel teknikler kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evrenini, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında güz döneminde Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesinde Sınıf Öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi olarak 285 öğretmen adayına ulaşılmıştır. Araştırmada, veri toplamak amacıyla pedagojik okuryazarlık becerileri ölçeği ve mesleki öz-yeterlilik ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının pedagojik okuryazarlık ve mesleki öz-yeterlilik düzeyinin yeterli olmadığı belirlenmiştir. 1. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının pedagojik okuryazarlık ve mesleki öz-yeterlilik puanları diğer gruplara göre en düşük değerdedir. Kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterlilik puanları ile pedagojik okuryazarlık puanları arasındaki ilişkiye bakıldığında istatistiki bakımdan anlamlı ve pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu bulunmuştur. Bu nedenle daha yüksek düzeyde pedagojik okuryazarlığa sahip öğrencilerin Eğitim Fakültelerine girişi için düzenlemelerin yapılması gerektiği önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sınıf Öğretmeni Adayları, Pedagojik Okuryazarlık, Mesleki Öz-Yeterlilik

THE RELATIONSHIP BETWEEN PROFESSIONAL SELF-EFFICACY PERCEPTIONS AND PEDAGOGICAL LITERACY SKILLS OF PRE-SERVICE TEACHERS

ABSTRACT

In terms of teaching-learning process, the most important of the variables of education is the teacher. The concept of literacy has changed shape today. It is no longer enough to have certain skills in just one area. Individuals are expected to be literate in relevant instructional subjects. Since the primary areas of interest of teachers are pedagogy, it is of great importance that teacher candidates who will carry out this profession in the following years should be pedagogical literate individuals and that their self-efficacy is sufficient. Pedagogical literacy is the right to internalize and internalize all the features that must be possessed for effective teaching. Self-sufficiency relates to the extent to which an individual regards himself / herself in many academic and social areas. In this study, it was aimed to determine the level of pedagogical literacy skills and professional self-efficacy perception of pre-service elementary teachers, to examine pedagogical literacy skills in terms of various variables and to determine the level of relationship between pedagogical literacy skills and professional self-efficacy levels. Research is a quantitative study. Descriptive scanning model was performed by using singular and relational techniques. The population of the research consisted of pre-service teachers who were studying in the Faculty of Education at Recep Tayyip Erdoğan University in 2018-2019 academic year. The sample of the study consisted of 285 pre-service teachers. In order to collect data, pedagogical literacy skills scale and professional self-efficacy scale were applied. As a result of the research, it was determined that the level of pedagogical literacy and professional self-efficacy of pre-service teachers was not sufficient. Pedagogical literacy and professional self-efficacy scores of the pre-service teachers in the 1st grade are at the lowest level compared to the other groups. Female teachers were found to have higher scores than male pre-service teachers. In addition, it was found that there was a statistically significant and positive relationship between

the pre-service teachers' self-efficacy scores and pedagogical literacy scores. Therefore, it has been suggested that arrangements should be made for students with a higher level of pedagogical literacy to enter the Faculties of Education.

Keywords: Pre-Servıce Classroom Teachers, Pedagogical Literacy, Professional Self-Efficacy

GİRİŞ

Öğretme-öğrenme süreci bakımından ele alınırsa eğitimin değişkenlerinden en önemlisi öğretmendir (Senemoğlu, 1988: 1). Günümüzde yaşanan değişimler karşısında öğretmenler, realist bir eğitim çizgisinin dışında öğrenciyi merkeze alan eğitim akımlarını dikkate almaya başlamışlardır. Artık kapsamı gün geçtikçe farklılaşan, bilgiyi üretmeyi ve yorumlamayı da kapsayan okuryazarlık becerilerini, pedagojik anlamda edinmek tüm öğretmenlerin sorumluluğu haline gelmiştir. Okuryazarlık kavramının şekil değiştirdiği günümüzde, artık bir alanda belirli becerilere sahip olmak yeterli gelmemekte, bireylerden ilgili öğretimsel konularda okuryazar olmaları beklenmektedir. Öğretmenlerin öncelikli uğraşı alanları pedagoji olduğuna göre, gelecek yıllarda bu mesleği yürütecek öğretmen adaylarının da pedagojik okuryazar bireyler olmaları büyük önem arz etmektedir. Çünkü pedagojik okuryazarlık becerilerinin, mesleki öz-yeterliliklere etkisi bir yana, öğretmenlik mesleğine karşı gösterilen tutum ve hisleri de etkilemesi kaçınılmazdır. Bu çerçevede literatürde Usta ve Karakuş (2016) tarafından ileri sürülen pedagojik okuryazarlık, bir öğretmenin sahip olması gereken en önemli özelliklerden biri olarak ifade edilmiştir.

Pedagojik okuryazarlık; öğretmenlerin eğitim hayatlarında kullandıkları pedagojik enstrümanların seçiminde bilgi temelli kararlar verebilmelerini sağlayan yeterlilik olarak tanımlanabilir. Yine pedagojik okuryazarlık, toplum yaşantısı dâhilinde şahsiyet geliştirme sürecini tetikleyen en önemli unsurlardan biri olarak, içerik ve doğasını, eğitim-toplum ilişkisini kavrayabilmekten yorumlayabilmeye kadar uzanan kesiti çevreleyen bir kavramdır. Buna rağmen pedagojik okuryazarlık ne sadece bilgi sahibi olmak ne de sadece olumlu tutum sahibi olmaktır. Pedagojik okuryazarlık, etkili öğretmenlik için sahip olunması gereken özelliklerin tamamına hakkıyla sahip olmak ve içselleştirmektir. Ayrıca, öğretmenin düşünen, üreten ve eleştiren bir birey olarak okulda ve çevresinde karşılaştığı sorunların çözümünde pedagojik düşünme ve karar verme becerisini kullanarak eğitimde pedagojinin oynadığı rolü anlama ve tanıma kapasitesi olarak da tanımlanabilir. Pedagojik okuryazarlık, öğretmenlerin pedagojik farkındalığını sağlamayı bu yolla daha etkili bir öğretmen olmalarını hedef alır. Pedagojik okuryazarlık bu anlamda öğretmen özelliklerinin tam ortasına yerleştirilmesi gereken bir unsurdur.

Öğretmen adaylarının mesleklerinde başarılı olabilmelerini ve pedagojik okuryazarlığını etkileyen özelliklerden birisi de mesleki öz-yeterlilik algısı olarak görülebilir. Öz-yeterlilik aslında, bireyin diğer birçok akademik ve sosyal alanda kendisini ne ölçüde yetkin olarak gördüğü ile ilgilidir. Diğer bir değişle öz-yeterlilik, bireyin sahip olduğu becerilerden ziyade, sahip olduğu becerileri kullanarak ne derece başarılı olabileceğine yönelik algısıyla ilişkilidir (Yazgan İnanç ve Yerlikaya, 2014). Öz-yeterlilik, bireyin kendisinin farkında olmasıdır. Öz-yeterlilik, *''Bireyin yapması gereken performans ile kendi kapasitesini karşılaştırıp duruma göre harekete geçmesidir. Bireyin karşılaşmış olduğu güçlüklerde nasıl başarılı olabileceğine ilişkin kendisi hakkındaki inancıdır''* şeklinde ifade edilmiştir (Korkmaz, 2009: 229). Öz-yeterlilik inancı yüksek öğretmenler yetiştirilmesi noktasında ise öğretmen yetiştiren kurumlara yani Eğitim Fakültelerine büyük iş düşmektedir.

Araştırmanın Problem Cümlesi

Bu bağlamda araştırmanın problem cümlesi; "Sınıf Öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adaylarının pedagojik okuryazarlık becerileri ile mesleki öz-yeterlilik algıları arasında anlamlı düzeyde bir ilişki bulunmakta mıdır?" şeklinde oluşturulmuştur.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu problem doğrultusunda araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının pedagojik okuryazarlık becerileri ve mesleki öz-yeterlilik algı düzeylerini belirlemek, pedagojik okuryazarlık becerilerini çeşitli değişkenler açısından incelemek ve pedagojik okuryazarlık becerileri ile mesleki öz-yeterlilik düzeyleri arasındaki ilişki düzeyini belirlemek amaçları ele alınmış ve çalışma Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesinde Sınıf Öğretmenliği programında öğrenim gören öğrencilerin katılımlarıyla gerçekleştirilmiştir.

Literatüre bakıldığında yurt içi çalışmalarda pedagojik okuryazarlık becerileri üzerine Karakuş (2015) ile Usta ve Karakuş (2016)'un çalışmalarına rastlanmıştır. Bu çalışmalarda lise öğretmenlerinin pedagojik okuryazarlık becerileri

ile iş doyumları arasındaki ilişki düzeyleri incelenmiş ve pedagojik okuryazarlık ölçeği geliştirilmiştir. Bu bağlamda literatürde pedagojik okuryazarlık ile ilgili yeterince çalışmaya rastlanmaması bu çalışmanın önemini artırmaktadır. Bunun yanında literatürde mesleki öz-yeterlilikleri ele alan pek çok çalışma bulunmaktadır. Bunların bazıları öğretmenler (Ayra ve Köstereliođlu, 2016; Aytaç, 2018; Babaoğlan ve Korkut, 2012; Cantimer, Şengül ve Akçin, 2017; Coşkun, 2010; Eberle, 2011; Emre ve Ünsal, 2017; Güvenç, 2011; Kaçar ve Beycioğlu, 2017; Karasu, 2018; Korkut ve Babaoğlan, 2012; Murshidi, Konting, Elas ve Fooi, 2006; Özerkan, 2007; Saracaloğlu, Certel, Varol ve Bahadır, 2012; Şahin, 2010; Tarmalu ve Õim, 2005; Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy ve Hoy, 1998; Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, 2007; Üstüner, Demirtaş, Cömert ve Özer, 2009), bazıları ise öğretmen adayları (Akkoyunlu ve Orhan, 2003; Akkuzu ve Akçay, 2012; Deniz ve Tican, 2017; Kahyaoğlu ve Yangın, 2007; Kanadlı ve Akbaş, 2018; Kiremit, 2006; Kutluca ve Aydın, 2016; Oğuz, 2009; Özdemir, 2008; Seçkin ve Başbay, 2013; Tatlı Dalioğlu, 2016) üzerine yürütülmüştür. İlgili literatür incelendiğinde, Türkiye'de öz-yeterlilik konusunda yapılan araştırmalarda son yıllarda artış görülmekle birlikte belli bir alana yönelik (Akkuş, 2013; Arslan, 2012; Eker, 2014; Gömleksiz ve Serhatlıoğlu, 2013; Kadim, 2012; Kocaoğlu ve Akgün, 2015; Korkut ve Babaoğlan, 2012; Seferoğlu ve Akbıyık, 2005; Tertemiz ve Ağıldere, 2015; Yılmaz, Yiğit ve Kaşarcı, 2012) pek çok çalışma mevcuttur. Ancak bu çalışmalarda mesleki öz-yeterlilik ile pedagojik okuryazarlık arasındaki ilişki ele alınmadığı görülmüştür. Dolayısıyla bu iki değişkeni ele alan bir çalışmaya rastlanmadığından araştırmanın önemli sonuçlar ortaya koyacağı düşünülmüştür.

YÖNTEM

Bu araştırma, nicel bir çalışmadır. Betimsel tarama modeliyle tekil ve ilişkisel teknikler kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Tarama araştırmaları geniş kitlelerin görüşlerini ve özelliklerini betimlemeyi hedefleyen araştırmalardır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013). Karasar (1991: 77) ise tarama modelini geçmişte veya halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımı olarak tanımlamıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında güz döneminde Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesinde Sınıf Öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi olarak 285 öğretmen adayına ulaşılmıştır. Örneklemin dağılımı Tablo 1'de gösterilmiştir. Örnekleme yapılırken küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Küme örnekleme yönteminde evreni oluşturan her bir küme örnekleme birimi olarak kabul edilir. Kümelerden rastgele gruplar bir araya getirilerek örneklem oluşturulur (Çömlekçi, 2001: 90).

Tablo 1. Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyetlerine ve öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre dağılımı

Değişkenler		**N**	**%**
Cinsiyet	Kadın	162	56.84
	Erkek	123	43.16
	Toplam	285	100
Öğrenim Görülen Sınıf Düzeyi	1. sınıf	80	28.07
	2. sınıf	64	22.46
	3. sınıf	69	24.21
	4. sınıf	72	25.26
	Toplam	285	100

Tablo 1'den de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmen adaylarının % 56.84'ünün (162) kadın öğretmen adayları oluştururken, erkek öğretmen adaylarının oranı ise % 43.16'dır (123). Sınıf düzeylerine bakıldığında % 22 ile % 28 arasında değişen değerlerde tüm sınıflardan öğretmen adaylarının çalışmaya dâhil edildiği görülmektedir. Araştırmaya katılan toplam öğretmen adayı sayısı ise 285'tir.

Verilerin Toplanması

Araştırmada, veri toplamak amacıyla 285 öğretmen adayına pedagojik okuryazarlık becerileri ölçeği ve mesleki öz-yeterlilik ölçeği uygulanmıştır. Bu iki ölçekteki ana değişkenler, sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyetleri ve öğrenim gördükleri sınıf düzeyleri bakımından karşılaştırılmıştır.

Pedagojik Okuryazarlık Ölçeği: Araştırmada kullanılan ölçeklerden birisi, Usta ve Karakuş (2016) tarafından geliştirilen ve 31 maddeden oluşan "Pedagojik Okuryazarlık Ölçeği"dir. Pedagojik Okuryazarlık Ölçeği 1–5 arasında puanlanan beşli likert tipi bir ölçektir. Ölçek puanlamasında "Hiç memnun değilim" 1 puan; "Memnun değilim" 2 puan; "Karasızım" 3 puan; "Memnunum" 4 puan ve "Çok memnunum" 5 puan olarak değerlendirilmiştir. Ölçekte olumsuz ifadeli soru bulunmamaktadır. Ölçek, "öğretme-öğrenme süreci", "sınıf yönetimi" ve "rehberlik" boyutlarını belirleyen özelliklere sahip 31 maddeden oluşmuştur. Buna göre; "Öğretme-öğrenme süreci" alt boyutunda 14 madde toplandığı, faktör yüklerinin .531 ile .715 aralığında değiştiği ve iç tutarlılık katsayısının .919 olduğu; "Sınıf yönetimi" alt boyutunda 11 madde toplandığı, faktör yüklerinin .504 ile .755 aralığında değiştiği ve iç tutarlılık katsayısının .888 olduğu ve "Rehberlik" alt boyutunda 6 madde toplandığı, faktör yüklerinin .537 ile .808 aralığında değiştiği ve iç tutarlılık katsayısının .816 olduğu görülmüştür. Yapılan analiz sonucunda genel Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı .929 olarak bulunmuştur. Ölçeğin açıklanan varyans değeri .51 olarak belirlenmiştir.

Mesleki Öz-yeterlilik Ölçeği: Mesleki öz-yeterlilik ile ilgili araştırmaya temel teşkil eden veriler, sınıf öğretmeni adaylarının mesleki öz-yeterliliklerini belirlemek amacıyla Kahyaoğlu ve Yangın (2007) tarafından hazırlanmış bir ölçekle toplanmıştır. İlgili kaynakta ölçek maddeleri, alanla ilgili literatür taraması sonucunda oluşturulan bir soru havuzundan seçilmiştir. Ölçeğin güvenirlik katsayısı (Cronbach Alpha) .8998 olarak hesaplanmıştır. Beşli likert tipinde ölçeklendirilen maddeler, öğretmen adaylarından ölçek maddelerinde yer alan ifadelerin kendileri açısından uygunluğunu 1 ile 5 arasında puan vererek belirtmeleri istenmiştir. Ölçekte, plân-program-öğretim-değerlendirme (1-15), davranış düzenlemeleri ve disiplin (16-21), sınıf ortamının fiziksel düzenini sağlama (22-28), zaman yönetimi (29-35) ve ilişki (iletişim) düzenlemeleri (36-44) şeklinde alt boyutlar bulunmaktadır.

Verilerin Analizi

Araştırma sonucunda elde edilen veriler, SPSS programı yardımıyla çözümlenmiştir. Veri toplama araçlarının güvenirliğini ölçmek için Cronbach Alpha analizi yapılmıştır. Pedagojik okuryazarlık ölçeğinin iç tutarlılık katsayısı .929 olarak bulunmuştur. Ölçekler aracılığıyla toplanan verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için Kolmogorov-Smirnov normalite testi yapılmış, değerlerin normal dağılıma uygun olduğu görülmüştür. Veriler normal dağılım gösterdiği için verilerin analizinde parametrik testler kullanılmıştır. Analizlerde anlamlılık düzeyi .05 olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin pedagojik okuryazarlık ve meslek öz-yeterlilik düzeylerinin belirlenmesinde; yüzde, frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma, bu düzeylerin cinsiyetlerine ve öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemede t-testi, varyans analizi (ANOVA) ve ortaya çıkan farkın kaynağını belirlemede ise Scheffe testi kullanılmıştır. Bununla beraber iki değişken ve alt boyutlar arasındaki ilişkileri belirlemede çoklu regresyon analizinden faydalanılmıştır.

BULGULAR

Veri analizinde hangi istatistiki testlerin yürütüleceğini belirlemek amacıyla, toplanan verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine ilişkin yürütülen Kolmogorov-Smirnov normalite testi değerleri Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Pedagojik okuryazarlık ve mesleki öz-yeterlilik üzerinde uygulanan normallik testi sonuçları

	Kolmogorov-Smirnov		
	İstatistik	sd	p
Pedagojik Okuryazarlık	.342	283	.086
Mesleki Öz-yeterlilik	.327	285	.110

Tablo 2'ye göre yapılan normallik testine göre anlamlılık düzeyi .05'den büyük olduğundan her iki değişkenin de puanlarının normal dağılıma sahip olduğu belirlenmiştir. Bundan dolayı gruplar arası karşılaştırmalar için parametrik testlere başvurulmasına karar verilmiştir.

Tablo 3. Sınıf öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adaylarının pedagojik okuryazarlık düzeyleri

Bölüm	**Değişken**	**N**	**En düşük**	**En yüksek**	X	**Ss**
Sınıf Öğretmenliği	Pedagojik Okuryazarlık	285	1.67	3.98	2.64	.54

Ortalama puan düzeyleri: 1.00-2.33: Düşük düzey; 2.34-3.67: Orta düzey; 3.68-5.00: Yüksek düzey

Tablo 3'e göre sınıf öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adaylarının pedagojik okuryazarlık ortalamasının 3.64 olduğu görülmektedir. Sınıf Öğretmenliği programında öğrenim gören öğrencilerin 2.34 puanın altında olanlarının düşük; üstünde olanların ise yüksek düzeyde pedagojik okuryazarlığa sahip olduğu açıklanabilir. Bu kapsamda elde edilen sonuca göre sınıf öğretmenliği öğrencilerinin orta derecede pedagojik okuryazar oldukları belirtilebilir.

Tablo 4. Sınıf öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre pedagojik okuryazarlık puanlarına ilişkin t-testi sonuçları

Boyutlar	**Cinsiyet**	**N**	**X**	**Ss**	**t**	**p**
Öğretme-Öğrenme Süreci	Kadın	162	2.81	.69	-4.600	.00**
	Erkek	123	2.64	.56		
Sınıf Yönetimi	Kadın	162	2.88	.86	-2.470	.14
	Erkek	123	2.73	1.07		
Rehberlik	Kadın	162	3.37	.79	-5.592	.00**
	Erkek	123	3.05	.97		
Genel pedagojik okuryazarlık	Kadın	162	3.82	.75	-3.542	.00**
	Erkek	123	2.66	.69		

Tablo 4'e göre öğretmen adaylarının pedagojik okuryazarlık ölçeğinin alt boyutlarından ve genel itibariyle aldıkları puanlar karşılaştırıldığında öğrenme-öğretme süreci ve rehberlik boyutlarında ve ölçeğin genel toplam puanı bakımından istatistiki bakımdan anlamlı düzeyde fark bulunmuştur. Buna karşın öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre sınıf yönetimi alt boyutunda anlamlı farklılık bulunmamıştır. Anlamlı farklılık bulunan tüm alt boyutlarda kadın öğretmen adaylarının puanları erkek öğretmen adaylarından daha yüksektir. Diğer deyişle kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre pedagojik okuryazarlıklarının daha yüksek olduğu ileri sürülebilir. Bu bağlamda öğrenme-öğretme süreci, rehberlik ve genel itibariyle pedagojik okuryazarlık toplam puanı açısından kadınların daha ileride olduğu belirtilebilir.

Tablo 5. Sınıf öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre pedagojik okuryazarlık düzeylerinin ortalama ve sapma değerleri

Öğrenim Görülen Sınıf Düzeyi	**N**	**X**	**Ss**
1. sınıf	80	2.43	.76
2. sınıf	64	2.78	.49
3. sınıf	69	2.58	.55
4. sınıf	72	2.78	.48
Toplam	285	2.64	.52

Ortalama puan düzeyleri: 1.00-2.33: Düşük düzey; 2.34-3.67: Orta düzey; 3.68-5.00: Yüksek düzey

Tablo 5'e göre öğretmen adaylarının pedagojik okuryazarlık ölçeğinden aldıkları puanlar değerlendirildiğinde 1. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının puanları diğer gruplara göre en düşük değerdedir. 2. ve 4. sınıfta okuyan öğretmen adaylarının puanları ise daha yüksektir. Buna karşın elde edilen en düşük 2.43 ve en yüksek 2.78 değerleri orta düzeye karşılık gelmektedir.

Tablo 6. Sınıf öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre pedagojik okuryazarlık düzeyine ilişkin varyans analizi sonuçları

Varyansın Kaynağı	**KT**	**sd**	**KO**	**F**	**p**
Gruplar arası	4.75	3	1.58		
Grup İçi	67.75	281	.25	6.24	.00**
Toplam	72.49	285			

**p<.01 düzeyinde anlamlı

Tablo 6'ya göre öğretmen adaylarının pedagojik okuryazarlık ölçeğinden aldıkları puanları öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre karşılaştırıldığında istatistiki olarak anlamlı farklılık ortaya koymuştur. Buna göre; 1. sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları ile 2. ve 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının puanları anlamlı biçimde farklıdır. Bu bağlamda 1. sınıftan 2. sınıfa geçerken; 3. sınıftan 4. sınıfa geçerken öğretmen adaylarının puanlarının artmakta olduğu ileri sürülebilir.

Tablo 7. Sınıf öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterlilik düzeyleri

Bölüm	**Değişken**	**N**	**En düşük**	**En yüksek**	X	**Ss**
Sınıf Öğretmenliği	Mesleki Öz-yeterlilik Düzeyi	285	1.37	3.89	3.12	.48

Ortalama puan düzeyleri: 1.00-2.33: Düşük düzey; 2.34-3.67: Orta düzey; 3.68-5.00: Yüksek düzey

Tablo 7.'ye göre sınıf öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterlilik ortalamasının 3.12 olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenliği programında öğrenim gören öğrencilerin 2.34 puanın altında olanlarının düşük; üstünde olanların ise yüksek düzeyde mesleki öz-yeterliliğe sahip olduğu açıklanabilir. Bu kapsamda elde edilen sonuca göre sınıf öğretmenliği öğrencilerinin orta düzeyde mesleki öz-yeterliliğe sahip oldukları belirtilebilir.

Tablo 8. Sınıf öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre mesleki öz-yeterlilik algıları puanlarına ilişkin t-testi sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	X	Ss	t	p
Plân-Program-Öğretim-Değerlendirme	Kadın	162	3.56	.68	2.69	.07*
	Erkek	123	3.32	.63		
Davranış Düzenlemeleri ve Disiplin	Kadın	162	3.19	.57	1.70	.89
	Erkek	123	3.07	.55		
Sınıf Ortamının Fiziksel Düzenini Sağlama	Kadın	162	2.80	.55	.57	.56
	Erkek	123	2.76	.54		
Zaman Yönetimi	Kadın	162	2.90	.69	2.61	.09
	Erkek	123	2.70	.63		
İlişki (İletişim) Düzenlemeleri	Kadın	162	2.67	.53	1.53	.12
	Erkek	123	2.58	.53		
Genel Mesleki Öz-yeterlilik	Kadın	162	3.48	.81	4.41	.00**
	Erkek	123	3.09	.72		

*p<.05; **p<.01 düzeyinde anlamlı

Tablo 8.'de öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterlilik ölçeğine ilişkin alt boyutlarından ve genel itibariyle aldıkları puanlar cinsiyetlerine göre karşılaştırılmıştır. Elde edilen puanlara bakıldığında "plan-program-öğretim-değerlendirme"

ve "genel mesleki öz-yeterlilik" puanlarında anlamlı farklılaşma belirlenmiştir. Buna göre kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Bununla beraber ortaya çıkan puanlar, 2.58-3.56 arasında değişmektedir, bu da orta düzeye karşılık gelmektedir. En düşük değer, ilişki (iletişim) düzenlemeleri alt boyutunda; en yüksek değer ise plan-program-öğretim-değerlendirme alt boyutunda elde edilmiştir.

Tablo 9. Sınıf öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre mesleki öz-yeterlilik algı görüşlerinin ortalama ve sapma değerleri

Öğrenim Görülen Sınıf Düzeyi	N	X	Ss
1. sınıf	80	2.98	.49
2. sınıf	64	2.99	.54
3. sınıf	79	3.19	.47
4. sınıf	72	3.26	.47
Toplam	285	3.12	.52

Ortalama puan düzeyleri: 1.00-2.33: Düşük düzey; 2.34-3.67: Orta düzey; 3.68-5.00: Yüksek düzey

Tablo 9.'a göre öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterlilik ölçeğinin alt boyutlarından ve genel itibariyle aldıkları puanlar öğrenim görülen sınıf düzeylerine göre karşılaştırılmıştır. Öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterlilik ölçeğinden aldıkları puanlar değerlendirildiğinde 1. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının puanları diğer gruplara göre en düşük değerdedir. Sınıf düzeyi arttıkça öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterlilik puanları da artış göstermiştir. Buna karşın elde edilen en düşük 2.98 ve en yüksek 3.26 değerleri orta düzeye karşılık gelmektedir.

Tablo 10. Sınıf öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre mesleki öz-yeterlilik ölçeğine ilişkin görüşlerinin varyans analizi sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Gruplar arası	3.25	3	1.62		
Grup İçi	69.25	281	.26	6.28	.002**
Toplam	72.49	284			

**p<.01 düzeyinde anlamlı

Tablo 10.'a göre öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterlilik ölçeğinin alt boyutlarından ve genel itibariyle aldıkları puanlar karşılaştırıldığında gruplar arasında istatistiki bakımdan anlamlı farklılıkların olduğu belirlenmiştir. Buna göre 1. sınıfta okuyan öğretmen adayları ile 4. sınıfta okuyan öğretmen adaylarının puanları 4. sınıf lehine farklılaşmıştır. Diğer deyişle 4. sınıfta okuyan öğretmen adaylarının puanlarının diğer gruplara göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 11. Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin pedagojik okuryazarlık düzeyleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlilik inançları arasındaki ilişki

	Pedagojik Okuryazarlık	Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz-yeterlilik
Pedagojik Okuryazarlık	1	.495**
Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz-yeterlilik	.495**	1

**p<.01 düzeyinde anlamlı

Tablo 11.'e göre öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterlilik puanları ile pedagojik okuryazarlık puanları arasındaki ilişkiye bakıldığında istatistiki bakımdan anlamlı ve pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu bulunmuştur. Buna göre

öğretmen adaylarının pedagojik okuryazarlık puanları arttıkça mesleki öz-yeterlilik puanlarının da artış gösterdiği ileri sürülebilir.

Tablo 12. Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin pedagojik okuryazarlık ölçeğinin alt boyutları ile öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlilik inançları alt boyutları arasındaki ilişki

		Genel pedagojik okuryazarlık	Öğretme-öğrenme süreci	Sınıf Yönetimi	Rehberlik	Genel Mesleki Öz-yeterlilik	Plân-Program-Öğretim-	Davranış Düzenlemeleri	Sınıf Ortamının Fiziksel	Zaman Yönetimi	İlişki (İletişim) Düzenlemeleri
Genel Pedagojik Okuryazarlık	Pearson Correlation (Sig. 2-tailed)	1	.912**	.837**	.806**	.495**	.414**	.304**	.366**	.653**	.492**
Öğretme-Öğrenme Süreci	Pearson Correlation (Sig. 2-tailed)		1	.648**	.694**	.369**	.385**	.285**	.433**	.526**	.667**
Sınıf Yönetimi	Pearson Correlation (Sig. 2-tailed)			1	.437**	.347**	.362**	.255**	.287**	.667**	.477**
Rehberlik	Pearson Correlation (Sig. 2-tailed)				1	.305**	.296**	.279**	.453**	.662**	.390**
Genel Mesleki Öz-yeterlilik	Pearson Correlation (Sig. 2-tailed)					1	.875**	.888**	.321**	.586**	.399**
Plân-Program-Öğretim-Değerlendirme	Pearson Correlation (Sig. 2-tailed)						1	.662**	.486**	.542**	.256**
Davranış Düzenlemeleri ve Disiplin	Pearson Correlation (Sig. 2-tailed)							1	.375**	.497**	.402**
Sınıf Ortamının Fiziksel Düzenini Sağlama	Pearson Correlation (Sig. 2-tailed)								1	.616**	.389**
Zaman Yönetimi	Pearson Correlation (Sig. 2-tailed)									1	.362**
İlişki (İletişim) Düzenlemeleri	Pearson Correlation (Sig. 2-tailed)										1

**p<.01 düzeyinde anlamlı

Tablo 12. incelendiğinde öğretmen adaylarının pedagojik okuryazarlık ve mesleki öz-yeterlilik puanları arasında anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir. Buna göre genel pedagojik okuryazarlık puanları, öğretme-öğrenme süreci, sınıf yönetimi ve rehberlik alt boyutları ile pozitif yönde kuvvetli ilişki göstermiştir. Mesleki öz-yeterlilik toplam puanları ise plân-program-öğretim-değerlendirme ve davranış düzenlemeleri ve disiplin alt boyutları ile pozitif yönde kuvvetli ilişki göstermiştir. Ayrıca, öğretme-öğrenme süreci ile sınıf yönetimi, rehberlik, zaman yönetimi ve ilişki (iletişim) düzenlemeleri arasında; sınıf yönetimi ile rehberlik, zaman yönetimi ve ilişki (iletişim) düzenlemeleri alt boyutları

arasında; rehberlik ile zaman yönetimi arasında; plân-program-öğretim-değerlendirme ile davranış düzenlemeleri ve disiplin, sınıf ortamının fiziksel düzenini sağlama ve zaman yönetimi arasında; davranış düzenlemeleri ve disiplin ile zaman yönetimi alt boyutları arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişkiler belirlenmiştir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Sınıf öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adaylarının pedagojik okuryazarlık ortalamasının 2.64 olduğu görülmektedir. Sınıf Öğretmenliği programında öğrenim gören öğrencilerin 2.5 puanın altında olanlarının düşük; üstünde olanların ise yüksek düzeyde pedagojik okuryazarlığa sahip olduğu açıklanabilir. Bu kapsamda elde edilen sonuca göre sınıf öğretmenliği öğrencilerinin tüm alt boyutlarda orta derecede pedagojik okuryazar oldukları belirtilebilir. Buna karşın öğretmen adaylarının pedagojik okuryazarlık düzeyinin yeterli olmadığı düşüncesi oluşabilir. Zira elde edilen 2.64 ortalama puan, 2.34 düşük düzey ortalama puanına oldukça yakın değerdedir.

Bundan dolayı elde edilen puanlar açısından bakıldığında orta düzeyde pedagojik okuryazar öğretmenler yetişmesi eğitim sistemi açısından önemi sorunların olduğunu ortaya koyabilmektedir. Zira öğrenme-öğretme süreci, sınıf yönetimi ve rehberlik boyutlarında öğretmen adaylarının gelecekteki meslek hayatları içinde karşılaşılabilecek güçlüklere ilişkin alınması gereken önlemler ve çözümler noktasında yetersizliklerinin bulunduğu anlamı çıkarılabilir. Sınıf öğretmenliği programının yaşadığı temel sorunlar düşünüldüğünde kadınların daha çok bölümü tercih etmeye eğilim göstermesi, erkek öğretmen adaylarının programa yerleştikten sonra genel itibariyle inşa ettiği olumsuz duyuşsal öğeler araştırma sonucunun bu yönde çıkmasını etkilemiş olabilir.

Öğretmen adaylarının pedagojik okuryazarlık ölçeğinin alt boyutlarından ve genel itibariyle aldıkları toplam puanlar karşılaştırıldığında öğrenme-öğretme süreci ve rehberlik boyutlarında ve ölçeğin genel toplam puanı bakımından istatistiki bakımdan anlamlı düzeyde fark bulunmuştur. Buna karşın öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre sınıf yönetimi alt boyutunda anlamlı farklılık bulunmamıştır. Anlamlı farklılık bulunan tüm alt boyutlarda kadın öğretmen adaylarının puanları erkek öğretmen adaylarından daha yüksektir. Diğer deyişle kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre pedagojik okuryazarlıklarının daha yüksek olduğu ileri sürülebilir. Bu bağlamda öğrenme-öğretme süreci, rehberlik ve genel itibariyle pedagojik okuryazarlık toplam puanı açısından kadınların daha ileride olduğu belirtilebilir. Karakuş (2015) tarafından yapılan çalışmada ise lise öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre pedagojik okuryazarlık puanları farklılaşmamıştır.

Bu çalışmayı destekler yönde İzci (1999) yaptığı çalışmada cinsiyete göre tüm alanlarda erkek öğretmenlerin öğretmenlik meslek bilgisi düzeylerinin düşük olduğu sonucuna varmıştır. Ayrıca bu sonucu tüm alanlarda kadın öğretmenlerin lehine yüksek bulmuştur. Çifçili (2008: 101–115) de çalışmasında, öğretmenlerin yeterlilik düzeylerinin toplam puanlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığını ve kadın öğretmenlerin yeterlilik toplam puan ortalamalarının erkek öğretmenlerin puan ortalamalarından yüksek olduğunu bulmuştur. Diğer yandan kadın öğretmenlerin yeterlilik puan ortalamalarını, kişisel ve mesleki yeterlilik ve öğretim yönetimi alt boyutunda, erkek öğretmenlerin puan ortalamalarına göre daha yüksek bulmuştur. Bu çalışmada da görüldüğü üzere kadınların öğretmenlik mesleğine ilişkin pedagojik okuryazarlıkları daha yüksektir.

Öğretmen adaylarının pedagojik okuryazarlık ölçeğinden aldıkları puanlar değerlendirildiğinde 1. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının puanları diğer gruplara göre en düşük değerdedir. 2. ve 4. sınıfta okuyan öğretmen adaylarının puanları ise daha yüksektir. Buna karşın elde edilen tüm değerler orta düzeye karşılık gelmektedir. Bunun temel nedeni 1. sınıfa yeni başlayan öğretmen adaylarının öğrenme-öğretme süreci ve rehberlik anlayışlarına ilişkin yeterince bilgi ve beceriye sahip olmayışlarına bağlanabilir. Zira tüm puanlara bakıldığında 2. ve 4. sınıfta puanlar yükselmekle birlikte öğrenme-öğretme süreci ve rehberlik alt boyutlarındaki puanların diğer boyuta göre oldukça düşük düzeyde ilerlediği bunun da pedagojik okuryazarlığının orta düzeyde kalmasına neden olduğu şeklinde görüş açıklanabilir. Bu durumda öğrenme-öğretme yaklaşımları, yöntem ve teknikleri ile öğrencilerin tanılanması ve her öğrenciye uygun yaşantıların hazırlanması konusunda öğretmen adaylarına daha anlamlı, etkili ve kalıcı öğrenmelerin gerçekleşmesi gerektiği ileri sürülebilir.

Öğretmen adaylarının pedagojik okuryazarlık ölçeğinden aldıkları puanları öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre karşılaştırıldığında istatistiki olarak anlamlı farklılık ortaya koymuştur. Buna göre; 1. sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları ile 2. ve 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının puanları anlamlı biçimde farklıdır. Bu bağlamda 1. sınıftan 2. sınıfa geçerken; 3. sınıftan 4. sınıfa geçerken öğretmen adaylarının puanları artmakta olduğu ileri sürülebilir.

Bu durumda 2. sınıftan 3. sınıfa geçen öğretmen adaylarının puanlarının azaldığı sonucuna ulaşılabilir. 2. sınıfta öğretmen adaylarının pedagojik okuryazarlığını düşüren faktörler değişmekle birlikte başlıca nedeni alınan bazı derslerin pedagojik okuryazarlıkla bağlantılı olmamasına dayandırılabilir. Zira 2. sınıfta okuyan sınıf öğretmeni adayları Evren ve Dünya, Sosyoloji, Beden Eğitimi ve Spor Kültürü, Türk Dili: Ses ve Yapı Bilgisi, Genel Fizik, Müzik, Fen ve Teknoloji Laboratuvar Uygulamaları ile Çevre Eğitimi gibi dersler görmektedirler.

Sınıf öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterlilik ortalamasının 3.12 olduğu bulunmuştur. Sınıf Öğretmenliği programında öğrenim gören öğrencilerin 2.33 puanın altında olanları düşük; üstünde olanları ise yüksek düzeyde mesleki öz-yeterliliğe sahip olduğu açıklanmıştır. Bu kapsamda elde edilen sonuca göre sınıf öğretmenliği öğrencilerinin orta düzeyde mesleki öz-yeterliliğe sahip oldukları belirlenmiştir. Oğuz (2009) tarafından yapılan çalışmada ise öğrenci katılımı sağlama; öğretim stratejileri kullanma ve sınıf yönetimi alt boyutlarına ilişkin öz-yeterlilik inançlarının ve toplam öğretmen öz-yeterlilik inançlarının oldukça yeterli düzeyde olduğu ileri sürülmüştür.

Öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterlilik ölçeğine ilişkin alt boyutlarından ve genel itibariyle aldıkları puanlar cinsiyetlerine göre karşılaştırılmıştır. Elde edilen puanlara bakıldığında «plan-program-öğretim-değerlendirme» ve «genel mesleki öz-yeterlilik» puanlarında anlamlı farklılaşma belirlenmiştir. Buna göre kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Bununla beraber ortaya çıkan puanlar, 2.58-3.56 arasında değişmektedir, bu da orta düzeye karşılık gelmektedir. En düşük değer, ilişki (iletişim) düzenlemeleri alt boyutunda; en yüksek değer ise plan-program-öğretim-değerlendirme alt boyutunda elde edilmiştir. Özdemir (2008)'in çalışmasında da sınıf öğretmeni adaylarının mesleki öz-yeterlik inançlarında kız öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Kız öğretmen adayları, özellikle planlama ve uygulama boyutlarında erkeklere göre daha yüksek öz-yeterlik inancına sahiptir. Buna karşın Demirtaş, Cömert ve Özer (2011) tarafından yapılan çalışmada ise erkek öğretmen adaylarının puanları daha yüksektir. Akkoyunlu ve Orhan (2003), Yaman ve diğerleri (2004), Çakıroğlu ve diğerleri (2005), Yılmaz ve diğerleri (2006) ve Gencer ve Çakıroğlu (2007), Goddard ve Skra (2006) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin mesleki yeterlik algısının cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterlilik ölçeğinin alt boyutlarından ve genel itibariyle aldıkları puanlar öğrenim görülen sınıf düzeylerine göre karşılaştırılmıştır. Öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterlilik ölçeğinden aldıkları puanlar değerlendirildiğinde 1. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının puanları diğer gruplara göre en düşük değerdedir. Sınıf düzeyi arttıkça öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterlilik puanları da artış göstermiştir. Buna karşın elde edilen en düşük 2.98 ve en yüksek 3.26 değerleri orta düzeye karşılık gelmektedir. Literatüre bakıldığında Oğuz (2009)'un çalışmasında ise öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlilik inançları sınıf değişkenine göre incelendiğinde, birinci sınıftaki öğretmen adayların öğretmen öz-yeterlilik inançlarının, dördüncü sınıftaki öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlilik inançlarına göre daha yüksek düzeyde olduğu belirtilmiştir. Akbulut'un (2006) araştırmasında da istatistiksel olarak anlamlı olmamakla beraber; birinci sınıf öğrencilerinin öz-yeterlilik inançları dördüncü sınıf öğrencilerinden daha yüksek bulunmuştur.

Öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterlilik ölçeğinin alt boyutlarından ve genel itibariyle aldıkları puanlar karşılaştırıldığında gruplar arasında istatistiki bakımdan anlamlı farklılıkların olduğu belirlenmiştir. Buna göre 1. sınıfta okuyan öğretmen adayları ile 4. sınıfta okuyan öğretmen adaylarının puanları 4. sınıf lehine farklılaşmıştır. Diğer deyişle 4. sınıfta okuyan öğretmen adaylarının puanlarının diğer gruplara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Umay'ın (2000) araştırmasında da dördüncü sınıf öğrencilerinin öz-yeterlilik algıları birinci sınıf öğrencilerinden istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Lin ve diğerleri'nin (2002) araştırmasında ise Tayvanlı öğretmen adaylarının başlangıç düzeyindeki öz-yeterlilik inanç puanları programın sonundaki öz-yeterlilik inanç puanlarından daha düşük bulunmuştur.

Öğrencilerin yeni bir öğrenme durumuyla ilgili öz-yeterlilik yargıları, işle ilgili bilgiye değil, öğrenme yeteneklerine ya da geçmiş performanslarına ilişkin yeteneklerine dayalı olmaktadır (Lane ve diğerleri, 2004). Öz-yeterliliğini değerlendirecek yaşantıdan yoksun olan bireyler, öz-yeterliliklerini diğer yaşantılarında edindikleri bilgilere dayalı olarak yorumlamaktadırlar. Ancak bu, gerekli performansın zayıf bir yordayıcısı ve göstergesi olarak görülmektedir (Pajares, 2002). Buna göre, birinci sınıftaki öğretmen adayları, öğretmenlikle ilgili derslerin tamamını almadıklarından, geçmiş öğrenme yaşantılarında edindikleri bilgilere dayalı olarak değerlendirme yapmış olabilirler. Buna karşılık, dördüncü sınıftaki öğretmen adayları, gördükleri pedagojik derslerle birlikte uygulama okullarındaki öğretmenlik

uygulamaları esnasında birçok güçlüklerle karşı karşıya gelerek bunları aşmanın kısmen de olsa mümkün olduğunu fark etmiş ve performanslarında yeterlilikler algılamış olabilirler.

Araştırmalarda korelasyon analizi, iki değişken arasındaki ilişkinin olup olmadığı, varsa ilişkinin yönünü belirlemek için yapılır (Balcı, 2004). Korelasyon yaparken amaç, bağımlı değişkenle bağımsız değişken arasındaki ilişkinin yönünü ve şiddetini tespit etmektir. Korelasyon değerinin 1.00 olması mükemmel pozitif ilişki olduğunu, -1.00 olması negatif mükemmel ilişki olduğunu, 0.00 olması ise hiç ilişkinin olmadığını göstermektedir. Korelasyon değeri 0.70-1.00 arasında yüksek, 0.70-0.30 arasında orta, 0.30-0.00 arasında olması durumda ise düşük düzeyde bir ilişkinin varlığından söz edilebilir (Büyüköztürk, 2014: 32). Öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterlilik puanları ile pedagojik okuryazarlık puanları arasındaki ilişkiye bakıldığında istatistiki bakımdan anlamlı ve pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu bulunmuştur. Buna göre öğretmen adaylarının pedagojik okuryazarlık puanları arttıkça mesleki öz-yeterlilik puanlarının da artış gösterdiği ileri sürülebilir.

Öğretmen adaylarının pedagojik okuryazarlık ve mesleki öz-yeterlilik puanları arasında anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir. Buna göre genel pedagojik okuryazarlık puanları, öğretme-öğrenme süreci, sınıf yönetimi ve rehberlik alt boyutları ile pozitif yönde kuvvetli ilişki göstermiştir. Mesleki öz-yeterlilik toplam puanları ise plân-program-öğretim-değerlendirme ve davranış düzenlemeleri ve disiplin alt boyutları ile pozitif yönde kuvvetli ilişki göstermiştir. Ayrıca, öğretme-öğrenme süreci alt boyutu ile sınıf yönetimi, rehberlik, zaman yönetimi ve ilişki (iletişim) düzenlemeleri alt boyutları arasında; sınıf yönetimi ile rehberlik, zaman yönetimi ve ilişki (iletişim) düzenlemeleri alt boyutları arasında; rehberlik ile zaman yönetimi arasında; plân-program-öğretim-değerlendirme ile davranış düzenlemeleri ve disiplin, sınıf ortamının fiziksel düzenini sağlama ve zaman yönetimi arasında; davranış düzenlemeleri ve disiplin ile zaman yönetimi arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişkiler belirlenmiştir.

Literatürde iki değişken arasındaki ilişkiyi ortaya koyan bir çalışma bulunmamakta idi. Sonuç olarak; elde edilen veriler pedagojik okuryazarlık düzeyi arttıkça mesleki öz-yeterlilik düzeylerinin de arttığını göstermektedir. Analiz sonucunda ortaya çıkan ilişki orta düzeylidir. Bu ilişkinin pozitif yönlü olması, pedagojik okuryazarlık becerilerinin gelişmesinin mesleki öz-yeterlilik düzeyini orta düzeyde olumlu şekilde etkileyeceği anlamına gelmektedir. Zira farklı bir açıdan bakmak gerekirse mesleki öz-yeterliliğin artışı da pedagojik okuryazarlığın artışı demektir. O halde karşılıklı birbirini etkileyen bu değişkenlerin öğretmenlik mesleği açısından oldukça önem taşıdığı düşünülmektedir.

Bu kapsamda;

- Pedagojik okuryazarlık, okuryazarlık literatürüne yeni dâhil edilen bir kavram olduğundan, bu konuda farklı eğitim kademelerinde araştırmalar yapılabilir.
- Pedagojik okuryazarlık düzeyinin farklı değişkenlere göre değişip değişmediği veya farklı kavramlarla olan ilişkisi araştırılabilir.
- Pedagojik okuryazarlık kavramının uygulamaya yönelik olarak öğretmen adaylarına ve sınıf öğretmenlerine katkısını sınayan, özellikle nitel yapıdaki araştırmalar sınıf öğretmenlerinin pedagojik okuryazar olmaları yolunda faydalı olabilir.
- Pedagojik okuryazarlığın mesleki öz-yeterliliği etkileyen bir faktör olduğu belirlendiğinden dolayı ve pedagojik okuryazarlığın öğretmenler için önemi düşünüldüğünde, öğretmen adaylarına Eğitim Fakültelerinde "pedagojik okuryazarlık" adı altında bir ders okutulmalıdır.
- Sınıf düzeyine göre pedagojik okuryazarlık ve mesleki öz-yeterlilik düzeyi artmasına rağmen istenilen düzeyde değildir. Girdi olarak düşünülen Eğitim Fakültesi'ne gelen öğretmen adaylarının daha yüksek sınav puanı ile gelmeleri, 1. sınıftaki öğretmen adaylarının hem pedagojik okuryazarlık hem de mesleki öz-yeterlilik puanlarının artması anlamına gelebilir.
- Öğretmen olacak adayların yükseköğretim dönemlerinden itibaren öğretmen olarak yetiştirilmesine önem verilmeli, en kısa sürede öğretmen ihtiyacının sadece Eğitim Fakültelerinden karşılandığı bir yapı ve politika benimsenmelidir. Bunun yanında öğretmenlik meslek bilgisi dersleri ve uygulama saatlerinin artırılmasına önem verilmelidir.

KAYNAKÇA

Akkoyunlu, B., & Orhan, F. (2003). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi (BÖTE) bölümü öğrencilerinin bilgisayar kullanma öz-yeterlik inancı ile demografik özellikleri arasındaki ilişki. [Elektronik versiyon]. *The Turkish Online Journal of Educational Technology, 2*(3).

Akkuzu, N., & Akçay, H. (2012). Kimya Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlik İnançlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Dokuz Eylül Üniversitesi Örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri (Educational Sciences: Theory & Practice), 12*(3), 2195-2216.

Akkuş, Z. (2013). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlik İnanç Düzeylerinin Belirlenmesi Üzerine Bir Çalışma. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 20,*102-116.

Arslan, A. (2012). İlköğretim Öğrencilerinin Öz Yeterlik İnancı Kaynaklarının Öğrenme ve Performansla İlgili Öz Yeterlik İnancını Yordama Gücü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12*(3), 1907-1920.

Ayra, M., & Kösterelioğlu, İ. (2016). Öğretmenlerin Mesleki Öz-Yeterlik İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7*(17), 81-101. DOI: 10.17823/gusb.313.

Aytaç, A. (2018). Öğretmenlerin Özyeterlik Algılarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Academy Journal of Educational Sciences, 2*(1), 29-41.

Babaoğlan, E., & Korkut, K. (2012). Sınıf öğretmenlerinin özyeterlik inançları ile sınıf yönetimi beceri algıları arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11*(1), 1-19.

Balcı, A. (2004). Sosyal Bilimlerde Araştırma. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* (15. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı.* (Genişletilmiş 19. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Cantimer, G. G., Şengül, S., & Akçin, N. (2017). Özel eğitim gereksinimli çocukların öğretmenlerinin mesleki özyeterlilik algılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Journal of Human Sciences, 14*(1), 694-716. doi:10.14687/jhs.v14i1.3995.

Coşkun, M. K. (2010). Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin özyeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, 1, 95-109.

Çakıroğlu, J., Çakıroğlu, E., & Boone W. J. (2005). Pre-service teacher selfefficacy beliefs regarding science teaching: A comparison of preservice teachers in Turkey and the USA. *Science Educator, 14*(1), 31-40.

Çifçili, V. (2008). Dershane öğretmenlerinin öğretmen yeterlilik düzeyleri ve meslek, doyumları arasındaki ilişki. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, 10,* 101-115.

Çömlekçi, N. (2001). *Bilimsel araştırma yöntemi ve istatistiksel anlamlılık sınamaları.* Ankara: Bilim Teknik Yayınevi.

Demirtaş, H., Cömert, M., & Özer, N. (2011). Öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Eğitim ve Bilim, 36*(159), 96-111.

Deniz, S., & Tican, C. (2017). Öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik inançları ile mesleki kaygılarına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17*(4), 1838-1859.

Eberle, W. M. (2011). *Teacher self-efficacy and student achievement as measured by North Carolina reading and math end-of-grade tests.* (Electronic Theses). North Caroline.

Eker, C. (2014). Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlilik inanç düzeyleri üzerine bir araştırma. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7*(1), 162-178.

Emre, Ş. C., & Ünsal, S. (2017). The investigation of the relationship between secondary school teachers' self efficiacy beliefs and attitude towards teaching. *European Journal of Education Studies, 3*(6), 94-111.

Gencer, A. S., & Çakıroğlu, J. (2007). Turkish pre-service science teachers' efficacy beliefs regarding science teaching and their beliefs about classroom management. *Teaching and Teacher Education, 23*(5), 664-675.

Goddard, R. D., & Skra, L. (2006). The influence of school social composition on teachers' collective efficacy beliefs. *Educational Administration Quarterly, 42*(2), 216-235.

Gömleksiz, M. N., & Serhatlıoğlu, B. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarına ilişkin görüşleri. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 8*(7), 201-221.

Güvenç, H. (2011). Sınıf öğretmenlerinin özerklik destekleri ve mesleki özyeterlik algıları. *Educational Administration: Theory and Practic, 17*(1), 99-116.

İzci E. (1999). *Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öğretmenlik meslek bilgisi (pedagojik formasyon) yeterliliklerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi.* Yayınlanmamış Doktora Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.

Kaçar, T., & Beycioğlu, K. (2017). İlköğretim öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Elementary Education Online, 16*(4), 1753-1767.

Kadim, M. (2012). *Okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretimine ilişkin öz yeterliklerinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kahyaoglu, M., & Yangın, S. (2007). İlköğretim öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterliliklerine ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 15*(1), 73-84.

Kanadlı, S., & Akbaş, A. (2018). Fen bilimleri öğretmen adaylarının mesleki öz yeterlik ve epistemolojik inançlarının incelenmesi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi (JRES), 5*(1), 33-49.

Karakuş, M. (2015). Lise öğretmenlerinin pedagojik okuryazarlık becerileri ile iş doyumları arasındaki ilişki düzeyleri. Yüksek Lisans Tezi. Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Şanlıurfa.

Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım Ltd. Şti.

Karasu, T. (2018). İmam hatip ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin özyeterlik algıları ile mesleki tükenmişlik düzeylerinin ilişkisi. *Sosyal Bilimler Dergisi, 20,* 325-343.

Kiremit, H. (2006). *Fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin biyoloji ile ilgili öz yeterlik inançlarının karşılaştırılması.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. İzmir Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kocaoğlu, B. Ü., & Akgün, Ö. E. (2015). Lise öğretmenlerinin fatih projesi teknolojilerini kullanmaya yönelik öz yeterlik inançları. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi, 2*(4), 259-279.

Korkmaz, İ. (2009). Sosyal öğrenme kuramı. Yeşilyaprak, B (Ed.). *Eğitim psikolojisi gelişim-öğrenme-öğretim.* (218-238). Ankara: Pegem Akademi.

Korkut, K., & Babaoğlan, E. (2012). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi, 8*(16), 269-281.

Kutluca, A. Y., & Aydın, A. (2016). Fen bilgisi öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi: Oluşturmacı öğretimin etkisi. *İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16*(1), 217-236.

Lane, J., Lane, A. M., & Kyprianou, A. (2004). Selfefficacy, self-esteem and their ımpact on academic performance. *Social Behavior and Personality, 32*(3), 247–256.

Lin, H., Gorrell, J., & Taylor, J. (2002). Influence of culture and education on us and Taiwan preservice techers' efficacy beliefs. *Journal of Educational Research, 96*(1), 37-46.

Murshidi, R., Konting, M. M., Elas, H., & Fooi, F. S. (2006). Sense of efficacy among beginning teachers in Sarawak. *Teacher Education, 17,* 265-275.

Oğuz, A. (2009). Öğretmen adaylarının öğretmen öz yeterlik inançlarının incelenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 24,* 281-290.

Özdemir, S. M. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim sürecine ilişkin özyeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 14*(54), 277-306.

Özerkan, E. (2007). *Öğretmenlerin özyeterlik algıları ile öğrencilerin sosyal bilgiler benlik kavramları arasındaki ilişki.* (Yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi, Edirne.

Pajares, F. (2002). *Self-efficacy beliefs in academic contexts: An outline.* Web: http://des.emory. edu/mfp/efftalk.html adresinden 10.09.2018'de alınmıştır.

Saracaloğlu, S. A., Certel, Z., Varol, R., & Bahadır, Z. (2012). Beden eğitimi öğretmenlerinin özyeterlik inançları ve denetim odaklarının incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 3*(2), 54-65.

Seçkin, A., & Başbay, M. (2013). Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin öz-yeterlik inançlarının incelenmesi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 8*(8), 253-270.

Seferoğlu, S. S., & Akbıyık, C. (2005). İlköğretim öğretmenlerinin bilgisayara yönelik öz-yeterlik algıları üzerine bir çalışma. *Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal of Educational Research,19,* 89-101.

Senemoğlu, N. (1988). Türkiye ve İngiltere'de ilköğretime öğretmen yetiştirme ve Türkiye'deki sistemin geliştirilmesi için öneriler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8,* 143-156.

Şahin, E. (2010). *İlköğretim sınıf öğretmenlerinin öğretim stili tercihlerinin, cinsiyetlerinin, mesleki kıdemlerinin, özyeterlik algılarının ve öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin mesleki yeterlikler üzerindeki etkisi.* (Doktora tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

Tarmalu, M., & Õim, O. (2005). Estonian teachers' beliefs on teacher efficacy and influencing factors. *A Journal of the Humanities & Social Sciences, 9,* 177-191.

Tatlı Dalioğlu, S. (2016). *Öğretmen adaylarının meslekteki ilk yıllarına yönelik olası benlikleri ile öz-yeterlik inançları ve öğretmenliğe ilişkin tutumları arasındaki ilişki.* Doktora Tezi Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Tertemiz, N., & Ağıldere, S. (2015). Yabancı diller eğitimi bölümünde okuyan öğrencilerin yabancı dil öğretimine yönelik yeterlik inanç ve görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H.U Journal of Education), 30*(1), 252-267.

Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure, *Review of Educational Research. 68*(2), 202-248.

Tschannen-Moran, M., & Woolfolk-Hoy, A. (2007).The differential antecedents of self-efficacy of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education, 23,* 944-956.

Umay, A. (2000). İlköğretim matematik öğretmenliği programının matematiğe karşı öz yeterlilik algısına etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21,* 1–8.

Usta, M. E., & Karakuş, M. (2016). Pedagojik okuryazarlık ölçeğinin geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 24*(1), 133-146.

Üstüner, M., Demirtaş, H., Cömert, M., & Özer, N. (2009). Ortaöğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17,* 1-16.

Yaman, S., Cansüngü Koray Ö., & Altunçekiç, A. (2004). Fen bilgisi öğretmen adaylarının öz-yeterlik inanç düzeylerinin incelenmesi üzerine bir araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 2*(3), 355-364.

Yazgan İnanç, B., & Yerlikaya, E. E. (2014). *Kişilik kuramları.* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Yılmaz M., Gerçek, C., Köseoğlu, P., & Soran, H. (2006). Hacettepe Üniversitesi biyoloji öğretmen adaylarının bilgisayarla ilgili öz-yeterlik inançlarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30,* 278-287.

Yılmaz, E., Yiğit, R., & Kaşarcı, İ. (2012). İlköğretim öğrencilerinin öz yeterlik düzeylerinin akademik başarı ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23,* 371-388.

PİYANO ÖĞRENCİLERİNİN ETÜT ÇALMAYA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ İLE ETÜT ÇALMA BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Öğr. Gör. Mustafa SARIKAYA

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Mehmet Kayhan KURTULDU

Karadeniz Teknik Üniversitesi, Türkiye

ÖZET

Bu çalışmada Eğitim Fakültelerinin müzik öğretmenliği bölümlerinde mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin piyanoda etüt çalmaya ilişkin görüşleri ile piyanoda etüt çalmaya ilişkin becerileri (puanları) arasındaki ilişkinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Gerçekleştirilen bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli tercih edilmiş ve Sarıkaya (2018) tarafından geliştirilen etüt çalmaya ilişkin görüş anketi kullanılmıştır. Görüş anketi 30 maddeden oluşan ve öğrencilerin etüt çalmaya ilişkin görüşlerini, bakış açılarını, yargılarını belirlemeye çalışan bir içerikten oluşturulmuştur. Yürütülen çalışmada Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi Müzik Öğretmenliği Programı öğrencileri çalışma grubunu oluşturmaktadır. Çalışma grubunun etüt çalmaya ilişkin becerileri, 2017 – 2018 bahar yarıyılında ara sınavlarda seslendirilen etütlerden alınan başarı puanları ile tespit edilmiştir. Bu puanlara göre ve KTÜ öğrenci not değerlendirme yönetmeliği ile harf aralıkları düşünülerek öğrenciler üç farklı grupta toplanmış (düşük, orta ve yüksek), bu gruplardan rastgele seçilen 5'er öğrenciye ilgili anket uygulanmıştır. Seçilen 5'er öğrenci her sınıftan belirlenen gruba göre seçilmiş ve toplam çalışma grubu 60 kişi olmuştur. Toplanan veriler için normallik testleri uygulanmış ve verilerin normal dağılım varsayımını karşılamadığı görülünce parametrik olmayan testler uygulanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Piyano, etüt çalma, görüş, beceri, ilişki.

THE RELATIONSHIP BETWEEN THE OPINIONS OF THE PIANO STUDENTS ABOUT THE PIANO AND THEIR STUDY PLAY

ABSTRACT

In this study, it was aimed to determine the relationship between the opinions of the students who take vocational music education in the music teaching departments of the Faculties of Education on the study of piano and their skills related to study play on the piano. In this study, the screening model which is one of the quantitative research methods was preferred and the opinion questionnaire developed by Sarıkaya (2018) was used**.** The opinion questionnaire is composed of 30 items and a content that tries to determine the students' views, perspectives and judgments about studying etudes. In this study, the study group consists of students in Karadeniz Technical University Faculty of Education Music Education Program.
The skills of the study group related to the study play were determined by the achievement scores obtained from the performed etudes for the midterm examinations in the 2017 - 2018 spring semester. According to these scores, and considering the KTU student grade assessment rules and letter spacing, students were grouped in three different groups (low, medium and high) and 5 randomly selected students from each group were applied a questionnaire. The selected 5 students were chosen according to the group determined from each class and the total working group was 60 people.
Normality tests were applied for the collected data and nonparametric tests were applied when the data were found not to meet the normal distribution assumption.

Keywords: Piano, study play, opinion, skill, relationship.

GİRİŞ

Geçmişten bu yana toplumların önemli yaşamsal zevk araçlarından biri olan müzik sanatı, onlarca yıldır insanoğlunun en büyük işitsel zevk ve estetik aracı olmuştur. Müzik çalgıları da daima bu sanatın gerçekleştirilmesi ve fiilen icra edilmesi hususunda önemli bir yere sahiptirler. Aynı zamanda müziğin öğretilebilmesi konusunda da önemli olan müzik çalgıları, müziği öğrenme aşamasında olan bireylerin bu sanatı daha iyi anlamaları ve müziği içselleştirebilmeleri hususunda onlara oldukça fayda sağlayabilmektedir.

Müzik eğitiminin bir boyutu olan çalgı eğitimi sayesinde öğrencilerin müzik bilgileri arttırılmakta ve çalgı çalma yoluyla müzik yapmaları hedeflenmektedir. Bu hedeflerin gerçekleştirilebilmesi için geliştirilmiş ve tüm dünyada geçerlilikleri kanıtlanmış olan öğretim yöntemleri vardır. Suzuki. Orff, Kodaly. Carabo-Cone ve Dalcroze yöntemleri en sıklıkla kullanılan yöntemlerdir (Özen, 2004).

Müzik eğitiminde kullanılan çalgılar içerisinde de eğitim müziği çalgısı denince piyano çalgısı akıllara gelir. Bu çağırışımın güçlü olmasının sebebi; piyanonun icracıya, eğitimciye ve dinleyiciye sağladığı armonik, melodik ve ritmik unsurların bir arada bulunmasıdır.

Piyano, hem solo hem de eşlik çalgısı olma özelliğinden dolayı müzik öğretiminde kullanmaya en uygun çalgıdır. Bunun için, müzik öğretmeni oldukları zaman etkili bir biçimde piyano kullanabilmeyi öğrenmeleri büyük önem taşımaktadır (Çevik, 2010).

Müzik eğitiminin önemli bir çalgısı olan piyanonun, bu zengin unsurlarıyla beraber piyano öğrencilerine çalınmasının öğretilebilmesi, piyano öğretmenleri için uzun süreli ve dikkat isteyen bir süreçtir. Bu piyano öğretim sürecinin de önemli ve dikkat isteyen büyük tarafını da, piyano tekniği kısmı oluşturmaktadır.

Piyano eğitiminin başlangıç aşaması, teknik yeterliliğe ulaşmanın temelini oluşturan, doğru el pozisyonu, doğru oturuş / duruş (posture) gibi davranışların ve tuşe, sonorite, klavye akimiyeti, ajelite gibi becerilerin kazanılmasının temelini teşkil ettiğinden önemi büyüktür (Ertem, 2011).

Teknik gelişim uzun vadede gelişimsel bir süreçtir. Bireyin kısa veya orta vadedeki zaman diliminde, piyanoyla ilgili bilinmesi ve uygulanması gereken tekniklerin tamamını öğrenebilmesi oldukça güçtür. Bunun nedeni de piyano eğitiminin kişiden kişiye değişen kişinin fiziksel ve anatomik yapısı, psikolojik yapısı, anlama kapasitesiyle kişiden kişiye farklı eğitim metotları uygulandığı için teknik gelişim de kişiden kişiye farklılık göstermektedir (Sarıkaya, 2018).

Piyano tekniği, tabureye oturuştan ellerin piyano klavyesine temasına kadar vücudun tamamını ilgilendiren bir konu olsa da, bazı uzuvlar piyano çalma tekniğinin belirginleşmesinde fazlasıyla öne çıkar. Kol, bilek ve parmaklar bu hususta kastedilen uzuvlardır. Özellikle legato, stakkato vb. gibi nüansları seslendirebilmek için bu uzuvları kullanabilmek son derece önem teşkil etmektedir (Sarıkaya, 2018).

Piyano eğitiminde de teknik gelişim için etüt çalmanın önemi burada ortaya çıkmaktadır. Etüt çalmanın bir bakıma bireyin daha sonra karşısına çıkabilecek çalım zorluklarına karşın bir nevi müzikal aşılama olduğu söylenebilir.

Kurtuldu'ya (2009) göre etüt, çalıcının teknik kabiliyetini geliştirmek amacıyla tasarlanmış ve genellikle bir motif veya figür üzerine yazılmış enstrüman parçasıdır. Etüt çalışmanın, piyanonun çalınması esnasında karşılaşılan birçok tekniğin aşılması konusunda son derece yararı vardır.

Etütler, çeşitli teknik sorunları temrinlerden daha büyük biçimler içinde işleyen müzik yapıtlarıdır. Etütler fazladan yeni şeyler getirmemekle beraber, müzik edebiyatında rastlanılan tüm güçlükleri, sistemli bir şekilde işledikleri ve bunları bir bütün içinde elde etmenin piyaniste ayrı bir deneyim kazandırdığı için, çalışılmaları çok yararlıdır (Pamir, 1984: 130).

Piyano etütleri aynı zamanda fiziksel olarak el-bilek-parmak-kol vb. koordinasyonunu ilerletmek ve bu uzuvların rahatça kullanımı için de oldukça fayda sağlarlar. Bu etütler el hareketlerini düzenlerken avuç içi kasaların da esnekliğini sağlar. Bu tip etütler de elin açık ve kapalı durmasına neden olacağından dolayı pasajlar çalıcını sakatlanmasına ve zorlanmasına önlem olarak uzun olacak şekilde oluşturulmaz (Gasımova, 2011).

Etüt çalmak, çalışmak, etüt çalmayı öğretmek gerçekten de piyano eğitimi için çok hassas bir konudur ve sanıldığından çok fazlaca bir şekilde önemsenmesi gerekli olduğu otorite sayılabilecek piyano eğitimcilerince de (örn. Czerny, Duvernoy, Debussy, Schumann, Chopin vb.) çoğu kez vurgulanmıştır.

Etüt seçiminde ise her zaman aynı teknik sorunların seçilmemesine özen gösterilmelidir. Öğretmene nota yanlışı az olduğu için iyi çalınmamış etüt getiren ve bu etüdü istenilen seviyede çalmayıp, yeni etütler isteyen öğrenciler iyi piyanist olamayabilirler (Pamir, 1984: 130).

Piyano çalgısında önemli bir yere sahip olan teknik gelişim ve teknik gelişimin kazanımı hususundaki en iyi araç olarak kabul edilen piyano etütleri piyano çalma başarısı üzerinde etkilidir.

Bu çalışmada Eğitim Fakültelerinin müzik öğretmenliği bölümlerinde mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin piyanoda etüt çalmaya ilişkin görüşleri ile piyanoda etüt çalmaya ilişkin becerileri (puanları) arasındaki ilişkinin tespit edilmesi amaçlanmıştır.

AMAÇ

Bu çalışmada Eğitim Fakültelerinin müzik öğretmenliği bölümlerinde mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin piyanoda etüt çalmaya ilişkin görüşleri ile piyanoda etüt çalmaya ilişkin becerileri (puanları) arasındaki ilişkinin tespit edilmesi amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Çalışma için betimsel araştırmalar kapsamında tarama modelinden ve ilişkisel araştırmalar modelinden faydalanılmıştır. Betimsel araştırmalar olayları ya da durumları olduğu hali ile ele alıp araştıran çalışmalardır. Bu tip araştırmanın bir türü olan tarama modelleri ise ilgili gruplardaki bireylerin herhangi bir konu ya da olay ile ilgili görüşlerinin alındığı veya tutumlarının belirlendiği araştırma türüdür. İlişkisel araştırmalar ise değişkenler arasındaki ilişkilerin belirlenmeye çalışıldığı ve analiz edildiği bir araştırma türüdür (Karayaka, 2014, 59, 68).

Çalışma Grubu

Araştırma için çalışma grubu Trabzon Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Müzik Öğretmenliği programında öğrenim gören 60 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışma grubunun etüt çalmaya ilişkin becerileri, 2017 – 2018 bahar yarıyılında ara sınavlarda seslendirilen etütlerden alınan başarı puanları ile tespit edilmiştir. Bu puanlara göre ve KTÜ (şimdiki adı ile Trabzon Üniversitesi) öğrenci not değerlendirme yönetmeliği ile harf aralıkları düşünülerek öğrenciler üç farklı grupta toplanmış (düşük, orta ve yüksek), bu gruplardan rastgele seçilen 5'er öğrenciye ilgili anket uygulanmıştır. Seçilen 5'er öğrenci her sınıftan belirlenen gruba göre seçilmiş ve toplam çalışma grubu 60 kişi olmuştur. Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin 32 tanesi (%53,3) kız öğrenci, 28 tanesi ise (%46,7) erkek öğrencidir.

Verilerin Toplanması ve Çözümlenmesi

Verilerin toplanması sürecinde ilk olarak konu ile ilgili bir literatür taraması yapılmış ve piyanoda etüt çalma konusu incelenerek kuramsal çerçeve oluşturulmuştur. Oluşan kuramsal çerçeve sonrasında çalışma grubunun belirlenebilmesi için çalışmanın yapıldığı anabilim dalındaki piyano öğrencilerinin piyano dersi arasınav puanları elde edilmiştir. İlgili birimim öğrenci işleri bilgi sisteminden alınan not listeleri incelenmiş ve üniversitenin not değerlendirme yönetmeliğinde yer alan harf aralıkları da dikkate alınarak yukarıda da ismi geçen üç farklı grup oluşturulmuştur. Not değerlendirme sisteminde yer alan 9 harf aralığı üçerli biçimde gruplanarak düşük, orta ve yüksek harf aralığı grupları tespit edilmiştir. Bu tespit sonrasında alınan notlara göre her üç alt gruba dâhil olan öğrencilerden seçim yapılmış ve her alt gruptan 5'er öğrenci olmak üzere sınıf başına 15 öğrenci rastgele tespit edilmiştir. Mevcut 4 sınıftan notlara göre seçilen 15 öğrenci ile toplam 60 kişilik çalışma grubu oluşturulmuştur. Çalışma grubu belirlendikten sonra gruptaki öğrencilerin etüt çalmaya ilişkin görüşleri tespit edilmiştir. Bu kapsamda Sarıkaya (2018) tarafından geliştirilen etüt çalmaya ilişkin görüş anketi kullanılmıştır. Görüş anketi 30 maddeden oluşan ve öğrencilerin etüt çalmaya ilişkin görüşlerini, bakış açılarını, yargılarını belirlemeye çalışan bir içerikten oluşturulmuştur. Anket etüt çalmaya ilişkin görüşleri (önemi, gerekliliği ve etüt seslendirmeye ilişkin yargılar) değerlendirirken toplamda 30 ile 150 puan aralığında dağılım göstermiştir. Ankette 30 puan düzeyine yaklaştıkça olumsuz olan görüşler, 150 puana yaklaştıkça olumlu bir düzeye ulaşmaktadır.

Veri çözümleme sürecinde işlemler sık kullanılan bir paket program yardımıyla bilgisayar üzerinde yapılmıştır. Verilerin çözümlenmesi için yapılan ilk çalışma, elde edilen verilerin normal dağılım varsayımını karşılayıp karşılamadığının belirlenmesi olmuştur. McKillup (2012), Abbott (2011) ve Gnanadesikan (1997) gibi araştırmacılar normallik varsayımına yönelik ölçümlerde betimsel yöntemlerin de diğer yöntemler ile birlikte kullanılmasını önermişlerdir (Akt: Demir, Saatçi ve İmrol, 2016). Bu sebeple çalışma için iki farklı normallik (uyum iyiliği) varsayımı denemesi yapılmıştır. Bunlar basıklık çarpıklık değerleri ve Kolmogorov-Smirnov testidir. Elde edilen değerlerin (Bkz tablo 1) normal dağılım varsayımını karşılamaması sebebiyle parametrik olmayan testlere yönelik işlem yapılmıştır. Bu kapsamda cinsiyet düzeyine yönelik karşılaştırmada Mann Whitney U testi, anket puanları ile etüt çalma başarı puanları karşılaştırmasında Sperman Brown korelasyon katsayısı ölçümü tercih edilmiştir. Yapılan ölçümlerde anlamlı fark için kabul sınırı p<,05 olarak uygun görülmüştür.

Tablo 1 Uyum İyiliğine İlişkin Ölçüm Sonuçları

Basamaklar	**Basıklık**		**Çarpıklık**		**Kolmogorov - Smirnov**	
	Ölçüm	**SS**	**Ölçüm**	**SS**	**Z**	**p**
Anket toplam	-,186	,608	-,423	,309	,542	,931
Önem	,150	,608	-,848	,309	1,537	,018
Gereklilik	-,583	,608	-,384	,309	,632	,819
Yargı	-,002	,608	-,335	,309	,720	,677
Notlar	4,416	,608	-1,705	,309	1,925	,001

Yukarıda yer alan basıklık çarpıklık katsayıları için literatürde birbirinden farklı kabul sınırları bulunmasına karşın en dikkat çeken değerin +1 ile -1 arasında (Vural, 2013; Arslan, 2015; Yıldız, Çevik, 2016) tercih edilen aralık olduğu, buna ilaveten Tabachnick ve Fidell'in de çarpıklık ve basıklık değerleri için +1,5 ve -1,5 değerleri arasında bir aralık önerdiği (Akt: Sevin ve Küçük, 2016) gözlenmiştir. Diğer yandan Yıldırım (2013) Kolmogorov – Smirnov testi için oranlamalı ya da eşit aralıklı ölçekler için tercih edilen bir test olduğu yönünde fikir beyan ederken, Demir, Saatçi ve İmrol (2016) ise bu testin genellikle 35 kişiden fazla olan gruplarda kullanışlı bir ölçüm olduğunu ifade etmiştir. Bu ölçümde gözlenen p değerinin 0,05'den büyük çıkmasının, diğer bir deyişle istatistiksel anlamlı fark çıkmamasının verilerin normal dağılımdan geldiği, normal dağılım varsayımını karşıladığı anlamına gelmektedir (Demir, Saatçi ve İmrol 2016; Eral, Vehid, 2013).

Bu verilere göre tablodaki sonuçlar incelendiğinde gerek basıklık çarpıklık değerlerinin, gerekse kolmogorov-smirnov testi sonuçlarının ankete yönelik normal bir uyum düzeyini işaret ederken, öğrencilerin başarı notları açısından normal olmayan bir dağılıma işaret ettiği gözlenmiştir. Önem alt başlığındaki anlamlı fark da düşünülürse verilerin tümüyle değerlendirilmesi gerektiği ve buradan hareketle normal dağılım varsayımını karşılamadığının öngörülmesinin uygun olduğu düşünülmüştür.

BULGULAR

Bu bölümde ilk olarak çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin anket maddelerine verdikleri cevaplar, betimsel veriler ile basitçe açıklanmış, daha sonra çalışmanın asıl ana amacı olan görüşler ve başarı düzeyi ilişkisi incelenmiştir.

Tablo 2: Anket Cevaplarına Yönelik Betimsel Veriler

Başlıklar	**Min.**	**Max.**	**Ort.**	**SS**
Toplam	47,00	150,00	107,18	23,31
Önem	5,00	15,00	11,41	2,42
Gereklilik	26,00	85,00	60,36	14,69
Yargı	15,00	50,00	35,40	7,61
Notlar	35,00	90,00	77,45	10,21

Tablo 2'de yer alan betimsel veriler incelendiğinde anketten alınan toplam puanın en üst düzey olan 150 puan düzeyine yakın gerçekleştiği görülmektedir. Bu durum 60 kişilik grubun genel olarak etüt çalmamın önemi ve gerekliliği konusunda olumlu görüşler öne sürdüğüne işaret etmektedir. Diğer alt başlıklarda da durumun benzer biçimde gerçekleştiği incelenirken, kısmen önem ve gereklilik alt başlıklarında olumlu etkinin çok olabileceği, genel durumdaki olumlu eğilimin de buralardan kaynaklanıyor olabileceği düşünülebilir. Öğrencilerin etüt çalma başarı puanlarında da benzer bir olumlu eğilim, iyi düzeyli bir performans görünümü kendini göstermektedir.

Tablo 3: Anket Puanları ile Anket Alt Başlıkları Arası Korelasyon Tablosu

Başlıklar	**Toplam**	**Önem**	**Gereklilik**	**Yargı**
Toplam	---	,684**	,982**	,920**
Önem	,684**	---	,620**	,582**
Gereklilik	,982**	,620**	---	,847**
Yargı	,920**	,582**	,847**	---

**p<,01

Korelasyon katsayısının 0,30'dan küçük olması düşük düzeyde bir ilişkiyi gösterirken, 0,30 ile 0,70 arasında olması orta düzeyde, 0,70 ile 1 arasında olması ise yüksek düzeydeki bir ilişkiyi gösterdiği söylenilebilir (Roscoe, 1975; Akt: Büyüköztürk, vd. 2017, 87). Alpar'ın (2011) yaklaşımında ise değerler; 0,00 – 0,19 ilişki yok ya da önemsenmeyecek derecede, 0,20 – 0,39 zayıf ilişki, 0,40 – 0,59 orta düzeydeki bir ilişki, 0,60 – 0,79 ortanın üzerinde ve dikkate değer bir ilişki, 0,80 – 1,00 yüksek ilişki biçiminde gruplandırılmıştır. Tüm veriler ışığında tablo incelendiğinde oluşan korelasyon değerlerinin kısmen ortanın üzerinde ama daha çok iyi, yüksek düzeyli bir ilişki olduğuna işaret etmektedir. Anketin toplam puanı ile diğer alt başlıklar arasında p<,05 düzeyine göre anlamlı ve pozitif yönlü yüksek düzeyli bir ilişki bulunmuştur. Bu ilişki ayrıntılı olarak irdelendiğinde gereklilik ve yargı alt başlıklarının toplam puan üzerinde daha etkili olduğu sonucuna varılabilir.

Tablo 4: Anket Puanları ile Etüt Çalma Başarı Puanları Arası Korelasyon Tablosu

Başlıklar	**Anket Toplam**	**Önem**	**Gereklilik**	**Yargı**
Başarı Puanı	,810**	,600**	,799**	,737**

**p<,01

Çalışma grubu öğrencilerinin etüt çalma başarı puanları ile ankete verdikleri cevaplar arasındaki korelasyon ilişkisi yukarıdaki değerler de göz önünde tutularak incelenirse, önemli ölçüde iyi düzeyli pozitif ve anlamlı bir ilişki göze çarpmaktadır. Özellikle anket toplam puanı ile gerçekleşen ,810 düzeyindeki yüksek ilişki, etüt çalmaya ilişkin görüşlerin olumluluğunun artması ile başarı puanlarının da artması arasında anlamlı ve aynı yönlü bir ilişkinin var olduğunu göstermektedir. Etüt çalmanın önemli ve gerekli olduğuna inanan öğrencilerin başarı notları da benzer biçimde pozitif yönlü olarak artmaktadır. Aynı durum anket toplam puanı üzerinde daha etkili olduğu görünen gereklilik ve yargı alt başlıkları açısından da benzer biçimde gerçekleşmiştir.

Tablo 5: Anket ve Başarı Puanları ile Cinsiyet Değişkenine Yönelik U Testi Sonuçları

Başlık	**Cinsiyet**	**N**	**Sıra Ort.**	**SS**	**U**	**P**
Anket Toplam	Kız	32	30,58	23,31	445,5	,970
	Erkek	28	30,41			
Başarı Puan	Kız	32	32,23	10,21	392,5	,397
	Erkek	28	28,52			

Tablo 5 incelendiğinde her iki ölçüm başlığı için cinsiyet değişkenine yönelik p<,05 düzeyine göre anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Tablo sonuçları, anketten elde edilen görüşler ile öğrencilerin etüt çalmaya ilişkin başarı puanları üzerinde cinsiyet değişkeninin etkisinin olmadığına işaret etmektedir.

SONUÇ

Anketin toplam puanı ile diğer alt başlıklar arasında anlamlı ve pozitif yönlü yüksek düzeyli bir ilişki bulunmuştur. Bu ilişki dikkatli bir şekilde incelendiğinde gereklilik ve yargı alt başlıklarının toplam puan üzerinde daha etkili olduğu sonucuna varılabilir. Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin genel olarak olumlu bir eğilim gösterdiği ve piyano eğitiminde etüt çalmanın önemi ve gerekliliği konusunda büyük ölçüde farkındalık sahibi oldukları gözlenmiştir. Grubun genel dağılım puanları ve faktörlere göre dağılan ortalama puanları incelendiğinde grubun anket cevap seçenekleri açısından olumlu görüş bildiren öğrencilerin, etüt çalma başarı puanlarında olumlu düzeyde bir performans, anket cevap seçenekleri açısından da olumsuz görüş bildiren öğrencilerin de etüt çalma başarı puanlarında olumsuz düzeyde bir performans tespit edilmiştir.Piyanoda etüt çalmanın önemi ve gerekliliği konusunda farkındalığı düşük olan öğrencilerin belirlenerek bilgilendirilmesi önemlidir.Çalışmada elde edilen farkındalık bulgusundan hareket edildiğinde Eğitim Fakültelerinin müzik öğretmenliği programlarındaki piyano dersi içeriklerinde etüt çalmanın daha farklı ve etkin biçimde ele alınmasının sağlanması gerekmektedir.

Yapılan çalışma piyano eğitimi süreci açısından yalnızca Müzik Öğretmenliği Programı öğrencilerini kapsamaktadır. Bu çerçevede benzer çalışmaların Müzik Öğretmenliği Programı yanında diğer mesleki müzik eğitimi kurumlarında verilen piyano eğitimi kapsamında da değerlendirilmesi, karşılaştırmalar yapabilmek açısından önemlidir.

KAYNAKÇA

Alpar, R. (2011). Uygulaması çok değişkenli istatistiksel yöntemler. Ankara: Detay Yayıncılık.

Arslan, G. (2015). Ergenlerde psikolojik sağlamlık: bireysel koruyucu faktörlerin rolü. Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 5(44), 73–82.

Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. ve Köklü, N. (2017). Sosyal bilimler için istatistik. Ankara: Pegem Akademi.

Karakaya, İ. (2214). Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Tanrıöğen, A. (Edt.) *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* İçinde, Ankara: Anı Yayıncılık.

Çevik, D. (2010). Piyano öğretimi neden zordur? Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 0 (15), 62-79. Retrieved from http://dergipark.gov.tr/ataunikkefd/issue/2776/37209.

Demir, E., Saatçioğlu, Ö. ve İmrol, F. (2016). Uluslararası dergilerde yayımlanan eğitim araştırmalarının normallik varsayımları açısından incelenmesi. Current Research in Education, 2(3), 130 – 148.

Eral, G. ve Vehid, H. E. (2013). Nicel verilerin yer aldığı bağımsız ve bağımlı gruplarda uygulanan istatistiksel yöntemler. Çocuk Dergisi, 13(4), 138 – 140.

Ertem, Ş. (2011). Orta düzey piyano eğitimi için repertuvar seçme ilkeleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *1*(2), 645-652.

Gasımova, T. (2011). Piyano öğrenme ve öğretme teknikleri. *Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, *25*, 99-106.

Kurtuldu, M. K. (2009). Czerny op 299 30 numaralı etüde yönelik teknik ve biçimsel analiz. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *1*, 28-38.

Nuray, Ö. Z. E. N. (2004). Çalgı eğitiminde yararlanılan müzik eğitimi yöntemleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *24*(2).

Pamir, L. (1984). *Çağdaş piyano eğitimi.* İstanbul: Beyaz Köşk (Müzik Sarayı) Yayınları. No:2.

Sarıkaya, M. (2018). Piyano eğitiminde etüt çalmanın önemi, gerekliliği ve çalışma prensiplerine yönelik öğrenci görüşleri. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Trabzon*.

Say, A. (2012). *Müzik sözlüğü.* Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.

Sevin, H. D. ve Küçük, S. (2016). İşgörenlerin rekreasyonel etkinliklere katılım düzeyleri ile çalışma performansları arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik bir araştırma. Journal of Recreation and Tourism Research, 3(1), 24 – 31.

Vural, L. (2013). Grasha-riechmann öğrenme stili ölçeğinin yapı geçerliği çalışmaları. Eğitimde Kuram ve Uygulama, 9(4): 481–496.

Yıldırım, N. (2013). Normal dağılım için uyum iyiliği testleri ve bir simülasyon çalışması. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

Yıldız, M. A. ve Çevik, G. B. (2016). Evli bireylerin evlilik doyumlarının ve yaşam doyumlarının incelenmesi. Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 13(1), 227–242.

İBN HALDUN'UN EĞİTİM ANLAYIŞININ DEĞERLER EĞİTİMİ BAĞLAMINDA DEĞERLENDİRİLMESİ

Doç.Dr. İlhan TURAN

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Türkiye

ÖZET

Değerler, toplumun ulaşmak istediği hedefler, arzu ettiği güzel tutum ve davranışlardır. Değerler; toplumun mevcudiyeti, beraberliği, işleyişi ve devamlılığı için, toplumun neredeyse tamamı tarafından tasdik edilmiş temel kaide ve kurallardır. Değerler bir bakıma bireylerin öteki insanların, toplumsal olguların ve şeylerin değerlerini ölçmede kullandıkları ölçütlerdir. Birey, grup ya da toplum tarafından paylaşılır, ciddiye alınır, coşkularla birlikte bulunur ve öteki nesnelerden soyutlanabilirler (Ulusoy, Arslan 2014). Bu bağlamda nesillerin birlik ve beraberliğini sağlaması onlara yön vermesi için öğretmenlerin değerleri öğretme yöntemi biçimi ve kendi kişisel özellikleri son derece önemlidir.

Tarih, coğrafya, sosyoloji, din ve ekonomi gibi sosyoloji alanında özgün fikirleri olan ve bu fikirleri asırlarca gündemden düşmeyen ve hatta günümüzde de özgünlüğünü koruyan İbn Haldun Mukaddime adlı eserinde eğitim ile ilgili bir takım düşüncelerini öğretmen ve öğrencinin ahlak özellikleri dâhil her türlü niteliklerini açıklamıştır.

Biz bu araştırmada, ibni Haldun'un eğitimle ilgili görüşlerini değerler eğitimi bağlamında ele aldık. Araştırma, derleme niteliğinde olup, son yıllarda giderek önem kazanan değer eğitimine eski çağlardan günümüze kadar görüşleri ile hep dikkat çeken İbni Haldun'un görüşlerini sunarak yeni bir bakış açısı oluşturmak amacı ile yapılmıştır.

Anahtar Kelimeler: İbn Haldun, Eğitim, Değerler

THE EVALUATION OF İBN HALDUN'S EDUCATION CONCEPT IN THE CONTEXT OF VALUES EDUCATION

ABSTRACT

Values are the goals and desires that society wants to reach, and the good attitudes and behaviours it desires. Values; For the existence, cohesion, functioning and continuity of the society, they are the basic principles and rules that are almost completely approved by the society. Values are, in a way, the criteria that individuals use to measure the values of other people, social phenomena and things. They are shared by the individual, the group or the community, they are taken seriously, they are found with enthusiasm and they can be abstracted from other objects (Ulusoy, Arslan 2014). In this context, the way teachers teach values and their personal characteristics are extremely important in order for them to provide their unity and solidarity.

Ibn Khaldun, who has original ideas in the field of sociology such as history, geography, sociology, religion and economics and whose ideas do not fall off the agenda for centuries or even preserve their originality today, explained his all ideas related to education including the moral characteristics of the teacher and the student.

In this study, we discussed the views of ibn Khaldun on education in the context of values education. The research has been done in order to create a new point of view by presenting the opinions of Ibn Khaldun who has always been paying attention with his opinions from the ancient times to the present value education which has gained importance in recent years.

Keywords: İbn Khaldun, Education, Values

GİRİŞ

Bu çalışmanın özünü siyaset, hukuk, coğrafya, tarih, din bilimleri, ekonomi, sosyoloji, felsefe alanlarında adından çokça bahsettiren İbn Haldun'un eğitim anlayışının değerler eğitimi bağlamında değerlendirilmesi oluşturmaktadır.

İbn Haldun kimdir? İbn Haldun kısaca, tanıtacak olursak M.S. 1332 yılında Tunus'da doğmuştur. Öğrencilik yıllarında matematik, kelam, fıkıh, derslerin eğitimini almıştır. Özellikle Kuzey Afrika ve İspanya civarlarına seyahat etmiş gezdiği ve gördüğü yerlerle ilgili anılar yazmış ayrıca gözlemler yaparak toplumların yapısı, beşeri özellikleri, fiziki coğrafyası ile bilgiler vermiştir. İnsanların ve toplumların devletlerin yapısal özellikleri ile ilgili asabiyet, umran gibi kavramlar üzerinde teoriler geliştirmiştir. İbn Haldun'un geliştirdiği teoriler, ileri sürdüğü görüşler yaşadığı dönemden günümüze kadar hep tartışılmış veya benimsenmiştir. Ömrünün büyük bir bölümünü idari işlerle geçiren Haldun bir müddet Mısır'da kadılık da yapmıştır. İbn Haldun, siyasi olayları yakından takip etmiş ve siyasetle ilgilenmiştir. Toplumsal olayları analiz etmesi ile birlikte modern sosyolojinin öncüsü olarak görülen İbn Haldun, "Mukaddime" adlı eseri ile ün kazanmıştır. 1406 yılında Mısır'da vefat etmiştir.

Değer ve Değer Eğitimi

Değer, arzu edilen, arzu edilebilen şey, olaylarla ilgili insan tutumu demektir. Değerler öğretilebilir ve öğrenilebilen olgulardır. İnsan değerleri bilmiş olarak doğmamaktadır. Değerlerin değişik toplumlarda değişik şekiller alması ve farklı olarak değerlendirilmesi de onların sonradan öğrenilmiş olduğunu gösteriyor. Biz hangi durumda nasıl davranmamız gerektiğini, içinde yaşadığımız toplumun yetişkin bireylerinden veya yaşıtlarımızdan öğreniyoruz. Şu hâlde değerler her şeyden önce bir eğitim konusudur. Bu eğitim, sadece okullarda verilen derslerden ibaret değildir. Bir bakıma, bütün toplumu bir okul ve her insanı da bu okulun hem öğretmeni hem de öğrencisi sayabiliriz (Aydın, 2010). İnsan, sahip olduğu değerleri formal ya da informal eğitim aracılığı ile açık ve örtük biçimde ve çoğunlukla da sosyal bilişsel bir süreçle kazanır. Değerler, formal eğitimde çeşitli dersler aracılığıyla ve değer eğitimi yoluyla öğrencilere verilirken, diğer taraftan öğrenciler toplumdaki informal eğitimin içerdiği değerlerle de karşılaşıp bunları da kazanabilmektedirler. Bu durumda, formal bir karakter olan öğretmen ile informal karakter olan aile değer eğitimi ve kazanımında önem kazanmaktadır (Berkant, Efendioğlu,2014). Değerler, toplumu oluşturan bireylere, nelerin önemli olduğunu, nelerin tercih edilmesi gerektiğini ve kısaca nasıl yaşanılması gerektiğini belirtir. Eğitim kurumlarının genel hedefleri incelendiğinde birçoğunun vatansever olma, temiz olma, sağlığına dikkat etme, düzenli olma, adil olma, yaratıcı olma, girişimci olma gibi birçok değer içerdiği görülmektedir. Eğitim kurumları bunlar ve benzeri değerler ile öğrencilere nelerin önemli olduğunu ve nasıl yaşanması gerektiği konusunda rehberlik eder (Akbaş,2018). Eğitim açısından değerler, öğretim programlarının perspektifini oluşturan ilkeler toplamıdır. Temel insani özellikleri oluşturan değerler, hayatın rutin akışında ve karşılaşılan sorunlara çözüm bulmada eyleme geçmeyi sağlayan kuvvet ve gücün kaynağını oluşturmaktadır ve gücün kaynağıdır. Eğitim sistemleri sadece akademik açıdan başarılı önceden belirlenmiş bilgi, beceri ve davranışları öğreten kazandıran bir sistem değildir. Temel değerleri benimsemiş bireyler yetiştirmek de eğitim sistemlerin en temel görevidir (MEB 2018). Öğretim programlarında yer alan "kök değerler" şunlardır: adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik. Bu değerler, öğrenme öğretme sürecinde hem kendi başlarına, hem ilişkili olduğu alt değerlerle ve hem de öteki kök değerlerle birlikte ele alınarak hayat bulacaktır. (MEB 2018).

İBN HALDUN EĞİTİM ANLAYIŞI VE DEĞERLER

Asabiyet, Umran ve değerler

İbn Haldun insanların birarada olmasının yani bir araya gelmesinin adeta bir tabiatının kanunun olduğunu söylemektedir. Zira insan vahşi tabiat şartlarına karşı galip gelmek zorundadır. Bunun için de güç birliğine gerek vardır anlayışından hareket ederek asabiyet kavramını ortaya atmıştır. Asabiyet kan bağı olan insanların bir araya gelmesi olarak tanımlanabilir. İnsanların bir araya gelmesinde rol oynayan temel sebep ise bir dayanışma ruhu bir grup olma duygusu kazanma olayıdır. Bir kabile olmanın temelinde de hali hazırda bu yatmaktadır. Dayanışmanın ve bir araya gelmenin başrolü oynadığı asabiyetin devletlerin oluşmasında önemli bir etkene sahip olduğunu belirten İbn Haldun, devlet hükümdarlarının da asabiyete önem vermesi gerektiğini belirtmiştir. İbn Haldun asabiyetin etkililiğinin oluşmasında önemli bir rol üstlenen ahlaki değerlerin sadece devleti yönetenlerde değil toplumun her kademesinde olması gerektiğine vurgu yapmıştır. Eğer asabiyet içerisinde yeterli düzeyde değerler olmadığında devletlerin insanlara zülüm yapma noktasına geleceğini bunun ise devletlerde bir çöküşe neden olacağını belirtmiştir. Hatta, devletleri

kuruluş aşamasından çöküşüne kadar 5 aşama geçirdiğini belirten Haldun (kuruluş, gelişme, yükselme, duraklama ve çöküş) özellikle çöküş döneminde hükümdarların ahlaki değerlerden uzak kaldığını halkına yüz çevirdiğini bu tür durumların da çöküşü hızlandırdığını belirtmiştir.

Umran, üzerinde çokça durulan, Mukaddime'nin temel kavramlarından biridir. Esasen İbn Haldun içtimai hayat, sosyal ilişkiler, din, medeniyet, asabiyet, bedevilik, hadarilik, şehir, devlet, ekonomi, ahlâk, meslekler, sosyal değişme gibi toplumsal hayatın bütün tezahürlerinin sergilendiği bir zemin olması itibariyle, belki de en önemli kavramdır (Ateş,Utkan,2017). İbn Haldun, insanların toplumsal yaşamına işaret ederek umranı sadece yerleşik hayatla sınırlandırmamıştır. Yerleşik umran "hadari umran", göçebe umran ise "bedevi umran" kavramlarıyla tanımlanmıştır (Ateş,Utkan,2017). Hadari umran ve bedevi umran da yaşayan farklı kültür ve değerlere sahip olduğunu İbn Haldun belirtmiştir.

Eğitimde değerler ve İbn Haldun

İbn Haldun, insan ruh ve bedenden oluşan, "akıl ve el"e sahip bir varlık olarak tanımlar. İnsanın akıl ve ele sahip olduğunu vurgularken onun, bilim ve sanat yapabilme özelliği bakımından, diğer varlıklardan farklı olan yönünü ortaya koyar. İbn-i Haldûn'a göre eğitim, insanın sosyal hayatın devamını ve geçimini sağlamak, bir meslek sahibi olmak ve kültürü aktarmak için zorunlu bir olgudur. Aynı şekilde, insanın düşünen bir varlık olması da onu ilim ve sanatlara yöneltir (Demirtaş, İpek, 2012;Süngü,2009)

İbn Haldun'a göre insan zihni doğuştan boştur. Bununla birlikte, Allah'ın kendisine bahşettiği akıl sayesinde yeni şeyler öğrenerek zihnini doldurur. Öğrenme etkinliği sayesinde insanda üç türlü fikir oluşur (İbn Haldun, 2013, Demircioğlu; 2012).

a. Temyizi Akıl: Dış dünyayı kavramaya ve anlamaya yarayan akıldır. İnsan böylelikle işine yarayan bilgileri edinir, kendisine ulaşabilecek zararlardan kaçınır. Bu akıl sayesinde kavramlar oluştururuz.

b. Tecrübî Akıl: Toplum içerisinde tedrici olarak gerçekleşen öğrenmelerimizden oluşan akıldır. İnsan bu sayede diğer insanlarla sağlıklı ilişkiler kurar. Bu akıl sayesinde hükümler veririz.

c. Nazari Akıl: Duyularımızı aşan alana ait bilgileri edinmemizi sağlayan akıldır. Nazari akıl hem kavramlar oluşturur, hem de hükümler oluşturur.

İbn Haldun'un bu akılla ilgili düşüncelerinde tecrübi akıl insanların değerleri benimsemesinde önemli bir etkiye sahiptir. İnsanlar neden değerlerini bilmek zorundadır? Ya da niçin değerlere uygun hareket etmek zorundadır? sorusunu cevapladığımızda değerlere uygun hareket etmeyen insanların toplum içerisinde sağlıklı ilişkiler kuramayacağı açıktır. Örneğin; sevgiden yoksun bir şekilde öğrenci yetiştirmeye çalışan bir öğretmen öğrencileri eğitmesi sürecinde ne kadar başarılı olabilir ki? Bu bağlamda, İbn Haldun, diğer insanlarla sağlıklı ilişkiler kurmanın ancak akılla mümkün olabileceğini söylemiştir.

İbn Haldun, öğrenciye sert davranmanın ve ceza vermenin çok zararlı bir davranış olduğunu belirterek bunun üç türlü zararının söz konusu olduğunu belirtmiştir. Bu zarar aşağıda belirtilmiştir (El Husri,2001).

1. Ceza ve sert davranma, öğrenciyi öğretme isteğinden soğutur, O'nun tembel bir insan haline gelmesine neden olur.

2. Öğrenciyi yalan söylemeye ve sahtekâr davranmaya iter.

3.- Öğrenci hocası karşısında hile yaparak onu aldatmaya yönelik hal ve davranışlar sergiler.

Öğrencilerin dersi yeterince istememesinde öğretmenler de önemli bir rol oynamaktadır. "Öğrencilere karşı önemsemeyen bir tavır sergileme; öğrencilerle bireysel olarak ilgilenmeme; sözlü veya yazılı yorumları dikkate almama; duyarsızlaşma; öğrencilere uzak veya soğuk davranma; yardımsever olmama; çok sert bir yaklaşım; kibirli tutum, keyfi olma, adaletsizlik; sadece en çok konuşan öğrencilere dikkat etme diğerlerinin cesaretini kırma; yapıcı ya da saygılı olmayan eleştiri; duyarlılık eksikliği; dersi hakkında danışma veya öğüt için arandığında bulunmama" gibi davranışlar öğrencinin motivasyonun etkilemektedir (Sürücü, İnal (2018). Bu, Sürücü ve İnal'a ait bu makale geçtiğimiz günlerde yani 2018'de yayınladığına göre İbn Haldun'un 1400lü yıllarda belirttiği düşünceler hali hazırda günümüzde bile geçerliliğini korumaktadır. Bununla birlikte, İbn Haldun, dayaktan bütünüyle vazgeçilmesini doğru bulmamıştır.

İBN HALDUN'UN DİKKAT ÇEKTİĞİ BAZI DEĞERLER

İbn Haldun'un dikkat çektiği bazı vardır ki bu değerler de ancak insanlara eğitim yolu ile kazandırabilmesi mümkündür. Daha öncede belirttiğimiz gibi İbn Haldun ilmi ve bilgiyi doğuştan kazanmaz bu bağlamda İbn Haldun'un dikkat çektiği eğitim yolu verilebilecek değerlerin nitelikleri aşağıda belirtilmiştir.

1. **Emeksiz kazanç iyi değildir**: İbn Haldun emeksiz kazancın insanlara zarar vereceğini düşünmektedir. Göcen, (2013). Bu bağlamda, öğrencilere bir iş yapılırken kazancın nasıl kazanılması gerektiğinin önemi hilekarlıktan uzak kalmanın toplumda güveni sağlama adına olumlu etkilerinin belirtilmesinde bir gerek vardır.

2.İnsanın bulunduğu konum ya da durum O'nun ahlaki anlayışını etkileyebilir. Şerefli kalarak insanlardan hürmet beklemek ve bolluk içerisinde yaşayarak erdemli kalmak İbn Haldun'a göre zaten oldukça zor bir durumdur. (Közleme,2013).

3. Aşırı kendini üstün görme toplumda kızgınlık yaratır. İnsanlar çoğunlukla birilerinin kendilerinden üstün olduklarını kabul etmezler. Halbuki bu durum diğer insanlara sadece makam ve nüfuz ile kabul ettirilebilir. İlim ve sanat sahibi insanların ise, bir makam ve nüfuzu yoktur. Bu yüzden insanların iyiliklerinden değil, öfkelerinden pay alırlar. Sonuç olarak, kendinden üstün olanlara boyun eğip yalakalık etmedikleri için, üstünlük taslayıp diğer insanların da öfkelerini çektikleri için geçimleri zorlaşır ve zaruret içine düşerler. (Közleme,2013).

4. İnsanları yardımlaşmaya zorlamak gerekir. İnsanlar, bir bütün olarak insanlığın faydasına olan şeyleri bilmezler. BU nedenle onları zorlamak ve aralarında iş bölümü yaptırmak gerekir (Közleme,2013).

5. **İnsanlar ve hükümdarlar adaletli olmak zorundadır**.Adalet duygusu, insan ve toplum hayatında önemli bir etkinliğe sahiptir. Adalet hissi kişiye haksızlık ve zulüm karşısında dayanma ve direnme gücü verir. Mücadele azmi kazandırır. Diğer taraftan İbn Haldun, bedevilerin (göçebe) birlikte hareket etmek, haksızlıklara birlikte karşı çıkmak gibi özelliklerinin aralarındaki dayanışmayı güçlendirdiğini belirtir. Bedeviler kendi kabilelerinden olanlara karşı asla bencil değillerdir. Hatta birbirleri için hayatlarını bile feda edebilecek kadar güçlü bir dayanışma ruhları vardır. Cesaret, adalet gibi özellikleri taşırlar. İhtiyaçları da ihtirasları da az olduğundan iyi olana yatkın ve güzel ahlaka sahiptirler. Buna karşılık, hadariler (şehirliler) gibi bolluğa ve rahata alışkanlık kazanmadıkları için de kanaat ehlidirler. Bedevi umranın tabiata daha yakın oluşu, onların ruh hallerine de etki etmiştir, Hadarilere göre daha samimi, daha saftırlar (Ekinci 2008).

6. Emeğinin hakkını alan kişinin üretimi de artar. İbn Haldun burada çalışanın hakkının verilmesi gerektiğini belirtmektedir.

7. Kişinin değerleri ile beslenme şekilleri arasında yakın bir ilişki vardır (Bayar, 2018). İbn Haldun, deve sütü ve etiyle beslenenlerin zorluklar ve ağır yükler karşısında sabır ve tahammül gösterdiklerini zikreder ve görüşlerini şöyle dile getirir. "Deve sütü ve etiyle beslenenlerin, zorluklar ve ağır yükler karşısında sabır ve tahammül gösterdiklerine şahit olunmaktadır. Bilindiği gibi böyle durumlar karşısında sabır ve tahammül sergilemek develerin bir özelliğidir. Aynı şekilde bu kişilerin bağırsakları da develerinki gibi sıhhatli ve dayanaklıdır. Başkalarına zarar veren gıdalar bunlara zarar vermez."

8. **İnsanlar iyiliğe yatkın varlıktır.** İnsanlar yaradılışlarındaki özelliklerinden dolayı iyiliğe yatkınlardır.

9. İnsanları iyi huylu yetiştirmek için dine ve peygamberlere gerek vardır

10. Zulümler toplumları yıkar (Ülger, 2004). ibn Haldun insanların elinden zorla alınan kazançların onları huzursuz edeceğini böyle durumların da toplumda huzursuzluğa yol açacağını belirtmiştir.

11. **Bir ürün halka aşırı pahalı bir şekilde satılmamalıdır (**Ülger, 2004).

12. Güzel ahlak Müslümanlar için gereklidir. Ona göre güzel ahlâk ruhun kemale ermesine yardımcı olurken kötü ahlâk engel ve köstek olur, güzel ve yararlı işler devamlı tekrar edilirse kemâli gerçekleştiren hayır duygusu kökleşir, bedene hâkim olur ve böylece dünya mutluluğu da sağlanır (Ev,2007).

Yukarıda belirttiğimiz 12 madde toplumda huzuru bulmak isteyen insanların bilmesi öğrenmesi gerektiğinde her kesimden insanlara öğretilmesi gereken değerleri içeren maddelerdir.

SONUÇ

İbn Haldun pek çok alan da kendini oldukça iyi yetiştirmiş bir düşünürdür. Bu bağlamda, onun önemsediği değer ve ahlaki yargılar, arada 6 asırdan daha fazla süre geçmesine rağmen önemini korumaktadır. Bu bağlamda, İbn Haldun'un toplumları ve devletleri dik tutmak için ortaya attığı umran ve asabiyet kavramını esas alan değerler ve bunların niteliklerini ele aldığımız bu çalışma bildiri amacına dönük olarak bir öz niteliğinde sunulmuştur. İbn Haldun'un değer anlayışlarının ve eğitim anlayışının kapsamlı şekilde değerlendirecek çalışmalara ihtiyaç bulunmaktadır. Haldun'un "Mukaddime", " Bilim ve Siyaset arasında Hatıralar" adlı eseri Hatıralar kitabı bir bütün halinde incelendiğinde görülecektir ki İbn Haldun, insanı merkeze alan bir anlayış içerisinde olgu, olay, anılarını, düşüncelerini, düşünceleri doğrultusunda gerçekleştirdiği öngörülerini bir anlatı içerisinde yazmıştır. Bu yazılarda dolaylı ve direkt olarak değerlerin önemine işaret etmiştir Örneğin, O, insanı hayvandan ayıran en önemli özelliğin iyilik olduğunu öngörmüştür. Yani insanda iyilik duygusu olmadığı sürece vahşileşecek bir hayvandan farkı kalmayacaktır. Böylelikle İbn Haldun insanlığı özgün bir yere oturturken onun varlığını sağlayan iyiliğe götüren değerlerin önemine vurgu yaparak ahlaki değerlere sahip olmayan toplumların yıkılacağını belirtmiştir. Bu bağlamda düşünüldüğünde, insanın doğuştan değil de zaman içerisinde gelişerek toplumsal nitelikleri yüksek bir varlık haline gelebilmesi ise değerler eğitiminin etki ve katkıları ile mümkündür.

KAYNAKÇA

Ateş, F., & Utkan, T. (2017). İBN HALDUN'A GÖRE TOPLUM VE ŞEHİR. Journal of International Social Research, 10(53).

Akbaş, O. (2008). Değer eğitimi akımlarına genel bir bakış. Değerler Eğitimi Dergisi, 6(16), 9-27.

Aydın, M. Z.,(2010). Okulda değerler eğitimi http://www.mehmetzekiaydin.com/makaleler/2010-34.pdf.

Bayar, (2018).M. İbn haldun'a göre bireyin beslenme alışkanlığının kişilik gelişimine ve dini hayata etkisi. Akra Kültür Sanat Ve Edebiyat Dergisi, 6(15), 123-134.

Berkant, H. G., Efendioğlu, A. ve Sürmeli, Z. (2014). Değerler eğitimine yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi. Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 9, 5.

Demircioğlu, A. (2012). İbn Haldun'da İnsan Tasavvurunun Eğitime Yansıması. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi c1, s4.

Demirtaş, Z., & İpek, F. (2012). İbn-i Haldun'un eğitim anlayışında bir değer olarak insan. Eğitim Ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori Ve Uygulama, (6), 19-30.

Ekinci, A. (2008). İbn-i Haldun'da Adalet Anlayışı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal.

El-Husrî, Satî. (2001) İbn-i Haldûn üzerine araştırmalar (Trc. Süleyman Uludağ). İstanbul: Dergâh Yayınları,

Ev, H. (2007), İbn-i Haldûn' un eğitim görüşü (Yayınlanmamış Doktora Tezi). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler EnstitüsüGöcen, G. (2013). İbn Haldun'un Toplum ve İnsan Yaklaşımının Günümüze Düşen İzdüşümleri: Tüketim Toplumu ve Narsist İnsan. Toplum Bilimleri Dergisi, 7(14), 175-198.

İbn Haldun. (2013). Mukaddime. Hazırlayan: Süleyman Uludağ. I – II Cilt. İstanbul: Dergâh Yayınları.

İbn-i Haldûn. (2004, a). Bilim ve siyaset arasında hatıralar. İstanbul: Dergâh Yayınları.

Közleme, O. (2013). İbn Haldun Düşüncesi'nde Geçim ve Zenginliğin Psiko-Sosyal Boyutları,Toplumbilimleri Dergisi, 7: 13, 363-376.

MEB,2018, Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar)

Süngü, A. (2009). İbn-i Haldûn' un eğitim felsefesi, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Sürücü, A., & Ünal, A. Öğrenci Motivasyonunu Artıran ve Azaltan Öğ-retmen Davranışlarının İncelenmesi. OPUS © Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi - International Journal of Society Researches S.8 s.255-295.

Ulusoy, K., & Arslan, A. (2014). Değerli bir kavram olarak "değer ve değerler eğitimi". Farklı yönleriyle değerler eğitimi içinde, 2-15.

Ülger, İ.,(2004) Işığın kaynağı doğu.Berfin Yayıncılık:İstanbul

DİJİTAL ÖYKÜLERLE SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİ: KONTROL ODAĞI VE BAŞARIDAKİ DEĞİŞİM*

Burcu ÜNLÜ

MEB, Türkiye

Doç.Dr. Selami YANGIN

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Türkiye

ÖZET

Günümüzde teknoloji çağında bulunduğumuzdan dolayı teknolojik imkânları eğitimle bütünleştirmek ve öğretimde teknolojiden faydalanmak gerekmektedir. Bu açıdan en eski ve güvenilir eğitim araçlarından biri olan öyküler, dijital çağda eğitici işlevlerini, resim, ses, müzik ve video gibi dijital içeriğin birleşiminden oluşan 2,5-3 dakikalık bir anlatı formu olan dijital öykülerle devam ettirmektedir. Bu çalışmada dijital öykülerle desteklenmiş öğrenme ortamının Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerin başarısı ve kontrol odağı üzerindeki etkisini araştırmak amaçlanmıştır. Çalışmada yarı-deneysel model öntest-sontest kontrol gruplu eşleştirilmiş desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Rize ilinin merkez ilçesinde bulunan bir devlet okulunun 4. sınıfındaki 42 öğrencidir. Araştırmada uygulama yapılacak okulun belirlenmesinde tipik durum örneklemesi kullanılmıştır. Bu çalışmanın bağımsız değişkeni dijital öykülerle desteklenmiş öğretim etkinlikleri; bağımlı değişkenleri ise öğrencilerin başarıları ve kontrol odağı olarak belirlenmiştir. Öntest sonucunda 4 / A ve 4 / B şubelerinin birbirine denk oldukları görülmüş, 4 / A sınıfı (20 öğrenci) deney; 4 / B sınıfı (22 öğrenci) ise kontrol grubu olarak seçilmiştir. Araştırma sonucunda, dijital öykülerle gerçekleştirilen öğretimin öğrencilerin içten kontrollü olmalarını sağlamada daha etkili olduğu ortaya konulmuştur. Ayrıca dijital öykülerle desteklenmiş etkinliklere dâhil olan deney grubu öğrencileri diğer gruptaki öğrencilere göre Sosyal Bilgiler dersinde daha başarılı olmuşlardır. Buna göre, dijital öykülerle desteklenmiş Sosyal Bilgiler öğretimi, öğrencilerin öğrenme düzeylerinin içten denetimlerinin artırılmasında önemli düzeyde etki gücüne bir uygulamadır. Bu sonuçlar çerçevesinde, temel eğitim düzeyinde görev yapan uygulayıcıların dijital öykülerle destekli öğrenme modeli ile öğretim tasarımını daha çok kullanmaları gerektiğine işaret edilmiştir. Ayrıca, mevcut araştırmadaki gibi dijital öykülerle desteklenmiş uygulamaların öğrencilerin eleştirel düşünmeleri, genel yaratıcı düşünme düzeyleri, alana ilişkin yaratıcılık düzeyleri ve başka demografik özelliklerini inceleyen araştırmaların sayısı arttırılmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Başarı, Dijital Öyküler, İlkokul, Kontrol Odağı, Sosyal Bilgiler

TEACHING SOCIAL STUDIES WITH DIGITAL STORIES: CHANGE IN CONTROL FOCUS AND LEARNING PERFORMANCE

ABSTRACT

Nowadays, as we are in the age of technology, it is necessary to integrate technological opportunities with education and to benefit from technology in education. As one of the oldest and most reliable educational tools in this respect, the stories continue in this era with digital stories, a narrative form of 2.5-3 minutes, which is a combination of digital content such as picture, sound, music and video. In this study, it is aimed to investigate the effect of learning environment supported by digital stories on students' learning performance and locus of control in Social Studies course. In this study, semi-experimental model pre-test-posttest control group-matched pattern was used to examine the effect of activities supported by digital stories in Social Studies course on student achievement and locus of control. The study group of the study is 42 students in the 4th class of a public school in the central district of Rize in the 2016-2017 academic year. Typical situation sampling was used to determine the school to be applied in the study. The independent variable of this study is the teaching activities supported by digital stories; dependent variables were determined as the performance and control focus of the students. 4/A and 4/B branches were found to be equivalent to each other, 4/A class (20 students) experiment; 4/B class (22 students) was selected as control group. As a result of the research, it was revealed that teaching with digital stories is more effective in ensuring that students are internally controlled. In addition, the experimental group students involved in the activities supported by digital stories have been more successful in the Social Studies course than in the other group. Accordingly, the teaching of Social Studies, supported by digital stories, is a practice that has a significant impact on the students' learning levels and internal controls. Within the framework of these results, it was pointed out that the practitioners who work at the basic education level should use the learning model and the instructional design with the help of digital stories. In addition, the applications supported by digital stories, such as in the current research, should be increased and their effects on students' critical

* Bu çalışma, Burcu ÜNLÜ tarafından yapılan "Dijital Öykülerle Desteklenmiş Sosyal Bilgiler Dersinin Öğrencilerin Başarısı, Kontrol Odağı ve Eleştirel Düşünme Becerileri Üzerindeki Etkisi" başlıklı yüksek lisans tez çalışmasından yararlanılarak oluşturulmuştur.

thinking, levels of general creative thinking, creativity levels related to specific disciplines and other demographic characteristics should be examined.

Keywords: Learning Performance, Digital Stories, Elementary School, Locus of Control, Social Studies

GİRİŞ

Sürekli bir değişim ve gelişim içinde olan dünya, eğitim süreçlerini de değişmeye ve gelişmeye zorlamaktadır. Bu durum eğitim programlarının geliştirilmesinde, yeni öğretme ortamlarının oluşturulmasında, etkili bir ders öğrenimi için materyaller ile yöntemlerin seçiminde ve öğrencilerin ilgi, tutum ve ihtiyaçlarının belirlenmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Bozdoğan ve Yalçın, 2005: 241-247).

Öğrencilerin teknolojinin sunduğu olanaklara günlük yaşamda erişimi artarken eğitim kurumlarının bu konuda sınırlı kalması, okullarda "dijital uyumsuzluk" yaşanmasına sebep olmaktadır (Atal ve Usluel, 2011). Bilişim teknolojileri hayatın her anında bulunmaktadır. Çağı yakalamak ve çağa uyum sağlayabilmek için eğitim sisteminin etkinliği artırılmaya çalışılmaktadır. Günümüz, teknoloji çağı olduğundan teknolojik imkânları eğitimle bütünleştirmek ve öğretimde teknolojiden faydalanmak gerekmektedir (Ayvacı vd., 2004: 234). Bu açıdan en eski ve güvenilir eğitim araçlarından biri olan öyküler, dijital çağda eğitici işlevlerini, resim, ses, müzik ve video gibi dijital içeriğin birleşiminden oluşan 2.5-3 dakikalık bir anlatı formu olan dijital öykülerle devam ettirmektedir (Chung, 2007; Çoban, 2011; İnceelli, 2005; Porter, 2004).

Günümüz neslinin beklentilerinin birçoğunu kapsayan bu dinamik ve güçlü araç, yapılandırmacı yaklaşımın "yaparak-yaşayarak öğrenme" sürecine katkı sağlayarak öğrenme-öğretme sürecinin her aşamasında aktif olarak kullanılabilecek çeşitli üstünlüklere sahiptir (Gakhar ve Thompson, 2007; Robin, 2006; Sylvester ve Greenidge, 2009; Verdugo ve Belmonte, 2007). Günümüz eğitim anlayışında bilgileri sorgulamadan kabul eden bireyler yetiştirmek yerine, neyi, niçin ve nasıl öğrenmesi gerektiğini bilen, öğrendiği bilgileri kullanan, geliştiren ve yeni bilgiler üreten bireylerin yetiştirilmesi amaçlanır (Akbıyık, 2002; Kürüm, 2002).

Neden arama, nedenleri gerçekçi şekilde değerlendirme ve bir şeye inanmadan önce nedenini sorgulama becerileri, iç kontrol odağına sahip kişilerin ortak özellikleridir. Bu noktada kontrol, iç ve dış kontrol odağı kavramları önem kazanmaktadır. Çünkü kontrol odağı bilişsel süreçlere dayanan kavramlardan biridir (Çırakoğlu, 2006). Etkili düşünebilen, akla yatkın çözümler sunabilen bireyler yetiştirmek, toplumun sağlıklı bir şekilde yükselebilmesi için şarttır. Bu nedenle içten kontrollü bireye ilişkin özelliklerin kazandırılması, bugün ilkokul ve ortaokul için hazırlanan öğretim programlarında somut biçimde yerini almıştır (Saracaloğlu ve Yılmaz, 2011).

ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu çalışmada dijital öykülerle desteklenmiş öğrenme ortamının Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerin başarısı ve kontrol odağı üzerindeki etkisini araştırmak amaçlanmıştır. Dijital öyküler; metin, resim, müzik, efekt, seslendirme gibi çoklu ortam öğelerinin bilgisayar ortamlarında çeşitli programlar kullanılarak bir araya getirilmesi ile oluşturulmaktadır. Dijital öyküler, öğrencilerin ilgi ve dikkatlerini çekerek öğretme-öğrenme sürecinde motivasyonu ve akılda kalıcılığı artırmaktadır. İlkokul Sosyal Bilgiler derslerinde teknolojinin sınıf ortamında kullanılması öğrenmenin kalıcı olmasını, soyut konuların ve tarihsel olayların somutlaştırılmasını, öğrencilerin derse ilgisinin artmasını ve istenilen kazanımlara ulaşmasını sağlayacaktır. MEB (2018) de belirlenen amaçlar dışında bireylerin içinde bulundukları çağ, bilgi ve eğitim teknolojileri ile çoklu ortamların öğretme-öğrenme sürecinde kullanılmasını zorunlu hale getirmektedir. Dolayısıyla bu çalışma;

- Dijital öykülerin öğrencilerin akademik başarılarını nasıl etkilediğini,

- Dijital öykülerin öğrencilerde kontrol odağını hangi yönden etkilediğini ortaya koymayı amaçlamıştır.

ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Bu araştırmanın 21. yüzyıl temel becerilerinin birçoğunu kapsayıcı özelliğiyle çağın teknolojilerini eğitim-öğretim süreci içine dâhil ederek yapılandırmacı yaklaşımın çoğul bakış açısı çerçevesinde bireylerin sosyal yaşamla olan bağını güçlendirmeyi amaçlayan dijital öykülerin, kontrol odağı üzerindeki etkisine ilişkin farklı bakış açılarının geliştirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu araştırma ile öğrenme sürecini daha zevkli, eğlenceli ve tartışmacı bir sürece dönüştürerek Sosyal Bilgiler dersinin öğretimine özgün açıklamaların kazandırılmasına önemli

katkılar sağlanabilecektir. İlgili alanyazın taraması sonucunda öykü kavramına yeni bir bakış açısı kazandıran dijital öykülerle ilgili yurt içinde çok az sayıda çalışmaya rastlanmakla birlikte Sosyal Bilgiler öğretiminde bu konuda herhangi bir çalışmaya erişilememiştir.

YÖNTEM

Çalışmada Sosyal Bilgiler dersinde dijital öykülerle desteklenmiş etkinliklerin öğrenci başarısına ve kontrol odağına etkisini incelemek amacıyla yarı-deneysel model öntest-sontest kontrol gruplu eşleştirilmiş desen kullanılmıştır (Tablo 1). Bir araştırmada, değişkenlerin sayısal ölçümü ve bir değişkenin diğer değişken ile arasındaki neden-sonuç bağlantısını değerlendirmek için genel anlamda deneysel yöntem kullanılır (Çepni, 2010: 112). Deneysel araştırma, açıklamanın ötesine geçilerek nedenlerin tahmin edilmesine olanak sağlar. Deneysel çalışmalar, neden değiştiğinde sonucun da değişebileceğini ortaya koyar (Büyüköztürk vd., 2014: 196).

Tablo 1. Deneysel Süreçte Kullanılan İşlem ve Ölçme Araçları

Gruplar	**Öntest**	**Süreç**	**Sontest**
Deney Grubu	T1-T2	Dijital Öykülerle Desteklenmiş Yapılandırmacı Öğrenme Etkinliklerinin Uygulandığı Sosyal Bilgiler Öğretimi	T1-T2
Kontrol Grubu	T1-T2	Öğretim Programı Doğrultusunda Yapılan Sosyal Bilgiler Öğretimi	T1-T2

T1: Uygulama Konusuna İlişkin Akademik Başarı Testi T2: Kontrol Odağı Ölçeği

Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma grubu, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Rize ilinin merkez ilçesinde bulunan bir devlet okulunun 4. sınıfındaki 42 öğrencidir. Araştırmada uygulama yapılacak okulun belirlenmesinde tipik durum örneklemesi kullanılmıştır. Öntest sonucunda 4/A ve 4/B şubelerinin birbirine denk oldukları görülmüş, 4/A sınıfı (20 öğrenci) deney; 4/B sınıfı (22 öğrenci) ise kontrol grubu olarak seçilmiştir. Bu öğrenciler tesadüfi yöntemle 20'si deney grubu; geri kalanı ise kontrol grubuna dâhil edilmiştir. Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Karadeniz, Akgün ve Demirel (2014: 91) göre bu örnekleme yöntemi, araştırma problem ifadesiyle ilgili evrende bulunan pek çok olgudan tipik olan bir olgunun tespit edilerek bu olaya yönelik bilgi toplamayı amaçlar. Burada önemli olan sıra dışı olmayan ortalama, tipik bir durumun seçilmesidir. Araştırmacı tipik örneklemi seçebilmek için konuyla ilgisi olan kişilerle işbirliği yapar, ön bilgi toplar ve örneklemine karar verir. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilere ait demografik özellikler Tablo 2'deki gibidir.

Tablo 2. *Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Demografik Özellikleri*

		Grup				**Toplam**	
		Kontrol		**Deney**			
		F	%	f	%	f	%
Cinsiyet	Kız	10	45	10	50	20	48
	Erkek	12	55	10	50	22	52
Toplam		22	52	20	48	42	100
Anne öğrenim durumu	İlkokul	18	56	14	44	32	76
	Ortaokul/Lise	4	40	6	60	10	24
	Toplam	22	52	20	48	42	100
Baba öğrenim durumu	İlkokul	6	43	8	57	14	33
	Ortaokul/Lise	16	73	6	27	22	53
	Üniversite/ Yüksekokul	0	0	6	100	6	14
	Toplam	22	52	20	48	42	100
Ailenin gelir düzeyi	Orta	0	0	2	100	2	5
	İyi	10	56	8	44	18	43
	Çok iyi	12	55	10	45	22	52
	Toplam	22	52	20	48	42	100
Ailedeki birey sayısı	4-5 kişi	16	67	8	33	24	57
	6-7 kişi	6	38	10	63	16	38
	8 ve daha fazla	0	0	2	100	2	5

		Grup				**Toplam**	
		Kontrol		**Deney**			
		F	%	f	%	f	%
Cinsiyet	Kız	10	45	10	50	20	48
	Erkek	12	55	10	50	22	52
	Toplam	22	52	20	48	42	100

Bağımlı ve Bağımsız Değişkenler

Değişkenler, neden-sonuç ilişkisi göstermekte ise bağımlı ve bağımsız değişkenler olarak gruplandırılır. Bağımlı değişken, araştırmanın sonucu durumunda olan ve bağımsız değişkene bağlı ortaya çıkan değişkendir. Bağımsız değişken ise araştırmacının ilgisinin odaklandığı nicel veya nitel yapı gösteren değişkendir (Büyüköztürk, 2002: 3). Bu çalışmanın bağımsız değişkeni dijital öykülerle desteklenmiş öğretim etkinlikleri; bağımlı değişkenleri ise öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi başarıları ve kontrol odağı olarak belirlenmiştir.

Çalışmanın Kapsamı

Çalışma, 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde yürütülmüştür. Disiplin olarak Sosyal Bilgiler dersinin seçilmesinin amacı, dijital öykü konusunda ve 4. sınıf düzeyinde yapılmış bir araştırmaya rastlanmayışıdır. Bu doğrultuda "İyi ki Var" temalarında yer alan kazanımlarla 6 haftalık bir uygulama süreci yürütülmüştür.

Veri Toplama Araçları

Nowicki-Strickland kontrol odağı ölçeği: 1973 yılında bireylerin davranışları üzerinde rol oynayan pekiştirmelerin içeriden ve dışarıdan odaklanılmasına yönelik algı düzeyini değerlendirmek amacıyla geliştirmiştir. Bu ölçme aracı Türkiye'de ilk kez Özyürek (1982), Başal (1983) ile Dönmez ve Başal'ın (1985) çalışmalarında Türkçeye çevrilerek uyarlanmış, buna rağmen geçerlik-güvenirlik değerleri hesaplanmamıştır. Ölçme aracında bilimsel yeterlik, sosyal gelişim, bağımsızlık, üstesinden gelme ve öz güdülenme davranışlarını ele alan 40 madde bulunmaktadır. Elde edilen puan değeri arttıkça dıştan denetimli olma baskınlaşırken, puan azaldıkça içten denetimli olma özelliği baskın hale gelmektedir.

Sosyal Bilgiler dersi akademik başarı testi: Bu test, araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Testin geliştirilme aşamasında ilk olarak, 2005 yılında yürürlüğe giren İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı elde edilmiştir. 2016-2017 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde araştırmaya dâhil edilen ünite için belirlenen kazanımları içermesine dikkat edilmiştir. Bu kapsamda bir belirtke tablosu oluşturulmuş ve taslak form 25 sorudan meydana gelmiştir. Hazırlanan sınavın test maddelerinin bilişsel alan basamaklarına göre dağılımı, sınıf öğretmenlerinden oluşan 5 kişilik grubun görüşlerine göre yapılmıştır. Başarı testi için hazırlanan taslak maddeler deney ve kontrol grubu dışındaki başka okulda öğrenim gören 5. sınıftaki 86 öğrenciye çözdürülmüştür. Pilot uygulamanın, 4. sınıf öğrencileri yerine 5. sınıf öğrencilerine çözdürülmesinin nedeni, belirlenen kazanımların eğitim-öğretim süreci içinde henüz verilmemiş olmasıdır. Denemelik testten asıl testin seçilmesi için madde güçlük indeksi ve madde ayırt edicilik indeksi hesaplanmıştır. Yapılan pilot uygulama sonucunda hesaplanan madde ayırt edicilik gücü ve uzman görüşleri değerlendirmeleri sonucunda 6, 9, 10, 16 ve 23 numaralı sorular testten çıkarılarak 20 maddelik çoktan seçmeli başarı testi hazırlanmıştır.

Verilerin Toplanması

Pilot Uygulama

Araştırmanın pilot uygulaması 2016-2017 eğitim öğretim yılının birinci döneminde Rize ilinin Çayeli ilçesinde bulunan bir devlet ilkokulundaki 4. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama 3 hafta boyunca devam etmiştir. Pilot uygulama hazırlanan dijital öykülerle desteklenmiş öğrenme-öğretme aktivitelerinin öğrencilerin seviyesine ve kazanıma uygun olup olmadığını görebilmek, eksikliklerini tespit edip düzeltmek amacıyla yapılmıştır. Pilot uygulamadan sonra dijital öyküler, ölçme, dil ve materyal geliştirme konularında uzman 3 öğretim elemanının değerlendirmesine alınmıştır. Materyaller üzerinde konu ile ilgili görseller ve üzerindeki metinlerde değişiklikler

yapılmıştır. Uygun olmayan görseller ya da anlamsız metinler çıkarılmış, yerine asıl uygulama materyallerindeki örnekleri görselleştiren çizimler yerleştirilmiştir.

Asıl Uygulama

Araştırmanın asıl uygulaması 2016-2017 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde Rize ili merkez ilçesinde bulunan bir devlet ilkokulundaki 4. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın yapılacağı okul için gerekli izinler alınmıştır. Uygulama için 6 hafta, haftalık 3 ders saati ve toplamda ise 18 ders saati ayrılmıştır. Hazırlanan ders planları doğrultusunda ders işlenişi sırasında dijital öykülere yer verilmiştir. Özellikle uygulama yapılan okulda Fatih projesi kapsamında sınıflara yerleştirilen akıllı tahtalar bu konuda en büyük destekçi olmuştur. Milli Eğitim bünyesindeki eğitim siteleri (EBA, Morpha, Okulistik gibi) ders süresince sürekli kullanılmıştır. Uygulama süreci bittikten deney - kontrol grubuna Sosyal Bilgiler dersi akademik başarı testi ve diğer tüm ölçme araçları sontest olarak uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubundaki dersler araştırmacının kendisi tarafından yürütüldüğünden kazanımların verilme süreleri açısından uygulama her iki grupta da yakın zamanda tamamlanmıştır.

Verilerin Analizi

Çalışma kapsamında nicel verilerin çözümlenmesinde SPSS 20.0 istatistik paket programı kullanılmıştır. Veri analizinde Mann-Whitney U testi ve Wilcoxon testi kullanılmıştır. Elde edilen veriler .05 anlamlılık düzeyine göre test edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının veri toplama araçlarından aldıkları puanların karşılaştırılmasında, frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma teknikleri ile parametrik varsayımlar karşılandığında bağımsız ve bağımlı örneklemler t-testi kullanılmıştır. Ayrıca deney ve kontrol gruplarında gerçekleştirilen öğretim uygulamalarının, deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin öğrenme başarısı ve kontrol odağı düzeyleri üzerinde yol açtığı etkinin etki büyüklüğü değeri de hesaplanmıştır. Akbulut (2010) tarafından aktarılan sınıflandırmaya göre aritmetik ortalamalara dayanan etki büyüklükleri; .20 – .49 arasında ise küçük (=small); .50 – .79 arasında ise orta (=medium) ve .80 ve üzerinde bir değere sahip ise geniş (=large) düzeyde etkiye sahiptir. Bu değerlere dayanarak etki gücü hakkında yorumlar ileri sürülmüştür.

BULGULAR

Araştırmada hangi tür analiz yöntemlerinin kullanılacağını görmek amacıyla öncelikle her bir ölçek için grupların normallik dağılımı test edilmiştir. Her bir ölçeğin normallik dağılımını test etmek maksadıyla araştırmada tüm değişkenler açısından tek örneklem Kolmogorov-Smirnov testi yapılmıştır.

Tablo 3. Deney Grubu ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Akademik Başarıları ve Kontrol Odağı Puanları Üzerinde Uygulanan Normallik Testi Sonuçları

	Kolmogorov-Smirnov		
	İstatistik	sd	p
Başarı (Deney)	.380	20	.000**
Başarı (Kontrol)	.333	22	.000**
Kontrol odağı (Deney grubu)	.097	20	.20
Kontrol odağı (Kontrol grubu)	.241	22	.00**

**p<.01

Tablo 3'e göre yapılan normallik testine göre anlamlılık düzeyi .05'den küçük olduğundan her iki grubun da akademik başarı puanlarının normal dağılıma sahip olmadığı belirlenmiştir. Bundan dolayı gruplar arası karşılaştırmalar için non-parametrik teste başvurulmasına karar verilmiştir. Kontrol odağı puanlarına göre deney grubunun normal dağıldığı (p>.05), ancak kontrol grubunun normal dağılmadığı (p<.05) görülmüştür. Bu sebeple deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin uygulama öncesi ölçülen kontrol odağı düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı parametrik olmayan testlerden Mann-Whitney U testi ile sınanmıştır, deney grubunun kendi içerisindeki öntest ve sontest sonuçları arasındaki farklılıkları ortaya koymak için ise parametrik testlerden bağımlı t-testi gerçekleştirilmiştir.

Akademik Başarı Testine İlişkin Bulgular

Deney ve Kontrol Grubunun Akademik Başarı Öntest Puanlarının Karşılaştırılması

Deneysel uygulamaya başlamadan önce deney ve kontrol gruplarının birbirine denk olup olmadığını belirlemek amacıyla ön başarı testi uygulanmıştır. Bu başarı testi puanları, non-parametrik istatiksel tekniklerden olan Mann-Whitney-U testi ile karşılaştırılmıştır. Önteste ait bulgular, Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Deney ve Kontrol Grubu Akademik Başarı Öntest Puanlarının Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	N	X	Ss	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	Z	p
Deney	20	19.31	5.87	20.39	387.50	163.50	-4.098	.61
Kontrol	22	18.57	5.00	18.61	353.50			

Deney ve kontrol gruplarına öğretim süreci uygulanmadan önce *"İyi ki Var"* ünitesine ilişkin başarı testi açısından aralarında fark olup olmadığı Mann- Whitney U Testi ile incelenmiştir (Tablo 4). Deney ve kontrol grupları arasındaki farklar istatistiksel olarak p>.05 önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgu, ele alınan ünitede geçen kavramlara yönelik düzenlenen başarı testi açısından deney ve kontrol gruplarının elde ettiği puanların denk olmasından dolayı araştırmaya bu gruplarla değişim yapmadan başlanabileceği şeklinde yorumlanmıştır.

Diğer deyişle deney ve kontrol gruplarına uygulanan akademik başarı öntest puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür (p>.05). Deney grubunda yer alan öğrencilerin öntest puanlarının sıra ortalaması 20.39; kontrol grubundaki öğrencilerin öntest başarı puanlarının sıra ortalamasının ise 18.61 olduğu belirlenmiştir. Deney grubundaki öğrencilerin öntest puan ortalamaları 19.31; kontrol grubundaki öğrencilerin öntest puan ortalamaları ise 18.57 olarak hesaplanmıştır. Sonuçlara bakıldığında uygulamaya başlamadan önce grupların akademik yönden benzer olduğu söylenebilir. Deney ve kontrol grubunun akademik yönden yakın olması sürecin başında araştırma sonucunu etkileyecek bir farkın bulunmadığı anlamını taşımaktadır.

Deney ve Kontrol Grubunun Akademik Başarı Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin süreç sonunda uygulanan akademik başarı sontest puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için kullanılan Mann-Whitney U testi analiz sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Deney ve Kontrol Grubu Akademik Başarı Sontest Puanlarının Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	N	X	Ss	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	Z	p
Deney	20	26.36	3.30	27.03	513.50	37.50	-4.195	.00*
Kontrol	22	21.94	5.59	11.97	227.50			

*p<.01

Tablo 5 incelendiğinde sontest analizlerine göre deney ve kontrol grubu arasında başarı açısından anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir (p<.01). Deney grubunda yer alan öğrencilerin sontest puanlarının sıra ortalaması 26.36; kontrol grubundaki öğrencilerin sıra ortalamalarının ise 21.94 olduğu görülmüştür. Aynı zamanda deney grubundaki öğrencilerin sontestten aldıkları puan ortalamalarının 26.36; kontrol grubundaki öğrencilerin aldıkları puan ortalamasının ise 18.94 olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre dijital öykülerle desteklenmiş etkinliklere dâhil olan deney grubu öğrencileri, diğer gruptaki öğrencilere göre Sosyal Bilgiler dersinde *"İyi ki Var"* ünitesinde daha başarılı olmuşlardır. Bu bulgu, dijital öykülerin entegre edildiği Sosyal Bilgiler dersinin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu biçiminde yorumlanabilir.

Kontrol grubuna göre daha başarılı olan deney grubunda, dijital öykülerle desteklenmiş öğretimin etkililiği konusunda elde edilen bu değerin etki gücünü belirlemek amacıyla $\eta 2 = t2 / [t2 + (N-1)]$ formülünden yararlanılarak hesaplanan etki büyüklüğü değeri .963'tür. Bu değer, bağımlı değişkendeki varyansın önemli bir bölümünü bağımsız değişkenin

açıkladığını göstermektedir. Bulunan değer farklı kaynaklara göre büyük etkiye işaret etmektedir (Akbulut, 2010). Elde edilen bu bulguya dayanarak, dijital öykülerle desteklenmiş Sosyal Bilgiler öğretiminin öğrencilerin ilgili üniteyi öğrenme düzeylerinin artırılmasında oldukça büyük bir etki gücüne sahip bir uygulama olduğu söylenebilir.

Kontrol (Denetim) Odağı Ölçeğinden Elde Edilen Bulgular

Kontrol odağı puanları karşılaştırıldığında elde edilen betimsel değerler Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Grupların Kontrol Odağı Düzeyi Puanlarının Tanımlayıcı Değerleri

Test	Gruplar	N	X	Ss
Ön test	Deney	20	16.81	3.75
	Kontrol	22	16.69	.79
Son test	Deney	20	11.29	4.74
	Kontrol	22	19.76	1.48

Tablo 6'da görüldüğü gibi kontrol grubundaki öğrencilerin kontrol odağı öntest puan ortalaması 16.69 ve sontest puan ortalaması ise 19.76'dır. Deney grubundaki öğrencilerin kontrol odağı ölçeği öntest puan ortalaması 16.81 ve sontest puan ortalaması ise 11.29'dur. Bu sonuçlara göre Sosyal Bilgiler dersini alan her iki gruptaki öğrencilerin kontrol odağı süreçlerinin farklı yönlerde gelişim gösterdiği, buna karşın değişimin en fazla deney grubunda olduğu ileri sürülebilir. Zira kontrol grubunda 3.07; deney grubunda ise 5.52 düzeyinde puan farkı değişimi gerçekleşmiştir.

Kontrol odağı öntest puanlarının her iki grupta karşılaştırılmasına ilişkin elde edilen değerler Tablo 7'de belirtilmiştir.

Tablo 7. Deney ve Kontrol Grubuna Katılan Öğrencilerin Kontrol Odağı Ölçeğinden Elde Ettikleri Öntest Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	Z	p
Deney	20	20.59	472.00	178.000	-1.077	.481
Kontrol	22	21.60	431.00			

Tablo 7'ye göre elde edilen sonuca dayanarak deney ve kontrol grupları arasında kontrol odağı ölçeğinde ortaya çıkan puan dağılımları açısından istatistiki farkın oluşmadığı ve araştırmanın başında her ne kadar deney grubu lehine bir fark olsa da istatistiki açıdan önemlilik teşkil etmediğinden ölçülen özellik bakımından her iki grubun birbirine denk sayılabileceği söylenebilir.

Uygulama sonunda kontrol odağı sontest puanlarının her iki grupta karşılaştırılmasına ilişkin elde edilen değerler Tablo 8'de belirtilmiştir.

Tablo 8. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Kontrol Odağı Ölçeğinden Elde Ettikleri Sontest Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	Z	p
Deney	20	16.05	550.00	100.000	-3.061	.002**
Kontrol	22	26.50	353.00			

**p<.01

Tablo 8.'de dijital öykülerle desteklenmiş etkinliklere katılan öğrencilerle, resmi programı takip eden öğrencilerin uygulama sonrasında kontrol odağı ölçeğinden aldıkları puanların Mann-Whitney U-testi sonuçları verilmiştir. Buna

göre, dijital öykülerle destekli eğitim sürecine katılan öğrencilerle böyle bir eğitim programına katılmayan öğrencilerin kontrol odağı düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur (z=-3.061; p<.01). Grupların puan ortalamaları dikkate alındığında, dijital öykülerle destekli eğitim sürecine dâhil olan öğrencilerin kontrol odağı puanlarının daha düşük olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgu, dijital öykülerle gerçekleştirilen öğretimin öğrencilerin içten kontrollü olmalarını sağlamada etkili olduğunu göstermektedir.

Uygulama sonunda deney grubu öğrencilerinin kontrol odağı öntest-sontest puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin elde edilen değerler Tablo 9'da belirtilmiştir.

Tablo 9. Deney Grubu Öğrencilerinin Kontrol Odağı Düzeyi Öntest - Sontest Puanları İçin Yapılan Bağımlı t-testi Sonuçları

Grup	Test	N	X	Ss	t	sd	p
Deney	Öntest	20	16.81	3.75	-4.218	19	.000**
	Sontest	20	11.29	4.74			

**p<.01

Tablo 4.34.'te deney grubu öğrencilerinin dijital öykülerle destekli eğitim sürecine katılmadan önceki ve sonrasındaki kontrol odağı puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bağımlı t-testi sonuçları verilmiştir. Analiz sonuçları, araştırmaya katılan öğrencilerin ön ve son puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir (t=-4.218; p<.01). Deney grubunun puan ortalamaları dikkate alındığında, öntestten sonteste azaldığı görülmektedir. Bu sonuçlara göre dijital öykülerle düzenlenmiş eğitim programının öğrencilerin içten denetimlerini artırmada önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Dijital öykülerle desteklenmiş öğretimin kontrol odağı değişkeni üzerindeki etkililiği konusunda elde edilen değerin etki gücünü belirlemek amacıyla hesaplanan etki büyüklüğü değeri -2.412'dir. Bu değer, kontrol odağı değişkenindeki varyansın çok önemli bir bölümünü bağımsız değişkenin açıkladığını göstermektedir. Bulunan değer farklı kaynaklara göre çok yüksek düzeyde etkiye işaret etmektedir (Akbulut, 2010). Diğer deyişle, dijital öykülerle desteklenmiş öğretim devam ettikçe ve öğrenci merkezli aktivitelere daha fazla yer verdikçe öğrencilerin dıştan kontrol odağının azaltılmasında ve içten kontrol odağının artırılmasında yüksek düzeyde bir etki gücüne sahip uygulama olduğu söylenebilir.

Uygulama sonunda kontrol grubu öğrencilerinin kontrol odağı öntest-sontest puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin elde edilen değerler Tablo 10'da belirtilmiştir.

Tablo 10. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Kontrol Odağı Düzeyi Öntest - Sontest Puanları İçin Yapılan Wilcoxon Testi Sonuçları

Puan	Sıralar	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	Z	p
Kontrol Grubu Öntest – Sontest	Negatif sıralar	10	8.90	89.00	-3.104	.000**
	Pozitif sıralar	6	7.83	47.00		
	Eşit	6				
	Toplam	22				

**p<.01

Tablo 10'da kontrol grubu öğrencilerinin *"İyi ki Var"* ünitesi ile ilgili olarak resmi eğitim sürecine katılmadan öncesindeki ve sonrasındaki kontrol odağı puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıra Sayıları Testi sonuçları verilmiştir. Analiz sonuçları, araştırmaya katılan öğrencilerin kontrol odağı ölçeğinden aldıkları öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir (p<.01). Grupların puan ortalamaları dikkate alındığında bu farkın öntest lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre öğrenci merkezli olduğu bilinen resmi programın öğrencilerin daha çok dıştan denetimlerini artırmada etkili olduğu belirtilebilir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, çalışmada elde edilen bulgular doğrultusunda elde edilen araştırmanın sonuçları ve tartışmalar alt problemler çerçevesinde yer almaktadır. Aynı zamanda ulaşılan sonuçlara dayanarak dijital öykülerle desteklenmiş öğrenme-öğretme etkinliklerinin kullanımına ve yapılacak araştırmalara ilişkin önerilerde bulunulmuştur.

Dijital Öykü ve Başarı Değişkeni Arasındaki İlişki İle İlgili Tartışma ve Sonuç

Deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesi *"İyi ki Var"* ünitesine ilişkin başarı testi puanları arasında fark olup olmadığı Mann-Whitney U Testi ile incelendiğinde ortaya çıkan fark değeri istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur. Buna göre deney ve kontrol gruplarının elde ettiği puanların denk olmasından dolayı araştırmada bu gruplarla başlanılmasına karar verilmiş ve gruplar arası üyelerin değişimi söz konusu olmamıştır. Diğer deyişle uygulamaya başlamadan önce gruplar akademik yönden benzerlik göstermiştir. Deney ve kontrol grubunun akademik yönden birbirine yakın nicel değerler elde etmesi, sürecin başında araştırma sonucunu etkileyecek bir başarı farkının bulunmadığı anlamını taşımaktadır.

Bununla beraber uygulama sonunda yürütülen sontest analizlerine göre deney ve kontrol grubu arasında başarı açısından anlamlı farklılık meydana gelmiştir. Dijital öykülerle desteklenmiş etkinliklere dâhil olan deney grubu öğrencileri diğer gruptaki öğrencilere göre Sosyal Bilgiler dersinde *"İyi ki Var"* ünitesinde daha başarılı olmuşlardır. Diğer deyişle, dijital öykülerin entegre edildiği Sosyal Bilgiler dersinin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu bulunmuştur. Literatüre bakıldığında Demirer (2013) görsel olduğu için dijital öykülerin özellikle Fen ve Teknoloji gibi dersler için uygun olabileceğini, Wang ve Zhan (2010) ise dijital öykülemenin pek çok derste öğrenmeyi etkilediğini ve desteklediğini belirtmişlerdir. İlgili literatürde yapılan çalışmalarda da dijital öykü uygulamalarının öğrencilerin başarılarını olumlu yönde etkilediği ve geliştirdiği (Banaszewski, 2005; Barrett, 2005; Demirer, 2013; Doğan, 2007; Göçen, 2014; Hung vd., 2012; Kahraman, 2013; Smeda, vd., 2012; Tsou, vd., 2006; Yang ve Wu, 2012; Yüksel, vd., 2011) ve yüksek düzeyde bilgi hatırlama gücü ile kalıcı ve derinlemesine öğrenmeyi sağladığı (Blas, vd., 2009; Bromberg, vd., 2013; Dupain ve Maguire, 2005), öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırdığı (Bromberg vd., 2013; Dupain ve Maguire, 2005), daha iyi (Blas, vd., 2009; Dupain ve Maguire, 2005) ve kapsamlı anlamayı geliştirdiği (Barrett, 2005; Tecnam, 2013) ve pozitif öğrenme deneyimini sağladığı (Bromberg, vd., 2013; Doğan ve Robin, 2008) ortaya konulmuştur. Bu bağlamda öğrencilerin farklı tema ve konulara yönelik içerikler üzerinde anlamlı biçimde kazanımlar edinebilmesinde görsel-işitsel nitelik taşıyan dijital öyküleme tekniğinin önemli rol oynadığı ileri sürülebilir. Dijital öyküler, dersi ilgi çekici hale getirerek konuların etkileşimsel sorgulanması yoluyla öğrencilerin zihinsel gelişimlerini olumlu düzeyde etkilemektedir.

Dijital Öykü ve Kontrol Odağı Değişkeni Arasındaki İlişki İle İlgili Tartışma ve Sonuç

Uygulama öncesi kontrol odağı puanlarına göre deney grubunun normal dağılım gösterdiği, buna karşın kontrol grubunun ise normal dağılmadığı belirlenmiştir. Bundan dolayı, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin uygulama öncesi ölçülen kontrol odağı düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı parametrik olmayan testlerden Mann-Whitney U testi ile sınanmıştır, deney grubunun kendi içerisindeki öntest ve sontest sonuçları arasındaki farklılıkları ortaya koymak için ise bağımlı t-testi gerçekleştirilmiştir. Buna göre deney ve kontrol grupları arasında kontrol odağı ölçeğinde ortaya çıkan puan dağılımları açısından istatistiki bir farkın oluşmadığı ve ölçülen özellik bakımından her iki grubun birbirine denk olduğu belirlenmiştir.

Dijital öykülerle desteklenmiş etkinliklere katılan öğrencilerle, resmi programı takip eden öğrencilerin uygulama sonrasında kontrol odağı ölçeğinden aldıkları puanlara göre öğrencilerin kontrol odağı düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Grupların ortalama puanları dikkate alındığında dijital öykülerle destekli eğitim sürecine dâhil olan öğrencilerin kontrol odağı puanlarının diğer gruptaki öğrencilere göre daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç, dijital öykülerle gerçekleştirilen öğretimin öğrencilerin içten kontrollü olmalarını sağlamada daha etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Deney grubu öğrencilerinin dijital öykülerle destekli eğitim sürecine katılmadan önceki ve bu eğitim sonrasındaki kontrol odağı puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yürütülen istatistiki testlere dayanarak araştırmaya katılan öğrencilerin kontrol odağı ölçeğinden aldıkları ön ve son puanlar arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Deney grubunun puan ortalamaları dikkate alındığında, öntestten sonteste puanların azaldığı belirlenmiştir. Diğer deyişle dijital öykülerle desteklenmiş eğitim programı öğrencilerin içten denetimlerini artırmada

önemli bir etkiye sahiptir. Çalışmada gerek dijital öykülerle desteklenmiş gerekse resmi program doğrultusunda Sosyal Bilgiler dersini alan her iki gruptaki öğrencilerin kontrol odağı süreçlerinin farklı yönlerde gelişim gösterdiği, buna karşın değişimin en anlamlı deney grubunda olduğu bulunmuştur.

Bununla beraber kontrol grubu öğrencilerinin *"İyi ki Var"* ünitesi ile ilgili olarak resmi eğitim sürecine katılmadan öncesindeki ve sonrasındaki kontrol odağı puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin sonuçlara göre araştırmaya katılan öğrencilerin kontrol odağı ölçeğinden aldıkları ön ve son puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu sonuca göre yürürlükte olan ve öğrenci merkezli olduğu bilinen resmi programın öğrencilerin daha çok dıştan denetimlerini artırmada etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Bu çalışmaya benzer şekilde resmi program dışında bir uygulama yürüten Odacı, Kalkan, Balcı ve Yılmaz (2003) tarafından yapılan araştırmada sosyal beceri eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin denetim odağı düzeylerine etkisi incelenmiş ve sosyal beceri eğitimi programına katılan öğrencilerin içten denetimlilik düzeylerinin bu programa katılmayan öğrencilerin içten denetimlilik düzeylerine göre daha yüksek olduğu ortaya konulmuştur. Diğer deyişle resmi programın dışında uygulanan bir aktivite programı ilköğretim öğrencilerinin içten denetim odağı düzeylerini olumlu yönde etkilemektedir.

Bireyin çocukluktan itibaren zihinsel, duygusal ve sosyal gelişimi, öğrenmeleri, aldığı modeller, tecrübeleri, olaylara yüklediği anlam ve beklentileri, kontrol odağının yönünü belirlemede önemli unsurlardır. Kaval (2001), çocuğun kendisi için önemli birtakım kararları alabilme özgürlüğü kazanması, aile ve çevresine karşı göreli bir bağımsızlığa kavuşması ve kendi başına daha yeterli bir duruma gelme çabasının içten denetimlilik yolunda ilerlediğinin kanıtı olarak görülmesi gerektiğini belirtmiştir. Ülkemizin kültürel yapısının yanı sıra eğitim sisteminin gerek felsefi anlayışlar gerekse uygulamalar açısından belirsizlikler içermesinin de bireyde dışsal uyaranların daha baskın gelişmesine neden olabileceği düşünülmektedir. Zira 2005 yılından itibaren ilerlemeci eğitim anlayışına dayalı öğrenci merkezli bir eğitim sisteminin uygulandığı öngörülmektedir. Bu anlayışa göre sistemin tüm öğeleri öğrenciyi dikkate alarak onun ilgi, istek, yetenekleri, bilişsel ve duyuşsal tüm öğelerine göre inşa edilmelidir. Buna karşın uygulamada öğretmenlerden öğrenci merkezli faaliyetler ve öznel bilgi yapılandırması beklenmekle birlikte gerek liselere giriş sınavı gerekse bireyin önündeki diğer ulusal sınavların tümüyle nesnel gerçekliğe bağlı kalması bu belirsizliklerin en anlamlı örneği olarak belirtilebilir. Buna bağlı olarak sınav baskısı altında kalan öğretmenler, öğrencilerin daha başarılı olabilmelerini sağlamak adına programın öngördüğü anlayışın aksine öğretmen merkezli anlayışlara da sığınabilmektedir. Bu çalışmada uygulama süreci sonunda kontrol grubundaki öğrencilerde dıştan denetim odağı daha çok gelişmiştir. Bunun en temel nedeni olarak yukarıda belirtilen gerekçelere dayanarak öğrencilerin tümüyle sınav odaklı yetiştirilmeleri, nesnel gerçekliğe bağlanmaları yönünde zorlanmaları, kendi bireysel kararlarını alıp uygulama fırsatı veren öğrenme yaşantıları sağlanmaması, sosyal çevre ve okul arasında yerinde ve uygun bir rehberlik sürecinin yürütülememesi ile tümüyle mobbing duygusu altında eğitim sürecine dâhil olmaları gösterilebilir. Oysa resmi program, öğrencilerde meta-bilişsel, yansıtıcı, yaratıcı ve eleştirel düşünme gibi öznel içerikler oluşturmayı hedefleyen üst düzeyde bilişsel becerilerin geliştirilmesine odaklanmıştır. Bu becerilerin geliştirilmesi için öğrenciye derste söz hakkı tanınmalı, tartışmalara katılmasına uygun bir ortam oluşturulmalı, soru sormasına müsaade edilmeli ve tüm duyu organlarına hitap eden bir öğrenme ortamı yapılandırılmalıdır. Dijital öykülerle desteklenmiş sosyal bilgiler dersinin uygulandığı deney grubunda özellikle bu açıklamalar dikkate alınmış ve öğrencilerin kendi kararlarını almaları, bunu akranları ile paylaşmaları, ürettikleri fikirlere sorgulanmaksızın değer verilmesi ve her öznel görüşün ayrı bir önem ve anlam ifade ettiğinin öğrencilere yansıtılması sağlanmıştır. Bu bağlamda deney grubu öğrencilerinde içten denetim odağı daha çok gelişim göstermiştir.

Elliot ve Harackiewicz (1996) ile Özmen (2006) dıştan denetimli bireylerin birçok risk davranışına girme açısından en riskli grup olduğunu ortaya koymuştur. Aile, arkadaş, okul gibi etmenlerin olumsuz etkisi bireyin zayıf ego bütünlüğü ya da süper ego gelişimi, düşük benlik saygısı, isyankârlık, düşük başarı yönelimi ve zayıf dürtü kontrolü gibi olumsuz kişilik özellikleri geliştirmesine neden olarak çevresine yabancılaşmasına, geleneksel standartlara isyan ederek toplumca kabul görmeyen ve kendine zarar verebilecek davranışlara yönelmesine ve dıştan denetim odağı düzeyinin gelişmesine neden olabilir. Yetersiz benlik algısına sahip birey, davranışları üzerindeki kontrol duygusunu kaybeder. Kontrol odağı kişinin başına gelenlerin kadere ve şansa bağlaması öğelerini de beraberinde getirmektedir. Yapılan araştırmalarda dışsal denetimlilerle karşılaştırıldığında içsel denetimli öğrencilerin okul başarılarının daha yüksek olduğu, kendilerini daha etkili, güvenli ve bağımsız kişiler olarak algılayan, yüksek düzeyde öz-saygıya sahip, atılgan, girişimci, duygusal yönden daha sağlıklı ve dengeli kişiler oldukları, çevreyle daha iyi baş etme davranışları gösterdikleri, daha objektif oldukları ve etkili iletişim kurmada daha başarılı ve etkin oldukları ortaya konulmuştur.

Bu sonuçlar çerçevesinde araştırmada elde edilen bulgular, temel eğitim düzeyinde görev yapan uygulayıcıların dijital öykülerle destekli öğrenme modeli ile öğretim tasarımını daha çok kullanmaları gerektiğine işaret etmektedir. Bu sebeple genel ve özel eğitimde çalışan tüm öğretmenler, dijital öykülerin öğrenme ortamlarında kullanımına ilişkin hizmetiçi eğitim seminerlerine tabi tutulması gerekmektedir. Öğretmen adaylarına da bu yönde lisans eğitimi almaları sağlanmalıdır. Zengin içerik ve farklı uygulamalara sahip olan EBA'nın tüm derslerde ve tüm kademelerde kullanımı arttırılmalıdır. Özellikle teknolojik yetersizliği bulunan öğretmenlere EBA'nın kullanımı FATİH projesi gibi alanlarla ilgili eğitim verilmeli ve öğretmenler bu konuda uygun düzeyde yönlendirilmelidir. Üniversitedeki öğretmen adaylarının eğitimlerinde de bu programlara yer verilerek daha nitelikli öğretmen adayları yetiştirmek hedeflenmelidir. Kontrol odağı gibi becerilerin geliştirilmesi için öğretmenlerin de bu tarz becerileri geliştirmesine ihtiyaç olmakla birlikte eğitim ortamlarındaki geleneksel, kuralcı ve katı öğretmen tutumlarının değiştirilmesine ihtiyaç vardır. Bunun yanında araştırmacılar açısından şu öneriler ileri sürülebilir. Geliştirilen dijital öykülerle desteklenmiş ders planları ve uygulamaları sadece Sosyal Bilgiler dersi içindir. Bu tarz uygulamalar farklı sınıf düzeylerinde, diğer dersler için de geliştirilmeli ve etkililikleri değerlendirilmelidir. Araştırmada dijital öykülerle desteklenmiş öğrenme modeli ile öğretim sınıf öğretmeni taraflından gerçekleştirilmiştir. Aynı öğretimin bu konu başlığında uzman bir eğitmen tarafından verilmesi durumunda sonuçların neler olabileceği araştırılarak karşılaştırılmalıdır. Araştırmada dijital öykülerle Sosyal Bilgiler dersinin öğretimine göre çeşitli değişkenlerin farklılaşıp farklılaşmadığı üzerinde durulmuştur. Diğer öğrenme modelleri de ayrı ayrı ele alınmalı ve varsa farklılaşmanın çeşitli öğrenme düzeylerindeki öğrencilerin başarısı, eleştirel, yaratıcı düşünme ve başka demografik özellikler üzerine etkisi incelenmelidir. Araştırma Rize ili sınırları içerisinde yapılmıştır. Bu tarz bir çalışma Türkiye'nin başka bölgelerinde ve farklı özelliklere sahip gruplarla yapılmalıdır. Araştırmacı çalışmasıyla ilgili literatür taramasında deneysel araştırma yetersizliğinden dolayı zorlanmıştır. Bu da Sosyal Bilgiler öğretimi ile ilgili alanyazındaki bir ihtiyacı ortaya koymaktadır. Mevcut araştırmadaki gibi dijital öykülerle desteklenmiş ünitelerin öğrencilerin akademik başarıları, eleştirel düşünmeleri, genel yaratıcı düşünme düzeyleri, alana ilişkin yaratıcılık düzeyleri ve başka demografik özelliklerini inceleyen araştırmaların sayısı arttırılmalıdır. Bu tarz dijital öykülerle öğretimlerin hem kısa vadede hem de uzun vadede etkilerinin neler olabileceği araştırılmalıdır. Kontrol odağı becerileri çağın ve rekabet dünyasının gerektirdiği en önemli becerilerdendir. Bu nedenle eğitim programlarının bu becerileri teşvik edici bir şekilde düzenlenmesi ve içten denetimli bireyler olmaya odaklanması gerekmektedir.

KAYNAKÇA

Akbıyık, C. (2002). *Eleştirel düşünme eğilimleri ve akademik başarı*. Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

Akbulut, Y. (2010). *Sosyal bilimlerde SPSS uygulamaları.* İstanbul: İdeal Kültür & Yayıncılık.

Akkoyunlu, B., & Kurbanoğlu, S. (2003). Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı ve bilgisayar özyeterlik algıları üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24,* 1-10.

Alkan, C. (2005). *Eğitim teknolojisi.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Alpars, G. (2007). *Düşünme eğitimi programının çocukların denetim odağı algılarına etkisinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Atal, D., & Usluel, Y. (2011). İlköğretim öğrencilerinin okul içinde ve dışında teknoloji kullanımları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 41,* 24-35.

Ayvacı, H. Ş., Genç, H., & Sevim, S. (2004). Science teachers in-service needs in the implementation of laboratory activities. *Energy Education Science and Technology, 12,* 37-42.

Banaszewski, T. M. (2005). *Digital storytelling: Supporting digital literacy in grades 4-12.* Yüksek Lisans Tezi, Georgia Institute of Technology.

Barrett, H. (2005). *Researching and evaluating digital storytelling as a deep learning tool.*[Online]:http://electronicportfolios.org/portfolios/SITEStorytelling2006.pdf adresinden 16.11.2017 tarihinde erişilmiştir.

Başal, H. A. (1983). *Çevre büyüklüğü ve 10-12 yaş ilkokul çocuklarında denetim odağı (Locus of Control).* Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi, Ankara Üniversitesi, 1983.

Baştürk, R. (2011). *Nonparametrik istatistiksel yöntemler.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Blas, D. N. Garzotto, F. Paolini, P., & Sabiescu, A. (2009). *Digital storytelling as a whole-class learning activity.* Lessons from a Three-Years Project.

Bozdoğan, D. (2012). Content analysis of elt students'digital stories for young learners. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language), 6*(2), 126-136.

Bozdoğan, A. E., & Yalçın, N. (2005). İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin fen bilgisi derslerindeki fizik konularına karşı tutumları. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6*(1), 241-247.

Bromberg, N. R., Techatassanasoontorn, A. A., & Andrade, A. D. (2013). Engaging students: digital storytelling in information systems learning. *Pasific Asia Journal of the Association for Information Systems, 5*(1), 1-22.

Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 32*, 470-483.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Karadeniz, Ş., Akgün, Ö. E., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi.

Canlıoğlu, G. (2008). *Değişen toplum yapılarında bilginin değişen konumu.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, İstanbul.

Chung, S. K. (2007). Art education technology: Digital storytelling. *Art Education, 60*(2), 17-22.

Çepni, S. (2010). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş* (4th ed.). Trabzon.

Çırakoğlu, C. O. (2006). *Role of locus of control and critical thinking in handling dissatisfactions in romantic relationships of university students.* (Yayımlanmamış doktora tezi), Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.

Çilenti, K. (1995). *Eğitim teknolojisi ve öğretim.* Ankara: Yargıcı Matbaası.

Çoban, S. B. (2011). Medya ve halk hikâyeleri arasındaki ilişki üzerine bir deneme. *Millî Folklor, 23*(92), 34-40.

D'Angelo, G., & Erbil, T. T. (2012). *Didaktikten e-didaktiğe, e-öğrenim paradigmaları, modelleri ve teknikleri.* LLP-LDV/TOI/08/IT/500 numaralı Proje ürünü Türkçe Basımı, Türkiye.

Demirer, V. (2013). *İlköğretimde e-öyküleme kullanımı ve etkileri.* Yayınlanmamış Doktora Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Derin, R. (2006). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin problem çözme becerileri ve denetim odağı düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki.* Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Doğan, B. (2007). *Implementation of digital storytelling in the classroom by teachers trained in a digital storytelling workshop.* Yayınlanmamış Doktora Tezi, University of Houston.

Doğan, B., & Robin, B. (2008). *Implementation of digital storytelling in the classroom by teachers trained in a digital storytelling workshop.* In Society for Information Technology & Teacher Education International Conference, 1, 902-907.

Dönmez, A., & Başal, H. A. (1985). Çevre büyüklüğü ve 10-12 yaş ilkokul çocuklarında denetim odağı (locus of control). Psikoloji Dergisi, 5(18), 7-14.

Dupain, M., & Maguire, L. (2005). Digital storybook projects 101: how to create and implement digital storytelling into your curriculum. 21st Annual Conference on Distance Teaching and Learning. Retrieved September 12, 2018 from http://www.uwex.edu/disted/conference/.

Elliot, A. J., & Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A meditational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology, 70*, 461-475.

Eymen, E. (2007). *SPSS 15.0 Veri analizi yöntemleri. SPSS kullanma kılavuzu.* Erman Eymen İstatistik Merkezi Yayın No:1, 98.

Fidan, N. K. (2008). İlköğretimde araç gereç kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 1*(1), 48-61.

Gakhar, S., & Thompson, A. (2007). *Digital storytelling: Engaging, communicating, and collaborating.* In R. Carlsen et al. (Eds.), Proceedings of Society for 265 Information Technology & Teacher Education International Conference 2007 (pp. 607-612). Chesapeake, VA: AACE.

Göçen, G. (2014). *Dijital öyküleme yönteminin öğrencilerin akademik başarı ile öğrenme ve ders çalışma stratejilerine etkisi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.

Hızal, A. (1992). İlköğretim uygulamalarında eğitim teknolojisinden yararlanma olanakları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8,* 81-87.

Hodge, L. L., & Wright, V. H. (2010). Using digital storytelling in teacher learning: weaving together common threads. *Journal of Technology Integration, 2*(1), 25-37.

Hung, C. M., Hwang, G. J., & Huang, I. (2012). A project-based digital storytelling approach for improving students' learning motivation, problem-solving competence and learning achievement. *Educational Technology & Society, 15*(4), 368-379.

İnceelli, A. (2005). Dijital hikâye anlatımının bileşenleri. *The Turkish Online Journal of Educational Technology, 4*(3), 132-142.

Kahraman, Ö. (2013). *Dijital hikâyecilik metoduyla hazırlanan öğretim materyallerinin öğrenme döngüsü giriş aşamasında kullanılmasının fizik dersi başarısı ve motivasyonu düzeyine etkisi.* Yayınlanmamış Doktora Tezi. Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.

Kaval, K. (2001). *12 yaş çocuklarında denetim odağını etkileyen bazı değişkenlerin incelenmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Kürüm, D. (2002). *Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (2018). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar). http://ttkb.meb.gov.tr adresinden 15.04.2018 tarihinde edinilmiştir.

Michalski, P., Hodges, D., & Banister, S. (2005). Digital storytelling in the middle childhood special education classroom: A teacher's story of adaptations. *Teaching Exceptional Children Plus, 1*(4).

Morris, R. J. (2013). Creating, viewing, and assessing: Fluid roles of the student self in digital storytelling. *School Libraries Worldwide, 19*(2), 54-68.

Moseley, C., Godvin, R., & Jones, K. (2013). Exploring mental models of Science teachers using digital storytelling. *Electronic Journal of Science Education, 17*(1), 1-20.

Odacı, H., Kalkan, M., Balcı, S., & Yılmaz, M. (2003). Sosyal beceri eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin denetim odağı üzerine etkisi. *Türk Psikolojik Danışma Dergisi, 2*(20), 48-58.

Özmen, O. (2006). *Predictors of risk-taking behaviors among Turkish adolescents.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Özyürek, M. (1982). *Normal öğrencilerle birlikte ve ayrı eğitilen ortopedik arızalı öğrencilerde benlik kavramı ve denetleme odağı.* Yayınlanmamış Doçentlik Tezi, Ankara Üniversitesi.

Porter, B. (2004). *Digitales: The art of telling digital stories.* USA: Bernajean Porter Consulting.

Robin, B. (2006). *The educational uses of digital storytelling.* In C. Crawford vd. (Ed.). Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2006, 709-716. Chesapeake, VA: AACE.

Saracaloğlu, A. S., & Yılmaz, S. (2011). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme tutumları ile denetim odaklarının incelenmesi. *İlköğretim Online, 10*(2), 468-478

Schofield, J. (1995). *Computers and classroom culture.* Cambridge, NY: Cambridge University Press.

Shalom, T., & Nir-Sagiv, B. (2007). Integrating technology into mother-tongue education: Examples from hebrew. *Educational Studies in Language and Literature, 7*(2), 121-140.

Smeda, N., Dakich, E., & Sharda, N. (2012). Digital storytelling with Web 2.0 tools for collaborative learning. In A. Okada, T. Connolly, & P. Scott (ed.), *Collaborative learning 2.0: Open educational resources.* 145-163. Hershey: IGI Global.

Sylvester, R., & Greenidge, W. (2009). Digital storytelling: Extending the potential for struggling writers. *The Reading Teacher, 63*(4), 284-295.

Tecnam, Y. (2013). Are you digitized? Ways to provide motivation for ELLs using digital storytelling. *International Journal of Research Studies in Educational Technology, 2*(1), 25-34.

Tezci, E., & Perkmen, S. (2013). Oluşturmacı perspektiften teknolojinin öğrenme-öğretme sürecine entegrasyonu. Kürşat Çağıltay ve Yüksel Göktaş (Ed.) *Öğretim teknolojilerinin temelleri: Teoriler, araştırmalar, eğilimler.* Pegem Yayınevi: Ankara.

Tsou, W., Wang, W., & Tzeng, Y. (2006). Applying a multimedia storytelling website in foreign language learning. *Computers & Education, 47*(1), 17-28.

Usluel, Y. K., Mumcu, F. K., & Demiraslan, Y. (2007). Öğrenme-öğretme sürecinde bilgi ve iletişim teknolojileri: Öğretmenlerin entegrasyon süreci ve engelleriyle ilgili görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 32,* 164-178.

Verdugo, D. R., & Belmonte, I. A. (2007). Using digital stories to improve listening comprehension with Spanish young learners of English. *Language Learning & Technology, 11*(1), 87-101.

Wang, S., & Zhan, H. (2010). Enhancing teaching and learning with digital storytelling. *International Journal of Information and Communication Technology Education (IJICTE), 6*(2), 76-87.

Yang, Y. C., & Wu, W. I. (2012). Digital storytelling for enhancing student academic achievement, critical thinking and learning motivation: A yearlong experimental study. *Computers and Education, 59*, 339-352.

Yeşilyaprak, B. (1988). *Lise öğrencilerinin içsel ya da dışsal denetimli oluşlarını etkileyen etmenler.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi.

Yüksel, P. (2011). *Using digital storytelling in early childhood education: A phenomenological study of teachers' experiences*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ortadoğu Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

PİYANO EĞİTİMİNDE YENİ TEKNİK ÖĞRETİMİNDE FARKLI ÖRNEKLERLE YİNELENMİŞ ANLAMLANDIRMA STRATEJİLERİNİN ETKİSİ

Prof. Dr. M. Kayhan KURTULDU

Karedeniz Teknik Üniversitesi,Türkiye

Öğr. Gör. Mustafa SARIKAYA

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi,Türkiye

ÖZET

Bu çalışmada piyano eğitiminde yeni bir tekniğin öğrenilmesi ya da geliştirilmesi sürecinde benzer özellikte ama farklı örnekler ile yinelenen anlamlandırma stratejilerinin etkisinin olup olmadığının araştırılması amaçlanmıştır. Çalışma için başlangıç düzeyinde önemli bir teknik olan staccato tekniği seçilmiş ve bu tekniğin öğretilmesinde anlamlandırmaya dayalı benzetimler kullanılmıştır. Birbirinden farklı ama aynı etkiyi yaratması beklenen örnekler farklı gruplarda uygulanmıştır. Bu uygulamalar için üçer kişilik 4 farklı grup belirlenmiş ve öğretilecek konu başlangıç düzeyinde olduğu için eğitim fakültesi müzik öğretmenliği programında piyano eğitimine yeni başlamış olan öğrenciler tercih edilmiştir. Toplam 12 kişiden oluşan öğrenci topluluğu çalışma grubunu oluşturmaktadır. Gruplardan biri kontrol grubu olarak belirlenmiş, diğer gruplar ise aynı özellikli ama farklı üç anlamlandırma uygulamasının yapıldığı gruplar olarak tespit edilmiştir. Gruplardan birinde ağaçkakan, diğerinde pinpon topu, son grupta ise kuşun yerde sekmesi gibi benzetimler yapılmıştır. Kontrol grubunda ise benzetim yapılmadan kesik çalma olduğu anlatılmıştır. Çalışma için literatürde daha önceden duyulmuş olması endişesi ile araştırmacılar tarafından kısa bir eser yazılmıştır. İlgili eser gruplardaki her öğrenci ile 15'er dakika çalışılmış ve staccato bölümler için değerlendirme yapılarak puan verilmiştir. Elde edilen veriler için istatistik işlemler yapılmış ve karşılaştırmalı ölçümler tercih edilerek sonuçlar ortaya çıkarılmıştır. Sonuçlar incelendiğinde 3 farklı deney grupları puan anlamında farklılık gösterse de kontrol grubuna göre daha başarılı olmuştur.

Anahtar Kelimeler: Piyano eğitimi, teknik, anlamlandırma.

THE EFFECT OF INTERPRETATION STRATEGIES REPEATED WITH DIFFERENT EXAMPLES ON NEW TECHNICAL EDUCATION IN PIANO TEACHING

ABSTRACT

In this study, it is aimed to investigate whether there is an effect of repeated interpretation strategies with similar features but different examples in the process of learning or developing a new technique in piano teaching. For the study, staccato technique, which is an important technique at the beginning level, was chosen and simulations based on the interpretation were used to teach this technique. The samples that were different from each other but were expected to create the same effect were applied in different groups.

For these applications, 4 different groups of three people were identified and since the subjects to be taught were at the beginning level, the students who just started the piano teaching at the department of music teaching, in the faculty of education were preferred. The sample of the study consists of totally 12 students. One of the groups was determined as a control group, while the other groups were identified as groups with which the same but three different interpretation applications were carried out. In one of the groups woodpeckers, in the other pin pone ball, and in the last group the bird's tab in the ground were simulated. In the control group, it was explained that there is arpeggio without making simulations. A brief work was written by the researchers with the concern of having previously heard in the literature for the study. The relevant works were studied with each student in each group for 15 minutes and score was given for staccato sections. Statistical process was carried out for the obtained data and comparative measurements were preferred and results were revealed. When the results were analysed, it was determined that 3 different experimental groups were more successful than the control group although there is a significant difference between 3 experimental groups in terms of scores.

Keywords: Piano teaching, technique, interpretation.

GİRİŞ

Öğrenme, başlangıçtan günümüze kadar insanoğlunun binlerce yıllık varoluş sürecinde, medeniyetinin oluşmasını sağlamış önemli yeteneklerinden biridir. Beynin kendini gerekli ve olası koşullara göre uydurabilme yeteneği sayesinde düşünce ve uygarlık tarihi daha ileri düzeyde gelişim göstermektedir (Duman, 2009, 1).

Eğitimin temel amacı olan öğrenmenin gerçekleşmesinin, öğrenmeyi gerçekleştiren bireyin zihinsel, duyuşsal süreçlerini ve istemlerini işe koşmasına bağlı olduğu bir gerçektir. Bireylerin tercih ettiği öğrenme tarzlarını tanıma, eğitimin geliştirilmesi ve planlanması için giderek önemli bir faktör olmaktadır (Pillay,1998; Akt: Namlu, 2004). Öğrenme stratejisi, bireyin kendi kendine öğrenmesini kolaylaştıran tekniklerin her biridir. Öğrenme stratejileriyle, öğrenenin bilgiyi işleyerek ve kalıcı biçimde öğrenmesini sağlamak amaçlanır. Bu nedenle öğrenme stratejileri, öğrenenin, öğretilecek yeni bilgiyi seçme, düzenleme ve bütünleştirme biçimini etkilemesi beklenen davranış ve düşüncelerden oluşur (Weinstein & Mayer, 1986; Akt: Büyüköstün, Akgün, Kahveci, Demirel, 2004). Bir nevi bireyin bilgiyi öğrenmede tercih ettiği yola öğrenme stratejisi denilebilir.

Öğrenme stratejilerine olan ilgi, öğrenmede davranışçı yaklaşımdan bilişsel yaklaşıma doğru yönelmenin bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır (Demirel, 1993: 53; Weinstein ve Mayer, 1986: 316). İnsanın dünyayı ve yaşamı algılama, yorumlama, keşfetme ve bu keşfetmenin sonucunda kazanmış olduğu bilgileri uygulama ve çevresine bu bilgileri öğretme sürecinde bilgiyi işleme gibi yöntemlere başvurur.

Bilgiyi işleme modelinde en önemli süreç kodlama sürecidir. Kodlama yapılmadan çevreden gelen bilginin birçoğu geçici olarak depolanır. Kodlama, uzun süreli bellekte var olan bilgi ile kısa süreli bellekteki yeni bilginin ilişkilendirilerek transfer edilmesidir (Nacakcı ve Kurtuldu, 2011, 144). Benzetim ve eklemlemelerin, bilgiyi işleme ve kullanımı açısından etkili olduğu söylenebilir. Öğrenci, kendisi benzetimler yaratarak ya da öğretmenin yarattığı benzetimleri kullanarak yeni bilgiyi anlamlı duruma getirir ve öğrenir. Örneğin, öğrenci insan zihninin işleyişini bilgisayarın işleyişine benzeterek öğrenebilir (Uysal, 2006).

Bellek destekleyici ipuçları, içerikle doğal olarak var olmayan ilişkileri kurarak kodlamaya yardımcı olurlar. Bir başka söylemle doğal bağlantının var olmadığı durumlarda, çağrışımlar oluşturarak bağlantı yaratırlar. Dolayısıyla öğrenilen bilginin anlamlandırılmış ve kodlanmış olması, öğrencilerin çağrışımlar yoluyla kavram ve kuralları öğrenmesine yardımcı olması bakımından oldukça yararlıdır (Öksüz, 2009).

Bilinen bir kelimeden yola çıkarak yeni kazanılan kelimeyi bu bilinen kelimeye bağlayarak somutlaştırmak, yeni kelimenin de öğrenilmesini sağlar. Bu nedenle öğrenimin bellek destekleyicilerle desteklenmesi, unutma oranını düşürebilir ve akademik başarıyı olumlu yönde etkileyebilir. (Mastropieri, Scruggs, Bakken ve Brigham, 1992; Akt: Korkmaz ve Mahiroğlu, 2007).

Bellek destekleyici stratejiler temel bilgilere dayalı görsel ve işitsel unsurlar arasında açık bağlantılar kurarak öğrencilerin öğrenme kapasitelerini ve hafızalarını geliştirmektedir (Mastropieri, Sweda ve Scruggs, 2000; Akt: Kurtuldu ve Nacakçı 2011, 149).

Pek çok araştırma bellek destekleyicilerin geleneksel çalışma ve öğrenme aktivitelerinin üzerinde bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Bu yapılar hem öğrenme becerisini geliştiren, hem de önemli bilginin uzun süre akılda kalmasını sağlayan tekniklerdir. Bellek destekleyicilerden faydalanmak yalnızca öğretmene sınıf ortamında bilgiyi sunarken yardımcı olmaz, aynı zamanda öğrencilere de öğrenme ve hatırlama gibi süreçlerde gereken desteği sağlar (Şener ve Belfiore, 2005; Akt: Kurtuldu ve Nacakçı 2011, 149).

Eğitimin çoğu alanında kullanılan benzetim ve eklemlemeler, müzik eğitimi içerisinde önemli bir yer teşkil eden piyano eğitiminde de kullanılmaktadır. Örneğin; hız terimleri, nüans terimleri gibi piyano dinamiklerinin öğretilmesi konusunda, benzetim ve eklemlemelere başvurulabilir. Şöyle ki, hız terimlerinden ‘adagio’ (yavaş) basamağında kaplumbağa, ‘allegro’ (çabuk) basamağında ise tavşan benzetimi örneklendirilebilir.

Yine bir müzikal nüans terimi olan ve kesik kesik çalmayı ifade eden ‘staccato’ da ise; bir ağaçkakanın gagasını kesik kesik ağaca yaptığı darbelere benzetebiliriz. Yine aynı şekilde eski bir dikiş makinasının çalışma prensibinden yola çıkarak makinenin iğnesini ve yere doğru zıplatılan bir topun hareketini ‘staccato’ terimi için örnekleyebiliriz. ‘Staccato’ teriminin karşıtı olan ve gücü bağlı bir şekilde aktarımla çalma, yani bağlı çalmayı ifade eden ‘legato’ terimi için de; kuşların kanat çırpmasını, çocuk parklarında bulunan bir oyuncak olan tahteravalliyi, bisikletin pedal hareketlerini,

futbol maçlarında stadyumlarda görülen 'Meksika Dalgası' şeklinde adlandırılan seyircilerin gerçekleştirdiği hareketi, deniz dalgalarının açıklardan kıyılara kadar süren devamlı ivmesini benzetim ve eklemlemeler olarak öğrenciye sunulabilir olması düşünülebilir.

AMAÇ

Bu çalışmada piyano eğitiminde yeni bir tekniğin öğrenilmesi ya da geliştirilmesi sürecinde benzer özellikte ama farklı örnekler ile yinelenen anlamlandırma stratejilerinin etkisinin olup olmadığının araştırılması amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Çalışmada klasik desenli bir deneysel yöntem kullanılmış ve buna göre gruplar ile yapılacak olan çalışma deseni planlanmıştır. Deneysel araştırmalar ele alınan bir olay, kişi, durum ve bunları etkileyen etkeni inceleyerek bu değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkisini ortaya koymak ve çıkacak sonuçları karşılaştırarak ölçmek amacıyla yapılan çalışmalardır. En yaygın biçimiyle bilinen halinde ise iki ya da daha fazla grubun araştırmaya katılması, deney grubunun işleme tabi tutulması ve ortaya çıkan sonuçların gruplar arasında karşılaştırılması söz konusudur (Ekiz, 2017, 109).

Çalışma Grubu

Çalışılması düşünülen konu başlangıç piyano eğitimi kapsamında öğretilen bir teknik olduğu için çalışma grubu Eğitim Fakültesi Müzik Öğretmenliği Programı birinci sınıfta piyanoya yeni başlayan öğrenciler içinden seçilmiştir. Bu kapsamda 12 kişilik çalışma grubunu 2017 – 2018 eğitim öğretim yılı başında Karadeniz Teknik Üniversitesi (şimdiki adı ile Trabzon Üniversitesi) Fatih Eğitim Fakültesi Müzik Öğretmenliği programında öğrenim gören ve dönem başında piyano eğitimine yeni başlayan (Güzel Sanatlar Lisesi ya da önceden piyano eğitimi sahibi olmayan) öğrenciler oluşturmaktadır. Biri kontrol diğerleri deney grubu olmak üzere 3'er kişiden oluşan gruplar ait oldukları gruplara rastgele atanmış ve bu gruplar ile ilgili çalışma yürütülmüştür.

Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması sürecinde ilk olarak staccato tekniği ve anlamlandırma stratejilerine yönelik literatür taranmış benzer çalışmalar gözden geçirilmiştir. Yapılan inceleme sonrasında deneysel süreçlerde (öntest ve sontest) kullanılacak kısa piyano eserleri araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur. Çalışma için oluşturulan eser, gruptaki öğrenciler tarafından daha önceden duyulmuş olması endişesi göz önünde tutularak literatürden seçilmemiştir. Öntest (bir başka deyişle denklik testi) sürecinde kullanılacak olan standart eserin belirlenmesi ile birlikte ilk öntest uygulaması tüm gruplardaki öğrenciler ile herhangi bir yöntem uygulamaksızın deşifre ettirilerek 15 dakika çalıştırılmış ve ilk performanslar böylece kayıt altına alınmıştır. Daha sonra içinde staccato (kesik çalma) tekniğinin yer aldığı ikinci eser devreye sokulmuş ve ilk olarak kontrol grubu ile yine yöntem kullanılmadan 15 dakika çalışma yapılmıştır. Kontrol grubu çalışmasının tamamlanmasından sonra her bir deney grubu ile 15'er dakikalık çalışmalar yapılmış ve performanslar kayıt altına alınmıştır. Bu performanslarda gruplardan birinde ağaçkakan, diğerinde pinpon topu, son grupta ise kuşun yerde sekmesi gibi benzetimler yapılarak staccato tekniği anlamlandırılmaya çalışılmıştır. Gruplardan elde edilen veriler araştırmacılar dışındaki üç farklı alan uzmanına izletilerek puana dönüştürülmüştür. Puanlama sürecinde Kurtuldu (2014) tarafından geliştirilmiş olan ve ilgili çalışmada deşifre değerlendirme amacıyla tercih edilmiş olan "değerlendirme anahtarı" kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi sürecinde ilk olarak elde edilen verilere yönelik normallik dağılımı için uyum iyiliği testi uygulanmış, bu kapsamda kişi sayısının az olması fikrine bakılmaksızın puanlara yönelik basıklık çarpıklık katsayıları incelenmiştir. Elde edilen basıklık çarpıklık katsayılarının normal dağılım varsayımını karşılamaması sebebiyle non-parametrik testlerinin uygulanmasına karar verilmiştir. Non-parametrik testler kapsamında ise 4 grup için Kruskal Wallis H testi yapılması uygun görülmüş ve öntest ve sontest için ayrı ayrı olmak koşulu ile testler uygulanmıştır. Uygulanan testlerde anlamlılık için hata payı kabul sınırı $p<0,05$ olarak belirlenmiştir.

Tablo 1 Verilere İlişkin Basıklık Çarpıklık Katsayıları

	Basıklık		**Çarpıklık**	
	Ölçüm	**SS**	**Ölçüm**	**SS**
Öntest	2,021	1,199	2,317	1,396
Sontest	2,699	1,199	2,618	1,396

Tablo 1'de yer alan sonuçlar, öntest ve son test için ölçülen basıklık çarpıklık katsayılarının referans kabul edilen +1 ile -1 aralığı dışında gerçekleştiğini göstermektedir. Bu sonuçlara göre çalışmadan elde edilen verilerin normal dağılım varsayımını karşılamadığı söylenilebilir.

BULGULAR

Bu bölümde gruplardaki öğrencilerin ortalama puanları ilk tabloda verilmiştir. İlk uygulama ve son uygulamadaki denklik ve yöntem lehindeki değişimin puan odaklı biçimde gözlenebilmesi için bu yaklaşım uygun görülmüştür. İlk tablo sonrasında H testi verileri tablolaştırılmıştır.

Tablo 2 Gruplara Göre Puan Dağılımı Ortalamaları

Gruplar	**Öntest**	**Sontest**
Deney 1	68	81,66
Deney 2	70,33	72,66
Deney 3	70,33	85
Kontrol	72,33	71,66

Tablo incelendiğinde öntest uygulamasında tüm grupların birbirine yakın puanlar aldığı gözlenmektedir. Sontest uygulamasında ise deney grupları lehinde bir farklılık ve daha iyi bir not ortalaması gözlenirken, kontrol grubunun ilk uygulamaya göre farklılık göstermediği gözlenmiştir.

Tablo 3 Öntest Uygulamasına Yönelik H Testi Sonuçları

Grup	**Sıra Ort.**	**SS**	**sd**	X^2	**p**
Deney1	5,17	5,64	3	0,73	,864
Deney2	6,67				
Deney3	6,50				
Kontrol	7,67				

Tablo 3'tek H testi sonuçları incelendiğinde öntest uygulamasındaki gruplar lehinde ve $p<0,05$ düzeyinde anlamlı bir fark oluşmadığı görülmektedir. Sıra ortalaması değerleri de göz önünde tutulduğunda, gruplardan herhangi biri yönünde eğilim gerçekleşmediği, grupların dengeli bir dağılım gösterdiği anlaşılmaktadır. Bu duruma göre ilk uygulamada gruplara atanan öğrencilerin piyano çalma becerilerinin yakın düzeyde olduğu söylenilebilir.

Tablo 4 Sontest Uygulamasına Yönelik H Testi Sonuçları

Grup	**Sıra Ort.**	**SS**	**sd**	X^2	**p**
Deney1	8,50	6,07	3	8,65	,034
Deney2	5,17				
Deney3	10,00				
Kontrol	2,33				

Sontest uygulamasına yönelik tablo sonuçları incelendiğinde, gruplar arasında p<0,05 düzeyine göre anlamlı farklılık olduğu anlaşılmaktadır. Sıra ortalaması değerlerine bakıldığında bu farkın üçüncü deney grubu yönünde olduğu, bunu sırasıyla ilk grup ve ikinci grubun takip ettiği gözlenmektedir. Kontrol grubunun en düşük ortalamaya sahip olduğu da göz önünde tutulduğunda, deney grupları ile yapılan uygulamada üçüncü grup başta olmak üzere deney gruplarının kontrol grubuna göre ilgili tekniği öğrenmede daha başarılı olduğu söylenilebilir. Tablo 2'de yer alan not ortalamaları da incelenirse öntestte gerçekleşmeyen farkın sontest düzeyinde kendini gösterdiği anlaşılmaktadır.

SONUÇ

Çalışma grubundan elde edilen bulgular incelendiğinde oluşturulan dört grubun da ilk uygulama sürecinde piyano çalma becerileri açısından denk bir performans sergiledikleri gözlenmiştir. Araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan ilk eserin uygulanması sonucunda ortaya çıkan tablo, gruplara rastgele dağıtılan 12 öğrencinin de denk olduğu sonucunu desteklemektedir. Bu durum grupların dengesini vurgulaması ve ikinci uygulamada olası bir farkın uygulanan yöntemden kaynaklanabileceği sonucu beklentisi açısından önemlidir. Öntest sonrası yapılan ve anlamlandırmaya dayalı uyaranları içeren 15'er dakikalık uygulamalar için tekrar H testi yapılmış ve sonuçlar deney grupları yönünde eğilim göstermiştir. Üçüncü deney grubunun başı çektiği eğilim ve diğer gruplar ile kontrol grubunun puanları bir arada düşünüldüğünde, oluşan farkın her üç deney grubunu da işaret ettiği anlaşılmaktadır. Bu bulgular, anlamlandırmaya dayalı öğretim sürecinin piyano eğitiminde yeri başlayan öğrenciler için staccato tekniğinin öğretilmesinde etkili olduğu sonucunu öne çıkartmaktadır. Bu açıdan staccato tekniği için anlamlandırma stratejilerinin kullanımının önemli olduğunu söylemek mümkündür.

Ortaya çıkan sonucun deney grubu yönünde gelişmesi ve anlamlandırma stratejilerinin piyanoda teknik kavramların öğretilmesinde etkili olabileceği yönünde gerçekleşen bulgular, piyano eğitimi sürecinde gerek teknik konuları, gerekse kavramaya dayalı teknik ya da duyuşsal unsurları, müzikalite ve soyut bazı öğretimlerin anlamlandırma stratejileri ile daha etkili biçimde sürdürülebileceği fikrini desteklemektedir. Bu sebeple piyano öğretimi sürecinde bilhassa soyut kavramların öğretilmesinde anlamlandırmaya dayalı stratejilerin ya da benzer yaklaşımların kullanılması önemlidir. Bu yaklaşımların ve yöntemlerin piyano metodlarında da yer alması, uygulamda nasıl bir yol izleneceğinin anlaşılması açısından da gerekli görülmektedir. Diğer yandan öğretimim yürütücüsü olan eğitimcilerin ve sürecin önemli diğer parçası olan öğrencilerin bu yaklaşımlar ve düşünceler hususunda bilgilendirilmesi de esastır.

KAYNAKÇA

Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Kahveci, Ö., & Demirel, F. (2004). Güdülenme ve öğrenme stratejileri ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 4*(2), 207-239.

Demirel, M. (1993). Öğrenme Stratejilerinin Öğretilmesi, Eğitim ve Bilim, 17 (83): 52-59.

Duman, B. (2009). Neden beyin temelli öğrenme?

Ekiz, D. (2017). Bilimsel araştırma yöntemleri, yaklaşım yöntem ve teknikler. *Ankara: Anı Yayıncılık.*

Nacakcı, Z., & Kurtuldu, M. K. (2011). Kuramdan Uygulamaya Müzik Eğitiminde Yeni Yaklaşımlar. *Ankara: Anı Yayıncılık.*

Korkmaz, Ö., & Mahiroğlu, A. (2007). Beyin, bellek ve öğrenme. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 15*(1), 93-104.

Kurtuldu, M. K. (2014). Piyano öğrencilerinin deşifre becerileri ile piyano dersi başarılarının karşılaştırılması. TSA (Türkiye Sosyal Araştırmalar) Dergisi, 18(3), 11 – 23.

Namlu, A. G. (2004). Bilişötesi öğrenme stratejileri ölçme aracının geliştirilmesi: geçerlilik ve güvenirlik çalışması.

Öksüz, C. (2009). İşlem sırasının kavratılması. *İlköğretim Online*, *8*(2).

Uysal, İ. (2006). *Sosyal bilgiler dersinde öğrenmeyi öğrenme stratejilerinin, öğrencilerin anlama ve yorumlama düzeylerine etkisi* (Doctoral dissertation, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).

EĞİTİM VE İLAHİYAT FAKÜLTESİ ÖĞRETİM ELAMANLARININ DERSLERİNDE KULLANDIKLARI ÖĞRETİM YÖNTEM /TEKNİKLERİNE YÖNELİK ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ (RİZE ÖRNEKLEMİ)

Öğr. Gör. Osman ALBAYRAK.

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Türkiye

Öğr. Gör. Hüseyin TOLU

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Türkiye

Öğr. Gör İbrahim YAHŞİ

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Türkiye

ÖZET

Bu araştırma öğrenci görüşlerine bağlı olarak, RTEÜ Eğitim ve İlahiyat Fakültesi'nde görev yapan öğretim elemanlarının derslerinde sıklıkla kullandıkları yöntem/tekniklerin neler olduğunu ve bunları tercih etme nedenlerini betimlemek amacıyla yapılmıştır. Buna bağlı olarak ,

1. Akademisyenlerin sıklıkla kullandıkları yöntem/teknikler görev yaptıkları fakülteye göre farklılık gösteriyor mu?
2. Öğretim elamanlarının derslerinde sıklıkla kullandıkları yöntem ya da tekniklere yönelik öğrencilerin ne düşüncelerini ortaya çıkartmak, araştırmanın alt amaçlarını oluşturmaktadır.

Araştırmada nitel araştırma modeli kullanılmıştır. Örneklem grubunu, 2017-2018 eğitim-öğretim yılı güz yarıyılında RTEÜ Eğitim Fakültesi'nde eğitim gören 124 öğrenci ve yine İlahiyat Fakültesi'nde eğitim gören 135 öğrenci oluşturmaktadır. Veriler , öğretmen adaylarına sorulan iki açık uçlu soru ile toplanmış, çalışmanın güvenirliğini sağlamak amacıyla bu çalışmayı yürüten iki farklı araştırmacı tarafından kodlanmıştır. Çalışmada toplanan veriler okul değişkenine göre ayrıştırılarak nitel veri çözümleme tekniklerinden içerik analizi ile çözümlenmiştir.

1. Akademisyenlerin yöntem/teknik kullanma alışkanlıkları fakülteler arasında anlamlı farklılık göstermemektedir,
2. Her iki fakülte de akademisyenlerin sıklıkla sırasıyla düz anlatım, soru-cevap, tartışma ve …… yöntem/teknikleri kullandıkları anlaşılmaktadır.
3. Öğrencilerin kullanılan yöntem/tekniklere karşı genelde olumsuz tutum söz konusudur.

Akademisyenlerin derslerinde sıklıkla geleneksel yöntem/teknikleri kullanmaları ve etkinliklerin az olması öğrencilerin öğrenmelerini ve motivasyonlarını olumsuz yönde etkilediği bu yüzden derslerine karşı ilgisiz kaldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf mevcutlarının fazla olması da bir olumsuzluk olarak ortaya çıkmıştır.

Fakültelerde öğrenci merkezli öğretimin yapılması için; sınıf mevcutlarının azaltılması, sınıf oturma düzenlerinin ve fiziki yapılarının farklı yöntem/teknik kullanmaya uygun hale getirilmesi, akademisyenlerin derslerinde çağdaş yöntem/teknikleri kullanma hususunda hizmet içi eğitimlere tabii tutulması bir öneri olarak sunlabilir.

Anahtar Kelimeler: Yöntem , Teknik, Öğrenci Merkezli

TEACHING METHOD USED IN THE COURSES OF THE FACULTY OF EDUCATION AND THEOLOGY STUDENT OPINIONS ABOUT TECHNIQUES (RIZE SAMPLE)

ABSTRACT

This research was carried out in order to describe the methods / techniques frequently used by the lecturers in RTEU Faculty of Education and Theology and to explain the reasons they preferred. Consequently ,

1. Do the methods / techniques frequently used by academicians differ according to the faculty they work in?
2. It is the sub-aims of the research to reveal the thoughts of the students about the methods or techniques that the instructors frequently use in their lessons.

Qualitative research model was used in the research. The sample group consisted of 124 students studying at RTEU Faculty of Education in the 2017-2018 academic year fall semester and 135 students studying at the Faculty of Theology. The data were collected by two open-ended questions asked to prospective teachers and coded by two different researchers who conducted this

study in order to ensure the reliability of the study. The data collected in this study were analyzed by content analysis from qualitative data analysis techniques.

1. The methodology / technique usage of academicians does not show a significant difference between faculties,

2. It is understood that academicians in both faculties frequently use the methods of narration, question-answer, discussion and la methods / techniques respectively.

3. There is generally a negative attitude towards the methods / techniques used by the students.

It has been concluded that academicians often use traditional methods / techniques in their classes and the low number of activities adversely affect students' learning and motivation, so they remain indifferent to their lessons. Excessive class sizes have emerged as a negativity.

For student-centered teaching in faculties; To decrease the class sizes, to make class seating arrangements and physical structures suitable for different methods / techniques, and to make in-service trainings about the use of modern methods / techniques in the lessons of academicians can be presented as a suggestion.

Keywords: Method, Technical, Student Centered

GİRİŞ

ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırma öğrenci görüşlerine bağlı olarak, RTEÜ Eğitim ve İlahiyat Fakültesi'nde görev yapan öğretim elemanlarının derslerinde sıklıkla kullandıkları yöntem/tekniklerin neler olduğunu ve bunları tercih etme nedenlerini betimlemek amacıyla yapılmıştır. Buna bağlı olarak ;

1. Akademisyenlerin sıklıkla kullandıkları yöntem/teknikler görev yaptıkları fakülteye göre farklılık gösteriyor mu?
2. Öğretim elamanlarının derslerinde sıklıkla kullandıkları yöntem ya da tekniklere yönelik öğrenciler ne düşünmektedir?

araştırmanın alt amaçlarını oluşturmaktadır.

YÖNTEM

Bu araştırmada nitel araştırma modeli kullanılmıştır. Çalışmada toplanan veriler okul değişkenine göre ayrıştırılarak nitel veri çözümleme tekniklerinden içerik analizi ile çözümlenmiştir. İçerik analizi, nitel veri analiz türleri arasında en sık kullanılan yöntemlerden biridir. İçerik analizi ağırlıklı olarak yazılı ve görsel verilerin analiz edilmesinde kullanılan bir yöntemdir. Bu yöntemde tümdengelimci bir yol takip edilmektedir. (Silverman, 2001).

ÖRNEKLEM GRUBU

Araştırmanın örneklem grubunu, 2017-2018 eğitim-öğretim yılı güz yarıyılında RTEÜ Eğitim Fakültesi'nde eğitim gören 124 öğrenci ve yine İlahiyat Fakültesi'nde eğitim gören 135 öğrenci oluşturmaktadır. Veriler , öğretmen adaylarına sorulan iki açık uçlu soru ile toplanmış, çalışmanın güvenirliğini sağlamak amacıyla bu çalışmayı yürüten iki farklı araştırmacı tarafından kodlanmıştır. Araştırmaya dahil edilen öğrencilerin kişisel bilgilerine ilişkin dağılımları Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1: Öğrencilerin Kişisel Bilgilerine İlişkin Dağılım

	Öğrenci	**f**	**%**
Cinsiyet	Kız	167	64
	Erkek	92	36
Fakülte	Eğitim	124	48
	İlahiyat	135	52
Toplam		259	

Tablo-1 incelendiğinde; görüşlerine başvurulan öğrencilerin % 64 'ü kız, % 36'inin erkek öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilerin % 48'ı Eğitim Fakültesi'nde, % 52'si İlahiyat Fakültesi'nde öğrenim görmektedir. Öğrencilerin eğitim gördüğü düzey her iki fakültede de 2. sınıftır.

VERİ TOPLAMA ARACI

Verilerin toplanması aşamasında; araştırmacılar tarafından hazırlanan açık uçlu sorulardan oluşan form kullanılmıştır. Form iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde katılımcıların kişisel bilgilerini edinmek amaçlanmıştır. İkinci bölümde öğrencilerin akademisyenlerin eğitim öğretim sürecinde kullandıkları yöntem/ tekniklere yönelik sorular sorulmuştur. Bu bölümde yöneltilen sorular şu şekildedir;

1. Akademisyenler derslerinizde çoğunlukla hangi yöntem/tekniği tercih ediyor?
2. Öğretim elamanlarının derslerinde sıklıkla kullandıkları yöntem ya da tekniklere yönelik düşünceleriniz nelerdir?

Uzman görüşleri doğrultusunda oluşturulan öğrenci görüşme formları her bir fakülteden pilot olarak 5 öğrenciye uygulanarak anlaşılmayan noktaların saptanmasına çalışılmıştır. Form daha sonra yeniden gözden geçirilerek son halini almıştır.

VERİLERİN ANALİZİ

Verilerin analizinde, gerçekleştirilen çözümlemeyle hem verilerin analizi hem de ortaya çıkan durumun modellenmesi gerçekleştirilmiştir. Veriler alanda uzmanın görüşleri alınarak analiz edilmiştir. Elde edilen verilerin değerlendirilmesinde nitel araştırma desenine uygun olarak içerik analizi tekniği kullanılmıştır.

İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. İçerik analizi yapılırken, verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması aşamaları izlenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Elde edilen verilerden hareketle öğretim elamanlarının derslerinde kullandıkları yöntem/tekniklerin görev yaptıkları okul değişkenine göre farklılık gösterip göstermediği anlaşılmaya çalışılmıştır.

BULGULAR

Birinci bölümde ; öğrenci görüşlerine bağlı olarak öğretim yöntem/tekniklerinin öğretim elemanları tarafından derslerde kullanımına ilişkin bulgular yer almaktadır. Elde edilen bulgulara bağlı olarak fakülteler arasında anlamlı farklılığın olup olmadığına bakılmıştır. Bulgulara ait yüzdesel oranlar Tablo- 2 'de gösterilmiştir.

Tablo 2 : Öğrenci görüşlerine bağlı olarak öğretim elamanlarının derslerinde en sık kullandıkları yöntem/tekniklere ilişkin bulgular ;

Teknik	**Eğitim Fak.** **%**	**İlahiyat** **Fak** **%**	**Kullanım Sıklığı Sıra**
Düz anlatım	33	37	1
Tartışma	28	27	2
	24	19	3
Soru cevap	15	17	4
Diğer			

Tablo-2 incelendiğinde öğrenci beyanlarına göre her iki fakültede de öğretim yöntem/tekniklerinin kullanım sıklığına göre tercih edilme sıralamasının değişmediği görülmektedir. Öğretim elamanlarının derslerinde en çok tercih ettikleri tekniklerin başında her iki fakülte de ilk sırada düz anlatım , ikinci sırada tartışma , üçüncü sırada ise soru-cevap

tekniğinin geldiği görülmektedir. Bu teknikleri kullanım sıklığı ise fakülteler arasında anlamlı farklılık göstermemektedir. Sonuçlara göre; Eğitim Fakültesi'nde görev yapanların Düz anlatım yöntemini kullanma sıklığı % 33, tartışma % 28, Soru-Cevap 24, Diğer Teknikler %15 iken, Bu oran İlahiyat Fakültesi'nde ; Düz Anlatım % 37, Tartışma % 27, Soru-Cevap % 19, Diğer Teknikler ise % 17 bulunmuştur. Bu sonuç Bozpolat ve arkadaşlarının 2016 yılında yapmış oldukları araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. (Bozpolat ve arkadaşları, 2016). Her iki fakültede de öğretim elamanlarının derslerinde öğretmen merkezli (geleneksel) yöntem/teknikleri tercih ettikleri rahatlıkla söylenebilir.

Tablo 3 : Her İki Fakülte de Öğrenci Beyanlarına Bağlı Olarak Öğretim Elemanlarının Öğretmen Merkezli Yöntem/Teknikleri Tercih Etme Sebepleri

Fakülte	Öğretim Elamanlarının yöntem – teknik bilgisi	Sınıf Mevcudu	Öğrenci düzeyi	Zaman	Müfredat	Fiziki Mekan	Diğer
Eğitim Fak.	% 34	% 15	% 16	% 10	% 10	% 7	8
İlahiyat Fak.	% 38	% 18	% 14	% 8	% 14	% 3	5

Tablo -3 analiz edildiğinde öğrenci beyanlarına göre öğretim elamanlarının derslerinde öğretmen merkezli öğretim yöntem/ tekniklerini tercih etme nedenleri arasında; " Öğretim elamanlarının yöntem teknik bilgisi, Sınıf mevcudunun kalabalık oluşu, öğrenci düzeyi, zaman, , müfredat, fiziki mekan ve diğer nedenler olarak öne sürüldüğü görülmektedir. Bu nedenler fakülteler arasında yüzdesel olarak az da olsa farklı bulunmakla birlikte , anlamlı olmadığı düşünülmektedir.

Bu doğrultuda bazı öğrencilerin derslerine giren akademisyenlerin yöntem teknik kullanma nedenine yönelik bazı ifadeleri aşağıdaki gibidir;

- Bizim fakültemizde düz anlatım tekniği kullanılmakta, çünkü verilecek çok bilgi var ve zaman kısıtlı ve sonuç ortamları yetersiz (*müfredat ve zaman*) . EF18K
- Düz anlatım tekniği kullanılıyor. Bence onlarda eğitim sisteminde bu tekniğe çok fazla maruz kalmışlar. (*yöntem teknik bilgisi*) EF20E
- Fakültemizde öğrenci nüfusumuz fazla olduğundan sınıf mevcudumuzda oldukça kalabalık. Hocalarımız bu durumdan dolayı en çok anlatım yöntemi tekniğini uygulamaktalar.(*sınıf mevcudu)* İF3E
- Düz anlatım tekniği,genellikle tanımlamalar içeren bir anlatım,çoğu zaman sıkıcı olabiliyor.Bu tekniği kullanmalarının nedeni gerek yaş kategorisinin büyük olması,gerekse teknolojik sınırlardır.*(öğrenci düzeyi ve fiziki mekan)* İF43K
- Hocalarımız konu hakkında derin bilgiler bildikleri için sadece kendileri konuşmacı olarak derse katılıyorlar.Aslına bir bakıma iyi ,öğreneceğimiz faydalı bilgileri bilen birinden almak ama bir bakıma da kötü biz sadece dinleyici kısmındayız aktif olarak katılım sağlayamıyoruz .(*yöntem teknik bilgisi*)İF43K

- Hocalarımız genellikle düz anlatım yöntemini ve soru-cevap gibi teknikleri kullanıyor bunun sebebi daha basit zahmetsiz olması ve zaman almaması.(*yöntek teknik bilgisi ve zaman*)EF97E
- Düz anlatım tekniği kullanılmaktadır. Çünkü içeriğin yoğun olması ve zamanın kısalığından dolayı kullanılmaktadır.*(müfredat ve zaman)* İF133K
- Genellikle dersler tartışma üzerinden gidiyor alanımız gereği. Zaten bizim sınıflar bu tekniklerin kullanılması için uygun değildir.*(müfredat ve fiziki mekan)* İF61K
- Tartışma tekniği sık kullanılıyor. İlahiyat bölümünde tartışmaya açık fazlaca konu olmasından kaynaklanıyor. *(müfredat)*EF76E
- Tartışma tekniklerini daha çok kullanıyorlar. Çünkü bilgiye direk hazır olarak değil de düşünerek sorgulayarak ulaşmamızı istiyorlar. Karşılıklı konuşarak sorular sorarak tartışarak edindiğimiz bilgiler hem daha kalıcı olur hem farklı bakış açıları kazanabiliriz. Hem de derste aktif oluruz.*(diğer)* İF65K

SONUÇ VE TARTIŞMA

Öğrenme ortamında gerçekleştirilen tüm eğitim-öğretim faaliyetlerinin temel amacı, öğrenenlerin öğrenme çabalarını desteklemek, kolaylaştırmak ve öğrenme yeteneklerini en iyi şekilde kullanmalarına yardımcı olmaktır (Andala ve Ng'umbi, 2016). Bu amaca ulaşmak için en büyük görev öğretmenlere düşmektedir. Öğretmenler çeşitli öğretim tekniklerini; öğrencilerin bilgi düzeylerine, öğrenci sayısına, sınıf ortamının özelliklerine (fiziksel mekan, araç-gereç, donanım), öğretim programlarında yer alan öğrenme hedeflerine, konunun özelliklerine, tekniğe yatkınlıklarına, öğrenme zamanına ve maliyete göre seçip (Demirel, 2012, s.150; Küçükahmet, 2009, s.60) öğrenme surecine adapte edebilmelidirler. (Durdukoca, 2017, (397-411). Öğrenenler hangi gelişim düzeyinde olursa olsun bu kural değişmediği gibi , öğretimin gerçekleştirildiği okullar arasında da da herhangi bir farklılığın olmaması beklenmelidir.

Bu araştırmada Eğitim ve İlahiyat Fakültesi'nde ders vermekle görevli öğretim elamanlarının , öğrenci beyanlarına bağlı olarak derslerinde daha çok ne tür yöntem/teknik uyguladıkları, fakülteler arasında bu anlamda herhangi bir uygulama farklılığının olup olmadığı ve bu durumun öğrenciler tarafından nasıl algılandığını tespit etmek amacıyla yapılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre , öğretim elamanları derslerinde daha çok öğretmen merkezli *(geleneksel*) öğretim yöntem/tekniklerini tercih ettikleri görülmektedir. Bozpolat ve Arkadaşlarının 2016 yılında yapmış oldukları bir çalışmada Öğretim elemanlarına ve öğrencilere birinci boyutta öğretim yöntem/ tekniklerinden hangisini ya da hangilerini bildiği sorusu yöneltilmiş; hem öğretim elemanlarının hem de öğrencilerin en çok anlatım, soru cevap, tartışma ve problem çözme öğretim yöntem/tekniklerini bildikleri sonucu elde edilmiştir. Yine , Yaşar ve Şeremet (2010)'in yapmış olduğu bir çalışmada öğretim elemanlarının en sık kullandığı yöntemin anlatım yöntemi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmadan elde edilen bulgular adı geçen araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Bu çalışmada elde edilen sonuçlara göre en çok tercih edilen yöntem her iki fakültede de düz anlatım olduğu görülmektedir. Bu yöntemin kullanım sıklığı ilahiyat fakültesinde % 12 daha yüksektir. Bu fark anlamlı bulunmasa da yine de dikkate değer bir fark olarak düşünülebilir. Öğrenci beyanları analiz edilirse İlahiyat fakültesi öğrencileri program gereği derslerinin daha çok düz anlatıma uygun olduğunu düşündükleri söylenebilir.

Öğrenci beyanlarına göre; anlatım yönteminin tercih edilme nedenleri ise ; öğretim elamanların yöntem teknik bilgisi , sınıf mevcudu, sınıf düzeyi gibi nedenlerin gösterildiği görülmektedir. Yeşilyurt (2014) tarafından yapılan araştırmada da, öğretmenlerin en fazla kullandığı yöntemin anlatım yöntemi olduğu ve anlatım yöntemini kullanma amaçları arasında sınıfın kalabalık olması, zamandan tasarruf sağlaması ifadelerinin yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Literatürde öğretmenlerin derslerinde öğretim yöntem ve teknikleri kullanımlarına ilişkin birçok araştırma mevcuttur . Öğretmenlerin derslerinde kullandıkları yöntem ve tekniklere ilişkin yapılan çalışmalara bakıldığında ise araştırma sonuçlarıyla benzer şekilde öğretmenlerin sınıflarında en çok kullandıkları öğretim yöntem ve tekniklerin düz anlatım ve soru-cevap olduğu görülmektedir (Çelikkaya ve Kuş, 2009; Doğan, 2004; Önen, Saka, Erdem, Uzal, Gürdal, 2008; Sakallı, Hürsen ve Özçınar, 2007; Öztürk, 2004; Saracaloğlu, Yenice ve Gence, 2010; Şimşek, Hırça ve Coşkun, 2012; Taşkaya ve Bal, 2009; Temizöz ve Özgün-Koca, 2008; Yeşilyurt, 2013).

Her iki fakülte de de öğretim elamanlarının düz anlatımdan sonra tercih ettiği ikinci teknik tartışma tekniğidir. Tartışma tekniği özellikle sözel dersler de tercih edilebilecek bir tekniktir. Bu bağlamda İlahiyat fakültesi programlarına daha uygun olabileceği düşünülebilinir. Ancak bu çalışmada her iki fakülte arasında kullanım sıklığı anlamında neredeyse hiçbir fark bulunamamıştır. Bozpolat ve arkadaşları tarafından 2016 yılında yapılan çalışmada tartışma yönteminin pek tercih edilmediği sonucu elde edilmişti. Aynı çalışma da bu yöntemin tercih edilmeme nedeni olarak da ise sınıf mevcudunun fazla olması, yeterli zamanın olmaması gibi nedenler öne sürülmüştü. Bu sonuç bizim elde ettiğimiz bulgularla örtüşmemektedir. Zira, öğrenci beyanlarına bakılırsa "tartışma " yöntemi en çok tercih edilen ikinci yöntemdir.

Bu çalışmada elde edilen bulgulardan belki de en önemlisi , araştırmaya dahil edilen öğrencilerin , akademisyenlerin derslerinde öğretmen merkezli yöntem – teknikleri tercih etme nedenleri arasında en çok öğretim elamanlarının bilgi ve uygulama becerilerine sahip olmadıklarını düşünmeleri olmuştur. Esasen bu sonuç ; Arslantaş (2011) Eğitim ve Fen-Edebiyat Fakültesi öğrencileri ile yürüttüğü çalışma sonuçlarıyla da örtüşmektedir. Aynı çalışmada , öğrencilerin öğretim elemanlarının "öğretim strateji-yöntem ve tekniklerini kullanma" becerileri açısından yeterli düzeyde olmadıklarına ilişkin görüş bildirdikleri görülmektedir. Bunun yanında Aksu Çivitçi ve Duy'un (2008) yaptıkları bir araştırmada, öğrenci görüşlerine göre öğretim elemanlarının derslerde ilgi çekici etkinliklere yer vermedikleri, öğretim elemanlarının öğrencilere ders boyunca not tutturdukları ve monoton bir ses tonuyla dersi anlattıkları ifade edilmiştir. Bu sonuçlar mevcut araştırmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Bu sonuçlara göre her iki fakülte de de , öğretim elemanlarının çağdaş öğretim yöntem/tekniklerine ilişkin yeterliklerinin düşük olduğu sonucunu doğurmaktadır. Öğrenci görüşleri de dikkate alındığında, öğretim elemanlarının öğretimin niteliğini artırıcı öğretim yöntem/teknikleri konularında hizmet içi eğitimlere tabii tutulmasının önemini ortaya çıkartmaktadır.

ÖNERİLER

- Sınıf mevcutlarının makul düzeye indirilmesi , fiziki ortamın uygun hale getirilmesi, müfredat yoğunluğunun azaltılması (özellikle ilahiyat fakültesi için . Zira bu çalışmada, ilahiyat fakültesi örencileri eğitim fakültesine göre % 40 oranında müfredatın öğrenci merkezli yöntem teknik kullanımına engel teşkil ettiğini düşünmekteler) dolayısıyla da daha sade hale getirilmesi gerekmektedir.

- Öğrencilerden de fikir ve görüş alarak,derslerin içeriğini de göz önünde bulunduracak şekilde okullarda farklı yöntem\tekniklerin uygulanmasını kolaylaştıran atölyeler, laboratuarlar oluşturup uygun materyaller temin edilebilir. Derslerin uygulama kısmına ağırlık verilerek kurulan bu atölye ve laboratuarların aktif kullanımı sağlanmalı. Aktif katılım için ise şube sayıları artırılarak sınıf mevcudu azaltılmalı.

- Derslerde ki anlatım teknikleri her ne olursa olsun gün içerisinde işlenen ders miktarının fazla olması hocaların yorulmasına öğrencilerin ise ilgi ve dikkatinin azalmasına sebebiyet veriyor bundan yola çıkarak müfredat sadeleştirilmeli ve daha çok aktif meslek hayatında öğrencilere katkı sağlayacak olan bilgilere ağırlık verilmelidir. Bir gün içerisinde işlenecek ders sayısının azaltılmasıyla derslere verilen ilgi artacak hocaların teknikleri uygulaması daha kolay hale gelecektir.

- Akademisyenlere derslerde farklı teknikleri kullanarak ders süresini nasıl daha verimli kullanabilecekleri hakkında seminerler verilebilir.

- Akademisyenlerin belli zamanlarda dersin işleyişi hakkında öğrencilerden geri dönüt alması ve belirtilen görüşlerin incelenerek sonuçlar doğrultusunda gerekli değişimlerin yapılması okullar tarafından zorunlu hale getirilmelidir. Böylelikle öğrenci görüşlerine gerekli değer verilmiş ve öğrenci ile öğretmen arasındaki ilişki canlı tutulmuş olur.

KAYNAKÇA

Aksu, M. B., Çivitçi, A. ve Duy, B.(2008). Yükseköğretim öğrencilerinin öğretim elemanlarının ders uygulamaları ve sınıf içi davranışlarına ilişkin görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9* (16), 17-42.

Andala, O. H. ve Ng'umbi, M. (2016). The teaching methods used in universities in Rwanda and their effect on the students' academic performance. *World Journal of Educational Research,* 3(5), 1-18.

Aslantaş, İ. (2011). Öğretim elemanlarının öğretim stratejileri-yöntem ve teknikleri, iletişim ve ölçme değerlendirme yeterliklerine yönelik öğrenci görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8* (15), 487-506.

Bilen, M. (2002). *Plandan uygulamaya öğretim.* Ankara: Anı Yayıncılık

BOZPOLAT, Ebru ve Arkadaşları.(2016). Öğrenci ve Öğretim Elemanlarının Öğretim Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Görüşleri: Nitel Bir Araştırma. Dicle Üniversitesi Eğitim fakültesi Dergisi .2016 http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.690

Durdukoca, şule fırat ve arkadaşları , (2017). Öğretmen Adaylarının Öğretim Tekniklerini Seçme Yeterliliklerine İlişkin Algı Ölçeği. Kafkas üniversitesi elektronik sosyal bilimler dergisi. Cilt:16 sayı:61 (397-411)

Gözütok, D. (2006). *Öğretim ilke ve yöntemleri.* Ankara: Ekinoks Yayıncılık.

Kayabaşı, Y. (2012). Öğretmenlerin öğretim sürecinde kullandıkları öğretim yöntem ve teknikleri ile bunları tercih etme nedenleri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 15, 27.

Silverman, D. (2001). Interpreting Qualitative Data: Methods for Analysing Talk, Text and Interaction. London: SAGE Publication.

Yaşar, O. ve Şeremet, M. (2010). Yükseköğretim coğrafya eğitiminde kullanılan öğretim yöntemleri ve materyallerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 7* (1), 675-702.

Yeşilyurt, E. (2014). Öğretmenlerin öğretim yöntemlerini kullanma amaçları ve karşılaştıkları sorunlar. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 17* (1), 163-188.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* (5. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yiğit, N. ve Altun, T. (2011). Bir hizmetiçi eğitim kursunun etkililiği: Öğretim yöntem ve teknikleri. *Milli Eğitim Dergisi, 189*, 117-130.

İLKOKUL ÜÇÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ZİHİNDEN TOPLAMA İŞLEMİ YAPMA STRATEJİLERİNİN BELİRLENMESİ

Büşra KOLAY ÇEPNİ

MEB, Türkiye

Dr. Öğr. Üyesi Nimet PIRASA

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Türkiye

ÖZET

Toplama işleminde, stratejiler geliştirerek zihinden işlem yapabilmek matematik dersinin kazandırdığı ilk hedefler arasındadır. Okula başlamadan önce çocuklar işlemleri yazılı olmadan zihinden yapabilme yetisine sahiptir. Okula başladıklarında ise zihinlerinde gelişmiş olan stratejiler artık bir anlam kazanır. Bu bağlamda okuldaki dersler günlük yaşamdan ayrı bir özellik taşımaz, aksine birbirlerini destekler. Matematik dersinde de görülen farklı alıştırmalar ve problemler ışığında; çocuklar beyinlerinde var olan bu stratejilerin en hızlısını, en doğrusunu, en kısasını kullanmaya başlar. Farklı problem durumları karşısında farklı stratejiler geliştirilebilir. Bu araştırmada farklı toplama işlemleri karşısında çocukların geliştirdikleri farklı stratejilerinin belirlenmesi amacı güdülmektedir. Bu doğrultuda ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin toplama işlemi yaparken kullandıkları zihinden işlem yapma stratejileri belirlenmiş ve öğrencilerin zihinden toplama işlemini yapacak akranlarına önerilerini tespit edilmiştir. Çalışma nitel araştırma desenlerinden özel durum çalışmasına göre yürütülmüştür. Çalışma grubunu Rize merkez ilkokulunda öğrenim gören 18 öğrenci oluşturmuştur. Çalışmanın verileri araştırmacılar tarafından yarı yapılandırılmış klinik mülakat yöntemi ile toplanmıştır. Görüşme formunda elde edilen veriler mevcut zihinden toplama stratejilerine göre betimsel olarak çözümlenmiştir. Öğrencilerin zihinden toplama işlemi yaparken kullandıkları stratejileri belirlemek amacıyla 3 ana senaryo oluşturulmuş. Her öğrencinin zihinden toplama işlemi yaparken kullandıkları stratejileri ayrıntılı bir şekilde açıklamaları istenmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, toplama işleminde öğrencilerin en fazla "değişme ve birleşme özelliği" stratejisini, en az ise "Aynı Sayıyı Toplanandan birine ekleyip, diğerinden çıkarma" ve "İki katından belli bir sayı kadar eksiltip, artırarak yapma" stratejisini kullandıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin zihinden toplama işlemi yapacak akranlarına verdikleri önerilerde en fazla "Eldeyi kullanmayı unutmasınlar" önerisinden, aslında zihinden toplama yaparken yanlış yapmaktan en çok korktukları ve en çok dikkat ettikleri konunun elde kavramı olması sonucuna varılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan hareketle; Öğretmenlerin matematik dersinde tek bir doğru yanıtın olmadığı sorular sormaya yöneltilmesi gerektiği ve sonuçtan çok farklı stratejilerin geliştirilip kullanıldığı çalışmalara ağırlık verilmesi gerektiği yönünde başlıca önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Zihinden hesaplama, zihinden toplama stratejileri, strateji kullanımı.

DETERMINING THE THIRD GRADE STUDENTS MENTAL STRATEGIES ON ADDITION

ABSTRACT

In the process of addition, developing strategies and performing mental operation is one of the first goals acquired in the mathematics course. Before starting to school, children have the ability of doing mental computations without writing. When they started to school, the strategies developed in their mind become meaningful. For this context, courses taken in the school was not carried out different characteristics from daily life, however supported each other. In the light of different exercises and problems learning in the course of mathematics, children started to use of the most fasted, true and shortest strategies being in their mind. They developed different strategies for each different problem situation In this study it is aimed to determine the different strategies developed by children through the different addition operation. According to this purpose, the third grade students' mental strategies on addition is determined and the suggestions about mental strategies on addition to peers taken. The study was designed according to the case study of qualitative research models. The participants of the study were composed of 18 third-year students that were graduated one of the city center school of Rize. The data were collected a semi-structured clinical interview that by the researchers. The data obtained from the interview form were analyzed by descriptively according to current mind computing strategies on addition in the literature. Three main scenarios composed to determine the students' computing strategies on addition. It was requested from students to explain their strategies used on mind-computing on addition exhaustively. According to the results obtained from the research, it was determined that the students used mostly the strategy of "changing and associating" and least the strategy of "adding a number to one of the addend and subtracting the same number to the other addend" and "decreasing and increasing the certain number from two times of the number" in the process. Because the given suggestion by the students about not to forget the regrouping number, it is understood that mostly they afraid and take care the concept of "regroup". It is mainly suggested to teachers that not to ask only one true answer questions and organized activities predominantly focused on different type of strategies rather than results.

Keywords: Mental calculation, mental strategies, strategy use.

GİRİŞ

Milli Eğitim temel Kanunu'nda belirtilen Genel Amaçlar ve Temel İlkeler doğrultusunda Matematik Dersi Öğretim Programının amaçları içerisinde tahmin etme ve zihinden işlem yapma becerilerini etkin bir şekilde kullanabilmek gereklidir (MEB,2018). Toplama ve çıkarma işlemleri,1.sınıftan itibaren başlamaktadır. Her iki işlemin farklı anlamlarının modellerle ele alınması, aralarındaki ilişkinin belirtilmesi, toplama ve çıkarmanın temel özellikleri, stratejiler geliştirerek zihinden işlem yapılması, matematik programının ana hedeflerindendir (MEB,2018). İlköğretimin ilk yıllarında işlem öğretimi, yazılı işlem yapma henüz bilinmediği için zihinden işlemler ile sürdürülür (Baykul,2009). Günlük hayat problemlerinin çözümlerinde işlemler çoğunlukla zihinden yapılır. Örneğin günlük hayatta satın alınan bir malın tutarına veya markette yapılan alışverişlerde ya da minibüs muavininin yolcuları sayarak paranın eksik ya da fazla olduğunu tespit etmesi gibi. Zihinden işlem yapma becerisi kazandırma etkinlikleri birinci sınıftan itibaren 5. Sınıfa kadar öğretmenin kontrolünde sürdürülmektedir (Albayrak,2010).

Zihinden işlemi yazılı işlemlerden ayıran en önemli fark işlemin temel özelliklerini kullanarak işlem yapılmasıdır. Zihinden işlem çoğu kez kâğıt kalem gerektirmez (Baykul,2009). Yazılı işlem sürekli olarak zihinden işlemin desteğinde yürüdüğü için zihinden toplama hiçbir aşamada göz ardı edilmemelidir. Zihinden toplamayı geliştirmek için çok sayının alt alta toplanarak hesaplanması için çalışmalar yapılabilir (Baykul,2009). Fakat Zihinden hesap yapma bir beceridir ve öğrencilere kazandırılmalıdır. Zihinden işlem yapma becerisinin kazandırılmasının belli bir kuralı yoktur, kolay yolları vardır (Albayrak,2010). Aydın Güç ve Hacısalihoğlu Karadeniz 2016'da literatür taraması ile belirledikleri stratejiler ile zihinden toplama işlemi yaparken kullanılan stratejiler Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 11. Literatürde Yer Alan Zihinden Toplama İşlemi Yapma Stratejileri

Zihinden Toplama İşlemi Yapma Stratejileri	
1.Aynı Sayıyı Toplanandan birine ekleyip, diğerinden çıkarma	
2.İki katından belli bir sayı kadar eksiltip, artırarak yapma.	
3.Değişme ve birleşme Özelliği	Basamaktaki sayı değerlerini toplama
	Sayma yoluyla toplama
	Sayıları 10'a tamamlama
	Sayıların birler basamağını 5'e tamamlama
	10 ve 100'e tamamlanın ardından toplama, çıkarma işlemi kullanma

Matematik öğretimi programının amaçları ve kazanımlarının incelenmesi ile ilkokul çağındaki öğrencilerin zihinden işlem yaparken kullandıkları stratejileri artırmaktır. Aynı probleme farklı çözüm önerileri getirmek, üst bilişsel bilgi ve becerilerini geliştirebilecek, kendi öğrenme süreçlerini bilinçli şekilde sürdürebilmek amaçlanır.21. Yüzyıl becerilerinden yenilikçi fikirlerin ortaya çıkarılmasında ki mihenk taşı olarak akıl yürütme, tahmin etme ve zihinsel işlemlerin gerçekleştirilebilmesi açısından önemli olduğu söylenebilir. Bu bağlamda bu araştırmanın alan yazına katkı sağlaması umulmaktadır.

Araştırmanın temel amacı ilkokul üçüncü sınıfa devam eden öğrencilerin zihinden toplama işlemi yaparken kullandıkları stratejileri belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır.

1. İlkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin zihinden toplama işlemi yaparken kullandıkları stratejiler nelerdir?

2. İlkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin zihinden toplama işlemi yapacak akranlarına önerileri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

3.sınıf öğrencilerinin zihinden toplama işlemi yaparken kullandıkları stratejilerin tespitini amaçlayan çalışma betimsel araştırma yöntemlerinden özel durum çalışması niteliğindedir. Betimsel araştırmalarda incelenen ortamda değişiklik

yapılmaz (Çepni, 2007). Özel durum çalışmasında sınırlı bir sistemin derinlemesine betimlenmesi ve incelenmesi söz konusudur (Merriam, 2013). Bu yöntem ile zihinden toplama işlemi yaparken kullanılan stratejilerin neler olduğu ortaya konulmuştur.

Çalışma Grubu

Çalışmaya Rize Merkezine bağlı ilkokula devam eden 24 üçüncü sınıf öğrencisi ile başlanmış öğrenci devamsızlıkları ile 18 öğrenciye düşmüş,18 öğrenci değerlendirmeye alınmıştır. Sınıf öğretmenlerine çalışmaya başlamadan önce çalışma içeriği hakkında bilgi verilmiş ve öğretmen ile iş birliğine gidilmiştir. Bu kapsamda çalışmanın 3. Sınıfta kazanımın yıllık planda işlendiği tarihten sonraki bir tarihte yürütülmesine karar verilmiştir.

Verilerin Toplanması

Öğrencilerin zihinden toplama işlemi yaparken kullandıkları stratejileri belirlemek amacıyla 3 ana senaryo oluşturulmuş. Çalışma grubunu oluşturan 18 öğrenci ile soruların çözümü üzerine yarı yapılandırılmış mülakatlar yapılmıştır. Her öğrencinin zihinden toplama işlemi yaparken kullandıkları stratejileri ayrıntılı bir şekilde açıklamaları istenmiştir. Bu bağlamda literatür incelenerek hazırlanan sorular ile öğrencilerin farklı stratejiler uygulaması amaçlanmıştır. Her strateji için hazırlanan sorulara yönelik çözüm algoritması Tablo 2 'de gösterilmiştir.

Tablo 12. Zihinden Toplama İşlemi stratejilerine yönelik hazırlanan problemlerin içeriğinde bulunan soruların çözüm algoritması

Soruların Çözümlerine Yönelik Algoritma			
1. Aynı sayıyı toplananlardan birine ekleyip diğerinden çıkarma		33+27	3'ün üzerine 7 sayma ya da 7'in üzerine 3 sayma
		125+9	5'in üzerine 9 sayma ya da 9'un üzerine 5 sayma
2. Sayıları parçalayarak toplama		33+27	(33-3) +(27+3) = 30+30= 60
3. Değişme ve birleşme özelliğinden yararlanarak toplama	3.1.Sayılardan birini 10'a tamamlayarak toplama	125+9	125+5+4=130+4=134
	3.2.Sayıları 10'un katlarına göre parçalama	33+27	30+3+20+7=50+10=60
	3.3.Basamaktaki sayıların basamak değerlerini toplama (sırasıyla… binlik, yüzlük, onluk, birlik)	125+9	100+20+5+9=100+20+14=134
	3.4.Sayma yoluyla toplama	300+10+30+50	Üzerine 10'ar sayarak toplama
	3.5.10'a, 100'e tamamlama ve toplama çıkarma işlemlerinden yararlanma	125+9	125+(10-1) = (125+10)-41=134
	3.6.Birler basamağını 5 yapma	33+27	(33+2) -2+ (27-2) +2= 35+25=60

Yapılan çalışmada soruların sonucunun doğru veya yanlış olmasına bakılmaksızın, Öğrencilerin sıklıkla kullandığı stratejiler saplanmaya çalışılmıştır. Elde edilen veriler ışığında Tablo 2'de belirlenen stratejilere göre yorumlama yapılmıştır. Elde edilen verilerin daha önceden belirlenen temalara göre incelenmesi betimsel analiz olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Veri Analizi

Çalışma grubunun zihinden toplama işlemi yaparken kullandığı stratejilerin belirlenmesi amacı doğrultusunda 2018 Matematik Dersi Öğretim Programı incelenmiş ilkokul 1.,2.,3.ve 4. sınıfta okuyan öğrencilerden beklenen zihinden toplama işlemi yapmaya yönelik kazanımlar Tablo 3'de verilmiş.

Tablo 13. Zihinden Toplama İşlemi Yapmaya Yönelik Kazanımlar (MEB, 2018)

Sınıf	Öğrenme Alanı	Alt Öğrenme Alanı	Kazanım
1.Sınıf	SAYILAR VE İŞLEMLER	Doğal Sayılarla Toplama İşlemi	M.1.1.2.5. Zihinden toplama işlemi yapar. a) Toplamları 20'yi geçmeyen sayılarla zihinden işlem çalışmaları yapılır. b) Öğrencilerin zihinden işlem stratejileri geliştirmelerine imkân verilir. Örneğin sayı ikilileri, üzerine ekleme, 10'a tamamlama gibi stratejiler bu sınıf seviyesinde kullanılabilir.
2.Sınıf	SAYILAR VE İŞLEMLER	Doğal Sayılarla Toplama İşlemi	M.2.1.2.4. Zihinden toplama işlemi yapar. a) Toplamları en fazla 100 olan 10 ve 10'un katı doğal sayılarla zihinden toplama işlemleri yapılır. b) Ardından toplamları 50'yi geçmeyen iki doğal sayıyı zihinden toplama çalışmalarına yer verilir. Öğrencilerin farklı stratejiler geliştirmelerine olanak sağlanır.
3.Sınıf	SAYILAR VE İŞLEMLER	Doğal Sayılarla Toplama İşlemi	M.3.1.2.4. Zihinden toplama işlemi yapar. a) Toplamları 100'ü geçmeyen iki basamaklı iki sayı; üç basamaklı bir sayı ile bir basamaklı bir sayı;10'un katı olan iki basamaklı bir sayı ile 100'ün katı olan üç basamaklı bir sayının toplama işlemleri yapılır. b) Yuvarlama, sayı çiftleri, basamak değerleri, üzerine ekleme, sayıları parçalama gibi uygun stratejiler kullanılır.
4.Sınıf	SAYILAR VE İŞLEMLER	Doğal Sayılarla Toplama İşlemi	M.4.1.2.3. En çok dört basamaklı doğal sayıları 100'ün katlarıyla zihinden toplar. Elde edilecek toplamların en fazla dört basamaklı olmasına dikkat edilir.

Geçerlik Güvenirlik Çalışmaları

Çalışma öncesinde aynı okulda öğrenim gören dördüncü sınıflarla 3 sorudan oluşan ve farklı zihinden toplama işlemi stratejisi uygulamaya olanak sağlayan sorular ile pilot uygulama yapılmış. Bu süreçte öğrencilerin zihinden toplama işlemi yaparken kullandıkları stratejileri ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Pilot Çalışma ile öğrencilerin verdiği dönütler ile çalışmanın eksik olan bölümleri araştırmacılar tarafından tekrar düzeltilmiştir.

Araştırmada geçerlilik çalışması için öğrenci yanıtları Tablo 2 verileri doğrultusunda uzmanlarca incelenmiş, uzlaşmaya varılan değerler araştırmaya dâhil edilerek analiz ve yorumlamaya geçilmiştir.

BULGULAR

İlkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin zihinden toplama işlemi yaparken kullandıkları stratejiler

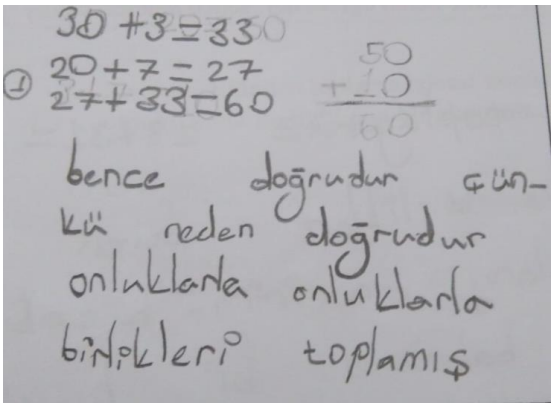
"33+27" zihinden toplama işlemini yapan öğrencilerin kullandıkları stratejiler

Öğrencilerin "33+27" zihinden toplama işlemini yaparken kullandıkları stratejiler Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 14. Birinci Soru İçin Zihinden Toplama İşlemi Stratejileri

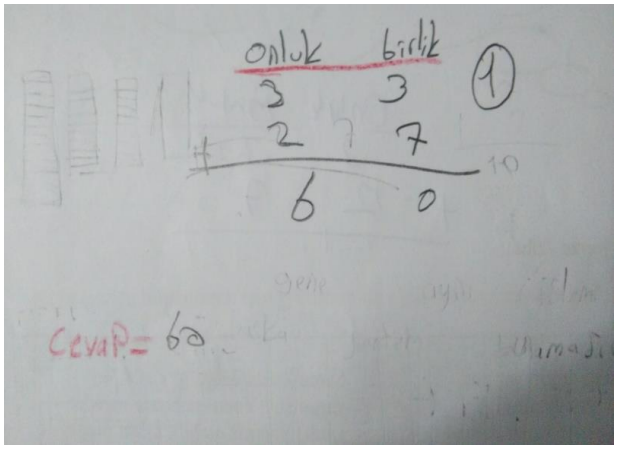
Zihinden Toplama İşlemi Yapma Stratejileri		f
1.Aynı Sayıyı Toplanandan birine ekleyip, diğerinden çıkarma		-
2.İki katından belli bir sayı kadar eksiltip, artırarak yapma.		-
3.Değişme ve Birleşme Özelliği	Basamaktaki sayı değerlerini toplama	14
	Sayma yoluyla toplama	3
	Sayıları 10'a tamamlama	1
	Sayıların birler basamağını 5'e tamamlama	-
	10 ve 100'e tamamlanın ardından toplama, çıkarma işlemi kullanma	-
	TOPLAM	18

Tablo 4'te görüldüğü gibi öğrenciler öncelikli olarak toplama işleminin değişme ve birleşme özelliğinden, 14 öğrenci "Basamaktaki sayı değerlerini toplama" stratejisini, 3 öğrenci "Sayı değerlerini toplama" stratejisini kullanmışlardır. Görüşme sırasında Ö15 öğrencisi değişme ve birleşme özelliğini kullandığını "*İlk olarak 7 ile 3'ü topladım.10 çıktı eldeyi cebime koydum 2 ile 3'ü topladım, eldekini de ekledim*" şeklinde söyleyerek açıklamıştır. Değişme ve birleşme özelliğinden 10'a tamamlama yöntemini kullanan Ö2 "*On tanesini bir elma düşünürsek 5 elma ve 1 elma altı elma,6x10 =60*" şeklinde bir strateji izlemiştir. Ö11'in zihinden yaptığı toplama işlemini yazması istendiğinde hem basamak kavramı ile hem de ekleme yaparak topladığı görülmüş; Değişme ve birleşme özelliğine dâhil edilmiştir.



Şekil 20. Ö11'in 1. Soruya Verdiği Yanıt

Ö14'ün 1. soruyu sözlü cevaplandıktan sonra kâğıda aktarması istenmiş. Birlik ve onluk basamak adlarını yazdıktan sonra birlikleri birliğe onlukları onluğa yazmıştır.



Şekil 21. Ö14'in 1. Soruya Verdiği Yanıt

"125+9" zihinden toplama işlemini yapan öğrencilerin kullandıkları stratejiler

Öğrencilerin "125+9" zihinden toplama işlemini yaparken kullandıkları stratejiler Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 15. İkinci Soru İçin Zihinden Toplama İşlemi Stratejileri

Zihinden Toplama İşlemi Yapma Stratejileri		f
1.Aynı Sayıyı Toplanandan birine ekleyip, diğerinden çıkarma		-
2.İki katından belli bir sayı kadar eksiltip, artırarak yapma.		-
3.Değişme ve birleşme Özelliği	Basamaktaki sayı değerlerini toplama	12
	Sayma yoluyla toplama	3
	Sayıları 10'a tamamlama	-
	Sayıların birler basamağını 5'e tamamlama	
	10 ve 100'e tamamlanın ardından toplama, çıkarma işlemi kullanma	1
Soruyu Cevaplamayan		2
TOPLAM		18

Tablo 5'te görüldüğü şekilde 125+9" zihinden toplama işlemini yapan öğrencilerden 12 tanesi basamaktaki sayı değerlerini, 3 tanesi sayma yoluyla toplama stratejisinin kullanmışlarıdır. "125+9" işlemi için araştırmacı ile bir öğrenci arasında geçen süreç şu şekildedir:

Araştırmacı: Zihninde 125+9 işleminin sonucunu hesaplayabilir misin?

Öğrenci: 125 sayınına 9 eklersek 134 olur.

Araştırmacı: 125 ile 9 sayılarını nasıl topladın?

Öğrenci: 125 üstüne 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134 eder. (Bu sırada parmaklarını gösterir)

Görüldüğü gibi öğrenci 125 sayısına 1 ekleyerek, sayma yoluyla toplama yapmıştır. Bu bağlamda öğrencinin "Değişme ve Birleşme" stratejisini kullandığı söylenebilir.

"300+10+30+50" zihinden toplama işlemini yapan öğrencilerin kullandıkları stratejiler

Öğrencilerin "300+10+30+50" zihinden toplama işlemini yaparken kullandıkları stratejiler Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 16. Üçüncü Soru İçin Zihinden Toplama İşlemi Stratejileri

Zihinden Toplama İşlemi Yapma Stratejileri		F
1.Aynı Sayıyı Toplanandan birine ekleyip, diğerinden çıkarma		-
2.İki katından belli bir sayı kadar eksiltip, artırarak yapma.		-
3.Değişme ve birleşme Özelliği	Basamaktaki sayı değerlerini toplama	17
	Sayma yoluyla toplama	-
	Sayıları 10'a tamamlama	-
	Sayıların birler basamağını 5'e tamamlama	-
	10 ve 100'e tamamlanın ardından toplama, çıkarma işlemi kullanma	-
Soruyu Cevaplamayan		1
TOPLAM		18

Tablo 6'da görüldüğü üzere "300+10+30+50" zihinden toplama işlemini yapan öğrencilerin 17 tanesi basamak sayı değerlerini toplayarak, toplama işleminin değişme ve birleşme özelliğini kullanmışlarıdır. "300+10+30+50" işleminin sonucunu zihinden bulmaya çalışan Ö12 sesli düşünme sırasındaki ifadeleri şu şekildedir.

Öğrenci: 300 kiloyu 100 kiloluk 3 çuvala doldururum.50 kiloluk domatesleri 10'ar kiloluk çuvallara alırsam.1, 2, 3, 4, 5 çuval 30 kilogram domates 3 çuval daha…

Araştırmacı: Toplamadığın Bir 10 kilogram domatesin daha kalıyor?

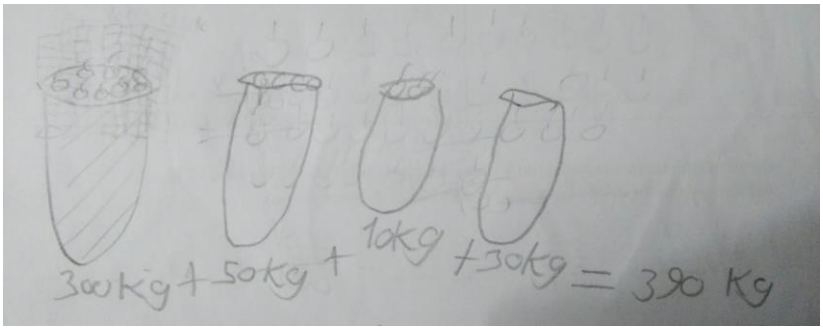
Öğrenci: 8 taneydi 1 daha 9 eder. Yani 90 eder.

Araştırmacı: En başta ne kadar vardı?

Öğrenci: 300 kilo.90 kilo daha 390 eder.

Görüldüğü gibi öğrenci 300+10+30+50 örneğini 100'lük ve 10'luk çuvallara bölerek yapıyor. Burada 9 sayısını 10'a tamamlayıp 390'ı 400'e tamamlamadığı için basamaktaki sayı değerlerini toplama stratejisini kullandığı söylenebilir.

Ö4'ün 3. Soruyu sözlü cevaplandıktan sonra kâğıda aktarması istenmiş. Sayıları sayma yoluyla topladığı görülmüştür.



Şekil 22. Ö4'in 3. Soruya Verdiği Yanıt

İlkokul Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Zihinden Toplama İşlemini Yapacak Akranlarına Önerileri

Öğrencilerin zihinden toplama işlemini yapacak akranlarına önerileri Tablo 7'de yer almaktadır.

Tablo 17. Öğrencilerin Zihinden Toplama İşlemini Yapacak Akranlarına Önerileri

ÖNERİLER			**f**
MATEMATİK KONU BAŞLIKLI ÖNERİLER	1.	*Eldeyi kullanmayı unutmasınlar.*	7
	2.	*Zihinden yaptıktan sonra kâğıda yazıp kontrol etsin.*	2
	3.	*Sayıları karıştırabilirler.*	1
	4.	*Zihinden toplama işlemi yaparken çok çalışmalıyız öncelikle birlikleri, sonrasında onluklara geçmeliyiz.*	1
	5.	*Zihinden toplama yaparken onlar basamağında ki sayıların, sayı değerlerini toplamak işlemi hızlandırır.*	1
	6.	*Zihinden toplama için eliyle alıştırma yapsın.*	1
	7.	*Eğer yapamazsa 1+1,10+10 sayılarını toplasın.*	1
	8.	*Parmaklarını sayarak teker teker toplasın.*	1
GENEL ÖNERİLER	9.	*Çalışırsanız toplama işlemini yaparken daha iyi yapabilirsiniz.*	2
	10.	*Bence yanlış yapsada önemli değil herkez yanlış yapabilir.*	1
TOPLAM			18

Tablo 7'ye göre Öğrencilerin zihinden toplama işlemini yapacak akranlarına önerilerinden en fazlası, altı ile öğrenci "*Eldeyi kullanmayı unutmamaktır*".2 öğrencinin önemle vurguladığı "çalışmak" zihinden toplama işlemini doğru yaptırır yargısı da bu araştırmada öne çıkmıştır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre toplama işleminde öğrencilerin en fazla "değişme ve birleşme özelliği" stratejisini kullandıkları belirlenmiştir. Aydın Güç ve Hacısalihoğlu Karadeniz (2016) de yaptıkları çalışmalarında ortaokul 5.sınıf öğrencilerinin zihinden toplama işlemi yaparken en sık "değişme ve birleşme özelliğinden yararlanarak toplama" stratejisini kullandıklarını belirlemişlerdir. Öte yandan öğrencilerin toplama işleminde en az kullandıkları stratejiler ise "Aynı Sayıyı Toplanandan birine ekleyip, diğerinden çıkarma" ve "İki katından belli bir sayı kadar eksiltip, artırarak yapma" stratejisini kullandıkları belirlenmiştir. Aydın Güç ve Hacısalihoğlu Karadeniz (2016)de çalışmalarında benzer sonuçlar elde etmişlerdir.

Öğrencilerin zihinden toplama işleme yapacak akranlarına verdikleri önerilerde en fazla "*Eldeyi kullanmayı unutmasınlar*" önerisi aslında zihinden toplama yaparken yanlış yapmaktan en çok korktukları ve en çok dikkat ettikleri konunun elde kavramı olması sonucuna varılmıştır.

Öğrencilere yanlış yapmanın önemli olmadığı araştırmacılar tarafından sıklıkla hatırlatılmasına rağmen tüm öğrencilerin doğru sonuca varmanın önemli olduğu ve buna odaklı olarak farklı stratejiler değil en doğru ve kısa yolu düşündükleri sonucu çıkmıştır. Bu nedenle öğretmenlerin tek bir doğru yanıtın olmadığı sorular sormaya yöneltilmeli, matematik dersinde sonuçtan çok farklı stratejilerin geliştirilip kullanıldığı çalışmalara ağırlık verilmelidir.

Ayrıca sınıfta tartışma ve beyin fırtınası yöntemlerinin uygulandığı matematik ders planları oluşturulmalıdır. Zihinden işlem yapacak öğrencilerin bunu sesli olarak dile getirebilecekleri özgür ortamlar ile hem kendilerinin zihinsel faaliyetlerinin farkına varmayı hem de arkadaşlarının stratejilerinin anlayıp uyguladıkları ortamlar yaratılmalıdır.

Zihinden toplama işlemi yapmaya matematik eğitim programında belirtilen kazanımla dâhilinde erken yaşlarda başlanmalıdır. Bu başlangıç ile öğrencinin okul hayatında da günlük hayatında da önemlidir.

Öğretmen dersi anlatırken en iyi ve doğru bildikleri yoldan anlatmak dışında farklı stratejiler de gösterilmedir. Çünkü herkesin zihinsel işleyişi farklıdır. Öğretmen bireysel farklılıkları göz ardı etmemelidir.

KAYNAKÇA

Albayrak, M (2010). İlköğretimde Matematik ve Öğretimi 1. Atatürk Üniversitesi Yayınları, Erzurum

Aydın Güç, F. &Hacısalihoğlu Karadeniz, M. (2016). Ortaokul öğrencilerinin kullandıkları zihinden toplama işlemi yapma stratejilerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD) Cilt 17, Sayı 3, Aralık 2016, Sayfa 621-63.*

Baykul, Y. (2009). İlköğretimde Matematik Öğretimi (11.Baskı). Ankara. PegemA Yayıncılık.

Çepni, S. (2007). Araştırma ve Proje çalışmalarına Giriş. Trabzon. Üçyol Kültür Merkezi Yayınları.

Merriam, S. (2013). *Nitel araştırma-desen ve uygulama için bir rehber* (Çev. S. Turan). Ankara: Nobel Yayınevi.

Millî Eğitim Bakanlığı (2018). *İlköğretim Matematik Öğretim Programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.

Van de Walle, J. A. ,Karp, K. S., & Williams,J. M. B. (2012) *Elemantary And Middle School Mathematics: Teaching Development.*Boston: Pearson.

Yazgan, Y., Bintaş, J. ve Altun, M. (2002). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin zihinden hesap ve tahmin becerilerinin geliştirilmesi. *5. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, 06.06.2016 tarihinde http://www.old.fedu.metu.edu.tr/ufbmek-5/b_kitabi/PDF/Matematik/Bildiri/ t259 d.pdf adresinden alınmıştır.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara.

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK BAŞARILARI, PROBLEM ÇÖZME BECERİSİ VE HELİKOPTER EBEVEYN TUTUMU ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN İNCELENMESİNE YÖNELİK BİR ARAŞTIRMA

Öğr. Gör. Seyhan DAŞTAN KARADOĞAN

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Türkiye

ÖZET

Bu araştırmada, problem çözme becerisi ve akademik başarının helikopter ebeveyn tutumu ile ilişkinin incelenmesi amaçlandı.Bu araştırma, uygulamalı bir araştırma olup; niceliksel araştırma modellerinden bağıntısal (ilişkisel) bir nitelik taşımaktadır. Araştırmanın evrenini 2017-2018 eğitim Türkiye'de bulunan devlet kamu üniversiteleri ve özel vakıf üniversitelerde ön lisans ve lisans düzeyinde okuyan öğrenciler oluşturmaktadır. Üniversitede okuyan yaklaşık 7.010.598 öğrenci olup (https://istatistik.yok.gov.tr/ 2018), araştırmanın bu kadar geniş bir alanı kapsaması ve evrenin tamamına ulaşmak, zaman, maliyet kısıtlaması ile mesafe ve kontrol güçlükleri gibi nedenlerden dolayı örneklem alınma yoluna gidilmiştir. Bu araştırmada örneklem sayısının belirlenmesinde basit tesadüfi örneklem (Yamane, 2001, s.116-117) formülünden yararlanılmıştır ve araştırmanın örneklemi 384 öğrenciden oluşmaktadır. Tesadüfi seçim yapılmış olup yani bütün öğrencilere eşit seçilme şansı verilmiştir. Anket soruları dağıtılmadan önce öğrencilere gerekli bilgiler verilmiş ve gönüllü olarak katılmak isteyenlerle çalışılmıştır. Veri toplama aracı olarak Veri toplama aracı olarak, öğrencilerin sosyo-demografik özelliklerini içeren 8 soruluk anket formu, akademik başarı ölçütü olarak öğrencilerin Genel Akademik Not Ortalamaları öğrencilerin yazdıkları değerlerden elde edildi. Problem Çözme Envanteri (PÇE) (Cronbach's α=0.82) (Savaşır, 1997) Helikopter Ebeveyn Ölçeği (HEÖ) (Cronbach's α=0.77) (Ertuna, 2016) ölçeği kullanılmıştır.Analiz sonuçlarına göre; helikopter ebeveyn ile problem çözme becerisi arasında (r=-.34) orta düzeyde, negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu söylenebilir. Helikopter ebeveyn ile Akademik başarı arasındaki ilişkiye bakıldığında ise, ilişki durumunun pozitif ve düşük düzeyde anlamlı olduğunu söylemek mümkündür (r=.07). Akademik başarı ile problem çözme becerisi arasındaki ilişkinin (r=.708) değerine bakılarak güçlü ve pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu söylenebilir. Akademik başarı ile Problem çözme becerisi arasındaki ilişki incelendiğinde ise bu iki değişken arasındaki ilişkinin helikopter ebeveyn ile akademik başarı arasındaki ilişkiye göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Araştırma dâhilinde YEM ile yapılan yol analizi neticesinde elde edilen bulgular incelendiğinde, Helikopter Ebeveyn ile Problem Çözme Becerisi (β=.30) arasında iyi düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. Helikopter Ebeveyn ile Akademik Başarıyı (β=.08) doğrudan etkilediği söylemek mümkün değildir. Ancak değerler incelendiğinde Helikopter ebeveyn tutumunun Problem Çözme Becerisi üzerinden Akademik başarıyı yüksek düzeyde etkilediği (β=.43) görülmektedir. Problem Çözme Becerisinin bu modelde aracı bir değişken olduğunu söylemek mümkündür. Araştırmanın bulgularına göre üniversite öğrencilerinin akademik başarısını etkileyen faktörlerin araştırılmasına ihtiyaç vardır. Ayrıca üniversitelerin ilgili birimlerine üniversite öğrencilerinin problem çözme becerileri kazanımı sağlayacak etkinliklerin sayılarının artırılabileceği önerilerinde bulunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Akademik başarı, helikopter ebeveyn, problem çözme becerisi.

A STUDY ON THE EXAMINATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN UNIVERSITY STUDENTS 'ACADEMIC ACHIEVEMENTS, PROBLEM SOLVING SKILL AND HELICOPTER PARENTAL ATTITUDE

ABSTRACT

The aim of this study is to examine the relationship between problem solving skill and academic achievement and helicopter parental attitude. This is an applied research and designed in a relational model, one of the quantitative research models. The population of the study consists of students studying at an associate degree program and an undergraduate program of state universities and foundation universities in Turkey in the academic year of 2017-2018. There are approximately 7.010.598 university students (https://istatistik.yok.gov.tr/ 2018). Because it is difficult to reach the whole population due to the limitation of time and expenditure and difficulties with distance and controlling, a sample was obtained from the population. In this study, simple random sampling formula (Yamane, 2001, p.116-117) was used to determine the number of sample and the sample of the study is consisted of 384 students. All students were given the equal chance to be selected for the study. Before the questionnaires were distributed, the students were provided with the necessary information and those who wanted to participate voluntarily were included in the study. A questionnaire form including 8 questions about students' socio-demographic characteristics was used as the data collection tool. The academic achievement criterion was determined according to students' general academic average. Problem Solving Inventory (Cronbach's α=0.82) (Savaşır, 1997) and Helicopter Parenting Scale (Cronbach's α=0.77) (Ertuna, 2016) were used in the study. According to the results of the analysis, it can be said that there is a moderate, negative and significant relationship between helicopter parenting and problem solving skill (r = -. 34). There is positive and significant relationship between helicopter parenting and academic achievement at a low level (r=.07). There is positive, strong and significant relationship between academic achievement and problem solving skill (r=.708). It is seen that the relationship between academic achievement and problem solving skill is higher than that between helicopter parenting and academic achievement. When the findings of the analysis carried out with YEM are examined, it is seen that there is a relationship between helicopter parenting and problem solving skill (β=.30) at a good level. It is not possible to state that problem solving skill directly affects helicopter parenting and academic achievement (β=.08). However, when the values are examined, it is seen that helicopter parental attitude highly affects academic achievement through

problem solving skill (β=.43). It is possible to say that problem solving skill is a mediating variable in this model. According to the research results, there is a need to research the factors affecting university students' academic achievement. Also, it is suggested that the number of activities that will enable university students to acquire problem solving skills can be increased.

Keywords: Academic Achievement, Helicopter parent, problem solving skill.

GİRİŞ

Bu çalışmanın amacı; problem çözme becerisi ve akademik başarının helikopter ebeveyn tutumu ile ilişkili olup olmadığını incelemektir.

Problem Çözme Becerisi: Problem çözme becerisi; karşılaşılan güçlüğe (soruna, probleme) binaen ne yapacağına karar verme, problemin/sorunun nedenlerini araştırma, amaç oluşturma, bilgi toplama vb. yoğunlaşma ile bu güçlüğün ortadan kaldırılmasıdır.

Akademik Başarı: Akademik başarı, okul ortamında belirli bir ders ya da akademik programlardan bireyin ne derece yararlandığının bir ölçüsü ya da göstergesidir (Güleç & Alkış, 2003). Bir akademik programdaki derslerden öğrencinin aldığı notların ya da puanlarının ortalaması olarak da ifade edilebilir. (Özgüven, 1998)

Helikopter Ebeveyn: 'Helikopter ebeveyn' kavramını ilk kez 1990 yılındaki araştırmalarında Cline ve Fay, aşırı ilgili ebeveynlerin çocuklarıyla beraber iş yerleri ve üniversite sınıflarında bulunması durumuna dikkat çekmek ve bu durumu açıklamak için kullanmıştır (Akt. Yaşin, 2018; Odenweller, Booth-Butterfield ve Weber, 2014). Buradan helikopter ebeveynlerin çocukları istese de istemese de çocuklarına gereğinden fazla yakın olduğu, aşırı koruyucu ve kontrolcü olduğu sonucunu çıkarabiliriz.

Bu çalışmada ele alınan problem; "Helikopter ebeveyn tutumu doğrudan ve problem çözme becerisi üzerinden akademik başarıyı etkilemekte midir?" sorusuna cevap aranmıştır.

Hipotezler:

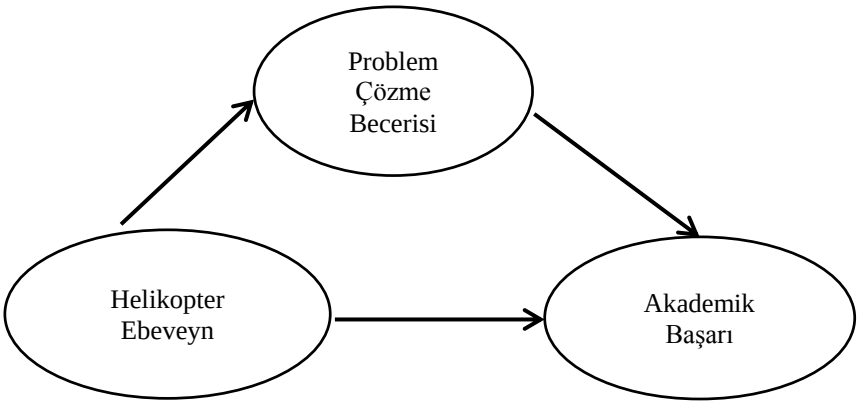
H_1: Helikopter ebeveyn tutumunun, öğrencilerin akademik başarısını düşürmesi beklenmektedir. Aynı şekilde akademik başarısı düşük öğrencilerin helikopter ebeveyn tutumundan olabileceği düşünülebilir.

H_2: Helikopter ebeveyn tutumunun öğrencilerin problem çözme becerisini düşürmesi beklenmektedir. Benzer şekilde problem çözme becerisi geliştiremeyen bireylerin helikopter ebeveynin olacağı öngörülebilir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmanın modeli bağıntısaldır. Üniversitelerdeki öğrencilerin akademik başarıları, problem çözme becerileri ile helikopter ebeveynleri ile ilişkisini saptamayı amaçlayan bu araştırma, niceliksel araştırma yöntemi olup; bağıntısal bir nitelik taşımaktadır. Özdamar (1999, s.8). Bağıntısal modelle gerçekleştirilen bir araştırmada, araştırma probleminde yer alan iki ya da daha fazla değişkene ilişkin olarak örneklemdeki katılımcılardan veri toplanır. Değişkenler, bir araştırmada incelenen özelliklerin her biridir. (Özdamar, 1999).Araştırmanın problemi olan Helikopter ebeveyn tutumu doğrudan ve problem çözme becerisi üzerinden akademik başarıyı etkilemekte midir? İfadesine cevap aradığımız araştırmanın modeli Şekil 1'de sunulmaktadır.



Şekil 1. Helikopter Ebeveyn ve Problem Çözme Becerisi ile Akademik Başarı İlişkisi

Evren ve Örneklem

Yapılan bu araştırmanın evrenini Türkiye'de bulunan devlet kamu üniversiteleri ve özel vakıf üniversitelerde okuyan öğrenciler oluşturmaktadır. Üniversitede okuyan yaklaşık 7.010.598 öğrenci olup (https://istatistik.yok.gov.tr/ 2018), araştırmanın bu kadar geniş bir alanı kapsaması ve evrenin tamamına ulaşmak, zaman, maliyet kısıtlaması ile mesafe ve kontrol güçlükleri gibi nedenlerden dolayı örneklem alınma yoluna gidilmiştir.Bu araştırmada örneklem sayısının belirlenmesinde basit tesadüfi örneklem formülünden yararlanılmıştır (Yamane, 2001, s.116-117).*H*esaplamaya göre, araştırma evreninde yer alan 7.010.598 öğrenciden %95 güven aralığı buna bağlı olarak Z değeri 1,96 ve %5 örnekleme hatası ile 384 kişi ile görüşülmesinin yeterli olduğu saptanmıştır. Bu araştırmanın örneklem çapının hesabında kullanılan yukarıdaki formüllerde "p" ve "q" oranları 0.5 olarak alınmış olup (Araştırma ile ilgili daha önceden herhangi bir araştırma yapılmamış ise topluluk oranı ve tahminini ifade eden p değeri 0,5 olarak alınır) böylece çekilebilecek en yüksek örnek çapına ulaşılmıştır. Örneklem konusuna bahsi geçen çalışmalar sonucunda, araştırmanın örneklemi 2017-2018 eğitim öğretim yılında Türkiye'deki üniversitelerde okuyan 384 öğrenciden oluşmaktadır.Alan araştırmasında veriler anket yöntemiyle toplanmıştır. Anket toplanması için 206 üniversitenin (https://istatistik.yok.gov.tr/ 12.01.2018 tarihli verilerdir) isim esasına göre fişler hazırlanıp bu fişler bir torba içinde iyice karıştırılıp kura usulü ile 10 fiş seçilip bu 10 üniversitede aynı yöntemle (kura) her bir üniversitede 40 öğrenciye anket uygulanmıştır. Tesadüfi seçim yapılmış olup yani bütün öğrencilere eşit seçilme şansı verilmiştir. Hesaplanan ve örnekleme alınması gereken minimum sayıların elde edilebilmesi için, geçersiz sayılacak anketler göz önünde bulundurularak, toplam 400 anket uygulanmıştır. Anket soruları dağıtılmadan önce öğrencilere gerekli bilgiler verilmiş ve gönüllü olarak katılmak isteyenlerle çalışılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama araçları olarak Kişisel Bilgi Formu, Helikopter Ebeveyn Ölçeği (HEÖ) (Cronbach's α=0.77) (Ertuna, 2016), Problem Çözme Envanteri (PÇE) (Cronbach's α=0.82) (Savaşır, 1997), Akademik başarı ölçütü olarak öğrencilerin Genel Akademik Not Ortalamaları öğrencilerin yazdıkları değerlerden elde edildi.

BULGULAR

Demografik Bulgular

Araştırmaya katılan 384 öğrencinin demografik değişkenlere göre dağılımı Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1. Demografik Değişkenlere İlişkin Bulgular

Öğrencilerin Tanımlayıcı Özellikleri (n=384)		Sayı (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	240	62,5
	Erkek	144	37,5
Eğitim Durumu	Önlisans	224	58,3
	Lisans	160	41,6
Yaş	17-21	205	53,38
	≥22	179	46,61
Aile Tipi	Çekirdek	296	77,08
	Geniş	70	18,22
	Anne baba ayrı	18	4,68
Sosyo-Ekonomik Durum	Yetersiz	85	22,13
	Orta	232	60,41
	İyi	67	17,44
Barınma Yeri	Aile	78	20,31
	Devlet yurdu	148	38,54
	Özel yurt	118	30,72
	Arkadaşları ile evde kalan	27	7,03
	Tek başına evde kalan	13	3,38
Ruhsal bir hastalık durumu	Evet	12	3,12
	Hayır	372	96,875

Tablo-1'den anlaşılacağı gibi araştırmaya katılan öğrencilerin %62,5'i kadın (f:240), %37,5'ini ise erkek öğrenciler (f:144) oluşturmaktadır. Öğrencilerin %58,3'ü (f:224), önlisans okurken %41,6'sı (f:160) lisans düzeyinde öğrencilerdir. Tablo-1'de de görüldüğü gibi araştırmaya katılanların çoğunluğunu %51,6 (f:205) oranı ile 17-21 yas arası öğrenciler 22 ve üzeri yaş %46,61 (f:179) öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin aile tiplerine göre dağılımın çoğunluğunu çekirdek aile tipi %77,08 (f:296), geniş aile tipi %18,22 (f:70) ile anne baba ayrı aile tipi ise %4,68 (f:18) olduğu söylenebilir. Öğrencilerin %60,41 (f:232) sosyo-ekonomik durumlarını orta olarak beyan etmiş olup %22,13 (f:85) yetersiz ile %17 (f:67) iyi olarak belirtmişlerdir. Devlet yurdunda barınan öğrenciler %38,54 (f:148), özel yurtta barınan öğrenciler %30,72 (f:118), ailesiyle barınan öğrenciler %20,31 (f:78) ve tek başına evde kalan öğrenciler %3,38 (f:13) öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilerin %3,12 (f:12) ruhsal bir hastalık durumu olduğunu ve %96,875 (f:372) öğrenci ruhsal bir hastalık durumunun olmadığını belirtmiştir.

ANKET FORMLARINDA YER ALAN YARGILARA İLİŞKİN BETİMLEYİCİ İSTATİSTİKLER

Bu bölümde; helikopter ebeveyn ölçeği ve problem çözme becerisi ölçeğinde yer alan ifadeler ve ifadelerin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir.

Helikopter Ebeveynlik Ölçeğine (HEÖ) İlişkin Bulgular

Tablo 2. Helikopter Ebeveynlik Ölçeğine (HEÖ) İlişkin Bulgular

İFADELER	Dağılım	1-Kesinlikle Katılmıyorum	2-Katılmıyorum	3-Kararsızım	4-Katılıyorum	5-Kesinlikle Katılıyorum	*Ortalama*	*Standart sapma*
1. Bütün önemli kararlarımı ebeveynlerim vermeye çalışır.	f	33	35	100	71	145	3,67	0,23
	%	8,59	9,11	26,04	18,48	37,76		
2. Ebeveynlerim benimle ayni fikirde olmadıkları kararları almam konusunda beni vazgeçirirler.	f	29	30	65	65	195	3,95	0,20
	%	7,55	7,81	16,92	16,92	50,78		
3. Ebeveynlerim benim için bazı işleri yapmazlarsa (ör. Çamaşır yıkama, odayı temizleme, doktordan randevu alma), bu işler hallolmaz.	f	94	70	46	60	114	3,07	0,89
	%	24,47	18,22	11,97	15,62	29,68		
4. Olumsuz bir deneyim yaşadığımda ebeveynlerim aşırı tepki gösterir.	f	49	30	45	84	176	3,80	0,89
	%	12,76	7,81	11,71	21,87	45,83		
**5. Ebeveynlerim fiziksel ya da duygusal travma yaşadığımı farketmedikçe hayatıma müdahale etmezler.	f	124	107	22	54	77	3,83	0,97
	%	20,05	14,06	5,72	27,86	32,29		
6. Bazen ebeveynlerim projelerime benden daha fazla zaman ve enerji sarf ederler.	f	97	44	19	99	125	3,28	0,83
	%	25,26	11,45	4,94	25,78	32,55		
7. Ebeveynlerim devreye girip beni güçlüklerden 'kurtaramadığında' kendilerini kötü bir ebeveyn olarak görürler.	f	28	24	17	115	200	4,13	0,70
	%	7,29	6,25	4,42	29,94	52,08		
8. Ebeveynlerim, ben kötü seçimler yaptığım zaman kendilerini kötü ebeveyn gibi hissederler.	f	44	35	77	92	136	3,62	0,69
	%	11,45	9,11	20,05	23,95	35,41		

Tablo 3. Helikopter Ebeveynlik Ölçeğine (HEÖ) İlişkin Bulgular

İFADELER	Dağılım	1-Kesinlikle Katılmıyorum	2-Katılmıyorum	3-Kararsızım	4-Katılıyorum	5-Kesinlikle Katılıyorum	Ortalama	Standart sapma
9. Ebeveynlerim, benim kişisel ilişkilerim hakkında görüşlerini dile getirirler.	f	21	22	40	92	209	4,16	0,63
	%	5,46	5,72	10,41	23,95	54,42		
10. Ebeveynlerim sorunları benim için çözdüklerinde kendilerini iyi ebeveyn olarak görürler.	f	60	55	32	60	177	3,62	0,63
	%	15,62	14,32	8,33	15,62	46,09		
11. Ebeveynlerim, benim günlük aktivitelerimi onlara haber vermem konusunda ısrar ederler.	f	54	43	18	79	190	3,80	0,61
	%	14,06	11,19	4,68	20,57	49,47		
12. Bir yerlere gitmem gerektiğinde (ör. Doktor randevuları, akademik toplantılar, banka, giysi mağazaları), ebeveynlerim bana eşlik ederler.	f	39	21	19	79	226	4,12	0,51
	%	10,15	5,46	4,94	20,57	58,85		
13. Zor bir durum içerisine gireceğimde, ebeveynlerim her zaman bu durumu düzeltmeye çalışır.	f	59	21	3	90	211	3,97	0,70
	%	15,36	5,46	0,78	23,43	54,94		
****14. Ebeveynlerim risk almam ve güvenlik alanımın dışına çıkmam konusunda beni cesaretlendirir.**	f	179	69	39	50	47	**2,26**	0,60
	%	46,61	17,96	10,15	13,02	12,23		
15. Ebeveynlerim, beni güçlüklerden korumanın görevleri olduğunu düşünürler.	f	7	15	13	60	289	**4,58**	0,83
	%	1,82	3,90	3,38	15,62	75,26		

**** İşareti, tersine kodlanmış ve puanlanmış ifadeleri göstermektedir.**

Tablo-3'teki bulgulara göre, katılımcıların helikopter ebeveynlik ölçeğindeki ifadelere ilişkin görüşlerinin ortalama ve standart sapma değerleri gösterilmektedir. En yüksek düzeyde olumlu görüş (x=4,58) ile "Ebeveynlerim, beni güçlüklerden korumanın görevleri olduğunu düşünürler" katılımcıların çok büyük bir kısmı (f=289; %75,26) 'kesinlikle katılıyorum' yanıtını vermiştir. "Ebeveynlerim risk almam ve güvenlik alanımın dışına çıkmam konusunda beni cesaretlendirir" (x=2,26) ile ifadesine katılımcıların (f=179; %46,61)'i 'kesinlikle katılmıyorum' yanıtını vermiştir.

Problem Çözme Envanterine İlişkin Bulgular

Tablo 4. Problem Çözme Envanterine İlişkin Bulgular

İFADELER	Dağılım	1-Her zaman	2-Çoğu zaman	3-Ara sıra	4-Nadiren	5-Hiçbir zaman	*Ortalama*	*Standart sapma*
1. Bir sorunumu çözmek için kullandığım çözüm yolları başarısız ise bunların neden başarısız olduğunu araştırmam.	f	87	57	33	47	160	3,35	0,51
	%	22,65	14,84	8,59	12,23	41,66		
2. Zor bir sorunla karşılaştığımda ne olduğunu tam olarak belirleyebilmek için nasıl bilgi toplayacağımı uzun boylu düşünmem.	f	50	57	7	84	186	3,77	0,60
	%	13,02	14,84	1,82	21,87	48,43		
3. Bir sorunumu çözmek için gösterdiğim ilk çabalar başarısız olursa o sorun ile başa çıkabileceğimden şüpheye düşerim.	f	190	87	44	49	14	**1,98**	0,51
	%	49,47	22,65	11,76	12,76	3,64		
4. Bir sorunumu çözdükten sonra bu sorunu çözerken neyin işe yaradığını, neyin yaramadığını ayrıntılı olarak düşünmem.	f	13	36	66	125	144	3,91	0,69
	%	3,38	9,37	17,18	32,55	37,5		
**5. Sorunları çözme konusunda genellikle yaratıcı ve etkili çözümler üretebilirim.	f	158	73	65	48	40	3,67	0,61
	%	41,14	19,01	16,92	12,5	10,41		
**6. Bir sorunumu çözmek için belli bir yolu denedikten sonra durur ve ortaya çıkan sonuç ile olması gerektiğini düşündüğüm sonucu karşılaştırırım.	f	140	90	80	40	34	3,68	0,81
	%	36,45	23,43	20,83	10,41	8,85		
7. Ani kararlar verir ve sonra pişmanlık duyarım.	f	17	24	50	99	194	4,11	0,73
	%	4,42	6,25	13,02	25,78	50,52		
**8. Bir sorunum olduğunda onu çözebilmek için başvurabileceğim yolların hepsini düşünmeye çalışırım.	f	76	181	70	51	6	3,70	0,63
	%	19,79	47,13	18,22	13,28	1,56		

**** İşareti, tersine kodlanmış ve puanlanmış ifadeleri göstermektedir.**

Tablo 5. Problem Çözme Envanterine İlişkin Bulgular

İFADELER	Dağılım	1-Her zaman	2-Çoğu zaman	3-Ara sıra	4-Nadiren	5-Hiçbir zaman	*Ortalama*	*Standart sapma*
**9. Bir sorunla karşılaştığımda neler hissettiğimi anlamak için duygularımı incelerim.	f	65	147	114	40	18	3,52	0,61
	%	16,92	38,28	29,68	10,41	4,68		
**10. Bir sorun kafamı karıştırdığında duygu ve düşüncelerimi somut ve açık-seçik terimlerle ifade etmeye uğraşırım.	f	177	145	24	27	11	4,17	0,61
	%	46,09	37,76	6,25	7,03	2,86		
**11. Başlangıçta çözümü farketmesem de sorunlarımın çoğunu çözme yeteneğim vardır.	f	75	80	11	51	67	3,17	0,01
	%	19,53	20,83	28,90	13,28	17,44		
12. Karşılaştığım sorunların çoğu, çözebileceğimden daha zor ve karmaşıktır.	f	90	97	137	90	70	3,65	0,71
	%	23,43	25,26	35,67	23,43	18,22		
**13. Genellikle kendimle ilgili kararları verebilirim ve bu kararlardan hoşnut olurum.	f	66	83	144	114	77	3,64	0,59
	%	17,18	21,61	37,5	29,68	20,05		
14. Bir sorunla karşılaştığımda onu çözmek için genellikle aklıma gelen ilk yolu izlerim.	f	223	91	99	43	28	2,64	0,57
	%	58,07	23,69	25,78	11,19	7,29		
15. Bazen durup sorunlarım üzerinde düşünmek yerine gelişigüzel sürüklenip giderim.	f	87	78	110	91	118	3,97	0,61
	%	22,65	20,31	28,64	23,69	30,72		
16. Bir sorunla ilgili olası bir çözüm yolu üzerinde karar vermeye çalışırken seçeneklerimin başarı olasılığını tektek değerlendirmem.	f	83	91	137	110	63	3,83	0,51
	%	21,61	23,69	35,67	28,64	16,40		

**** İşareti, tersine kodlanmış ve puanlanmış ifadeleri göstermektedir.**

Tablo 6. Problem Çözme Envanterine İlişkin Bulgular

İFADELER	Dağılım	1-Her zaman	2-Çoğu zaman	3-Ara sıra	4-Nadiren	5-Hiçbir zaman	*Ortalama*	*Standart sapma*
**17. Bir sorunla karşılaştığımda, başka konuya geçmeden önce durur ve o sorun üzerinde düşünürüm.	f	104	180	84	10	6	3,95	0,53
	%	27,08	46,87	21,87	2,60	1,56		
18. Genellikle aklıma ilk gelen fikir doğrultusunda hareket ederim.	f	45	65	130	154	90	4,24	0,89
	%	11,71	16,92	33,85	40,10	23,43		
**19. Bir karar vermeye çalışırken her seçeneğin sonuçlarını ölçer, tartar, birbirleriyle karşılaştırır, sonra karar veririm.	f	153	163	48	14	6	4,15	0,51
	%	39,84	42,44	12,5	3,64	1,5		
**20. Bir sorunumu çözmek üzere plan yaparken o planı yürütebileceğime güvenirim.	f	116	63	73	76	56	3,27	0,76
	%	30,20	16,40	19,01	19,79	14,58		
**21. Belli bir çözüm planını ortaya koymadan önce, nasıl bir sonuç vereceğini tahmin etmeye çalışırım.	f	86	63	91	92	52	3,01	0,51
	%	22,39	16,40	23,69	23,95	13,54		
22. Bir soruna yönelik olası çözüm yollarını düşünürken çok fazla seçenek üretmem.	f	96	72	81	68	67	2,83	0,83
	%	25	18,75	21,09	17,70	17,44		
**23. Bir sorunumu çözmeye çalışırken sıklıkla kullandığım bir yöntem; daha önce başıma gelmiş benzer sorunları düşünmektir.	f	127	78	91	42	46	3,51	0,71
	%	33,07	20,31	23,69	10,93	11,97		
**24. Yeterince zamanım olur ve çaba gösterirsem karşılaştığım sorunların çoğunu çözebileceğime inanıyorum.	f	133	99	81	32	39	3,66	0,51
	%	34,63	25,78	21,09	8,33	10,15		

**** İşareti, tersine kodlanmış ve puanlanmış ifadeleri göstermektedir.**

Tablo 7. Problem Çözme Envanterine İlişkin Bulgular

İFADELER	Dağılım	1-Her zaman	2-Çoğu zaman	3-Ara sıra	4-Nadiren	5-Hiçbir zaman	*Ortalama*	*Standart sapma*
**25. Yeni bir durumla karşılaştığımda ortaya çıkabilecek sorunları çözebileceğime inancım vardır.	f	131	101	78	33	41	3,64	0,76
	%	34,11	26,30	20,30	8,59	10,67		
26. Bazen bir sorunu çözmek için çabaladığım halde, bir türlü esas konuya giremediğim ve gereksiz ayrıntılarla uğraştığım duygusunu yaşarım.	f	40	24	81	110	129	3,68	0,79
	%	10,41	6,25	21,09	28,64	33,59		
**27. Yeni ve zor sorunları çözebilme yeteneğime güveniyorum.	f	90	176	78	10	30	3,74	0,81
	%	23,43	45,83	20,31	2,60	7,81		
**28. Elimdeki seçenekleri karşılaştırırken ve karar verirken kullandığım sistematik bir yöntem vardır.	f	106	94	99	39	46	3,45	0,63
	%	27,60	24,47	25,78	10,15	11,97		
29. Bir sorunla başa çıkma yollarını düşünürken çeşitli fikirleri birleştirmeye çalışmam.	f	36	19	117	113	99	3,57	0,69
	%	9,37	4,94	30,46	29,42	25,78		
30. Bir sorunla karşılaştığımda bu sorunun çıkmasında katkısı olabilecek benim dışındaki etmenleri genellikle dikkate almam.	f	29	16	150	133	56	3,44	0,69
	%	7,55	4,16	39,06	34,63	14,58		
**31. Bir konuyla karşılaştığımda, ilk yaptığım şeylerden biri, durumu gözden geçirmek ve konuyla ilgili olabilecek her türlü bilgiyi dikkate almaktır.	f	170	144	51	11	8	4,19	0,89
	%	44,27	37,5	13,28	2,86	2,08		
32. Bazen duygusal olarak öylesine etkilenirim ki, sorunumla başa çıkma yollarımdan pek çoğunu dikkate bile almam.	f	11	34	88	120	131	3,84	0,85
	%	2,86	8,85	22,91	31,25	34,11		
**33. Bir karar verdikten sonra, ortaya çıkan sonuç genellikle benim beklediğim sonuca uyar.	f	126	110	108	22	18	3,79	0,81
	%	32,81	28,64	28,12	5,72	4,68		
34. Bir sorunla karşılaştığımda, o durumla başa çıkabileceğimden genellikle pek emin değilimdir.	f	7	4	33	84	256	**4,50**	0,61
	%	1,82	1,04	8,59	21,87	66,66		
**35. Bir sorunun farkına vardığımda, ilk yaptığım şeylerden biri, sorunun tam olarak ne olduğunu anlamaya çalışmaktır.	f	166	100	67	31	20	3,94	0,51
	%	43,22	26,04	17,44	8,07	5,20		

**** İşareti, tersine kodlanmış ve puanlanmış ifadeleri göstermektedir.**

Tablo-4 ve 7'deki bulgulara göre, katılımcıların problem çözme becerisi ölçeğindeki ifadelerin puanlanması "her zaman=1 puan", "çoğu zaman=2 puan", "ara sıra=3 puan" , "nadiren 4", "hiçbir zaman= 5 puan" olması dikkate alındığında x=5 ve yakın değer, katılımcıların olumluya yakın bir görüş bildirdiğini göstermektedir.

Tablo-4 ve 7'deki problem çözme becerisi ölçeğindeki ifadelere verilen yanıtlara baktığımızda en yüksek düzeyde olumlu görüş (x=4,58) ile "Bir sorunla karşılaştığımda, o durumla başa çıkabileceğimden genellikle pek emin değilimdir" katılımcıların yarısından fazlası (f=256; %66,66) 'hiçbir zaman' yanıtını vermiştir. "Bir sorunumu çözmek için gösterdiğim ilk çabalar başarısız olursa o sorun ile başa çıkabileceğimden şüpheye düşerim" en düşük ortalama ifade olup (x=1,98) katılımcıların (f=190; %49,47) 'her zaman' yanıtını vermiştir.

KORELASYON ANALİZLERİ ve HİPOTEZ TESTLERİNE İLİŞKİN BULGULAR

Akademik başarı, problem çözme becerisi ve helikopter ebeveyn tutumu değişkenlerinin Katılımcıların; Cinsiyet durumlarına göre, Eğitim düzeylerine göre, Yaş durumlarına göre, Aile tipi, Sosyo-ekonomik durumuna göre, Barınma durumuna göre, Ruhsal bir hastalık haline göre, Akademik başarı notuna göre Karşılaştırılması.

Akademik Başarı, Problem Çözme Becerisi Ve Helikopter Ebeveyn Tutumu Algısının Cinsiyet Değişkenine Göre Anlamlı Farklılıklar Var Mıdır?

Akademik Başarı, Problem Çözme Becerisi Ve Helikopter Ebeveyn Tutumu Algısının Cinsiyet Değişkenine göre incelenmesinde İki Ortalama Arasındaki Farkın Anlamlılık Testi olan T-testi tekniği kullanılmıştır.

Tablo 8. Cinsiyet Değişkenine Göre Akademik Başarı, Problem Çözme Becerisi Ve Helikopter Ebeveyn Tutumu Algısının Karşılaştırılması

Değişkenler	**Cinsiyet**	**Ort.**	**s.s**	**t**	**P**	**Çoklu Karşılaştırma**
Akademik başarı	Kadın	4,22	0,54	0,932	0,56	a
	Erkek	4,13	0,54			a
Problem Çözme Becerisi	Kadın	3,60	0,58	0,830	0,66	a
	Erkek	3,57	0,57			a
Helikopter Ebeveyn Tutumu Algısı	Kadın	3,91	0,54	1,433	0,73	a
	Erkek	3,86	0,52			a

***(p<0,05) a, b,: farklı harfleri içeren boyutlar arasında anlamlı farklılık vardır (p<0,05).**

Tablo 8'de cinsiyet değişkenine göre kadın ve erkek üniversite öğrencilerinin Akademik Başarı, Problem Çözme Becerisi Ve Helikopter Ebeveyn Tutumu Algısının puanlarına ait aritmetik ortalamalar ve standart sapmalar görülmektedir. Tabloya bakıldığında, kadın ve erkek öğrencilerin akademik başarı (p=0,56>0,05) , problem çözme becerisi (p=0,66>0,05) ve helikopter ebeveyn tutumu algıları (p=0,73>0,05) , cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde farklılığa rastlanmadığı görülmektedir (p<0,05).

Kadın öğrencilerle erkek öğrencilerin aritmetik ortalamalarına bakıldığında, puanların birbirine oldukça yakın olduğu görülmektedir. Akademik başarı (Kadınlarda Ort=4,22, Ss= ,54; Erkeklerde Ort =4,13, Ss= ,54); problem çözme becerisi (Kadınlarda Ort=3,60, Ss= ,58; Erkeklerde Ort =3,57, Ss= ,57); helikopter ebeveyn tutumu algısı (Kadınlarda Ort=3,91, Ss= ,54; Erkeklerde Ort =3,86, Ss= ,52).

Akademik Başarı, Problem Çözme Becerisi Ve Helikopter Ebeveyn Tutumu Algısının Eğitim Durumuna Göre Anlamlı Farklılıklar Var Mıdır?

Tablo 9. Eğitim Durumuna Göre Akademik Başarı, Problem Çözme Becerisi Ve Helikopter Ebeveyn Tutumu Algısının Karşılaştırılması

Değişkenler	Eğitim Durumu	Ort.	s.s	t	P	Çoklu Karşılaştırma
Akademik başarı	Ön lisans	3,62	0,55	0,944	0,34	a
	Lisans	4,10	0,77			a
Problem Çözme Becerisi	Ön lisans	3,68	0,52	2,532	0,01*	a
	Lisans	4,57	0,57			b
Helikopter Ebeveyn Tutumu Algısı	Ön lisans	4,20	0,68	1,473	0,59	a
	Lisans	4,06	0,52			a

***(p<0,05) a, b,: farklı harfleri içeren boyutlar arasında anlamlı farklılık vardır (p<0,05).**

Tablo 9'da eğitim durumuna göre ön lisans ve lisans düzeyinde üniversite öğrencilerinin Akademik Başarı, Problem Çözme Becerisi Ve Helikopter Ebeveyn Tutumu Algısının puanlarına ait aritmetik ortalamalar ve standart sapmalar görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre öğrencilerin akademik başarı (p=0,34>0,05) ve helikopter ebeveyn tutumu algıları (p=0,59>0,05) , eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (p<0,05). Ancak Analiz sonuçlarında, öğrencilerin eğitim durumuna göre problem çözme becerisi (p=0,01<0,05) arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu görülmektedir.

Ön lisans ve lisans öğrencilerinin problem çözme becerisi aritmetik ortalamaları değerlendirildiğinde, lisans düzeyinde Ort=4,57, Ss=0,57; ön lisanslarda ise Ort= 3,68 Ss= 0,52'dir. Değerler lisans düzeyinde öğrencilerin problem çözme becerilerinin ön lisans düzeyinde öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Akademik Başarı, Problem Çözme Becerisi Ve Helikopter Ebeveyn Tutumu Algısının Yaşa Göre Anlamlı Farklılıklar Var Mıdır?

Tablo 10. Yaş Değişkenine Göre Akademik Başarı, Problem Çözme Becerisi Ve Helikopter Ebeveyn Tutumu Algısının Karşılaştırılması

Değişkenler	Yaş	Ort.	s.s	t	P	Çoklu Karşılaştırma
Akademik başarı	17-21	4,11	0,54	0,942	0,45	a
	≥22	4,37	0,56			a
Problem Çözme Becerisi	17-21	4,03	0,78	1,809	0,42	a
	≥22	4,59	0,57			a
Helikopter Ebeveyn Tutumu Algısı	17-21	4,25	0,54	0,400	0,34	a
	≥22	3,99	0,59			a

***(p<0,05) a, b,: farklı harfleri içeren boyutlar arasında anlamlı farklılık vardır (p<0,05).**

Analiz sonuçlarına göre öğrencilerin akademik başarı (p=0,45>0,05) , problem çözme becerisi (p=0,42>0,05) ve helikopter ebeveyn tutumu algıları (p=0,34>0,05) , yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (p<0,05).

Akademik Başarı, Problem Çözme Becerisi Ve Helikopter Ebeveyn Tutumu Algısının Aile Tipine Göre Anlamlı Farklılıklar Var Mıdır?

Tablo 11. Aile Tipi Değişkenine Göre Akademik Başarı, Problem Çözme Becerisi Ve Helikopter Ebeveyn Tutumu Algısının Karşılaştırılması

Boyutlar	**Aile Tipi**	**Ort.**	**s.s**	**F**	**P**	**Çoklu Karşılaştırma**
Akademik Başarı	Çekirdek	4,62	0,68	1,410	,223	a
	Geniş	4,10	0,69			a
	Anne baba ayrı	4,20	0,75			a
Problem Çözme Becerisi	Çekirdek	4,00	0,54	2,384	,045*	a
	Geniş	4,16	0,68			a
	Anne baba ayrı	4,22	0,78			b
Helikopter Ebeveyn Tutumu	Çekirdek	4,70	0,71	3,001	,046*	b
	Geniş	4,09	0,48			a
	Anne baba ayrı	4,05	0,51			a

***(p<0,05). a, b, c : farklı harfleri içeren boyutlar arasında anlamlı farklılık vardır (p<0,05).**

Analiz sonuçlarına göre öğrencilerin akademik başarıları (p=0,23>0,05) aile tipine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (p<0,05).

Ancak analiz sonuçlarında, öğrencilerin aile tipine göre problem çözme becerisi (p=0,045<0,05) arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu görülmektedir. Anne ve babanın ayrı olduğu aile tipinde problem çözme becerisi aritmetik ortalamaları Ort=4,22, Ss=0,78; geniş Ort=4,16, Ss=0,68 ve çekirdek Ort=4,00, Ss=0,54 aileye göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Ayrıca öğrencilerin aile tipine göre helikopter ebeveyn tutumu algılarının da (p=0,046<0,05) arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu görülmektedir. Çekirdek aile tipinde helikopter ebeveyn tutumunun aritmetik ortalamaları Ort=4,70, Ss=0,71; geniş Ort=4,09, Ss=0,48 ve anne-baba ayrı Ort=4,05, Ss=0,51 aileye göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Akademik Başarı, Problem Çözme Becerisi Ve Helikopter Ebeveyn Tutumu Algısının Sosyo-Ekonomik Duruma Göre Anlamlı Farklılıklar Var Mıdır?

Tablo 12. Sosyo-Ekonomik Duruma Göre Akademik Başarı, Problem Çözme Becerisi Ve Helikopter Ebeveyn Tutumu Algısının Karşılaştırılması

Boyutlar	**Sosyo-Ekonomik Durum**	**Ort.**	**s.s**	**F**	**P**	**Çoklu Karşılaştırma**
Akademik Başarı	Yetersiz	4,05	0,56	1,035	,327	a
	Orta	4,14	0,71			a
	İyi	4,20	0,65			a
Problem Çözme Becerisi	Yetersiz	4,53	0,78	2,186	,028*	b
	Orta	4,10	0,66			a
	İyi	4,22	0,73			a
Helikopter Ebeveyn Tutumu	Yetersiz	4,63	0,65	2,094	,047*	b
	Orta	4,62	0,48			a
	İyi	4,46	0,55			a

***(p<0,05). a, b, c : farklı harfleri içeren boyutlar arasında anlamlı farklılık vardır (p<0,05).**

Analiz sonuçlarına göre öğrencilerin akademik başarıları (p=0,327>0,05) sosyo-ekonomik duruma göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (p<0,05).

Ancak analiz sonuçlarında, öğrencilerin sosyo-ekonomik durumuna göre problem çözme becerisi (p=0,028<0,05) arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu görülmektedir. Yetersiz sosyo-ekonomik durumda olan öğrencilerin problem çözme becerisi aritmetik ortalamaları Ort=4,53, Ss=0,78; orta Ort=4,10, Ss=0,66 ve iyi Ort=4,22, Ss=0,73 sosyo-ekonomik duruma göre göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Ayrıca öğrencilerin sosyo-ekonomik duruma göre helikopter ebeveyn tutumu algılarının da (p=0,047<0,05) arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu görülmektedir. Yetersiz sosyo ekonomik durumda öğrencilerin helikopter ebeveyn tutumu aritmetik ortalamaları Ort=4,63, Ss=0,65; orta Ort=4,62, Ss=0,48 ve iyi Ort=4,46, Ss=0,55 daha yüksek olduğu görülmektedir.

Akademik Başarı, Problem Çözme Becerisi Ve Helikopter Ebeveyn Tutumu Algısının Barınma Türüne Göre Anlamlı Farklılıklar Var Mıdır?

Tablo 13. Barınma Türüne Göre Akademik Başarı, Problem Çözme Becerisi Ve Helikopter Ebeveyn Tutumu Algısının Karşılaştırılması

Boyutlar	**Barınma**	**Ort.**	**s.s**	**F**	**P**	**Çoklu karşılaştırma**
Akademik Başarı	Aile	4,64	0,44	2,338	0,032*	a
	Devlet yurdu	4,55	0,52			b
	Özel yurt	4,52	0,48			b
	Arkadaşlarıyla evde kalan	4,08	0,45			c
	Tek başına evde kalan	4,60	0,51			b
Problem Çözme Becerisi	Aile	4,40	0,60	3,228	0,004*	c
	Devlet yurdu	4,11	0,62			b
	Özel yurt	4,02	0,64			b
	Arkadaşlarıyla evde kalan	4,57	0,55			c
	Tek başına evde kalan	4,70	0,41			a
Helikopter Ebeveyn	Aile	4,68	0,71	2,514	0,025*	a
	Devlet yurdu	4,63	0,84			a
	Özel yurt	4,60	0,79			b
	Arkadaşlarıyla evde kalan	4,35	0,77			b
	Tek başına evde kalan	4,03	0,55			c

***(p<0,05). a, b, c : farklı harfleri içeren boyutlar arasında anlamlı farklılık vardır (p<0,05).**

Tablo 13'deki analiz sonuçlarına göre öğrencilerin akademik başarıları (p=0,032<0,05); problem çözme becerileri (p=0,004<0,05); helikopter ebeveyn tutumu (p=0,025<0,05) değişkenleri barınma türüne göre anlamlı bir farklılık göstermektedir (p<0,05).

Ailesiyle beraber kalan öğrencilerin akademik başarılarının (Ort=4,64 Ss=0,44) sırasıyla; tek başına evde kalan (Ort=4,60 Ss=0,51); devlet yurdunda kalan (Ort=4,55 Ss=0,52); özel yurtta kalan (Ort=4,52 Ss=0,48); arkadaşlarıyla evde kalan (Ort=4,08 Ss=0,45) öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tek başına evde kalan öğrencilerin problem çözme becerisi (Ort=4,70 Ss=0,41) sırasıyla; arkadaşlarıyla evde kalan (Ort=4,57 Ss=0,55); ailesiyle beraber kalan (Ort=4,40 Ss=0,60); devlet yurdunda kalan (Ort=4,11 Ss=0,62); özel yurtta kalan (Ort=4,02 Ss=0,64); öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Ailesiyle beraber kalan öğrencilerin helikopter ebeveyn tutumu algılarının (Ort=4,68 Ss=0,71) sırasıyla; devlet yurdunda kalan (Ort=4,63 Ss=0,84); özel yurtta kalan (Ort=4,60 Ss=0,79); arkadaşlarıyla evde kalan (Ort=4, Ss=0,77; tek başına evde kalan (Ort=4,03 Ss=0,55); öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Akademik Başarı, Problem Çözme Becerisi Ve Helikopter Ebeveyn Tutumu Algısının Ruhsal Bir Hastalık Durumuna Göre Anlamlı Farklılıklar Var Mıdır?

Tablo 14. Ruhsal Bir Hastalık Durumuna Göre Akademik Başarı, Problem Çözme Becerisi Ve Helikopter Ebeveyn Tutumu Algısının Karşılaştırılması

Değişkenler	**Durumu**	**Ort.**	**s.s**	**t**	**P**	**Çoklu Karşılaştırma**
Akademik Başarı	Evet	3,60	0,54	0,726	0,01*	a
	Hayır	4,13	0,54			b
Problem Çözme Becerisi	Evet	3,15	0,58	0,933	0,03*	a
	Hayır	4,67	0,57			b
Helikopter Ebeveyn Tutumu Algısı	Evet	4,86	0,51	1,046	0,23	a
	Hayır	4,65	0,52			a

***(p<0,05) a, b : farklı harfleri içeren boyutlar arasında anlamlı farklılık vardır (p<0,05).**

Tablo 14'te ruhsal bir hastalıklarının olup olmamasına göre öğrencilerinin akademik başarı, problem çözme becerisi ve helikopter ebeveyn tutumu algısının puanlarına ait aritmetik ortalamalar ve standart sapmalar görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre öğrencilerin akademik başarı (p=0,01<0,05) ve problem çözme becerisi (p=0,03<0,05) , ruhsal bir hastalığı olma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir (p<0,05). Ancak Analiz sonuçlarında, öğrencilerin helikopter ebeveyn tutumu algıları ruhsal bir hastalığı olma durumuna göre (p=0,23>0,05) arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu görülmemektedir.

Ön lisans ve lisans öğrencilerinin problem çözme becerisi aritmetik ortalamaları değerlendirildiğinde, lisans düzeyinde Ort=4,57, Ss=0,57; ön lisanslarda ise Ort= 3,68 Ss= 0,52'dir. Değerler lisans düzeyinde öğrencilerin problem çözme becerilerinin ön lisans düzeyinde öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Araştırmanın kavramları olan ''Helikopter ebeveyn tutumu, problem çözme becerisi, akademik başarı arasındaki ilişki:

Tablo 15. Helikopter Ebeveyn, Problem Çözme Becerisi ve Akademik Başarı Arasındaki Korelasyonlar

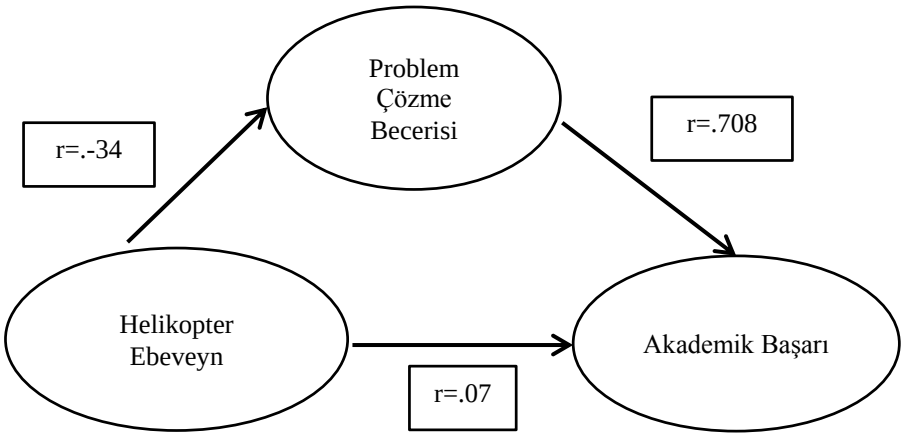
Kavramlar	**1**	**2**	**3**
Helikopter Ebeveyn	1		
Akademik Başarı	.07*	1	
Problem Çözme Becerisi	.-034*	.708*	1

Tablo 15'te Helikopter ebeveyn, akademik başarı ve problem çözme becerisi arasındaki ilişkiler görülmektedir. Değerler incelendiğinde, helikopter ebeveyn ile problem çözme becerisi arasında (r=-.34) orta düzeyde, negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu söylenebilir.

Helikopter ebeveyn ile Akademik başarı arasındaki ilişkiye bakıldığında ise, ilişki durumunun pozitif ve düşük düzeyde anlamlı olduğunu söylemek mümkündür (r=.07).

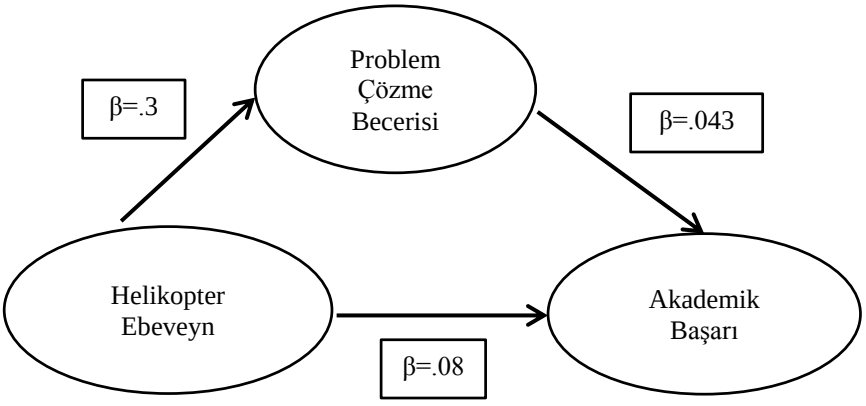
Akademik başarı ile problem çözme becerisi arasındaki ilişkinin (r=.708) değerine bakılarak güçlü ve pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu söylenebilir.

Akademik başarı ile Problem çözme becerisi arasındaki ilişki incelendiğinde ise bu iki değişken arasındaki ilişkinin helikopter ebeveyn ile akademik başarı arasındaki ilişkiye göre daha yüksek olduğu görülmektedir.



Şekil 2. Helikopter Ebeveyn, Problem Çözme Becerisi ve Akademik Başarı Arasındaki Korelasyonlar

Araştırmanın son alt problemi olan ''Helikopter ebeveyn tutumu doğrudan ve problem çözme becerisi üzerinden akademik başarıyı ne ölçüde etkilemektedir? İfadesine cevap aramak için bir modelleme yapılarak, bu modeli test etmek için Yapısal Eşitlik Model'inden (YEM) yararlanılmıştır.



Şekil 3. Helikopter Ebeveyn, Problem Çözme Becerisi ve Akademik Başarı Arasındaki Korelasyonlar

Araştırma dâhilinde YEM ile yapılan yol analizi neticesinde elde edilen bulgular incelendiğinde, Helikopter Ebeveyn ile Problem Çözme Becerisi (β=.30) arasında iyi düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir.

Helikopter Ebeveyn ile Akademik Başarıyı (β=.08) doğrudan etkilediği söylemek mümkün değildir.

Ancak değerler incelendiğinde Helikopter ebeveyn tutumunun Problem Çözme Becerisi üzerinden Akademik başarıyı yüksek düzeyde etkilediği (β=.43) görülmektedir. Problem Çözme Becerisinin bu modelde aracı bir değişken olduğunu söylemek mümkündür.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Elde edilen bulgular incelendiğinde, helikopter ebeveyn ile problem çözme becerisi (β=.30) arasında iyi düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. Helikopter ebeveyn ile akademik başarıyı (β=.08) doğrudan etkilediği söylemek mümkün değildir. Ancak değerler incelendiğinde helikopter ebeveyn tutumunun problem çözme becerisi üzerinden akademik başarıyı yüksek düzeyde etkilediği (β=.43) görülmektedir. Problem Çözme Becerisinin bu modelde aracı bir değişken olduğunu söylemek mümkündür.

Araştırma dâhilinde öğrencilerin helikopter ebeveynliğe ilişkin algıları, akademik başarıları ve problem çözme becerileri incelenmiştir. Ancak anne veya baba mı hangi ebeveynlerinin helikopter ebeveyn tutumunu tercih ettikleri irdelenmemiştir. Sonraki araştırmalarda, ebeveynlerden hangilerinin helikopter ebeveyn tutumunda oldukları incelenebilir. Yine sonraki araştırmalarda üniversite öğrencilerinin akademik başarısını etkileyen diğer faktörlerin araştırılmasına ihtiyaç vardır. Benzer çalışmalar yapılarak, öğrencilerin akademik başarılarına yönelik durum tespitleri yapılarak sonuçları karşılaştırılabilir.

Akademik başarı notlarının, öğrencilerin akademik ve iş yaşamında başarılarını gösteren önemli ancak tek ölçüt olamayacağını ve günümüzde problem çözme becerisinin bireylerin iş yaşamında son derece belirleyici olduğu konusunda öğrencileri bilinçlendirmek gerekmektedir. Ayrıca üniversitelerin ilgili birimlerine üniversite öğrencilerinin problem çözme becerileri kazanımı sağlayacak etkinliklerin sayılarının artırılabileceği önerilerinde bulunulmuştur.

Değişik problemlerle karşılaşan üniversite öğrencilerimiz için üniversite-mediko- öğrenci psikolojik danışma ve rehberlik merkezleri vb. ilgili birimler ve ilgili kurumlar arasında eşgüdüm ve işbirliği sağlanarak ayrıca öğrenciler için etkinlik ve kültürel faaliyetler zenginleştirilerek öğrencilerin problem çözme becerisi ve akademik başarılarına anlamlı bir fayda sağlanabilir. Bu bağlamda çalışmamız da ebeveynlere, yükseköğretim kurumlarına ve ilgili birimlere öğrencilere yönelik çalışmalarında fayda sağlayabilir.

KAYNAKÇA

Ertuna, E. (2016, Ocak). Helikopter Ebeveynlik Ölçeği'nin Türkçe'ye Çevirisi, ve Geçerlilik, Güvenirlik Çalışması. *Yüksek Lisans Tez*. Kıbrıs: Yakın Doğu Üniversitesi.

Güleç, S., & Alkış, S. (2003). İlköğretim Birinci Kademe Öğrencilerinin Derslerdeki Başarı Düzeylerinin Birbirleriyle İlişkisi. İlköğretim Online E-Dergi. 2:19-27.

Özdamar, O. H. (1999). Açıköğretim Fakültesi Yayınları No: 601. 08 25, 2018 Tarihinde T.C. Anadolu Üniversitesi Yayınları No: 1081 : https://odabashuseyin.files.wordpress.com/2011/04/sosyal-bilimlerde-arac59ftc4b1rma-yc3b6ntemleri-e-kitap-ac3a7c4b1kc3b6c49fretim-fakc3bcltesi.pdf adresinden alındı

Özgüven, İ. (1998). Bireyi Tanıma Teknikleri. Ankara: Pdrem Yayınları.

Savaşır, I. N. (1997). Bilişsel-Davranışçı Terapilerde Değerlendirme: Sık Kullanılan Ölçekler. . Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Yaşin, Ç. O. (2018). Helikopter Ebeveyn Sahibi Y Kuşağının İş Ve Yaşam Tatmini Üzerine Sosyolojik Bir Analiz. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yüksek Lisans Tezi.

ÖĞRETMENLERİN NÖBET TUTMA DAVRANIŞLARINA YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ[3]

Mustafa Öner HATIRNAZ

MEB, Türkiye

Dr. Öğr. Üyesi Fazilet TAŞDEMİR

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Türkiye

ÖZET

Eğitim öğretimin en temel öğesi okuldur. Okul, hedeflere ulaşmada planlanmış bütün süreçlerin gerçekleştiği bir çevredir. Okul da eğitim-öğretim sürecinin sağlıklı bir şekilde sürdürülebilmesi; okulun fizikî imkânları, güvenlik ve disiplin gibi önemli ihtiyaçlarının giderilmesiyle mümkündür. Bu ihtiyaçların giderilmesinde ise büyük ölçüde öğretmenlere yüklenen okul nöbeti görevinin önemli bir rolü vardır. Araştırmada okulların işleyişinde bu derece büyük önemi olan okul nöbeti görevi sürecinde öğretmenlerin okul nöbeti hakkındaki düşüncelerini, varsa problemlerini ve nöbete ilişkin önerilerini tespit etmek amaçlanmıştır.

Araştırmanın çalışma Rize ili Pazar İlçesinde liselerde görev yapan 115 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma tarama modelinde bir çalışmadır. Veriler araştırmacı tarafından hazırlanan "Nöbet Tutma Davranışı" başlıklı anket yardımıyla toplanmıştır. Üç bölümden oluşan bu ankette birinci bölümde 5 adet kişisel bilgiye, ikinci bölümde davranışı sorgulayan 24 adet evet/hayır sorusuna, üçüncü bölümde ise 5 adet açık uçlu soruya yer verilmiştir. Veriler elektronik anket aracılığı ile toplanmıştır. Araştırmanın örneklemi uygunluk örneklemidir. Verilerin analizinde öğretmen görüşleri son bölümdeki sorularla incelenmiştir. Araştırma, öğretmenlerin okul nöbeti hakkında düşünce, problem ve önerilerini ortaya koyması ve okul nöbeti hakkında yapılacak çalışmalara kaynak olabilmesi açısında önemli görülmektedir.

Araştırmadaki öğretmenlerin % 33'ü kadın ve % 67'si erkektir. Yapılan ki-kare testi sonuçlarında nöbet tutmaktan memnun olma durumu ile alınan ücret memnuniyeti arasında, nöbet tutmaktan memnun olma durumu ile cinsiyet arasında, medeni durumları ile nöbet tutmaya yönelik sorumluluk durumları arasında ilişki bulunmuştur. Öğretmenlerin kıdemleri ile nöbet tutmaya yönelik kaygı durumları arasında ilişki bulunmamıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul güvenliği, okul nöbeti, öğretmen nöbet görüşleri, nöbet davranışı

INVESTIGATION OF TEACHERS ' OPINIONS ON THE GUARD BEHAVIOR

ABSTRACT

The key element of the education is school. It is an environment that all planed processes come true. Education process to be conducted healthily at schools is only possible on the condition that needs such as physical opportunities, security, and discipline are satisfied. School guard duty given considerably to teachers has a crucial role at meeting the needs. At this research, it has been aimed to determining thoughts of teachers about school guard duty, problems and their advices about this issue.

The research contains 115 high school teachers in Rize / Pazar. Through the research, a questionnaire called "the manner of guard duty" has been used to collect information. This questionnaire includes 5 personal, 24 yes/no and 5 open ended questions. During data analysis, teachers' opinions are analyzed with the open ended questions. This study is important because ıt can show the thoughts, problems and advices of the teachers and also it can be a source for the future works about this issue.

In the study, 33 percent of the teachers are women and 67 percent are men. According to the results of the chi-kare test, there is a connection between satisfaction of the school guard duty and the payments. Besides, a similar connection has been found between satisfaction of the school guard duty and gender issue, also marital status and responsibilities about guard duty. Yet no connection has been found between the seniority of the teachers and anxiety about the guard duty.

Keywords: School security, School guard duty, teacher guard comments, guard behavior.

[3] Bu çalışma 04.07.2018 tarihinde Mustafa Ö. HATIRNAZ tarafından Fazilet TAŞDEMİR danışmanlığında RT E Üniversitesi Eğitim Fakültesi Seminer Salonunda EYTPE alanında "Dönem Sonu Projesi" olarak sunulmuştur.

GİRİŞ

Okul, toplumun eğitim ihtiyacının karşılanmasıyla görevli toplumsal bir kuruluştur (Dönmez, 2001). Okul, çocukların özellikle de yeni başlayanların evleri dışında ilk defa toplum hayatına karıştıkları, başkaları ile sosyal alış-veriş yaptıkları, yeni arkadaşlar edindikleri, daha fazla fiziksel faaliyette bulundukları ortamdır. Öğrenciler günlerinin büyük bir kısmını okul veya eğitimle ilgili etkinliklerde geçirmektedir (Erkal ve Yertutan, 2010). Okullarda eğitim-öğretim faaliyetlerinin etkili bir şekilde sürdürülmesinde öğrenci ve okul güvenliğinin sağlanması önemlidir. Gerçekten etkili öğrenmeler ancak öğrencilerin kendilerini güvenli bir çevrede olduklarını hissettikleri zaman gerçekleşebilir (Baran, 2002; Akt: Tabacanlı ve Bektaş, 2009). Kişinin kendisini güvende hissetmediği ortamlarda etkili bir öğretim ve öğrenmenin gerçekleştirilmesi çok zordur. Güvenli olmayan bir ortamda sağlıklı bir eğitim-öğretimden söz edilemez (Memduhoğlu ve Taşdan, 2007). Yaşanılan tehlikeler öğrencilerden, öğretmenlerden, yöneticilerden, okul binalarından kaynaklanabileceği gibi okulun hizmet verdiği toplumdan da kaynaklanabilmektedir (Özer ve Dönmez, 2007). Bunun için okulun her bir köşesinde, her bir öğrencinin, kendisini evinde olduğu gibi güvende hissetmesi gerekmektedir (Işık, 2004).

Okul güvenliği; sadece çevresel düzenlemeler oluşturmak ile sınırlı değildir. Öğretmenlerin ve öğrencilerin sahip oldukları hakları bilmek ve onları korumaya çalışmakla birlikte, aynı zamanda okul personeli ve ailelere yönelik okula karşı güçlü bir bağlılık oluşturmak için okulu olumlu anlamda geliştirme sürecini de kapsamaktadır (Grene, 2005; Akt. Çankaya, 2009).

Okulların birçoğunda disiplin ve güvenliğin sağlanmasından nöbetçi öğretmenler sorumludur. Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] öğretmenler, okulun bina ve tesisleri ve öğrenci mevcudu, yatılı gündüzlü normal veya ikili öğretim gibi durumları göz önünde bulundurarak okul müdürü tarafından düzenlenen nöbet çizelgesine göre normal öğretim yapan okullarda gün süresince, ikili öğretim yapan okullarda ise kendi devresinde nöbet tutarlar. Nöbet görevini yerine getirme ile ilgili hususlar resmi yazışmalar ile belirlenmiştir (MEB, 2017).

Milli Eğitim Bakanlığına (2017) bağlı kurumlar yönetmeliğine göre öğretmenler, eğitim ve öğretimin temel unsurlarından biri olarak nöbet görevini nöbet çizelgesine göre yerine getirirler. Nöbet çizelgesini hazırlama görevi ise müdür yardımcılarına aittir. Müdür yardımcıları, öğretmen ve öğrencilerin nöbet çizelgelerini hazırlayarak müdürün onayına sunar ve nöbet görevlerini kontrol eder. MEB (2017) yine ilgili yönetmelikte müdürlerin görevleri şu şekilde ifade edilmiştir: 1.Öğretmenlerin ve öğrencilerin nöbet görev ve yerlerini belirlenmesini sağlar, onaylar ve uygulamaya koyar. 2. Özürleri nedeniyle görevine gelemeyen personelin yerine görevlendirme yapılması için gerekli tedbirleri alır.

Okuldaki bütün öğretmenlerin nöbetçi öğretmene yardımcı olacak şekilde görevlerini yerine getirmeleri gerekmektedir. Aksi takdirde okulun güvenliği, öğrenci, veli ilişkileri, derslerin sorunsuz devam etmesi gibi faaliyetlerin sorumluluğu sadece nöbetçi öğretmene ait olacaktır. Etkili bir disiplin anlayışının ve uygulamasının yerleştirilmesi okul ve sınıf düzeyinde etkili bir işbirliğini zorunlu kılmaktadır (Marzano, 2003; Akt: Nezihoğlu ve Sabancı, 2010).

Nöbet görevleri bir prosedür veya sıradan, basit bir olaymış gibi algılansa da; öğretmen, yönetici, sosyal öğrenme ortamı, örtük program vb. gibi birçok değişken ile birlikte düşünülmesi gereken bir kavram olduğundan araştırılmaya değer görülmüştür. Birçok çalışmada da öğretmenlerin okuldaki nöbet görevlerine ilişkin ifadelere rastlanmıştır. Tüm bunlara ek olarak, alan yazında bu konuda yapılan araştırmalar sınırlıdır (Gündoğdu, Saracaloğlu, Altın ve Üstündağ, 2015).

Turhan ve Turan'ın (2012) yaptığı araştırmada da veli ve öğrencilerin %49,1'i okuldaki güvenlik eksikliklerinden öğretmenleri sorumlu tuttuklarını, Gömleksiz vd., (2008) nöbetçi öğretmenlerin teneffüste öğrencilerin birbirlerine uyguladıkları şiddette karşı ilgisiz kaldıkları, Yaman ve Ayar'a göre (2009) bazı öğretmenlerin bazı öğretmenlerce nöbet görevini layıkıyla yapmadıkları, Gündoğdu vd., (2015) öğretmenlerin nöbetlerde çok fazla şeyden sorumlu tutulduklarına, yöneticilerin nöbet yerlerini belirlerken sübjektif davrandıklarına ve okul çevresinin nöbeti zorlaştırdığına ilişkin araştırma sonuçları bulmuşlardır.

"Nöbetçi öğretmenlik uygulaması" ya da başka bir ifade ile "okul nöbet görevi" okullarda daha çok teneffüs ve öğle yemeği vaktinde gerçekleştirilen bir görev mahiyetindedir. Öğrenci güvenliğinin en fazla risk altında olduğu teneffüs ve öğle yemeği vakitleri ise, okul kazalarının büyük bir bölümünün meydana geldiği zaman dilimleridir (Memduhoğlu ve Taşdan, 2007; Eraslan ve Aycan, 2008). Teneffüslerde öğrencilerin koridorlarda ve okul bahçesinde başıboş ve kontrolsüz bırakılması, sınıfa giriş-çıkışlarda özellikle merdivenlerdeki koşuşturmalar çarpışmalara ve yaralanmalara neden olabilmektedir (Memduhoğlu ve Taşdan, 2007).

Astor, Meyer ve Behre tarafından yapılan bir araştırmada, okullarda meydana gelen şiddet olayları daha çok koridorlar, kantinler ve okul bahçesi gibi yerlerde, özellikle öğrencileri denetleyecek bir yetkilinin olmadığı zamanlarda meydana geldiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu yönüyle nöbetçi öğretmenlik uygulaması riskli zaman dilimlerinde öğrencileri gözetim altında tutmayı ve olası riskli durumlara müdahale etmeyi gerektirdiğinden okul güvenliğinin sağlanması açısından önemli bir uygulamadır. Gerçekten ülkemizdeki okulların tümünde öğretmenler teneffüslerde öğrencilerin riskli durumlarla karşı karşıya kalmaması için nöbet tutmaktadır (Tabacanlı ve Bektaş, 2009).

Her uygulamada olduğu gibi nöbetçi öğretmenlik uygulamasına yönelik birtakım eleştiriler bulunmaktır. Özellikle öğretmenler; bu görevin asli görevleri dışında olduğunu, öğretmenlerin özel bir güvenlik ya da ilkyardım eğitiminden geçmediklerini, dolayısıyla bu görevden sorumlu tutulamayacaklarını ya da böyle bir görev veriliyorsa karşılığında ücret verilmesi gerektiği yönünden eleştiriler yöneltmektedir. Milli Eğitim Temel Kanunu'nda ise öğretmenlik, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği olarak tanımlanmıştır (MEB, 1973). Bu tanımlamaya dayalı olarak okul nöbet görevi her ne kadar eğitim ve öğretim hizmetleri dışında öğretmene yüklenmiş bir görev olarak algılansa da, okul yönetimlerince öğretmenlere yüklenmiş yönetimsel ve yasal dayanağı, yaptırımları olan bir sorumluluk olarak ortaya çıkmaktadır. Başka bir ifade ile okul nöbet görevi eğitimin, yönetim boyutunda yer alan ve yerine getirilmesi zaruri bir görevdir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın okul nöbet görevine ilişkin yayınladığı yönetmeliklerde de nöbetçi öğretmenlerin yerine getirmesi gereken iş ve işlemlerin, başka bir ifade ile bu süreçte neler yapacaklarının açıkça ortaya konduğu gözükmektedir.

Yaman ve Ayar (2009) ise, okul polisi uygulamasını değerlendirdikleri araştırmasında okul polislerinin nöbetçi öğretmenleri okulda kontrol unsuru olarak gördüklerini ancak bazı öğretmenlerin görevlerini layıkıyla yapmadıkları görüşüne sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Yapılan araştırma sonuçlarında görüldüğü gibi nöbet tutma davranışı ile ilgili çalışmalara rastlanmaktadır. Nöbet görevinin öğretmenin sorumluluğunun ötesinde çok daha ciddi bir eylem olduğu, özellikle öğrenciye müdâhale anında eksik kalındığı gibi sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırmalarda benzer sonuçların elde edildiği görülmüştür. MEB'in 2017 revize edilen nöbet yönetmeliğine yönelik öğretmen görüşlerinin incelendiği çalışmalara rastlanmamıştır. Bu gerekçeyle araştırmanın problemini "Öğretmenlerin Nöbet Tutma Davranışlarına Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi" oluşturmaktadır.

Amaç

Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin nöbet tutma davranışlarına yönelik görüşlerinin öğretmenlik meslek alanı açısından belirlenmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki soruşlara yanıt aranmıştır:

1.Nöbet tutma davranışına yönelik öğretmen davranışlarının nasıl değişmektedir?

2. Nöbet tutmaktan memnun olma durumu ile alınan ücret memnuniyeti arasında ilişki var mı?

3. Nöbet tutmaktan memnun olma durumu ile cinsiyet arasında ilişki var mı?

4. Öğretmenlerin kıdemleri ile nöbet tutmaya yönelik kaygı durumları arasında ilişki var mı?

5. Öğretmenlerin medeni durumları ile nöbet tutmaya yönelik sorumluluk durumları arasında ilişki var mı?

6. Öğretmenlerin kaygı durumları ile nöbet tutmada aldıkları risk durumları arasında ilişki var mı?

7. İdarenin objektif davranma durumu ile nöbet günü arasında ilişki var mı?

8. Nöbet görevine tüm öğretmenler gerekli hassasiyeti aynı şekilde gösteriyor mu?

9. Nöbet sizce angarya bir iş midir?

10. Nöbetçi olduğunuz gün derslerinize geç giriyor musunuz? Dersleriniz aksar mı?

11. Nöbet tutma ile ilgili nelerin değişmesini istersiniz?

12.Nöbet tutmak size hangi kaygıları, korkuları yaşatır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Bu araştırma olan durumu betimlemeyi amaçladığından tarama modelindedir. Geçmişte ya da o anda varolan bir durumu varolduğu şekliyle betimlemeyen,tanımlamayı amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Temel amaç değiştirmeye kalkmadan gözlemektir (Karasar, 2005).

Çalışma Grubu

Araştırma grubu belirlenirken seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçsal örnekleme yöntemlerinden biri olan uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçsal örnekleme, araştırmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilip derinlemesine araştırma yapılmasına olanak sağlar. Bu araştırmada amaçsal örnekleme türlerinden kullanılan uygun örnekleme yönteminde, ihtiyaç duyulan büyüklükteki bir grup belirlenene kadar en ulaşılabilir olan yanıtlayıcılardan başlamak üzere örneklem oluşturulur (Büyüköztürk vd., 2016). Araştırmada 115 lise öğretmeninden veri toplanılmıştır.

Veriler ve Toplanması

Nöbet Tutma Davranışı Anketi 2017-2018 öğretim döneminde Rize ili Pazar ilçesinde görev yapan lise öğretmenlerine gönüllülük esasına göre uygulanmıştır. Lise öğretmenlerine uygulanan anket verilerinin sadece araştırma amaçlı kullanılacağı belirtilip öğretmenlerin objektif davranmaları sağlanmaya çalışılmıştır. Anketin uygulama öncesinde ilgili alanyazın taranmış, nöbetle ilgili öğretmen ve üç ölçme uzmanından görüşleri alınarak ankete son hali verilmiştir. Üç bölümden oluşan ankette birinci bölüm kişisel bilgileri içeren değişkenlerden, ikinci bölüm 21 tane evet-hayır, üçüncü bölümde açık uçlu sorulardan oluşmaktadır.

BULGULAR ve YORUMLAR

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin % 33 'ü kadın ve % 67'si erkektir. Araştırmaya katılan öğretmen sayısı 115'dir. Medeni durum değişkenine göre öğretmenlerin % 84.3'ü evli ve %15.7'si bekârdır. Araştırmaya katılan öğretmen sayısı 115'dir. Kıdem değişkenine göre öğretmenlerin %18,3'ü 1-5, %14,8'i 6-10, %20,9'u 11-15, %15,7'si 16-20, %21,7'si 21-25 ve %8,7'si 26 ve üzeri kıdeme sahiptir.

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Çalıştığı Okul Türü

Araştırmaya katılan öğretmen sayısı 115'dir. Çalışılan okul türü değişkenine göre öğretmenlerin %24,3'ü ilkokul, %24,3'ü ortaokul ve %14,8'i akademik lise, %34.8'i meslek lisesi ve %1.7'si diğer liselerde çalışmaktadır.

Tablo 1. Öğretmenlerin Sahip Oldukları Branşa Göre Dağılımları

Okul Türü	N	%
İlkokul	28	24,3
Ortaokul	28	24,3
Akademik lise	17	14,8
Meslek lisesi	40	34.8
Diğer	2	1.7
Toplam	115	100

1. "Nöbet tutmaktan memnun olma durumu ile alınan ücret memnuniyeti arasında ilişki var mı?" sorusunun yanıtında değişkenler arasındaki manidarlık ki-kare testi ile tespit edilmiştir. Değişkenlerin kategorik olması sebebiyle 2*2lik tablolar üzerinden yapılan Ki- Kare uyum testi sonuçları aşağıda açıklanmıştır.

Tablo 2. Ki-Kare Testi Sonucu

	Ücret	Nöbet tutma memnuniyeti
X^2	36,739[a]	32,357[a]
Sd	1	1
Asmp. Sig.	.000	.000

Tablo 2'de görüldüğü gibi nöbet tutmaktan memnun olma durumu ile alınan ücret memnuniyeti arasında (p<.05) düzeyinde ilişki bulunmuştur. Öğretmenlerin nöbet tutmaktan memnun olma durumu ile aldıkları ücret memnuniyeti arasında uyum olduğunu göstermiştir.

Benzer çalışmalara bakıldığında Demir ve Oral (2016) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin nöbet görevinden olumsuz etkilendiklerini ortaya çıkarmıştır. Bunun önüne geçmek için nöbet görevi ücrete tabi tutularak nöbet tutmak isteğe bağlı kılınabilir önerisinde bulunmuştur. Ayrıca nöbet görevinin öğretmenlerden alınarak bağımsız bir kuruluşa da verilebileceğini de ortaya koymuşlardır.

Sochalski (2002) yapmış olduğu çalışmada, ücret artışının diğer kurumlardaki çalışanlarda da çalışmaya devam etmesinde etkili olacağını belirtmiştir.

2. "Nöbet tutmaktan memnun olma durumu ile cinsiyet arasında ilişki var mı?" sorusunun yanıtında değişkenler arasındaki manidarlık ki-kare testi ile tespit edilmiştir. Değişkenlerin kategorik olması sebebiyle 2*2lik tablolar üzerinden yapılan Ki- Kare uyum testi sonuçları aşağıda açıklanmıştır.

Tablo 3. Ki-Kare Testi Sonucu

	Nöbet tutma memnuniyeti	Cinsiyet
X^2	32,357[a]	13,226[a]
Sd	1	1
Asmp. Sig.	.000	.000

Tablo 3'te görüldüğü gibi nöbet tutmaktan memnun olma durumu ile cinsiyet arasında (p<.05) düzeyinde ilişki bulunmuştur. Öğretmenlerin nöbet tutmaktan memnun olma durumunun kadın-erkek olma durumu ile farklılaştığını göstermiştir.

3. "Öğretmenlerin kıdemleri ile nöbet tutmaya yönelik kaygı durumları arasında ilişki var mı?" sorusunun yanıtında değişkenler arasındaki manidarlık ki-kare testi ile tespit edilmiştir. Yapılan Ki-Kare uyum testi sonuçları aşağıda açıklanmıştır.

Tablo 4. Ki-Kare Testi Sonucu

	Kıdem	Kaygı
X^2	7,870[a]	18,561[b]
Sd	5	1
Asmp. Sig.	,164	,000

Tablo 4'te görüldüğü gibi öğretmenlerin kıdemleri ile nöbet tutmaya yönelik kaygı durumları arasında (p<.05) düzeyinde ilişki bulunmamıştır. Öğretmenlerin kıdemleri ile nöbet tutmaya yönelik kaygı durumu arasında uyumun olmadığını göstermiştir.

4. "Öğretmenlerin medeni durumları ile nöbet tutmaya yönelik sorumluluk durumları arasında ilişki var mı?" sorusunun yanıtında değişkenler arasındaki manidarlık ki-kare testi ile tespit edilmiştir. Değişkenlerin kategorik olması sebebiyle 2*2lik tablolar üzerinden yapılan Ki-Kare uyum testi sonuçları aşağıda açıklanmıştır.

Tablo 5. Ki-Kare Testi Sonucu

	Medeni durum	Nöbet sorumluluğu
X^2	54,270[a]	46,339[a]
Sd	1	1
Asmp. Sig.	,000	,000

Tablo 5'de görüldüğü gibi öğretmenlerin medeni durumları ile nöbet tutmaya yönelik sorumluluk durumları arasında (p<.05) düzeyinde ilişki bulunmuştur. Ki-kare testi sonucu öğretmenlerin nöbet tutmaya yönelik sorumluluk alma durumlarının onların evli ya da bekâr olma durumlarına göre farklılaştığını göstermiştir.

5. "Öğretmenlerin kaygı durumları ile nöbet tutmada aldıkları risk durumları arasında ilişki var mı?" sorusunun yanıtında değişkenler arasındaki manidarlık ki-kare testi ile tespit edilmiştir. Değişkenlerin kategorik olması sebebiyle 2*2lik tablolar üzerinden yapılan Ki-Kare uyum testi sonuçları aşağıda açıklanmıştır.

Tablo 6. Ki-Kare Testi Sonucu

	Kaygı	Risk
X^2	18,561[a]	5,435[b]
Sd	1	1
Asmp. Sig.	,000	,000

Tablo 6'da görüldüğü gibi öğretmenlerin kaygı durumları ile nöbet tutmada aldıkları risk durumları arasında (p<.05) düzeyinde ilişki bulunmuştur. Ki-kare testi sonucu öğretmenlerin kaygı durumları ile nöbet tutmada aldıkları risk durumları arasında uyum olduğu sonunca ulaşılmıştır.

6. "İdarenin objektif davranma durumu ile nöbet günü arasında ilişki var mı?" sorusunun yanıtında değişkenler arasındaki manidarlık ki-kare testi ile tespit edilmiştir. Değişkenlerin kategorik olması sebebiyle 2*2lik tablolar üzerinden yapılan Ki-Kare uyum testi sonuçları aşağıda açıklanmıştır.

Tablo 7. Ki-Kare Testi Sonucu

	Objektif davranma	Nöbet günü
X^2	36,739[a]	1,957[a]
Sd	1	1
Asmp. Sig.	,000	,162

Tablo 7'de görüldüğü gibi idarenin objektif davranma durumu ile nöbet günü arasında ilişki arasında (p<.05) düzeyinde ilişki bulunmamıştır. Ki-kare testi sonucu idarenin objektif davranma durumu ile nöbet günü arasında uyum olmadığı sonunca ulaşılmıştır.

7. "Nöbet görevine tüm öğretmenler gerekli hassasiyeti aynı şekilde gösteriyor mu" sorusunun yanıtında yapılan görüşmeler sonucunda katılımcılardan alınan yanıtlara ilişkin elde edilen bulgular aşağıda incelenmiştir.

Tablo 8. "*Nöbet görevine tüm öğretmenler gerekli hassasiyeti aynı şekilde gösteriyor mu?" Sorusuna İlişkin Elde Edilen Bulgular*

	f	%
Gerekli hassasiyeti gösteriyor	13	16
Gerekli hassasiyeti göstermiyor	97	84
Toplam	115	100

Tablo 8'de katılımcıların %16'sı nöbet görevine tüm öğretmenlerin gerekli hassasiyeti aynı şekilde gösterdiğini, %84'ü ise gerekli hassasiyeti aynı şekilde göstermediğini belirtmiştir. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun nöbet görevine gerekli hassasiyeti aynı şekilde göstermediği görülmektedir. Aşağıdaki örnek bu durumu açıklar niteliktedir.

K4: *Hayır kesinlikle göstermiyor. Kesinlikle bu durum öğretmenin görev ve sorumluluğuna bağlıdır. Eğer işini bilen bir öğretmense nöbetini aksatmıyor ve gerekirse çay içmeye, öğle arası yemek yemeye vakit bile bulamayıp nöbet tutuyor."*

Nöbet görevine tüm öğretmenlerin gerekli hassasiyeti göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin bir kısmının gerekli hassasiyeti göstermediği düşünmektedir. Öğretmenlerin bazıları da işini ciddiye almadıkları görüşlerine ve kişi özelliklerine göre değiştiği görüşündedir.

8."Nöbet sizce angarya bir iş midir?" sorusunun yanıtında yapılan görüşmeler sonucunda katılımcılardan alınan yanıtlara ilişkin elde edilen bulgular aşağıda incelenmiştir.

Tablo 9. "Nöbet sizce angarya bir iş midir?" Sorusuna İlişkin Elde Edilen Bulgular

	f	%
Angarya bulanlar	67	58
Angarya bulmayanlar	48	42
Toplam	115	100

Tablo 9'da katılımcıların %58'i nöbeti angarya bir iş bulmaktadır, %42'si ise nöbeti angarya bulmamaktadır. Birçok öğretmenin nöbet görevine tüm öğretmenlerin gerekli hassasiyeti aynı şekilde göstermediğini savunmaktadır. Örnek bu durumu açıklar niteliktedir.

K6: "*Angarya olarak nitelenir mi bilmiyorum ama öğretmenin yapması gereken bir iş değil öğretmen eğitmendir işimiz öğrenciyi aydınlatmak onlara rehber olmak öğrenme imkânları oluşturmaktır bıraksalar da keşke işimizi yapsak daha iyi olur.."*

K16: *"Angarya ötesidir. Sınıf içerisinde öğrencinin derse ilgisini çekebilmek için büyük bir efor sarf ederken , teneffüslerde enerjilerini atmaya çalışan bir kitleyi zapt etmek büyük bir eziyete dönüyor."*

Nöbetin angarya bir iş olduğu görüşünde olan katılımcılardın yarıya yakını angarya iş, diğer bir yarısı gerekli bulmuştur. Öğretmenlerin bazıları da sorumluluğu fazla buluyor, bazıları da iş yükü ve stres oluşturduğu görüşündedir.

9. "Nöbetçi olduğunuz gün derslerinize geç giriyor musunuz? Dersleriniz aksar mı?" sorusunun yanıtında katılımcılardan alınan yanıtlara ilişkin elde edilen bulgular aşağıda incelenmiştir.

Tablo 10. "Nöbetçi olduğunuz gün derslerinize geç giriyor musunuz? Dersleriniz aksar mı?" *Sorusuna İlişkin Elde Edilen Bulgular*

	f	%
Geç girenler	70	61
Geç Girmeyenler	45	39
Toplam	115	100

Tablo 10'da katılımcıların %61'i nöbetçi olduğu gün derslerinize geç girdiğini ve derslerini aksattığını, %39'u nöbetçi olduğu gün derslerinize geç girmedi ve derslerini aksatmadığı bulmaktadır. Verilen cevaplara göre öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun nöbetçi olduğu gün derslerini aksattığını görülmektedir. Birçok öğretmenin derslerine geç girdiğini savunmaktadır. Örnek bu durumu açıklar niteliktedir.

K8: "*Eksik öğretmen olmadığında mümkün olduğunca geç kalmam. Gelmeyen öğretmen olduğunda derslerimin yarısı bazen gider."*

K14: "*Derslerim aksar, çantamı hazırlama fırsatım olmaz,kahvaltı yapamadığım için ikinci teneffüslerde yemek yiyemediğim için enerjim düşer."*

Nöbetçi olduğunuz gün derslerinize geç giren ve derslerini aksattığı görüşünde olan katılımcılarda bulunmaktadır. Katılımcıların bazıları da yorgunluk oluştuğunu ve performans düşüklüğüne sebep olduğunu belirtmiştir.

10. "Nöbet tutma ile ilgili nelerin değişmesini istersiniz?" sorusunun yanıtında aşağıdaki gibi düşüncelere ulaşılmıştır:

K14:*"Güvenlik görevlileri olup okullarda onlar nöbet tutabilir. Öğle arası nöbetlerde daha esnek davranılabilir."*

K16: "*Öğrenci sayısına orantılı bir şekilde olmalı. Yaşanan tüm olumsuz sonuçlar bize aksedilmemeli. Ücretinde gözüm yok isteğe bırakılmalı diyeceğim ama oyle olursa da istekli öğretmen bulamayacağız."*

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuçlar

1. Nöbet tutmaktan memnun olma durumu ile alınan ücret memnuniyeti arasında ilişki bulunmuştur.

2. Nöbet tutmaktan memnun olma durumu ile cinsiyet arasında ilişki bulunmuştur.

3. Öğretmenlerin kıdemleri ile nöbet tutmaya yönelik kaygı durumları arasında ilişki bulunmamıştır.

4. Öğretmenlerin medeni durumları ile nöbet tutmaya yönelik sorumluluk durumları arasında ilişki bulunmuştur. 5. Öğretmenlerin kaygı durumları ile nöbet tutmada aldıkları risk durumları arasında ilişki bulunmuştur.

6. İdarenin objektif davranma durumu ile nöbet günü arasında ilişki arasında bulunmamıştır.

7. Katılımcıların büyük bir çoğunluğunun nöbet görevinde gerekli hassasiyeti aynı şekilde göstermediğini belirtmiştir.

8. Katılımcıların yarıdan fazlası nöbeti angarya bir iş bulmaktadır.

9. Katılımcıların büyük bir çoğunluğu nöbetçi olduğu gün derslerinize geç girdiğini ve derslerini aksattığını belirtmiştir.

10. Ücretin artırılması, öğretmene yaptırımlara karşı soruşturma konularının esnetilmesi, nöbetçi öğretmen sayısının öğrenci sayısına orantılı bir şekilde olması ve nöbet görevinin daha az dersi olan güne konulması vb. sonucuna ulaşılmıştır.

11. Öğrencilerin yaralanması ve çeşitli kazaların olması, dışarıdan gelen saldırganlara karşı ne yapabileceğini bilmemesi, kaza durumlarında özelikle ölüm ve ağır yaralanmalarda ihmalinin görülmesi öğretmenlerde kaygıya neden oluşturmaktadır.

Öneriler

1. Öğretmenlerin nöbet tutmaktan memnun olma durumunun ücretle ilişkisi bulunmaktadır. Bu sebeple öğretmenlerin nöbet görevine yönelik düşüncelerinin ve davranışlarının daha olumlu olması açısından verilen ücretlerin ilgili kurum, kuruluşlar tarafından yönetmeliklerinde yer verilerek iyileştirilmesi önerilebilir.

2. Nöbet tutmaktan memnun olma durumu ile cinsiyet ilişkili bulunmuştur. Kadın ve erkek öğretmemelere göre farklılaşan nöbet gün sayısı ve hafta içi nöbet günün yöneticiler tarafından oluşturulması önerilebilir. Böylece cinsiyete yönelik nöbet tutuma memnuniyeti bu ayarlama ile sağlanabilir.

3. Öğretmenlerin kıdemleri ile nöbet tutmaya yönelik kaygı durumları arasında ilişki bulunmamıştır. Öğretmenlikte kıdemi fazla olan öğretmenlerin nöbet görevine ilişkin kaygıları yeni ya da kıdem yılı daha az olan öğretmenlere göre değişmemektedir.

4. Öğretmenlerin medeni durumları ile nöbet tutmaya yönelik sorumluluk durumları arasında ilişki bulunmuştur. Evli ve bekâr olma durumu ile nöbet sorumluğu arasında ilişkinin olması sebebiyle oluşturulacak nöbet gün ve saatlerinin buna göre ayarlanması ve yöneticilerin bu konuda esneklik sağlayarak öğretmenlerin nöbete yönelik sorumluk duygusunu artırması önerilebilir.

5. Öğretmenlerin kaygı durumları ile nöbet tutmada aldıkları risk durumları arasında ilişki bulunmuştur. Öğretmenler tarafından kaygı yaratan bir durum ve riskli görülen nöbet tutuma görevine yönelik yönetmelikte değişiklik yapılması önerilebilir.

6. İdarenin objektif davranma durumu ile nöbet günü arasında ilişki arasında bulunmamıştır. Öğretmenlerin genel anlamda idarecilerini objektif bulduğu görülmüştür. Nöbet görevleri ile kurumların, okul yöneticilerinden de fikir alması önerilir.

7. Katılımcıların büyük bir çoğunluğunun nöbet görevinde gerekli hassasiyeti aynı şekilde göstermediği ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin bu görevi dikkate alması, onların görev ve sorumlulukları içerisinde olduğunun bilgisi yöneticiler tarafından verilemesi önerilebilir.

8. Katılımcıların yarıdan fazlası nöbeti angarya bir iş bulmaktadır. Öğretmenlerin nöbet görevini kendilerine zorluk verdiği şeklinde değerlendirmesi sebebiyle istekli olanlara ek ücret karşılığında verilmesi, görev almayanların bu ücreti almamaları önerilebilir. Gönüllülük ilkesi ile görev fazladan yük olarak görülmeyebilir.

9. Katılımcıların büyük bir çoğunluğu nöbetçi olduğu gün derslerinize geç girdiğini ve derslerini aksattığını belirtmiştir. Nöbet günlerinin öğretmenlerin daha az yoğun olduğu ders günlerine yerleştirilmesi öğretmenlerin derslerini yürütmelerine engel olmaması açısından önerilir.

10. Öğretmene yaptırımlara karşı soruşturma konularının esnetilmesi, nöbetçi öğretmen sayısının öğrenci sayısına orantılı bir şekilde olması ve nöbet görevinin daha az dersi olan güne konulması vb. bulgularına dayalı olarak öğretmenlerin bu isteklerinin okul yöneticileri tarafından belirlenmesi önerilir.

11. Öğrencilerin yaralanması ve çeşitli kazaların olması, dışarıdan gelen saldırganlara karşı ne yapabileceğini bilmemesi öğretmenlerde kaygıya neden oluşturmaktadır. Bu doğrultuda ilgili kurum yöneticilerinin öğretmenlerle görüşmeler yapması ve kaygı, korkuya neden olan etmenleri belirleyerek bu kaygıların ortadan kaldırılması önerilir.

KAYNAKÇA

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (20. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Çankaya, İ. H. (2009). Okul güvenliği üzerine teorik bir çözümleme. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 1*(2), 97-103.

Demir,F., ve Oral,Ş. (2016). Öğretmenlerin nöbet görevine ilişkin algıları. *The Journal of Academic Social Science Studies, 4* ,p. 477-488.

Dönmez, B. (2001). Okul güvenliği sorunu ve okul yöneticisinin rolü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, (25),* 63-74.

Eraslan, R., ve Aycan, S. (2008). Bir ilköğretim okulu ikinci kademe öğrencilerinde okul kazası görülme sıklığının incelenmesi. *Türkiye Çocuk Hastalıkları Dergisi, 2*(1), 8-18.

Erkal, S., ve Yertutan, C. (2010). Çocukların okulda kaza geçirme durumu ve okulda kaza geçirmelerini önlemeye yönelik ebeveyn davranışlarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Sosyolojik Araştırmalar eDergisi,* http://www.Sdergi.Hacettepe.Edu.Tr/Sibelerkalcananyertutan.Pdf.

Gömleksiz, M., Kilimci, S, Vural, R, A, Demir, Ö, Koçoğlu Ç, ve Erdal, E. (2008). Okul bahçeleri mercek altında: şiddet ve çocuk hakları üzerine nitel bir çalışma. *İlköğretim Online, 7*(2), 273-287.

Gündoğdu, K., Saracaloğlu, S, A., Altın, M., ve Üstündağ, N. (2015). Okul nöbetlerinin öğretmen görüşleri doğrultusunda incelenmesi: problemler ve öneriler, *İlköğretim Online, 14*(1), 276-294. http://Dergipark.Ulakbim.Gov.Tr/İlkonline/Article/View/5000084030/5

Işık, H. (2004). Okul güvenliği: kavramsal bir çözümleme*, Milli Eğitim Dergisi* (Güz 2004), Sayı: 164.

Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Memduhoğlu, H, B., ve Taşdan, M. (2007). Okul ve öğrenci güvenliği: kavramsal bir çözümleme. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3*(34), 69- 83.

MEB Mevzuat (2017). http://mevzuat.meb.gov.tr/html/27305_0.html adresinden indirilmiştir.

Memduhoğlu H.B., ve Taşdan, M. (2007). Okul ve öğrenci güvenliği: kavramsal bir çözümleme. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3*(34), 69-83.

Nezihoğlu, G, Ö., ve Sabancı, A. (2010). İlköğretim okul yöneticilerinin görüşlerine göre öğrencilerin istenmeyen davranışları ve bu davranışlarla başa çıkma yöntemleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28*, 41-53.

Özer, N., ve Dönmez, B. (2007). Okul güvenliğine ilişkin kurumsal etkenler ve alınabilecek önlemler. *Milli Eğitim Dergisi, 173*, 299-313.

Sochalski J.(2002).Nursing shortage redux: turning the corner on an enduring problem. *Health Affairs, 2* 1(5): 157-164. doi.org/10.1377/

Tabancalı, E., ve Bektaş, T.(2009). Student safety in primary schools: a sample of büyükçekmece county, *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 1*(1), 281- 284.

Turhan, M., ve Turan, M. (2012). Ortaöğretim kurumlarında güvenlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 18*(1), 121-142.

Yaman, E., ve Ayar, N, (2009). Okul güvenliğine farklı bir yaklaşım: okul polisi uygulaması. *SAÜ Fen Edebiyat Dergisi, 11*, 147-171.

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN STRESLE BAŞA ÇIKMA STRATEJİLERİ (KIRGIZİSTAN ÖRNEĞİ)

Doç.Dr. Murat GÖKALP

Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Dr.Öğr. Üyesi Shiva Saeighi MAMEGHANİ

Avrasya Üniversitesi

Zinar ATCA

KTMU

ÖZET

Bu araştırmanın amacı üniversite öğrencilerinin stresle başa çıkma stratejilerini çeşitli değişkenler açısından incelemektir.

Çalışma 2016-2017 öğretim yılında Kırgızistan-Türkiye ‘’Manas’’ Üniversitesinde öğrenim gören kolay örneklem yöntemi ile seçilen 215 kız, 86 erkek 301 kişiyle yürütülmüştür.

Araştırma bulgularına göre; öğrencilerin stresle başa çıkma stratejilerinde iyimser ve kendine güvenli yaklaşımı daha çok kullandığı olaylar karşısında çaresiz yaklaşım göstermediği sosyal desteğe başvurdukları tespit edilmiştir. Araştırma bulgularına göre; öğrencilerin stresle başa çıkma stratejilerinde olumlu davranışlarının olduğu, üniversite öğrencilerinin sahip oldukları akılcı olmayan inançlarının ve kişisel kontrolün, bununla birlikte dıştan denetimli olmalarının ve özellikle şansa inanma ve çabalamanın anlamsız olduğuna ilişkin düşüncelerinin stresle baş etme tarzları ile ilişkili olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Stres, Stresle Başa Çıkma, Stresle Başa Çıkma Stratejisi

UNIVERSITY STUDENTS' STRATEGIES FOR COPING WITH STRESS (EXAMPLE OF KYRGYZSTAN)

ABSTRACT

The aim of this study is to examine the strategies of university students to deal with stress in terms of various variables. This study was conducted with 86 males 215 girls 301 with easy selected method sampling people studying at the university of Kyrgyzstan Turkey Manas University during 2016-2017 academic year. According to research findings; It was determined that students applied social support in the strategies of coping with stress and did not show any helpless approach in the face of the more self-confident approaches. It has been observed that students 'positive attitudes towards coping strategies, university students' irrational beliefs and personal control, external control of them, and especially their belief that it is meaningless to believe and try to deal with stress are related to their way of dealing with stress.

Keywords: Stress, Coping with Stress, Coping with Stress Strategy

GİRİŞ

Çağımız stres çağı olarak nitelendirilmektedir. Yaşam boyunca karşılaştığımız stres kaynaklarına karşı başa çıkma stratejilerimiz bedensel, ruhsal ve sosyal değişkenleri etkilemektedir. Gençlerin hayatlarındaki önemli bir dönüm noktasından birisi de üniversite dönemidir. Üniversite yaşamında gerek ortamdan kaynaklanan gerekse de gençlerin içinde bulunduğu dönemden kaynaklı stres faktörleri oldukça fazladır.

Üniversite yaşamı stres yaratan bir ortam niteliği taşımaktadır. İçinde bulunduğumuz çağda, teknolojideki hızlı gelişmelerin etkisiyle hayatın her alanına pek çok değişimler yaşanmaktadır. Her geçen gün bir yenilik ortaya çıkmakta var olanlar eskiyip, yeniler ve yenilikler ortaya çıkıp, insanların istek ve ihtiyaçları da farklılaşmakta ve gündemdeki konular sürekli değişmektedir. Bu ortam içerisinde insanlar da değişime adapte olma konusunda harekete geçip süreç içerisinde birtakım sıkıntılarla baş başa kalmaktadır. İşte bu durum karşısında insanlar sıkıntılara boyun eğme ya da mücadele etmek arasında çoğu kez çelişki yaşamakta. Bu çelişki bizi en sık kullandığımız ‘’stres’’ kavramına götürüyor. Üniversite öğrencilerinin süreç içerisinde yaşamış olduğu sıkıntılar: kendini okulda rahat hissetmeme, ders çalışamama, akademik sorunlar, sosyal sorunlar, dersleri önemsememe, derslerden başarısız olma, arkadaş edinememe, kendini

yalnız hissetme, öğretim üyeleriyle ilişki geliştirememe, ekonomik ve sosyal yaşantıda çalkantılar, kendini kötü hissetme yaptıklarından zevk alamama, olaylar karşısında kararsızlık, isteksizlik ve kayıtsız kalma, aile ve duygusal ilişkilerinde düzensizlik, kendini mutsuz ve tatminsiz hissetme.

Üniversite öğrencileri üzerinde stres yaratan bu sorun kaynakları üniversite yıllarını kötü bir süreç olarak hatırlamasını gerektiren sorunlar değildir. Bu sorunlara doğru yöntemlerle çözüm arandığı ve uygun çözümler bulunduğu zaman, sorunlar ve beraberinde yarattığı stres en az düzeye inmiş olacak ve öğrenci üniversite hayatından elde ettiği kaliteyi ve verimi artırabilecektir.

Bu çalışmada üniversite öğrencilerinin stresle başa çıkma davranışlarının bazı değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Bu anlamda araştırma üniversite öğrencilerinin algıladıkları stresle başa çıkma tarzlarının; değişkenler arasında bir korelasyon olup olmadığının, varsa nasıl bir ilişki olduğunun incelenmesi amaçlanmaktadır.

Stres Nedir?

Çağımızın dillerden düşmeyen sözcüğü stres, sokaktaki insandan laboratuardaki bilim insanına kadar herkesin ağzındadır. Ev hanımlarının günlerinde, iş yerlerinde, gündelik hayatta, kitle iletişim araçlarında hep stresten bahsedilmektedir. Kitapçılarda stres hakkında yazılmış kitaplar satılmakta, üniversitelerde bununla ilgili eğitim verilmektedir. Ancak stresle ilgilenen, dilinden stresi düşürmeyenlere tek tek stres nedir diye sorulsa her birinden farklı yanıtlar alınır (Şahin, 1994).

Stres kavramına, 1950 yılında Amerikan Psikoloji Derneği'nin yıllık raporlarında yer verilerek psikoloji alanında stres sözcüğü yerini almaya başlamıştır. Stresin psikoloji alanında dikkat çekici olmasının üç sebebi vardır. Bunlardan ilki endişe, gerginlik, çatışma, duygusal çöküntü, ağır dış şartlar, engellenme, benlik tehdidi, uyarılma ve bunun gibi birçok terimi karşılıyor olmasıdır. İkincisi, yaşanan psikolojik olayların neden olduğu fizyolojik belirtileri inceleme olanağı sağlamış olmasıdır. Son olarak da o güne kadar araştırılmamış farklı etkileri araştırma isteğine neden olmasıdır (Baltaş ve Baltaş, 2002).

Stres kavramı üzerine pek çok çalışma mevcuttur. Stres kavramına ilişkin yapılan tanımlara bakıldığında yazarların büyük oranda net bir tanımda bulunamadığı görülmektedir. Bu stres kavramının koşullara ve değişimlere paralel de yeni yeni tanımlar almaktadır. Hayat koşullarının değişmesiyle birlikte stres kavramı sıkça kullanıldığı bu dönemde stres ile ilgili yapılan tanımlamalara yer verilecektir. İlgili alanda stres tanımları incelendiğinde ilk tanımın Cannon tarafından 1914 yılında yapıldığı görülmektedir. Cannon (1914) stresin tanımını istenmedik çevresel etkiler nedeniyle hasar görmüş fizyolojik iç dengeyi tekrar sağlamak için gerekli fizyolojik uyaranlar olarak yapmıştır (Akt: Özdevecioğlu, 2004).

Cüceloğlu (1993) stresi, kişinin fiziki ve sosyal çevreden doğan ve uygunsuz koşullar neticesinde, beden ve ruh sınırları ötesi harcadığı çaba olarak ifade etmiştir. Schermerhom da stresi tanımlarken, onun "bireyin karşısına çıkan ve olağan olmayan beklentiler, tehlikeler ve fırsatlar sonucunda ortaya çıkan bir gerilim durumu" olduğunu belirtmiştir. Özellikle işletme alanında yer alan bir tanımda stres, "bireylerin çalışma ve iş ortamlarındaki yeni ve tehdit edici durumlara tepki" olarak tanımlanmıştır (Akt: Gücüyeter, 2003). Biyolojik temelli bir diğer tanımlamada ise Rapkin ve Stryening (1976) stresi, canlının stres verici uyarıcılara karşı gösterdiği tepki olarak tanımlamaktadırlar (Akt: Ercan, 2002).

Bir süreç olarak düşünüldüğünde stres, olayları değerlendirme şeklimizden düşüncelerimize, duygularımızdan davranışlarımıza kadar pek çok boyuttan oluşur. Birçok kişi stresin, bireyin dışında oluşan ortamsal sebeplerle oluştuğunu düşünür. Esasında stresi oluşturan, bu ortamsal etkileri kişinin nasıl algıladığıdır. Kişi karşılaştığı olayları birçok faktörü dikkate alarak analiz eder. Yaşadığı olaylara bir anlam atfeder. Yaptığı bu değerlendirmeler sonucunda ve ortama bağlı olarak stres yaşar ya da yaşamaz.

Bilim dünyasında ise stres kavramını ilk olarak 17. yüzyılda fizikçi Robert Hook'un, elastiki nesne ile ona karşı uygulanan dış güç arasındaki ilişki olarak ortaya koyduğu görülmektedir. Hook'un bu tanımlaması 20. yüzyıldaki psikoloji, fizyoloji ve sosyolojiyi ciddi anlamda etkilemiştir (Lazarus, 1993).

İnsanların esenliği ve huzuru için bir tehlike işareti, bir uyarı olarak algılanan ve dolayısıyla yetersiz bir şekilde ele alınan olaylara gösterilen belirgin olmayan fizyolojik ve psikolojik tepkiye "stres" adı verilir (Şimşek, 1999; Akgemci, 2001). Bir başka tanıma göre stres, "bireyin fiziki ve sosyal çevredeki uyumsuz koşullar nedeniyle, bedensel ve psikolojik sınırlarının ötesinde harcadığı gayrettir" (Güçlü, 2001).

Stres, kişinin içsel veya dışsal uyarıcılarından kaynaklanan, mevcut dengeyi ve duygusal, bilişsel, sosyal işleyişi bozma eğilimi gösteren ve kişiyi bu dengesini korumaya veya bozulan dengesini yeniden kurmaya yönelik birtakım davranışlara zorlayan ve bu uyarıcılara verdiği her türlü fiziksel, ruhsal, bilişsel tepkilerdir (Budak, 2000).

Allison'un (1997) çalışmasında da stresin, birey ve çevre arasındaki alışverişten kaynaklandığı belirtilmiştir. Tanımlardan anlaşılacağı üzere stres, birey ve çevrenin bir şekilde birbiriyle uyumsuz olmasından kaynaklanır. Dolayısıyla kişiye özgü olan bireysel bütünlüğü zorlayıcı ve bozucu (Deniz ve Yılmaz, 2005) birtakım sonuçlar ortaya çıkarır. Stres hem uyarıcı , hem davranım, hem de bu ikisi arasındaki etkileşimi içeren bir kavram olarak nitelendirilir (Baltaş, 2000).

Stres, yalnızca olumlu düzeyin altında kaldığı ya da üstüne çıktığı durumlarda sorun haline gelir. Olumlu stres düzeyinde birey, performansını en üst noktada tutabilirken, olumsuz stres düzeyinde yaşanan stres ya çok az ya da çok fazladır. Her iki durumda da stresle ilişkili kaygı, öfke, depresyon, uyku düzeninin bozulması, ilişkilerde gerginlik yaşanması, iştahta değişmeler ve benzeri belirtiler görülmektedir. Başka bir ifadeyle strese bağlı olumsuz belirtiler, bireyin hem genel sağlık durumu hem de iş performansı üzerinde pek çok zararlı sonuçlar doğurabilmektedir (Doğan, 2008).

Stres, organizmanın bedensel ve ruhsal sınırlarının tehdit edilmesi ve zorlanması ile ortaya çıkan bir durumdur. Tehdit ve zorlanma karşısında birey kendini korumaya yönelir.

Stres, bireyin fiziksel ve sosyal çevreden gelen olumsuz etkiler karşısında bedensel ve psikolojik sınırlarının ötesinde çaba harcamasıdır.

Üniversite Öğrencileri ve Stres

İnsanlar doğumlarından itibaren bebeklik, çocukluk, ergenlik, gençlik, yetişkinlik ve yaşlılık dönemlerinden geçerler. Her dönemin kendine özgü birtakım özellikleri vardır ancak gençlik dönemi, insanın kalan hayatına yön verdiği, dinamizmin ve değişimin en ön plana çıktığı dönem olarak dikkat çekmektedir. Gençlik döneminde birey, gerek sosyal gerekse fiziksel pek çok değişimden geçer. Bu dönemde üniversite gençliğinin ruhsal sağlığı, toplumsal sağlığın önemli bileşenlerinden biri olmaktadır (Kaya vd., 2007).

Üniversite öğrencileri üzerinde yapılan bir araştırmada stresi tanımlamaları istendiğinde, öğrenciler stresi; sıkıntı, kaygı, üzüntü ve gerginlik süresinin uzaması, bunalım, gerginlik, bir şey yapmak istememe, günlük yaşamda kişinin üzerinde baskı yapan etmenlerin bileşkesi şeklinde tanımlamışlardır (Deniz ve Yılmaz, 2005). Üniversite öğrencilerinin yaşadığı uyum sorunları, akademik sorunlar ile aile ve arkadaşlık ilişkilerinde yaşadıkları sosyal sorunlar gibi durumlar (Dyson ve Renk, 2006), öğrenciler üzerinde stres yaratmaktadır. Öğrenciler bu sorunların çözümüne yönelik adımlar atabileceği gibi bu sorunlarından kaçma yolunu da seçebilirler. Orta öğretim sürecini tamamlayarak ve belirli aşamalardan geçerek üniversite hayatına başlayan öğrenciler zaman zaman uyum sorunları yaşayabilirler. Üniversite öğrencileri, ilk aşamadan başlayarak, gerek akademik gerekse kişisel yaşantılarını normal olarak sürdürebiliyorlarsa uyum sorunu yaşamıyorlar demektir.

Üniversite öğrencileri üzerinde stres yaratan bu sorunlar, her halükarda öğrenciye üniversite yıllarını kötü bir süreç olarak hatırlamasını gerektiren sorunlar değildir. Bu sorunlara doğru yöntemlerle çözüm arandığı ve zaman, sorunlar ve beraberinde yarattığı stres en az düzeye inmiş olacak ve öğrenci üniversite hayatından elde ettiği kaliteyi artırabilecektir. Öğrencinin üniversite hayatında karşılaştığı sorunları çözebilmesi ve stresle başa çıkabilmesi, öğrencinin isteğine, kişilik yapısına ve alışkanlıklarına bağlı olarak şekillenecek ve öğrenciden öğrenciye farklılık gösterecektir.

Stresin Nedenleri (Kaynağı)

Bireyin hayatında stres yaratan birçok kaynak olabilir. Stres yaratan sebepler literatürde "stresör" olarak adlandırılmaktadır (Baltaş, 1986). Rowshan'a (2000) göre stresörler önceden tahmin edilebilen ve beklenmeyen stres faktörleri olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Önceden tahmin edilebilen stres faktörleri gerçekleşmesi mümkün olmayan hedef ve beklentiler ile iş hayatında yaşanabilecek streslerdir. Beklenmeyen stres faktörleri ise sevilen kişinin/yakının kaybı, kaza ve yaralanmalar ve doğal afetlerdir. Önceden tahmin edilebilir ve beklenmeyen stres faktörleri şu şekilde açıklanabilir.

Önceden Tahmin Edilebilen Stres Faktörleri

Önceden tahmin edilebilen stres faktörleri arasında iş hayatında yaşanabilecek stresler yer almaktadır. Çalışanın düşük bir ücretle çalışması, kendisinin ve ailesinin ihtiyaçlarının gerektiği şekilde karşılayamamasına neden olur. Roller, iş amaçları ve iş bölümünde belirsizlik, fazla sorumluluk, rekabet ortamı ve yetersizlik duygusu da iş hayatında yaşanabilecek stres faktörleridir. Monotonlaşan günler, durgunluk, başarısızlık, iş yükü ile bireyin kapasite, yetenek, tahammül gücü ve kuvveti arasındaki dengesizlik ve gelişme kaydedeme, verilen kararlara katılma düzeyi gibi durumlar da iş yaşamında yaşanabilecek diğer stres kaynaklarıdır (Baltaş ve Baltaş, 2008; Rowshan, 2000; Sabuncuoğlu, 1984).

Beklenmeyen Stres Faktörleri

Rowshan (2000), bireyde sarsıntı oluşturan olay ve durumlar ile hayatta beklenmedik, bir anda ortaya çıkan büyük değişiklikler birey için beklenmeyen stres faktörleridir. Rowshan (2000), kişinin bir anda ve beklemediği bir şekilde yaşadığı ciddi değişikliklerin birey üzerinde büyük sarsıntı yarattığını belirtmektedir. Beklenmeyen stres faktörleri, kişi için beklenmedik bir anda ortaya çıktığından dolayı kişide çok daha fazla sarsıntı yaratır. Bu nedenle bu faktörlerle baş etmek daha da zordur (Güner, 2006).

Beck (2005) stresin kaynağını, içsel ve dışsal olmak üzere ikiye ayırmıştır. Savaş kaç, kronik düzeyde gizli baskı ve kişinin öznel yargısı dışsal stres kaynağı olarak görülmektedir. Savaş durumunda kişinin anksiyeteden kaçınması mümkün değildir.

Fiziksel çevreden kaynaklananlar

Hava kirliliği, sıcaklık, soğukluk, kalabalık, toz vb. çevrenin normal şartlardaki yapısından farklı olmasına neden olan etmenlerdir.

İş ya da meşguliyet alanından kaynaklananlar

Ağır iş, parça başına dayanan iş, büyük sorumluluk gerektiren işler, gece işi, zaman baskısı altında çalışma vb. iş hayatındaki ağır şartlardır.

Günlük stresler

Gün içerisinde karşılaşılan basit düzeyde gerilimlerdir. Çeşitli olaylar karşısında ya da kişilerin birbiriyle çelişen amaçları nedeniyle ortaya çıkmaktadır. Gereksinimler karşılanmadığı ya da girişimler engellendiğinde stres artmaktadır. Trafiğin sıkışması, evde işlerin aksaması, bürokratik bir zorlanma, yanan bir yemek, ağlayan bir çocuk vb. oldukça sık rastlananlarıdır.

Gelişimsel stres

Bebeklik, çocukluk, ergenlik, yetişkinlik ve yaşlılık gibi gelişimsel dönemlere özgü strestir. Her gelişim basamağının kendine özgü görevleri vardır. Bunların sağlıklı ve başarılı bir biçimde yerine getirilmemesi kişide strese neden olacaktır. Gelişimsel alanda yaşanan stres, fizyolojik, psikolojik ve sosyal gelişimi kapsamaktadır. Fizyolojik alanda; 1-2 yaş aralığında bebeklerin diş gelişimini tamamlaması, psikolojik alanda; 11- 18 yaş aralığında bireylerin ergenlik dönemini yaşaması, sosyal alanda; yetişkinlik ile birlikte evlilik, iş yaşamı gibi yeni rol ve sorumlulukların yaşanması gelişimsel olarak görülen strese örnek gösterilebilir.

Travmatik stres

İnsanda aşırı korku uyandıran durumlar travmatik yaşantılardır. Bu olaylar kişinin yaşantısına tümden şekil verecek niteliktedir. Örneğin, depremler ve seller gibi doğal afetler; savaşlar ve nükleer kazalar gibi insan kaynaklı afetler; araba ve uçak kazaları gibi yıkıcı kazalar ve tecavüz ya da cinayet gibi saldırılar, travmatik olaylar içinde ele alınmaktadır (Atkinson, Atkinson, Smith, Bem ve Nolen-Hoeksema, 1996). Travmatik bir yaşantıdan sonra, bir dizi psikolojik tepki ortaya çıkmaktadır. İnsan, ilk başta sersemlemiş, şaşırmış ve yaralanmış ya da tehlikenin farkında değilmiş gibi görünmekte; yolunu şaşırmış bir biçimde, belki de daha büyük sıkıntı için risk yaratarak dolaşmaktadır. Örneğin, depremden kurtulan bir kişi, tehlikeden habersiz bir şekilde yıkılmakta olan binaların arasında dolaşabilmektedir. Bir sonraki aşamada, birey hala pasiftir ve en basit görevleri bile yerine getiremez, ancak emirleri seve seve yerine getirmektedir (Horowitz, 1986; akt: Atkinson ve diğerleri, 1996).

Stresi oluşturan nedenleri genel olarak; Fiziksel etkenler, Bireysel etkenler, Örgütsel etkenler ve Çevresel etkenler olarak gruplandırabiliriz.

Fiziksel Stres Kaynakları

Bu gruptaki stres kaynakları, bireyin yaşadığı çevre ile etkileşimin de söz konusu olan, bireyde önemli düzeyde strese yol açan bireyin bedenini etkileyen dışsal faktörlerdir. Bunlar hastalığın kişi üzerindeki olumsuz etkileri, bireyin çalıştığı ortamın aşırı sıcak veya soğuk olması veya ve aşırı gürültüdür. Stres yaratıcı bu etkiler kişinin vücudunun hemostatik dengesini bozar ve kişiyi endişeye iter.

Bireyin karşılaştığı olağan dışı durumlar birey için stres yaratıcı (örseleyici) bir yaşantı olup mevcut dengeyi aniden bozmaktadır. Özellikle deprem ve benzeri ağır, örseleyici doğa olayları büyük bir stres etkeni sayılacağı gibi; depremden sonra yardımların gecikmesi insanların eşit yardım alamaması, yakınlarını yitirme ve daha birçok benzeri olay da stres etkeni sayılmaktadır (Öztürk, 2004).

Bireysel Stres Kaynakları

Bireyin kişiliği, sağlık durumu, yaşı, ailevi durumu ve yaşam tarzı stresle yakından ilgilidir. Stres karşısındaki duyarlılık bireyden bireye farklılık göstermektedir. Bazı kişilik özellikleri strese duyarlılığı arttırırken, bazı kişilik özellikleri bu konudaki duyarlılığı azaltmaktadır. Bazı uyarıcılar bazı bireyler tarafından stres yapıcı olarak algılanırken bazı bireylerde nötr etki yapabilir. Yine bireylerin stresle başa çıkmadaki becerileri de birbirinden farklıdır (Ataman, 2002).

Örgütsel Stres Kaynakları

Pehlivan'a göre (1995) iş stresi ya da mesleki stres olarak adlandırılan örgütsel stres, örgütle ya da işle ilgili olarak herhangi bir beklentiye karşı bireysel enerjinin harekete geçmesi olarak tanımlanmaktadır. Bu nedenle, çeşitli bilim adamları ve yazarlar tarafından işletmelerde örgütsel stres kaynaklarının işin özellikleriyle ilgili kaynaklar (fiziksel çevre koşulları, aşırı veya yetersiz iş yükü, vardiyalı çalışma düzeni, otomasyon ve işte tehlike unsurunun varlığı gibi), örgütsel rolle ilgili kaynaklar (rol çatışması, rol belirsizliği gibi), işteki ilişkilerle ilgili kaynaklar, örgüt yapısı ile ilgili kaynaklar ve insan kaynakları yönetimi ile ilgili kaynaklar olarak iki şekilde sınıflandırılmıştır (Ekinci ve Ekici, 2003). Bütün çalışma ortamlarında bu stresörlere karsılaşmamız olağan olduğundan ve insan sistemi de stresin kaynağına karşı tepkisiz olamayacağına göre, insan yaşamının her anında strese hazır olmalıdır.

Bireylerin içinde yaşadığı genel çevre, ekonomik ve politik çevrenin yanı sıra teknolojik ve sosyo-kültürel çevre unsurları çevresel stres faktörü olarak belirtebilir.

Üniversite öğrencileri gelecek günleri için daha net ve güvenilir adımlar atmak için çabalamaktadır, buna karşın imkanların istenilir seviyede olmaması ve kısıtlı olmasından kaynaklanan sıkıntı verici süreçlerle karşılaşmaktadırlar (Avşaroğlu, 2007).

Stresin Belirtileri

Stresle mücadelenin ilk aşaması onun varlığına ait belirtileri ortaya çıkarmaktır. Stres genellikle yavaş geliştiğinden kolayca farkına varılmayabilir. Stresin her insan üzerindeki etkisi farklı olmakla beraber bazı ortak tarafı da vardır. İnsanların kendi üzerlerinde gördükleri stres belirtileri başkalarında da görülebilir. Çok kimse stresin belirtilerini tanıyabilir ve stresle başa çıkma yöntemlerini kullanmaya başlayabilir (Konak, 2005).

Stres belirtileri çoğunlukla birbirinin içine girmiş durumdadır. Bu nedenle çok karmaşık durumdadır. Dolayısı ile her insanda stresin belirtileri aynı biçimde görülmez. Ancak bazen belirtiler azalır veya yok olur ve diğerleri bunların yerini alır (Güney, 1997: Akt: Konak, 2005). Stresin belirtileri ile ilgili, değişik sınıflandırmalar bulunmaktadır. Fakat genel olarak stresi araştırmacılar 3 ana başlık altında toplamışlardır. Bunlar fiziksel, davranışsal ve psikolojik belirtilerdir.

Stresin Fiziksel Belirtileri

Stresin fiziksel belirtileri arasında aşağıdaki etkiler sayılabilir;

Tansiyonun Yükselmesi/Düşmesi:

Strese maruz kalanlarda en belirgin fizyolojik rahatsızlık ani tansiyon düşüklüğü ya da artışıdır. Beden bir bütün olarak hareket eder. Vücudun bir yerinde meydana gelen rahatsızlık vücudun başka bir bölgesine etki edebilir. Hemen hemen bütün sağlık araştırmalarında, stresin tansiyon üzerinde etkili olduğu bilinmektedir. Tansiyonun en önemli tehlikesi ise, kalp krizine sebep olabilmesidir (Pehlivan, 2002:90). Tansiyon ya da şeker hastalığı olan kişilerin, stresten kesinlikle uzak durması tavsiye edilmektedir.

Aşırı Terleme:

Günlük yaşantıda da dikkatli bir gözlemci, çeşitli stres unsurları karsısında kişilik özelliklerine bağlı değişiklikleri kolayca fark edebilir. Stres kaynakları karsısındaki tepkiler, kişilik özelliklerine göre, terleme, kızarma, gibi fizyolojik unsurlar da olabilir. Dahası, farklı bireyler aynı tepkileri verseler bile, bunların şiddeti birbirinden farklılık gösterir (Epstein, 2000:56).

Nefes Darlığı:

Strese maruz kalan kişilerde çoğunlukla görülen diğer bir fizyolojik belirti ise, nefes darlığıdır. Nefes darlığı, kalp-damar hastalıklarına doğrudan etki eden bir rahatsızlıktır. Kalp krizi ve felce yol açacak nitelikte olabilir (Yöndem, 2006:32). Bu rahatsızlık genellikle belirtisiz seyreder ve nefes daralması küçük yaşlardan itibaren başlayabilir. Kalbe kan taşıyan damarların, taşıma sırasında meydana gelen küçük zedelenmelerin bu duruma sebep olduğu düşünülür. Bu durumda damarların kendilerini yenilemek ve iyileştirmek için zedelenmelerin üstünü yeni bir doku ile örtmesiyle ortaya çeperi daralmış damarlar çıkar ve bu faaliyet çocukluk, ergenlik, yaşlılık dönemlerinde sürer gider (Baltaş ve Baltaş, 2002:141-142).

Yorgunluk Hissi

R.B. Yerken ve J.D. Dodson tarafından 1908 yılında Harward fizyoloji laboratuvarında stresin iş performansı üzerinde etkileri araştırılmış olup başarılı olabilmek için belirli bir düzeyde strese ihtiyaç olduğu fakat stres düzeyi arttıkça başarının azaldığı, endişe, yorgunluk ve hata yapma oranının arttığı tespit edilmiştir (Ertekin, 1993:63). Yöneticiler, çalışanların strese karşı verdikleri tepkileri iyi tespit etmeli ve stresin verimi artırdığı durumlar konusunda net ve kesin bilgi sahibi olmalıdırlar. Stresin sebep olduğu yorgunluk hissi hem kişinin hem de örgütün verimliliğinde düşüşlere, çalışılan görevin niteliğine göre hayati risklere ve dolaylı olarak kişinin sosyal ve aile çevresinin de etkilenmesine sebep olabilir.

Sindirim Bozukluğu:

Sindirim rahatsızlıkları, strese maruz kalan kişilerde ortaya çıkan en önemli belirtilerdir. Strese maruz kalan kişilerin hassas vücut yapıları, özellikle mide ve bağırsak gibi organların etkilenmesini kolaylaştırmaktadır. Görülebilen bazı rahatsızlıklar; ishal, şiddetli karın ağrısı, mide krampı, ülser gibi sindirim sisteminin bulunduğu bölgelerde aniden meydana gelen kas spazmıdırlar. Sindirim rahatsızlıklarında mide en önemli organdır. Midede bulunan salgılar ve midenin ürettiği asitler, stres durumunda oluşan dengesizlik yüzünden kişinin vücuduna zarar verebilirler (Pehlivan, 2002:91).

Mide Bulantısı:

Stresin en göze çarpıcı belirtisi, mide bulantısıdır. Stres nedeniyle salgılanan adrenalin, doğrudan mideyi etkiler ve bulantı yapar. Stresin ortadan kalkması durumunda normale döner (Güney, 2001c:534).

Baş Ağrısı:

Stresin en basit algılanabilen belirtisi, baş ağrısıdır. Strese maruz kalan kişilerin sinir sistemlerindeki nöronların aşırı hareketleri baş ağrısına sebep olur. Stresin kişiye gergin anlar yaşatması ve gergin anlarda yaşanan odaklanma durumu, kişinin çok hızlı düşünmesini, ani karar vermesini gerektirir. Bu ani kararlar bazen olumsuz sonuçlanmakta ve kişinin yaşamını etkileyecek kararlar olabilmektedir. Kişilerin çevrelerinde yaşanan dengesizliğe karşı vücut baş ağrısı olarak tepki verebilmektedir. Bu tip durumlarda yapılması gereken dengesiz ortamın terk edilmesidir (Baltaş ve Baltaş, 2002:161).

Alerji:

Bazı olağandışı durumlara verilen tepkiler, insanların vücutlarının hassas olması nedeniyle reaksiyonlara sebep olabilir. Hassas bedenlerde ortaya çıkan alerjik durum, özellikle stres durumlarında daha etkili olabilir. Stres kaynaklı alerjinin en belirgin özellikleri; kaşıntı, şişme ve kasılmadır. Alerjik durum bazı insanlarda vücudun bazı yerlerinde kızarıklık şeklinde de görülmektedir. Bu alerjik durum kişinin yaşadığı fizyolojik dengesizliğin bir göstergesidir (Güney, 2001c:534).

Stresin Psikolojik Belirtiler

Stres altında bulunan kişilerde, duygusal ve davranışsal anlamda bazı belirti ve işaretlerin varlığı kaçınılmazdır. Bu belirtiler kişiyi psikolojik olarak etkiler. Stresin en önemli psikolojik etkileri anksiyete, depresyon ve saldırganlıkla birlikte yaşanan durumdur (Eroğlu, 2000).

Saldırganlık

Saldırganlık, bir nesneye ya da objeye zarar vermeye yönelik davranış biçimidir. Toplumun hukuki ve diğer sosyal değerleri, saldırgan davranış biçimlerini kısmen önleyebilmektedir. Ancak saldırganlık duygusu çeşitli yollarla organizma dışındaki obje ya da nesnelere yansıtılmazsa büyük bir olasılıkla iç bünyeye ve kişilerin kendi varlığına yönelecektir. Böylece iç bünyeyi zorlayarak, organizmanın kendine zarar verme süreci başlayacaktır. Bu da hastalık oluşum sürecini hızlandırmaktadır (Eroğlu, 2000).

Anksiyete

Bu durumda kişi çaresizlik ve kontrolün elinde olmadığını hisseder. Yani anksiyete, bir tür belirsizlik ve çaresizlik yaşantısı olarak çeşitlendirebilen stres yaşantılarından biridir. Durumu kontrol etmenin mümkün olmadığı durumda kişinin kendini çaresiz hissettiği ve bu durumda yaşanan stresin çok daha yoğun olduğu bilinmektedir (Eroğlu, 2000; Öztürk, 2002). Sezgin'e göre, anksiyete, çaresizlik ve kişinin durumla ilgili kontrolü elinde bulundurmadığı ile ilgili bir algıya sahip olmasıdır. Yani anksiyetenin neden ortaya çıktığı ile ilgili açıklamaların temel vurgusu; belirsizlik ve kontrol edilemez bir durumun yaşanmakta olduğuna ilişkin temel inançtır (Akman, 2004).

Depresyon

Depresyon kişi için bir tür genel keder, üzüntü, hareketsizlik ve ümitsizlik halidir. Uzun süre stres yaşanması ve yaşanan bu stresle etkili şekilde baş edilememesinin en önemli sonuçlarından bir tanesi de depresyondur.

Sosyal Davranışsal Belirtiler:

İnsanlara karşı güvensizlik, başkalarını suçlamak, randevulara gitmemek veya çok kısa zaman kala iptal etmek, insanlarda hata bulmaya çalışmak ve sözle rencide etmek, haddinden fazla savunmacı tutum, birçok kişiye birden küs olmak, konuşmamak kazalarda artış (Toydemir, 2005). Ayrıca: uykusuzluk, uyuma isteği, iştahsızlık, yeme alışkanlığında artış, sigara ve alkol kullanma

Stresin Sonuçları

Uzun süreli ve yoğun olarak yaşanan stres psikolojik ve beden sağlığını olumsuz etkilemektedir. Psikolojik stresin fiziksel hastalığa yol açmasının iki yolu bulunmaktadır. Bunlardan ilki, insanlar stres yaşadıklarında kalpleri, ciğerleri, sinir sistemleri ve diğer fizyolojik sistemleri daha çok çalışmaya zorlanır. Böylece, stres uzun süre devam ettiğinde insanların bazı türden fiziksel hastalıklara yakalanması pek de şaşırtıcı gelmemelidir. İnsan bedeni, alarm ve harekete geçme durumuna eşlik eden biyolojik değişmelere uzun süre maruz kalacak biçimde düzenlenmemiştir. İkinci açıklamaya göre, stresin bedenin bağışıklık sistemi üzerinde güçlü bir olumsuz etkisi vardır ve uzun süre devam eden stres bedenin kendini hastalıklara karşı koruma yeteneğini yok etmektedir (Morris, 1996).

Stresle Başa Çıkma Tanımı

Stresin günlük yaşamın olağan ve kaçınılmaz bir parçası olduğu ve iyi yönetildiği takdirde, bireyin yaşamını daha fazla tatmin edici ve daha kaliteli kıldığı bilinmektedir. Önemli olan stressiz bir yaşam değil, kaynağından çözümleyerek stres ile başa çıkabilmektir. Stresle başa çıkma, "insanın gücünü aşan, belirgin iç ve dış kaynaklı stresi düzenlemede, zihinsel ve davranışsal bir çabadır" şeklinde tanımlanabilir (Karaca ve Aşkın, 1995:21).

Stresle başa çıkmada önemli bir konu da, stres içindeki bireylerin iş dışındaki boş zamanlarını geçirme ve bu zamanlarda gösterdikleri etkinliklerdir. Boş zamanı değerlendirme, bireyin öz benliğine uygun ve yapmaktan zevk aldığı toplumsal, kültürel ve sportif etkinliklere katılarak, kişinin günlük yaşamının sıkıcılığından kurtulması ve insanlarla etkileşerek toplumsal bir kişilik kazanması olarak açıklanmaktadır. Sinema, tiyatro, opera, sergiler, spor karşılaşmaları gibi etkinliklere katılmak ve izlemek, izleyicide bazı duyguları uyandırmak ve harcatmak yolu ile bireyleri daha rahat ve psikolojik yönden sağlıklı kılar.

Stresle Başa Çıkma Stratejileri

Bireyler stres unsurlarını önleyebilmek adına baş etme stratejileri kullanırlar. Bunlar uyum sağlayıcı (adaptif), uyum göstermeyen (maladaptif) stratejilerdir. Uyum sağlayıcı stratejiler bireyin problemini çözmek için kullanılan stratejilerdir. Duygu yoğunluğunun azalmasını sağlar. Birey başkalarının yardımına başvurabilir, tavsiye ve bilgi isteyebilir. Kendi hakkını savunabilir veya başkalarının düşüncelerini değiştirmesi üzerinde etkisi olabilir. Birey stresin ortaya çıkardığı duygusal ağırlığı azaltabilmek için duygularını diğerlerine ifade ederek, duygusal yükünü azaltabilir. Uyum sağlayıcı stratejilerin dışında bireylerin kısa dönemde problemleriyle başa çıkmasına yardım edecek fakat uzun dönemde zorluklara sebep olabilecek maladaptif stratejiyi de kullanabilirler. Alkol ve madde kullanımı, kendine jilet atmak veya farklı yollarla zarar vermek, öfkeli ve agresif davranış ortaya koymak maladaptif stratejiye örnekti r.
Yoğun stres unsuruna karşı bireyler genelde bilinçdışı olarak inkar, baskılama, yer değiştirme, tepki oluşturma, regresyon vb. savunma mekanizmalarını kullanabilirler.

Stresle başa çıkma stratejileri, stres ve stresin olumsuz sonuçları arasındaki ilişkiyi düzenlemektedir. Aynı stres vericilerle karşılaşan ancak farklı stresle başa çıkma stratejileri kullanan bireyler, bu stres vericilerden farklı şekilde etkilenmektedir (Sümer, 2008).

Bedene Yönelik Teknikler

Günümüzde her yaştan insan için yürüyüş, koşu, yüzme, bisiklete binme, aerobik, hafif top oyunları, tenis gibi egzersizler stresle mücadelede önemli bir yer tutmaktadır. Egzersiz güçlü bir biyokimyasal olaydır. Gelişmiş fiziki kondisyon gerilimin neden olduğu kimyevi maddeleri vücudun yok etmesini mümkün kılar, enerji düzeyini yükseltir, metabolizmayı düzenler. Egzersiz birçok amaca hizmet edebilir. Becerileri arttırabilir, esnekliği, kas gücünü ve dayanıklılığı geliştirebilir, gerilimi hafifletebilir, kilo vermeye ve almamaya yardımcı olabilir ve özellikle de kalbin beden dokularına oksijen sağlayabilmesini kolaylaştırarak bedenin genel fizyolojik koşullarını iyileştirebilir (Şahin, 1994).

Gevşeme

Gevşeme eğitimi, bireyin bedeninde oluşan stres etkisinin tam tersi bir etki yapar. Stresli durumda kaslar gerilir, kan basıncı ve kan şekeri yükselir, solunum artar.

Otojenik Gevşeme

Alman doktorlar Luthe ve Schultz tarafından geliştirilmiş bir gevşeme tekniğidir. Bedenin mutlak rahatlık ve sakin durumundaki özellikleri tarif eden standart cümlelerden oluşan gevşeme tekniğidir.

Progresif Gevşeme

Gerginlik, bel ağrısı, kas spazmı gibi problemlerde kişinin gerginliklerinin farkına varması için kullanılır (Baltaş ve Baltaş, 2002). Progresif gevşeme tekniğinde kaslar grup olarak ele alınır, kasların sırasıyla istemli ve birbirini izleyen bir şekilde gerilmesini ve gevşemesini içerir (Tarhan, 2002).

Biofeedback

Stresle baş etmede kullanılan farklı bir yaklaşım da biyofeedbacktir. Tıbbi bir uzman aracılığıyla uygulanmakta olan bu yöntemle bir araç yardımıyla stres belirtileri azaltılır (Okutan, 2002).

Solunum Egzersizi

Nefes almanın biyolojik açıklaması bedene oksijen alma ve bedendeki karbondioksiti dışarı vermektir. Yaşama gözlerimizi açtığımız ilk andan itibaren, yaşadığımız sürece bunuyaparız. Ancak sanılanın aksine tek bir nefes alma yolu yoktur. Durumlara, koşullara ve tepkilerimize bağlı olarak nefes alışımız da değişir.

Meditasyon

Meditasyon, günümüzde stresle baş etmede kullanılan önemli ve geçerliği kabul edilmiş bir yöntemdir (Uçar, 2004). Bununla birlikte, derin gevşeklik durumu yaratabilecek birçok tekniği içine alan bir terimdir. Bazı meditasyon tekniklerinde bir sözcük üzerinde odaklanılır. Diğerlerinde de bazen bir renk, bazen kendi soluk alıp verişiniz, bazen de soyut bir kavram ya da bir nesne üzerinde odaklanma önerilir.

Beslenme:

Youngs ve Youngs (2004), "İnsan ne yiyorsa odur." İfadesini kullanarak, beslenmenin, stresle başa çıkmayla ilgisinin üç yönünü açıklamıştır:

1. Bedeninize nasıl bir yakıt verdiğiniz, kendinizi nasıl hissettiğiniz ve dolayısıyla önünüzdeki günle nasıl başa çıkacağınız üzerinde kesin olarak etkilidir.

2. Stres altında olduğunuz zaman, bedeninizin fiziksel taleplerinizi karşılayacak durumda olması gerekir.

3. Bedendeki öteki hücreler gibi beyin hücrelerinin de iyi işlev görmesi, doğru beslenmeye bağlıdır.

Zihne Yönelik Teknikler

Kişi maruz kaldığı kötü bir olayı olabileceğin en kötüsü olarak görürken, başka birisi muhteşem bir fırsatın başlangıcı şeklinde algılayabilir. Nitekim olaylara olumlu yaklaşan insanlar içinde bulundukları zamanı ve mekânı güzelleştirme konusunda yetenek sahibidirler

Davranışlara Yönelik Teknikler

Sosyal Becerileri Geliştirme

Kişiler arası ilişkilerden kaynaklanan problemler önemli bir stres kaynağıdır. Bu stresi yok edebilmek için sosyal becerileri geliştirmek gerekir. Sosyal beceriler, bireylerin, ihtiyaçlarını karşılarken ve hedeflerine ulaşırken başkalarını incitmeyecek tarzda hareket etmelerini gerektirir.

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırma sürecinde kullanılan model açıklanmış olup, araştırmanın evren ve örneklemi, veri toplama araçları, verilerin toplanma süresi ve elde edilen verilerin analizi açıklanmıştır.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma Kırgızistan Manas Üniversitesi öğrencilerinin stresle başa çıkma stratejilerini belirlemek amacı taşıdığından betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Çünkü tarama modelleri geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekli ile betimlemeyi amaç edinen araştırmalar için uygun bir modeldir (Karasar, 2006). Anket yönteminin avantajı, uygun durumlarda, çok sayıda olan kitleden, fazla miktarda veriyi, kısa sürede toplama imkânın olmasıdır. Bir başka avantajı da anket sorularının, herkese aynı biçimde sunularak bir örneğinin saklanabilmesidir. Özellikle kapalı uçlu sorularda cevapların belirlenen sınırlar içinde toplanabilmesi mümkündür. Gizlilik garantisi görüşmeye oranla daha inandırıcıdır. (Ozyıldırım 2006)

Evren-Örneklem

Bu araştırmada, Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi öğrencileri hedef kitle olarak ele alınmıştır. Bu çalışmanın evrenini rastgele örnekleme ile seçilen Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi öğrencileri oluşturmaktadır. 2016–2017 eğitim-öğretim yılında, Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi'nde öğrenim gören öğrencileri oluşturmaktadır. Bu

evren; rastgele örnekleme ile farklı bölümlerden seçilen 86'sı erkek, 115'i kız olmak üzere toplamda 301 öğrenci çalışmanın örneklemini oluşturmuştur.

Tablo 1. Stresle Başa Çıkma Ölçeğinde Değişkenlerin Yüzde ve Frekansları

SINIF	**YÜZDESİ**	**FREKANSI**
1.Sınıf	16,3	49
2.Sınıf	41,5	125
3.Sınıf	31,6	95
4.Sınıf	10,6	32
CİNSİYET	**YÜZDESİ**	**FREKANSI**
Erkek	28,6	86
Kız	71,4	215
GELİR	**YÜZDESİ**	**FREKANSI**
0-10000 Som	20,9	63
10000-15000 Som	23,3	70
15000-20000 Som	22,3	67
20000 Daha Yüksek	33,6	101
ANNE EĞİTİM	**YÜZDESİ**	**FREKANSI**
İlköğretim	9,3	28
Ortaöğretim	11,0	33
Lise	27,9	84
Üniversite	51,8	156
BABA EĞİTİM	**YÜZDESİ**	**FREKANSI**
İlköğretim	6,6	20
Ortaöğretim	10,6	32
Lise	30,6	92
Üniversite	52,2	157
ANNE-BABA SAĞ-ÖLÜ	**YÜZDESİ**	**FREKANSI**
Anne ve Baba Sağ	84,1	253
Anne Ölü-Baba Sağ	5,6	17
Anne ve Baba Ölü	1,7	5
Anne Sağ- Baba Ölü	8,6	26
KARDEŞ SAYISI	**YÜZDESİ**	**FREKANSI**
Yok	3,0	9
1	13,0	39
2	15,9	48
3	24,9	75
4	18,6	56
5	11,6	35
6 Üstü	13,0	39
YAŞADIĞI YER	**YÜZDESİ**	**FREKANSI**
Aileyle Birlikte	33,9	102
Yurt	21,9	66
Arkadaşlarla Birlikte Evde	25,2	76
Akrabalarımla Birlikte Evde	19,0	57

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, üniversite öğrencilerinin stresle başa çıkma stratejilerini belirlemek amacıyla Folkman ve Lazarus (1980) tarafından geliştirilen ölçeğin üniversite öğrencileri için kısaltılmış formu, Şahin ve Durak (1995) tarafından uyarlanmış ve uyarlama sonrasında "Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği" biçiminde adlandırılan ölçek kullanılmıştır. Araştırma ilişkisel tarama yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada üniversite öğrencilerinin stresle başa çıkma stratejilerinin öğrenim gördüğü fakülteye, sınıfa, aile gelir durumuna, anne-baba eğitim ve ölü-sağ durumuna ve kaldığı yere göre değişip değişmediği belirlenmiştir.

Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği (SBTÖ)

1980 yılında Folkman ve Lazarus tarafından geliştirilen Stresle Başa Çıkma Yolları Ölçeği (SBTÖ) (Ways of Coping Inventory) Şahin ve Durak tarafından başa çıkma tarzlarını ölçmek amacıyla 1995 yılında Türkçe'ye uyarlanmıştır. Şahin ve Durak (1995) ölçeğin kısaltma çalışmalarını yaparak madde sayısını 66'dan 30'a indirmişlerdir. SBTÖ; "İyimser Yaklaşım (2, 4, 6, 12, 18)", "Kendine Güvenli Yaklaşım (8, 10, 14, 16, 20, 23, 26)" ve "Sosyal Desteğe Başvurma (1*, 9*, 29, 30)" alt boyutlarını kapsayan "Probleme Yönelik/Aktif" tarz ile "Çaresiz Yaklaşım (3, 7, 11, 19, 22, 25, 27, 28)" ve "Boyun Eğici Yaklaşım (5, 13, 15, 17, 21, 24)" alt boyutlarını kapsayan "Duygulara Yönelik/Pasif" tarz olmak üzere iki temel stresle başa çıkma tarzını ölçmektedir (Şahin ve Durak, 1995). Şahin ve Durak (1995) hazırladıkları kısa formun güvenirlik ve geçerlilik çalışmaları sonucunda ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .45 ile .80 arasında bulunmuştur. (Şahin ve Durak, 1995). Alt boyutlar için elde edilen güvenirlik katsayıları "İyimser Yaklaşım" alt ölçeği için $\alpha = 0.68$ ile $\alpha = 0.49$ arasında; "Kendine Güvenli Yaklaşım" alt ölçeği için $\alpha = 0.62$ ile $\alpha = 080$ arasında, "Çaresiz Yaklaşım" alt ölçeği için $\alpha = 0.64$ ile $\alpha = 0.73$ arasında, "Boyun Eğici Yaklaşım" alt ölçeği için $\alpha = 0.47$ ile $\alpha = 0.72$ arasında ve "Sosyal Desteğe Başvurma" alt Ölçeği için ise $\alpha = 0.47$ ile $\alpha = 0.45$ arasındadır (Şahin ve Durak, 1995). SBTÖ'nün geçerliliği çalışmalarında ise psikolojik sorunlarla ilişkiler, çeşitli kişilik boyutlarıyla ilişkiler, durumsal değişkenlerle ilişkiler ve farklı ölçümlere göre ayrılmış karşıt grup karşılaştırmalarına değinilmiştir (Şahin ve Durak, 1995). Sosyal Desteğe Başvurma alt ölçeği dışındaki tüm alt ölçekler üç çalışmada da çeşitli belirti ölçümleri ile beklenen yönlerde ve anlamlı ilişki içinde olduğu görülmüştür (Şahin ve Durak, 1995). SBTÖ dörtlü likert tipinde bir ölçek olup her bir soru 0-3 arası bir puan ile puanlanmaktadır. Puanlama yapılırken, her bir soruda işaretlenen %0 cevabı için 0, %30 cevabı için 1, %70 cevabı için 2 ve %100 cevabı için de 3 puan verilmektedir. Her faktöre ait puanlar birbirinden bağımsız şekilde ayrı ayrı hesaplanırken, ölçek için toplam puan hesaplanmamaktadır. Her faktöre ait sorulardan elde edilen puanlar toplanarak o faktöre ait toplam soru sayısına bölünmekte ve bu şekilde her faktöre ait ortalama puan elde edilmektedir. Puanlama yapılırken 1 ve 9. maddeler tersine puanlanmaktadır. Bireyin kendine güvenli, iyimser ve sosyal desteğe başvurma faktörlerinden elde edilen puanları arttıkça stresle başa çıkmada etkili yöntemleri daha çok kullandığı; çaresiz ve boyun eğici yaklaşım faktörlerinden elde edilen puanların artması ise stresle başa çıkmada etkisiz yöntemleri kullandığını göstermektedir.

Verilerin Analizi

Araştırma sonucunda elde edilen veriler SPSS 16.0 "Statistical Package fort the Social Sciences" paket programı ile çözümlenmiştir. Mevcut verilerin frekans tablosu, güvenirlik, frekans ve yüzdelik analizleri yapılmıştır.

BULGULAR

Tablo 2. Stresle Başa Çıkma Ölçeği 'SİZİ NE KADAR TANIMLIYOR?' Frekanslar ve Yüzdeler

Bir Sıkıntım Olduğunda…	**%0**	**%30**	**%70**	**%100**
1.Kimsenin bilmesini istemem	42 14,0	118 39,2	83 27,6	58 19,3
2.İyimser olmaya çalışırım	15 5,0	58 19,3	125 41,5	103 34,2
3.Bir mucize olmasını beklerim	51 16,9	91 30,2	66 21,9	93 30,9
4.Olayları abartmayıp, üzerinde durmamaya çalışırım	31 10,3	84 27,9	112 37,2	74 24,6
5.Başa gelen çekilir diye düşünürüm	25 8,3	95 31,6	106 35,2	75 24,9
6.Sakin kafayla düşünmeye öfkelenmemeye çalışırım	17 5,6	94 31,2	106 35,2	84 27,9
7.Kendimi kapana sıkışmış gibi hissederim	67 22,3	128 42,5	66 21,9	40 13,3
8.Olayın/olayların değerlendirmesini yaparak en iyi kararı vermeye çalışırım	15 5,0	60 19,9	116 38,5	110 36,5
9.İçinde bulunduğun kötü durumun kimsenin bilmesini istemem	30 10,0	104 34,6	95 31,6	72 23,9
10.Ne olursa olsun direnme ve mücadele etme gücünü kendimde bulurum	14 4,7	71 23,6	136 45,2	80 26,6

11.Olayları kafama takıp, sürekli düşünmekten kendimi alamam	40 13,3	100 33,2	100 33,2	61 20,3
12.kendime karşı hoşgörülü olmaya çalışırım	24 8,0	95 31,6	113 37,5	69 22,9
13.İş olacağına varır diye düşünürüm	22 7,3	90 29,9	123 40,9	66 21,9
14.Mutlaka bir yol bulabileceğime inanır, bunun için uğraşırım	10 3,3	63 20,9	98 32,6	130 43,2
15.Problemin çözümü için adak adarım	57 18,9	78 25,9	112 37,2	54 17,9
16.Her şeye yeniden başlayacak gücü kendimde bulurum	21 7,0	65 21,6	123 40,9	92 30,6
17.Elimden hiçbir şeyin gelmeyeceğine inanırım	150 49,8	85 28,2	41 13,6	25 8,3
18.Olaydan/olaylardan olumlu bir şey çıkarmaya çalışırım	26 8,6	81 26,9	125 41,5	69 22,9
19.Her şeyin istediğim gibi olamayacağına inanırım	68 22,6	108 35,9	78 25,9	47 15,6
20.Problemi/problemleri adım adım çözmeye çalışırım	23 7,6	76 25,2	120 39,2	82 27,2
21.Mücadeleden vazgeçerim	97 32,2	98 32,6	68 22,6	38 12,6
22.Sorunun benden kaynaklandığını düşünürüm	33 11,0	109 36,2	119 39,5	40 13,3
23.Hakkımı savunabileceğime inanırım	16 5,3	80 26,6	102 33,9	103 34,2
24.Olanlar karşısında ‘’kaderim buymuş’’ derim	50 16,6	125 41,5	79 26,2	47 15,6
25.’’Keşke daha güçlü olsaydım’’ diye düşünürüm	48 15,9	100 33,2	85 28,2	68 22,6
26.Bir kişi olarak iyi yönde değiştiğimi ve olgunlaştığımı hissederim	27 9,0	78 25,9	137 45,5	59 19,6
27.’’Benim suçum ne’’ diye düşünürüm	44 14,6	129 42,9	89 29,6	39 13,0
28.’’Hep benim yüzümden oldu’’ diye düşünürüm	64 21,3	118 39,2	77 25,6	42 14,0
29.Sorunun gerçek nedenini anlayabilmek için başkalarına danışırım	32 10,6	105 34,9	105 34,9	59 19,6
30.Bana destek olabilecek kişilerin varlığını bilmek beni rahatlatır	20 6,6	58 19,3	86 28,6	137 45,5

Tablo 3. Ölçeğin İstatistiksel verileri

Tablo 3 teki verilere göre araştırmaya katılan 301 kişinin ölçekteki alınabilecek en düşük puanı 50,00, en yüksek puanı 99,00 dur. Bu ölçekteki verilerin ortalaması 74,7674, standart sapması 8,43479 bulunmuştur. Araştırma bulgularına göre; öğrencilerin stresle başa çıkma stratejilerinde olumlu davranışlar sergiledikleri görülmüştür.

N	**Alınabilecek En Düşük Puan**	**Alınabilecek En Yüksek Puan**	**Ortalama**	**Standart Sapma**
301	50,00	99,00	74,7674	8,43479

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuçlar

Hayatın mücadelelerle dolu olduğu günümüzde bireylerin hayatın her alanında stresle iç içe olduğu bir gerçektir. Bireylerin sağlıklarını koruyabilmeleri ve güzel bir yaşam sürdürebilmeleri için stresle başa çıkmada doğru yöntemleri bilerek uygulamaları oldukça büyük bir önem arz etmektedir. Araştırmada KTMÜ'DE öğrenim gören öğrencilerin stresle başa çıkma stratejilerini belirlemek ve stresle başa çıkma stratejilerinin bazı değişkenler açısından ilişkisini ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilen araştırmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Araştırmadan elde edilen verilere göre erkek öğrenciler, yaşadıkları stresli olay karşısında kız öğrencilere göre etkili yöntem kullanmalarında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Araştırma sonuçlarına göre kendine güvenli yaklaşım ve sosyal destek arama alt boyutları ile öğrencilerin cinsiyetleri arasında da anlamlı bir farklılaşma gözlenmemiştir.

Araştırmadan bulgularına göre öğrencilerin stresli bir olay karşısında kullandıkları başa çıkma stilleri üzerinde, yaşadıkları yer değişkeni anlamlı bir farklılık yaratmamaktadır.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğrencilerin anne eğitim durumları (Stresle başa çıkma) Ölçeğinin alt boyutlarını (iyimser yaklaşım ve kendine güvenli yaklaşım) kullanmaları arasında anlamlı farklılıklar gözlenmemiştir.

Araştırma bulgularına göre öğrencilerin stresli bir olay karşısında kullandıkları başa çıkma stilleri üzerinde, anne-baba eğitim durumları değişkeni anlamlı bir farklılık yaratmamaktadır.

Stres faktörleri iyi ve kötü olarak yaşantımızın hep içinde var olmaktadırlar. Öğrencilerin stres yaratan bir olay karşısında etkili başa çıkma yöntemi göstermelerinde veya problem odaklı çözümleri kullanmalarında sınıf değişkeni anlamlı bir farklılık yaratmadığı gözlenmiştir.

Araştırmadan elde edilen verilere göre kardeş sayısının etkili başa çıkma yöntemi göstermelerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı gözlemlenmiştir. -Araştırma bulgularına göre öğrencilerin stresli bir olay karşısında kullandıkları başa çıkma stilleri üzerinde, aile gelir durumu değişkeni anlamlı bir farklılık yaratmamaktadır.

Bu araştırmanın sonuçları incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin sahip oldukları akılcı olmayan inançlarının ve kişisel kontrolün, bununla birlikte dıştan denetimli olmalarının ve özellikle şansa inanma ve çabalamanın anlamsız olduğuna ilişkin düşüncelerinin stresle baş etme tarzları ile ilişkili olduğu anlaşılmaktadır.

Araştırma sonucunda katılan öğrencilerinin daha çok olumlu stresle başa çıkma stratejileri (kendine güvenli, iyimser yaklaşım,sosyal desteğe başvurma) kullandıkları görülmüştür

Öğrencilerin stresle başa çıkma stratejilerinde değişkenler açısından anlamlı bir fark ortaya çıkmadığı görülmüştür.

Öneriler

Bu araştırmadan elde edilen bulgular ışığında, ilk olarak stresle başa çıkmaları konusunda üniversite öğrencilerine sunulan psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine ve sonrasında yapılacak benzer çalışmalara yönelik sunulabilecek öneriler aşağıda belirtilmiştir.

Aileden algılanan sosyal desteğin öğrencilerin stresle başa çıkmaları üzerindeki etkisi ve önemi konusunda ana-baba eğitimi seminerleri düzenlenebilir.

Ailelere de zaman zaman psikolojik testler uygulanmalı ve gerekli durumlarda psikolojik yardım almaları için teşviklerde bulunulmalıdır.

İçten denetimli bireyler olabilmelerine yardımcı olacak psiko-eğitim programları hazırlanabilir, bireyle ve grupla psikolojik danışma hizmetlerine ağırlık verilebilir.

Araştırmanın örnekleminin temsil ediciliğinin artırılması için mümkün olabildiğince çok öğrenciye ulaşılmaya çalışılmışsa da, bu çalışmanın sadece bir üniversitenin öğrencilerinden elde edilen verilerle yapıldığı göz önünde bulundurulmalıdır. Dolayısıyla Kırgızistan'ın farklı illerinde ve farklı üniversitelerinde yapılacak çalışmalar üniversite örneklemine dair bilgi havuzunu genişletecektir.

Araştırmaya dâhil edilen örneklemin bulundukları sınıf, okuduğu bölüm, aile durumu, yaşadığı yer ve kardeş sayısı gibi demografik değişkenlere dikkat edilerek karıştırıcı etmenleri azaltılmaya çalışılsa da üniversite örneklemine dair daha net bir tablo elde edebilmek için daha geniş ve daha heterojen örneklemlerle yapılacak çalışmalara ihtiyaç vardır.

Üniversitenin çeşitli bölümlerinde özellikle de psikolojik danışma ve rehberlik bölümlerinde, "stresle başa çıkma", "problem çözme becerileri" ve "sosyal beceri eğitimi" gibi konuların ders programı içerisine dâhil edilmesinin, öğrencilerin sosyal ilişkilerinde ve mezuniyet sonrası iş yaşamlarında karşılaştıkları sorunları, daha aktif başa çıkma becerilerini kullanarak çözebilmelerine yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Üniversite öğrencilerinin fiziksel ve psikolojik olarak strese girmelerine neden olan etkenler, stres belirtileri ve stres yönetimi konusunda bilgilendirilmelidir**.**

Öğrencilerin sosyal alanda aktif olmalarının önü açılmalı ve öğrencileri bu alanlara teşvik edecek etkinlikler yapılmalıdır.

Etkisiz başa çıkma yöntemi kullanan öğrencilere bireysel ve grupla psikolojik danışma faaliyetleri düzenlenebilir. Strese yol açabilecek düşünce ve inançlar, olayları yorumlama tarzının etkisi, beslenme alışkanlığı ve beslenme biçiminin etkisi, spor yapmanın önemi ve yararları gibi konular üzerinde de durabilirler.

Üniversite öğrencilerine yönelik sağlık hizmeti veren medico-sosyal merkezlerinin, tedavi edici hizmetlerinin yanı sıra koruyucu ve önleyici hizmetleri de vermeleri daha etkin hale getirilebilir.

Üniversitelerde problem çözebilme, stresle etkili bir biçimde baş etme stratejileri kullanmaya yönelik psikolojik destek hizmetleri sunulabilir. Her bölümüne rehberlik servisi kurularak öğrencilere destek sağlanabilir.

Yeni sosyal etkinlikler düzenlenmeli ve mevcut etkinlikler zenginleştirilmelidir.

Öğrenciler spora özendirilmelidir. Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi kampüsünde bulunan diğer spor tesisleri, yürüyüş, futbol, basketbol, tenis gibi sosyal aktivitelerden yararlanmalıdır.

Öğrencilere konu ile ilgili bilgi sahibi olabilecekleri kaynaklara ulaşabileceği imkanlar iyileştirilmeli, sık sık bu konularda seminerler verilmeli ve konferanslar düzenlenmelidir.

KAYNAKÇA

Ben-Zur, H. (2005). Coping, Distress, and Life Events in a Community Sample. International Journal of Stress Management, 12(2), 188-196.

Demirtaş, A.S. (2007) İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin algılanan sosyal destek ve yalnızlık düzeyleri ile stersle başa çıkma düzeyleri arasındaki ilişki. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Güney, S. (2001), Stres ve Stresle Başa Çıkma, Nobel Dağıtım, Ankara.

Hargreaves, G. (1998), Stresle Baş Etmek, İstanbul, Doğan Kitapçılık A.Ş.

Hall, D. T. (1980), "Stress and the Two – Career Couple", Inc. Cooper and R. Payne (eds), Current Concers in Occupational Stress, Wiley, New York

Sinha, B. K. ve Watson, D. C. (2007). Stress, coping and psychological illness: A crosscultural study. International Journal of Stress Management, 14(4), 386-397.

Baltaş, A. ve Baltaş, Z. (2008). Stres ve başa çıkma yolları. (25. Basım). Ankara:

Cohen, S. ve Wills, T. A. (1985). Stres, social support and the buffering hypothesis. Psychological Bulletin, 98(2), 310-357.

Çiftçi, M. P. (2002). Bir grup lise öğrencisinin stresle başa çıkma yolları ile strese karşı dayanıklılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Baltaş, Z. (1984). Kavram olarak stres. İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Pedogoji Dergisi, Ayrı Basım. 2, 211-220.

Yıldırım, İ. (1991). Stres ve stresle başa çıkmada gevşeme teknikleri, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6, 175-189.

Watson, D. C. ve Sinha, B. (2008). Emotion regulation, coping, and psychological symptoms. International Journal of Stress Management, 15(3), 222-234.

Yılmaz, N.E. (1993). Üniversite öğrencilerinde stres düzeyleri, psikopatoloji ve stresle başa çıkma. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

Baltaş, A. ve Baltaş, Z. (1989). Stres ve Başaçıkma Yolları. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Ekinci, H. ve Ekici, S. (2003), "İşletmelerde Örgütsel Stres Yönetim Stratejisi Olarak Sosyal Desteğin Rolüne İlişkin Bir Araştırma", C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi.

Dyson, R. ve Renk, K. (2006). Freshmen adaptation to university life: Depressive symptoms, stress, and coping. Journal of Clinical Psychology, 62, 1231–1244.

Folkman, S. (1984). Personal Control and Stress and Coping Process: A Therotical Analysis. Journal of Personality and Social Psychology, 46(4), 839-852.

Greenberg, J. S. (1993). Comprehensive Stress Management. (4. Basım). USA: WCB, Brown&Benchmark.

Powell, J. T. ve Enright, J. S. (1990), Anxiety and Stress Management, Routledge, London.

Türküm, S. (2001). Stresle başa çıkma biçimi, iyimserlik, bilişsel çarpıtma düzeyleri ve psikolojik yardım almaya ilişkin tutumlar arasındaki ilişkiler: üniversite öğrencileri üzerinde bir araştırma. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. 1 (2), 1-16.

Şahin, N.H. ve Durak, A. (1995). Stresle başa çıkma tarzları ölçeği: üniversite öğrencileri için uyarlanması, Türk Psikoloji Dergisi, 10, (34), 56-73. Şahin, N.H.,

Güler, M., Basım, H.N. (2009) A tipi kişilik örüntüsünde bilişsel ve duygusal zekânın stresle başa çıkma ve stres belirtileri ile ilişkisi. Türk Psikiyatri Dergisi.1-12.

Şahin, Ş. (1999). Üniversite son sınıf öğrencilerinin stresle başa çıkma tarzları üzerine bir inceleme. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Folkman, S. ve Lazarus, R. S. (1980). An analysis of coping in a middle-aged community sample. Journal of Health and Social Behavior, 21, 219-239.

Koç, H. ve Kara, D. (2009). Öğretim elemanlarının stresle başa çıkma davranışlarının bazı değişkenlere göre belirlenmesi. Journal of Business Research, 1(2), 35-50.

Keskin, G. (1997), "Örgütsel Stres ve Erzurum'da Kamu Personeli Üzerinde bir Uygulama", Verimlilik Dergisi, MPM Yayınları,(2).

Kırel, Ç. (1993), "Örgütsel Stres Yönetimi", Anadolu Üniversitesi İİBF Dergisi, C:11, S:1, Eskişehir.

Tengilimoğlu, D. ve Okutan, M. (2002), İş Ortamında Stres ve Stresle Başa Çıkma Yöntemleri: Bir Alan Uygulaması, G.U. İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, cilt:4, sayı:3.

Türküm, S. A. (1999). Stresle başa çıkma ve iyimserlik. Eskişehir: Anadolu Üniversite Yayınları.

Karahan, T.F. ve Eplikoç, H. (2007). Üniversite öğrencilerinin stresle başa çıkma tarzlarının uzun süreli yaşadıkları yerleşim birimine ve algıladıkları anne-baba tutumlarına göre incelenmesi. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3(33).

Kaya, M., Genç, M., Kaya, B. ve Pehlivan, E. (2007). Tıp Fakültesi ve Sağlık Yüksekokulu öğrencilerinde depresif belirti yaygınlığı, stresle başa çıkma tarzları ve etkileyen faktörler. Türk Psikiyatri Dergisi, 18(2), 137-146

Thoits, P. A. (1995). Stress, coping, and social support processes: Where are we? What next? Journal of Health and Social Behavior, Extra Issue, 53-79.

Özgüven, E. (1992). Üniversite öğrencilerinin sorunları ve baş etme yolları. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7, 5- 13.

ATÖLYE

Program Akreditasyonu Sürecinde Öz Değerlendirme Raporu Hazırlama

Moderatör: Prof. Dr. Salih ÇEPNİ, EFAK Başkan V., Uludağ University

Moderatör: Dr. Öğr. Üyesi M. Kürşad DURU, EPDAD, Marmara University

PANEL

Eğitim Fakültelerinin EPDAD Akreditasyonu Deneyimi: Arka Plan, Hazırlık, Uygulama ve Sonuçlar

Prof. Dr. Alipaşa AYAS, EPDAD, Bilkent Üniversitesi/ Bilkent University

Prof. Dr. Firdevs KARAHAN, Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanı/ Dean of Education Faculty of Sakarya University

Prof. Dr. Hamide ERTEPINAR, İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanı/ Dean of Education Faculty of Aydin University

Prof. Dr. Coşkun BAYRAK, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekan V./ Dean of Education Faculty of Anadolu University

Prof. Dr. Hülya YILMAZ, Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekan V./ Dean of Education Faculty of Ege University