



Aralık 2018 Cilt:2 Sayı:2
December 2018 Vol:2 No:2
ISSN: 2618-5768

Bartın Üniversitesi

Eğitim Araştırmaları Dergisi

Uluslararası Hakemli Dergi

Bartın University
Journal of Educational Research
International Refereed Journal

BUJER



DERGİ HAKKINDA

Bartın Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi (BUJER) (ISSN: 2618-5768) Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından yayımlanan uluslararası hakemli bir dergidir. Dergide eğitim, öğretim ve öğrenme temelinde her türlü bilimsel çalışma yayımlanmaktadır. Bu kapsamda dergide okul öncesinden yetişkin eğitime kadar formal, informal ve algın eğitime vurgu yapan özgün, alana katkı sağlayıcı; nitel, nicel ve karma araştırmalara yer verilmektedir.

Bartın Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi (BUJER) 2017 yılında yayım hayatına başlamıştır. Dergide yılda iki sayı (Haziran ve Aralık) olmak üzere İngilizce veya Türkçe yazılmış bilimsel çalışmalar yayımlanmaktadır. Çalışmanın yayımlanma sürecinin hiçbir aşamasında yazar(lar)dan herhangi bir ücret talep edilmemektedir.

YAYIN KURULU

Editör:

Prof. Dr. Nuriye SEMERCİ, Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, 74100, Bartın, Türkiye

Editör Yardımcıları:

Dr. Öğr. Üyesi Ahmet Volkan YÜZÜAK, Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, 74100, Bartın, Türkiye

Sekreteryası:

Arş. Gör. Dr. Hasan Basri KANSIZOĞLU, Türkçe Dil Sorumlusu
Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, 74100, Bartın, Türkiye.

Arş. Gör. Ömer YILMAZ, Yayına Hazırlık Sorumlusu,

Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, 74100, Bartın, Türkiye.

Arş. Gör. Kenan ÇETİN, Yabancı Dil Sorumlusu

Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, 74100, Bartın, Türkiye.

BİLİM KURULU

Prof. Dr. Alipaşa AYAS, Bilkent Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Arda ARIKAN, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Bahri ATA, Gazi Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Beatriz MUROS, Universidad de Alcalá, İspanya

Prof. Dr. Cecilia MERCADO, Saint Louis University, Filipinler

Prof. Dr. Dana BADAU, University of Medicine and Pharmacy of Tirgu Mures, Romanya

Prof. Dr. Ergin HAMZAOĞLU, Gazi Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Gianfranco Bandini, University of Florence, İtalya

Prof. Dr. Hülya İZ BÖLÜKOĞLU, Gazi Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. İlbilge DÖKME, Gazi Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Jale ÇAKIROĞLU, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Kamisah OSMAN, Universiti Kebangsaan Malaysia, Malezya

Prof. Dr. Mahmut SELVİ, Gazi Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Marika KAPANADZE, Ilia State University, Gürcistan

Prof. Dr. Melek GÖKAY, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Mustafa SARIKAYA, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Nuray SENEMOĞLU, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Paul PACE, University of Malta, Malta
Prof. Dr. Rohaido Mohd SAAT, University of Malaya, Malaysia
Prof. Dr. Sadi SEFEROĞLU, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Saouma BOUJAOUDE, American University of Beirut, Lübnan
Prof. Dr. Sinan ERTEN, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Soner DURMUŞ, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Türkan ARGON, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Vedat ÖZSOY, TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Vladimir A. FOMICHOV, National Research University Higher School of Economics, Rusya
Prof. Dr. Yasin SOYLU, Atatürk Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Zülbiye TOLUK UÇAR, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Bahri AYDIN, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Havva Eylem KAYA, Süleyman Demirel Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Kemal KAYIKÇI, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Mehmet KATRANCI, Kırıkkale Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Ömer SAYLAR, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Pankaj ARORA, University of Delhi, India

BU SAYININ HAKEMLERİ

Prof. Dr. Çetin SEMERCİ
Prof. Dr. Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ
Doç. Dr. Ahmet KARA
Dr. Öğr. Üyesi Burcu DUMAN
Dr. Öğr. Üyesi Cenk AKAY
Dr. Öğr. Üyesi Özgür Murat ÇOLAKOĞLU

İÇİNDEKİLER

Nuriye SEMERCİ, Ceyda ÖZÇELİK	
Okul Yöneticilerinin Eğitim Programı Kavramına İlişkin Algıları	1 - 12
Burcu DUMAN, Tugay GÖKMEN	
Öğretmen Adaylarının Okumaya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi	13 – 22
Emrullah YILMAZ, Vehdettin KURAL	
Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Öğretmenliği Bölümlerinde Verilen Derslere İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi	23 – 29



ABOUT THE JOURNAL

Bartın University Journal of Educational Research (BUJER) (ISSN 2618-5768) is an international and refereed journal published by Bartın University Graduate School of Educational Science. Scientific studies conducted in the field of education, learning and teaching are published in the journal. In this context, genuine studies in qualitative, quantitative and mixed methods which emphasize formal, informal or lifelong learning, ranging from pre-school to adult education are given a place in the journal.

Bartın University Journal of Educational Research (BUJER) started its publication history in 2017. Scientific studies in Turkish and English language are published in the journal in 2 issues per year (June and December). In no process of the publication of the studies the author is charged with any fee.

EDITORIAL BOARD

Editor-in-Chief:

Prof. Dr. Nuriye SEMERCİ, Bartın University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences, 74100, Bartın, Turkey.

Assistant Editors:

Asst. Prof. Dr. Ahmet Volkan YÜZÜAK, Bartın University, Faculty of Education, Department of Mathematics and Science Education, 74100, Bartın, Turkey.

Secretariat:

Res. Asst. Dr. Hasan Basri KANSIZOĞLU, Turkish Language Editing

Bartın University, Faculty of Education, Department of Turkish and Social Sciences Education, 74100, Bartın, Turkey.

Res. Asst. Ömer YILMAZ, Editorial Preparation

Bartın University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences, 74100, Bartın, Turkey.

Res. Asst. Kenan ÇETİN, Foreign Languages (English) Editing

Bartın University, Faculty of Education, Department of Foreign Languages Education, 74100, Bartın, Turkey.

SCIENCE BOARD

Prof. Dr. Alipaşa AYAS, Bilkent University, Turkey

Prof. Dr. Arda ARIKAN, Akdeniz University, Turkey

Prof. Dr. Bahri ATA, Gazi University, Turkey

Prof. Dr. Beatriz MUROS, Universidad de Alcalá, Spain

Prof. Dr. Cecilia MERCADO, Saint Louis University, Philippines

Prof. Dr. Dana BADAU, University of Medicine and Pharmacy of Tirgu Mures, Romania

Prof. Dr. Ergin HAMZAOĞLU, Gazi University, Turkey

Prof. Dr. Gianfranco Bandini, University of Florence, Italy

Prof. Dr. Hülya İZ BÖLÜKOĞLU, Gazi University, Turkey

Prof. Dr. İlbilge DÖKME, Gazi University, Turkey

Prof. Dr. Jale ÇAKIROĞLU, Middle East Technical University, Turkey
Prof. Dr. Kamisah OSMAN, Universiti Kebangsaan, Malaysia
Prof. Dr. Mahmut SELVİ, Gazi University, Turkey
Prof. Dr. Marika KAPANADZE, Ilia State University, Georgia
Prof. Dr. Melek GÖKAY, Necmettin Erbakan University, Turkey
Prof. Dr. Mustafa SARIKAYA, Gazi University, Turkey
Prof. Dr. Nuray SENEMOĞLU, Hacettepe University, Turkey
Prof. Dr. Paul PACE, University of Malta, Malta
Prof. Dr. Rohaido Mohd SAAT, University of Malaya, Malaysia
Prof. Dr. Sadi SEFEROĞLU, Hacettepe University, Turkey
Prof. Dr. Saouma BOUJAOUDE, American University of Beirut, Lebanon
Prof. Dr. Sinan ERTEN, Hacettepe University, Turkey
Prof. Dr. Soner DURMUŞ, Abant İzzet Baysal University, Turkey
Prof. Dr. Türkan ARGON, Abant İzzet Baysal University, Turkey
Prof. Dr. Vedat ÖZSOY, TOBB University of Economics and Technology, Turkey
Prof. Dr. Vladimir A. FOMICHOW, National Research University Higher School of Economics, Russia
Prof. Dr. Yasin SOYLU, Atatürk University, Turkey
Prof. Dr. Zülbiye TOLUK UÇAR, Abant İzzet Baysal University, Turkey
Assoc. Dr. Bahri AYDIN, Atatürk University, Turkey
Assoc. Dr. Havva Eylem KAYA, Süleyman Demirel University, Turkey
Assoc. Dr. Kemal KAYIKÇI, Akdeniz University, Turkey
Assoc. Dr. Mehmet KATRANCI, Kırıkkale University, Turkey
Assoc. Dr. Ömer SAYLAR, Gazi University, Turkey
Assoc. Dr. Pankaj ARORA, University of Delhi, India

REFEREES OF THIS ISSUE

Prof. Dr. Çetin SEMERCİ
Prof. Dr. Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ
Assoc. Prof. Dr. Ahmet KARA
Asst. Prof. Dr. Burcu DUMAN
Asst. Prof. Dr. Cenk AKAY
Asst. Prof. Dr. Özgür Murat ÇOLAKOĞLU

CONTENTS

Nuriye SEMERCİ, Ceyda ÖZÇELİK	
Perceptions of School Managers on the Concept of Curriculum	1 - 12
Burcu DUMAN, Tuğay GÖKMEN	
Examination of Prospective Teachers' Attitudes Towards Reading	13 - 22
Emrullah YILMAZ, Vahdettin KURAL	
The Evaluation of the Views of Primary School Teachers on the Courses Offered at Primary Education Departments	23 - 29



Okul Yöneticilerinin Eğitim Programı Kavramına İlişkin Algıları

Nuriye SEMERCİ^a, Ceyda ÖZÇELİK^b

Makale Bilgisi

DOI:

Makale Geçmişi:

Geliş 1.5.2018

Kabul 12.12.2018

Keywords:

Okul yöneticileri,
eğitim programı,
metafor.

Makale Türü:

Araştırma

Öz

Bu çalışmanın amacı okul yöneticilerinin eğitim programı kavramına ilişkin algılarının metaforlarla belirlenmesidir. Araştırma Bartın ilinde ilkökul, ortaokul ve liselerde görev yapan 80 okul yöneticisi ile gerçekleştirilmiştir. Veri toplamak amacıyla açık uçlu sorulardan oluşan anket formu kullanılmıştır. Anket formunda yöneticilerden "Eğitim programı..... benzer, çünkü....." cümlesini tamamlamaları istenmiştir. Yöneticilerin eğitim programı kavramına ilişkin düşünceleri içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. Araştırma bulgularına göre okul yöneticileri eğitim programı için 59 adet metafor üretmişlerdir. Bu metaforlar ortak özelliklerine göre 12 farklı kategori altında toplanmıştır. "Karmaşık ve çok yönlü bir yapı, şekillendirici, yol gösterici ve rehber, sağlam temelli, güncellenmesi gereken bir yapı, planlı ve programlı, sınırlı, geniş ve kapsamlı, hedef odaklı, değişime açık, öğretici ve eğitici, çaba isteyen bir süreç" oluşturulan kategorilerdir. Edinilen bulgulara göre okul yöneticilerinin eğitim programına yönelik birbirinden farklı metafor ürettikleri ve eğitim programı kavramına ilişkin algılarının genelde olumlu olduğu ortaya çıkmıştır. Benzer çalışmaların diğer eğitim kavramlarına yönelik olarak da yapılabileceği önerisinde bulunulmuştur.

Perceptions of School Managers on the Concept of Curriculum

Article Information

DOI:

Article History:

Received 1.5.2018

Accepted 12.12.2018

Keywords:

School managers,
curriculum,
metaphor.

Article Type:

Research

Abstract

The aim of this study is to determine the perceptions of school managers about the concept of curriculum with metaphors. This study was conducted with 80 school managers working in primary, secondary and high school in Bartın. A questionnaire consisting of open ended questions was used to collect data. In the questionnaire form, the managers say " The curriculum program is similar because". Managers' thinking about the concept of curriculum was solved by content analysis technique. According to research findings, school managers produced 59 metaphors for the curriculum. These metaphors are grouped under 12 different categories according to their common characteristics. "A complex and multi-faceted structure, formative, guiding and guidance, a solid foundation, a structure to be updated, planned and programmed, limited, broad and comprehensive, goal-oriented, changeable, instructive and educational, a process that requires effort " created categories. Findings suggest that school managers produce different metaphors for the curriculum and perceptions about the concept of the curriculum are generally positive. It has been suggested that similar studies can be made for other educational concepts.

*İlgili Yazar: ceydakara1@gmail.com

^a Prof. Dr., Bartın Üniversitesi, Bartın, Türkiye, <http://orcid.org/xxxx-xxxx-xxxx-xxxx>)

^b Öğretmen, Milli Eğitim Müdürlüğü, Bartın, Türkiye, <http://orcid.org/0000-0003-2676-3244>)

Giriş

Yaşadığımız yüzyılda meydana gelen teknolojik gelişmeler neticesinde ülkeler her alanda söz sahibi olabilmek ve diğer ülkelerin gerisinde kalmamak için kendilerini geliştirmek ve değiştirmek zorunda kalmışlardır. Bu değişimi sağlayabilecek, en etkili alan olan eğitim günümüzde kalkınma için gösterilen önemli bir araç konumundadır (Gedikoğlu, 2005, 69). Eğitim sayesinde bilinçli ve donanımlı bireyler yetişecek, bireylerin edindikleri bilgileri yerinde ve zamanında kullanmalarıyla da her alanda gelişime destek sağlanacaktır. Bu süreçte eğitimin planlı ve programlı olması önem arz etmekte ve beraberinde uygulama kolaylığı ve süreklilik oluşacaktır.

Eğitim programı, ‘Bir eğitim kurumunun, çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı milli eğitimin ve kurumun amaçlarının gerçekleşmesine dönük faaliyetlerinin tümü’ olarak ifade edilmiştir (Varış, 1988, 14). Kurumun amaçlarının gerçekleşmesinde etkisi olan öğretmen ve okul yöneticilerin eğitim programı kavramını iyi anlayıp benimsemeleri, iyi bir eğitimin de kapısını açacaktır. Eğitim programının içeriği hakkında yeterli bilgisi olmayan okul yöneticileriyle yönetilen bir okul için tam anlamıyla eğitimden bahsedilemeyecektir. Günümüzdeki okul yöneticileri değişen eğitim sisteminden ve bu değişimden etkilenen okul yönetiminin görevlerinden haberdar oldukları takdirde kendilerinden beklenenleri karşılayacaklardır (Gümüşeli, 2001, 545). Okul yöneticileri genelde idari işleri yapmalarıyla tanınmaktadırlar. Yöneticilerin okullarda lider konumunda olduğu düşünüldüğünde, devam eden eğitim öğretim sürecindeki işlevleri, bu sürece ilişkin pedagojik bilgilerinin ne seviyede olduğunun bilinmesi etkili bir eğitimde önem taşımaktadır (Erdoğan, 2006, 104). Okul yöneticileri okulun amaçlarını gerçekleştirmede, birey ve kurum boyutlarını dengede tutabilmede etkin rol oynamaktadırlar. Dolayısıyla yönetimin, kavram ve kuramlar hakkında yeterli bilgi ve beceriye sahip olup çok yönlü olması gerekmektedir (Bursalıoğlu, 2000, 191). Okul yöneticilerinin sahip olduğu bu bilgi birikimi neticesinde eğitim programına dair farklı algılar oluşabilmektedir. Ortaya çıkan algıların incelenmesiyle programın nasıl anlaşıldığına dair bilgiler elde edilecektir. Bu algıların ortaya çıkarılmasında ise metaforlar önemli bir yere sahiptir. Metaforların eğitim alanında kullanılması araştırmaya estetik ve derinlik katmakta, pedagojik rol almaktadır. Nitel çalışmalarda zengin bulgular elde edilmesinde ve olguların ortaya çıkarılmasında etkili bir yöntem olması sebebiyle tercih edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013; Botha, 2009).

Metafor kelimesi Yunanca “meta” (değişmek) ve “pherein” (aktarmak) kelimelerinin bir araya gelmesiyle oluşan “metapherein” kelimesinden gelmektedir (Levine, 2005, 172). Herhangi bir alandaki karmaşık yapıları anlatmak ve bu yapıları anlamayı kolaylaştıracak bilgileri yapıları aktarmak için kullanılan araçlar olarak ifade edilmektedir (Guerrero ve Villamil, 2002, 95). Dolayısıyla zihinsel olarak güçlü bir çaba gerektirir. Saban’a (2008b, 424) göre; metafor oluştururken benzeşik olmayan iki olgu arasında ilişki kurulduktan sonra, belli bir zihinsel şema, başka bir zihinsel şema üzerine yansıtılır. Yansıtma işlemi tamamlandıktan sonra, bireyin zihnindeki kavrayış biçimi başka bir anlayış biçimine doğru yönelime geçmekte ve olgu başka bir olguya dönüşmektedir. Burada Forceville (2002) bir metafor ilişkisinde metaforun konusu, metaforun kaynağı, metaforun kaynağından metaforun konusuna atfedilmesi düşünülen özellikler olmak üzere üç kaynağın olduğundan bahsetmektedir. Saban’a (2008b, 461) göre de metaforun kaynağı, metaforun konusunu anlamak için zihinsel bir süzgeç olarak görev yapmaktadır. Belirlenmesi istenen kavramın farklı kavramlara benzetilmesi aşamasında güçlü bir bağ olması beklenmektedir.

Literatürde eğitim metaforlarıyla ilgili çalışmalar oldukça yaygın olmasına karşın ‘eğitim programı’ kavramına yönelik metafor çalışmaları sınırlı sayıda kalmıştır. Dolayısıyla bu çalışmanın alan yazındaki boşluğa katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu araştırmanın amacı okul yöneticilerinin eğitim programı kavramına ilişkin algılarının metafor aracılığı ile belirlenmesidir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma tarama modelinde nitel bir çalışmadır. Tarama modelleri Karasar’a (2012, 77) göre ‘Geçmişte ya da halen var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımı’ olarak ifade edilmektedir. Bu doğrultuda okul yöneticilerinin eğitim programı kavramına ilişkin algıları ortaya çıkarılarak yorumlanmıştır.

Katılımcılar

Araştırma Bartın ilinde ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 80 okul yöneticisi ile gerçekleştirilmiştir. Bu katılımcılardan iki okul yöneticisinin verdiği yanıtlar anlam bakımından geçersiz sayılıp değerlendirilmeye alınmamıştır ve 78 okul yöneticisiyle çalışma yapılmıştır. Araştırmaya katılanların 28'i müdür, 5'i müdür başyardımcısı ve 45'i müdür yardımcısıdır. Anket formunda müdür için (M1, M2,), müdür başyardımcısı için (MBY1, MBY2,) ve müdür yardımcısı için (MY1, MY2,) kodları kullanılmıştır. Araştırmaya katılan yöneticilerin özellikleri Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Katılımcılara Ait Özellikler

Değişken		f
Cinsiyet	Kadın	7
	Erkek	71
Kurum	İlkokul	24
	Ortaokul	19
	Lise	35
Görev	Müdür	28
	Müdür başyardımcısı	5
	Müdür yardımcısı	45
Yöneticilik Süresi	1 yıldan az	18
	1-5	20
	6-10	11
	11-15	14
	16-20	11
	21 yıl ve daha fazla	4
Eğitim programları için alınan eğitim	Aldım	53
	Almadım	25
Eğitim durumu	Ön lisans	8
	Lisans	63
	Yüksek lisans	7
Toplam		78

Tablo 1'deki bilgilere göre katılımcıların büyük çoğunluğu erkeklerden oluşmakta ve yöneticilik süreleri farklılık göstermektedir. Gruptaki lisans mezunu sayısı ön lisans ve yüksek lisans mezunlarından oldukça fazladır. Lisans yapan kişi sayısı 63 iken, ön lisans 8, yüksek lisans 7 kişi olarak belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmanın verilerini toplamak yarı yapılandırılmış açık uçlu bir anket formu hazırlanmıştır. Anket formu iki bölümden oluşmuştur. Birinci bölümde okul yöneticilerinin cinsiyet, kurum, görev, yöneticilik süresi, eğitim durumu ve eğitim programına yönelik aldıkları eğitime dair sorular sorulmuştur. Anket formunun ikinci bölümünde ise okul yöneticilerinden "Eğitim programı..... benzer çünkü....." cümlesini tamamlamaları istenmiştir. Buradaki 'çünkü' ifadesi ile oluşturulan metaforlar için mantıksal gerekçeler öğrenilmek istenmiştir. Formun geliştirilmesi sırasında alanında uzman öğretim üyelerinin görüşleri alınarak form oluşturulmuştur.

Verilerin Analizi

Verilerin çözümlenmesinde nitel analiz yöntemlerinden içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizinde, birbirine benzeyen veriler belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilerek, okuyucunun anlayabileceği bir biçimde organize edilmesi esas alınmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Okul yöneticilerinin ortaya koydukları metaforların analiz edilip yorumlanması yapılan benzer çalışmalardan (Saban, 2008a, 2009) yararlanarak beş aşamada analiz edilmiştir.

1. Adlandırma Aşaması: Bu aşamada okul yöneticilerinden elde edilen 61 metafor ve nedenleri not edilerek, metaforlar alfabetik sıraya göre (ağaç, araba, araç.....) listelenip tablo haline getirilmiştir.

2. Tasnif etme: Adlandırma aşamasında yazılan metaforlar tekrardan okunup gözden geçirilerek, her metafor; metaforun konusu, metaforun kaynağı ve metaforun konusu ile metaforun kaynağı arasındaki ilişki bakımından analiz edilmiştir. Bu aşamada 'eğitim programı' kavramının anlaşılmasına katkısı olmayan 'kuş sürüsü' metaforu ve metaforun konusu ile metaforun kaynağı arasında anlamlı ilişkinin

bulunmadığı ‘gelişimsel’ metaforu elenmiş ve çalışmaya alınmamıştır. Elenen bu iki metafordan sonra 59 adet geçerli metafor elde edilmiştir. Bu metaforlar tabloda frekans ve yüzdeleri hesaplanarak listelenmiştir.

3. Tema geliştirme: Tasnif etme aşamasında listelenen metaforlar, parçalara ayrıştırılarak, diğer metaforlarla olan benzerliklerine bakılmıştır. Metaforlar ortak özellikler bakımından, 12 kavramsal kategori altında toplanmıştır. Bu kategoriler; karmaşık ve çok yönlü, şekillendirici, rehber, sağlam temelli, güncellenmesi gereken bir yapı, planlı ve programlı, sınırlı, geniş ve kapsamlı, hedef odaklı, değişime açık, eğitici, çaba isteyen bir süreç olarak belirlenmiştir. Her bir kategori için kodlamalar ayrı ayrı yapılmış ve tabloda frekansları gösterilmiştir.

4. Geçerlik ve güvenilirlik çalışması: Araştırmada güvenilirliği sağlamak için metaforlar iki araştırmacı tarafından fikir birliğine varılarak kavramsal kategoriler ile eşleştirilmiştir. Alanında uzman bir araştırmacıdan da aynı metaforları kavramsal kategorileri ile eşleştirmesi istenmiş ve daha öncekilerle karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmalarda görüş birliği ve görüş ayrılığı sayıları tespit edilerek araştırmanın güvenilirliği, Miles ve Huberman’ın (1994, 64) formülü (Güvenirlilik = görüş birliği / görüş birliği + görüş ayrılığı) kullanılarak hesaplanmıştır. Görüş ayrılığı olan metaforlar; satranç, saray, çark ve anı olmuştur. Buna göre Güvenirlilik = 55 / (55+4) = 0.93 olarak hesaplanmıştır. Nitel çalışmalarda, uzman ve araştırmacı değerlendirmeleri arasındaki uyumun %90 ve üzeri olduğu durumlarda güvenilirlik sağlanmış olmaktadır (Saban vd.,2006; Saban, 2009). % 93 oranındaki görüş birliği güvenilirlik için yeterli bulunmuştur.

5. Verilerin bilgisayara aktarılması: Veriler bilgisayara aktararak toplam 59 metaforun ve bu metaforların toplandığı 12 kategorinin tanımlanması yapılmıştır. Bu kategorileri temsil eden katılımcı sayıları (f) hesaplanmıştır.

Bulgular

Okul yöneticilerinin eğitim programına yönelik oluşturdukları metaforlar Tablo 2’de gösterilmiştir. **Tablo 2.** Eğitim Programı Kavramına Yönelik Oluşturulan Metaforlar

Tablo 2’ de görüldüğü gibi okul yöneticilerinin eğitim programı kavramına yönelik 59 metafor ürettikleri görülmüştür. Metaforların çeşitlilik gösterdiği ve metaforlar arasında pusula (f=5) ve yol (f=5)

Metafor	f	Metafor	f	Metafor	f
Ağaç	1	Değirmen taşı	1	Oyun Hamuru	1
Akarsu	2	Deniz	1	Pusula	5
Anayasa	1	Doğa	1	Rota	1
Anı	1	Doğru	1	Satranç	1
Araba	1	Düz yol	1	Saray	1
Araç	1	Ev	1	Şoför	1
Ayna	1	Fabrika	2	Tahta	1
Bahçe	1	Fıstık çamı	1	Taş	1
Bebek	1	Gökkuşluğu	1	Tecrübe	1
Beyin	1	Güneş	1	Tiyatro oyunu	1
Bilgisayar programı	1	Harita	1	Uzay	1
Bina temeli	1	İskelet	1	Vücut	2
Biz	1	Kalıp	1	Yeni fidan	1
Boş duvar	1	Merdiven	1	Yemek Tarifi	1
Bulmaca	1	Meşale	1	Yapboz	1
Canlı	1	Mum	1	Yemek	1
Çam ağacı	1	Navigasyon	5	Yol	5
Çark	1	Nehir	1	Yolcu	1
Çiçek	1	Olta	1	Yol Haritası	3
Çocuk	2	Otoban	2		

Toplam 78

navigasyon (f=5) metaforlarının en çok tekrar edilen metaforlar olduğu görülmüştür. Tablo 3’ de kategoriler gösterilmiştir.

Tablo3. Eğitim Programı Kavramına Yönelik Oluşturulan Kategoriler

Kategori	f
Karmaşık ve çok yönlü	9
Şekillendirici	3
Rehber	16
Sağlam temelli	10
Güncellenmesi gereken bir yapı	7
Planlı ve programlı	5
Sınırlı	1
Geniş ve kapsamlı	3
Hedef odaklı	12
Değişime açık	3
Eğitici	2
Çaba isteyen bir süreç	7
Toplam	78

Tablo 3’de görüldüğü gibi eğitim programı kavramına yönelik oluşturulan metaforlar ortak özelliklerine göre 12 kategori altında toplanmıştır. Bu kategoriler karmaşık ve çok yönlü, şekillendirici rehber sağlam temelli güncellenmesi gereken bir yapı planlı ve programlı sınırlı geniş ve kapsamlı hedef odaklı değişime açık eğitici ve çaba isteyen bir süreç olarak belirlenmiştir. Aynı olan bazı metaforlar (yol, navigasyon, yol haritası) anlamlarının farklı olması sebebiyle farklı kategorilerde yer almıştır. Bu metaforlar aşağıda ayrıntılı olarak verilmiştir. Tablo 4’de eğitim programının ‘karmaşık ve çok yönlü bir yapı’ kategorisi altında yer alan metaforları gösterilmiştir.

Tablo 4. Karmaşık ve Çok Yönlü Bir Yapı Kategorisine Ait Metaforlar

Metafor	f	Metafor	f
Anı	1	Satranç	1
Bahçe	1	Saray	1
Beyin	1	Tecrübe	1
Bulmaca	1	Tiyatro oyunu	1
Uzay	1		
		Toplam	9

Tablo 4’de görüldüğü gibi karmaşık ve çok yönlü kategorisinde okul yöneticileri dokuz farklı metafor oluşturmuşlardır. Oluşturulan metaforların bazılarında eğitim programının karmaşıklığı olumsuz anlam taşıırken bazılarında olumlu anlam taşımıştır. Örneğin eğitim programını anıya benzeten bir okul yöneticisi (MY20-K-1,5) ‘*Anlatılan bir sürü karmaşık anı arasından tümü değil, en çarpıcı olanları akılda kalır*’ diyerek aslında eğitim programının birçok yönünün olduğunu ve bazen anlaşılmasında sıkıntılar yaşandığını anlatmak istemiştir. Yine aynı şekilde karmaşıklığını olumsuz anlamda kullanan bir başka okul yöneticisi (M24-E-16,20) ‘*Eğitim programı bulmacaya benzer çünkü kimse çözemez (çözülmesi istenmez)*’ şeklinde yorumlamıştır. Buna karşılık eğitim programının işlevselliğini ön planda tutan karmaşıklığa olumlu anlam yükleyen diğer okul yöneticisi (M11-E-11,15) ‘*Eğitim programı beynimize benzer çünkü çok fonksiyonel ve karmaşıktır*’ diyerek programın tıpkı bir beyinin vücudumuzu yönetmesindeki önemli görevi gibi programın da eğitimin yapı taşı olduğunu ifade etmek istemiştir. Aynı şekilde bir diğer okul yöneticisi (M12-E-6,10) ‘*Eğitim programı saraya benzer birçok bölümü ve odası vardır*’ şeklindeki ifadesiyle eğitim programının birçok çeşitli alt program ve hizmetlerden oluştuğunu ve saraydaki karmaşık odaların her birinin farklı amaca hizmet ettiğini vurgulamak istemiştir. Bir diğer okul yöneticisi (MY46-E-1yıldan az) ‘*Eğitim programı tiyatro oyununa benzer, çünkü herkesin bir rolü vardır ve oynadığı roller farklıdır*’ şeklindeki ifadesiyle farklı rollerin birleşmesiyle ortaya çıkan sanat eseri tiyatrodaki olduğu gibi programı oluşturan alt programların da (ders programı, rehberlik, yönetim programları..) çok yönlü olması sayesinde oluştuğuna dikkat çekmiştir. ‘*Eğitim programı tecrübeye benzer farklı şekillerde öğretilmeye çalışır*’ şeklinde ifade eden bir okul yöneticisi (M4-E-11,15) de programın aslında farklı tecrübeler bütünü olduğunu ifade ederek çok yönlü bir anlam yüklemiştir.

Tablo 5. Şekillendirici Kategorisine Ait Metaforlar

Metafor	f
Tahta	1
Oyun hamuru	1
Değirmen taşı	1
Toplam	3

Tablo 5’de görüldüğü gibi şekillendirici kategorisinde okul yöneticileri üç metafor oluşturmuşlardır. Bu metaforların üçünde de programın öğrenciye şekil verebilecek kadar güçlü bir yapıda olduğu, davranışın değişmesinde etkili olabileceği ifade edilmiştir. Bir okul yöneticisi (M26-E-16,20) ‘*Eğitim programı tahtaya benzer çünkü nasıl şekil verirsen o kadar güzel eser ortaya çıkar*’ diyerek şekli güzel verilen bir tahtanın güzel bir eser olacağını, programın da uygulanması aşamasında dikkat edilmesi gereken yönlerinin olduğunu anlatmak istemiştir. Yanlış eserlerin oluşmaması için programın eğitim durumlarına önem verilmesine vurgu yapmıştır. Ne şekilde ve hangi teknikle öğretilmesi gerektiğinin altını çizmiştir. Yine bir diğer okul yöneticisi aynı anlamda (MY10-E-1,5) ‘*Eğitim programı oyun hamuruna benzer çünkü belli bir miktardaki hamura öğretmen insiyatifini kullanarak şekil verir*’ şeklinde ifade etmiştir. Bu metaforunda da eğitim programının şekillendirilmeye açık bir yapı olduğu yöneticiler tarafından ifade edilmiştir. Başka bir okul yöneticisi (MY15-K-16,20) ‘*Eğitim programı değirmen taşına benzer çünkü buğdayı iyi döversen kaliteli un elde edersin*’ şeklindeki ifadesiyle değirmen taşının buğdayı işleyerek verdiği şekli ve kaliteyi, eğitim programına yansıtmıştır.

Tablo 6. Rehber Kategorisine Ait Metaforlar

Metafor	f	Metafor	f
Pusula	5	Harita	1
Navigasyon	3	Yolcu	1
Akarsu	2	Yol haritası	2
Nehir	1	Şoför	1
		Toplam	16

Tablo 6’da görüldüğü gibi rehber kategorisinde 16 okul yöneticisi tarafından sekiz metafor oluşturulmuştur. Bu kategoride frekansı en fazla (f=5) olan metafor pusula olmuştur. Navigasyon, yol haritası metaforları anlam olarak diğer kategorilerde de yer almışlardır. Okul yöneticilerini eğitim programını bir rehber gibi düşünmelerine yönelten sebep aslında programın öğrencileri hedefe götürecektir olan en sağlam yol olarak görülmesidir. Okul yönetimi tarafından belirlenen hedeflerin öğrenciye kazandırılmasında etkili olan haritanın program olduğu ortak görüşü verilen yanıtlarda açıkça belirtilmiştir. ‘*Eğitim programı pusulaya benzer çünkü yapılacak öğretimin yönünü belirler*’(M13-E-1,5). ‘*Eğitim programı navigasyona benzer istikamete götürür*’ (MBY5-E-1 yıldan az). ‘*Eğitim programı nehre benzer çünkü suyu kullanmayı öğrenen dünyaya da yön verir*’(M21-E-16,20). Bu açıklamalarda eğitim programının tıpkı bir pusulanın, navigasyonun ya da haritanın üstlendiği rehberlik görevi gibi öğretimin yönünü belirlemede rehber olduğu ifade edilmektedir. Eğitim programının yol gösterici özelliği vurgulanmıştır.

Tablo 7. Sağlam Temelli Kategorisine Ait Metaforlar

Metafor	f	Metafor	f
Bina temeli	1	Yol	3
İskelet sistemi	1	Vücut	2
Ağaç	1	Çark	1
Taş	1		
		Toplam	10

Tablo 7’de görüldüğü gibi sağlam temelli kategorisinde 10 okul yöneticisi tarafından yedi metafor üretilmiştir. Oluşan metaforların hepsi programın sağlam temeller üzerinde kurulu olmasının gerekliliği üzerinde durmuştur. Örneğin ‘*Eğitim programı ağaca benzer çünkü tohumları sağlam atıldığında istenen meyveyi verir*’ (MY17-E-6,10) şeklinde bir benzetme yapan okul yöneticisi tohumların sağlam atılmasının gerekliliğinden söz ederken eğitim programının dayandığı temellere dikkat çekmiştir. Programın dayandığı tarihi, psikolojik, felsefi, ekonomik, konu alanı ve toplumsal temellerinin her birinin önemini vurgulamıştır.

Aynı şekilde 'Eğitim programı iskelet sistemine benzer çünkü öğrenilecek her şey ona tutunur' (MY24-E-1-5). 'Eğitim programı vücuda benzer çünkü bir programda sıkıntı olursa program zararı yaşar' (M8-E-6,10). 'Eğitim programı çarka benzer çünkü çarkın dışındaki bir arıza tüm sistemi olumsuz etkiler' (M27-E-21 yıl ve fazla). Şeklindeki ifadelerin her birinde eğitim programının sağlam temeller üzerinde inşa edilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Programın temele aldığı felsefenin doğru belirlenmesi programın tüm öğelerini de olumlu etkileyecektir. Dolayısıyla programın öğeleri arasındaki bağın kuvvetli olması, programın sağlam temele dayandırılmasında bir etken olacaktır.

Tablo 8. Güncellenmesi Gereken Bir Yapı Kategorisine Ait Metaforlar

Metafor	f	Metafor	f
Çocuk	1	Bebek	1
Bilgisayar programı	1	Meşale	1
Canlı	1	Fabrika	2
		Toplam	7

Tablo 8' de görüldüğü gibi güncellenmesi gereken bir yapı kategorisinde yedi okul yöneticisi tarafından altı metafor oluşturulmuştur. Bu metaforlarda eğitim programının geçen süreyle orantılı olarak yenilenmesi gerektiği ifade edilmektedir. Örneğin 'Eğitim programı bilgisayar programına benzer çünkü word, notepad, yazı programıdır amacı aynı işlevi farklıdır. Zamanla güncellenmezse yeni teknolojiye ayak uyduramaz' (MY18-K-16,20) şeklinde ifade eden bir okul yöneticisi değişen teknolojiyle birlikte nasıl bilgisayar programları yetersiz kalıyorsa eğitimi programının da yetersiz kalabileceğini ve kendini güncelleştirmesi gerektiğini belirtmiştir. Aynı şekilde bir başka okul yöneticisi (M28-E-11,15) 'Eğitim programı bebeğe benzer çünkü devamlı geliştirilmelidir' şeklindeki ifadesiyle bebeğin büyüme sürecindeki gösterilen ilgi ve bakımın, eğitim programındaki yenilenmeyle aynı olduğunu düşünmüştür. 'Eğitim programı fabrikaya benzer çünkü kendini yenilediği sürece kaliteli ürün ortaya çıkar' (MY34-E-1 yıldan az). 'Eğitim programı meşaleye benzer çünkü sönmemesi için (bilginin yenilenmesi gibi) yakıtını yenilemelisin' (MY26-K-11,15) olarak düşünen okul yöneticileri de aynı fikirde görüş bildirmişlerdir.

Bütün açıklamalara bakıldığında bireyin öğrenmesinde etkili olan aile, çevre, toplumsal değerlerin zamanla değişime uğradığı düşünüldüğünde eğitim programının da yenilenip güncellenmesinin gerekli olduğu okul yöneticileri tarafından belirtilmiştir.

Tablo 9. Planlı ve Programlı Kategorisine Ait Metaforlar

Metafor	f	Metafor	f
Yemek	1	Merdiven	1
Yemek tarifi	1	Yeni fidan	1
Olta	1		
		Toplam	5

Tablo 9'da görüldüğü gibi okul yöneticileri tarafından planlı ve programlı kategorisine ait beş metafor oluşturulmuştur. Bütün metaforlar eğitim programının planlı ve programlı olmasına yönelik ifadeler içermektedir. Örneğin 'Eğitim programı yemeğe benzer plansız ve eksik yapılan bir yemek tatsız olur' (MY35-E-1 yıldan az). 'Eğitim programı yemek tarifine benzer çünkü doğru malzemenin doğru zamanda doğru miktarda kullanılmasına bağlıdır' (M14-E-11,15) şeklinde benzetme yapan okul yöneticilerinin ikisi de eğitim programının planlı etkinlikler bütünü olmasına vurgu yapmışlardır. Nasıl ki bir yemek hazırlanırken malzemeleri özenle seçilirse, programı oluşturan öğelerin de dikkatli seçilmesinin önemini belirtmişlerdir. Programın içeriğinin ve eğitim durumlarının işlevsel olduğu takdirde ihtiyaçlara cevap verebileceğini anlatmak istemişlerdir. Bir diğer okul yöneticisi 'Eğitim programı oltaya benzer çünkü denizde balık yoksa oltada yem yoksa oltanın bir değeri yoktur' (MY2-E-1,5 yıl) şeklindeki benzetmesinde de programın uygulanabilirliğini planlı olmasına bağlamıştır. 'Eğitim programı merdivene benzer çünkü basamakları tek tek çıkmak gerekir' (MY42-E-1 yıldan az) şeklindeki ifadede hedeflenen öğrenmenin gerçekleşmesi için de eğitim programının sistematik bir düzen içerisinde gerçekleşmesinin önemi belirtilmiştir.

Tablo10. Geniş ve Kapsamlı Kategorisine Ait Metaforlar

Metafor	f
Doğa	1
Anayasa	1
Gökkuşluğu	1
Toplam	3

Tablo 10’da görüldüğü gibi geniş ve kapsamlı kategorisine ait üç metafor bulunmaktadır. Eğitim programının yatay ve dikey boyutta geniş bir alanla ilgili olduğu verilen cevaplarda ortaya çıkmıştır. Örneğin ‘Eğitim programı anayasaya benzer çünkü genel çerçevedir’ (M3-E-6,10). ‘Eğitim programı doğaya benzer çünkü çok geniştir’ (MY1-E-6,10) şeklindeki benzetmelerde programın toplumun beklentilerini karşılamak üzere bazı konular açısından kapsamlı olması gerektiği üzerinde durulmuştur. ‘Eğitim programı gökkuşluğuna benzer çünkü uygun ortam, süreç ve yaşantıda farklı renklerin bir araya gelmesidir’ (MY29-K-1,5) şeklindeki ifade ise programın eğitim durumlarının kapsamlı olduğu yani bireysel farklılıklara dikkat edildiği takdirde verimli olabileceğine dikkat çekilmiştir.

Tablo 11. Hedef Odaklı Kategorisine Ait Metaforlar

Metafor	f	Metafor	f
Yol	2	Rota	1
Araç	1	Deniz	1
Otoban	2	Navigasyon	2
Araba	1	Düz yol	1
Yol haritası	1		
		Toplam	12

Tablo 11’ de görüldüğü gibi 12 okul yöneticisi tarafından dokuz farklı metafor oluşturulmuştur. Bu metaforlar eğitim programının hedef odaklı olduğuna dair ifadeler içermektedir. Örneğin ‘Eğitim programı yola benzer çünkü gideceğiniz güzergah önceden belirlidir’ (MY7-E-1 yıldan az), ‘Eğitim programı araca benzer çünkü insanları hedeflenen noktaya götürür’ (M1-E-11,15), ‘Eğitim programı rotaya benzer her ikisi de hedefe götürür’ (M17-E-11,15) şeklindeki benzetmelerin tümü programın hedefe yönelik olduğunu açıklamaktadır. Bir diğer anlatımda ise program otobana benzetilmiş ve programın alt bölümlerinden faydalanarak hedefe ulaşabileceğinden söz edilmiştir. Yani programdaki hedef, içerik, eğitim ve sınav durumlarının yardımıyla doğru hedefe ulaşılabilirliğini belirtmiştir. Bir diğer okul yöneticisi ise ‘Eğitim programı düz yola benzer çünkü yolun önünü kestiremezsin, önümüzü göremezsek yolumuzu kaybederiz’ (M22-E-11,16) şeklindeki açıklamasında programın temele aldığı felsefenin hedefe ulaştırmada etkili olduğunu açıklamak istemiştir.

Tablo 12. Değişime Açık Kategorisine Ait Metaforlar

Metafor	f
Yapboz	1
Doğru	1
Biz	1
Toplam	3

Tablo 12’ de görüldüğü gibi değişime açık kategorisinde üç metafor oluşturulmuştur. Bu metaforlardan ‘yapboz’ ve ‘biz’ eğitim programının değişime açık olduğuna yönelik ifadeler içermiş fakat bu değişim olumsuz olarak nitelendirilmiştir. Örneğin ‘Eğitim programı yapboza benzer çünkü sürekli sonuca ulaşmadan değişiyor’ (MY14-E-1 yıldan az) şeklindeki bir açıklama programın sonuca ulaşmadan değiştiğini ve tamamlanamadığını anlatmaktadır. Yine ‘Eğitim programı bize benzer çünkü her gelene göre değişiklik gösterir’ (M9-E-11,15) şeklindeki açıklamada da dış etmenlerden dolayı değişmek zorunda kaldığı açıklanmıştır. Bir diğer okul yöneticisi (MY22-E-1 yıldan az) ise bu değişimi olumlu anlamda kullanmıştır ve açıklaması şu şekildedir. ‘Eğitim programı doğruya benzer çünkü öğrenci ve başarı

arasındaki en kısa uzaklıktır, doğru uzadıkça başarı artar. Bu açıklamada program sürecine dâhil olan öğrenci, zaman içerisinde değişen dış faktörlere uyum sağlamak için aynı oranda değişime maruz kalacaktır. Dolayısıyla bireyin uzun dönemde programa dâhil olduğu düşünüldüğünde değişime açık olması beklenmektedir.

Tablo13. Eğitici Kategorisine Ait Metaforlar

Metafor	f
Güneş	1
Mum	1
Toplam	2

Tablo 13’de görüldüğü gibi eğitici kategorisine ait iki farklı metafor oluşturulmuştur. Bu metaforlar eğitim programının eğitici ve öğretici özelliğini vurgulamaktadır. Örneğin *‘Eğitim programı güneşe benzer çünkü etrafına ışık saçmalıdır’*(MY8-E-1,5) ifadesinde güneşin kendi mükemmel yapısının yanı sıra etrafına sağladığı yarar programın bireye sağladığı faydaya benzetilmiştir. Aynı şekilde *‘Eğitim programı mum ışığın benzer çünkü yandıkça erir biter’*(MY25-E-16,20) ifadesinde de programın sağladığı yarardan söz edilmiştir. Eğitim programı hedef, içerik ve öğretim durumlarının belirlendiği bir düzen olduğu düşünüldüğünde bu süreçte öğrenene farklı bilgi ve beceriler öğretilmekte dolayısıyla programın eğitici yönü ön plana çıkmaktadır.

Tablo 14. Çaba İsteyen Bir Süreç Kategorisine Ait Metaforlar

Metafor	f	Metafor	f
Ayna	1	Fıstık çamı	1
Çocuk	1	Çam ağacı	1
Boş duvar	1	Ev	1
Çiçek	1		
		Toplam	7

Tablo 14’de görüldüğü gibi çaba isteyen bir süreç kategorisinde yedi farklı metafor ortaya çıkmıştır. Bu metaforlarda eğitim programının çaba isteyen bir süreç olduğu, programın her aşamasında titizlikle çalışılıp planlamanın yapılması gerektiği ifade edilmiştir. Bir okul yöneticisi *‘Eğitim programı boş duvara benzer çünkü nasıl boyarsan öyle görünür’* (MY38-E-6,10) benzetmesinde boş duvarın aslında öğrenci olup ona sunulan eğitim programını da boyaya benzetip, emekle duvarın güzelleşebileceğini anlatmak istemiştir. Bir başka okul yöneticisi ise (MY13-E-1,3) *‘Eğitim programı eve benzer çünkü evin düzenli olması için uğraş veririz’* diyerek programın çaba isteyen bir yapıda olduğunu belirtmiştir. Yine aynı şekilde eğitim programını çocuğa benzetip düzgün bir şekilde işlenmesi ve geliştirilmesi gerektiği bir diğer ifade de yer almaktadır. Bir diğer ifade de (MY19-E-1,5) *‘Eğitim programı fıstık çamına benzer çünkü kozalağın olgunlaşması uzun yıllar alır’* şeklinde belirtilmiştir. Tıpkı fıstık çamının meyve vermesi için uzun yıllara ihtiyaç duyduğu gibi, eğitim programının da ürün elde etmesi için çabaya ihtiyaç duyduğu anlaşılmaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada okul yöneticilerinin eğitim programı kavramına ilişkin algılarının metaforlar aracılığı ile belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla yürütülen çalışmada elde edilen bulgulara göre okul yöneticileri 59 adet metafor üretmişlerdir. Okul yöneticilerinin geniş bir metaforik algıya sahip oldukları metaforların çeşitliliğiyle ortaya çıkmıştır. ‘Pusula’, ‘navigasyon’, ‘rehber’, ‘yol’, ‘ağaç’ gibi yaygın olan metaforların yanında ‘yemek tarifi’, ‘fıstık çamı’, ‘saray’, ‘değirmen taşı’ gibi farklı metaforlar da belirtilmiştir. Semerci (2007) nin çalışmasında program geliştirme için üretilen ‘pusula’, ‘rehber’, ‘ağaç’, ‘güneş’ metaforları bu çalışmada da üretilmiştir. Yine Gültekin (2013)’ün ‘öğretmen adaylarının eğitim programı kavramına yükledikleri metaforlar’ adlı çalışmasında ortaya çıkan ‘ağaç’, ‘beyin’, ‘fabrika’, ‘oyun hamuru’, ‘pusula’, ‘vücut’, ‘yemek’, ‘yol’ metaforları bu çalışmada da ortaya çıkmıştır. Kadın okul yöneticilerinin erkek okul yöneticilerine göre sayısı oldukça azdır. Kadın okul yöneticileri ‘eğitim programı’ kavramına yönelik ‘yol haritası’, ‘yol’, ‘anı’, ‘bilgisayar programı’, ‘meşale’, ‘navigasyon’ ve ‘gökkuşakı’ metaforlarını üretmişlerdir. Bu metaforlarda eğitim programının sağlam temeller üzerinde kurulu, rehber görevi gören, çok yönlü ve bazen karmaşık, gerektiğinde yenilenmesi gereken bir yapı olarak açıklandığı görülmüştür.

Eğitim programı kavramına yönelik oluşturulan metaforlar ortak özelliklerine göre 12 kategori altında toplanmıştır. En çok metafora sahip olunan en az doğru sıralanışı şöyledir. Rehber, hedef odaklı, karmaşık ve çok yönlü, sağlam temelli, çaba isteyen bir süreç, güncellenmesi gereken bir yapı, planlı ve programlı, değişime açık, geniş ve kapsamlı, şekillendirici, eğitici ve sınırlı kategorileridir. Bu kategoriler arasında en fazla metafora sahip olan ‘rehber’(f=16) ve ‘hedef odaklı’ (f=12) kategorileri olurken ‘sınırlı’ (f=1) ve ‘eğitici’ (f=2) metaforları en az metafora sahip kategoriler olmuştur. Rehber ve hedef odaklı kategorilerine ait metaforların fazla olması eğitim programının ‘amaçlara uygunluk’ özelliğiyle de paralellik göstermektedir (Akpınar, 2012, 10-11). Bu kategorinin Gültekin’in (2013) ‘öğretmen adaylarının eğitim programına yükledikleri metaforlar’ adlı çalışmasında da olduğu görülmüştür. Hedef odaklı kategorisindeki metaforların yoğunluğu ise Arslantaş ve Özkan (2012)’in yaptığı çalışmayla örtüşmektedir. Bu çalışmada etkili bir okul yöneticisinin, eğitim-öğretim etkinliklerinin planlanması, öğretmenlere rehberlik yapabilecek düzeyde bir bilgiye sahip olması, okulda ortak amaçları oluşturması, amaçların anlaşılmasını sağlaması ve okul etkinliklerinde yol gösterici olması gerektiği ortaya çıkmıştır.

Bazı metaforlar yükledikleri anlam itibariyle farklı kategorilerde yer almışlardır. Örneğin yol metaforu ‘*eğitim programı yola benzer çünkü gideceğiniz güzergah önceden belirlidir*’ şeklinde bir ifadeyle hedef odaklı kategorisinde yer alırken ‘*eğitim programı yola benzer çünkü yol sağlam değilse yanlış yere götürür*’ ifadesiyle de sağlam temelli kategorisinde de yer bulmuştur. Bu durum Weade ve Ernst’in (1990, 133) metaforların anlatmaya çalıştıkları kavramın yalnızca bir parçasını oluşturabildiklerini tamamen temsil etmediklerini belirtmesi ile açıklanabilmektedir.

Edinilen bulgularda eğitim programına yönelik çoğunlukla olumlu metaforların oluşturulduğu görülmüştür. Etrafına ışık saçan bir güneş, basamakların tek tek çıkılması gereken bir merdiven, beynimiz kadar fonksiyonel, saray gibi büyük ve çok odalı, doğru gibi öğrenciyi başarıya götüren en kısa uzaklık, istikamete götüren bir harita eğitim programının olumlu ifadelerinden bazılarıdır. Özdemir’in (2012) çalışmasında öğretmen adaylarının eğitim programına ilişkin olumlu ifadeler kullanması bu çalışmayla örtüşmektedir.

Bunların yanı sıra ‘yapboz’ gibi sonuca ulaşmadan değişikliğe uğradığını, ya da ‘biz’ gibi gelen yöneticiye göre değiştiğini belirten olumsuz ifadeler de yer almıştır. Elde edilen bulgular ışığında şu öneriler getirilebilir.

- Benzer çalışmalar eğitim alanındaki diğer kavramlara yönelik de yapılabilir.
- Eğitim programı kavramına ait algı çalışması, okul yöneticileri ve öğretmenler karşılaştırılarak yapılabilir.
- Eğitim programı kavramına yönelik olumsuz algıların ortadan kaldırılması için çalışmalar yapılabilir.

Teşekkür ve Bilgilendirme

Bu makale Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi ev sahipliği ve Eğitim Programları ve Öğretim Derneği (EPÖ-DER) işbirliği ile (26-28Ekim, 2017, Muğla/Türkiye) tarihlerinde sözlü bildiri olarak sunulan çalışmanın geliştirilmiş hâlidir.

Referanslar

- Akpınar, B. (2012). *Eğitim programları ve öğretim*. Ankara: Data yayınları.
- Arslantaş, H.İ. ve Özkan, M. (2012). Okul müdürlerinin çatışma çözmede yapıcı-yıkıcı olmaları ile öğretim liderliği arasındaki ilişki. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 34, 231-240.
- Botha, E. (2009). Why metaphor matters in education. *South African Journal of Education*, 29, 431-444.
- Bursalıoğlu, Z. (2000). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış* (11.Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Erdoğan, İ. (2006). Okul yöneticilerinin genel özellikleri ve yöneticilik tutumlarıyla ilgili bir araştırma. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(3), 103-118.
- Forceville, C. (2002). The identification of target and source in pictorial metaphors. *Journal of Pragmatics*, 34, 1-14.
- Gedikoğlu, T. (2005). Avrupa Birliği sürecinde Türk Eğitim Sistemi: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 66-80.
- Guerrero, M. C. M. ve Villamil, O. S. (2002). Metaphorical conceptualizations of ESL teaching and learning. *Language Teaching Research*, 6(2), 95-120.
- Gümüşeli, A.İ. (2001). Çağdaş Okul Müdürünün Liderlik Alanları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 28, 531-548.
- Gültekin, M.(2013). İlköğretim öğretmen adaylarının eğitim programı kavramına yükledikleri metaforlar. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 38 (169), 126- 141.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi* (24. bs.) Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Levine, P. M. (2005). Metaphors and images of classrooms. *Kappa Delta Pi Record*, 41(4), 172-175.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Saban, A. (2008a). İlköğretim I. kademe öğretmen ve öğrencilerinin bilgi kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *İlköğretim Online*, 7(2), 421-455.
- Saban, A. (2008b). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (55), 459-496.
- Saban, A (2009). Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 281-326.
- Saban, A., Koçbeker, B. N. ve Saban, A. (2006). Öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 6, 461-522.
- Semerci, Ç. (2007). Program geliştirme kavramına ilişkin metaforlarla yeni ilköğretim programlarına farklı bir bakış. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31(2), 125-140.
- Varış, F. (1988). *Eğitimde program geliştirme "teori ve teknikler"* (4.Baskı). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayını.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9. baskı). Ankara: Seçkin Yayınları.
- Weade, R., & Ernst, G. (1990). Pictures of life in classrooms, and the search for metaphors to frame them. *Theory into Practice*, 29(2), 133-140.

Extended Abstract

As a result of the technological developments that took place in the century we have lived, countries have had to develop and change themselves in order to have a say in every field and not to stay behind other countries. Education, which is the most effective area that can provide this change, is an important tool for development today. Through education, conscious and well-equipped individuals will be trained, and every field will be supported with the development of the individuals in their place and in time. In this process, it is important that the curriculum is planned and programmed and the application easiness and continuity will be formed.

The curriculum is expressed as 'All of the activities of an educational institution aimed at the realization of the goals of national education and institution for children, young people and adults'. Teachers and school administrators, who are influential in the realization of the objectives of the institution, will understand and adopt the concept of the education program and will open the door of good education. For a school run by school administrators who do not have enough information about the content of the curriculum, training will not be fully mentioned. There is a direct relationship between the development of schools and school management. Today's school administrators will meet expectations from the changing education system and if they are aware of the duties of the school administration affected by this change. School principals are generally known for their administrative work. When managers are considered to be a leader in their schools, the functioning of the ongoing education and training process, and the level of pedagogical knowledge related to this process, are important in effective education. As a result of this accumulation of knowledge that school administrators have, different perceptions of the curriculum are possible. Examination of the resulting perceptions will provide information on how the program is understood. Metaphores have an important place in the discovery of these perceptions.

The metaphor is derived from the metaphoric, which is a combination of the Greek words "meta" (change) and "pherein" (pass). It is expressed as means used to describe complex structures in any area and to convey the information to the construction that will facilitate understanding of these structures. It therefore requires a mentally strong effort. Studies in the literature on education metaphors are quite widespread, but metaphor studies for the concept of curriculum are limited. Therefore, it is thought that this study will contribute to the vacancy in the field.

The aim of this study is to determine the perceptions of school administrators about the concept of curriculum with metaphors. This research is a qualitative study in the screening model. The study was conducted with 80 school administrators working in primary, secondary and high school in Bartın. The answers given by the two school administrators from these participants were not considered to be meaningfully invalid and were studied by 78 school administrators. 28 of the respondents are managers, 5 are chief assistants and 45 are assistant managers. A questionnaire consisting of open ended questions was used to collect data. In the questionnaire form, the managers were asked to complete the statement "The curriculum is similar, because". Managers' thinking about the concept of curriculum was solved by content analysis technique.

According to research findings, school managers produced 59 metaphors for the curriculum. These metaphors are grouped under 12 different categories according to their common characteristics. " A complex and multi-faceted structure, formative, guiding and guidance, a solid foundation, a structure to be updated, planned and programmed, limited, broad and comprehensive, goal-oriented, changeable, instructive and educational, a process that requires effort " created categories. Among these categories, the metaphors with the most metaphor are 'guide' (f = 16) and 'target oriented' (f = 12), while the 'limited' (f = 1) and 'educative' (f = 2) metaphors have at least metaphor Categories have been. The large number of metaphors belonging to the guide- and target-oriented categories also parallel the 'suitability for purpose' feature of the training program. Findings show that school managers produce different metaphors for the curriculum and perceptions about the concept of the curriculum are generally positive. In addition to these, 'puzzles' such as reaching the result of the change, or 'we' changed according to the manager said that the negative statements took place. The school has emerged with the diversity of metaphors for which managers have a broad metaphorical perception. Other metaphors such as 'compass', 'navigation', 'guide', 'road', 'tree.' It has been suggested that similar studies can be made for other educational concepts and studies can be done to eliminate the negative perceptions about the concept of education.



Öğretmen Adaylarının Okumaya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi

Burcu Duman ^{*a}, Tugay Gökmen^b

Makale Bilgisi

DOI:

Makale Geçmişi:

Geliş 22.6.2018

Kabul 12.12.2018

Keywords:

Okuma,
Tutum,
Öğretmen adayı.

Makale Türü:

Araştırma

Öz

Araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutumlarının incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda, öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutum düzeylerinin ne olduğu ve bu düzeylerin cinsiyet, okudukları bölüm ve sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Araştırma nicel yapıda betimsel bir araştırmadır. Araştırmaya 696 öğretmen adayı katılmıştır. Veri toplama aracı olarak Kuzu ve Doğan (2015) tarafından geliştirilen okuma tutum ölçeği kullanılmıştır. Verileri SPSS 21 paket programı ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutumlarının yüksek düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Bu durum, öğretmen adaylarının okumaya yönelik olumlu tutumlara sahip olduklarını da göstermektedir. Kadın öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutumları, erkek öğretmen adaylarına göre daha olumlu ve tutum puan ortalamaları daha yüksektir. Sınıf düzeyine göre anlamlı farklılıklar oluşmasa da çoğunlukla okumaya yönelik en yüksek tutum 2. sınıflara; en düşük tutuma ise 4. sınıflara aittir. Bölüm değişkenine göre öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutumları arasında anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerinde, okumaya yönelik olumlu tutum geliştirme amacıyla farklı etkinlikler ve proje çalışmaları yapılabilir.

Examination of Prospective Teachers' Attitudes Towards Reading

Article Information

DOI:

Article History:

Received 22.6.2018

Accepted 12.12.2018

Keywords:

Reading,
Attitude,
Teacher Candidate.

Article Type:

Research

Abstract

The aim of this research is to examine prospective teachers' attitudes towards reading. For this aim, it was investigated what level prospective teachers' towards reading is and whether these levels are significant by gender, department, and grade. The study is a quantitative and descriptive research. 696 prospective teachers participated in the study. The Reading Attitude Scale, developed by Kuzu and Doğan (2015), was used as a data collection tool. Data was analysed by the help of SPSS 21 software. According to the results of the study, it was revealed that prospective teachers' the level of attitudes towards is high. This also shows us that prospective teachers have attitudes towards reading. Female prospective teachers' attitudes towards reading is more positive and their mean is higher than male prospective teachers'. Although there is a significant by grade, the highest attitude toward reading is 4th grade's and the lowest is 4th grade's. There is a significance in preservice teachers' attitudes towards reading by department. Different events and projects can be organized in education faculties which train teachers, in order to develop a positive attitude towards reading.

*İlgili Yazar: dmn.brc@gmail.com

^a Dr. Öğr. Üyesi, Bartın Üniversitesi, Bartın, Türkiye, <https://orcid.org/0000-0001-7414-8866>

^b Lisansüstü Öğrencisi, Bartın Üniversitesi, Bartın, Türkiye.

Giriş

Okuma, bilgiye ulaşmanın ve bilgiyi güncelleştirmenin yollarından biridir. (Karatay, 2014, 1). Türk Dil Kurumu okumayı, “Bir yazıyı meydana getiren harf ve işaretlere bakıp bunları çözümlmek veya seslendirmek”, “Yazılmış bir metnin iletmek istediği şeyleri öğrenmek” olarak tanımlamaktadır (TDK, 2018). Karatay (2014, 9) a göre okuma, “görme, algılama, dikkat, odaklanma, hatırlama, ilişki kurma, kavrama, değerlendirme, seslendirme gibi farklı bileşenlerden oluşan bilişsel ve fiziksel duyu organlarının aynı anda işlemesine dayanan karmaşık bir süreç”tir. Güneş (2013, 128) okumayı, “bireyin ön bilgileriyle metindeki bilgileri bütünleştirerek yeni anlamlar ürettiği aktif bir süreç” olarak tanımlamaktadır. Okuma, bireyin göz ve ses organlarını kullanmasıyla oluşsa da yalnızca seslendirmeden ibaret olmayıp bir metnin içindeki duygu, düşünce ve iletileri anlamayı gerektirmektedir. (Karahana, 2018, 67 Karatay, 2014, 1-2). Bu bakımdan okuma, anlama becerisinin temelidir. Okuduğunu anlama, kavramayı içermektedir. Bir metindeki bilgiyi içselleştirmek, yorumlamak ve değerlendirmek ise kavramanın göstergeleridir (Karatay, 2014, 1-2). Benzer şekilde, Yalınkılıç (2007, 228) okumayı; fiziksel, zihinsel ve sosyolojik yönleriyle, bir metnin, eleştirel bir bakışla yorumlanması, anlamlandırılması, içselleştirilmesi olarak ifade etmektedir. Önceleri yazıları şifresini çözme, kelimeleri bir bütün olarak görme ve zihne yerleştirme olarak açıklanan okuma, günümüzde dil ve zihin becerilerinin gelişimine önemli katkılar sağlayan bir öğrenme alanı durumundadır (Güneş, 2013, 127). Okuma aynı zamanda birçok fiziksel ve zihinsel etkinliğin birlikte gerçekleşmesiyle oluşan bir beceridir (Coşkun, 2002, 234). OECD ülkeleri olmak üzere birçok ülkeden 7. sınıf ve üzeri sınıf düzeylerinde örgün eğitime kayıtlı olan 15 yaş grubu öğrencilerin katıldığı PISA (The Programme for International Student Assessment) Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı’nda ölçülen üç temel beceriden biri okuma becerisidir. PISA’nın okuma becerileri alanından alınan puan ortalamaları yıllara göre incelendiğinde Türkiye’deki öğrencilerin PISA 2015 performansının PISA 2009’a ve PISA 2012’ye göre daha düşük olduğu görülmektedir. Türkiye, PISA 2009 yılı sıralamasında 65 ülke arasında 39.; PISA 2009 yılı sıralamasında 65 ülke arasında 42. ve son olarak PISA 2015 yılı sıralamasında 72 ülke arasında 50. sırada yer almıştır. (MEB, 2016, 24). Bu düşük performans göstergeleri, dünya genelinde okuma becerisi açısından ülkemizin durumunu görme ve ileriye yönelik önlemlerin alınması bakımından dikkate alınması gereken bir sonuçtur. Bu performansın yükseltilmesi ve dünya ile rekabet edebilir düzeye gelmesi için öncelikle öğrencilerde okumaya ilişkin olumlu tutumların kazandırılması eğitim sistemlerinin önde gelen hedefleri arasında yer almalıdır.

Davranışları yönlendiren ve bireyde bazen yargılara dönüşen durumlar, tutum olarak ifade edilir (Karahana, 2018, 67). Tutum, “Bir bireye atfedilen ve onun psikolojik bir obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan bir eğilim”dir (Smith, 1968 Akt. Kağıtçıbaşı, 2006, 102). Tutum doğrudan gözlenebilen bir özellik olmayıp bireyin gözlenebilen davranışlarından çıkarsama yapılarak bireye atfedilen bir eğilimdir. Tutum denilince akla düşünce, duygu ve davranış eğilimi üçlüsü gelmekle birlikte; daha sonra yapılan kavramsallaştırmalar sonucu, tutumun bir tür zihinsel değerlendirme olarak ele alındığı; düşünce, duygu ve davranış ilişkisinden bahsedilmediği görülmüştür (Kağıtçıbaşı, 2006, 102-103). Ancak bu farklı ele alışları Kağıtçıbaşı (2006, 106) şu şekilde bütünleştirmektedir: Bir eğilimin tutum olarak kabul edilebilmesi için minimum şart, bir zihinsel değerlendirmedir. Ancak, zamanla oluşan yerleşik tutumların çoğu duygusal ve davranışa yönelik öğeleri barındırmaktadır. Bireyin öğrenme sürecinde edindiği olumlu ya da olumsuz deneyimler tutumları üzerinde etkilidir (Karahana, 2018, 67) ve tutumlar genelde doğrudan deneyim, pekiştirme, taklit, sosyal öğrenme yollarıyla elde edilmekte, ortamsal etkenlerle etkileşime geçerek davranışı oluşturmaktadır (Kağıtçıbaşı, 2006, 108, 119-121). Bu açıdan anne, baba, öğretmen, arkadaş çevresi ve medya gibi birçok unsurun tutumların oluşumunda etkisi olduğu söylenebilir. Her ne kadar gelişen ve yaygınlaşan teknolojinin etkisiyle bireyler çok farklı ortamlarda çeşitli etkilere maruz kalsalar da formal eğitim sürecinde öğretmenlerin etkisi göz ardı edilmemelidir. Bu nedenle, geleceğin öğretmenlerinin başka bir deyişle öğretmen adaylarının mesleklerine başladıklarında okumaya yönelik tutumları, yukarıda sözü edilen pekiştirme, taklit ve sosyal öğrenme yollarıyla öğrenciler üzerinde etki bırakacağı düşünülmektedir.

Okuma üzerine öğretmen adaylarıyla yapılan araştırmalarda; okuma alışkanlığı ve özelden kitap okuma alışkanlığı (Demir, 2009; Bozpolat, 2010; Batur, Gülveren ve Bek, 2010; Kalyoncu, 2013; Arı ve Demir, 2013; İlgar, İlgar ve Topaç, 2015); okuma durumu (Kuş ve Türkyılmaz, 2010); okumaya yönelik öz yeterlik algısı (Kurudayıoğlu ve Çelik, 2013) gibi konuların ele alındığı görülmektedir. Saracaloğlu, Karasakaloğlu ve Aslantürk (2010)’ün okuma ilgisi ile alışkanlığını karşılaştırdığı; Kırmızı, Fenli ve Kasap (2014)’ün eleştirel düşünme eğilimi ile okuma alışkanlıklarına yönelik tutum ve Koçak vd. (2015)’nin eleştirel düşünme düzeyi ile okumaya yönelik tutum arasındaki ilişkileri incelendiği çalışmalar mevcuttur.

Öğretmen adaylarının okuma tutumları üzerine yapılmış bazı araştırmalar da bulunmaktadır (Çiçekli Koç ve Engin, 2015; Dedeoğlu ve Ulusoy, 2013; Köse ve Yılmaz, 2011; Yalınkılıç, 2007). Bunların dışında, okuma ve tutumla ilgili çalışmalara bakıldığında kitap okuma tutumu (Koçak vd., 2016) ve okuma alışkanlığına ilişkin tutumun (Özbay, Bağcı ve Uyar, 2008) araştırıldığı da görülmektedir.

Bir öğretmen adayının okumaya ilişkin güçlü bir olumlu tutuma sahip olması, yetiştireceği öğrencilerine de aynı tutumu kazandırmasının ön şartı sayılabilir. Öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutumlarının ortaya konulması gelecek nesillerin okuma becerilerinin yükseltilmesi ve bu becerilerin olumlu bir tutumla sürdürülmesi açısından önemli görülmektedir. Bu düşüncelerle, araştırmada, öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutumlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- Öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutum düzeyleri nedir?
- Öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutum düzeyleri cinsiyet, sınıf düzeyi ve okudukları bölüme göre farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelinde geçmişte ya da günümüzde var olan bir durum, var olduğu haliyle betimlenmeye çalışılır (Karasar, 2006, 77). Tarama araştırmaları, bireylerin tutumları, eylemleri, fikirleri ve inançlarını belirleme amacıyla tercih edilebilir (Christensen, Johnson ve Turner, 2015, 371). Bu araştırmada, öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutumları belirlemek için, tarama modeline başvurulmuştur.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2017-2018 akademik yılı güz döneminde Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkçe Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği, Matematik Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliğinden 1. 2. 3. 4. sınıflarda okuyan öğretmen adayları oluşturmaktadır. Basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile 696 öğretmen adayı örnekleme alınmıştır. Tablo 1’de örnekleme yer alan öğretmen adaylarına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 1. Örneklemeye İlişkin Bilgiler

Cinsiyet	f	%
Kadın	512	73.6
Erkek	184	26.4
Bölüm		
Fen Bilgisi Öğretmenliği	81	11.6
Matematik Öğretmenliği	150	21.6
Sınıf Öğretmenliği	163	23.4
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	121	17.4
Türkçe Öğretmenliği	181	26.0
Sınıf Düzeyi		
1. sınıf	198	28.4
2. sınıf	220	31.6
3. Sınıf	149	21.4
4. Sınıf	129	18.5
Toplam	696	100.0

Tablo1. incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının 512’sinin (%73.6) kadın, 184’ünün (26.4) erkek olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının, 81’i (%11.6) Fen Bilgisi Öğretmenliği, 150’si (%21.6) Matematik Öğretmenliği, 163’ü (%23.4) Sınıf Öğretmenliği, 121’i (%17.4) Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve 181’i (%26.0) Türkçe Öğretmenliği bölümünde olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının 198’i (%28.4) 1. sınıf, 220’si (%31.6) 2. sınıf, 149’u (%21.4) 3. sınıf ve 129’u (%18.5) 4. sınıfta öğrenim görmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerinin toplanmasında Kuzu ve Doğan (2015) tarafından geliştirilen okuma tutum ölçeği kullanılmıştır. 38 maddelik ölçek “kişisel ve sosyal gelişime katkı”, “ilgi ve sevmek” ve “önemli/değerli bulma” olmak üzere 3 faktöre sahiptir. Ölçeğin tümü ve alt ölçekler için elde edilen Cronbach alpha değeri .65 ile .95 aralığında değişmektedir. Ölçeğin KMO değeri .923, Bartlett testi ise .01 olarak bulunmuştur. Ölçeğin tümüne ilişkin güvenirlik katsayısı .948 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırma için ölçeğin Cronbach alpha değeri .87 olarak bulunmuştur. Ölçek, “kesinlikle katılıyorum” (5), “katılıyorum” (4), “kararsızım” (3), “katılmıyorum” (2) ve “kesinlikle katılmıyorum” (1) şeklinde derecelendirilmiş 5’li likert tipidir. Ölçekten alınacak puan ne kadar yüksekse okumaya yönelik tutumun da o kadar olumlu olduğu kabul edilmektedir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Veriler 2017-2018 akademik yılı güz döneminde 20.10.2017-30.11.2017 tarihleri arasında toplanmıştır. Basılı ölçek formları araştırmacıların gözetiminde öğretmen adaylarına uygulanmıştır. Veri analizinde SPSS 21 paket programından yararlanılmıştır. Frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma hesaplanmış; normal dağılım ve homojenlik gösteren verilerin analizinde bağımsız gruplar t testi ve varyans (anova) analizi; normal dağılım ve homojenlik göstermeyen verilerin analizinde Mann Whitney U (MWH) ve Kruskal-Wallis (KWH) testi yapılmıştır.

Bulgular

Araştırma bulguları, sırasıyla araştırma soruları cevaplayacak şekilde sunulmuştur. Öncelikle öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutumları düzeylerine ilişkin bulgular; sonrasında ise cinsiyet, sınıf düzeyi ve bölüm değişkenine ilişkin bulgular yer almaktadır. Aritmetik ortalamaya ait puanlar yorumlanırken değer aralıkları dikkate alınmıştır (1.00- 1.80 aralığı, kesinlikle katılmıyorum; 1.81-2.60 aralığı, katılmıyorum; 2.61-3.40 aralığı, kararsızım; 3.41-4.20 aralığı, katılıyorum; 4.21-5.00 aralığı, kesinlikle katılıyorum). Öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutumlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2. Okumaya Yönelik Tutuma İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Alt Boyutlar	n	\bar{X}	SS
Kişisel ve Sosyal Gelişime Katkı	696	4.43	0.54
İlgi ve Sevmek	696	3.78	0.74
Önemli/ Değerli Bulma	696	3.56	0.80
Ölçek Geneli	696	4.08	0.54

Tablo 2’de görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutumları “*kişisel ve sosyal gelişime katkı*” ($\bar{x}=4.42$) alt boyutunda çok yüksek düzeydedir. “İlgi ve sevmek” ($\bar{x}=3.78$), “Önemli/Değerli bulma” ($\bar{x}=3.55$) alt boyutlarında ve ölçek genelinde ($\bar{x}=4.07$) yüksek düzeydedir. Bu bulgulara göre; öğretmen adayları, dünyaya daha geniş bakmayı sağlama, kendine olan güveni geliştirme, çok boyutlu düşünebilme, dil becerilerini ve hayal gücünü geliştirme konularında, okumanın kişisel ve sosyal gelişime katkı getirdiğine ilişkin çok yüksek düzeyde olumlu tutuma sahiptir. Okumaya ilgi duyma ve okumayı sevme kapsamında; okumayı çok sevme, yolculuklarda zamanını kitap okuyarak değerlendirme, okumaya yeni başlanan her kitabın heyecan vermesi gibi konulardaki maddelere Öğretmen adaylarının katılımlarının yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Benzer şekilde okumayı önemli ve değerli bulma hakkında; kütüphaneye her gittiğinde kitap alma, kitap okumayı televizyon seyretmeye tercih etme, okuma alışkanlığı olan insanları daha güvenilir bulma gibi konulardaki maddelere de öğretmen adaylarının katılım düzeyleri yüksektir. Öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutum puan ortalamalarının cinsiyet değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçları Tablo 3; Mann Whitney U Testi sonuçları ise Tablo 4’de yer almaktadır.

Tablo 3. Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

*p<0.05

Tablo 3'e göre öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutum puan ortalamaları, "ilgi ve sevmek"

	Cinsiyet	n	\bar{X}	SS	Levene		t	p	
					F	p			
Alt boyutlar	İlgi ve Sevmek	Kadın	512	3.92	0.67	2,853	.09	8.582*	.00
		Erkek	184	3.40	0.77				
	Önemli/Değerli Bulma	Kadın	512	3.66	0.71	1,399	.24	5.679*	.00
		Erkek	184	3.28	0.83				
Ölçek Genel	Kadın	512	4.18	0.48	3,812	.08	8.012*	.00	
	Erkek	184	3.79	0.59					

(t=8.582; p<0.05), "önemli/değerli bulma" (t=5.679; p<0.05) alt boyutları ve ölçek genelinde (t=8.012; p<0.05) cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkarmıştır.

Tablo 4. Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

*p<0.05

Tablo 4'e göre öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutum puan ortalamaları, "kişisel ve sosyal

Alt boyut	Cinsiyet	n	\bar{X}	Sıra Ort.	Sıralar top.	MWU	Z	p
Kişisel ve Sosyal Gelişime Katkı	Kadın	512	4.50	376,62	192828,00	32708,00*	-6,161	.00
	Erkek	184	4.21	270,26	49728,00			

gelişime katkı" (t=5.724; p<0.05), alt boyutunda cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkarmıştır. Cinsiyet değişkenine ilişkin tüm bulgular, kadın öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutum puan ortalamalarının erkek öğretmen adaylarınınkinden yüksek olduğu ve bu durumun kadın öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık yarattığı yönündedir. Bu durum, cinsiyet değişkeninin okumaya yönelik tutumu belirlemede önemli bir değişken olduğunu göstermektedir. Öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutum puan ortalamalarının sınıf düzeyi değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonuçları Tablo 5; Kruskal Wallis test sonuçları ise Tablo 6'de yer almaktadır.

Tablo 5. Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları

	Sınıf Düzeyi	N	\bar{X}	SS	sd	Levene		F	P	
						F	p			
Alt boyutlar	İlgi ve Sevmek	1. sınıf	198	3.78	0.74	3	1.147	.93	1.173	.32
		2. sınıf	220	3.85	0.73					
		3. sınıf	149	3.72	0.77					
		4. sınıf	129	3.74	0.70					
	Önemli/Değerli Bulma	1. sınıf	198	3.62	0.83	3	1.249	.29	0.965	.41
		2. sınıf	220	3.59	0.78					
		3. sınıf	149	3.50	0.86					
		4. sınıf	129	3.49	0.71					
Ölçek Genel	1. sınıf	198	4.07	0.53	3	1.462	.22	2.305	.76	
	2. sınıf	220	4.15	0.48						
	3. sınıf	149	4.03	0.63						
	4. sınıf	129	4.01	0.54						

*p<0.05

Öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutum puan ortalamaları, "ilgi ve sevmek" (F=1.173; p<0.05), "önemli/değerli bulma" (F=0.965; p<0.05) alt boyutlarında ve ölçek genelinde (F=2.305; p<0.05) sınıf değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

Tablo 6: Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Kruskal Wallis test sonuçları

Alt Boyut	Sınıf Düzeyi	n	\bar{X}	ss	Sıra Ort.	Sd	KWH	P	Fark (Scheffe)
Kişisel ve Sosyal Gelişime Katkı	1. sınıf	198	4.41	0.50	329,62	3	8,239	.04*	2. ve 4. sınıflar
	2. sınıf	220	4.51	0.44	377,13				
	3. sınıf	149	4.40	0.65	352,72				
	4. sınıf	129	4.34	0.61	323,78				

*p<0.05

Öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutum puan ortalamaları, “kişisel ve sosyal gelişime katkı” (F=0.68; p<0.05) alt boyutunda sınıf değişkeni açısından anlamlı bir fark göstermiştir. 2. sınıftaki öğretmen adayları (\bar{x} =4.51) ile 4. sınıftaki öğretmen adayları (\bar{x} =4.34) arasındaki anlamlı fark, 2. sınıftaki öğretmen adayları lehinedir. Bu sonuç, 2. sınıftaki öğretmen adaylarının “kişisel ve sosyal gelişime katkı” alt boyutunda okumaya yönelik tutumlarının, 4. sınıftaki öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutum puan ortalamalarının bölüm değişkeni açısından farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonuçları Tablo 7; Kruskal Wallis test sonuçları ise Tablo 8’de yer almaktadır.

Tablo 7. Bölüm Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları

Alt Boyut	Bölüm	N	\bar{X}	SS	sd	levene		F	P	Fark (Scheffe)
						F	p			
Önemli/Değerli Bulma	1. Türkçe	181	3.63	0.82	4	1.198	.31	3.000	.00*	2-3
	2. Fen B.	81	3.71	0.71						
	3. Matematik	150	3.38	0.75						
	4. Sınıf	163	3.55	0.79						
	5. Sosyal B.	121	3.58	0.87						

*p<0.05

Tablo 7’ye göre, öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutum puan ortalamaları, “önemli/değerli bulma” (f=3.000; p<0.05) alt boyutunda anlamlı farklılık göstermektedir. Bu alt boyutta fen bilgisi (\bar{x} =3.71) ile matematik öğretmeni adayları (\bar{x} =3,38) arasındaki anlamlı fark, Fen bilgisi öğretmeni adayları lehinedir. Bu fark, fen bilgisi Öğretmeni adaylarının okumaya yönelik tutumlarının “önemli/değerli bulma” alt boyutunda, matematik Öğretmeni adaylarından anlamlı fark yaratacak düzeyde yüksek olduğunu göstermektedir.

Tablo 8. Bölüm Değişkenine Göre Kruskal Wallis test Sonuçları

	Bölüm	n	\bar{X}	ss	Sıra Ort.	Sd	KWH	P	Fark (Scheffe)
Alt Boyutlar Kişisel ve Sosyal Gelişime Katkı	1. Türkçe	181	4.51	0.43	374,28	4	11,916*	.02	1-5
	2. Fen B.	81	4.49	0.50	364,59				
	3. Matematik	150	4.35	0.53	314,44				
	4. Sınıf	163	4.50	0.45	366,10				
	5. Sosyal B.	121	4.26	0.77	317,68				
İlgi ve Sevmek	1. Türkçe	181	3.95	0.66	390,28	4	12,961*	.01	1-3
	2. Fen B.	81	3.77	0.79	352,59				
	3. Matematik	150	3.68	0.73	316,88				
	4. Sınıf	163	3.77	0.72	344,86				
	5. Sosyal B.	121	3.69	0.80	327,37				
Ölçek Geneli	1. Türkçe	181	4.19	0.46	386,14	4	15,670*	.00	1-3
	2. Fen B.	81	4.12	0.54	366,64				
	3. Matematik	150	3.98	0.52	306,01				
	4. Sınıf	163	4.10	0.49	354,98				
	5. Sosyal B.	121	3.96	0.68	324,00				

*p<0.05

Tablo 8'e göre, öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutum puan ortalamaları, "kişisel ve sosyal gelişime katkı" ($f=5.872$; $p<0.05$), "ilgi ve sevmek" ($f=3.524$; $p<0.05$), alt boyutlarında ve ölçek genelinde ($f=4.997$; $p<0.05$) anlamlı farklılık göstermektedir. "Kişisel ve sosyal gelişime katkı" alt boyutunda Türkçe ($\bar{x}=4.51$) ile Sosyal Bilgiler Öğretmeni adayları ($\bar{x}=4.25$) arasındaki anlamlı fark, Türkçe Öğretmeni adayları lehinedir. Bu fark, Türkçe Öğretmeni adaylarının okumaya yönelik tutumlarının "kişisel ve sosyal gelişime katkı" alt boyutunda, Sosyal Bilgiler Öğretmeni adaylarından anlamlı fark yaratacak düzeyde yüksek olduğunu göstermektedir.

"Kişisel ve sosyal gelişime katkı" alt boyutunda Sınıf ($\bar{x}=4.49$) ile Sosyal Bilgiler Öğretmeni adayları ($\bar{x}=4.25$) arasındaki anlamlı fark, Sınıf Öğretmeni adayları lehinedir. Bu fark, Sınıf Öğretmeni adaylarının okumaya yönelik tutumlarının "kişisel ve sosyal gelişime katkı" alt boyutunda, Sosyal Bilgiler Öğretmeni adaylarından anlamlı fark yaratacak düzeyde yüksek olduğunu göstermektedir.

"İlgi ve sevmek" alt boyutunda Türkçe ($\bar{x}=3.94$) ile Matematik Öğretmeni adayları ($\bar{x}=3.68$) arasındaki anlamlı fark, Türkçe Öğretmeni adayları lehinedir. Bu fark, Türkçe Öğretmeni adaylarının okumaya yönelik tutumlarının "kişisel ve sosyal gelişime katkı" alt boyutunda, Matematik Öğretmeni adaylarından anlamlı fark yaratacak düzeyde yüksek olduğunu göstermektedir.

Öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutumlarına genel olarak bakıldığında, Türkçe ($\bar{x}=4.19$) ile Matematik Öğretmeni adayları ($\bar{x}=3.98$) arasındaki anlamlı fark, Türkçe Öğretmeni adayları lehinedir. Bu fark, Türkçe Öğretmeni adaylarının okumaya yönelik tutumlarının genel olarak, Matematik Öğretmeni adaylarından anlamlı fark yaratacak düzeyde yüksek olduğunu göstermektedir. Bir başka anlamlı fark ise, Türkçe ($\bar{x}=4.19$) ile Sosyal Bilgiler Öğretmeni adayları ($\bar{x}=3.96$) arasında görülmekte olup bu fark Türkçe Öğretmeni adayları lehinedir. Bu durum, Türkçe Öğretmeni adaylarının okumaya yönelik tutumlarının genel olarak, Sosyal Bilgiler Öğretmeni adaylarından anlamlı fark yaratacak düzeyde yüksek olduğunu göstermektedir. Bölüm değişkeni açısından diğer bölümlere oranla, ölçek genelinde okumaya yönelik en yüksek tutum Türkçe Öğretmenliği adaylarına ait iken; en düşük tutum Sosyal Bilgiler Öğretmeni adaylarına aittir.

Tartışma ve Sonuç

Öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutumlarının incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada, Öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutum düzeyleri ve okumaya yönelik tutum düzeylerinin cinsiyet, bölüm ve sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığı nicel yöntemle belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutumlarının yüksek düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Bireyin öğrenme sürecinde edindiği olumlu ya da olumsuz deneyimler tutumları üzerinde etkili olduğu göz önüne alındığında (Karahan, 2018, 67), bu sonuç öğretmen adaylarının okumaya yönelik olumlu deneyimler kazandıklarını göstermektedir. Yapılan benzer çalışmaların bazılarında da öğretmen adaylarının okumaya ve kitap okumaya yönelik tutumlarının, okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarının olumlu ve yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Batur, Gülveren ve Bek, 2010; Bozpolat, 2010; Çiçekli Koç ve Engin, 2015). Bazı araştırmalarda ise öğretmen adaylarının okuma ile ilgili alışkanlık ve tutumlarının pek de iyi düzeyde olmadığı ortaya çıkmıştır. Örneğin, Dedeoğlu ve Ulusoy (2013)'ün araştırmasında çalışma grubunun okuma tutumlarının kriter puan olan 75 değerinin altında kalmıştır. Saracaloğlu, Bozkurt ve Serin (2003)'ün araştırmalarında, öğretmen adaylarının okuma ilgilerinin "orta" düzeyde olduğu ve okuma alışkanlığına yeterince sahip olmadıkları görülmüştür. Yılmaz Aydın (2006)'ın, araştırmasında, sınıf öğretmeni adaylarında kitap okuma alışkanlığının gelişmediği ve okuma düzeylerinin düşük olduğu ifade edilmiştir. Sağlam, Suna ve Çengelci (2007)'nin araştırmasında öğretmen adaylarının okuma alışkanlıklarının "orta" düzeyde olduğu ortaya konulmuştur.

Araştırmada, kadın öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutumlarının erkek öğretmen adaylarına göre daha olumlu ve tutum puan ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Mevcut çalışmaların çoğunda da cinsiyet değişkeni açısından benzer sonuçlarla karşılaşılmaktadır. Yalınkılıç (2007)'in Türkçe öğretmeni adayları ile yürüttüğü çalışmasında kadın öğretmen adaylarının okuma alışkanlıklarının ve okumaya karşı ilgilerinin erkek öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Dedeoğlu ve Ulusoy (2013)'ün sınıf öğretmeni öğretmen adaylarının okumaya karşı olan davranışsal tutumlarının incelendiği çalışmasında kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına oranla daha yüksek tutum puanlarına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Köse ve Yılmaz (2011)'in araştırmasında, öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumları incelenmiş ve kadın öğretmen adayları lehine anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Bozpolat (2010), Batur, Gülveren ve Bek (2010) ve Koçak vd. (2016) de araştırma sonuçlarından hareketle, kadın öğretmen adaylarının erkeklere oranla okumaya ve kitap okuma

alışkanlığına yönelik daha olumlu tutuma sahip olduklarını söylemektedir. Bu sonuçlardan farklı bir sonuca Çiçekli Koç ve Engin (2015)'un araştırmasında rastlanmıştır ve Türkçe öğretmeni adaylarının okumaya ilişkin tutumlarının “yararlılık” konusu hariç cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık yaratmadığı tespit edilmiştir. Arslan (2013)'in okuma becerisi ile ilgili makalelerde cinsiyet değişkeni üzerine yaptığı araştırmada, okuma alışkanlığı, okuduğunu anlama, okuma stratejilerini kullanma gibi konularda bayanların erkeklere göre daha iyi düzeyde buldukları belirtilmektedir.

Sınıf düzeyi değişkenine göre öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutumlarında sadece “kişisel ve sosyal gelişime katkı” alt boyutunda 2. ve 4. sınıflar arasında 2. sınıflar lehine anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Diğer alt boyutlar ve ölçek genelinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Sınıf düzeyi açısından sonuçlar değerlendirildiğinde, anlamlı farklılıklar oluşmasa da çoğunlukla okumaya yönelik en yüksek tutuma 2. sınıflar en düşük tutuma ise 4. sınıflar sahiptir. Bunun sebebi, 1. sınıflı tamamlayan öğretmen adaylarının artık öğretmen yetiştirme sistemine adapte olmaları ve 2. sınıfta henüz KPSS (kamu personeli seçme sınavı) sınavı ya da atanma kaygısı taşımadan okumaya yönelebilmeleri ve zaman ayırabilmeleri olabilir. 4. sınıfların da benzer şekilde okumaya yönelik tutumlarının daha düşük olması; sınav ve atanma kaygılarının ağır basması üzerine önceliklerinin farklılaşmasından kaynaklanabilir. Dedeoğlu ve Ulusoy (2013)'un okumaya ilişkin davranışsal tutumları incelendiği çalışmada, birinci sınıftaki öğretmen adayları, dördüncü sınıftakilere oranla, okumaya daha fazla zaman ayırdıkları belirlenmiştir. Batur, Gülveren ve Bek (2010)'in araştırmasında ise okuma alışkanlığına karşı en olumlu tutuma 3. sınıftaki, en olumsuz tutuma ise 1.sınıftaki öğretmen adaylarının sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca dördüncü sınıfa gelen öğretmen adaylarının okuma davranışlarının azaldığını belirten Batur, Gülveren ve Bek (2010) bunun nedenini, dördüncü sınıf öğrencilerinin gelecek planları yapmaları, bazı öğrencilerin yüksek lisans, yurt dışı veya akademisyenlik için sınavlara ve çoğunun da öğretmenlik için KPSS'ye hazırlanmaları olarak görmektedir. Koçak vd. (2016)'ın araştırması ise bu sonuçlarla örtüşmemektedir. Söz konusu araştırmada, öğretmen adaylarının kitap okumaya yönelik tutumlarının öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre farklılaşmamıştır. Ancak, Koçak vd. (2016), bu sonucu benzer gerekçelerle açıklamaya çalışarak öğretmen adaylarının kitap okumaya yönelik tutumlarının değişmesinde dört yıllık süre içerisinde kitap okumaya yönelik olumlu ve etkili bir eğitim süreci yaşamadıklarına ve KPSS sınavına dikkat çekmiştir.

Bölüm değişkeni açısından öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutumları arasında anlamlı farklılıklar görülmüştür. Bu farklılıklar, Türkçe, sınıf ve fen bilgisi öğretmen adayları lehinedir. Genel olarak Türkçe öğretmen adaylarının okuma tutumlarının diğer bölümlerdeki öğretmen adaylarına göre daha yüksektir. Türkçe öğretmenliği alanın yapısı ve program içerikleri göz önüne alındığında, bu sonucun beklenen bir durum olduğu söylenebilir. Köse ve Yılmaz (2011) araştırmasında da bölüm değişkeni açısından bütün boyutlara ilişkin tutumlarda Türkçe Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerin Fen ve Teknoloji Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği ve Resim Öğretmenliği bölümlerinde okuyan öğrencilere göre daha yüksek düzeyde tutuma sahip oldukları tespit edilmiştir. Bu sonuçlardan farklı olarak öğretmen adaylarının okuma alışkanlığına yönelik tutumlarına dair yapılan bazı araştırmalar da ise bölüm değişkenine ilişkin farklılıklara rastlanmamıştır (Demir, 2009; Bozpolat, 2013;Koçak vd.,2016).

Araştırma sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutum düzeyleri yüksektir. Bu durum, öğretmen adaylarının okumaya yönelik olumlu tutumlara sahip olduklarını da göstermektedir. Ancak son sınıfa genel öğretmen adaylarının tutumlarının diğer sınıf düzeylerine göre daha düşük olması, ulaşılabilen alanyazın da dikkate alınıp bakıldığında, öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutumlarının istenilen düzeyde olmadığı sonucuna da götürmektedir. Öğretmen adaylarının, öğretmen olarak iş bulabilme ve para kazanabilme çabaları, başta KPSS olmak üzere çeşitli sınavlara hazırlık süreçlerinde yaşadıkları stres ve kaygının, öncelikleri belirlemede önemli bir etken olduğu söylenebilir. Böyle bir süreçte okuma işi öncelikler arasında yer almamış olabilir. Ancak, okuma becerisi yüksek bir nesil için öncelikle okumaya değer veren, rol model olan, okuma alışkanlığına ve okumaya yönelik olumlu tutumlara sahip öğretmenlerin yetiştirilmesi gerekmektedir. Bu nedenle, öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerinde, okumaya yönelik olumlu tutum geliştirme amacıyla farklı etkinlikler ve proje çalışmaları yapılabilir; tüm bölümleri kapsayacak seçmeli dersler konulabilir. Eğitim fakültelerinde yetişen öğretmen adaylarının sadece meslek sahibi olmaları değil, entelektüel bir anlayış kazanmaları, kültürel birikime sahip olmaları ve geleceğe yönelik vizyon geliştirmeleri de sağlanmalı; bunun için de okumanın önemi her daim vurgulanmalı ve okumaya dair farkındalık kazandırılmalıdır.

Referanslar

- Arı, E. ve Demir, M.K. (2013) İlköğretim bölümü öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlıklarının değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 116-128.
- Arslan, A. (2013). Okuma Becerisi ile İlgili Makalelerde Cinsiyet Değişkeni. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(2), 251-265.
- Batur, Z., Gülveren, H., Bek, H. (2010). Öğretmen Adaylarının Okuma Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma: Uşak Eğitim Fakültesi Örneği. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 32-49.
- Bozpolat, E. (2010). Öğretmen Adaylarının Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutumlarının Değerlendirilmesi (Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği). *Journal of World of Turks*, 2(1), 411-428.
- Christensen, L.B., Johnson, R. B. ve Turner, L. A. (2015). Araştırma yöntemleri: Desen ve Analiz. (Çev. Ed.: A. Aypay). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Coşkun, E. (2002). Okumanın Hayatımızdaki Yeri ve Okuma Sürecinin Oluşumu. *TÜBAR-XI*, 231-244.
- Çiçekli Koç, G. ve Engin, G. (2015). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okumaya İlişkin Tutumları (Ege Üniversitesi Örneği). *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 71-83.
- Dedeoğlu, H. ve Ulusoy, M. (2013). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okuma Tutumları Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları, 1 (2), 80-88.
- Demir, T. (2009). İlköğretim II. Kademe Öğretmen Adaylarının Okuma Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma (Gazi Üniversitesi Örneği). *Electronic Turkish Studies*, 4(3), 718-745.
- Güneş, F. (2013). Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller. Ankara: Pegem Akademi.
- İlgar, L., İlgar, Ş. ve Topaç, N. (2015). Okul öncesi öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin görüş ve tutumlarının çeşitli değişkenler açısından İncelenmesi. *Eğitim Bilimleri Dergisi / Journal of Educational Sciences*, 41, 99-116.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2006). *Yeni İnsan ve İnsanlar Sosyal Psikolojiye Giriş*. İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (16. Basım). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kalyoncu, R. (2013). Görsel Sanatlar Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma. *Electronic Journal of Social Sciences*, 12(45), 281-289.
- Karahan, B. Ü. (2018). Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği: Ölçek Geliştirme Çalışması. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26 (1), 67-73.
- Karatay, H. (2014). *Okuma Eğitimi Kuram ve Uygulama* (2. Basım). Pegem Akademi.
- Kırmızı, F. S., Fenli, A. ve Kasap, D. (2014). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Okuma Alışkanlıklarına Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 3 (1), 354-367.
- Koçak, B., Çermik, F., Polat, S. ve Şahin, N. (2016). Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(1), 395-411.
- Koçak, B., Kurtlu, Y., Ulaş, H. ve Epçaçan, C. (2015). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Düşünme Düzeyleri ve Okumaya Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki. *EKEV Akademi Dergisi*, 61, 211-228.
- Köse, A. ve Yılmaz, Y. (2011). Öğretmen Adaylarının Okuma Tutumlarının Farklı Değişkenlere Göre Değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Uluslararası Türkçe Öğretimi Öğrenci Kongresi*.
- Kuş, Z., ve Türkyılmaz, M. (2010). Sosyal Bilgiler ve Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuma Durumları: (İlgi, alışkanlık ve okuma stratejilerini kullanım düzeyleri). *Türk Kütüphaneciliği*, 24(1), 11-32.
- Kurudayıoğlu, M. ve Çelik, G. (2013). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okumaya ve Okuma Eğitimine İlişkin Özyeterlik Algıları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (4), 109-138.
- Sağlam, M., Suna, Ç. ve Çengelci, T. (2007). "Sınıf Öğretmenliği ile Diğer Öğretmenlik Programları Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı Düzeylerinin Karşılaştırılması". VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu, 27-29 Nisan, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, 325-328.

- Sarar Kuzu, T., Doğan, T.,(2015). “Öğretmen Adaylarına Yönelik Okuma Tutum Ölçeği Geliştirme / Developing A Reading Attitude Scale Aimed At Teacher Candidates”, *TURKISH STUDIES - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-*, ISSN: 1308-2140, (Prof. Dr. H. Ömer Karpuz Armağanı), Volume 10/15 Fall 2015, ANKARA/TURKEY, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8938>, p. 771-786.
- MEB. (2016). PISA 2015 Ulusal Raporu. Ankara. http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2016/12/PISA2015_Ulusal_Rapor1.pdf
- Özbay, M., Bağcı, H. ve Uyar, Y. (2008). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre Değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 9 (15), 117–136.
- Saracaloğlu, A. S., Karasakaloğlu, N. ve Aslantürk, E. (2010). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okuma İlgisi ve Alışkanlıklarının Karşılaştırılması (Adnan Menderes ve Uludağ Üniversiteleri Örneği). *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19 (3), 457-480.
- TDK. (2108). Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlük. <http://www.tdk.gov.tr>
- Yalınkılıç, K. (2007). Türkçe Öğretmen Adaylarının Okumaya İlişkin Tutum ve Görüşleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, The Journal of International Social Research*, 1(1), 226-241.
- Yılmaz Aydın, Z. (2006). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okuma Alışkanlığı. *İlköğretim Online*. 5(1), 1-6.



Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Öğretmenliği Bölümlerinde Verilen Derslere İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi

Emrullah YILMAZ^{*a}, Vahdettin KURAL^b

Makale Bilgisi

DOI:

Makale Geçmişi:

Geliş 24.5.2018

Kabul 12.12.2018

Keywords:

İlkokul,
Görüş,
Öğretmen,
Ders.

Makale Türü:

Araştırma

Öz

Bu çalışmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin sınıf öğretmenliği bölümlerinde verilen dersler hakkındaki görüşlerini ortaya koymaktır. Çalışmada tarama yöntemi kullanılmıştır. Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen üçlü derecelmeli anket formuyla toplanmıştır. Çalışmanın örneklemini 116 öğretmenden oluşmaktadır. Öğretmenlere göre pedagojik formasyon, alan dersleri ve genel kültür derslerinin nitelikleri birbirine yakındır. Öğretmenler bütün kategorilerdeki dersleri genellikle “kısmen yeterli” buldukları için derslerin niteliğine ilişkin net bir veri ortaya çıkmamıştır. Ancak derslerin niteliklerini yeterli bulanların oranı çoğunlukla % 20’ler civarında kaldığı için eğitim fakültelerinin sınıf öğretmenliği bölümlerinde verilen derslerde nitelik sorunu olduğunu iddia etmenin gerçeklerden uzak bir tespit olduğu söylenemez. Bu doğrultuda, sınıf öğretmenliği bölümlerinde verilen dersler başta öğrenciler olmak üzere ilgili bütün paydaşların görüşleri dikkate alınarak gözden geçirilmelidir.

The Evaluation of the Views of Primary School Teachers on the Courses Offered at Primary Education Departments

Article Information

DOI:

Article History:

Received 24.5.2018

Accepted 12.12.2018

Keywords:

Primary school,
View,
Teacher,
Course.

Article Type:

Research

Abstract

The aim of this study is to reveal the views of primary school teachers on the courses offered at primary education departments. Survey method was used in the study and the data were collected through a three-point graded questionnaire. The sampling of the study included 116 teachers. Teachers graded the quality of pedagogical formation, major area and general knowledge courses almost the same. Clear information concerning the quality of the courses weren't obtained as the teachers generally “partly” agreed with the idea that the courses are adequate in different respects. It is not contrary to reality to claim that there is a problem of quality regarding the courses provided at the departments of primary education at faculties of education. Thus, the courses offered at the departments of primary education should be revised taking into consideration the views of related stakeholders, most importantly the students.

*İlgili Yazar: emrullahyilmaz@bartın.edu.tr

^a Assistant Prof. Dr., Bartın University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences Bartın, Turkey, <http://orcid.org/0000-0003-2346-9939>

^b Graduate Student, Bartın University Institute of Educational Sciences, Bartın, Turkey

Introduction

Primary education is quite important as it is generally the first stage of children's being exposed to formal education provided by the government. Children are educated in nursery schools prior to primary schools, but attending a nursery school is not compulsory in many countries including Turkey. So, for many children with varying backgrounds, primary school is the first phase of their educational life. Primary schools equip children with basic knowledge and skills belonging to cognitive, affective and psychomotor domains. The person who is primarily responsible for educating the children at primary school is the primary school teacher (Şahin and Kartal, 2013). Thus, the primary school teacher is assigned a serious responsibility. Because the expectations of families and the society in general from primary education were limited to acquiring basic skills and information such as reading and writing, basic mathematical operations and so on in the past, the responsibility of primary school teachers was not as heavy as it is today. However, in today's rapidly changing world, the expectations of society from primary education has both increased and diversified. As a result, the training process of teachers was restructured several times to keep up with the changing conditions.

Until 1983, Institutions of Education trained teachers for primary schools in a period of two years. In 1983, Institutions of Education were converted to Education High Schools and they were included in the institutional structure of universities. Training primary school teachers was undertaken by Faculties of Education with an amendment in the related regulation in the year 1992 (Başkan, 2001). It was restructured in the year 1997. The current structure of primary education departments was institutionalized again in the year 2006 (Karaca, 2008). Eventually, the structure of primary education departments has been revised in 2018 and it is to be implemented in the next fall semester. All these developments were the result of the search for more competent teachers.

Education consists of three components; student, teacher and curriculum (Ceylan and Demirkaya, 2006; Süral, 2015). As the teacher is the main component of education, qualities of teachers influence the quality of education as a whole (Aydın, Şahin and Topal, 2008, 121). Therefore, training process of teachers is important in that it can predict the quality of education. At present, faculties of education train primary school teachers in a period of four years. In order to have competent teachers, faculties offer prospective teachers courses that are classified under three main categories as stated in Basic National Education Law numbered 1739 in the 43rd item; Knowledge on Teaching Profession (pedagogical formation), Knowledge on Major Area and General Knowledge (Küçükahmet, 2007, 207). With these courses, it was intended to acquire prospective teachers the following main categories of competencies: a) Personal and professional values-professional development, b) Recognition of students, c) Learning and teaching process, d) Monitoring and evaluating learning and improvement, e) Relations with school, families and the society and f) Knowledge of curriculum and content (Taşpınar, 2014, 7-8).

As stated above, the current form of primary education curriculum has been implemented since 2006-2007 academic year at faculties of education and 2018 curriculum is intended to start in the next fall term. Therefore, 2018 curriculum is not in the scope of this study as it hasn't been implemented yet and there aren't any data regarding its implementation. However, the efficiency of the curriculum has been discussed among scholars starting from 2006 up to the present. It has been questioned whether the intended competencies are acquired after all the courses offered under three major categories are taken. The scholars use scientific methods to collect data on teacher training process such as observation, questionnaires, surveys and interviews. The main source of information for these data collection tools are generally the faculty and prospective teachers. Of course, their views are of great importance to get an idea on the outputs of the teacher training process. However, the views of teachers, who use the knowledge and skills they acquired during the training process in real classroom environment, are also valuable so as to crosscheck the training process.

A great number of studies were carried out on the views and perceptions of primary school teachers concerning the subjects they teach at primary schools. Also, views of prospective teachers were taken in some studies regarding the teacher training programmes at faculties of education in general. However, there are very few studies on the views of teachers about the three categories of courses separately offered at faculties of education. This fact makes it essential to carry out such a study. As the experiences of teachers vary, the readers of this article can also have an idea about the teacher training programmes employed mainly in 1990s and partly in 1980s.

Research Method

It was aimed in this study to reveal the views of primary school teachers on the courses offered at primary education departments. Survey method was used in the study to gather quantitative data on participants' responses. The population of the study consisted of 315 primary school teachers working in the state schools in the city of Bartın in 2014-2015 academic year and the sampling of the study included 116 teachers who volunteered to fill in the questionnaire developed by the researchers. It was observed in the study that 56% (65 teachers) of the participating teachers were men and 44% (51) of them were women. The mean age of teachers was 44 years and the mean experience was 17 years. It can be claimed that the mean values are balanced as they are close to the mid-points of both age (roughly 22-60 years) and experience (0-25 years). Also, there is not a huge difference in the distribution of teachers in terms of gender.

The questionnaire, consisting of 3 items regarding demographic data (gender, age and experience) and 21 three-point likert-type items (Yes, Partly, No), was applied to teachers. The researchers visited the schools themselves and collected data directly from teachers. The questionnaire consists of three sub-categories; pedagogical formation (knowledge on teaching profession) courses, major area courses and general knowledge courses. Seven items were developed for one single category and same items were used for the other two categories again in order to compare them easily. The data were analysed using SPSS 22 statistics package programme.

Findings and Interpretations

Findings and Interpretations on Pedagogical Formation Courses

As it is stated above, seven items are developed for each sub-category of items and the same items are used for the other two sub-categories. The percentages regarding the items in pedagogical formation courses are given in table 1 below.

Table 1. Percentages regarding Teachers' Views on the Items under Pedagogical Formation Courses Category

Item	%			n
	Yes	Partly	No	
1- I regard the duration of pedagogical formation courses allocated for theory adequate in primary education departments.	48,3	38,8	12,9	116
2- I regard the duration of pedagogical formation courses allocated for practice adequate in primary education departments.	22,4	43,1	34,5	116
3- I regard using materials appropriate for the purposes of the course adequate in pedagogical formation courses in primary education departments.	19	48,2	32,8	116
4- I regard the expertise and competence of the teaching staff adequate in pedagogical formation courses in primary education departments.	27,6	49,1	23,3	116
5- I regard the course contents of pedagogical formation courses adequate in primary education departments.	26,8	49,1	24,1	116
6- I regard teaching staff's using instructional methods and techniques appropriate for the purposes of the course adequate in pedagogical formation courses in primary education departments.	21,6	56,9	21,6	116
7- The pedagogical formation courses offered in primary education departments have significantly contributed to my professional development.	19,8	53,4	26,7	116

When the table above is examined, it is observed that almost half of the teachers (48%) think that the time allocated for theory is enough; however, teachers don't think the same for practice in the second item, which has the highest negative percentage (34,5%) among the remaining items. As for the lowest positive percentage (19%) in the 3rd item, it can be said that most of the teachers don't agree with the idea that teachers use appropriate materials during pedagogical formation courses. They don't have a clear decision

on 4th, 5th and 6th items, the percentages for “yes” and “no” are very close to each other. Lastly, only one fifth of the subjects think that pedagogical formation courses have positive effects on their professional development.

Findings and Interpretations on Major Area Courses

The seven three-point likert items, which are used under the category of pedagogical formation courses, are again used for major area courses. The percentages obtained as a result of statistical analysis are given in table 2 below.

Table 2. The Percentage Values of the Items under Major Area Courses Category

Item	%			n
	Yes	Partly	No	
1- I regard the duration of major area courses allocated for theory adequate in primary education departments.	44	37	19	116
2- I regard the duration of major area courses allocated for practice adequate in primary education departments.	19	49,1	31,9	116
3- I regard teaching staff's using materials appropriate for the purposes of the course adequate in major area courses in primary education departments.	16,4	52,6	31	116
4- I regard the expertise and competence of the teaching staff adequate in major area courses in primary education departments.	22,4	55,2	22,4	116
5- I regard the course contents of major area courses adequate in primary education departments.	25	52,6	22,4	116
6- I regard teaching staff's using instructional methods and techniques appropriate for the purposes of the course adequate in major area courses in primary education departments.	24,1	50,9	25	116
7- The major area courses offered in primary education departments have significantly contributed to my professional development.	19,8	50	30,2	116

The most remarkable similarity of the values in table 3 with the previous one is that items with the highest (44%) and the lowest (16,4%) agreement rates are the same. The remaining items also have very close percentage values. It can be claimed that the similar problems exist for the major area courses category and similar interpretations are also valid. Time allocated for theory is regarded enough but, for practice a considerable number of teachers think that it is not. The agreement rates of 4th, 5th and 6th items are slightly above 20% again and only one fifth of teachers think that major area courses peculiar to their own field contribute to their professional development (19,8%) as is the case with the courses under pedagogical formation category.

Findings and Interpretations on General Knowledge Courses

The seven items used for the previous two categories were again used for the category of general knowledge courses. The percentage values of the items are given in table 3 below.

Table 3. The Percentage Values of the Items under General Knowledge Courses Category

Item	%			n
	Yes	Partly	No	
1- I regard the duration of general knowledge courses allocated for theory adequate in primary education departments.	44,8	39,7	15,5	116
2- I regard the duration of general knowledge courses allocated for practice adequate in primary education departments.	25	49,1	25,9	116
3- I regard teaching staff's using materials appropriate for the purposes of the course adequate in general knowledge courses in primary education departments.	20,7	50,9	28,4	116
4- I regard the expertise and competence of the teaching staff adequate in general knowledge courses in primary education departments.	25	49,1	25,9	116
5- I regard the course contents of general knowledge courses adequate in primary education departments.	27,6	44,8	27,6	116
6- I regard teaching staff's using instructional methods and techniques appropriate for the purposes of the course adequate in general knowledge courses in primary education departments.	18,1	55,2	26,7	116
7- The general knowledge courses offered in primary education departments have significantly contributed to my professional development.	23,3	53,4	23,3	116

As is seen in the table, the highest agreement rate (44,8%) belongs to the first item as it is the case with previous two categories. However, the lowest percentage value (18,1%) belongs to the 6th item. Thus, only one fifth of the teachers think that teaching staff use instructional methods and techniques adequately. When the percentage values of the items are evaluated individually for all three subcategories, it can be claimed that the problems are similar but not very clear as the participants "partly" agree with the most of the items with an agreement rate generally close to 50%. Only the first item, regarding the time allocated to theory, can be distinguished from the group as it has a clearly higher agreement rate than the rest. As the agreement and disagreement rates of the teachers for all the items under the three categories are similar, it can be claimed that the qualities of the courses are similar and teachers don't have a clear decision about their quality as the percentage of the ones who "partly" agree is usually around 50%.

Results, Discussion and Recommendations

In this study, the main aim was to determine the views of teachers on the courses offered at faculties of education. Teachers stated their views on pedagogical formation, major area and general knowledge courses through a likert-type questionnaire. Teachers graded all three categories almost the same. The items with the highest and the lowest scores were usually similar. The main problem discovered through the views of teachers is that teaching staff don't use appropriate materials during the classes adequately. However, it doesn't seem to be such a big problem as perceived by teachers since not all the participants think so. Ceylan and Demirkaya (2006) also questioned teaching staff's use of materials during the classes and they discovered that roughly 47% of students disagreed with the idea that instructional materials are used efficiently during the courses and 26% of them were uncertain on this item. Kavcar (2002) also questioned the qualities of teaching staff at the faculties of education and concluded that academicians who train prospective teachers lack some qualities like pedagogical formation. Teachers regard the duration dedicated for theory adequate in all three categories. In the study carried out by Akbaşlı (2010), it was concluded that teachers were competent in theory but not in practice, which complies with the results of this study. In the light of these data, it can be said that the duration allocated for theory and practice should be determined based on the findings of comprehensive research on teachers.

In this study, the expertise and competence of teaching staff along with their use of instructional methods and techniques were evaluated by the teachers. They were uncertain about these qualities in

general which implies that they can't tell clearly whether they are competent or not. Ceylan and Demirkaya (2006) also questioned these qualities from the viewpoint of students and they concluded that 33% of students say clearly that their quality is satisfactory; only 31% say that their academic competence is satisfactory, which does not yield a clear idea on these qualities as is the case with this study. Again, only 16% say that teaching staff use instructional methods and techniques efficiently, which supports the findings obtained in this study.

Almost all the percentages obtained from the participating teachers indicate that they don't have certain ideas about the quality of the courses in general, which is one of the most remarkable findings in this study. In other words, they think the courses offered at the departments of primary education are "partly enough" in general. This can result from the fact that it has been a long time for a considerable number of teachers since they graduated from university and they may have started to forget the details concerning the courses they took at university. In a study carried out by Yılmaz, Orhan and Uğraş (2010), it was stated that students at a faculty of education are satisfied with the courses in pedagogical formation and major area categories. Their ideas may be different compared to the teachers practising their job in this study as the students haven't practised yet what is taught at faculty of education in real life conditions. The major implication of the results obtained in this study for faculties of education and especially for primary education departments is that all the courses should be revised for a higher satisfaction rate among students based on the views of teachers, who have experienced the process of education at faculties of education and most of whom have had opportunities to implement what they were taught at university. Kavcar (2002) attracted attention, in his study, to the revision of faculties of education with the participation of all the related stakeholders.

To conclude, the study demonstrates that teachers are uncertain regarding the quality of the courses provided at the primary education departments at faculties of education. This means that the quality of the courses along with those of the teaching staff didn't convince teachers that they had a high quality education at their faculties. So, the courses offered at departments of primary education should be reviewed taking into account the views of students together with those of working teachers. Thus, the students and graduates can be more satisfied with the instruction they get at the faculties of education and become competent teachers in their fields of instruction.

Acknowledgements

A part of this study was presented as an oral presentation at 15th International Primary Teacher Education Symposium (USOS).

References

- Akbaşı, S. (2010). Öğretmen yeterlilikleri hakkında ilköğretim denetçilerinin görüşleri. *Eurasian Journal of Educational Research*, 39, 13-36.
- Aydın, R., Şahin, H., and Topal, T. (2008). Türkiye'de ilköğretime sınıf öğretmeni yetiştirmede nitelik arayışları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2, 119-142.
- Başkan, G.A. (2001). Öğretmenlik mesleği ve öğretmen yetiştirmede yeniden yapılanma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 16-25.
- Ceylan, S. and Demirkaya, H. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının sınıf öğretmenliği programı ve program dahilinde sunulan hizmetler konusundaki memnuniyet düzeyleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 146-160.
- Karaca, E. (2008). Eğitimde kalite arayışları ve eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21, 61-78.
- Kavcar, C. (2002). Cumhuriyet döneminde dal öğretmeni yetiştirme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1-2), 1-14.
- Küçükahmet, L. (2007). 2006-2007 öğretim yılında uygulanmaya başlanan öğretmen yetiştirme lisans programlarının değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 203-218.
- Süral, S. (2015). Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının öğretmen yetiştirme programındaki derslerin gerekliliği ve işe vuruşluk düzeyleri hakkındaki görüşleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 5(1), 34-43.

- Şahin, Ç. and Kartal, O.Y. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının sınıf öğretmeni yetiştirme programı hakkındaki görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 164-190.
- Taşpınar, M. (2014). *Öğretim İlke ve Yöntemleri (6th edition)*. Ankara: Edge Akademi Yayıncılık.
- Yılmaz, M.B., Orhan, F., and Uğraş, T. (2010). BÖTE programında yer alan derslerin alana hazırlanmasına yönelik öğrenci görüşleri. *International Educational Technology Conference*, 26-28 April, İstanbul, Turkey.

Geniş Özet

Bu çalışmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin sınıf öğretmenliği bölümlerinde verilen dersler hakkındaki görüşlerini ortaya koymaktır. Pedagojik formasyon, alan dersleri ve genel kültür dersleri olmak üzere üç kategoriye ayrılmış olan dersler hakkında bu dersleri almış olan öğretmenlerin görüşlerinin bilinmesi, derslerin niteliği konusunda ilk elden bilgi alınmasını sağlayacak ve derslerin veriminin artırılması ve gerekirse yeniden yapılandırılmasında yol gösterici olacaktır.

Katılımcıların görüşleri hakkında nicel bilgiler toplamak için betimsel istatistik yöntemlerinden tarama metodu kullanılmıştır. Çalışmada veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen anketle toplanmıştır. Çalışmanın evreni 2014-2015 akademik yılında Bartın ilindeki devlet okullarında çalışan 315 sınıf öğretmeninden; örnekleme ise araştırmacılar tarafından geliştirilen ölçeği doldurmayı kabul eden 116 (51 kadın, 65 erkek) öğretmenden oluşmaktadır. 3 adet demografik veri ve 21 adet üçlü derecelendirme maddesinden oluşan anket sınıf öğretmenlerine uygulanmış ve veriler SPSS istatistik programı kullanılarak analiz edilmiştir. Ölçekte yedi adet derecelendirme maddesi yer almış ve bu maddeler kıyaslama yapabilmek amacıyla pedagojik formasyon, alan dersleri ve genel kültür dersleri kategorilerindeki dersler için aynen kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistik tekniklerinden yüzde kullanılmıştır.

Elde edilen bulgulara bakıldığında, öğretmenlere göre her üç kategorideki derslerin nitelikleri birbirine çok yakındır. Her üç ders kategorisindeki madde puan ortalamalarına bakıldığında, en sorunsuz maddenin teoriye ayrılan zaman; en sorunlu maddenin ise öğretim elemanlarının derslerde uygun materyal kullanmaması olduğu gözlemlenmiştir. Bu maddeden sonra öğretmenlerin en az katılım gösterdikleri maddelerden yola çıkılarak tespit edilen diğer sorunlar sırasıyla öğretim elemanlarının uygun öğretim yöntem ve tekniklerini yeterince kullanmamaları, alınan derslerin öğretmenlerin mesleki gelişimine yeterince katkıda bulunmaması ve uygulamaya yeterince zaman ayrılmamasıdır. Hemen hemen bütün maddelerde “kısmen katılıyorum” seçeneğini işaretleyen öğretmenlerin oranı %50’ye yakın olduğu için uygulanan anket sonucunda net sorunlar tespit etmek güçleşmiştir.

Öğretmenler her üç kategorideki derslerin niteliklerini birbirlerine çok yakın değerlerle denk olarak değerlendirmiş ve bu konuda ortaya net bir görüş koymamışlardır, ancak Yılmaz, Orhan ve Uğraş’ın (2010) yaptıkları çalışmada eğitim fakültesindeki öğrenciler pedagojik formasyon ve alan derslerinden memnun olduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin yaptıkları değerlendirmelere göre en sorunsuz görünen madde derslerde teoriye ayrılan zamandır. Akbaşlı (2010)’nın yaptığı çalışmada ise öğretmenler kendilerini teori konusunda yeterli, uygulama konusunda yetersiz görmüşlerdir ve bu bulgu bu çalışmada elde edilen sonucu desteklemektedir. Ceylan ve Demirkaya (2006), en sorunlu bulunan madde olan öğretim elemanlarının derslerde uygun materyaller kullanmadığını bildiren maddeye benzer bir madde ile öğretim üyelerinin bu özelliğini sorgulamış ve katılımcıların yaklaşık yarısı kullanmadıklarını belirtmiş ve dörtte biri ise kararsız kalmıştır. Öğretmenler bütün kategorilerdeki dersleri çoğunlukla “kısmen yeterli” buldukları için derslerin niteliği konusunda ortaya net bir veri koymak zor olmuştur. Ancak derslerin niteliklerini yeterli bulanların oranı çoğunlukla % 20’ler civarında kaldığı için eğitim fakültelerinin sınıf öğretmenliği bölümlerinde verilen derslerde nitelik sorunu olduğu iddia edilebilir. Bu doğrultuda, daha nitelikli ve öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerine daha fazla katkıda bulunacak derslerin verilmesi için sınıf öğretmenliği bölümlerinde verilen dersler, başta öğrenciler olmak üzere ilgili bütün paydaşların görüşleri dikkate alınarak gözden geçirilmelidir.