

ÇALIŞANLARIN EĞİTİM İHTİYAÇLARINI KARŞILAMAYA YÖNELİK LİSANSÜSTÜ EĞİTİM MODELİ: MESLEKİ BİLİM UZMANLIĞI

Yavuz SAKA

Doç. Dr. Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi,
sakayavuz@gmail.com

ÖZET

Ekonomik krizlerin ve teknolojik gelişmelerin belirleyici olduğu günümüzde ülkelerin, rekabet güçlerini artırmak için eğitim sistemlerinde köklü değişiklikler yapmaları zorunlu hale gelmiştir. Eğitimin her aşamasında gerçekleştirilen reform çalışmalarında yükseköğretim artık bir istisna olmaktan çıkmış, ülkeler yüksek öğretim sistemlerinde de çağın gereklerine ayak uydurabilmek amacı ile alternatif programlar hazırlayarak veya var olan programların işlevselliğini artırıcı önlemler alarak katılmaktadır. Bu anlamda özellikle yükseköğretimde var olan eğitim programlarının ve geleneksel lisansüstü eğitim uygulamalarının (yüksek lisans ve doktora) işgücü arzını karşılayabilecek dinamizme ve donanıma sahip olmadığı ifade edilmektedir. Bu geleneksel lisansüstü programlarının meslek erbabı bireylerin ihtiyaçlarını karşılayamayacak durumda olması, yüksek öğretim kurumlarını alternatif poyramlar tasarlayarak meslek sahip bireylerin mesleklerinde uzmanlaşmalarına ve çağın ihtiyaçlarına uygun olarak geliştirilmelerine katkı sağlayabilecekleri programlar tasarlama zorunlu hale getirmiştir. Alternatif arayışlar arasında yer alan Mesleki Bilim Uzmanlığı (MBU) uygulamaları incelendiğinde yeniden yapılanma sürecindeki yükseköğretim sistemlerine alternatif bir lisansüstü eğitim programı modeli olarak değerlendirilebilir. Bu çalışmanın amacı MBU programlarını tanıtmaktır.

Anahtar Kelimeler: Yükseköğretim reformları, Lisansüstü eğitim programları, Mesleki bilim uzmanlığı, Çalışanların mesleki gelişimi

A POST GRADUATE DEGREE MODEL TO SUPPORT EMPLOYEES: PROFESSIONAL SCIENCE MASTER'S DEGREE

ABSTRACT

Today financial crises and technological developments are pushing educational systems to respond societies' needs to educate skilled workforce to keep their development. Shift in educational systems are being observed in any stages. Thus, higher education institutions are not exceptions and they indeed also seek ways to update traditional programs and find alternative programs to increase their effectiveness to contribute to their society. In this regard, existing traditional graduate programs are realized to be in short of equipping workforce to fulfill the requirements of changing world. This inadequacy is especially critical for employees who are in need for professional development that can be provided through graduate education opportunities. So, higher education institutions look for alternative degrees to help individuals who are in workforce to respond their needs and equip them with necessary skills through these programs. The purpose of this paper is to introduce a program that can remedy this problem. This paper provides a brief history and specific examples of Professional Science Master's degree programs that can support higher education institutions that are in demand for higher education reform.

Keywords: *Higher education reform, Graduate programs, Professional science master's degree, Employees' professional development.*

1. GİRİŞ

Toplumların yükseköğretimden beklentileri, yükseköğretim için ayrılan kaynakların ciddi bir şekilde değişmesi üniversitelerini, araştırma merkezlerini ve enstitülerini öğrencilerin, akademisyenlerin, araştırmacıların ve temelde de toplumun beklentilerine cevap verecek şekilde yeniden yapılanma zorunluluğu ile karşı karşıya bırakmıştır. Yükseköğretimin temel amaçlarına paralel olarak bu değişim doğal ve olağan kabul edilebilir. Ancak, bu değişimin günümüzde ulaştığı boyutlar ikinci dünya savaşından bu yana hiç bu kadar geniş çaplı ve dramatik olmamıştır (Colwell, 2009).

Ciddi boyutlardaki bu değişimin belki de en önemli nedeni dünyanın genelinde yaşanan ekonomik istikrarsızlıklardır (Freeman, 2004; Teitelbaum, 2004). Türkiye’de olduğu gibi birçok OECD (Organization for Economic, Cooperation and Development) ülkesinde ülkelerin ekonomik gücünün ülkede yürütülen yükseköğretim faaliyetlerine yansımaları doğru orantılı olmuştur. Öğrenci başına sağlanacak ekonomik destek ülkelerin sahip olduğu ekonomik güçle orantılı olduğu gibi verilen eğitimin kalitesi ve etkinliği de ülkelerin ekonomik zenginliği ile paraleldir (Carlson, 2004). Ekonomisi çok güçlü olmayan veya var olan ekonomik gücünü kaybeden ülkelerdeki üniversiteler ve araştırma merkezleri yüksek öğretimden beklenen, insan kaynaklarının eğitilmesi zorunluluğu ile geleneksel yüksek öğretim programlarına alternatifler bulmak zorunda kalmıştır (Benderly, 2009; Carlson, 2004; Hamer, 2007). Bu çalışmanın amacı yükseköğretimde var olan reform çalışmalarının bir parçası olan lisansüstü eğitime alternatif eğitim programları tartışmalarına Mesleki Bilim Uzmanlığı modelini tanıtarak katkıda bulunmaktır.

1.1. Lisansüstü Eğitimde Yeniden Yapılanma Süreci

Geleneksel lisansüstü eğitim yüksek lisans ve doktora aşamalarını içermekte olup ilgili alanlarda sunulan bu yüksek eğitim dereceleri artık değişen ekonomik ve toplumsal beklentilere cevap veremez duruma gelmiştir. İngolia (2009)’ya göre bu durum özellikle fen bilimleri alanlarında daha net bir şekilde görülmektedir. Hamer (2007) ekonomik belirsizlikler, sınırlı ve hızla değişen iş imkânları doktora eğitimi anlayışını değişime zorlayıp ya var olan programlarda köklü değişiklikler yapmayı ya da bu programlara alınan öğrenci

sayısının azaltılması suretiyle kalitenin sabit tutulma çabalarının sürdürülmesinin bir zorunluluk olduğunu vurgulamaktadır.

Uluslar arası doktora eğitimi sağlayan üniversiteler bu problemi aşmak için çeşitli yöntemlere başvurmuşlardır. Lisans üstü eğitimi dramatik bir şekilde yeniden şekillendiren bu değişiklikler Zusman (2005) tarafından etkili bir biçimde sunulmuştur. Denenen en önemli yol, doktora programlarının alanlarını genişleterek mezunlara alternatif kariyer fırsatları sağlamaktır. Geleneksel doktora programlarının ötesinde bu programlar hem akademik hem de endüstri sektörü ve özel sektör için yetiştirilmiş doktoralı insan kaynakları yetiştirmeyi amaçlamıştır. Ancak akademik olmayan kariyer fırsatları için önemli katkılar sağlayan bu yöntemin etkin bir şekilde uygulanamaması özellikle bu doktora programlarının yürütülmesinde ihtiyaç duyulan çok disiplinliği sağlamanın kolay olmaması ile ilişkilidir.

Denenen diğer bir yöntem ise doktora yapacakların sayılarını artırmadan var olan sayıların korunması olarak karşımıza çıkmaktadır. Yetişen doktoralı insan kaynaklarının istihdam edilemediği alanlarda uygulanan bu yöntem aslında programın açılış amacının dışında bir beklenti ile yürütülmesiyle ilişkilendirilmektedir. Doktora programında öğrenim gören doktor adaylarının mezuniyet sonrası iş bulma imkânlarının ötesinde programlara alınan doktor adaylarının programların paralelinde lisans seviyesinde okutulan derslere yardımcı olabilecek araştırma görevlileri olarak değerlendirilmeleri bu problemin başlıca sebebi olarak düşünülmektedir (Teitelbaum ve Lynch, 2010). Yine Teitelbaum ve Lynch (2010)'e göre ihtiyacın fazlası doktor yetiştirmenin diğer bir sebebi ise bazı devlet ve endüstri kuruluşları ile özel sektör işverenlerinin artan doktoralı sayısı sayesinde doktoralı çalışanlara verilecek maaşların düşmesini sağlamak olarak değerlendirenler de vardır.

Etkinliği azalmış doktora programlarının kapatılması atılan başka bir adımdır. Birçok yüksek öğretim uzmanı bu konuda hemfikir olup, etkinliği azalmış veya birbirine benzerlik teşkil eden ve sınırlı iş imkânı sağlayan programların kapatılmasının değişim sürecine destek sağlayacağını düşünmektedir. Ancak son yıllarda özellikle Amerika Birleşik Devletlerinde yaşanan ekonomik darboğaz bazı doktora programlarının kapatılma nedeni olarak ekonomik güçlükleri ön planda tutmuş ne yazık ki bunu yaparken doktoralı iş gücüne duyulan ihtiyacı göz ardı etmiştir.

Programları kapatmaktansa iyi ve donanımlı doktor adayları yetiştirmeyi amaçlayan bazı yüksek öğretim uzmanları ise programların daha iyi tanıtılmasını ve doktora adaylarına uzun sürecek bir eğitimin sonrasında sahip olacakları doktora derecelerinin bu süre sonunda ne derece etkili olabileceği konusunda bilgilendirilmeleri gerektiğini savunmuşlardır. Analistler bu etkili bilgilendirme süreci için doktora programını sunan enstitülerin veya üniversitelerin yaklaşık öğrenim süresi, öğrenim sonrası iş piyasalarının şartları konularında ciddi çalışmalar yaparak sağlıklı bilgilere sahip olmalarını zorunlu görmektedirler (Mason, Johnston, Berndt, Seagel, Lei ve Wiest, 2016; ve Stewart, 2016).

Doktora öğreniminin kalitesini artırmak için yükseköğretim uzmanlarının altını çizdiği diğer bir önemli unsur da toplumun doktora eğitime ve doktora sahiplerine karşı olan tutumlarıyla alakalıdır. Buna göre yükseköğretim uzmanları (örn. Hockey, 1994; Mason, Johnston, Berndt, Seagel, Lei ve Wiest, 2016; ve Stewart, 2016) doktora eğitiminin elit iş imkânlarına iş gücü yetiştirmek ile sınırlı olmadığı, toplumun kalkınması için düşünen ve üreten bireyler yetiştirdiği gerçeğini topluma anlatıp, toplumun genelde yükseköğretime ve doktora eğitime dair olumlu tutumlara sahip olmalarını sağlamanın, en az doktora programlarında yapılacak değişiklikler kadar önemli olduğunu vurgulamışlardır.

1.2. Mesleki Bilim Uzmanlığı

Yukarıda bahsedilenlerden farklı bir yöntem ise, lisansüstü eğitimde var olan yoğunluğun doktoradan yüksek lisansa doğru kaydırılmasıdır. Yüksek lisans derecelerini, doktorasını başarıyla tamamlayamamış öğrencilere verilen teselli dereceleri olmaktan çıkarıp, programların yeniden yapılandırılması ile bu dereceler fen alanlarında elde edilebilecek bir kariyerin başlangıcı olabilir. Profesyonel bir bakış açısıyla şekillenen yüksek lisans programları bu fikrin destekçileri (örn. Teitelbaum, 2004; Ton, 2015) tarafından yüksek öğretimin yapılanma sürecinde çok ümit verici bir durum olarak değerlendirilmektedir. Türkçeye Mesleki Bilim Uzmanlığı (MBU) olarak aktarılan Professional Science Master's programları bu alanda son yıllarda başarılı bir model olarak, yüksek öğretimde sunulan lisansüstü eğitimin kalitesini artırmaya yönelik önemli bir yere sahip olmuştur. Oldukça yeni olan bu programlar, yüksek lisans eğitiminin anlamını doktora öğrenci yetiştirmek boyutundan ayırarak, iş dünyasına,

devlet kurumlarına ve özel sektöre tatmin edici imkanlar içerisinde bilimsel niteliği yüksek mezunlar yetiştirmeyi amaçlamaktadır.

MBU programları özel alanlar için (örneğin, biyoteknoloji, işletme vs.) çok disiplinlilik içerisinde, profesyonel gelişmeyi ön planda tutarak, mezunların iş hayatlarında ihtiyaç duyacakları, iletişim, çalışma etiği, proje yönetimi, işletme, pazarlama, yasal ve düzenleyici işlemler vs. gibi alanlarda eğitim sunan programlardır. Bu programlar, özellikle doktora gibi uzun yıllar alabilen bir süreç içerisine girmeden, etkili bir kariyer gelişimi süreci sonunda alanında yeni kariyer fırsatları arayan öğrenciler için önemli fırsatlar sunmaktadır.

1.3. Mesleki Bilim Uzmanlığının (MBU) Tarihi

MBU ilk defa 1997 yılında Amerika Birleşik Devletleri'nde uygulanmış ve program Sloan Vakfı (Foundation) tarafından sağlanan ve ülke çapında planlama ve geliştirme araştırmaları için 22 milyon dolarlık bir bütçe ile desteklenmiştir. İlk etapta 14 araştırma üniversitesine destek sağlayan Sloan Vakfı, doğal bilimler ve matematik alanlarında PSM programlarının kurulmasını desteklemiştir. Bunun yanı sıra 12 araştırma enstitüsü bünyesinde çalışacak biyoinformasyon alanına yönelik PSM programları kuruluş aşamasında desteklenmiştir. Yakın zamanda programın popülerliğinin artması ve yeni programların kurulması ile Natioanal Science Foundation (NSF) (Ulusal Bilim Kurulu) tarafından 15 milyon dolarlık bir destek sağlanmış olup bu desteğin öncelikli olarak yeni PSM programları açmayı hedefleyen üniversitelerin desteklenmesi amacıyla kullanılması amaçlanmıştır (Teitelbaum ve Lynch, 2010) .

MBU dereceleri iki yıllık akademik bir program olup, yeni oluşmuş veya fen bilimleri, teknoloji, mühendislik veya matematik gibi alanları kapsayan disiplinler arası programlardan oluşmaktadır. Kaplan (2011)'a göre MBU programları, endüstri kuruluşları ve üniversitelerin ortak çalışmaları ile kurulup bu ortaklık sayesinde programlar işletmenin temelleri, proje yönetimi, etkili iletişimin yanı sıra çalışılacak alanda ihtiyaç duyulabilecek akademik bilgi ve becerileri de kazandırmayı amaçlamıştır.

Bu programlar yapısal olarak yerel ekonomilere sağlayabilecekleri katkılar düşünüldüğünde özel programlar olup, programlar fen bilimleri, teknoloji, matematik alanlarında kariyer amaçlayan iş gücünü yetiştirmeyi amaçlamaktadır (Lynch, 2008). Yüksek değerde işletme becerilerinin yanı sıra

öğrenciler iki yıl boyunca bu programlar kapsamında fen bilimleri alanında ileri derecede eğitim alma fırsatı bulurlar. “Fen bilimleri artı” programları olarak nitelendirilen bu programlar, derinlemesine fen bilimleri ve matematik eğitimi ile beceri temelli yönetim, politika ve hukuk gibi alanların kombinasyonu şeklinde bir program sunmaktadırlar. Bu programlar proje yönetiminin, iletişim ve birlikte çalışma becerilerinin gelişmesine imkân sağladığı gibi gerek resmi, gerekse özel sektörde staj yapma fırsatları sağlaması açısından da öğrenim görenlere sağladığı son derece önemli bir katkıdır (Teitelbaum ve Lynch, 2010).

1.4. Mesleki Bilim Uzmanlığı (MBU) Programları ve Özellikleri

MBU programları ihtiyaç doğrultusunda şekillendirildikleri için farklı içerik yoğunluğunda eğitim sunmaktadır. Örneğin, Cornell Üniversitesi, Ziraat Fakültesi ve Canlı Bilimleri Fakülteleri ortaklaşa oluşturdukları Yemek Bilimi ve Teknoloji MBU uzmanlığı programında sunulan eğitim, programa başvuran öğrencilerin ihtiyaçlarına göre farklılık göstermektedir. Weller, Robbins, Elmore ve Wiedmann (2015)’e göre bu durum MBU programlarının geleneksel lisansüstü programlarına göre en önemli üstünlüğüdür. Esnek yapıları gereği bu programlara başvuran adayların gerek sayı gerekse demografik özellikleri bakımından oldukça farklı olduğunu ifade eden Weller ve arkadaşları (2015), mühendislik, yaşam bilimleri ve teknoloji alanlarında esnek ve farklı yoğunluklarda eğitim sağlayan bu programa 10 yıl içerisinde yaklaşık 60 öğrencinin katıldığını ifade etmişlerdir. Başka bir örnekte ise, COAST olarak ifade edilen MBU programında, deniz bilimleri ve teknoloji odaklı bir eğitim sunulmaktadır. Bu program benzerlerinden farklı olarak, iki yıllık tezsiz program adaylarına yaz staj fırsatı sunmaktadır (Lohrenz, Goodman ve Bisagni, 2013). Massachusetts Üniversite’nde sunulan bu program, okyanus ve deniz bilimleri ile teknoloji odaklı mühendislik derslerinin alandaki uygulamalarını etkin hale getirmek için, programa katılan öğrencilere bir yaz dönemi boyunca staj fırsatı sunarak, teori uygulama dengesini sağlamayı amaçlayan bir MBU formatı olarak değerlendirilmektedir (Lohrenz ve ark., 2013). Ancak, ilgili literatüre bakıldığında genel olarak içerik yoğunluğu aşağıdaki gibi sıralanabilir (Hubbard, 2005; Lynch, 2008):

- Aynı disiplin içerisinde olmak kaydıyla öğrencilerin lisans seviyesinde öğrendiklerinin daha gelişmiş ve derinlemesine sunulduğu programlar,

- Lisans öğrencileri için çok ağır olabilecek ve farklı fen bilimlerini birleştiren, ürün olarak bilgisayar veya bilişim teknolojileri alanlarında ürünler oluşturmayı hedefleyen programlar,
- Diğer bir MBU ise doğal bilimler ile matematiğin kombinasyonu ile yönetim, hukuk, etkili iletişim ve proje yönetimi gibi alanlara dair beceri ve bilgileri içeren programlardır.

BHEF (Business-Higher Education Forum) (İşletme-Yüksek Öğretim Forumu)'nin 2011 raporuna göre günümüzdeki lisansüstü eğitim kapsamında verilen doktora eğitimi, öğrencileri akademik kariyer sahibi yapmayı amaçlamaktadır. Dolayısı ile doktora derecesine sahip bu bireyler nitelikleri bakımından endüstride, özel sektörde veya devlet kademesinde var olan yüksek nitelikli STEM (fen, teknoloji ve matematik) kariyer fırsatlarına uygun adaylar değildir. Uluslararası alanda söz sahibi olabilmek için STEM alanında yetişmiş, eleştirel ve yenilikçi düşünebilen bireylerin bu alanlar için yetiştirilmesi önemlidir (BHEF, 2011).

Üniversitelerin geleneksel doktora veya yüksek lisans programlarının yetersiz kaldığı bu alanlarda üniversiteler, yeni arayışlar sonucunda MBU derecelerini hayata geçirmeye başlamışlardır. Doktora için ön şart olarak yürütülen geleneksel yüksek lisans programlarının aksine, MBU programları belirli alanlara ve belirli işlere uygun iş gücü yetiştirmek amacıyla tasarlanmıştır. Programın temel unsurları; güçlü alan bilgisi ile birlikte sunulan işletme, yönetim ve iletişim becerilerini içermektedir. Bu programlar, işletmelerin ihtiyaç duyduğu etkili problem çözme becerilerine ve iletişim becerilerine sahip, çok disiplinli ve disiplinler arası zengin alan bilgisi ile donatılmış işgücü yetiştirmektedir. Lynch (2008)'e göre bunun en temel yolu, işverenler ile program personeli arasında gerçekleşen ve programların içeriklerinin ve verilecek eğitimin niteliklerinin belirlendiği ortak çalışma sürecidir. Bu ortak çalışma sayesinde endüstrilerin ve işletmelerin ihtiyaç duyduğu iş gücü profilinin yetiştirilmesinde ve bu iş gücünün istihdamında paydaşlar ortak çaba sarfederek özellikle yerel ekonomilerin kalkınmasına önemli katkılar sağlamaktadır.

MBU'lar son yıllarda kuruluş aşamasındaki sınırları aşarak matematik, fizik, kimya, biyoloji, bilgisayar bilimleri, adli tıp, coğrafi bilişim sistemleri gibi çok geniş bir alanı kapsayarak fen bilimlerinin yanı sıra, işletme, yönetim, hukuk, iş

etiği, telif hakları ve diğer ilişkili sosyal bilimleri de içerisine katmaktadır. Kaplan (2011)'a göre günümüzde Amerika Birleşik Devletleri'nde 110 niversite ve araştırma enstitüsü bünyesinde toplam 238 PSM programı aktif olarak lisansüstü eğitim vermekte ve her yıl yaklaşık 2500 ğrenci bu programlara kayıt yaptırmaktadır.

2. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu programların kurulması ve başarılı bir şekilde yenilenecek geliştirilmesi ise ayrı bir süreç ve çabaya bağlıdır. Geleneksel lisansüstü programlar önceden belirlenmiş amaçlar doğrultusunda eğitim verirken, MBU programları sürekli yenilenebilir çağın ihtiyaçlarına uygun mezunlar vermek adına daha dinamik bir yapıda olmalıdır. Başarılı rnekler incelendiğinde, MBU programlarının etkili bir şekilde yürütülmesi için öncelikli olarak kanunlar kapsamında alt yapısının hazırlanmiş olması, ihtiyaç analizi ve akademik zenginliğin sağlanabilmesi için ihtiyaç duyulacak ekonomik desteğin var olması gerekmektedir (Kimboko, 2008).

Diğer bir önemli faktör ise, yüksek ğretim kurumlarının MBU programlarının kuruluş aşamasından itibaren programlardan mezun olacak öğrencilerin iş sahalarında aranan niteliklere sahip bireyler olarak mezun olmaları için onlara mezuniyet sonrası iş imkânı sağlayacak kurum ve kuruluşlarla doğrudan ilişki içerisinde olmalarıdır. Kimboko (2008)'ya göre başarılı örnekler çoğunlukla bunu niversiteler veya enstitüler bünyesinde diğer lisansüstü eğitim programları ile yakından ilişkili ancak onlardan bağımsız çalışan koordinatörlükler yardımıyla yürütmektedirler. İhtiyaç analizleri, verilecek eğitim nitelikleri ve disiplinler arası uyumun ve koordinasyonun sağlanması noktasında önemli rol üstlenecek bu koordinatrlklerin, durağan olmayıp iş alanlar değiştikçe kendisini yenileyebilecek hatta geleceğe dönük planlar yapabilecek vizyona sahip olması programların başarısı açısından oldukça önemlidir.

Bunların yanı sıra MBU dereceleri veren niversite veya araştırma enstitülerinin programların yürütülebilmesi için ihtiyaç duyulacak yetkin ve yeniliklere açık ğretim elemanlarına sahip olmaları ise diğer bir önemli unsur olarak karşımıza çıkmaktadır (Kimboko, 2008). Bu noktada derslerin

yapılandırılması ve yürütülmesi konusunda işverenlerin doğrudan katkısı da başarılı MBU programlarının bir özelliği olarak gözlenebilir (Hubbard, 2005).

Programın doğal parçası olarak öğrencilerin çoğu zaman yerel iş alanlarında staj yapmaları dolayısıyla, mezuniyet sonrası bu staj ortamlarında çalışma isteklerinin üst düzeyde olması gibi birçok başarılı örnekler incelendiğinde bu programların işverenler, kurumlar ve hatta hükümetler tarafında ciddi anlamda desteklendiğini görmekteyiz (Foroudastan, Hulsey, ve Hollis-Hyde, 2009) . Bu yönü ile MBU programları yerel kalkınmanın vazgeçilmez parçası olan nitelikli bilim insanlarının buldukları bölgelerin, dolayısıyla ülkenin tamamının kalkınması için önemli bir fırsat olduğunu ortaya koymaktadır.

Son olarak da Türkiye’de böyle bir programın uygulamaya konulması için programın kurulması ve yürütülmesi aşamalarında her kesimin desteğine ihtiyaç duyulacağı bir gerçektir. Programların tanıtılması noktasında öncelikli olarak kanun yapıcıların, bu programlardan mezun olacak iş gücünü doğrudan bünyesine katacak olan işverenlerin ve bu programlarda okuyacak olan öğrencilerin program konusunda bilinçlendirilerek toplumun bu konu hakkında bir farkındalığa sahip olması atılacak adımların başarısı noktasında önemlidir.

Ülkelerin gelişmelerini devam ettirebilmeleri, yeni ürünler ortaya koyabilen ve var olan ürünleri etkili şekilde kullanabilen bireyler yetiştirmesi kabiliyetleri ile yakından alakalıdır. Birçok ülke gibi ülkemiz henüz temel eğitim ve lisans seviyesinde bu nitelikte bireyler yetiştirme yetisine sahip olmayıp, bu nitelikteki insan gücünün yüksek öğretim bünyesinde etkili bir şekilde yürütülen lisans sonrası eğitim ile başarılabileceği bir gerçektir. Bu yönü ile yükseköğretimin yeniden yapılanma sürecinde, lisansüstü eğitimin geleneksel anlayışın dışına çıkarak, üniversitelerin MBU programlarını temel vizyonlarını başarmak adına ciddi alternatifler olarak değerlendirmeleri bu süreçte önemli katkılar sağlayabilir.

KAYNAKLAR

1. Benderly, B. L. (2009). *An alternative to the Ph.D. track*. [Online]. Erişilebilir: <http://www.sciencemag.org/careers/2009/07/alternative-phd-track> [Eylül 12, 2011]
2. Business Higher Education Forum (2011). Aligning higher education STEM production with workforce demand through professional master's degrees. *BHEF Issue Brief*, June 2011.
3. Carlson, L. T. (2004). Meeting the data needs: *Opportunities and challenges at the National Science Foundation*. Chapter 9 (pp. 69-81) in *The US scientific and technical workforce: Improving data for decision making* (Terrence K. Kelly, William P. Butz, Stephen Carroll, David M. Adamson, and Gabrielle Bloom eds.) Santa Monica, CA: RAND Corporation, CF-194-OSTP/SF, June, 2004.
4. Colwell, R.R. (2009). Professional science master's programs merit wider support. *Science*, 323, 1676-1677.
5. Foroudastan, S.D, Hulsey, K. R. & Hollis-Hyde, S. (2009). *Recruiting students and marketing the PSM program the need for PSM student recruitment and marketing: MTSU as an effective model*. Proceedings of the Sixth Professional Science Master's Biennial Meeting, Washington, DC., November 4-6.
6. Hamer, L. (2007). University-industry alliances: a foundation for innovative business and science education in emerging professional graduate programs. *Journal of the Academy of Business Education*, 8, 24-30.
7. Hockey, J. (1994). New territory: Problems of adjusting to the first year of a social science PhD. *Studies in Higher Education*, 19(2), 177-190
8. Hubbard, K. A. (2005). Help wanted: Science manager. *PLOS Biology*, 3(1), 32
9. Ingoglia, N. A. (2009). A proposal to establish master's in biomedical sciences degree programs in medical school environments. *Academic Medicine*, 84(4), 464-467.
10. Kaplan, K. (2011). The other path. The professional science master's degree is growing in popularity but is losing its initial funding. Can it survive? *Nature*, 469, 569. [Online]. Erişilebilir: <http://www.nature.com/naturejobs/2011/110127/pdf/nj7331-569a.pdf> [Ağustos 04, 2016]
11. Kimboko, P.J. (2008). *Professional science masters: A graduate dean's perspective*. Proceedings of the 64th Annual Meeting. Midwestern Association of Graduate Schools, Saint Louis, MO. April 2-4.
12. Lohrenz, E. S., Goodman, L., Bisagni, J. (2013). *COAST PSM: A professional science master's program in marine science and technology*. OCEANS, San Diego, CA. IEEE Publisher.
13. Lynch, C. B. (2008). *Professional science master's programs: Introduction*. Proceedings of the 64th Annual Meeting. Midwestern Association of Graduate Schools, Saint Louis, MO. April 2-4.

14. Mason, J. L., Johnston, E., Berndt, S., Segal, K., Lei, M. Wiest, j. S. (2016). Labor and skills gap analysis of the biomedical research workforce. *The FABES Journal*, 30, 2673-2683.
15. Stewart, D. (2010). "Important, if true". Graduate education will drive America's future prosperity. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 42(1), 36-44
16. Teitelbaum, M. S., & Lynch, C.B. (2010). Needed: Support for Professional Science Master's Degree. *The Chronicle of Higher Education*, August 15.
17. Teitelbaum, M. S., (2004). Do we need more scientists? Paper published at *Science and Technology proceedings* (Chapter 2), Rand Corporation, Santa Monica, CA.
18. Ton, J. (2015). Expanding the bioprocessing education format at KGI to include corporate training and a master of engineering. Paper presented at Society for Industrial Microbiology and Biotechnology Conference, Philadelphia, PA, August 2-6.
19. Weller, D., Robbins, J., Elmore, A., and Wiedmann, M. (2015) Master of professional studies in agriculture and life sciences offered through the field of food science and technology at Cornell University: A Model for the development of a course-based graduate degree in food science and technology. *Journal of Food Science Education*, 14(1), 10-17.
20. Zusman, A. (2005). Challenges facing higher education in the twenty-first century. In P. G. Altbach, R. O. Berdahl, & P. J Gumpert (Eds.), *American higher education in the twenty-first century*. (2nd ed., pp. 115-160). Baltimore: The Johns Hopkins University Press. Freeman, R. B. (2004). Data! Data! My Kingdom for Data! Data Needs for Analyzing the S&E Job Market. Paper published at Science and Technology proceedings (Chapter 5), Rand Corporation, Santa Monica, CA.

ÇOKTAN SEÇMELİ MADDE TİPLERİ VE FEN EĞİTİMİNDE KULANILAN ÖRNEKLERİ

Süleyman YAMAN

Doç, Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
İlköğretim Bölümü, Samsun, Türkiye
slymnymn@gmail.com

ÖZET

Çoktan seçmeli testler eğitim sistemimizin en fazla kullanılan ölçme ve değerlendirme araçlarından biridir. Bu testlerin çok fazla tercih edilmesinin nedenleri arasında objektif ve kolay puanlanabilmesi, kapsam geçerliğinin yüksek olması, farklı düzeylerde soru sormaya imkan sağlaması yer almaktadır. Bunun yanında şans başarısının bulunması ve sınırlı sayıdaki seçenek arasından en uygunun seçilmesi gibi sınırlılıkları da bulunmaktadır. Bu çalışmada önerilen çoktan seçmeli madde türü özellikle bu iki sınırlılığı belirli ölçüde ortadan kaldırmak amacıyla kullanılabilir. Bu madde tipinde öğrencilere hazır seçenekler yanında cevaplarını yazabilecekleri alternatif bir seçenek daha sunulmaktadır. Böylece öğrenciler hazır seçenekler arasında doğru cevabı bulamadığında çok fazla sayıda olasılığı olan bir cevaplama durumu ile karşı karşıya kalacaklardır. Ayrıca her zaman için doğru cevabın bu alternatif seçenek olabileceği düşünüleceğinden doğru yanıtı şansa bu olasılığı da azalacaktır. Bu madde türünün kullanılması, düzeltme formülü kullanılması gerekliliğini azaltacağından hiç bilmeyenle biraz bileni ayırt etme imkanı sağlayacaktır. Bu çalışmada fen bilimleri derslerine yönelik ulusal ve uluslararası sınavlarda çıkan farklı tipteki maddeler ile bu madde tipinin bazı sınırlılıklarını ortadan kaldıracak madde tipine yönelik örnekler verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Fen bilimleri, Ölçme ve değerlendirme, Ölçme araçları, Çoktan seçmeli test, Soru örnekleri

MULTIPLE-CHOICE ITEM TYPES AND EXAMPLES USED IN SCIENCE EDUCATION

ABSTRACT

Abstract: *Multiple-choice test is one of the mostly used measurement and evaluation tools in education system. Their objectivity, easy scoring, high scope validity, opportunities to ask questions at different levels are among the reasons why this test type is mostly preferred. Nevertheless, they have some restrictions such as chance success, selecting the most appropriate one from limited options. Multiple-choice item type, which recommended in this study, can be used in order to eliminate especially these two restrictions to some extent. In this item type, students are provided with an alternative choice to write their own answers as well as ready-made choices. Thus, students can find a way to express their own answers when they cannot find the right answers among the given choices. Moreover, this method will reduce the chance factor as this alternative choice can be thought as the right answer. Since using this item type will reduce the necessity for correction formula, it will distinguish those who know a little or none. In this study, there are different item types from national and international science exams and some samples which can eliminate some restrictions of these item types.*

Keywords: *Science, Measurement and evaluation, Assessment tools, Multiple-choice test, Questions Examples*

1. GİRİŞ

Değerlendirme, eğitim sürecinin ayrılmaz bir parçası olması yanında (Popham, 2002), eğitim-öğretim sürecinin ne derece işlediğinin belirlenmesi yönünden de oldukça önemlidir. Bu süreçte en fazla önem verilen çıktılar ise öğrencilerle ilgili olanlardır. Öğrencilerin bilgi ve becerilerinin değerlendirilmesinde ağırlıklı olarak psikolojik testler kullanılmaktadır. Bu testlerin birçok sınıflaması vardır. Bu testlerden bir tanesi de başarı testleridir. Kâğıt-kalem testleri olarak da bilinen bu araçlar, eğitim seviyesi yükseldikçe öğretmenler tarafından daha fazla tercih edilmektedir (Çakan, 2004). Özellikle ortaöğretim aşamasından itibaren öğretmenlerin bu testlere yöneldikleri ifade edilmiştir (Zhang ve Burry-Stock, 2003). Başarı testleri iki şekilde sınıflandırılabilir: a) standartlaştırılmış testler, b) öğretmen yapımı testler. Standartlaştırılmış testler genellikle ulusal ve uluslararası sınavlarda kullanıldığından, geçerlik ve güvenilirlik düzeylerine önem verilirken öğretmen yapımı testlerde geçerlik ve güvenilirlik gibi iki önemli faktör çok fazla dikkate alınmaz. Çünkü öğretmen yapımı testler genelde bir dersin veya konunun özel amaçları için geliştirildiği için çoğunlukla bir defa kullanılır. Öğretmen yapımı testlerin en fazla tercih edilenlerinden biri de çoktan seçmeli testlerdir (Çakan, 2004).

Çoktan seçmeli testler, bütün dünyada en fazla tercih edilen ölçme araçlarıdır (Anderson, 2003; Geering, 1993). Bunun en önemli nedenlerinden biri bu testlerin öğrencilerin hem bilgileri hem de zekâyla ilgili farklı becerilerini ölçebilmesidir (Gronlund, 1977). Çoktan seçmeli testlerin önemli avantajları şunlardır (Baykul, 1999; Chatterji, 2003; Kline, 2000; Kubiszyn ve Borich, 1996; Miller, Linn ve Gronlund, 2012):

- a) Her soru kökü hem de seçeneklerde farklı kavramlara değinilebildiğinden kapsam geçerliği yüksektir.
- b) Bilişsel alanın farklı düzeylerinden soru sorulabilir. Bloom taksonomisinin değerlendirme düzeyiyle ilgili soru sormak güç olsa da, diğer düzeylerin tamamına yönelik soru hazırlanabilir.
- c) Seçenekler zorlaştırılıp kolaylaştırılarak soruların güçlük düzeyinin ayarlanması mümkündür.

- d) Okul öncesinden lisansüstü eğitime kadar eğitimin her düzeyinde kullanılabilir.
- e) Puanlama objektifliği nedeniyle güvenilirliği yüksek ölçümler yapılabilir. Özellikle cevap kağıdı okuma programları ile bu işlem oldukça kullanışlı şekilde yapılmaktadır.
- f) Soruların analizine yönelik çok sayıda istatistiksel işlem yapılması mümkündür. Hem doğru seçenek hem de çeldiriciler için ayrı ayrı analizler yapılabilmektedir.

Bu ve benzeri avantajlarından dolayı öğretmen ve öğrencilerin en fazla tercih ettiği sınav türü çoktan seçmeli testlerdir (Simkin ve Kuechler, 2005; Struyven, Dochy ve Janssens, 2005). YGS (Yükseköğretime Geçiş Sınavı), KPSS (Kamu Personeli Seçme Sınavı) ve TEOG (Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavı) gibi ulusal sınavların yanında TIMSS (Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması), PISA (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) gibi uluslararası sınavlarda da çoktan seçmeli testlerin sıklıkla tercih edildiği görülmektedir.

Bu testler sıklıkla kullanılmasına rağmen avantajları yanında dezavantajları da bulunmaktadır. Bu dezavantajlardan bazıları aşağıda açıklanmıştır (Baykul, 1999; Karataş, Köse ve Coştu, 2003; Özgüven, 2011; Murphy ve Davidshofer, 2005; Turgut ve Baykul, 2010):

- a) Bir konuda hiçbir bilgisi olmayan öğrenci şansa doğru cevabı bulabilir. Şans başarısı olarak tanımlanan bu durum, seçenek sayısı ile ters orantılıdır. Fakat seçenek ne kadar çok olsa da şans başarısı sonuç üzerinde her zaman önemli bir etken durumundadır.
- b) Cevaplar sadece doğru veya yanlış cevaplandığından, cevabı yanlış olan fakat konu hakkında hiçbir bilgisi olmayan öğrenciler ile kısmen bilgisi olan öğrencileri birbirinden ayırmak mümkün olamamaktadır. Örneğin; beş seçenekli bir testte hiçbir seçenek hakkında bilgisi olmayan bir öğrencinin o soruda puanı sıfırdır. Aynı sınavda üç çeldiriciyi eleyen sadece iki seçenek arasında kalan bir öğrenci de yanlış seçeneği işaretlendiğinde sıfır puan alacaktır. Bu durum hiç bilmeyenle kısmen bilen arasındaki ayırımın yapılamamasına neden olacaktır.

- c) Bu tür testlerde, özellikle de uzun madde kökü olan sorular için öğrencilerin okuma hızı sonuç üzerinde etkili olmaktadır. Bir konuda aynı düzeyde bilgi birikimine sahip olsalar bile okuma hızı fazla olan öğrencilerin puanları daha yüksek olabilmektedir.
- d) Çeldiricilerin güçlük düzeylerini doğru bir şekilde ayarlamak bazı durumlarda mümkün olamamaktadır. Özellikle sınırlı sayıda seçeneği olabilen (örn. Maddenin halleri, Ohm Kanunu, Ayna çeşitleri) konularda seçenek oluşturmak oldukça zor olmaktadır.

Yukarıda önemli avantaj ve dezavantajlarından bahsedilen çoktan seçmeli testlerin avantajları daha fazla olduğundan diğer sınav türlerine göre daha çok tercih edilmektedir. Bu test türünün çok farklı formatı bulunmaktadır. Sınavlarda en fazla tercih edilen çoktan seçmeli soru formatı, soru kökünde sorulan sorunun yalnızca bir doğru cevabının olduğu geleneksel çoktan seçmeli (conventional multiple-choice - CMC) soru biçimidir. Ülkemizde gerçekleştirilen merkezi seçme sınavların tamamına yakınında bu testlere yer verilmektedir. Bunun birçok nedeni bulunmaktadır. Özellikle geçerlik ve güvenilirlik düzeyinin hesaplanmasının kolaylığı, öğrencilerin sınav kaygısını azaltması, hızlı dönüt verme, zaman ve maliyet yönünden kullanılabilirlik gibi faktörlerden dolayı tercih edilmektedir. Fakat doğru cevabın şansa bulunma olasılığı, soru hazırlamanın zaman alması ve iyi hazırlanmayan soruların öğrencilerin hatırlama düzeyindeki bilgilerini ölçmesi gibi olumsuz yönleri de bulunmaktadır (Race, Brown ve Smith, 2005; Simkin ve Kuechler, 2005).

Çoktan seçmeli testler özellikle 1960'lı yıllardan sonra çok yaygın kullanılmasına rağmen, birçok eğitimci tarafından üzerinde ciddi eleştiriler yapılmaktadır. Bu testlerde sorulan soruların öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini ölçmekten çok hatırlama becerilerini ölçmeye yönelik olduğu iddia edilmektedir (Boud, 2007). Bu durumun en önemli nedenlerinden biri, seçeneklerin öğrencilere hazır olarak verilmesi ve öğrencilerden bu seçeneklerden kendilerince en doğru olanını seçmelerinin istenmesidir. Bu seçimin en önemli sınırlılığının, öğrencileri ezberlemeye yöneltmesi gösterilebilir. Çünkü soruyla ilgili konuya çalışan öğrenciler cevabı hatırlayarak doğru seçeneği işaretleyecekler, çalışmayanlar ise işaretleyemeyeceklerdir. Bunun yanında konuya çalışmayan veya çok az çalışan öğrencilerin de doğru cevabı bulma olasılıkları vardır. Dört seçenekli sorularda bu oran %25 iken, 5

seçenekli sorularda %20 düzeyine inmektedir. Bu oranlar, doğru seçeneği bulma olasılığının ihmal edilemeyecek büyüklükte olduğunu göstermektedir. Düzeltme formülü kullanılması şansa oluşacak başarıyı belirli ölçüde engellemekle birlikte, konuya çalışmayan öğrencilerin tercih yapmalarının tam olarak durdurulması için yeterli değildir. Eğitimciler bu sınırlılıkları ortadan kaldırmak için bu soru tipi için farklı soru türleri geliştirmişlerdir.

Haladyna (2004) bir test türünün sürekli kullanılmaması gerektiğini, test türü ne kadar avantajlı olsa da farklı test türlerinin kullanılmasını önermiştir. İlköğretim basamağında genellikle 3 ve 4 seçenekli madde türleri tercih edilirken, ortaöğretim basamağından itibaren en fazla tercih edilen test türü, 5 seçenekli çoktan seçmeli maddelerdir. Haladyna (1992; 2004)'ya göre çoktan seçmeli madde biçimleri şunlardır: a) Klasik çoktan seçmeli, b) alternatif seçenekli, c) eşleştirmeli, d) geniş eşleştirmeli, e) doğru-yanlış, f) kompleks çoktan seçmeli, g) çoklu doğru-yanlış, h) resimli madde takımı, i) problem çözme madde takımı, j) hikayeli veya senaryolu madde takımı, k) interlinear madde takımı ve l) içerik bağımlı madde takımıdır. Bu madde türlerinin hepsinin amacı farklıdır. Öğretmenler hangi madde türünü kullanacaklarına amaçlarını belirleyerek karar vermelidirler. Haladyna'a göre bu madde türleri içinde resimli ve geniş eşleştirmeli maddeler, bilgi, bilişsel beceri ve yetenek ölçme açısından diğer çoktan seçmeli madde türlerinden daha etkili olmaktadır. Problem çözme ve hikâyeli madde takımları ise yalnızca yetenek ölçme açısından kullanılabilir. Hem Haladyna tarafından yapılan hem de literatürde yer alan çoktan seçmeli soru tiplerine ilişkin açıklamalar ile ulusal, uluslararası ve öğretmen yapımı sınavlarda fen bilimleri alanındaki soru örnekleri aşağıda sunulmuştur:

a) Geleneksel çoktan seçmeli madde: En fazla kullanılan soru tipidir. İki kısımdan meydana gelir: Kök ve seçenekler (doğru cevap ve çeldiriciler). Çalışan öğrenciler doğru cevabı çeldiriciler arasından seçebilirken, çalışmayan öğrenciler doğru cevap yerine çeldiricilere yöneleceklerdir. Bu işlevin yerine gelmesi için çeldiricilerin etkili hazırlanması gerekmektedir.

Aşağıdakilerden hangisi hayvanların ortak özelliklerinden biridir?

A) Karada yaşama B) Sadece etle beslenme *C) Solunum yapma D) Sürünerek hareket etme

b) Eşleştirmeli çoktan seçmeli madde: İki veya daha fazla maddeyi eşleştirmek amacıyla kullanılan soru tipidir. Linn ve Gronlund (...) bu soru tipinin şu amaçlar için kullanılabileceğini ifade etmişlerdir: Kişiler ve başarıları, tarihler ve olaylar, terimler ve tanımlar, kurallar ve örnekler, semboller ve kavramlar, yazarlar ve kitaplar, bitkiler/hayvanlar ve sınıflandırılması, parçalar ve fonksiyonları vb. Merkezi sınavlarda fazla tercih edilmeyen bir soru türüdür. Haladyna (2004), etkili bir soru tipi olmasına rağmen ders kitaplarında bu soru türüne yer verilmediğini ifade etmiştir.

Örnek:

Aşağıda verilen soru ifadeleri ile muhtemel seçenekleri eşleştirerek, doğru cevapları parantez içindeki boşluklara yazınız.

Cevap Soru ifadeleri	Muhtemel cevapları
() 1. Hücrede enerji üreten yapı	a) Çekirdek (4, 8)
() 2. Hücreyi dış ortamdan ayıran, seçici geçirgen yapı	b) Ribozom (7)
() 3. Hücre zarı ile çekirdek zarı arasında kalan, homojen nitelikte, devamlı değişim halinde bulunan eriyik yapı	c) Lizozom (6)
() 4. Hücrenin yaşamını sürdürmesini ve çalışmasını düzenleyen yapı	d) Hücre zarı (2, 5)
() 5. Madde alış verişini düzenleyen yapı	e) Mitokondri (1)
() 6. Hücrenin sindirim görevini üstlenmiş olan yapı	f) Stoplazma (3)
() 7. Hücrede protein sentezini gerçekleştiren yapı	
() 8. Hücrenin kalıtım ve yönetim merkezi olan yapı	

c) Alternatif seçenekli madde: Bu madde tipi yalnızca iki seçeneğin (bir doğru-bir yanlış) olduğu geleneksel çoktan seçmeli bir soru türüdür. Çoktan seçmeli maddeler üzerine yapılan çalışmalarda genelde doğru seçenek dışında, yalnızca bir seçeneğin çok iyi çalıştığı belirlenmiştir. Bu nedenle bazı araştırmacılar, yanlış veya anlamsız seçenek yazmak yerine iki seçenekli maddelerin kullanılabilmesini belirtmektedirler. Bu soru tipi doğru-yanlış testlerine benzemesine rağmen, yapı olarak önemli farklılıklara sahiptir. Bu sorular iki seçenek arasında karşılaştırma imkânı sağlarken, doğru-yanlış soruları seçeneklerin açıkça karşılaştırılmasını sağlamaz. Doğru-yanlış formatında, öğrenci zihninde zıt örnekleri oluşturduktan sonra seçim yapmaktayken bu sorularda öğrenci iki seçeneği karşılaştırarak doğru cevabı bulmalıdır. Bu soru tipi özellikle başarılı öğrenciler için daha uygundur. Çünkü başarılı öğrenciler, diğer yanlış seçenekleri kolaylıkla eleyebilmektedir. Bu soru

tipinin en önemli sınırlılığı, konuyu bilmeyen öğrencilerin doğru cevabı bulma olasılığının %50 olmasıdır. Bu sınırlılık, düzeltme formülü kullanılarak kısmen de olsa giderilebilir.

Örnek;

Şehir şebekelerinde kullanılan elektriğin akım türü nedir?

A. Doğru akım

B. Alternatif akım*

d) En iyi cevaplı madde: Bu soru türünde seçenekler arasından en uygununun seçilmesi istenmektedir. Seçeneklerin tamamı doğru veya yanlış olabilir. Öğrenci “en doğru” veya “en yanlış” seçeneği diğerlerinden ayırarak seçebilmelidir. Güçlük düzeyi geleneksel çoktan seçmeli testlere göre daha yüksektir.

Örnek:

Yemek yaparken tencerede bulunan yemek ve yemeği karıştırmak için kullanılan metal kaşık ısınmaktadır. Aşağıdakilerin hangisi bu duruma neden olan ısının en etkili yayılma yollarını göstermektedir?

Yemek içinde

Metal kaşıkta

A) Işıma

Konveksiyon

B) İletim

Konveksiyon

C) Konveksiyon

Işıma

D) İletim

İletim

E) Konveksiyon

İletim*

e) Geniş eşleştirmeli madde: Bu soru biçimi, madde kökleriyle bağlantılı uzun bir seçenekler listesinin kullanılmasını gerektirir. Case ve Swanson’a göre bu soru türü dört öğeden oluşabilir: a) bir tema, b) seçenekler listesi, c) olayın açıklaması, d) madde kökleri (Akt: Haladyna, 2004). Seçeneklerde doğru cevaplar yer almalıdır. Bu sorularda ele alınan olaylar bir hikâye veya senaryo olabilir. Madde kökleri birbirinden bağımsız olarak cevaplanabilmelidir. Her madde kökü olayla ilgili olmalıdır. Bu soru türü daha çok tıp alanında tercih edilmektedir.

Örnek:

Tema: Hücre

- 1) Bu organel ökaryot hücrenin genetik bilgilerini depolar (d).
- 2) Bu organel mRNA tarafından toplanan bilgileri kullanarak polipeptitleri sentezler (g).
- 3) Bitkilerde bulunan bu organel klorofil içerir (a).
- 4) Hücre içinde ve hücre dışına proteinleri taşımayı sağlayan organeldir (e).

Seçenekler

- a) Kloroplast
- b) Mitokondri
- c) Lizozom
- d) Çekirdek
- e) Endoplazmik retikulum
- f) Golgi aygıtı
- g) Ribozom

e) Doğru-yanlış madde: Bu soru biçimi en fazla öğretmen yapımı testlerde tercih edilirken, standart testlerde tercih edilmez. Araştırmacılar tarafından sık kullanılması tavsiye edilen bir soru biçimi değildir. Daha çok hatırlama düzeyindeki davranışları ölçmek amacıyla kullanılır.

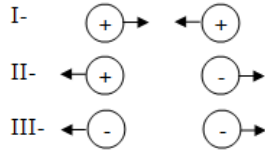
Örnek:

1. Aşağıdaki ifadelerin doğru veya yanlış olduğunu belirtiniz.
2. Uzaydan gelen zararlı ışınları tutan tabaka litosferdir. Y
3. Dünyanın güneş etrafında saatteki dönme hızı yaklaşık 110 km'dir. D
4. Atmosferin en alt tabakası stratosferdir. Y
5. Dünya yüzeyinin $\frac{3}{4}$ 'ü sularla kaplıdır. D

f) Kompleks çoktan seçmeli madde: Bir veya birden fazla doğru cevabı olan sorularda tercih edilen soru tipidir. Öğrenciler kendilerine verilen seçeneklerden bir

veya birden fazlasını gruplandırarak cevaplarını verirler. Fakat bu soru türü geleneksel çoktan seçmeli sorulardan daha zordur. Bu soru tipinin bir alternatifi, çoklu doğru-yanlış soru tipi olabilmektedir.

Örnek:



Yüklü cisimlerin birbirini itip çekmesiyle ilgili olarak yukarıda verilen durumlardan hangisi yanlıştır?

- A) I ve II*
- B) II ve III
- C) I ve III
- D) I, II ve III

g) Çoklu doğru-yanlış madde: Tip X olarak da bilinen bu soru tipi, genel olarak doğru-yanlış sorularına benzer. Doğru-yanlış testlerle olan en önemli farklılık, D-Y testler içeriği yansıtmada çok fazla homojen olamazken, bu sorular geniş çoktan seçmeli sorular gibi bir olaya sahip olduğundan içeriğe daha uygun ve homojen olabilmektedir. Bu sorularda bir olaya bağlı olarak çoklu seçenekler sunulur ve öğrenci bu seçenekleri doğru-yanlış olarak sınıflandırır.

Örnek:

Su ile ilgili aşağıda verilen bilgilerden doğru olanları işaretleyiniz?

1. Bir hidrojen ve iki oksijen atomundan meydana gelir.
2. Suyun en yoğun hali $+4^{\circ}\text{C}$ 'dir. D
3. Basınç ne olursa olsun, su 100°C 'de kaynar.
4. Ağızı açık bir cam bardaktaki su, donduğunda bardağı kırar. D
5. Evlerimizde kullandığımız sular, saf sudur.

g) İçerik bağımlı madde takımı: Bir bilgi sunulduktan sonra, bu içerikle ilgili 2 ile 12 sorudan oluşan soruların sorulduğu madde takımındır. Bu bilgi için

resim, grafik, fotoğraf, şiir, metin, hikâye, problem, deney düzeneği ve benzer öğeler kullanılabilir. Burada ilk olarak bilgi oluşturulur, daha sonra 2 veya 12 tane sorudan oluşan herhangi çoktan seçmeli soru tiplerinden biri kullanılır. Uzun bir tarihe sahip bu soru tipi özellikle son yıllarda popüler hale gelmiştir. Bu sorular kompleks düşünme, yaratıcılık ve problem çözme becerilerini ölçmede etkilidir. Bu madde tipi standart sınavlarda kullanılmasına rağmen üzerinde çok az çalışma yapılmıştır.

Bu maddeler kendi içinde dört alt kategoriye ayrılır. Bunlar;

- i. Problem çözme madde takımı
- ii. Resimli madde takımı
- iii. Okuduğunu kavrama madde takımı
- iv. İnterlinear madde takımı

i. Problem çözme madde takımı: Öğrencilere bir bilgi verildikten sonra, birden fazla soru yöneltilir ve öğrencilerden en uygun seçeneği işaretlemeleri istenir. Bu soruda amaç, öğrencilerin problem çözmenin farklı basamaklarını kullanma becerilerini ortaya çıkarmaktır.

Örnek:

Bir termosu bira mayası, şeker ve 15 °C su konulmuş ve 24 saat boyunca bekletilmiştir.

1. Bu işlemde sıcaklık ne olur?
 - a. Yükselir*
 - b. Aynı kalır
 - c. Düşer
2. Bu durumun nedeni nedir?
 - a. Maya bitkileri solunum yapar
 - b. Maya bitkileri solunum yapmaz
 - c. Maya bitkileri yaşamak için sıcaklığı emer
 - d. Sıcaklık termosun içine veya dışına çıkamaz

3. Bira mayalarının sayısı ne olur?

- a. Yükselir*
- b. Düşer
- c. Aşağı yukarı aynı kalır

4. Şekere ne olur?

- a. Yükselir
- b. Düşer*
- c. Aşağı yukarı aynı kalır

5. İçerikte ne olur?

- a. Oksijen artar
- b. Oksijen azalır
- c. Karbondioksit artar*
- d. Karbondioksit azalır

ii. *Resimli/şekilli/tablolu madde takımı:* Bu madde tipi, öğrenciye bir tablonun, grafiğin veya resmin verilmesi ve doğru cevabın bunlara bağlı olarak bulunmasını gerektirir. Öğrenci soruları çözebilmek için öncelikle bu görsel öğeleri anlamak durumundadır.

Örnek:

Bir adet yayın ucuna farklı ağırlıklardaki cisimleri kanca yardımıyla asan bir araştırmacı yaydaki uzama miktarları aşağıdaki tabloya şu şekilde kaydetmiştir:

Ağırlık (Newton)	Uzama Miktarı (Santimetre)
4	1
8	2
12	3
20	6
24	14

Araştırmacının bu işlemde kullandığı yaydan bir dinamometre yapılırsa aşağıdaki ağırlıklardan hangisi doğru bir şekilde ölçülebilirdi?

- A) 12*
- B) 20
- C) 22
- D) 24
- E) 26

iii. Okuduğunu anlama madde takımı: Öğrencilere verilen uzun bir metne bağlı olarak çok sayıda soru sorulmasını gerektiren bir soru tipidir. Bir öykü veya olay şeklinde verilebilecek bu soru tipinde, öğrencilerin parçayı anlama düzeyleri ölçülmektedir. Yabancı dil sınavlarında sıklıkla sorulan bu maddelerde, bir kelimenin, cümlenin veya pasajın anlamı sorulabilir. Bazı sorularda ise metnin devamında ne olduğunun tahmin edilmesi istenebilir. Aşağıda PISA'da çıkmış bir soru örneği (MEB, 2016) görülmektedir:

Örnek:

AŞININ TARİHÇESİ

Mary Montagu güzel bir kadındı.
.....

S1. İnsanlar hangi çeşit hastalıklara karşı aşılabilir?

- A)
- B) Çocuk felci gibi virüslerin neden olduğu hastalıklar*
- C)
- D)

S2. Hayvanlar ya da insanlar.....
Bunun nedeni aşağıdakilerden hangisidir?

- A)
- B) Vücudun, bu tür bakterileri çoğalmadan önce öldürecek antikorlar yapmış olması*
- C)
- D)

iv. İnterlinear madde takımı: Bu soru tipinde, öğrenciye bir metin sunulur. Bu metin içinde bazı önemli kavramlar belirlenir ve bu kavramlar parantez içine alınır. Bu kavramların başka bir alternatifleri de A veya B seçeneği olarak öğrenciye sunulur. Öğrenci metni okudukça, yanlış olan kavramın üzerini çizerek, diğer kavrama geçer. Bütün metindeki kavramların çeldiricilerini eleterek soruyu tamamlar. Daha çok dil öğretiminde veya telaffuzda tercih edilen bir soru tipi olmasına rağmen, diğer alanlarda da kolaylıkla kullanılabilir.

Örnek:

Elektrik devreleri üçe ayrılır: Açık devre, kapalı devre ve (A- Kısa*, B- Paralel) devre. Devrelerdeki akımı ölçmek için kullanılan araçlara (A- Voltmetre, B- Ampermetre*) denir. Bu araçlar devreye (A- Seri*, B- Paralel) şeklinde bağlanır. (A- Voltmetre*, B- Ampermetre) devredeki potansiyel farkı ölçen aletlerdir. Bunlar da devreye (A- Seri, B- Paralel*) olarak bağlanır.

Alternatif Bir Soru Tipi: Kısa cevaplı çoktan seçmeli test

Çoktan seçmeli sorular, hem sınırlı sayıda seçenek sunulması ve şansa bu seçeneğin bulunacak olması hem de öğrencilerin zorunlu olarak bu seçeneklerden birini tercih etmesinden dolayı önemli bir sınırlılığa sahiptir. Bu durum öğrencilerin yaratıcılıklarını ve kendi düşüncelerini test cevaplarına hiçbir şekilde aktaramamalarına neden olmaktadır (Üstüner ve Şengül, 2004). Bu önemli sınırlılığın bir ölçüde de olsa önüne geçebilmek için aşağıda önerilen madde tipi kullanılabilir:

Soru Kökü

A) Seçenek

B) Seçenek

C) Seçenek

D) Seçenek

E) Farklı cevap

Bu madde tipi, öğrencilerin doğru cevabı var olan seçenekler arasından seçmesine veya bu seçenekler arasında olmadığına ise yazmasına imkan tanımaktadır. Böylece öğrencilere kendi düşüncelerini soruya ekleyebilmeleri için bir fırsat sağlanmış olacaktır. Bilindiği gibi çoktan seçmeli testlerde, öğrencilere sınırlı seçenekler sunulmaktadır. Öğrenciler zorunlu olarak bu seçenekler arasından birini tercih ederler. Bu durum öğrencilerin üst düzey becerilerini sınırlandırılması yanında kendi görüşlerini yazma imkanını da engellemektedir. Bu sınırlılıkların önüne geçmek için öğrencilere seçebilecekleri seçenekler yanında cevabı yazabilecekleri bir soru tipi kullanılabilir. Yukarıdaki örnekte olduğu gibi farklı seçenek sayısına (2, 3, 4 veya 5 seçenekli) sahip

çoktan seçmeli maddelerde yeni bir seçenek eklenerek, cevabın hazır verilen seçenekler dışındaki bir cevap olabileceği belirtilebilir. Böylece şans başarısının önüne geçilebileceği gibi hazır seçeneklerden daha orijinal veya doğru olabilecek özgün açıklamalara puan verilebilir.

Örnek1

Aşağıda verilen durumlardan hangisinin/hangilerinin nedeni, gazların çözünürlüğünün basınç değişimine bağlı olmasıyla açıklanır?

- I. Dalgıçların, denizin derinliklerinden ani bir şekilde yüze çıkması durumunda vücutlarında çözülmüş olan azotun, çözünürlüğünün azalması sonucu meydana gelen vurgun olayı
- II. Oda sıcaklığında, gazlı bir içecek şişesinin kapağı açılıp şişenin ağzına hemen elastik bir balon geçirilmesi ve ardından içecekten çıkan karbondioksit gazının balonu şişirmesi
- III. Sığ olan göllerde, yaz aylarında meydana gelen balık ölümlerinin kış aylarına göre daha büyük miktarda olması

- A) Yalnız I B) Yalnız II C) I ve II
D) I ve III E) II ve III F) Cevap farklı*

Bu tür maddelerde şans başarısı oranı ciddi düzeyde azalacağından, sonuçlar üzerinde düzeltme yapmaya gereksinim duyulmaz. Çünkü öğrenciler her zaman doğru cevabın hazır seçeneklerden biri olmayabileceğini düşünerek alternatif cevaplar arama çabasında olacaklardır. Bu da doğru cevabı tesadüfen bulmalarını engelleyeceğinden düzeltme formülü kullanılmasına olan ihtiyacı önleyecektir. Düzeltme formülü bir öğrencinin herhangi bir soruda kendisine sunulan seçeneklerden hangisinin doğru cevap olduğu hakkında tereddüde düştüğünde, doğru cevabı bulmak için seçeneklerden birini tesadüfen işaretlemesini engellemek amacıyla uygulanan bir yöntemdir. Tesadüfi hatayı azaltmak için kullanılan bu yöntem üzerinde birçok çalışma yapılmış ve çok farklı düzeltme formülleri geliştirilmiştir. En fazla kullanılan yöntem $\text{Net sayı} = \text{Doğru cevap sayısı} - (\text{Yanlış cevap sayısı} / \text{Seçenek sayısı} - 1)$ formülünün kullanıldığı işlemi içerir. Bu formülün temel gerekçesi öğrencilerin bir soruda hiçbir seçeneği yanlış seçenek olarak eylememesi, sunulan seçeneklerden hangisinin doğru olduğunu bilememesi temeline dayanmaktadır. Oysa birçok

durumda öğrenciler yanlış seçeneklerden bazılarını kolaylıkla eleyebilmektedirler. Çünkü test geliştirmenin temel kurallarından biri, çeldirici seçeneklerin güçlük düzeylerinin farklı olması gerektiğidir. Bu kuralın uygulandığı maddelerde öğrencilerin güçlük düzeyi düşük çeldiricileri eleyebilmesi mümkün olmaktadır. Bu durumda kullanılan bu düzeltme formülüyle bazı çeldiriciyi eleyebilen ve hiçbir çeldiriciyi eleyemeyen öğrenciler için doğru bir düzeltme yapılmamış demektir. Örneğin; beş seçenekli bir maddede dört çeldiricinin üçünü eleyebilen bir öğrenci ile çeldiricilerden hiçbirini eleyemeyen öğrenciye aynı formülün kullanılması, hiç bilmeyenle belirli bir düzeyde bilen arasındaki ayırımın yapılamaması sonucuyla karşılaşılmaktadır.

Örnek:

Bir buza ait;

Madde miktarı= m g

Erime ısı= L J / g

şeklinde ifade ediliyor.

Bu buzun erime sıcaklığında, tamamen suya dönüşmesi için gerekli ısı miktarı aşağıdakilerden hangisi ile hesaplanır?

A) $m + L$ B) $m \cdot L$ * C) Cevap farklı

Bu kısımda önerilen madde tipi ile yukarıda bahsedilen bu sınırlılık da önlenmiş olacaktır. Çünkü öğrenci her sorunun, kendilerine hazır sunulan seçeneklerin dışında farklı bir cevabı olabileceğini bilecek ve şans başarısı azalmış olacaktır. Bunun için de, bu tip sorularda “farklı cevap” seçeneğini işaretleyen bir öğrencinin kendisine yazması için ayrılan kısma doğru cevabı yazması gerekmektedir. Bu seçeneği işaretlese bile doğru cevabı yazamayan öğrenciye bu soruda puan verilmemesi, düzeltme formülü kullanma gerekçesini önemli ölçüde ortadan kaldıracaktır.

Akademik başarıyı ölçen testler sadece öğrencilerin öğrendikleri konulara ilişkin bilgi düzeylerini belirlemek amacıyla yapılmaz. Sınavlar aynı zamanda bir öğretim aracıdır. Öğrenciler derslerde veya öğretim materyalleri yardımıyla öğrenemedikleri bazı kavram veya konuları sınavlar yardımıyla öğrenebilirler. Geliştirilen bu madde tipi öğrencilerin sorular üzerinde daha çok

düşüncelerine neden olacağından öğretim aracı olarak kullanma özelliğini de güçlendirmiş olacaktır.

Bu madde tipinin öngörülen ve yukarıda bahsedilen yararları yanında bazı sınırlılıkları da bulunmaktadır. Bu sınırlılıklardan en önemlisi, bu tür maddelerin her konuda hazırlanmasının güçlüğüdür. Bir konuda sınırlı sayıda seçenek olduğunda farklı bir seçenek eklemek oldukça zor olacaktır. Ayrıca Bloom ve arkadaşları (1956) tarafından geliştirilen bilişsel alan taksonomisinin analiz, sentez veya değerlendirme düzeyindeki sorularda, özellikle birden çok cevabı olan veya yorum gerektiren sorularda farklı cevabın yazılmasının ve yazılan cevapların puanlanmasının güç olacağı düşünülmektedir.

Örnek 2

Nuray, uygun araçları kullanarak metal bir bilyeyi havada tarttığında 4 N geliyor. Ardından aynı bilyeyi suda tarttığında 2 N geldiğini belirliyor. Bu işlemlerden sonra Nuray aşağıdaki sonuçlardan hangilerine ulaşabilir?

I. Kaldırma kuvveti yukarı yönlüdür

II. Sıvı içindeki cismin görünür ağırlığı azalır

III. Sıvı, cisimlere kaldırma kuvveti uygular

A) I ve III

B) I ve II

C) Yalnız II

D) Cevap farklı*

Bu soru tipinin bir başka sınırlılığı ise öğrencilerin bu tür bir soru formatıyla hiç karşılaşmamış olmasıdır. Ülkemizde en fazla kullanılan çoktan seçmeli madde türü klasik çoktan seçmeli maddelerdir. Hem öğretmen yapımı hem de standartlaşmış testlerde sıklıkla kullanılan bu maddeler eğitimin her aşamasında tercih edildiğinden öğrencilerin bu madde tipine önemli bir alışkanlığı ve aşinalığı oluşmuştur. Bu durum, madde yapısında önemli değişiklikler içeren bu soru tipinin hem uygulanmasında hem de puanlanmasında güçlükler neden olabilir.

KAYNAKLAR

1. Anderson, L.W. (2003). Classroom assessment: Enhancing the quality of teacher decision making. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
2. Baykul, Y. (1999). Eğitim ve psikolojide ölçme: Klasik test teorisi ve uygulaması. Ankara: ÖSYM Yayınları.

3. Bloom, B., Englehart, M. Furst, E., Hill, W., & Krathwohl, D. (1956). Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain. New York, Toronto: Longmans, Green.
4. Boud, D. (2007). Reframing assessment as if learning were important. In D. Boud, & N. Falchikov (Ed.), Rethinking assessment in higher education: Learning for the longer term, London: Taylor & Francis Group.
5. Chatterji, M. (2003). Designing and using tools for educational assessment. Boston: Allyn and Bacon.
6. Çakan, M. (2004). Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme uygulamaları ve yeterlik düzeyleri: İlk ve ortaöğretim. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 37 (2), 99-114.
7. Geering, M. (1993). Gender differences in multiple choice assessment. Unpublished Master Thesis, University of Canberra, Australia.
8. Haladyna, T.M. (1992). The Effectiveness of several multiple-choice formats. Applied Measurement in Education, 5(1), 73-88.
9. Haladyna, T.M. (2004). Developing and validating multiple-choice test items. (Third Ed.), New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
10. Haladyna, T.M., & Downing, S.M. (1993). How many options is enough for a multiple-choice test item? Educational and Psychological Measurement, 53, 999-1010.
11. Karataş, F. Ö., Köse, S., & Coştu, B. (2003). Öğrenci yanılgılarını ve anlama düzeylerini belirlemede kullanılan iki aşamalı testler. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(13), 54-69.
12. Kline, P. (2000). Handbook of psychological testing. London and New York: Routledge.
13. Kubiszyn, T., & Borich, G. (1996). Educational testing and measurement (5th Ed). New York: Harper Collins.
14. MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (2016). Uluslararası öğrenci başarılarını değerlendirme programı: PISA örnek fen soruları. Ankara: Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Milli Eğitim Bakanlığı, 07.06.2016 tarihinde, den' <http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2015/02/pisa-ornek-sorular-fen.pdf>.
15. Miller, M., Linn, R., & Gronlund, N. (2012). Measurement and assessment in teaching (11th Ed.). Columbus: Pearson
16. Murphy, K. R., & Davidshofer, C. O. (2005). Psychological testing: Principles and applications. New Jersey: Pearson.
17. Özgüven, İ. E. (2011). Psikolojik testler. Ankara: PDREM
18. Popham, W.J. (2002). Classroom assessment: What teachers need to know? Boston: Allyn and Bacon.

19. Race, P., Brown, S., & Smith, B. (2005). 500 tips on assessment. (Second Ed.), Abingdon: Taylor & Francis Group.
20. Simkin, M.G., & Kuechler, W.L. (2005). Multiple-choice tests and student understanding: What is the connection? *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 3 (1),73-97.
21. Stiggins, R.J. (1991). Relevant classroom assessment training for teachers. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 10, 7-12.
22. Struyven, K., Dochy, F., Janssens, S. (2005). Students' perceptions about evaluation and assessment in higher education: A review, *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 30 (4), 331–347.
23. Turgut, M. F. & Baykul, Y. (2010). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
24. Üstüner, A., & Şengül, M. (2004). Çoktan seçmeli test tekniğinin Türkçe öğretimine olumsuz etkileri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(2), 197-208.
25. Zhang, Z. & Burry-Stock, J.A. (2003). Classroom assessment practices and teachers' self- perceived assessment skills. *Applied Measurement in Education*, 16 (4), 323-342.

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ KÜRESEL BAĞLANTILAR ÖĞRENME ALANINA YÖNELİK TUTUMLARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Melek KÖRÜKCÜ

Dr., Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, mekulusoy01@gmail.com

Mehmet ŞAHİNGÖZ

Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, mgoz@gazi.edu.tr

ÖZET

Bu araştırmanın amacı; sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Sosyal Bilgiler Öğretim Programı Küresel Bağlantılar Öğrenme Alanı'na yönelik tutumlarını çeşitli değişkenlere göre tespit etmektir. Tarama modelinde olan araştırmanın nicel örneklemini maksimum çeşitliliği sağlayan 894 sosyal bilgiler öğretmen adayı oluşturmaktadır. Nicel verilerin çözümlenmesinde SPSS istatistik paket programı kullanılmıştır. Veriler üzerinde; frekans ve yüzdeler, aritmetik ortalama, t testi ve tek yönlü varyans analizi teknikleri kullanılarak analiz yapılmıştır. Araştırma sonunda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının; insan hakları, sosyal adalet, eşitlik, dünyanın ortak yaşam olduğu algısı, yeryüzü kaynaklarının verimli kullanılması konularının Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda daha fazla yer alması yönünde bir tutum içerisinde oldukları belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Küresel eğitim, Küreselleşme, Küresel bağlantılar öğrenme alanı.

INVESTIGATION OF THE ATTITUDES OF SOCIAL TEACHER CANDIDATES, TOWARDS GLOBAL CONNECTIONS LEARNING DOMAIN OF IN TERMS OF SEVERAL VARIABLES

ABSTRACT

The purpose of this research is to determine investigate the attitudes of study Social Studies Curriculum for Social Studies teacher candidates to determine their attitudes towards Global Connections Learning Space based on several variables. Sample of quantitative research survey model that ensures maximum diversity constitutes 894 social studies teachers. The analysis of quantitative data using SPSS statistical software package is used. On the data; frequencies and percentages, mean, t-test and analysis is performed using one-way analysis of variance techniques. Social Studies teacher candidates at the end of the research; human rights, social justice, equality, the world's perception of that common life, an attitude towards taking more space in the Social Studies Curriculum issues of efficient use of the earth's resources is determined that the flasher.

Key Words: *Global education, Globalization, Global connections learning space*

1. GİRİŞ

Küreselleşme, 21. yüzyıl dünyasında tahminleri aşan derecede bilgi akışının hızlandığı, bilgi işlem teknolojisinde yeniliklerin, siyasette daha liberal bir demokrasiye yönelik yaklaşımların yaşandığı, ekonomide yeni yapılanmaların olduğu, toplumsal örgütlenme modellerinde yeni arayışların tüm dünyayı etkilediği derin ve kapsamlı bir şekilde yaşanan değişimin en önemli aşamasıdır (Devlet PlanlamaTeşkilatı, [DPT], 2000:3). Hayatımızın her alanında, “burada” olup; hayatımızın özel ve bireysel yönlerini etkilemektedir. Küreselleşme; dünya üzerinde, içinde artık “başkalarının” olmadığı yeni karşılıklı bağımlılık biçimlerini ortaya çıkarmaktadır (Giddens, 2004, s.174).

Küreselleşmenin temel dinamiğini dünyadaki tüm insanlar ve bu insanların yaşantıları üzerine oluşturulan küresel insanlık örüntüleri oluşturmaktadır. Bu örüntü ile farklı kültürler konumlarını belirleyerek olumlu bir süreç içerisinde birbirlerinin eksikliklerini tamamlamaktadır. Çok boyutlu sürece sahip olan küreselleşme hizmet üreten eğitim örgütlerini de etkilemektedir. Küreselleşmenin beraberinde getirdiği değişim ve eğitim arasındaki etkileşim çift yönlüdür. Eğitim, değişimlerden etkilenecek kendisini sürekli olarak yenilemekte ve toplumun yenilenmesine öncülük etmektedir. Küreselleşmenin sonucu olarak doğan ve gelişen yeni tutum ve değerlerin bireyler tarafından en doğru biçimde algılanması toplumların amacıdır. Küresel gelişmelere uyum sağlayabilen, küresel ve yerel anlamda sorumluluk alan ve bu yönde tutum geliştiren bireylerin yetişmesi hedeflenmektedir (Tezcan, 2002). Eğitim bu süreçte gerekli olan yeni değer, inanç, tutum ve bilgi kazandırma gibi işlevleri yerine getirebilme özelliğine sahiptir (Robertson, 1999). Küreselleşen dünyada başarılı bir konuma sahip olmanın, bireyler arasında sağlıklı ve etkili iletişim kurmanın ve dünya pazarlarında üstün olmanın yolu eğitimden geçmektedir (Çalık ve Sezgin, 2005).

Temeli kültürel duyarlılığa dayanan küresel eğitim; farklı kültürlerin, dillerin ve dinlerin var olduğu toplumlarda birlik ve bütünlüğü sağlayan disiplinlerarası bir programdır (Deniz, 1999). Ulusal sınırlar dışında kalan insanları, kültürleri, devletleri tanıyan küresel vatandaşlar yetiştirmeyi hedefleyen bir eğitim programıdır. Bu programın en önemli amacı araştırma faaliyetlerinde öğrencilerin küresel bakış açısını yakalaması ve evrensel değerlere karşı duyarlı olmasının sağlanmasıdır. Küreselleşme gerçeğini

yadsımayan, olabilecek gelişmeleri önceden tahmin ederek bu değişim ve gelişmelere uyum sağlayabilecek bireylerin yetişmesi hedeflenmektedir (Yurdabakan, 2002).

Eğitim ile küreselleşme arasında çift yönlü bir ilişki vardır. Bilginin üretilmesi ve kullanılması, teknoloji ve iletişimdeki hızlı gelişmeleri toplumun yakından takip etmesi ve etkin olarak katılması toplumların eğitim sistemlerinin başarılı olup olmaması ile yakından alakalıdır. Küreselleşen dünyada ulusal ve uluslararası rekabette başarılı olmak için eğitime ve okullara büyük görevler düşmektedir. Ülkemizde 2005 yılında uygulanmaya başlanan Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda dünyadaki gelişmeler doğrultusunda meydana gelen küresel bağlantılara çağdaş bir içerikle yaklaşılmış, sınıf düzeylerine göre programda yer verilmiştir (Şimşek, 2008).

Öğrenme alanı, birbiri ile bağlantılı olan beceri, tema, kavram ve değerlerin bir bütün olarak ele alındığı öğrenmeyi organize eden yapıdır. Öğrenme alanları ünitelerin bilimsel içerikle ilgili sınırlarını belirlemektedir (Yazıcı ve Koca, 2008). Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda 4. Sınıftan 7. sınıfa kadar devam eden öğrenme alanları bir ya da birden fazla akademik disiplini içerebilmektedir. Örneğin; "Birey ve Toplum," psikoloji ve vatandaşlık bilgisini; "Kültür ve Miras" antropoloji, tarih ve vatandaşlık bilgisini içermekte iken; "Bilim, Teknoloji ve Toplum" ve "Küresel Bağlantılar" disiplinler arası alanlardır. Programda yer alan Küresel Bağlantılar Öğrenme Alanı ve bu alanı destekleyen üniteler, öğrencilerin dünya üzerinde yaşayan diğer insanlar ve kültürleri hakkında bilgi sahibi olmalarını desteklemektedir. Küresel Bağlantılar Öğrenme Alanı'nda; kültürleri anlama ve saygı duyma, küresel sorunlar hakkında fikir sahibi olma ve dünyanın birbirine bağlantılı bir sistem olduğunun farkına varma gibi küresel eğitimi destekleyen unsurlar yer almaktadır (Açıkalın, 2010).

Çalışmanın Amacı

Küreselleşme süreci içerisinde ülkelerin; bağımsız, sorun çözen, güçlü, dünyadaki gelişmeleri yakından takip eden, girişimci, risk alabilecek şekilde yetişmiş bireylere sahip olması gerektirmektedir (Akçay, 2003:33). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı öğrencilerin demokratik değerleri benimsemiş vatandaşlar olarak içinde yaşadığı topluma uyum sağlamalarını ve kazandıkları bilgi birikimini hayatlarında uygulamalarını amaçlamaktadır (Öztürk ve Otluoğlu, 2002). Okullarda küreselleşmenin gerektirdiği insan tipini yetiştirecek

kişiler ise öğretmenlerdir. Öğretmen adaylarının küresel eğitime bakış açılarının belirlenmesi, durum değerlendirmesinin yapılması açısından önem arz etmektedir. Bu kapsamda araştırmanın amacı Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda yer alan Küresel Bağlantılar Öğrenme Alanı'na yönelik olarak sosyal bilgiler öğretmen adaylarının tutumlarını çeşitli değişkenlere göre belirlemektir. Bu genel amaca bağlı olarak araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının, cinsiyet ve sınıf düzeyleri açısından;

- a) Küresel eğitimle ilgili konuların öğretim programında ne kadar yer alması gerektiği ile ilgili görüşleri nelerdir?
- b) Öğretim programda küresel konulara ağırlık verilmesi ile ilgili görüşleri nelerdir?

2. YÖNTEM

Araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nın Küresel Bağlantılar Öğrenme Alanı'na yönelik görüşlerinin belirlenmesi amacıyla tarama modeli kullanılmıştır. "Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümünde eğitim gören öğrencilerin Sosyal Bilgiler Öğretim Programı Küresel Bağlantılar Öğrenme Alanı ile ilgili konuların programda ne kadar yer alması ile ilgili tutumları" taramanın konusunu oluşturmuştur. Tarama modellerinde geçmişte veya halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemek amaçlanmakta herhangi bir değişiklik yapma veya etkileme çabası gösterilmemektedir (Karasar, 2006).

Örnekleme

Araştırmanın örnekleme random örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. "Random örnekleme yöntemi, ilgili özellikler açısından birimler benzer (homojen evren veya alt evrenler için) ve sonlu, durağan ve birimlerine ulaşılabilen evren olduğunda; evrenin tüm birimleri listelendikten sonra, gerek torba, gerekse seçkisiz sayılar tablosu yardımıyla yapılan ve evrendeki her birinin örnekleme girmeye olasılığının eşit ve birbirinden bağımsız olduğu bir örneklemedir" (Erkuş, 2011:103). Örnekleme için 7 üniversitenin eğitim fakültesi sosyal bilgiler öğretmenliği bölümü seçkisiz olarak belirlenmiştir. Bu üniversitelerde normal ve ikinci öğretimde öğrenim gören üçüncü ve dördüncü

sınıf öğrencilerinden araştırmaya katılmayı kabul eden 894 öğrenci ile örnekleme gidilmiştir. Öğrencilerin 434'ü kadın, 460'ı da erkektir. Çalışmanın kapsamına 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin alınma nedeni aldıkları eğitim açısından alana daha fazla hakim olmalarıdır.

Tablo 1. Öğretmen adaylarının cinsiyet ve sınıf bilgilerine ait betimsel istatistik sonuçları

Öğrencilerin		f	%
Cinsiyet	Erkek	460	51,5
	Kadın	434	48,5
	Toplam	894	100
Sınıf	3. Sınıf	459	51,3
	4. Sınıf	435	48,7
	Toplam	894	100

Tablo 1 incelendiğinde, örnekleme yer alan öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre % 51,5'inin erkek (460), %48,5'inin kadın (434) öğrencilerden oluştuğu görülmektedir. Sınıf düzeylerine göre öğrencilerin % 51,3'ü 3. sınıf (459), % 48,7'si 4.sınıf (435)'ta eğitim görmektedir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada Özkan (2006) tarafından geliştirilen öğretmenlerin küresel eğitime ilişkin konuların programda ne kadar yer alması gerektiği ve küresel eğitimin doğurgularına ilişkin görüşlerini kapsayan anket oluşturmaktadır. Anket için Özkan'dan izin alınmıştır. Anketin güvenilirliği (Cronbach Alpha'sı) 0.89 olarak saptanmıştır. Küresel eğitimin doğurgularına ilişkin öğretmen görüşleri ölçeğinden alınabilecek en yüksek puan 90 en düşük puan 18 dir. Puanların yüksekliği, öğretmenlerin küresel eğitimin doğurgularının olumlu olarak değerlendirdikleri anlamına gelmektedir. Sonuçların yorumlanmasında kolaylık olması amacıyla, ölçekten elde edilen puanlar toplam soru sayısına bölünerek 1-5 arasında bir değer elde edilmiştir. Değerin beşe yakın olması görüşlerin olumlu, bire yakın olması ise olumsuz olduğunu göstermektedir.

Verilerin Analizi

Verilerin çözümlenmesinde SPSS istatistik paket programı kullanılmıştır. Veriler üzerinde; frekans ve yüzdeler, aritmetik ortalama, t testi ve tek yönlü varyans analizi teknikleri kullanılarak analiz yapılmıştır. Alt amaçlar doğrultusunda istatistiksel analizler yapılmıştır.

3. BULGULAR

Öğretmen Adaylarının Küresel Eğitimle İlgili Konuların Programda Ne Kadar Yer Alması Gerektiği İle İlgili Görüşleri

Tablo 2. Öğretmen adaylarının küresel eğitimle ilgili konuların programda ne kadar yer alması gerektiği ile ilgili görüşleri

Madde No	Çok yer almalı		Biraz yer almalı		Çok az yer almalı		Hiç yer almamalı		Toplam		x
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
M1	534	59,7	313	35,0	41	4,6	6	,7	894	100	3,53
M2	689	77,1	164	18,3	37	4,1	4	,4	894	100	3,72
M3	372	41,6	387	43,3	113	12,6	22	2,5	894	100	3,24
M4	342	38,3	406	45,4	122	13,6	24	2,7	894	100	3,19
M5	700	78,3	148	16,6	41	4,6	5	,6	894	100	3,72
M6	517	57,8	262	29,3	73	8,2	42	4,7	894	100	3,40
M7	610	68,2	219	24,5	55	6,2	10	1,1	894	100	3,59
M8	636	71,1	206	23,0	45	5,0	7	,8	894	100	3,64
M9	668	74,7	165	18,5	47	5,3	14	1,6	894	100	3,66
M10	589	65,9	237	26,5	56	6,3	12	1,3	894	100	3,56
M11	284	31,8	386	43,2	177	19,8	47	5,3	894	100	3,01
M12	700	78,3	133	14,9	46	5,1	15	1,7	894	100	3,69
M13	407	45,5	349	39,0	102	11,4	36	4,0	894	100	3,26
M14	638	71,4	200	22,4	44	4,9	12	1,3	894	100	3,63
M15	656	73,4	174	19,5	52	5,8	12	1,3	894	100	3,64
M16	647	72,4	195	21,8	42	4,7	10	1,1	894	100	3,65
M17	656	73,4	180	20,1	41	4,6	17	1,9	894	100	3,64
M18	372	41,6	362	40,5	130	14,5	30	3,4	894	100	3,20
M19	481	53,8	255	28,5	110	12,3	48	5,4	894	100	3,30
M20	413	46,2	339	37,9	106	11,9	36	4,0	894	100	3,26
M21	332	37,1	393	44,0	146	16,3	23	2,6	894	100	3,15
M22	446	49,9	275	30,8	125	14,0	48	5,4	894	100	3,25
M23	555	62,1	242	27,1	72	8,1	25	2,8	894	100	3,48

Tablo 2’de görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının, küresel eğitimle ilgili konuların programda ne kadar yer alması gerektiğine ilişkin cevapları incelediğinde öğretmen adaylarının programda en çok yer almasını istedikleri 5. madde (\bar{X} 3,726) “İnsan haklarına ilişkin konular” maddesidir. En çok yer alması istenen diğer maddeler sırasıyla ortalamalarına göre; 2. madde ($X=3,7204$) “Sosyal adalete ilişkin konular” 12. madde ($X=3,698$) “Dil, din, ırk ayrımı gözetmeden tüm insanların eşitliği” 9. madde ($X= 3,6633$) “Dünyanın tüm insanların ortak yaşam alanı olduğu bilinci” 16. madde ($X=3,6544$) “Sınırlı yeryüzü kaynaklarının korunmasına ilişkin konular” 17. madde ($X=3,6499$) “Sınırlı yeryüzü kaynaklarının verimli kullanılmasına ilişkin konular” olarak sıralanmıştır.

Öğretmen adaylarının programda daha az yer almasını istedikleri 11. madde ($x=3,0145$) “Diğer din ve kültürlere ait özel günlerin tanıtımı” maddesidir. Öğretmen adaylarının programda daha az yer almasını istedikleri diğer maddeler sırasıyla ortalamalarına göre; 21. madde ($X=3,1566$) “Farklı dini inanışlara ilişkin bilgiler”, 4. madde ($X=3,1924$) “Farklı kültürlere ait sanat ve müzik eserleri” 18. madde ($X= 3,2036$) “Uluslararası kurulmuş politik ve ekonomik birlikler, örgütler” 3. madde($X=3,2405$) “Türkçe derslerinde dünya edebiyatıyla ilgili örnekler” 22. madde ($X=3,2517$) “Yabancı dil eğitimi” olarak sıralanmıştır.

Öğretmen Adaylarının Küresel Eğitimle İlgili Konuların Programda Küresel Konulara Ağırlık Verilmesine İlişkin Görüşleri

Tablo 3. Öğretmen adaylarının küresel eğitimle ilgili konuların programda küresel konulara ağırlık vermesi ile ilgili katılma derecelerine ilişkin görüşler

Madde	Hiç Katılmıyorum		Biraz Katılmıyorum		Katılmıyorum		Genellikle Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum		Toplam		X
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
M24	72	8,1	98	11,0	244	27,3	150	16,8	330	36,9	894	100	3,63
M25	43	4,8	65	7,3	251	28,1	187	20,9	348	38,9	894	100	3,81
M26	45	5,0	82	9,2	220	24,6	210	23,5	337	37,7	894	100	3,79
M27	58	6,5	108	12,1	217	24,3	207	23,2	304	34,0	894	100	3,66
M28	57	6,4	116	13,0	203	22,7	229	25,6	289	32,3	894	100	3,64
M29	74	8,3	127	14,2	214	23,9	214	23,9	265	29,6	894	100	3,52
M30	77	8,6	130	14,5	223	24,9	211	23,6	253	28,3	894	100	3,48
M31	110	12,3	140	15,7	221	24,7	196	21,9	227	25,4	894	100	3,32
M32	96	10,7	148	16,6	228	25,5	206	23,0	216	24,2	894	100	3,33
M33	55	6,2	96	10,7	244	27,3	227	25,4	272	30,4	894	100	3,63
M34	66	7,4	134	15,0	214	23,9	223	24,9	257	28,7	894	100	3,52
M35	58	6,5	102	11,4	236	26,4	232	26,0	266	29,8	894	100	3,61
M36	58	6,5	111	12,4	224	25,1	212	23,7	289	32,3	894	100	3,62
M37	56	6,3	113	12,6	214	23,9	211	23,6	300	33,6	894	100	3,65
M38	77	8,6	142	15,9	213	23,8	234	26,2	228	25,5	894	100	3,44
M39	53	5,9	101	11,3	225	25,2	227	25,4	288	32,2	894	100	3,66
M40	49	5,5	101	11,3	238	26,6	213	23,8	293	32,8	894	100	3,67
M41	50	5,6	102	11,4	246	27,5	215	24,0	281	31,4	894	100	3,64

Tablo 3'te görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının, küresel eğitimle ilgili konuların programda küresel konulara ağırlık verilmesi ile ilgili katılma derecelerine ilişkin cevaplarını incelediğimizde öğrencilerin programda en çok yer almasını istedikleri 25. madde (X=3,8188) "Dünya sorunlarına duyarlı bireyler yetiştirmeye katkı sağlar" maddesidir. En çok yer alması istenen diğer maddeler sırasıyla ortalamalarına göre; 26. madde (X=3,7964) "Dünya sorunlarına çözüm üretebilen, yeni stratejiler geliştirebilen bireyler yetiştirmeye katkı sağlar" 40. madde (X=3,6711) "Demokrasiyi benimseyen bireyler yetişmesine katkı sağlar" 39. madde (X= 3,6667) "Adaleti benimseyen bireylerin yetişmesine katkı sağlar" 27. madde (X=3,6611) "Dil, din ve ırk ayrımının azalmasına katkı sağlar" 37. madde(X=3,6555) "Farklı kültürlerle karşı önyargıların azalmasına katkı sağlar" olarak sıralanmıştır.

Öğretmen adaylarının programda daha az yer almasını istedikleri 31. madde (x=3,3244) "Savaşların ve uluslararası terörizmin azalmasına katkı

sağlar” maddesidir. Öğretmen adaylarının programda daha az yer almasını istedikleri diğer maddeler sırasıyla ortalamalarına göre; 32. madde (X=3,3333) “Ekonomik ve politik adaletsizliklerin azalmasına katkı sağlar” 38. madde (X=3,4407) “Bazı çok uluslu Şirketlerle bağlantılı olan adaletsizliklerin farkına varılmasına katkı sağlar” 30. madde(X= 3,4843) “ lkeler arasında dayanışma ve işbirliğini artırır” 29. madde(X=3,5246) “Tüm insanlığın paylaşabileceği ortak bir kültür oluşumuna katkı sağlar” 34. Madde (X=3,5268) “İnsan hakları ihlallerinin azalmasına katkı sağlar” olarak sıralanmıştır.

Cinsiyet Açısından Adaylarının Küresel Eğitimle İlgili Konuların Programda Ne Kadar Yer Alması Gerektiği İle İlgili Görüşleri

Tablo 4. Cinsiyet açısından öğretmen adaylarının küresel eğitimle ilgili konuların programda ne kadar yer alması gerektiği ile ilgili görüşlerine ilişkin bağımsız gruplar t testi sonuçları

Cinsiyet	Madde No	N	X	SS	Sd	t	p
Erkek	M1	460	3,53	,61306	892	270	,787
Kadın		434	3,54	,62227			
Erkek	M2	460	3,67	,58807	892	-2,449	,015
Kadın		434	3,76	,52091			
Erkek	M3	460	3,15	,80757	892	-3,582	,000
Kadın		434	3,33	,70392			
Erkek	M4	460	3,13	,81164	892	-2,226	,026
Kadın		434	3,25	,71543			
Erkek	M5	460	3,65	,62281	892	-3,899	,000
Kadın		434	3,80	,49701			
Erkek	M6	460	3,36	,83389	892	-1,231	,219
Kadın		434	3,43	,82235			
Erkek	M7	460	3,56	,68765	892	-1,559	,119
Kadın		434	3,63	,62057			
Erkek	M8	460	3,59	,63139	892	-2,612	,009
Kadın		434	3,70	,59065			
Erkek	M9	460	3,59	,68148	892	-3,429	,001
Kadın		434	3,73	,60708			
Erkek	M10	460	3,48	,71232	892	-3,905	,000
Kadın		434	3,65	,61455			
Erkek	M11	460	3,01	,89279	892	,103	,918
Kadın		434	3,01	,80836			
Erkek	M12	460	3,60	,72007	892	-4,524	,000
Kadın		434	3,79	,53548			
Erkek	M13	460	3,20	,84378	892	-2,131	,033
Kadın		434	3,32	,77858			
Erkek	M14	460	3,58	,67939	892	-2,650	,008
Kadın		434	3,69	,59220			
Erkek	M15	460	3,55	,73171	892	-4,611	,000
Kadın		434	3,75	,53756			
Erkek	M16	460	3,55	,67904	892	-5,011	,000
Kadın		434	3,76	,53746			

Erkek	M17	460	3,55	,72256	892	-4,513	,000
Kadın		434	3,75	,56684			
Erkek	M18	460	3,16	,83597	892	-1,543	,123
Kadın		434	3,24	,77879			
Erkek	M19	460	3,20	,94072	892	-3,696	,000
Kadın		434	3,41	,80655			
Erkek	M20	460	3,18	,82963	892	-2,859	,004
Kadın		434	3,34	,80392			
Erkek	M21	460	3,12	,80126	892	-1,199	,231
Kadın		434	3,18	,76365			
Erkek	M22	460	3,10	,96853	892	-5,015	,000
Kadın		434	3,40	,76956			
Erkek	M23	460	3,35	,81469	892	-5,522	,000
Kadın		434	3,62	,67199			

Tablo 4'te cinsiyet açısından öğretmen adaylarının küresel eğitimle ilgili konuların programda ne kadar yer alması gerektiği ile ilgili görüşleri incelendiğinde, öğretmen adaylarının görüşleri arasında erkek ve erkekan öğretmen adayları arasında 2. maddede ($p=.015$) "Sosyal adalete ilişkin konular" 3. maddede ($p=.000$) "Türkçe derslerinde dünya edebiyatıyla ilgili örnekler" 4. maddede ($p=.0026$) "Farklı kültürlerle ait sanat ve müzik eserleri" 5. maddede ($p=.000$) "İnsan haklarına ilişkin konular" 8. maddede ($p=.009$) "Farklı kültürlerle karşı saygıya ilişkin konular" 9. maddede ($p=.001$) "Dünyanın tüm insanların ortak yaşam alanı olduğu bilinci" 10. maddede ($p=.000$) "Bilim ve teknolojinin tüm insanlığa katkıları" 12. maddede ($p=.000$) "Dil, din, ırk ayrımı gözetmeden tüm insanların eşitliği" 13. maddede ($p=.033$) "Uluslararası ekonomik ve politik işbirliğinin önemi" 14. maddede ($p=.008$) "Çevre kirlenmesi, asit yağmurları, nükleer atık, deniz hayvanlarının korunması, su kirlenmesi vb. uluslararası konular" 15. maddede ($p=.000$) "Demokrasiye ilişkin konular" 16. maddede ($p=.000$) "Sınırlı yeryüzü kaynaklarının korunmasına ilişkin konular" 17. maddede ($p=.000$) "Sınırlı yeryüzü kaynaklarının verimli kullanılmasına ilişkin konular" 19. maddede ($p=.000$) "Uluslararası terörizmle nasıl başa çıkılacağı" 20. maddede ($p=.004$) "Uluslararası savaş ve güvenlik konuları" 22. maddede ($p=.000$) "Yabancı dil eğitimi." ve 23. maddede ($p=.000$) "Dünya vatandaşlığı olgusu" anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Bu farklılık erkekan öğretmen adaylarının lehinedir. Diğer maddeler incelendiğinde ise öğretmen adaylarının küresel eğitime ilişkin görüşleri arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Cinsiyet Açısından Adaylarının Küresel Eğitimle İlgili Konuların Programda Küresel Konulara Ağırlık Verilmesi İle İlgili Katılma Derecelerine İlişkin Görüşleri

Tablo 5. Cinsiyet açısından öğretmen adaylarının küresel eğitimle ilgili konuların programda küresel konulara ağırlık verilmesi ile ilgili katılma derecelerine ilişkin bağımsız gruplar t testi sonuçları

Cinsiyet	Madde No	N	X	SS	Sd	t	p
Erkek	M24	460	3,4478	1,32493	892	-4,509	,000
Kadın		434	3,8341	1,23091			
Erkek	M25	460	3,6065	1,20074	892	-5,696	,000
Kadın		434	4,0438	1,08758			
Erkek	M26	460	3,6196	1,19951	892	-4,649	,000
Kadın		434	3,9839	1,14016			
Erkek	M27	460	3,5109	1,29095	892	-3,757	,000
Kadın		434	3,8203	1,16332			
Erkek	M28	460	3,4739	1,27031	892	-4,325	,000
Kadın		434	3,8272	1,16536			
Erkek	M29	460	3,3239	1,30253	892	-4,909	,000
Kadın		434	3,7373	1,21010			
Erkek	M30	460	3,2870	1,26983	892	-4,825	,000
Kadın		434	3,6935	1,24785			
Erkek	M31	460	3,1348	1,31990	892	-4,419	,000
Kadın		434	3,5253	1,32154			
Erkek	M32	460	3,2065	1,30974	892	-3,023	,003
Kadın		434	3,4677	1,27151			
Erkek	M33	460	3,4935	1,24283	892	-3,594	,000
Kadın		434	3,7788	1,12372			
Erkek	M34	460	3,3522	1,25327	892	-4,336	,000
Kadın		434	3,7120	1,22616			
Erkek	M35	460	3,3913	1,20598	892	-5,704	,000
Kadın		434	3,8433	1,16070			
Erkek	M36	460	3,4130	1,23451	892	-5,501	,000
Kadın		434	3,8594	1,18928			
Erkek	M37	460	3,5065	1,27228	892	-3,737	,000
Kadın		434	3,8134	1,17703			
Erkek	M38	460	3,3370	1,26178	892	-2,538	,011
Kadın		434	3,5507	1,25445			

Erkek	M39	460	3,5370	1,21928	892	-3,335	,001
Kadın		434	3,8041	1,17357			
Erkek	M40	460	3,5370	1,22818	892	-3,472	,001
Kadın		434	3,8134	1,14723			
Erkek	M41	460	3,4913	1,23225	892	-3,950	,000
Kadın		434	3,8041	1,12944			
Erkek	Toplam	460	3,4261	,98353	892	-5,367	,000
Kadın		434	3,7729	,94658			

Öğretmen adaylarının cinsiyetleri açısından küresel eğitimle ilgili konuların programda küresel konulara ağırlık verilmesi ile ilgili katılma derecelerine ilişkin görüşleri arasında farklılıklar olup olmadığı maddelere göre incelenmiş, inceleme sonucuna göre öğretmen adaylarının görüşleri arasında erkek ve kadınlık öğretmen adayları arasında 24. maddede ($p=.000$) “Bireylerin hem kendilerinin hem de kendi ülkelerinin dünyadaki yerini anlamalarına katkı sağlar” 25. maddede ($p=.000$) “Dünya sorunlarına duyarlı bireyler yetiştirmeye katkı sağlar” 26. maddede ($p=.000$) “Dünya sorunlarına çözüm üretebilen, yeni stratejiler geliştirebilen bireyler yetiştirmeye katkı sağlar” 27. maddede ($p=.000$) “Dil, din ve ırk ayrımının azalmasına katkı sağlar” 28. maddede ($p=.000$) “Uluslararası barışın sağlanmasına katkı sağlar” 29. maddede ($p=.000$) “Tüm insanlığın paylaşabileceği ortak bir kültür oluşumuna katkı sağlar” 30. maddede ($p=.000$) “Ülkeler arasında dayanışma ve işbirliğini artırır” 31. maddede ($p=.000$) “Savaşların ve uluslararası terörizmin azalmasına katkı sağlar” 32. maddede ($p=.003$) “Ekonomik ve politik adaletsizliklerin azalmasına katkı sağlar” 33. maddede ($p=.000$) “Bilim ve teknolojinin etkin kullanımına katkı sağlar” 34. maddede ($p=.000$) “İnsan hakları ihlallerinin azalmasına katkı sağlar” 35. maddede ($p=.000$) “Yeryüzü kaynaklarının korunmasına katkı sağlar” 36. maddede ($p=.000$) “Yeryüzü kaynaklarının verimli kullanılmasına katkı sağlar” 37. maddede ($p=.000$) “Farklı kültürlere karşı önyargıların azalmasına katkı sağlar” 38. maddede ($p=.011$) “Bazı çok uluslu şirketlerle bağlantılı olan adaletsizliklerin farkına varılmasına katkı sağlar” 39. maddede ($p=.001$) “Adaleti benimseyen bireylerin yetişmesine katkı sağlar” 40. maddede ($p=.001$) “Demokrasiyi benimseyen bireyler yetişmesine katkı sağlar” 41. maddede ($p=.000$) “Bireylerin, uluslararası kurulmuş politik ve ekonomik birlikler, örgütler hakkında bilgi sahibi olmalarına katkı sağlar” anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Bu farklılık kadın öğretmen adaylarının lehinedir.

Öğretmen adaylarının cinsiyetleri açısından küresel eğitimle ilgili konuların programda küresel konulara ağırlık verilmesi ile ilgili katılma derecelerine ilişkin görüşleri arasında farklılıklar olup olmadığıyla ilgili yapılan Bağımsız Gruplar t Testi analizinde bütün maddeler bir faktörde toplandığından karşılaştırmalar toplam puanlar üzerinden de yapılmıştır. İnceleme sonucuna göre  ğretmen adaylarının görüşleri açısından erkek ve kadın  ğretmen adayları arasında anlamlı bir farklılık ($p=.000$) olduğu görülmüştür. Bu durum erkek ve kadın öğrencilerin küresel eğitimle ilgili konuların programda küresel konulara ağırlık verilmesi ile ilgili katılma derecelerine ilişkin görüşleri arasında benzeşik oranlarda katılmadıklarını göstermektedir. Farklılığın kimin lehinde olduğuna baktığımızda (Erkek $X= 3,4261$, Kadın $X= 3,7729$) kadın  ğretmen adaylarının lehine olduğu görülmektedir.

Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeyleri Açısından Küresel Eğitimle İlgili Konuların Programda Ne Kadar Yer Alması Gerektiği İle İlgili Görüşleri

Tablo 6. Sınıf düzeyleri açısından öğretmen adaylarının küresel eğitimle ilgili konuların programda ne kadar yer alması gerektiği ile ilgili görüşlerine ilişkin bağımsız gruplar t testi sonuçları

Sınıf Düzeyi	Madde No	N	X	SS	Sd	t	p
3.Sınıf	M1	459	3,5294	,61345	892	-,429	,668
4.Sınıf		435	3,5471	,62177			
3.Sınıf	M2	459	3,7429	,52796	892	1,242	,215
4.Sınıf		435	3,6966	,58779			
3.Sınıf	M3	459	3,2745	,74090	892	1,368	,172
4.Sınıf		435	3,2046	,78698			
3.Sınıf	M4	459	3,1699	,78571	892	-,898	,369
4.Sınıf		435	3,2161	,74933			
3.Sınıf	M5	459	3,7277	,57411	892	,093	,926
4.Sınıf		435	3,7241	,56572			
3.Sınıf	M6	459	3,3856	,81303	892	-,632	,527
4.Sınıf		435	3,4207	,84517			
3.Sınıf	M7	459	3,5904	,66575	892	-,375	,708
4.Sınıf		435	3,6069	,64718			
3.Sınıf	M8	459	3,6536	,58347	892	,409	,683
4.Sınıf		435	3,6368	,64510			
3.Sınıf	M9	459	3,6863	,62834	892	1,085	,278
4.Sınıf		435	3,6391	,67260			
3.Sınıf	M10	459	3,6100	,62898	892	1,862	,063
4.Sınıf		435	3,5264	,71270			
3.Sınıf	M11	459	2,9368	,86813	892	-	,005
4.Sınıf		435	3,0966	,82856			
3.Sınıf	M12	459	3,7277	,61452	892	1,416	,157
4.Sınıf		435	3,6667	,67316			
3.Sınıf	M13	459	3,3028	,76339	892	1,593	,111
4.Sınıf		435	3,2161	,86361			
3.Sınıf	M14	459	3,6492	,64836	892	,558	,577
4.Sınıf		435	3,6253	,63304			
3.Sınıf	M15	459	3,6536	,63714	892	,227	,820
4.Sınıf		435	3,6437	,66819			
3.Sınıf	M16	459	3,6536	,61976	892	-,038	,970
4.Sınıf		435	3,6552	,62637			

3.Sınıf	M17	459	3,6885	,61716	892	1,801	,072
4.Sınıf		435	3,6092	,69819			
3.Sınıf	M18	459	3,2113	,76281	892	,294	,769
4.Sınıf		435	3,1954	,85652			
3.Sınıf	M19	459	3,3987	,82806	892	3,180	,002
4.Sınıf		435	3,2115	,93146			
3.Sınıf	M20	459	3,3115	,79635	892	1,825	,068
4.Sınıf		435	3,2115	,84317			
3.Sınıf	M21	459	3,1329	,77754	892	-,929	,353
2.Sınıf		435	3,1816	,78970			
1.Sınıf	M22	459	3,2440	,89231	892	-,265	,791
2.Sınıf		435	3,2598	,88724			
1.Sınıf	M23	459	3,4728	,75404	892	-,467	,641
2.Sınıf		435	3,4966	,76914			

Tablo 6’da sınıf düzeyleri açısından öğretmen adaylarının küresel eğitimle ilgili konuların programda ne kadar yer alması gerektiği ile ilgili görüşleri incelendiğinde; öğretmen adaylarının görüşleri arasında erkek ve erkekan öğretmen adayları arasında 11. maddede ($p=.005$) “Diğer din ve kültürle ait özel günlerin tanıtımı” ve 19. maddede ($p=.002$) “Uluslararası terörizmle nasıl başa çıkılacağı” maddelerinde anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Bu farklılık 11. maddede 4. sınıf öğrencilerinin (1.sınıf $X=2,9368$, 2.Sınıf $X=3,0966$) 19. maddede 3. sınıf öğrencilerinin (1.sınıf $X=3,3987$, 2.Sınıf $X=3,2115$) lehinedir. Diğer 21 madde incelendiğinde ise öğretmen adaylarının küresel eğitime ilişkin görüşleri arasında sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Sınıf Düzeyleri Adaylarının Küresel Eğitimle İlgili Konuların Programda Küresel Konulara Ağırlık Verilmesi İle İlgili Katılma Derecelerine İlişkin Görüşleri

Tablo 7. Sınıf düzeyleri açısından öğretmen adaylarının küresel eğitimle ilgili konuların programda küresel konulara ağırlık verilmesi ile ilgili katılma derecelerine ilişkin bağımsız gruplar t testi sonuçları

Sınıf Düzeyi	Madde No	N	X	SS	Sd	t	p
3.Sınıf	M24	459	3,7233	1,26410	892	2,092	,037
4.Sınıf		435	3,5425	1,31979			
3.Sınıf	M25	459	3,8932	1,14435	892	1,962	,050
4.Sınıf		435	3,7402	1,18715			
3.Sınıf	M26	459	3,8802	1,16762	892	2,176	,030
4.Sınıf		435	3,7080	1,19708			
3.Sınıf	M27	459	3,6623	1,24741	892	,031	,976
4.Sınıf		435	3,6598	1,23285			
3.Sınıf	M28	459	3,7059	1,19432	892	1,508	,132
4.Sınıf		435	3,5816	1,26987			
3.Sınıf	M29	459	3,5904	1,23185	892	1,587	,113
4.Sınıf		435	3,4552	1,31622			
3.Sınıf	M30	459	3,5686	1,21183	892	2,034	,042
4.Sınıf		435	3,3954	1,33371			
3.Sınıf	M31	459	3,4205	1,29143	892	2,217	,027
4.Sınıf		435	3,2230	1,37235			
3.Sınıf	M32	459	3,3943	1,30135	892	1,445	,149
4.Sınıf		435	3,2690	1,29117			
3.Sınıf	M33	459	3,6863	1,15296	892	1,397	,163
4.Sınıf		435	3,5747	1,23535			
3.Sınıf	M34	459	3,5381	1,23635	892	,276	,782
4.Sınıf		435	3,5149	1,27059			
3.Sınıf	M35	459	3,6514	1,20064	892	1,037	,300
4.Sınıf		435	3,5678	1,20936			
3.Sınıf	M36	459	3,6732	1,21937	892	1,083	,279
4.Sınıf		435	3,5839	1,24590			
3.Sınıf	M37	459	3,6863	1,26147	892	,765	,444
4.Sınıf		435	3,6230	1,20881			
3.Sınıf	M38	459	3,4858	1,23509	892	1,098	,272
4.Sınıf		435	3,3931	1,28961			

3.Sınıf		459	3,7081	1,16056			
4.Sınıf	M39	435	3,6230	1,24820	892	1,056	,291
3.Sınıf		459	3,7037	1,16883			
4.Sınıf	M40	435	3,6368	1,22626	892	,835	,404
3.Sınıf		459	3,6492	1,20273			
4.Sınıf	M41	435	3,6368	1,18420	892	,156	,876
3.Sınıf		459	3,6456	,95879			
4.Sınıf	Toplam	435	3,5405	1,00154	892	1,603	,109

$p < .05$

Öğretmen adaylarının sınıf düzeyleri açısından küresel eğitimle ilgili konuların programda küresel konulara ağırlık verilmesi ile ilgili katılma derecelerine ilişkin görüşleri arasında farklılıklar olup olmadığı maddelere göre incelenmiş, inceleme sonucuna göre öğretmen adaylarının görüşleri arasında 3. ve 4. sınıf öğrencileri arasında 24. maddede ($p=.037$) “Bireylerin hem kendilerinin hem de kendi ülkelerinin dünyadaki yerini anlamalarına katkı sağlar” 25. maddede ($p=.050$) “Dünya sorunlarına duyarlı bireyler yetiştirmeye katkı sağlar” 26. maddede ($p=.003$) “Dünya sorunlarına çözüm üretebilen, yeni stratejiler geliştirebilen bireyler yetiştirmeye katkı sağlar” 30. maddede ($p=.042$) “Ülkeler arasında dayanışma ve işbirliğini artırır” 31. maddede ($p=.027$) “Savaşların ve uluslararası terörizmin azalmasına katkı sağlar” maddelerinde anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Bu farklılık 4. sınıf öğretmen adaylarının (24. madde (3.sınıf $X=3,7233$, 2.Sınıf $X=3,5425$), 25. madde (3.sınıf $X=3,8932$, 4.Sınıf $X=3,7402$), 26. madde (3.sınıf $X=3,8802$, 4.Sınıf $X=3,708$), 30. madde (3.sınıf $X=3,5686$, 4. sınıf $X=3,3954$), 31. madde (3.sınıf $X=3,4205$, 4. sınıf $X=3,223$)) lehinedir.

Öğretmen adaylarının sınıf düzeyleri açısından küresel eğitimle ilgili konuların programda küresel konulara ağırlık verilmesi ile ilgili katılma derecelerine ilişkin görüşleri arasında farklılıklar olup olmadığıyla ilgili yapılan Bağımsız Gruplar t Testi analizinde bütün maddeler bir faktörde toplandığından karşılaştırmalar toplam puanlar üzerinden de yapılmıştır. İnceleme sonucuna göre öğretmen adaylarının görüşleri açısından 3.sınıf ve 4.sınıf öğrencileri arasında anlamlı bir farklılık ($p > .05$) olmadığı görülmüştür. Bu durum 3.sınıf ve 4.sınıf öğrencilerin küresel eğitimle ilgili konuların programda küresel konulara ağırlık verilmesi ile ilgili katılma derecelerine ilişkin görüşleri arasında benzeşik oranlarda katıldıklarını göstermektedir.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Öğretmen adaylarının küresel eğitimle ilgili konuların ve küresel eğitim doğurgularının Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda yer alması noktasında; insan hakları, sosyal adalet, insanların eşitliği, dünyanın ortak yaşam olduğu algısı, yeryüzü kaynaklarının verimli kullanılması konusunda olumlu tutum sergiledikleri belirlenirken; dini ve kültürler farklılıklar, uluslararası örgütler, Türkçe derslerinde dünya edebiyatı örnekleri ve yabancı dil eğitimi ile ilgili konuların programda daha az yer alması yönünde tutum içerisinde oldukları belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının farklılıklara karşı olumsuz tavır sergileyerek dünya vatandaşlığı olgusunu göz ardı ettiği söylenebilir.

Öğretmen adayları küresel eğitimle ilgili konuların ve küresel eğitim doğurgularının Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda ne kadar yer alması gerektiğine ilişkin olarak; dünya sorunlarına çözüm üretebilen, demokrasiyi benimsemiş, her türlü ayrımcılığa karşı çıkan, yeni stratejiler geliştirebilen bireylerin yetişmesi açısından olumlu görüş bildirmişlerdir. Öğretmen adayları; savaşların, insan hakları ihlallerinin, uluslararası terörizmin, ekonomik ve politik adaletsizliklerin azalmasına, bazı çok uluslu şirketlerle bağlantılı olan adaletsizliklerin farkına varılmasına, ülkeler arasında dayanışma ve işbirliğini artırmasına, tüm insanlığın paylaşabileceği ortak bir kültür oluşumuna katkı sağlayacağı konularının Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda daha az yer alması gerektiği görüşünde oldukları sonucuna ulaşmıştır. Bu durumda öğretmen adayları küreselleşmenin olumlu taraflarını programda görmek isterken olumsuz taraflarını görmek istememektedirler. Hanvey'in (2004) değindiği küresel bakış açısını öğretmen adaylarının kavraması gerekmektedir. Adaylar, bireyin kendi bakış açısının dünyanın her yerinde aynı olmadığını, bakış açısının sürekli olarak değiştiğini, başkalarının bakış açısının kendisinden farklı olduğunu kabul etmelidir. Öğretmen adayları olay ve konulara tek taraflı bakarak programda olumlu küresel gelişmelerin yer almasını istemektedirler.

Cinsiyet açısından öğretmen adaylarının küresel eğitimle ilgili konuların ve küresel eğitim doğurgularının Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda ne kadar yer alması gerektiğine ilişkin olarak erkekan öğretmen adaylarının lehinde farklılık olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde Kan'ın (2009) sosyal bilgiler öğretmen adaylarının küresel sorunlarla ilgili tutumlarını ölçen araştırmasında, öğretmen adaylarının cinsiyetine göre tutumlarında erkekan öğretmenler

lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Erkekan öğretmen adaylarının güncel konuları ve küresel gelişmeleri yakından takip ettiği ve bazı konularda erkek öğretmenlere göre daha duygusal davrandıklarını söylemek mümkündür.

Sınıf düzeyleri açısından, öğretmen adaylarının küresel eğitimle ilgili konuların ve küresel eğitim doğurgularının Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda ne kadar yer alması gerektiğine ilişkin anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Bu durum 3.sınıf ve 4.sınıf öğrencilerin küresel eğitimle ilgili konuların programda küresel konulara ağırlık verilmesi ile ilgili katılma derecelerine ilişkin görüşleri arasında benzeşik oranlarda katıldıklarını göstermektedir. Kan da (2009) araştırmasında, Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının küresel sorunlarla ilgili tutumlarını ölçen araştırmasında, sınıf düzeylerine bağlı olarak öğretmen adaylarının tutumlarında anlamlı bir farklılık olmadığını tespit etmiştir.

Küreselleşen, bilgi teknolojilerinin, yeni gelişmelerin yaşandığı dünyada öğretmenlerde aranan nitelik ve yeterlilikler değişmektedir. Gelecek nesilleri yetiştirecek olan öğretmen adaylarının, öncelikle kendilerinin farklı ülke ve kültürleri iyi tanımaları ve anlamaları gerekmektedir. Eleştirel düşünme, hoşgörü, farkındalık, farklılıklara saygı, birbirini dinleme v.b. özellikler ders içeriklerinde daha fazla yer almalıdır. Derslerde daha fazla uygulama ve etkinliğe yer verilmelidir. Erkek öğrencilerin küresel eğitime karşı olumsuz tutumları ayrıca araştırılmalıdır.

KAYNAKLAR

1. Açıklan, M. (2010). Influence of global education on the Turkish social studies curriculum. *The Social Studies*, 101(6), 254-259.
2. Akçay, R. (2003). Küreselleşme, eğitimsel yoksulluk ve yetişkin eğitimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 159, 67-78.
3. Çalık, T. ve Sezgin, F. (2005). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 55-66.
4. Deniz, N. (1999). *Global eğitim*. İstanbul: Türkmen.
5. Devlet Planlama Teşkilatı (2000). Sekizinci beş yıllık kalkınma planı. *Küreselleşme Özel İhtisas Komisyonu Raporu*. Ankara: DPT.
6. Erkuş, A. (2011). *Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci*. Ankara: Seçkin.

7. Giddens, A. (2004). Castells'in ağ toplumunun yükselişi üzerine. M. Armağan (Haz.), *Küresel kuşatma karşısında insan* içinde (s. 175-182.), (Ş. Yalçın Çev.). İstanbul: Ufuk.
8. Hanvey, R. G. (2004). An attainable global perspective. *The American Forum for Global Education*, 2-47. [Online]: http://www.globaled.org/an_att_glob_persp_04_11_29.pdf adresinden 06.02.2015 tarihinde indirilmiştir.
9. Kan, Ç. (2009). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının küresel sorunlarla ilgili tutumları ve ders programlarına yönelik önerileri*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
10. Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi* (16. Baskı). Ankara: Nobel.
11. Özkan, T. (2006). *İlköğretim öğretmenlerinin küresel eğitime yönelik görüşlerinin belirlenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
12. Öztürk, C. ve Otluoğlu, R. (2002). *Sosyal bilgiler öğretiminde edebi ürünler ve yazılı materyaller*. Ankara: Pegem.
13. Robertson, R. (1999). *Küreselleşme*, (Ü. H. Yolsal, Çev), Ankara: Bilim ve Sanat.
14. Şimşek, A. (2008). 21. yüzyılda kimlik, vatandaşlık ve tarih eğitimi. Safran, M. ve Dilek, D. (Ed.). *Türkiye'de sosyal bilgiler dersinde 'küresel bağlantılar': Bazı dünya devletleri ile karşılaştırmalı bir çalışma* içinde (s.345-363). İstanbul: Yeni İnsan.
15. Tezcan, M. (2002). *Postmodern ve küresel toplumda eğitim*. Ankara: Anı.
16. Yazıcı, H. ve Koca, K. (2008). Sosyal bilgiler öğretimi programı Tay, B. ve Öcal, A. (Ed.), *Özel öğretim yöntemleriyle sosyal bilgiler öğretimi* içinde (s. 22-35). Ankara: Pegem.
17. Yurdabakan, İ. (2002). Küreselleşme konusundaki yaklaşımlar ve eğitim. *Eğitim Araştırmaları*, 6, 61-64.

STAJ YÖNETİM SİSTEMİNİN (ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI) GELİŞTİRİLMESİ VE GELİŞTİRİLEN SİSTEME YÖNELİK ÖĞRETMEN ADAYLARININ GÖRÜŞLERİ

Agâh Tuğrul KORUCU

Yrd. Doç. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Konya/TÜRKİYE
akorucu@konya.edu.tr

ÖZET

Eğitim fakülteleri öğrencileri öğretmenlik uygulaması kapsamında Milli Eğitim Bakanlığı'na (MEB) bağlı farklı düzeylerdeki okullarda öğretmenlik deneyimi kazanmaya çalışmaktadırlar. Ancak mevcut durumda aynı bölümdeki öğrenciler bile farklı farklı okullarda öğretmenlik deneyimi kazanmaya çalışmaktadırlar ve birbirleri ile bilgi paylaşımları son derece sınırlıdır. Ayrıca öğrencilerin öğretim elemanları ile de gerekli düzeyde paylaşımlar yapmadıkları gözlenmektedir. Bu durumun olumsuz etkilerini azaltmayı amaçlayan bu çalışma kapsamında çevrimiçi bir sistem geliştirilerek bu dezavantajlar ortadan kaldırılmaya çalışılmıştır. Bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının geliştirilen staj yönetim sistemine yönelik görüşlerinin belirlenmesidir. Araştırmada nitel araştırma modeli benimsenmiş olup, öğretmen adaylarının geliştirilen sisteme yönelik görüşleri ile sistemin avantaj ve dezavantajları ortaya konulmuştur. Araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 eğitim-öğretim yılında NEÜ Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi BÖTE Anabilim Dalı'nda öğrenim gören 50 bilgisayar öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmacının geliştirdiği yarı yapılandırılmış formdaki bulunan açık uçlu sorulara verilen cevaplar içerik analizi ile analiz edilmiş ve araştırma bulguları ortaya çıkarılmıştır. Bulgulardan elde edilen sonuçlara göre öğretmen adaylarının Staj Yönetim Sisteminden memnun kaldıkları ortam-öğretim elemanı ve arkadaş etkileşimlerinin süreçte kendilerine çok önemli katkı sağladığını ve anında geri bildirim almak ve diğer ihtiyacı olanlara sistem üzerinden anında yardımcı olmanın uygulama sürecinde çok önemli olduğunu vurgulamışlardır. Öğretmen adayları bu tür sistemlerin sürece entegrasyonunun sağlanmasına yönelik olumlu görüş bildirmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Staj yönetimi sistemi, Öğretmenlik uygulaması, Bilgi ve iletişim teknolojileri entegrasyonu, Öğretmen adayı.

DEVELOPING THE INTERNSHIP MANAGEMENT SYSTEM (TEACHING PRACTICE) AND TEACHER CANDIDATES' OPINIONS ABOUT THE DEVELOPED SYSTEM

ABSTRACT

Education faculties' students have been trying to gain teaching experiences within the teaching practice at the different schools levels attached to the Ministry of National Education. However, in the present case even same section students have been trying to gain teaching experience in very different schools and sharing information with each other is extremely limited. In addition, it is observed that the students didn't do share with instructors the necessary level. Within the scope of this study, which aims to reduce the negative impacts of this situation by developing an online system, it was attempted to eliminate these disadvantages. The purpose of this study is determining the teacher candidates' opinions about the developed internship management system. The qualitative research model were adopted in this study, it were demonstrated the advantages and disadvantages of the system with pre-service teachers opinions about the developed system. Study group was 50 pre-service computer teachers studying at NEU, Ahmet Kelesoglu Education Faculty Computer and Instructional Technologies Department in 2015-2016 Academic years. The research findings were revealed from given answers to open-ended questions at the developed semi-structured form by researcher was analyzed with content analysis. According to the obtained results from the findings, pre-service teachers emphasized that they satisfied with Internship Management System, environment, instructor and friend interactions made a very important contribution in the process and get instant feedback and instant help to others in need is very important at implementation process through the system. The pre-service teachers reported a positive opinion aimed at achieving the integration of such systems into the process.

Key Words: *Practice management system, Teaching practice, Information and communication technology integration, Teacher candidate.*

1. GİRİŞ

Öğretmen yetiştirmede en önemli deneyimlerden bir tanesi öğretmenlik uygulamasıdır. Öğretmenlik, uygulaması üniversite son sınıf öğrencilerinin öğretmen olmak için bu süreçteki en önemli çalışmasıdır. Eğitim fakülteleri 1998 yılında yeniden yapılanarak öğretmen adayı olan öğrencilerin, okul ile fakülte işbirliği ile belirli okullarda, öğretmenlik uygulaması dersini vermektedir. Öğretmenlik uygulaması dersi öğretmen yetiştiren kurumların önemli derslerinde birisi haline gelmiştir (Paker, 2008). Öğretmenlerin nitelikli hale getirilebilmesi için öncelikle öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlilikler belirlenmeli, belirlenen bu yeterliliklerin öğretmenlere hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerle kazandırılmasının önemi sağlanmalıdır (MEB, 2006). Öğretmen adaylarının okullarda kullanılmakta olan yeniliklerden yararlanmaları, burada kazandıkları bilgileri uygulayabilmeleri ve kendilerini öğretmenlik mesleğine hazırlamaları öğretmenlik uygulaması dersinin amaçları arasında yer almaktadır (Bayekin, Kıyıcı ve Horzum, 2002; Mitchell, 1993). Bu nedenlerden dolayı, öğretmen adaylarının, öğretmenlik mesleğine uygun tutumları bilmesi ve bu tutumları farklı değişkenlere bağlı olarak değerlendirmesi, bu tutumlar üzerinde olumlu yönde etki oluşturduğu görülmektedir (Çapa ve Çil, 2000; Sang, Valcke, Van-Braak, Tondeur, 2010).

Eğitim fakülteleri öğrencileri öğretmenlik uygulaması kapsamında MEB'na bağlı farklı düzeylerdeki okullarda öğretmenlik deneyimi kazanmaya çalışmaktadırlar. Ancak mevcut durumda aynı bölümdeki öğrenciler bile farklı farklı okullarda öğretmenlik deneyimi kazanmaya çalışmaktadırlar ve birbirleri ile bilgi paylaşımları son derece sınırlıdır (Arslan ve Özpınar, 2008). Ayrıca öğrencilerin öğretim elemanları ile de gerekli düzeyde paylaşımlar yapmadıkları gözlenmektedir. Bu durumun olumsuz etkilerini teknoloji destekli olarak azaltmak ve çevrimiçi bir sistemin geliştirilerek kullanılması önemlidir (Bates, 2005; Conole ve Warburton, 2005). Geliştirilen sistemde öğrencilerin ve öğretim elemanlarının kayıt olması ve öğrencilerin hafta hafta okuldaki yaşantıları ile ilgili tecrübelerini sistem üzerinden diğer bireyler ile paylaşması farklılıkların ortaya konulmasını sağlayacaktır. Ayrıca tüm öğrencilerin birbirleriyle bilgi paylaşımına olanak verecek bir uygulama ile de hem aynı bölümdeki hem de farklı bölümlerdeki öğrencilerin deneyimlerini paylaşmaları ve birbirlerinin deneyimlerine yorumlar aracılığıyla da katkı sağlamaları öğretimde eşitlik açısından önemlidir (Kılıç, 2009). Böylece öğretmen adayı

öğrencilerin daha disiplinli ve planlı bir öğretmenlik deneyimi yaşamaları ve kazanmış oldukları deneyimler sayesinde öğretmenlik uygulaması dersini daha verimli kullanabilme imkanı doğacaktır (Borko ve Mayfield, 1995). Sonuç olarak öğretmenlik uygulaması dersinden öğretmen adaylarının daha iyi yararlanabilmesi için teknolojik bir ortamın olması öğretmenlik uygulaması 1 ve 2 dersinin uygulanmasını ve işleyişi kolaylaştıracaktır. Öğretmen eğitimi programlarında kalitenin nasıl artırılabilceği sorusuna cevap aranmaktadır. Bu programlar, insanların gelişimine yardımcı olan öğretmenleri yetiştirmede, toplumsal beklentileri karşılayacak şekilde düzenlenmelidir (Darling-Hammond, 2012). İyi bir öğretmen, kişilik özellikleri ile model olma, sınıf ortamının eğitim için uygun hale getirme ve sağlıklı karar verebilme yeteneklerini kazanabilmesi için iyi bir eğitimden geçmesi gerekmektedir (Akyıldız, 1995). Öğretmen adaylarının, öğretmenlik mesleğine uygun bilgileri okullarda uygulamaları, tecrübe sahibi bir öğretmenin yetişmesi için oldukça önemlidir (Kılıç, 2004).

İlgili alanyazın araştırıldığında Türkiye’de farklı çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Kudu, Özbek ve Bindak (2006) yapmış oldukları çalışmada öğretmen adaylarının grup çalışmaları için yeterli imkan bulamadıkları ve uygulama öğretmenlerinin rehberliklerinden yeterli miktarda fayda sağlayamadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca aynı çalışmada öğretmen adaylarının grup çalışmaları yerine bireysel çalışmalara yöneldiği görülmüştür. Öğretmen adaylarının, öğretmenlik uygulaması dersinde daha etkin bir tecrübe kazanabilmeleri için zamanında dönüt almaları gerekmektedir. Parker (2008) yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin çoğunun, danışman öğretim üyelerinden aldıkları geribildirim yeterli olmadığı ve zayıf olduğu görüşünü belirtmişlerdir. Bunun yanında, öğretmen adayları, uygulama öğretmeninden, çoğunluğu mesleki gelişimlerine pek katkı sağlamayacak dönütler almaktadırlar. Öğretmenlik uygulaması dersinde öğretmen adayları topluca fikir edinebilecekleri konularda bireysel olarak fikir edinmeye çalışmaktadırlar. Baştürk (2009), öğrencilerin uygulama okullarında ders anlatmadan önce okullardaki danışman öğretmeni ile yapmış oldukları etkileşimlerden genellikle dersin içeriği, sınıfın seviyesi ve sınıfa nasıl hakim olabilecekleri gibi konular tartışılmış ve geri dönüşümler aldıkları sonucuna ulaşmıştır. Diğer bir konu da staj yapılan okuldaki öğretmenlerin, öğretmen adayı öğrencilere yeterli ilgiyi göstermemeleridir. Eraslan (2008) yapmış olduğu çalışmada, uygulama öğretmenlerinin büyük bir kısmının görev bilincine sahip olmadıklarını ifade

etmiştir. Bunun yanında öğretmen adayı öğrencileri fazlalık olarak görmekte, alınması gereken imzaları topluca alarak uygulamanın sadece formalite olarak gerçekleştiği sonucuna ulaşmıştır. Ünver (2003) çalışmasında uygulama okulundaki yöneticilerin, uygulama öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının birbirlerine karşı sorumlulukları hakkında yeterli bir bilgiye sahip olamadıklarını görmüştür. Araştırmada, uygulama öğretmenin, okul yöneticisinin ve öğretmen adayının işbirlikli olarak çalışabilme konusunda eğitim görmeleri gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlik uygulamasında yaşanan sorunlardan biri de öğretmen adayı öğrencilerin uygulama yaptıkları okul yöneticileri ve uygulama öğretmenleri ile yaşadıkları problemler olarak belirlenmiştir. Ören, Sevinç ve Erdoğan (2009) çalışmasında, öğretmenlik uygulaması dersleri ile ilgili problemleri olan öğrencilerin problemlerinin çıkış nedenini söylemelerini istemişlerdir. Bir başka çalışmada ise, Ünver (2003) uygulama okulunda bulundukları yöneticilerin, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının birbirlerine karşı olan sorumlulukları hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını görmüştür. Bu kişilerin işbirlikli çalışma konusunda eğitim görmeleri gerektiğinin önemini ortaya koymuştur. Koç ve Yıldız (2012) yapmış oldukları araştırmanın bulgularından hareketle, öğretmenlik uygulamasının tüm öğretmen adaylarının birbirleriyle işbirlikli ve programlı çalışmaları gerektiği, uygulamaya katılan tüm katılımcıların, öğretmenlik uygulamasına gereken yeterli ilgiyi ve özeni göstermeleri gerektiğinin önemini vurgulamışlardır. Alanyazındaki çalışmalarda öğretmenlik uygulaması derslerinde yaşanan sorunlar, eksiklikler gibi olumsuzluklar görülmektedir. Bu çalışmada önerilen staj yönetim sistemi ile bahsi geçen ve var olan sorunlar ortadan kaldırılmaya çalışılmıştır.

Geliştirilen staj yönetim sisteminin önemi; üniversitelerin eğitim fakültelerinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersini daha verimli hale getirmesidir. Çünkü öğretmenlik uygulaması derslerinde öğrenci-öğrenci ve danışman-öğrenci arasında yeterli iletişimin sağlanamadığı görülmektedir. Bunun nedenleri arasında öğrenci sayısının fazla olması, staj yaptıkları okulların ortamlarının farklı olması gibi nedenler öğrenciler arasında iletişim sorununa neden olmaktadır. Bu etkileşim sorunu, öğretmenlik uygulaması derslerinin öğrenci üzerindeki etkinliğini engellemektedir. Geliştirilen staj yönetim sistemi sayesinde öğrenciler, öğretim elemanları ve birbirleriyle istedikleri zaman etkileşim kurabilmiş ve geri bildirim

alabilmişlerdir. Ayrıca, aynı bölümde ve uygulama okulunda olmayan öğrenciler arasında da fikir alışverişi oluşmuş, bu sayede öğrenciler eğer eksikleri varsa, eksiklerini tespit edip, bu eksikleri giderecekleri, öğretmenlik uygulaması dersinde daha fazla fayda sağlanması için gerekli ortam oluşturulmuştur. Bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının geliştirilen staj yönetim sistemine yönelik görüşlerinin belirlenmesidir.

2. YÖNTEM

Araştırmanın Modeli ve Çalışma Grubu

Araştırma yöntemi olarak nitel desen benimsenmiştir. Nitel araştırmalar, mülakat, gözlem, görüşme ve doküman inceleme gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, bireysel özelliklerin daha net ifade edilebildiği, algıların ve olayların doğal ortamında gerçekçi bir biçimde ortaya konmasına yönelik sürecin yönetildiği araştırmalardır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Anabilim Dalı'nda öğrenim gören 50 öğretmen adayı oluşturmaktadır.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Verileri

		N	%
Cinsiyet	Erkek	24	48
	Kadın	26	52
	Toplam	50	100

Tablo 1’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan 50 öğretmen adayından 24 (% 48)’ü erkek, 26 (% 52)’si kadındır.

Veri toplama araçları: Bu çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen açık uçlu soruların bulunduğu yarı yapılandırılmış formu uygulanmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen katılımcıların staj yönetim sistemi arayüzüne yönelik değerlendirme soruları ile yarı yapılandırılmış formda bulunan açık uçlu sorulara verilen cevaplar içerik analizi ile çözümlenmiş ve araştırma bulguları ortaya çıkarılmıştır. Geliştirilen açık uçlu 13 araştırma sorusundan oluşan yarı yapılandırılmış form; 5 alan uzmanı ve 1 dil

uzmanı kontrolünde revize edilerek, açık uçlu 10 soru şeklinde son haline getirilmiş ve uygulanmıştır. Yarı yapılandırılmış formda yer alan ve öğretmen adaylarına yöneltilen sorular şu şekildedir:

1. Çalışma sürecinde yapılan çalışmaların hangi bölümü aksadı, hangi bölümü plana göre ilerledi?
2. Çalışma sürecinde yapılan uygulama ve çalışmaların hangisinden memnun kaldın, hangisinden memnun kalmadın?
3. Çalışma sürecinde karşılaştığın zorluklar nelerdir?
4. Gelecek yıl bu dersi alacak öğrencilere bu ders ile ilgili neler önerirsin?
5. Dersin aksayan tarafları nasıl düzeltilebilir?
6. Diğer derslerinde de bu dersteki gibi bir uygulama çalışmasını ister misin?
7. Bu projeden beklentiniz nedir? Bu proje beklentini karşıladı mı? Bu konu hakkında ne düşünüyorsunuz?
8. Projedeki hoşuna giden uygulamalar hangileri?
9. Projede sana göre eksik kısımlar ya da eklenmesini istediğin kısımlar hangileri?
10. Web sitesinin çalışmasından memnun kaldın mı? (linkler, veri tabanı, hiyerarşi, duyur mesaj iletimi vs. tüm konular hakkında)

Verilerin Analizi: Araştırmacı tarafından öğretmen adaylarından toplanan veriler bilgisayara aktarılmış, sonra da nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi yöntemi kullanılarak her veri çözümlenmiştir. İçerik analizi, belirli kurallara dayanan kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir teknik olarak tanımlanmaktadır, metin veya metinlerden oluşan bir veri setinin içindeki belli kelimelerin veya kavramların varlığını ve tekrar sayısını, frekansını belirleyerek ifadeleri daha açık bir şekilde gruplandırmaya yönelik yapılıdır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013).

İçerik analizinde, dokümanlardan elde edilen nitel araştırma verilerinin işlenmesi, verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması şeklinde dört aşama bulunmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu çalışmada da verilerin kodlanmasından sonra çeşitli temalar elde edilmiş, bu aşamadan sonra veriler düzenlenmiş, temalara göre gruplanmış ve uygun olduğu durumlarda veriler sayısal hale getirilerek sunulmuştur. Son olarak, elde edilen bulgular yorumlanmıştır. Çalışmada bulgular kısmında, katılımcıların kimlik bilgileri açık

verilemeyeceğinden; öğretmen adayı katılımcılar K-1, K-2...K-50 şeklinde kodlanarak analiz yapılmıştır

3. BULGULAR

Tablo 2. Katılımcıların staj yönetim sistemi arayüzüne verdikleri puanların ortalaması

	N	Ortalama	%
Staj yönetim sisteminin domain ismi kolay hatırlanıyor	50	3,70	74,0
Staj yönetim sistemi arayüzü sürekli güncelleniyor	50	4,00	80,0
Staj yönetim sistemi geri bildirim yapma imkanı tanınmış	50	4,04	80,8
Staj yönetim sistemi kullanıcı yardım modülü yeterlidir	50	4,06	81,2
Staj yönetim sisteminde yapılacak iş kolay bir şekilde yapılıyor	50	4,04	80,8
Staj yönetim sisteminin kullanım dili gayet anlaşılır ve açık bir şekilde	50	4,02	80,4
Staj yönetim sisteminin ortam - öğrenci- öğretim elemanı etkileşimi gayet yeterli	50	4,08	81,6
Staj yönetim sistemi kısa sürede açılıyor	50	4,10	82,0
Staj yönetim sistemi bağlantıları düzgün ve eksiksiz bir şekilde çalışıyor	50	4,30	86,0
Staj yönetim sistemi aranan içerik çok kolay bir şekilde bulunuyor	50	4,14	82,8
Staj yönetim sistemi içi gezinti linkleri çok iyi çalışıyor	50	4,46	89,2
Staj yönetim sistemi tasarımı gayet güzel ve uygundur	50	4,36	87,2
Genel ortalama	50	4,11	82,2

Tablo 2'den bilgisayar öğretmeni adaylarının staj yönetim sisteminin kullanımına yönelik yöneltilen sorulara verdikleri cevaplara göre; katılımcıların staj yönetim sisteminin kullanımı ve görüşü açısından genel durumu hakkında gayet memnun oldukları durumu genel ortalama 5 tam puan üzerinden 4,11 olarak belirlenmiş olup, bu sonuç bilgisayar öğretmeni adaylarının staj yönetim sistemi arayüzünden memnun olduklarını göstermektedir.

“Çalışma sürecinde yapılan çalışmaların hangi bölümü aksadı, hangi bölümü plana göre ilerledi?” şeklindeki birinci araştırma sorusuna verilen cevaplar incelenerek oluşturulan kodlar üç kategori altında toplanmıştır.

Tablo 3. Çalışmaların aksayan ve plana göre ilerleyen bölümleri

Kategori	Tema	Kod	Frekans	
			Olumlu Yönler (n)	Olumsuz Yönler (n)
İçerik	İçerik kısmında zorlanma			1
	İçerik dilinin niteliği		4	
	Hedef kitlenin niteliği		1	
	Toplam		5	1
Zaman	Belirsizlik	Rapor giriş tarihleri		1
		Saatlerin değişiklik göstermesi		1
	Süreç	Her etkinliğin o hafta doldurulması	1	
		Süreç başındaki aksaklıklar		1
		Sürenin kısıtlı olması		1
		Planları önceden yapma	1	
		Öncekileri görememe		1
Toplam		2	5	
Genel	Aksama olmadı		9	
	Sınav haftaları	Aksama olması		1
	Değerlendirme kısmı			1
	Toplam		9	2

Öğrencilerin çalışma sürecinde yapılan çalışmaların aksayan ve plana göre ilerleyen bölümlerinin neler olduğu ile ilgili verdikleri cevaplar kodlanarak üç kategori oluşturulmuştur. Bu üç kategori İçerik, Zaman ve Genel şeklinde belirlenmiştir. Veriler belirlenen kategorilere göre gruplandırılmış ve sonucunda tema ve kodlar belirlenmiştir. İçerik kategorisinde bulunan temalardan; İçerik kısmında zorlanma olumsuz yönler n=1, İçerik dilinin niteliği olumlu yönler n=1, Hedef kitlenin niteliği n=1 olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin içerik kategorisine yönelik olumlu görüşleri n=5, olumsuz görüşleri n=1'dir. Zaman kategorisinde bulunan Belirsizlik temasında bulunan kodlardan; Rapor giriş tarihleri olumsuz yönler n=1, Saatlerin değişiklik göstermesi olumsuz yönler n=1; Süreç temasında bulunan kodlardan; Her etkinliğin o hafta doldurulması olumlu yönler n=1, Süreç başındaki aksaklıklar olumsuz yönler n=1, Sürenin kısıtlı olması olumsuz yönler n=1, Planları önceden yapma olumlu

yönler n=1, Öncekileri görememe olumsuz yönler n=1 olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin zaman kategorisine yönelik olumlu görüşleri n=2, olumsuz görüşleri n=5'tir. Öğrencilerin zaman kategorisine yönelik olumlu görüşleri n=2, olumsuz görüşleri n=5'tir. Genel kategorisinde bulunan temalardan, Aksama olmadı olumlu yönler n=9, Değerlendirme kısmı olumsuz yönler n=1, Sınav haftaları temasında bulunan kod; Aksama olması olumsuz yönler n=1 olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin Genel kategorisine yönelik olumlu görüşleri n=9, olumsuz görüşleri ise n=2'dir.

Çalışma sürecinde yapılan çalışmaların aksayan ve plana göre ilerleyen bölümlerinin neler olduğu ile ilgili verilen cevaplardan bazıları şöyledir:

“Genel itibariyle çalışmalar plana göre ilerledi fakat aksayan tek şey, rapor giriş tarihlerinin tam belli olmaması ve saatlerin değişiklik göstermesiydi.” (K2)

“Her etkinliğin o hafta doldurulması bence çok güzeldi. Önceki hafta yapılan etkinlikleri göremememiz bir sınırlılık bence.” (K10)

“Çalışma sürecinde çalışmaların neredeyse tamamında bir aksama olmadı. Sadece süreç başında ufak çaplı aksaklıklar oldu. Bunun dışında geri kalan bölümleri plana göre ilerledi.” (K13)

“Çalışma sürecinde yapılan uygulama ve çalışmaların hangisinden memnun kaldın, hangisinden memnun kalmadın?” şeklindeki ikinci araştırma sorusuna verilen cevaplar incelenerek oluşturulan kodlar üç kategori altında toplanmıştır.

Tablo 4. Yapılan uygulama ve çalışmalardaki memnuniyet

Kategori	Tema	Kod	Frekans	
			Olumlu Yöneler (n)	Olumsuz Yöneler (n)
Kullanım	Genel	Faydalı	1	
		Hepsinden memnun	11	
		Grup çalışması	1	1
	Pratik ve kolaylık		1	
	Aktif ve akılda kalıcılık	Artırılabilirdi		1
	Daha düzenli bir eğitim	İleri seviyede olmaması		1
	Toplam		14	3
Zaman	Süreç başlangıcı			1
	Rapor tarih ve saati değişkenliği			1
	Toplam		14	2
Uygulamalar	Android		1	
	Web sitesi		1	
	Bilinmeyen program			1
	Adobe Flash			1
	Toplam		2	2

Öğrencilerin çalışma sürecinde yapılan uygulama ve çalışmaların hangilerinden memnun kaldıkları, hangilerinden memnun kalmadıkları ile ilgili verdikleri cevaplar kodlanarak üç kategori oluşturulmuştur. Bu üç kategori Kullanım, Zaman ve Uygulamalar şeklinde belirlenmiştir. Veriler belirlenen kategorilere göre gruplandırılmış ve sonucunda tema ve kodlar belirlenmiştir.

Kullanım kategorisinde bulunan Genel temasında olan kodlar; Faydalı olumlu yöneler n=1, Hepsinden memnun olumlu yöneler n=11, Grup çalışması olumlu yöneler n=1, olumsuz yöneler n=1, Aktif ve akılda kalıcılık temasında olan Artırılabilirdi kodu olumsuz yöneler n=1, Daha düzenli bir eğitim temasında olan İleri seviyede olmaması olumsuz yöneler n=1, Pratik ve kolaylık teması olumlu yöneler n=1 olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin kullanım kategorisine yönelik olumlu görüşleri n=14, olumsuz görüşleri n=3'tür. Zaman kategorisinde bulunan temalar; Süreç başlangıcı olumsuz yöneler n=1 ve Rapor tarih ve saati değişkenliği olumsuz yöneler n=1 olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin zaman

kategorisine yönelik olumlu görüşleri n=0, olumsuz görüşleri n=2'dir. Uygulamalar kategorisinde bulunan temalar; Web sitesi olumlu yönler n=1, Bilinmeyen program olumsuz yönler n=3 ve Adobe Flash olumsuz yönler n=1 olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin uygulamalar kategorisine yönelik olumlu görüşleri n=2, olumsuz görüşleri n=2'dir.

Çalışma sürecinde yapılan uygulama ve çalışmaların hangilerinden memnun kaldıkları, hangilerinden memnun kalmadıkları ile ilgili verilen cevaplardan bazıları şöyledir:

“Genel olarak yapılan çalışmalar ve etkinlikler faydalıydı ama tam geliştirici değildi. Öğrencinin daha aktif bir şekilde daha çok akılda kalacak etkinlikler yapılabilirdi. Ama çoğu özelliğe uygun etkinlikler de yapıldı.” (K3)

“Grup çalışması kişilerin ilgi ve yeteneklerine göre dağıldı bundan memnun kaldım. Memnun kalmadığım bir durum yok.” (K5)

“Android programında yaptığım uygulamada zorlandım ama memnun kaldım. Adobe flash programında yaptığım uygulama yarım kaldı ve memnun olamadım.” (K7)

“Çalışma sürecinde karşılaştığın zorluklar nelerdir?” şeklindeki üçüncü araştırma sorusuna verilen cevaplar incelenerek oluşturulan kodlar iki kategori altında toplanmıştır.

Tablo 5. Çalışma sürecinde karşılaşılan zorluklar

Kategori	Tema	Frekans
Uygulama	Bazı alanlarda yetersizlik	1
	Bilinmeyen programlar	1
	Programı öğrenme aşaması	1
	Yapılan çalışmanın kopyasını alamamak	2
	Toplam	5
Süreç	Zamanlama sorunu	2
	Çalışma süreci	2
	Süreç başındaki zorluklar	1
	Etkinlik takibi	1
	Haftalık raporlar	1
	Zorlukla karşılaşmama	5
	Toplam	12

Öğrencilerin çalışma sürecinde karşılaştıkları zorluklara verdikleri cevaplar kodlanarak üç kategori oluşturulmuştur. Bu iki kategori Uygulama ve Süreç şeklinde belirlenmiştir. Veriler belirlenen kategorilere göre gruplandırılmış ve sonucunca tema ve kodlar belirlenmiştir.

Uygulama kategorisinde bulunan temalardan Bazı alanlarda yetersizlik n=1, Bilinmeyen programlar n=1, Programı öğrenme aşaması n=1 ve Yapılan çalışmanın kopyasını alamamak n=2 olarak belirlenmiştir. Süreç kategorisinde bulunan temalardan, Zamanlama sorunu n=2, Süreç başındaki zorluklar n=1, Etkinlik takibi n=1, Haftalık raporlar n=1, Zorlukla karşılaşmama n=5 ve Çalışma süreci teması n=2 olarak belirlenmiştir.

Çalışma sürecinde karşılaştıkları zorluklara verilen cevaplardan bazıları şöyledir:

“Bilmediğim bazı programlar beni bayağı uğraştırdı ama sonuç almak güzeldi.” (K4)

“Sayfada yapılanların tekrar kopyasını alamamak.” (K12)

“Ufak tefek pürüzler dışında hiç bir sorunla karşılaşmadık.” (K15)

“Gelecek yıl bu dersi alacak öğrencilere bu ders ile ilgili neler önerirsin?” şeklindeki dördüncü araştırma sorusuna verilen cevaplar incelenerek oluşturulan kodlar iki kategori altında toplanmıştır.

Tablo 6. Ders ile ilgili öneriler

Kategori	Tema	Kod	Frekans	
Duygu/Düşünce	Önyargılı olmamaları		1	
	Keyif almaları		2	
	Verimli ve eğitici		2	
	Derse yer vermeme		1	
	Proje		İhtiyaca uygun proje seçimi	1
			İçeriğin uyumlu olması	1
			Haftalık raporları zamanında gönderme	1
			Proje ve grubun iyi seçilmesi	1
			Detaylı planlama	1
		Toplam		11
Geliştirme	Farklı yazılımlar öğrenme		2	
	Belirlenen yazılımın anlatılması		1	
	Programa hakim olmak		1	
	Kendini geliştirme		3	
	Toplam		7	

Öğrencilerin gelecek yıl bu dersi alacak olan öğrencilere bu ders ile ilgili verdikleri önerileri kodlanarak iki kategori oluşturulmuştur. Bu iki kategori Duygu/Düşünce ve Geliştirme şeklinde belirlenmiştir. Veriler belirlenen kategorilere göre gruplandırılmış ve sonucunda tema ve kodlar belirlenmiştir.

Duygu/Düşünce kategorisinde bulunan temalardan, Önyargılı olmamaları n=1, Keyif almaları n=2, Verimli ve eğitici n=2, Derse yer vermeme n=1, Proje temasında yer alan kodlardan; İhtiyaca uygun proje seçimi n=1, İçeriğin uyumlu olması n=1, Haftalık raporları zamanında gönderme n=1, Proje ve grubun iyi seçilmesi n=1 ve Detaylı planlama n=1 olarak belirlenmiştir. Geliştirme kategorisinde bulunan temalar; Farklı yazılımlar öğrenme n=2, Belirlenen yazılımın anlatılması n=1, Programa hakim olmak n=1 ve Kendini geliştirme n=3 olarak belirlenmiştir.

Gelecek yıl bu dersi alacak olan öğrencilere bu ders ile ilgili verilen önerilerden bazıları şöyledir:

“Bu sene yazdan itibaren üzerinde çalışacakları programları iyice kavrasınlar ve öğrensinler daha başarılı olacaklardır.” (K4)

“Dersi alacak öğrencilere önerim kendilerini daha çok adapte etmeye çalışmaları ve bu derse karşı ön yargılı olmamalarıdır.” (K13)

“Arkadaşlar hatalık raporun açıldığı gün içinde raporu göndermenizi öneririm.” (K14)

“*Dersin aksayan tarafları nasıl düzeltilebilir?*” şeklindeki beşinci araştırma sorusuna verilen cevaplar incelenerek oluşturulan kodlar iki kategori altında toplanmıştır.

Tablo 7. Dersin aksayan tarafları nasıl düzeltilebilir?

Kategori	Tema	Frekans
Eğitim	Konuyu eğlenceli bir etkinlikle verme	1
	Daha fazla çalışma	3
	Uzaktan eğitim	1
	Araştırma, öğrenme	1
	Paylaşım	1
	Öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyinin artırılması	2
	Toplam	9
Kontrol	Düzenli kontrol ve disiplin	1
	Plan ve program	1
	Değerlendirmenin hızlı olması	1
	Aksayan taraf yok	3
	Fikrim yok	2
	Toplam	8

Öğrencilerin “dersin aksayan tarafları nasıl düzeltilebilir” sorusuna verdikleri cevaplar kodlanarak iki kategori oluşturulmuştur. Bu iki kategori Eğitim ve Kontrol şeklinde belirlenmiştir. Veriler belirlenen kategorilere göre gruplandırılmış ve sonucunca tema ve kodlar belirlenmiştir.

Eğitim kategorisinde bulunan temalar; Konuyu eğlenceli bir etkinlikle verme n=1, Daha fazla çalışma n=3, Uzaktan eğitim n=1, Araştırma, öğrenme n=1, Paylaşım n=1 ve Öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyinin artırılması n=2 olarak belirlenmiştir. Kontrol kategorisinde bulunan temalardan; Düzenli

kontrol ve disiplin n=1, Plan ve program n=1, Değerlendirmenin hızlı olması n=1, Aksayan taraf yok n=3 ve Fikrim yok n=2 olarak belirlenmiştir.

Dersin aksayan taraflarının nasıl düzeltilebileceği ile ilgili verilen cevaplardan bazıları şöyledir:

“Yapılan eğlenceli bir etkinlikle vermek istediğin konuyu becerilere yansıtıp derse empoze edilebilir.” (K3)

“Ben bir sorun yaşamadığım için bir yorumum yok.” (K10)

“Konu ile ilgili öğrencide farklı paylaşımlarda bulunabilir.” (K11)

“Diğer derslerinde de bu dersteki gibi bir uygulama çalışmasını ister misin?” şeklindeki altıncı araştırma sorusuna verilen cevaplar incelenerek oluşturulan kodlar bir kategori altında toplanmıştır.

Tablo 8. Diğer derslerde de uygulama çalışması isteme

Kategori	Tema	Frekans (n)
İstek	Evet	12
	Hayır	2
	Kararsızım	1
	Toplam	15

Öğrencilerin diğer derslerde de bu dersteki gibi uygulama çalışması istemeleri ile ilgili verdikleri cevaplar kodlanarak bir kategori oluşturulmuştur. Bu kategori İstek olarak belirlenmiştir. Veriler belirlenen kategoriye göre gruplandırılmış ve sonucunda tema ve kodlar belirlenmiştir.

İstek kategorisinde bulunan temalar; Evet n=12, Hayır n=2 ve Kararsızım n=1 olarak belirlenmiştir.

Diğer derslerde de bu dersteki gibi uygulama çalışması istemeleri ile ilgili verilen cevaplardan bazıları şöyledir:

“Tabi ki teoremden daha geliştirici olduğu kesin bu yüzden uygulamaya her zaman ağırlık verilmelidir.” (K3)

“Evet isterim sadece oturup ders dinlemek benim canımı sıkıyor ve ben o dersten yeterince verim alamıyorum, uygulamalı olduğu zaman daha dikkatimi çekiyor bilgiler havada kalmıyor. Somutlaşıyor.” (K9)

“Gayet başarılı tabi ki isterim.” (K10)

“Bu projeden beklentiniz nedir? Bu proje beklentini karşıladı mı? Bu konu hakkında ne düşünüyorsunuz?” şeklindeki yedinci araştırma sorusuna verilen cevaplar incelenerek oluşturulan kodlar iki kategori altında toplanmıştır.

Tablo 9. Projeden beklentiler ve düşünceler

Kategori	Tema	Kod	Frekans	
			Olumlu Yöneler (n)	Olumsuz Yöneler (n)
Zaman	Beklentiler	Geliştirilebilir		1
		Zamandan kazanç	1	
		Pasif durum		1
		Karşıladı	8	
	Staj raporunu daha kolay sunmak		1	
	Toplam		10	2
Teknik	Beklentiler	Karşılamadı		2
		Önceki etkinlikleri görmek		1
		Öğrenilenleri projeye yansıtmak		1
		Karşıladı	3	
	Güzel sonuçlar		3	
	Projenin tam çalışmaması			1
Toplam		6	5	

Öğrencilerin bu projeden beklentileri, beklentilerini karşılayıp karşılamadığı ve proje hakkındaki düşünceleri ile ilgili verdikleri cevaplar kodlanarak iki kategori oluşturulmuştur. Bu iki kategori Zaman ve Teknik şeklinde belirlenmiştir. Veriler belirlenen kategorilere göre gruplandırılmış ve sonucunca tema ve kodlar belirlenmiştir.

Zaman kategorisinde bulunan Beklentiler temasında olan kodlar; Geliştirilebilir olumsuz yönlere n=1, Zamandan kazanç olumlu yönlere n=1, Pasif durum olumsuz yönlere n=1, Karşıladı olumlu yönlere n=8 ve Staj raporunu daha kolay sunmak teması olumlu yönlere n=1 olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin zaman kategorisine yönelik olumlu düşünceleri n=10, olumsuz düşünceleri

n=2'dir. Teknik kategorisinde bulunan Beklentiler temasında olan kodlar; Karşılayamadı olumsuz yönler n=2, Önceki etkinlikleri görmek olumsuz yönler n=1, Öğrenilenleri projeye yansıtmak olumsuz yönler n=1, Karşıladı olumlu yönler n=3; Güzel sonuçlar olumlu yönler n=3 ve Projenin tam çalışmaması olumsuz yönler n=1 olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin teknik kategorisine yönelik olumlu düşünceleri n=6, olumsuz düşünceleri n=5'tir.

Bu projeden beklentileri, beklentilerini karşılayıp karşılamadığı ve proje hakkındaki düşünceleri ile ilgili verilen cevaplardan bazıları şöyledir:

“Beklentim, zamandan kazançtı. Ve beklentimi fazlasıyla karşıladı. Emek veren hocamıza buradan teşekkür ediyoruz.” (K2)

“Beklentimi çok iyi karşılayamadı. Bu senenin son olmasıyla birlikte zamanla da yarıştığımız için her şeyi pasif duruma düşürdük bir şeyleri kolay yoldan halletmeye çalıştık ama tabi ki kattığı öğrenmeler de oldu.” (K3)

“Staj rapor konusunu daha kolay sunmaktı bence beklenti karşılandı.” (K14)

“*Projedeki hoşuna giden uygulamalar hangileri?*” şeklindeki sekizinci araştırma sorusuna verilen cevaplar incelenerek oluşturulan kodlar iki kategori altında toplanmıştır.

Tablo 10. Projedeki beğenilen uygulamalar

Kategori	Tema	Kod	Frekans
Uygulamalar	Android		1
	Oyunlar		1
	Hangout		1
	Drive		1
	Mind 42		1
	Plus		1
	Ek bağlantılar		1
	Toplam		7
Kullanım	Duygu	Hızlı ve pratik olması	3
		Farklılıklar katması	1
		Görseller	1
		Eğlenceli	1
		Açık ve anlaşılır	1
	Genel	Hepsi	3
		Yok	1
	Haftalık rapor halinde sunma		1
	Grup çalışması		1
	Toplam		13

Öğrencilerin projedeki hoşuna giden uygulamalar ile ilgili verdikleri cevaplar kodlanarak iki kategori oluşturulmuştur. Bu iki kategori Uygulamalar ve Kullanım şeklinde belirlenmiştir. Veriler belirlenen kategorilere göre gruplandırılmış ve sonucunca tema ve kodlar belirlenmiştir.

Uygulamalar kategorisinde bulunan temalar; Android n=1, Oyunlar n=1, HangOut n=1, Drive n=1, Mind 42 n=1, Plus n=1 ve Ek bağlantılar n=1 olarak belirlenmiştir. Kullanım kategorisinde bulunan Duygu temasında olan kodlar; Hızlı ve pratik olması n=3, Farklılıklar katması n=1, Görseller n=1, Eğlenceli n=1, Açık ve anlaşılır n=1, Genel temasında olan kodlar; Hepsi n=3, Yok n=1, Haftalık rapor halinde sunma teması n=1 ve Grup çalışması n=1 olarak belirlenmiştir.

Projedeki hoş giden uygulamaların neler olduğu ile ilgili verilen cevaplardan bazıları şöyledir:

“Yeni kazançlar sağlaması farklılıklar katması.” (K3)

“Ben renkli hareketli dikkat çekici şeyleri sevdiğim için projeye de bu böyle yansıdı. Görseller uygulamalar, oyunlar hoşuma gitti.” (K9)

“Hoşuma giden uygulamalar Hangout, Drive, Mind42, Plus.” (K13)

“*Projede sana göre eksik kısımlar, ya da eklenmesini istediğin kısımlar hangileri?*” şeklindeki dokuzuncu araştırma sorusuna verilen cevaplar incelenerek oluşturulan kodlar iki kategori altında toplanmıştır.

Tablo 11. Projede eksik olduğu düşünülen kısımlar

Kategori	Tema	Kod	Frekans
Etkileşim	Etkileşim artmalı		1
	Eksik kısım yok		8
	Kısa sürede yüklenme		1
	Yapılanların kopyasını alabilmek		1
	Yazılım bilgilendirmesi		1
	Toplam		12
Arayüz	Pratik resim, video ekleyebilme		1
	İşlevsel araç çubuğu ekleme		1
	Yazı ekleme		1
	“Şifremi Unuttum” kısmı ekleme		1
	Daha fazla uygulama ekleme		1
	Toplam		5

Öğrencilerin projede eksik olan kısımlar ya da eklenmesini istedikleri kısımlar ile ilgili verdikleri cevaplar kodlanarak iki kategori oluşturulmuştur. Bu iki kategori Etkileşim ve Arayüz şeklinde belirlenmiştir. Veriler belirlenen kategorilere göre gruplandırılmış ve sonucunda tema ve kodlar belirlenmiştir.

Etkileşim kategorisinde bulunan temalar; Etkileşim artmalı n=1, Eksik kısım yok n=8, Kısa sürede yüklenme n=1, Yapılanların kopyasını alabilmek n=1 ve Yazılım bilgilendirmesi n=1 olarak belirlenmiştir. Arayüz kategorisinde bulunan temalar; Pratik resim, video ekleyebilme n=1, İşlevsel araç çubuğu ekleme n=1, Yazı ekleme n=1, “Şifremi Unuttum” kısmı ekleme n=1 ve Daha fazla uygulama ekleme n=1 olarak belirlenmiştir.

Projede eksik olan kısımlar ya da eklenmesini istedikleri kısımlar ile ilgili verilen cevaplardan bazıları şöyledir:

“Etkileşim yoktu. Bu eklenebilirdi. Daha sonra yazı hiç yoktu. Bunlar eklenebilirdi.” (K6)

“Sadece giriş kısmında şifremi unuttum bölümü olmasını isterdim.” (K10)

“Projede su anda eksik bir kısım olduğunu düşünmüyorum.” (K14)

“Web sitesinin çalışmasından memnun kaldın mı? (linkler, veri tabanı, hiyerarşi, duyuru mesaj iletimi vs. tüm konular hakkında yorumlarını yaz)” şeklindeki onuncu araştırma sorusuna verilen cevaplar incelenerek oluşturulan kodlar bir kategori altında toplanmıştır.

Tablo 12. Web sitesinin çalışmasındaki memnuniyet

Kategori	Tema	Kod	Frekans
Memnuniyet	Olumlu	Memnun kaldım	13
		Genel tasarım	2
		Kolay erişim	3
		Düzenli içerik	3
		Açık ve anlaşılır	1
		Duyuru kısmı, bağlantı kurulabilmesi	1
		Uyum	1
	Olumsuz	Resim ekleme zor	1
	Öneri	Duyuru yayınlandığında bildirim gelmeli	2
	Toplam		27

Öğrencilerin web sitesinin çalışmasından memnun olup olmadıkları ve uygulamalar hakkındaki yorumlar ile ilgili verdikleri cevaplar kodlanarak bir kategori oluşturulmuştur. Bu kategori Memnuniyet olarak belirlenmiştir. Veriler belirlenen kategoriye göre gruplandırılmış ve sonucunda tema ve kodlar belirlenmiştir.

Memnuniyet kategorisinde bulunan Olumlu temasında olan kodlar; Memnun kaldım n=13, Genel tasarım n=2, Kolay erişim n=3, Düzenli içerik n=3, Açık ve anlaşılır n=1, Duyuru kısmı, bağlantı kurulabilmesi n=1 ve Uyum n=1 olarak belirlenmiştir.

Geliştirilen projenin çalışmasından memnun olup olmadıkları ve uygulamalar hakkındaki yorumlar ile ilgili verilen cevaplardan bazıları şöyledir:

“Resim eklemek çok zahmetli eklemek isterken bayağı çaba sarf ettim fakat ekleyemedim de duyurular kısmı tıkladığında gözüküyor eğer bildirim şeklinde geldiği gözükseydi daha iyi olabilirdi ama genel tasarım anlayış içindeki bilgileri gayet güzel ve anlayışa uygun.” (K3)

“Evet memnun kaldım. Her şey uyum içindeydi. Kolayca erişebiliyorum istediğim her şeye.” (K6)

“Web sitesi sorunsuz bir şekilde çalışıyor kullanım biçimi açısından tasarım sayfasına varıncaya kadar sorunsuz olduğunu düşünüyorum.” (K14).

4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Amacı, öğretmen adaylarının geliştirilen staj yönetim sistemine yönelik görüşlerinin belirlenmesi olan amacıyla gerçekleştirilen bu araştırmanın çalışma grubunu 50 bilgisayar öğretmen adayı oluşturmuştur. Çalışma grubu öğrencilerinin veri toplama araçlarına verdikleri cevaplardan aşağıdaki bulgulara ve sonuçlara ulaşılmıştır. Tablo 2’den bilgisayar öğretmeni adaylarının staj yönetim sisteminin kullanımına yönelik yöneltilen sorulara 1 ile 5 arası verdikleri puanların ortalamasına göre; bilgisayar öğretmeni adaylarının staj yönetim sistemi arayüzünden memnun olduklarını göstermektedir. Ayrıca, araştırmada katılımcı olan öğretmen adaylarının açık uçlu sorulara verdikleri cevaplar içerik analizine göre incelendiğinde, bulgularından elde edilen sonuçlara göre öğretmen adaylarının; “*Çalışma sürecinde yapılan çalışmaların hangi bölümü aksadı, hangi bölümü plana göre ilerledi?*” şeklindeki birinci araştırma sorusuna verilen cevaplar 3 kategori içerisinde toplanmıştır. Bu kategoriler; İçerik, Zaman ve Geneldir. İçerik kategorisinde bulunan temalardan; İçerik kısmında zorlanma olumsuz yönler n=1, İçerik dilinin niteliği olumlu yönler n=1, Hedef kitlenin niteliği n=1 olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin içerik kategorisine yönelik olumlu görüşleri n=5, olumsuz görüşleri n=1’dir. Zaman kategorisinde bulunan Belirsizlik temasında bulunan kodlardan; Rapor giriş tarihleri olumsuz yönler n=1, Saatlerin değişiklik göstermesi olumsuz yönler n=1; Süreç temasında bulunan kodlardan; Her etkinliğin o hafta doldurulması olumlu yönler n=1, Süreç başındaki aksaklıklar olumsuz yönler n=1, Sürenin kısıtlı olması olumsuz yönler n=1, Planları önceden yapma olumlu yönler n=1, Öncekileri görememe olumsuz yönler n=1 olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin zaman kategorisine yönelik olumlu görüşleri n=2, olumsuz

görüşleri n=5'tir. Öğrencilerin zaman kategorisine yönelik olumlu görüşleri n=2, olumsuz görüşleri n=5'tir. Genel kategorisinde bulunan temalardan, Aksama olmadı olumlu yönler n=9, Değerlendirme kısmı olumsuz yönler n=1, Sınav haftaları temasında bulunan kod; Aksama olması olumsuz yönler n=1 olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin Genel kategorisine yönelik olumlu görüşleri n=9, olumsuz görüşleri ise n=2'dir. *"Çalışma sürecinde yapılan uygulama ve çalışmaların hangisinden memnun kaldın, hangisinden memnun kalmadın?"* şeklindeki ikinci araştırma sorusuna verilen cevaplar 3 kategori içerisinde toplanmıştır. Bu kategoriler; Kullanım, zaman ve uygulamalardır. Kullanım kategorisinde bulunan Genel temasında olan kodlar; Faydalı olumlu yönler n=1, Hepsinden memnun olumlu yönler n=11, Grup çalışması olumlu yönler n=1, olumsuz yönler n=1, Aktif ve akılda kalıcılık temasında olan Artırılabilirliği kodu olumsuz yönler n=1, Daha düzenli bir eğitim temasında olan İleri seviyede olmaması olumsuz yönler n=1, Pratik ve kolaylık teması olumlu yönler n=1 olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin kullanım kategorisine yönelik olumlu görüşleri n=14, olumsuz görüşleri n=3'tür. Zaman kategorisinde bulunan temalar; Süreç başlangıcı olumsuz yönler n=1 ve Rapor tarih ve saati değişkenliği olumsuz yönler n=1 olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin zaman kategorisine yönelik olumlu görüşleri n=0, olumsuz görüşleri n=2'dir. Uygulamalar kategorisinde bulunan temalar; Web sitesi olumlu yönler n=1, Bilinmeyen program olumsuz yönler n=3 ve Adobe Flash olumsuz yönler n=1 olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin uygulamalar kategorisine yönelik olumlu görüşleri n=2, olumsuz görüşleri n=2'dir. *"Çalışma sürecinde karşılaştığın zorluklar nelerdir?"* şeklindeki üçüncü araştırma sorusuna verilen cevaplar 2 kategori içerisinde toplanmıştır. Bu kategoriler; Uygulama ve Süreçtir. Uygulama kategorisinde bulunan temalardan Bazı alanlarda yetersizlik n=1, Bilinmeyen programlar n=1, Programı öğrenme aşaması n=1 ve Yapılan çalışmanın kopyasını alamamak n=2 olarak belirlenmiştir. Süreç kategorisinde bulunan temalardan, Zamanlama sorunu n=2, Süreç başındaki zorluklar n=1, Etkinlik takibi n=1, Haftalık raporlar n=1, Zorlukla karşılaşmama n=5 ve Çalışma süreci temasında olan Uygulama yaparken kodu n=2 olarak belirlenmiştir. *"Gelecek yıl bu dersi alacak öğrencilere bu ders ile ilgili neler önerirsin?"* şeklindeki dördüncü araştırma sorusuna verilen cevaplar 2 kategori içerisinde toplanmıştır. Bu kategoriler; Duygu/Düşünce ve Geliştirmedir. Duygu/Düşünce kategorisinde bulunan temalardan, Önyargılı olmamaları n=1, Keyif almaları

n=2, Verimli ve eğitici n=2, Derse yer vermeme n=1, Proje temasında yer alan kodlardan; İhtiyaca uygun proje seçimi n=1, İçeriğin uyumlu olması n=1, Haftalık raporları zamanında gönderme n=1, Proje ve grubun iyi seçilmesi n=1 ve Detaylı planlama n=1 olarak belirlenmiştir. Geliştirme kategorisinde bulunan temalar; Farklı yazılımlar öğrenme n=2, Belirlenen yazılımın anlatılması n=1, Programa hakim olmak n=1 ve Kendini geliştirme n=3 olarak belirlenmiştir. *“Dersin aksayan tarafları nasıl düzeltilebilir?”* şeklindeki beşinci araştırma sorusuna verilen cevaplar 2 kategori içerisinde toplanmıştır. Bu kategoriler; Eğitim ve Kontroldür. Eğitim kategorisinde bulunan temalar; Konuyu eğlenceli bir etkinlikle verme n=1, Daha fazla çalışma n=3, Uzaktan eğitim n=1, Araştırma, öğrenme n=1, Paylaşım n=1 ve Öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyinin artırılması n=2 olarak belirlenmiştir. Kontrol kategorisinde bulunan temalardan; Düzenli kontrol ve disiplin n=1, Plan ve program n=1, Değerlendirmenin hızlı olması n=1, Aksayan taraf yok n=3 ve Fikrim yok n=2 olarak belirlenmiştir. *“Diğer derslerinde de bu dersteki gibi bir uygulama çalışmasını ister misin?”* şeklindeki altıncı araştırma sorusuna verilen cevaplar 1 kategori içerisinde toplanmıştır. Bu kategori; İstektir. İstek kategorisinde bulunan temalar; Evet n=12, Hayır n=2 ve Kararsızım n=1 olarak belirlenmiştir. *“Bu projeden beklentiniz nedir? Bu proje beklentini karşıladı mı? Bu konu hakkında ne düşünüyorsunuz?”* şeklindeki yedinci araştırma sorusuna verilen cevaplar 2 kategori içerisinde toplanmıştır. Bu kategoriler; Zaman ve Tekniktir. Zaman kategorisinde bulunan Beklentiler temasında olan kodlar; Geliştirilebilir olumsuz yönler n=1, Zamandan kazanç olumlu yönler n=1, Pasif durum olumsuz yönler n=1, Karşıladı olumlu yönler n=8 ve Staj raporunu daha kolay sunmak teması olumlu yönler n=1 olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin zaman kategorisine yönelik olumlu düşünceleri n=10, olumsuz düşünceleri n=2’dir. Teknik kategorisinde bulunan Beklentiler temasında olan kodlar; Karşılayamadı olumsuz yönler n=2, Önceki etkinlikleri görmek olumsuz yönler n=1, Öğrenilenleri projeye yansıtmak olumsuz yönler n=1, Karşıladı olumlu yönler n=3; Güzel sonuçlar olumlu yönler n=3 ve Projenin tam çalışmaması olumsuz yönler n=1 olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin teknik kategorisine yönelik olumlu düşünceleri n=6, olumsuz düşünceleri n=5’tir. *“Projedeki hoşuna giden uygulamalar hangileri?”* şeklindeki sekizinci araştırma sorusuna verilen cevaplar 2 kategori içerisinde toplanmıştır. Bu kategoriler; Uygulamalar ve Kullanımdır. Uygulamalar kategorisinde bulunan temalar; Android n=1, Oyunlar

n=1, Hangout n=1, Drive n=1, Mind 42 n=1, Plus n=1 ve Ek bağlantılar n=1 olarak belirlenmiştir. Kullanım kategorisinde bulunan Duygu temasında olan kodlar; Hızlı ve pratik olması n=3, Farklılıklar katması n=1, Görseller n=1, Eğlenceli n=1, Açık ve anlaşılır n=1, Genel temasında olan kodlar; Hepsi n=3, Yok n=1, Haftalık rapor halinde sunma teması n=1 ve Grup çalışması n=1 olarak belirlenmiştir. *“Projede sana göre eksik kısımlar, ya da eklenmesini istediğin kısımlar hangileri?”* şeklindeki dokuzuncu araştırma sorusuna verilen cevaplar 2 kategori içerisinde toplanmıştır. Bu kategoriler; Etkileşim ve Arayüzdür. Etkileşim kategorisinde bulunan temalar; Etkileşim artmalı n=1, Eksik kısım yok n=8, Kısa sürede yüklenme n=1, Yapılanların kopyasını alabilmek n=1 ve Yazılım bilgilendirmesi n=1 olarak belirlenmiştir. Arayüz kategorisinde bulunan temalar; Pratik resim, video ekleyebilme n=1, İşlevsel araç çubuğu ekleme n=1, Yazı ekleme n=1, *“Şifremi Unuttum”* kısmı ekleme n=1 ve Daha fazla uygulama ekleme n=1 olarak belirlenmiştir. *“Web sitesinin çalışmasından memnun kaldın mı? (linkler, veri tabanı, hiyerarşi, duyur mesaj iletimi vs. tüm konular hakkında yorumlarını yaz)”* şeklindeki onuncu araştırma sorusuna verilen cevap 1 kategori içerisinde toplanmıştır. Bu kategori; Memnuniyettir. Memnuniyet kategorisinde bulunan Olumlu temasında olan kodlar; Memnun kaldım n=13, Genel tasarım n=2, Kolay erişim n=3, Düzenli içerik n=3, Açık ve anlaşılır n=1, Duyuru kısmı, bağlantı kurulabilmesi n=1 ve Uyum n=1 olarak belirlenmiştir.

Öğretmenlik uygulaması dersinin teknoloji destekli yapılması öğrencilerin memnun olduğu, etkileşimi artıran, daha önceki güçlükleri ortadan kaldıran ve öğretim sürecinde gerek ödev dönütlerinde gerekse de hazırladıkları rapor ve istenen belgelerde standart oluştuğunu; öğretim üyeleri arasında da bir standardın sağlandığını, ayrıca farklı okullarda staja katılan öğrencilerinde aynı uygulamaları süreçte yaptıkları bu durumda öğretmenlik uygulaması dersinde benzer sonuçları ve etkileşimi gerçekleştirdiklerini bu durumdan da memnun oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumu destekleyen ve paralel olan alanyazında benzer sonuçlara ulaşmak mevcuttur. Çelikkaya (2011) da öğretmenlik uygulaması derslerinin verimli olabilmesi için okul uygulama öğretmenine ve fakülteadaki uygulamadan sorumlu öğretim elemanında düşen öğrenci sayısının ne kadar az olursa daha başarılı bir öğretmenlik uygulaması yapılabileceğinin önemini vurgulamıştır. Fakat fakültelerdeki öğrenci sayılarının fazla olması bu sayının düşürülmesini engel olmaktadır. Her okulda aynı

düzeyde uygulama öğretmeninin bulunması oldukça güçtür. Aynı zamanda uygulama öğretmeni ile öğretmen adayları arasında, eşit düzeyde, düzgün bir iletişim sağlanması da her zaman mümkün gözükmemektedir. Köroğlu, Başer ve Yavuz (2000) yaptıkları teknoloji destekli öğretmenlik uygulaması araştırmanın bulgularından öğretmen adaylarının etkileşim kurması, planlı çalışma, derslere etkin katılması ve değerlendirme yapması konularında yararlı olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmen adaylarının uygulama okullarından, uygulama danışman öğretmeninden, öğrencilerden, uygulamadan sorumlu öğretim üyelerinden, öğretmen adaylarının kendilerinden, zamanlama ve süreden kaynaklanan problemler sonucunda birçok olumsuz tecrübeler elde ettikleri görülmüştür (Yeşilyurt ve Semerci, 2011). Gökçe ve Demirhan (2005) öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması etkinliklerine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada öğretmen adayları hem de uygulama öğretmenleri, sorumlu öğretim elemanı ile uygulama öğretmeni arasındaki etkileşimin yeterli olmadığını belirtmişlerdir. Arıkan (2009) tarafından bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının katılımcı olduğu çalışmada adayların sınıfta etkin durmakta sorunlar yaşadığı, sınıf yönetimi teknolojilerini çok az kullandıkları görülmüştür. Çiğdem (2012) tarafından bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinde bloglar aracılığı ile teknoloji destekli öğretim uygulamasına yönelik çalışmanın sonuçlarına göre bloglardaki içeriğin analizi sonucunda öğretmen adaylarının gittikleri okullarda danışman öğretmenlerinin ya da diğer öğretmen adayları hakkında görüşlerinden teknoloji desteğinden memnun kaldıklarına yönelik sonuçlara ulaştıkları belirtilmiştir. Deney grubundaki öğretmen adayları blog uygulamasının daha çok aday öğretmen arasındaki etkileşime ve görüş geliştirmelerine yardımcı olduğu sonucuna varılmıştır. Öğretmen adayları sistemde yer alan iletişim bilgileri ile uygulama öğretmenine, öğretim elemanına ve sistem yöneticisine hemen ulaşıldığını dersin kullanıcıları arasında etkileşimi arttırdığını belirtmişlerdir. Teknoloji kullanımının dersi daha etkili yaptığı belirlenmiştir (Sarıkaya, 2014). Ayrıca, Sılay ve Gök (2004) ve Şahin (2004) yaptığı çalışma sonuçlarına gören öğretmenlik uygulaması derslerinin etkili olmamasında en büyük sorun olarak dersin bileşenleri öğretim üyesi, okuldaki danışman öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşim problemi olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının gelişim ve değişim süreçleri gözlenerek eksiklikler tespit edilerek, bu eksikliklerin giderilmesi için eğitim-öğretim

planlamaları yapılarak, teknolojinin entegrasyon sürecindeki en önemli bileşenlerden biri olan öğretmenlerin bilgi ve becerileri artırılabilir. Buradan hareketle, Düzenlenecek kurs, seminer, panel, konferans gibi bilimsel etkinlikler ile öğretmenlik uygulaması dersindeki tüm etkileşim unsurlarının aralarındaki iletişim ve etkileşimin geliştirilmesi ve uygulayıcılarının bilgilendirilmesinin sağlanması önerilmektedir. Ayrıca, sisteme yönelik okuldaki danışman öğretmene yönelik ve öğretim üyelerinin sisteme yönelik görüşlerinin alındığı çalışmaların yapılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

1. Akyıldız, H. (1995). The evaluations of teacher candidates about effective teacher features on the ideal-practical level: Teacher training for the twenty first century. *In World Conference on Teacher Education, Dokuz Eylül University Buca Faculty of Education*, (39-50).
2. Arıkan, D. (2009). Bilişim teknolojileri öğretmen adayları ve öğretmenlik uygulaması dersi. *Ege Eğitim Dergisi*, 1(10), 1-23.
3. Arslan, S., ve Özpınar, İ. (2008). Öğretmen nitelikleri: İlköğretim programlarının beklentileri ve eğitim fakültelerinin kazandırdıkları. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2(1), 38-63.
4. Baştürk, S. (2009). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının görüşlerine göre incelenmesi. *İlköğretim Online*, 8(2), 439-456,
5. Bates, A. T. (2005). *Technology, e-learning and distance education*. Routledge.
6. Baytekin, Ç., Kıyıcı, M., & Horzum, M. B. (2002). Öğretmenlik uygulaması-I dersinin öğrenme ve öğretme ders teknolojisi açısından saptanması. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 1(1), 55-71.
7. Borko, H. & Mayfield, V. (1995). The roles of the cooperating teacher and university supervisor in learning to teach. *Teaching & Teacher Education*, 11, 501-518.
8. Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. 8. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.
9. Conole, G., & Warburton, B. (2005). A review of computer-assisted assessment. *Research in Learning Technology*, 13(1), 17-31.
10. Çapa, Y., ve Çil, N. (2000). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(18), 69-73.

11. Çelikkaya, T. (2011). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinden beklentileri ve bu beklentilerin karşılanma düzeyleri. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 1(2), 1-18.
12. Çiğdem, H. (2012). *Bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinde blog aracılığı ile tuttukları günlüklerin yansıtıcı düşünme düzeylerine etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
13. Darling-Hammond, L. (2012). *Powerful teacher education: Lessons from exemplary programs*. John Wiley and Sons.
14. Ekici, G. (2008). Öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek bilgisi derslerine yönelik tutumları ile öğrenme biçimlerinin değerlendirilmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 111-132.
15. Eraslan, A. (2008). Fakülte-okul işbirliği programı: Matematik öğretmeni adaylarının okul uygulama dersi üzerine görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 95-105.
16. Gökçe, E. ve Demirhan, C. (2005). Öğretmen adaylarının ve ilköğretim okullarında görev yapan uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması etkinliklerine ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 38(1), 43-71.
17. Kılıç, D. (2004). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adayları üzerine etkisinin değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (10), 172-184.
18. Kılıç, M. (2009). *Meslek liselerinde görev yapan meslek dersi öğretmenleri ve kültür dersi öğretmenlerinin mesleki etkinlikler ve kişisel özellikler açısından kendilerini ve birbirlerini algılamaları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Adana.
19. Koç, C., ve Yıldız, H. (2012). Öğretmenlik uygulamasının yansıtıcıları: Günlükler. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 223-236.
20. Köroğlu, H., Başer, N., ve Yavuz, G. (2000) Okulda uygulama çalışmalarının değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 85-95.
21. Kudu, M., Özbek, R., ve Bindak, R. (2006). Öğretmenlik uygulaması-ı uygulamasına ilişkin öğrenci algıları (Dicle Üniversitesi örneği). *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(15), 99-109.
22. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2006). *Temel eğitime destek projesi: Öğretmen eğitimi bileşeni. Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*, Ankara: Öğretmen Yetiştirme Ve Eğitim Genel Müdürlüğü.
23. Mitchell, M. F. (1993). Linking teacher educators, knowledge, and the quality of practice in schools. *Journal of Teaching in Physical Education*, 12(4), 399-412.

24. Sılay, İ., ve Gök, T. (2004). *Öğretmen adaylarının uygulama okullarında karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunları gidermek amacıyla hazırlanan öneriler üzerine bir çalışma*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9.
25. Özdemir, A. Ş., ve Çanakçı, O. (2005). Öğretmenlik uygulaması I dersinin öğretmen adaylarının öğretim-öğrenme kavramlarına ve öğretmen-öğrenci rollerine bakış açıları üzerindeki etkileri. *İlköğretim Online*, 4(1), 73-80.
26. Paker, T. (2008). Öğretmenlik uygulamasında öğretmen adaylarının uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanının yönlendirmesiyle ilgili karşılaştıkları sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(23), 132-139.
27. Sang, G., Valcke, M., van Braak, J., & Tondeur, J. (2010). Student teachers' thinking processes and ICT integration: Predictors of prospective teaching behaviors with educational technology. *Computers and Education*, 54(1), 103-112.
28. Sarıkaya, Y. (2014). *Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersleri için geliştirilen web tabanlı bir sistemin kullanılabilirliğinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
29. Sılay, İ., ve Gök, T. (2004). Öğretmen adaylarının uygulama okullarında karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunları gidermek amacıyla hazırlanan öneriler üzerine bir çalışma. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.
30. Şahin, Ç. (2004). Okul Deneyimi-II işbirliğinde tarafların karşılıklı beklentileri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1, 13-27.
31. Ünver, G. (2003). Öğretmenlik uygulamasında işbirliği bir durum çalışması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 87-100.
32. Yeşilyurt, E., ve Semerci, Ç. (2011). Uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması sürecinde karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Akademik Bakış Dergisi*, 27. 1-23 Issn:1694-528x. Kırgız – Türk Sosyal Bilimler Enstitüsü, Celalabat – Kırgızistan.
33. Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

EK.1.

Öğretmenlik staj uygulamasının ekran görüntüsü şu şekildedir;

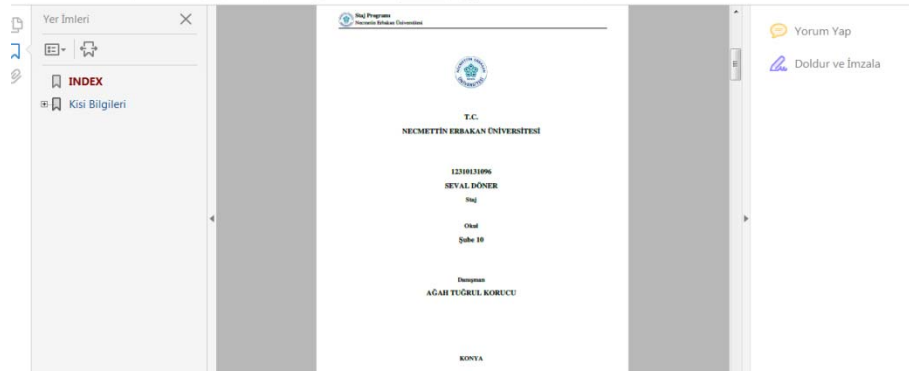
NO	HAFLUZ	KESEKİ	Emelgöl	USTA	AD	SOYAD	DANIŞMAN	DÖNEM	OKUL
12310131091	SAFİYE	BÖZK	AĞAH TUĞRUL	2018 Bahar	Sakre 10				
12310131092	HÜSEYİN	AYATA	AĞAH TUĞRUL	2018 Bahar	Sakre 10				
12310131094	BEKİR	ARSLAN	AĞAH TUĞRUL	2018 Bahar	Sakre 10				

Bu şekilde sisteme tanımlanan 50 öğrencinin hazırladıkları sistem raporlarının görüntüsü şöyledir;

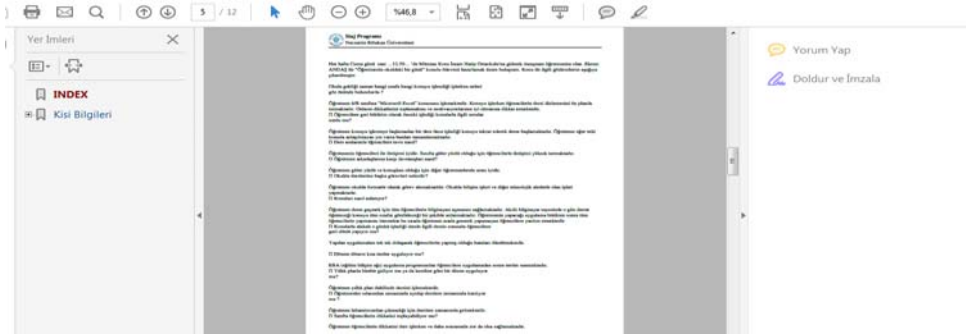
RESİM	TC	ADI	SOYADI	STAJ GÜNLERİ
	12310131091	SAFİYE	BÖZK	
	12310131092	HÜSEYİN	AYATA	
	12310131094	BEKİR	ARSLAN	
	12310131095	ALİ	AUÇAN	
	12310131096	SEVAL	DÖNER	

İçindekiler sayfası otomatik olarak oluşturulmaktadır.

Kisi Bilgileri	Hafta
	1. Hafta
	2. Hafta
	3. Hafta
	4. Hafta
	5. Hafta
	6. Hafta
	7. Hafta
	8. Hafta



Kapak sayfası sistem tarafından otomatik olarak oluşturulmaktadır.



Öğrencinin hafta hafta sisteme girdiği raporu otomatik olarak ard arda rapor içerisine atılmaktadır. Program ilk açıldığında kullanıcı adı ve şifrenin sorulduğu aşağıdaki ekran ile karşılaşılmaktadır. Bu ekrandan kullanıcı adı ve şifrenizi kullanarak yetkilendirildiğiniz yer ile ilgili işlemleri yapabilmektedir.

Panele Giris

Lütfen Giris Yapiniz

Kullanici Adi

Parola

Panele girişte üç tür yetkilendirme vardır. Bunlar; öğrenci, öğretmen ve yöneticidir.

Öğrenci ve öğretmen girişleri ise yönetici kısmından eklenmektedir.

Yönetici bölümüne giriş yapıldığında yandaki menü görülmektedir. Bu menünün ilk kısmında profil bilgileri ikinci kısmında yöneticiye özel menüler ve üçüncü kısmında ise kullanıcı özelliklerinin olduğu bölüm bulunmaktadır. İstenilen bölümün başlığına tıklanarak istenildiğinde gizlenip gösterilebilir. Menünün ikinci kısmında olan menülerden öğrenciye danışman -okul- dönem ekle seçili olarak ekrana gelmektedir.



Öğrenciye Danışman-Okul-Dönem Ekle

Bu ekrandan öğrenciye danışman, dönem ve staj yapacağı okul atanır. Öğrenciye atama için öğrencinin yanındaki check işareti ile öğrenciyi seçip yukarıda bulunan açılır menülerden danışman, dönem ve okul seçilip kaydet butonuna basılır.


Danışman: Lütfen Danışman Seçiniz. ▼ Dönem: Lütfen Dönem Seçiniz. ▼ Okul: Lütfen Okul Seçiniz. ▼



NO	RESİM	AD	SOYAD	DANIŞMAN	DÖNEM	OKUL
<input type="checkbox"/> 2		öğrenci	öğrenci			

Öğrenci listesi, yukarıda bulunan açılır menüdeki veriler görünmüyorsa yandaki menüden eklenebilir.

Dönem Listesi

Menüden dönem Listesi kısmına tıkladığında aşağıdaki ekran karşınıza gelir. Bu ekrandan yeni dönem ekleyebilir, var olan dönemler düzenlenebilir ve silinebilir.

Ekleme İçin Butona Tıklayınız 

DÖNEM	BAŞLAMA TARİHİ	DÜZENLE	SİL
2016 Bahar	2016-03-07 00:00:00		

Dönem silmek için sil altındaki çöp kutusuna tıklanır. Dönemi düzenlemek için ise düzenle altındaki ikona tıklanır. Sayfanın üst kısmında düzenlemek için açılan panelde bilgiler girildikten sonra kaydet butonuna tıkladığında işlem başarı ile gerçekleşip ana ekrana yeniden döner.

Dönem Düzenle

Dönem Adı: Başlama Tarihi:

Kaydet

Vazgeç

Dönem eklemek için ise yukarıda belirtilen eklemek için butona tıklayın yazısının yanındaki butona tıklanır.

Dönem Ekle

Dönem Adı: Başlama Tarihi:

Kaydet

Vazgeç

STAJ SÜRESİ

Staj Bitimine 11 Hafta Kaldı

3. hafta Tamamlandı

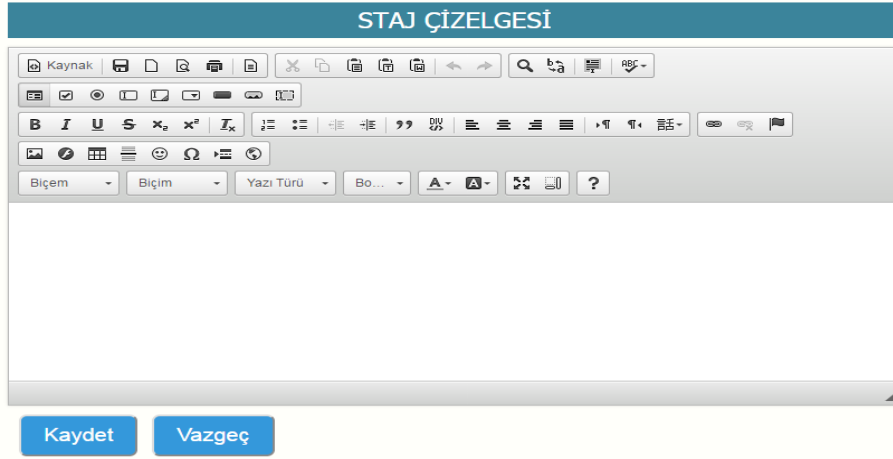
Geçen Süre 3 Hafta

3.
Hafta

STAJ ÇİZELGESİ

1. Hafta	2. Hafta	3. Hafta	4. Hafta	5. Hafta	6. Hafta	7. Hafta
8. Hafta	9. Hafta	10. Hafta	11. Hafta	12. Hafta	13. Hafta	14. Hafta

Sadece içinde olduğunuz haftaya tıklanıp veri yazılabilir. Diğer haftalara tıkladığınızda ise uyarı penceresi karşınıza gelmektedir. İçinde olduğunuz haftaya tıkladığınızda aşağıdaki ekran gelmektedir. Bu bölüme stajınızı yazıp kaydet butonuna tıkladığınızda o haftaki stajı bilgilerinizi yazmış olursunuz. Yazmış olduğunuz staj bilgilerinizi hafta bitmeden düzenleyebilirsiniz.

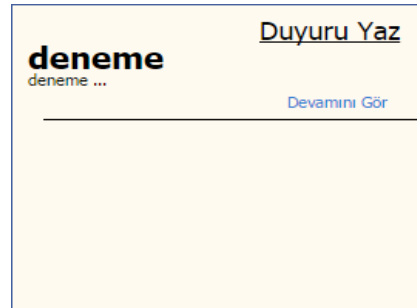


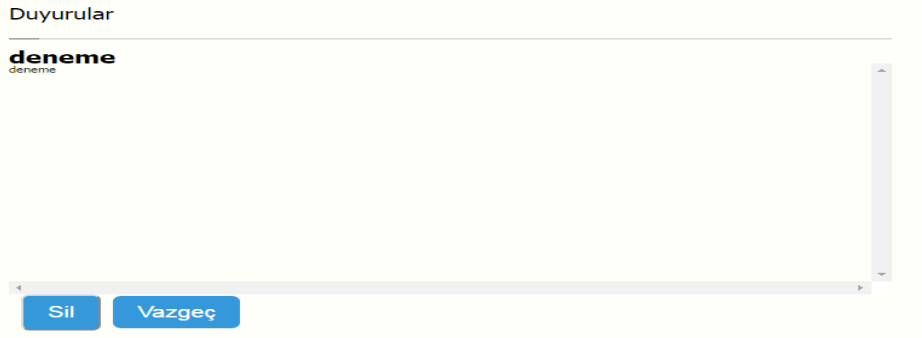
Staj Template

Bu bölümde stajın nasıl yapılacağı hakkında bilgi veren pdf içeriği bulunmaktadır.

Duyuru Bölümü

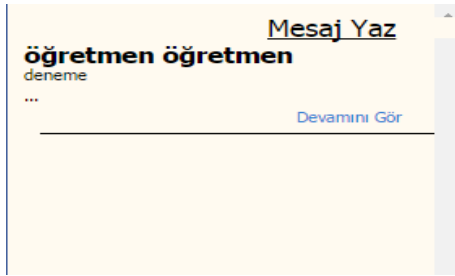
Duyurular menüsüne tıkladığınızda sağda açılan panelde mesajlar şekildeki gibi görünmektedir. Bu kısımda duyurunun belirli bir kısmı gösterilmektedir. Tamamını görmek için Devamını göre tıklamanız gerekmektedir. Tıkladığınızda ana ekranda duyurunun tamamı görünecektir.



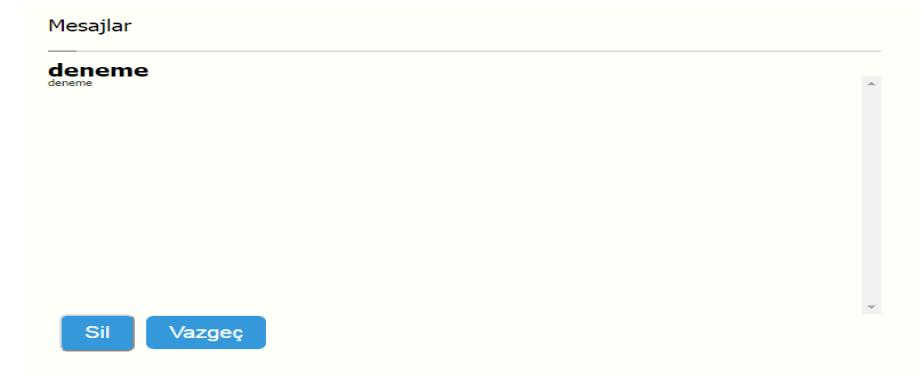


Okunan duyuruyu silmek için ise alt kısımdaki sil butonuna tıklanır.

Mesaj Bölümü



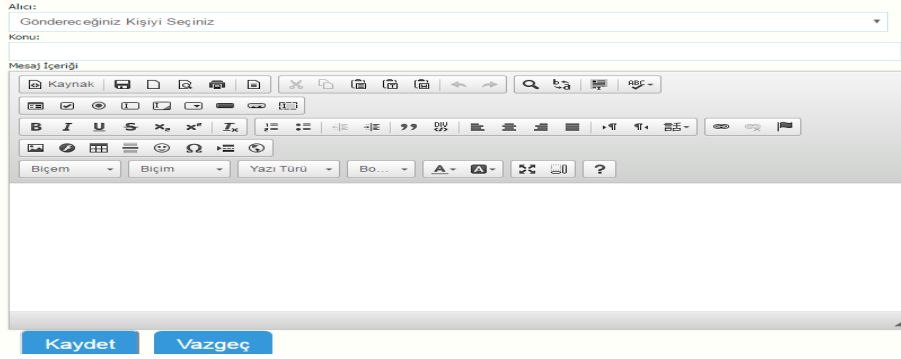
Mesajlar menüsüne tıkladığında sağda açılan panelde mesajlar şekildeki gibi görünmektedir. Bu kısımda mesajın belirli bir kısmı gösterilir. Tamamını görmek için Devamını gör e tıklamanız gerekir. Tıkladığınızda ana ekranda mesajın tamamı görünecektir.



Okunan mesajı silmek için ise alt kısımdaki sil butonuna tıklanır.

Mesaj Yaz Bölümü

Mesaj yazmak için panelin üst kısmındaki mesaj yaz a tıklanır. Aşağıda gelen ekranda konusu ve mesaj içeriği belirlenip danışman hocasına göndermek için gönder butonuna tıklanır.



Alıcı:
Gönderileceğiniz Kişiyi Seçiniz

Konu:

Mesaj İçeriği

Kaynak

B

I

U

S

X

X

Z

Yazı Türü

Bo...

A

Kaydet

Vazgeç