



TRAKYA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ

TRAKYA UNIVERSITY
JOURNAL OF EDUCATION

Cilt 6, Sayı 2, 2016

ISSN: 2146-071X



Trakya Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi

Cilt: 6 Sayı: 2 Temmuz 2016



Trakya University
Journal of Education

Volume: 6 Issue: 2 July 2016

ISSN
2146-071X

Derginin Sahibi / Owner

(Trakya Üniversitesi Rektörlüğü Eğitim Fakültesi Adına - On behalf of Trakya University Faculty of Education)

Prof.Dr. Ali İhsan ÖBEK

Editörler / Editors

Yrd.Doç.Dr. Murat ÇELTEK Yrd.Doç.Dr. Hasan ÖZGÜR

Bölüm Editörleri / Section Editors

Doç.Dr. Tuncer BÜLBÜL Yrd.Doç.Dr. Emre GÜVENDİR
Doç.Dr. İbrahim COŞKUN Yrd.Doç.Dr. Meltem ACAR GÜVENDİR
Doç.Dr. Yılmaz ÇAKICI Yrd.Doç.Dr. Gökhan ILGAZ
Doç.Dr. Cem ÇUHADAR Yrd.Doç.Dr. Asude MALKOÇ
Doç.Dr. Mukadder SEYHAN YÜCEL Yrd.Doç.Dr. Aslıhan OSMANOĞLU
Yrd.Doç.Dr. Funda GÜNDOĞDU ALAYLI Yrd.Doç.Dr. Yıldırım TUĞLU
Yrd.Doç.Dr. Şahin DÜNDAR

Yayın Kurulu / Editorial Board

Prof.Dr. Yeşim ÖZLÜ FAZLIOĞLU Yrd.Doç.Dr. İbrahim DİNÇELİ
Prof.Dr. Sevinç SAKARYA MADEN Yrd.Doç.Dr. Emrah OĞUZHAN DİNÇER
Doç.Dr. Emine AHMETOĞLU Yrd.Doç.Dr. Fatih GÜNAY
Doç.Dr. Hikmet ASUTAY Yrd.Doç.Dr. Nesrin GÜNAY
Doç.Dr. Eylem BAYIR Yrd.Doç.Dr. Tuncay ÖZTÜRK
Doç.Dr. Muhlise COŞKUN ÖGEYİK Yrd.Doç.Dr. Musa ULUDAĞ
Doç.Dr. Handan KÖKSAL Yrd.Doç.Dr. Ayfer UZ
Yrd.Doç.Dr. Fatma AKGÜN Yrd.Doç.Dr. Belgin UZUNOĞLU YEGÜL
Yrd.Doç.Dr. Selmin ÇUHADAR

Yayın Dili / Publication Language

Türkçe ve İngilizce / Turkish and English

Yayın Sıklığı / Publication Frequency

Yılda 2 sayı (Ocak ve Temmuz) / 2 times in a year (January and July)

Web Tasarım / Web Design

Yrd.Doç.Dr. Hasan ÖZGÜR

Dil Editörleri / Language Reviewers

Araş.Gör. Dr. Işıl Gamze YILDIZ Araş.Gör. Aynur GICI VATANSEVER

İletişim / Contact

Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi 22030 EDİRNE
Tel: +90 284 2120808 Fax: +90 284 2120075
tuefder@gmail.com
[http:// dergipark.ulakbim.gov.tr/trkefd/index](http://dergipark.ulakbim.gov.tr/trkefd/index)

Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi yılda iki kez yayımlanan hakemli ulusal bir dergidir. Dergide yayımlanan makaleler yayın kurulunun izni alınmadan aynen veya kısmen yayımlanamaz. Yayımlanan yazı ve makalelerin içeriği ile ilgili tüm sorumluluk yazarlarına aittir.

Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi DOAJ (Directory of Open Access Journals), ULAKBİM – SBVT (Sosyal Bilimler Veri Tabanı - 2015 Cilt-5 Sayı-1), Sosyal Bilimler Atıf Dizini, Türk Eğitim İndeksi ve Araştırmacı tarafından indekslenmektedir.

Uluslararası Danışma Kurulu / International Advisory Board

Dr. Penelope HARNETT, University of West of England/Bristol/GB
Dr. Douglas HARTMANN, University of Minnesota/USA
Dr. Hristo MAKAKOV, Trakia University Stara Zagora/Bulgaria
Dr. William G. MASTEN, Texas A&M University Commerce / USA
Dr. Anatoli RAPOPORT, Purdue University / West Lafayette/Indiana/USA
Dr. Liljana REÇKA, Eqrem Çabej University of Gjirokastra/Albania
Dr. Vladimir SIMOVIC, University of Zagreb / CROATIA
Dr. Dean SMART, University of West of England/Bristol/GB
Dr. John H. Schumann, University of California, USA
Dr. Susan Plann, University of California, USA
Dr. Vlado TIMOVSKI, Ss. Cyril and Methodius Univ. /Skopje/Macedonia
Dr. Hüseyin UZUNBOYLU, Yakın Doğu University

Danışma Kurulu / Advisory Board

Prof. Dr. Hayati AKYOL, Gazi University
Prof. Dr. Yavuz AKPINAR, Boğaziçi University
Prof. Dr. Arif ALTUN, Hacettepe University
Prof. Dr. Murat ALTUN, Uludağ University
Prof. Dr. İsmihan ARTAN, Hacettepe University
Prof. Dr. Ali BALCI, Ankara University
Prof. Dr. Mustafa BALOĞLU, Gaziosmanpaşa University
Prof. Dr. Gülen BARAN, Ankara University
Prof. Dr. Hüseyin BAŞAR, Hacettepe University
Prof. Dr. Mustafa BAYRAM, Fatih University
Prof. Dr. Ali Sinan BİLGİLİ, Atatürk University
Prof. Dr. Zuhal CAFOĞLU, Gazi University
Prof. Dr. Jale ÇAKIROĞLU, Orta Doğu Teknik University
Prof. Dr. Temel ÇALIK, Gazi University
Prof. Dr. Abdülvahit ÇAKIR, Gazi University
Prof. Dr. Mesut ÇAPA, Karadeniz Teknik University
Prof. Dr. Nevide AKPINAR DELLAL, Muğla Sıtkı Koçman University
Prof. Dr. Özcan DEMİREL, Hacettepe University
Prof. Dr. M. Engin DENİZ, Düzce University
Prof. Dr. Ramazan DİKİCİ, Atatürk University
Prof. Dr. İrfan ERDOĞAN, İstanbul University
Prof. Dr. Ali GÜL, Gazi University
Prof. Dr. İbrahim GÜNER, Muğla University
Prof. Dr. Ahmet GÜNŞEN, Trakya University
Prof. Dr. Figen GÜRSOY, Ankara University
Prof. Dr. Aytekin İŞMAN, Sakarya University
Prof. Dr. Ahmet KAÇAR, Kastamonu University
Prof. Dr. Nesrin KALYONCU, Abant İzzet Baysal University
Prof. Dr. Leyla KARAHAN, Gazi University
Prof. Dr. Kasım KARAKÜTÜK, Ankara University
Prof. Dr. Hafize KESER, Ankara University
Prof. Dr. Mustafa KOÇ, Ankara University
Prof. Dr. Dinçay KÖKSAL, Çanakkale Onsekiz Mart University
Prof. Dr. Alev ÇAKMAKOĞLU KURU, Gazi University
Prof. Dr. Nilgün BAYSAL METİN, Hacettepe University
Prof. Dr. H. Ferhan ODABAŞI, Anadolu University
Prof. Dr. Esra ÖMEROĞLU, Gazi University

Prof. Dr. Murat ÖZBAY, Gazi University
Prof. Dr. Servet ÖZDEMİR, Gazi University
Prof. Dr. Ayhan ÖZTÜRK, Cumhuriyet University
Prof. Dr. Cemil ÖZTÜRK, Marmara University
Prof. Dr. Mustafa SAFRAN, Gazi University
Prof. Dr. Nuray SENEMOĞLU, Hacettepe University
Prof. Dr. Veysel SÖNMEZ, Hacettepe University
Prof. Dr. Hasan ŞİMŞEK, Orta Doğu Teknik University
Prof. Dr. Mehmet TAKKAÇ, Atatürk University
Prof. Dr. Ezel TAVŞANCIL, Ankara University
Prof. Dr. Fulya TEMEL, Gazi University
Prof. Dr. Belma ATİK TUĞRUL, Hacettepe University
Prof. Dr. Alemdar YALÇIN, Gazi University
Prof. Dr. Halil İbrahim YALIN, Gazi University
Prof. Dr. Selma YEL, Gazi University
Prof. Dr. Gökay YILDIZ, Mehmet Akif University
Prof. Dr. Hülya YILMAZ, Ege University
Prof. Dr. Kemalettin YİĞİTER, Atatürk University
Prof. Dr. Kemal YÜCE, Çanakkale Onsekiz Mart University
Doç. Dr. Muzaffer ALKAN, Kafkas University
Doç. Dr. Cengiz ALYILMAZ, Atatürk University
Doç. Dr. Osman Tolga ARICAK, Fatih University
Doç. Dr. Bahri ATA, Gazi University
Doç. Dr. Salih ATEŞ, Abant İzzet Baysal University
Doç. Dr. Gıyasettin AYTAŞ, Gazi University
Doç. Dr. Erdat ÇATALOĞLU, Abant İzzet Baysal University
Doç. Dr. Esra İŞMEN GAZİOĞLU, İstanbul University
Doç. Dr. Ahmet Şinasi İŞLER, Uludağ University
Doç. Dr. Abdullah KAPLAN, Atatürk University
Doç. Dr. Yıldız KOCASAVAŞ, İstanbul University
Doç. Dr. Ünal ÖZDEMİR, Karabük University
Doç. Dr. Süleyman SOLAK, Selçuk University
Doç. Dr. Osman TITREK, Sakarya University
Doç. Dr. Kürşad YILMAZ, Dumlupınar University

Temmuz 2016 Sayısının Hakemleri / Reviewers of July 2016 Issue

Doç. Dr. Yahya ALTINKURT (Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi)

Doç. Dr. Hikmet ASUTAY (Trakya Üniversitesi)

Doç. Dr. Eylem BAYIR (Trakya Üniversitesi)

Doç. Dr. Kadir BİLEN (Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi)

Doç. Dr. İbrahim COŞKUN (Trakya Üniversitesi)

Doç. Dr. Tahir GÜR (Gaziantep Üniversitesi)

Doç. Dr. Güven ÖZDEM (Giresun Üniversitesi)

Doç. Dr. Oğuz ÖZDEMİR (Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi)

Doç. Dr. Mukadder SEYHAN YÜCEL (Trakya Üniversitesi)

Doç. Dr. Binali TUNÇ (Mersin Üniversitesi)

Doç. Dr. Nilgün YENİCE (Trakya Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Meltem ACAR GÜVENDİR (Trakya Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Fatma AKGÜN (Trakya Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Nurettin AYDINER (Trakya Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Sedef CANBAZOĞLU BİLİCİ (Aksaray Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Seda DONAT BACIOĞLU (Trakya Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Şahin DÜNDAR (Trakya Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Funda GÜNDOĞDU ALAYLI (Trakya Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Eren KESİM (Anadolu Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Asude MALKOÇ (Trakya Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Ebru SELÇİOĞLU DEMİRSÖZ (Trakya Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Aslıhan OSMANOĞLU (Trakya Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Yeşim ÖZER ÖZKAN (Gaziantep Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Nurcan ÖZKAN (Trakya Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Mustafa UĞRAŞ (Fırat Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Banu YAMAN (Trakya Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Suat YAPALAK (Trakya Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Yıldırım TUĞLU (Trakya Üniversitesi)

Arş. Gör. Dr. Hüseyin KOTAMAN (Harran Üniversitesi)

İÇİNDEKİLER

Lisansüstü Öğrenci Görüşlerine Göre Eğitim Denetimi <i>Mehmet DEMİR Türkay Nuri TOK</i>	102-125
Akademik Personel ve Lisansüstü Eğitimi Giriş Sınavı (ALES) Matematik Sorularının MATH Taksonomisine Göre Analizi (2013 İlkbahar Dönemi Örneği) <i>Feyza ALİUSTAOĞLU Abdulkadir TUNA</i>	126-137
Pedagojik Formasyon Sertifika Programı Öğrencilerinin Pedagojik Formasyon Eğitimine İlişkin Görüşleri <i>Hasan DEMİRTAŞ Metin KIRBAÇ</i>	138-152
Bilimsel Araştırma Bir Soru İle Başlar; Süt Etkinliği <i>Nilgün YENİCE Barış ÖZDEN</i>	153-158
Ortaokul Öğrencilerinin Görsel Sanatlar Dersi Kavramına İlişkin Metaforik Alguları <i>Başak FİDAN Mustafa FİDAN</i>	159-166
Kaynaştırma Uygulamalarının Başarısını Etkileyen Etmenler Ölçeği'nin Geliştirilmesi <i>Emine AHMETOĞLU Ahmet Mükerrerem UNAL Demirali Yaşar ERGİN</i>	167-175
Bulut Tabanlı Bir Ders Yönetim Sistemi Yazılımının Geliştirilmesine Dayalı Olarak Öğretim Elemanı ve Öğrencilerin Teknoloji Kabullerinin İncelenmesi <i>Hakan GÜLDAL Yılmaz KILIÇASLAN Cem ÇUHADAR</i>	176-188
'Deutsch ist Spitze!' Almanca Ders Kitabı Üzerine Bir Anket Çalışması <i>Tuğba ÇARIKÇI Sevinç SAKARYA MADEN</i>	189-200
Dil Öğrenim Sürecinde Almanca Öğretmen Adaylarının Kaygı Tutumlarına İlişkin Bir Araştırma <i>Didem YILMAZ Sevinç SAKARYA MADEN</i>	201-211
FeTeMM Eğitim Yaklaşımının Öğretmen Eğitiminde Uygulanmasına Yönelik Bir Öneri: Tasarım Temelli Fen Eğitimi <i>Esra BOZKURT ALTAN Havva YAMAK Esmâ BULUŞ KIRIKKAYA</i>	212-232
İlköğretim Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Örgütsel Sessizliğin Nedenleri <i>Cevat CELEP Ayça KAYA</i>	233-246
Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında İhtilafı Konular İçerisinde Yer Alan 'Aile' Kavramının İncelenmesi: Bir İçerik Analizi <i>Özkan AKMAN Uğur BASTIK</i>	247-263

CONTENTS

Education Supervision From The Point of View of Postgraduate Students <i>Mehmet DEMİR Türkay Nuri TOK</i>	102-125
An Analysis Of Academic Staff and Graduate Education Entrance Examination (ALES) Mathematics Questions' According to the MATH Taxonomy (2013 Spring Semester Sample) <i>Feyza ALİUSTAOĞLU Abdulkadir TUNA</i>	126-137
The views of Pedagogic Formation Certificate Program Students Regarding Pedagogic Formation Training <i>Hasan DEMİRTAŞ Metin KIRBAÇ</i>	138-152
Scientific Research Begins With A Research Question; Milk Activity <i>Nilgün YENİCE Barış ÖZDEN</i>	153-158
Metaphorical Perceptions of Middle School Students about the Concept of Visual Arts Course <i>Başak FİDAN Mustafa FİDAN</i>	159-166
The Development of the Scale of the Factors Affecting the Success of Inclusion Practices <i>Emine AHMETOĞLU Ahmet Mükerrerem UNAL Demirali Yaşar ERGİN</i>	167-175
Investigating the Faculty and the Students' Technology Acceptance based on the Development of Cloud-Based Course Management System Software <i>Hakan GÜLDAL Yılmaz KILIÇASLAN Cem ÇUHADAR</i>	176-188
'Deutsch ist Spitze!' A Survey on A German Language Course Book <i>Tuğba ÇARIKÇI Sevinç SAKARYA MADEN</i>	189-200
A Research On Anxiety Attitudes Of German Language Teaching Department Teacher Candidates During The Language Learning Process <i>Didem YILMAZ Sevinç SAKARYA MADEN</i>	201-211
A Proposal of the STEM Education for Teacher Training: Design Based Science Education <i>Esra BOZKURT ALTAN Havva YAMAK Esma BULUŞ KIRIKKAYA</i>	212-232
The Reasons of Organizational Silence According to Primary School Teachers' Views <i>Cevat CELEP Ayça KAYA</i>	233-246
The Concept of Family as a Controversial Issue in Social Studies Textbooks: A Content Analysis <i>Özkan AKMAN Uğur BASTIK</i>	247-263



Lisansüstü Öğrenci Görüşlerine Göre Eğitim Denetimi¹

Education Supervision From The Point of View of Postgraduate Students

Mehmet DEMİR², Türkay Nuri TOK³

Öz: Bu araştırma, EYTPE alanında yüksek lisans yapan öğrencilere göre denetimin öneminin tespit edilmesi ve ders denetimi hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu özel bir vakıf üniversitesinin EYTPE alanında yüksek lisans yapan 43 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın amacına ulaşmak üzere katılımcılara açık uçlu sorular içeren görüşme formları verilmiştir. Verilerin analizi içerik analizi tekniği ile yapılmıştır. Çalışmanın sonucuna göre denetim, eğitimdeki eksikliklerin tespit edilmesi, giderilmesi ve öğretmenin mesleki gelişimi açısından önemli görülmüştür. Denetim olmayınca kaos ortamının oluşacağı görüşü ağırlıklı olarak ifade edilmiştir. Elde edilen sonuçlara dayalı olarak, yapılan yasal değişikliklerden sonra kendisinden ders denetimi yapması beklenen müdürlerin bu konuda yeterliliklerini arttırmak için gerekli eğitimleri almalarının sağlanması önerilmiştir.

Anahtar sözcükler: Eğitim, denetim, ders denetimi, lisansüstü öğrenciler

Abstract: This research is applied on post graduate students who studies on EYTPE and aims to identify the importance of the audit and to determine the students' views on lesson audit. The research group consists of 43 post graduate students who study on EYTPE at a foundation university. To conduct the research, interview forms are given to the participants which consist of open ended questions. Data analysis is done with the content analysis technique. According to the research, audit is seen as a very important factor to detect and resolve the inadequacy in education and enhance the teachers' career development. It is strongly considered that there would be a chaos if no audit exists. Participants approved the audit which will be done by the education inspectors who would be more objective and more professional. According to the results of the research, after the legislative changes, it is proposed to the school directors to take the necessary education to increase their ability on education audit.

Keywords: Education, supervision, supervision of instruction, post graduate students

1. GİRİŞ

Eğitim örgütleri, toplumun ihtiyaçlarını karşılamak ve nitelikli bireyler yetiştirebilmek için bütün sistemlerle etkileşim halindedir. Sosyal, siyasal ve ekonomik alanlarda meydana gelen değişiklikler, eğitim örgütlerini de etkiler. Eğitimi meydana getiren tüm alt sistemlerin bu değişikliklere hızla uyum sağlaması gerekir (Gülşen 2014a; Korkmaz 1998). Aksi takdirde örgütteki değişim hızı, dışındaki değişim hızından yavaş kalacak ve örgütün devamlılığı tehdit altında olacaktır (Schlechy 2011). Bu nedenle örgütler varlıklarını sürdürebilmek ve toplumdaki değişim hızını yakalamak için denetime gereksinim duyarlar (Aydın 2013).

Denetim, çalıştıkları örgütün amaçlarını gerçekleştirmek için insanları yönlendiren bir rehberlik süreci (Daresh 1989) olmakla birlikte, alanyazın incelendiğinde denetim kavramına ilişkin daha farklı tanımlara da rastlamak mümkündür. Su (1974) denetimi, yapılan çalışmalarını

¹ Makale, Dokuz Eylül Üniversitesi ve TEMSEN tarafından 20-22 Mayıs 2015 tarihleri arasında Selçuk-İzmir'de düzenlenen 7. Uluslararası Eğitim Denetimi Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Eğitim Bilimleri Uzmanı, mehmetdemirizm@hotmail.com

³ Doç. Dr. Pamukkale Üniversitesi, turkaytok@gmail.com

değerlendirmek, daha verimli hale getirmek için ilgililere önerilerde bulunmak, personele çalışmalarında ve yetişmelerinde rehberlik yapmak gibi geniş bir hizmet alanı olarak tanımlarken; Sullivan ve Glanz (2000), öğretimin iyileştirilmesi ve öğrenci başarısının artırılması amacıyla öğretmenin, öğretimine odaklanma süreci olarak tanımlamıştır. Bursalıoğlu (2005) denetimi, eğitimde gözetme yollarından biri ve kamu yararı adına davranışı kontrol etme süreci olarak görürken; Öz (2003) denetimi, bağlı bulunulan yönetici adına, kurumda bulunan iş görenlerin kurum için saptanmış amaç ve kurallara uygun olarak çalışıp çalışmadığının değerlendirilmesi ve var olan durumun geliştirilmesi olarak tanımlamıştır. Denetim, Can'a (2004) göre öğretimi gerçekleştirecek öğretmen ve denetçilerin uygulamaları hakkında ayrıntılı bilgi edinmelerine; kazandıkları bilgi ve becerilerini, okul ve sınıf ortamında yeterli düzeyde kullanabilmelerine yardım eden bir süreçtir. Janssens ve Van Amelsvoort (2008) ise denetimi, okullarda sunulan eğitimin öğrenci ve veli ihtiyaçlarının karşılanma düzeyini belirleme, ulusal ve yerel performans standartlarına göre raporlayarak eğitimin niteliğini geliştirme süreci olarak tanımlamaktadır. Denetim kavramı, soruşturma işlemlerini de kapsamakla birlikte kurumun amaçlarına ulaşması için personele yapılan mesleki rehberlik ve yardım olarak nitelendirilmekte (Taymaz 2010), örgütsel eylemlerin kabul edilen amaçlar doğrultusunda saptanan ilke ve kurallara uygun olup olmadığının anlaşılması süreci olarak da düşünülmektedir (Aydın 2013). Tüm bu tanımlamalara bakıldığında tanımların çoğunluğunda denetim, örgütler için belirlenen amaçlara ne denli ulaşıp ulaşılmadığının değerlendirildiği bir süreç olarak görülmektedir. Bu süreç içerisinde denetimin, öğretmenlerin gelişimini sağlamak, öğretimi iyileştirmek ve öğrenci başarısını artırmak amacıyla mesleki yardım ve rehberlik yapmak, öğrenci ve velilerin gereksinimlerini karşılamak şeklinde olması beklenmektedir. Tanımlarda daha çok rehberlik, yardım, gelişme ve desteği amaçlayan demokratik bir denetim anlayışını görmek mümkündür. Ancak denetimi, çağdaş denetim anlayışıyla pek de bağdaşmayan soruşturmayı da içine alacak şekilde izleme ve kontrol odaklı bir süreç olarak tanımlayanlar da bulunmaktadır.

1.1. Eğitim Denetimi ve Önemi

Eğitim denetimi, örgütsel etkinlikleri destekleyen, etkileşimi eşgüdümleyen, öğretimsel programın devamlılığını ve gelişmesini sağlayan ve amaca ulaşma başarısını değerlendiren öğretimsel bir liderliktir (Krey ve Burke 1989). Neagley ve Evans'a (1980) göre, eğitim denetimi; öğretimi, öğrenmeyi, müfredatı ve ilgili bütün herkesi geliştirmek için tasarlanan pozitif, dinamik ve demokratik eylemlerdir. Yapılan tanımlara bakıldığında eğitim denetimi, öğretimin geliştirilmesine yardım eden, öğrenme öğretme sürecinin iyileştirilmesine yönelik etkinliklerden oluşan bir süreç olarak tanımlanmıştır (Haris 1985; Glickman, Gordon ve Ross-Gordon 2004; Olivia ve Pawlas 2001). Bu süreç öğretmene yol gösteren, öğrenci başarılarını bilimsel yöntemlerle ölçen ve değerlendiren, öğretimde birlik ve bütünlüğü sağlayan, öğretmenlerin eğitimdeki başarılarını tespit etmeyi amaçlayan planlı, programlı, eylemler bütünü olarak gerçekleşmektedir.

Denetimi, örgütün amaçlarını gerçekleştirme düzeyini izleme ve kontrol etme süreci olarak tanımlayanlar da olmuştur (Daresh ve Marsha 1995). Bu anlayış doğrultusunda, örgütün çalışmaları sürekli olarak denetlenmeli, kaynakların yerinde kullanılıp kullanılmadığı kontrol edilmeli ve verimliliğin devamlı olarak artmasını sağlayacak önlemler alınmalıdır. Çünkü bir örgütün yaşaması, gelişmesi ve amacına ulaşabilmesi için sahip olduğu kaynakları en verimli ve yararlı biçimde kullanması gerekmektedir (Köksal 1974). Denetime ilişkin bu yaklaşım, verim, emretme ve kontrol öğelerini önemseyen, işi yapandan çok yapılan işin gözlenmesini önemseyen ve zorlayıcılığı ön plana çıkaran klasik yönetim anlayışını yansıtır (Başar 1995). Bu anlayış, eğitim denetiminde bir otorite figürünün, çalışanların kurallara uygun davranıp davranmadığını kontrol etmesi anlamına gelmektedir (Acheson ve Gall 1997; Glickman vd. 2004; Sullivan ve Glanz 2000). Ancak yönetim kuramlarındaki gelişmelerin de etkisiyle zaman içinde denetimin amacı ve anlamı kontrole dayalı

bürokratik denetimden, öğretmenlerin öğretimini geliştirmeye yardım etmek olan demokratik denetime, bunun sonucu olarak da denetim anlayışında kontrolden katılıma, değerlendirmeden desteğe bir gelişim olmuştur (Sullivan ve Glanz 2004).

Bütün örgütlerin varoluş nedeni, amaçlarını gerçekleştirme durumunu sürekli hale getirmektir. Bunu gerçekleştirebilmek için denetim gerekli ve zorunludur. Eğitim politikalarının, okulların, derslerin amaçlarına ulaşma dereceleri de ancak yapılan denetimler sonucunda belirlenebilir (Başaran 1996). Aynı zamanda denetim, okul yönetiminin ve öğretmenlerinin profesyonel gelişimini sağlayan en önemli etkenlerden biridir (Thomas 2005). Örgütler, denetim aracılığı ile bütün bileşenleri arasında açıklık eğilimine girer. Örgüt denetimsiz kalırsa yalnızlık, düzensizlik, kapalılık ve durağanlığa gömülür ve güç kaybı ortaya çıkar. Eğitimde denetimin gerekliliğini vurgulayan bir diğer etken de denetimin günümüzde kontrol etmekten öte geliştirme odaklı bir işlev içinde görülmesidir. Bu açıdan bakıldığında özellikle öğretimin denetimi ve geliştirilmesi eğitim örgütünün amaçlarına ulaşmasında en gerekli unsurlardan biri haline gelmiştir (Aydın 2013).

1.2. Türkiye’de Eğitim Denetimi

Türkiye’de yükseköğretim kurumları dışındaki, eğitim-öğretim hizmetinin devlet adına yürütülmesinden, gözetim ve denetiminden Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) sorumludur. 14 Mart 2014 tarihinde yürürlüğe giren 6528 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun ile daha önce çift başlı bir görüntü veren denetim sisteminde köklü değişikliklere gidilmiştir. Yapılan değişikliklerle, illerdeki Eğitim denetmenleri ile Bakanlık birimine bağlı Eğitim denetçileri birleştirilerek, ”maarif müfettişliği”ne dönüştürülmüştür (Resmi Gazete 2014a).

Rehberlik ve Denetim Başkanlığı tarafından hazırlanarak 24.05.2014 tarihinde yürürlüğe giren MEB Rehberlik ve Denetim Başkanlığı ile Maarif Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliğinde de belirtildiği gibi maarif müfettişleri bir yarışma sınavından sonra mesleğe atılırlar. Sınava, en az dört yıllık lisans eğitimi veren eğitim, fen-edebiyat, hukuk, siyasal bilgiler, iktisadi ve idari bilimler, iktisat, işletme, ilahiyat fakültelerinden mezun ya da öğretmenlikte sekiz yıl ve daha fazla hizmeti bulunanlar başvurabilir. Sınavda başarılı olanlar 3 yıl müfettiş yardımcısı olarak görev yapar, aynı zamanda müfettiş yetiştirme kurslarına katılırlar. Bu kurslar sonucunda yapılan sınavlarda başarılı olanlar maarif müfettişi ünvanını alırlar (MEB 2014).

Yeni yapılanmaya göre, bakanlıktaki Rehberlik ve Denetim Başkanlığı’nda ve illerde Maarif Müfettişleri Başkanlıklarında görev yapan maarif müfettişleri rehberlik, denetim, araştırma, inceleme, soruşturma ve ön inceleme yapma görevini yerine getirmektedir (Resmi Gazete 2014a). Müfettişlerin görevleri arasında bulunan inceleme-araştırma, teftiş, rehberlik-mesleki yardım ve yetiştirme görevleri ile soruşturma görevleri (Bilir 1991); onlardan beklenen yöneticilik, liderlik, öğreticilik, rehberlik, araştırma uzmanlığı rolleri ile sorgu yargıçlığı rolleri (Taymaz 2010) birbirleriyle çelişen farklı görev ve rollerdir. Bu tezatlık, denetleyen ve denetlenenlerin müfettişliği farklı algılamalarına neden olmakta; dolayısıyla toplumda müfettişlere yönelik olumlu ve olumsuz farklı algılar ortaya çıkmaktadır (Tok 2014a).

Müfettişlerin eğitim sistemindeki yeri, rolleri, görev alanları, iletişim becerileri, öğretmen ve okul müdürleri ile olan ilişkileri, başkaları tarafından nasıl algılandıkları, mesleklerine yönelik çalışmaları, onların başka eğitimcilere veya çeşitli eğitsel konulara ilişkin görüşleri, örgütsel tutumları (Tok 2013b), denetim sisteminin mevcut yapısı, denetmen rolleri ve denetmen yeterlikleri gibi konular yıllardır tartışılmaktadır. Çeşitli dönemlerde denetim sistemini amacına ulaştırmak, ona modern bir kimlik kazandırmak için çok çalışıldığı halde başarıya ulaşamadığı görülmektedir (Gün 2001). Yapılan araştırmalarda (Gün 2001; Kapusuzoğlu 2002) geleneksel denetim yaklaşımının

eğitim kurumlarının niteliğinin arttırılmasında etkisiz kaldığı ortaya konulmuştur. Müfettişlerin öğretmenlerin güçlü yanlarını ortaya çıkarmada başarılı olamadıkları (Memişoğlu 2004), öğretmenlerin denetim ve rehberlik çalışmalarının, amacına uygun ve yeterli düzeyde olmadığı görüşünde oldukları belirtilmiştir (Gündüz 2010). Bostancı, Bulut ve Özbey (2011), çalışmalarında denetmenlerin okula katkılarının düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ancak; Kaya, Balay ve Karakuş'un (2015) çalışmalarında yönetici ve öğretmenler, denetmenlerin denetim sisteminin geliştirilmesine yüksek oranda katkı sağladığını ifade etmektedirler.

Denetim ya da denetmen odaklı çalışmalara bakıldığında genelde katılımcıların bu kavramlara yönelik olumsuz algılara sahip olduğu anlaşılmaktadır Sadece Türkiye'de değil, yurtdışında yapılan birçok çalışmada da bu olumsuz yargıların çoğunlukta olduğu dikkat çekmektedir. Parryman (2006, 2007), tarafından yapılan iki farklı çalışmada öğretmenler denetimi "cehennem", "karabasan" ortamına benzetmişler, insanların moralini bozan ve çöküntüye uğratan bir durum olarak nitelemişler; ayrıca, denetim sırasındaki stres ve baskıdan dolayı dayak yemiş gibi, kendilerinin bitkin düşüklerini belirtmişlerdir. Reavis'in (1976) çalışmasında ise bir öğretmen, "Bizim için denetim ne bir korku ne de dört gözle beklediğimiz bir şeydir, sadece günümüzü kesintiye uğratan bir yangın tatbikatıdır" demektedir. Tok (2013a) tarafından Türkiye'de yapılan bir metafor çalışmasında ise araştırmaya katılanların çoğunluğunun müfettişler hakkında olumsuz bir izlenime sahip oldukları anlaşılmaktadır. Yapılan başka çalışmalarda da öğretmen ve müdürler müfettişlerle ilgili genelde olumsuz metaforlar (Balcı, Demirkasımoğlu, Erdoğan ve Akın 2011; Bennet 1997; Nolan ve Hoover 2005; Reavis 1976; Töremen ve Döş 2009; Ünal 2010; Yıldırım 2012) kullanmıştır.

1.3. Ders Denetimi

Denetimin en genel amacı, örgütün amaçlarını gerçekleştirme derecesini saptayarak, sonuçların daha iyi olabilmesi için gerekli önlemleri almak ve süreci geliştirmektir (Dağlı 2006). Denetimin bir parçası olan ders denetiminde ise temel amaç öğretmenin ve öğretimin geliştirilmesi ve iyileştirilmesi olmakla birlikte, okulların, öğrencinin akademik başarısına daha etkili şekilde katkı yapma kapasitesini ve olanağını arttırmaya yardım etmektir (Sergiovani ve Starratt 2002). Ders denetimi daha çok sınıf içi etkinlikler üzerinde odaklanır (Karakaya 1988). Ders denetiminin amaçları Taymaz (2010) tarafından aşağıdaki şekilde sıralanmaktadır:

- Öğretmenin öğretimdeki başarı derecesi hakkında bilgi edinmek
- Öğretmenin özellikle iyi ve ümit verici karakteristiklerini saptamak
- Öğretmenin öğretimdeki eksik yönlerini belirlemek, giderici önerilerde bulunmak
- Öğretmenleri görevlerini en iyi şekilde yapmaya özendirmek
- Okulda yapılan öğretimde birlik sağlamak üzere yardımcı olmak
- Öğretmenlere yapılan yardımlarla denetim programlarına güvenlerini arttırmak.
- Okulda öğretmenlerin uyguladığı öğretim yöntemlerini geliştirmek
- Öğretim araçlarının sağlanması ve uygulanmasında yardımcı olmak
- Öğrenci başarısının bilimsel yöntemlerle ölçülmesi ve değerlendirilmesinde yardımcı olmak
- Öğretmene karşılaştığı sorunları çözümlenmede yol göstermek.

2014 yılında yayınlanan MEB Rehberlik ve Denetim Başkanlığı ile Maarif Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliğinde de belirtildiği gibi denetim sisteminde üç yıllık kurum denetimi ve gelişim planı modeline geçilmiştir. Yönetmeliğin müfettiş ve müfettiş yardımcılarının görev ve yetkilerini düzenleyen 57. maddesinde ne öğretmen ne de ders teftişinden bahsedilmiştir (Resmi Gazete 2014b). Bir anlamda müfettişlerin ders denetimi yapma yetkileri ellerinden alınmış, sadece idari denetim yapma yetkilerinden söz edilmiştir. Bu değişikliklerden sonra ders denetimlerinin, okulun amaçlarına uygun olarak yönetilmesinden, değerlendirilmesinden ve geliştirilmesinden sorumlu olan müdürler tarafından yapılması konusu gündeme gelmiştir. Son yıllarda okul müdürlerinin rollerinde meydana gelen değişimlerle birlikte okul müdürleri artık birer öğretim lideri olarak görülmektedir (Gülşen 2014). Buna göre okul müdürlerinin birer öğretim lideri olarak, öğretmenlerin sınıf içindeki öğretim etkinliklerini denetlemeleri ve bu etkinlikleri geliştirici yönde etkinlikler düzenlemeleri beklenmektedir.

Ülkelerin denetim sistemine yönelik yaptıkları reform çalışmaları arasında, denetimin okul müdürü tarafından yapılması görüşü ön plana çıkmaktadır (Govinda ve Tapan 1999). Okul müdürü, okulun iklimini ve kültürünü en iyi bilen kişi olduğundan ve üzerinde önemli etkileri bulunduğundan, denetim ve değerlendirme sürecini doğru yönetebilme olanağına ve ön şartlarına sahip olan kişidir. Dolayısıyla okul yapısı, iklimi ve kültürü üzerinde önemli bir etki gücü olan okul müdürünün denetim sürecini gerçekleştirmesi, denetimsel sonuçlardan faydalanma düzeyini arttırmaktadır (Balkar ve Şahin 2011). Her ne kadar okul müdürlerinin öğretmen denetimi yapmasına yönelik fikirler geliştirilse de, okul müdürlerinin değerlendirme yapabilmek için gerekli eğitimi almadıkları ve bu görevi yerine getirmek için gerekli zamana sahip olmadıkları vurgulanmaktadır. Öğretmenler ise bu tür görevi üstlenen okul müdürlerini düşmanları olarak algılamaktadırlar (Ellermeyer 1992). Sonuçta denetim ister okul müdürü tarafından yapılsın isterse müfettişlerce yapılsın, denetimde tek amaç okulun etkili hale getirilmesidir. Okulun etkili olabilmesi örgütsel, yönetsel ve eğitsel

amaçlarının planlanan düzeyde gerçekleştirilmesine bağlıdır (Başaran 2000).

Ders denetiminin ya da öğretmenlerin kimler tarafından denetlenmesi gerektiğine dair yapılan birçok çalışmaya rastlanmaktadır. Bayraktutan (2011), ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin bir denetçi olarak okul yöneticilerini nasıl algıladıkları ile okul müdürlerinin kendi denetim becerilerini nasıl algıladıkları arasındaki ilişkiyi; Topçu ve Aslan (2009), ilköğretim okullarında yöneticilerin öğretimin denetimi görevlerini yerine getirme biçimlerini araştırmıştır. Ekleme (2001), araştırmasında ilköğretim okulları yöneticilerinin, denetim ile ilgili görevlerini yerine getirme düzeylerini belirlemeye çalışmıştır. Yılmaz (2009), okul müdürlerinin denetim görevlerini ve bu görevlerin önemini, Öncel (2006) ise, ilköğretim okulu müdürlerinin denetimdeki rol ve yeterliklerini tespit etmeye çalışmıştır. Göktaş (2008), ilköğretim okulu müdürlerinin ve ilköğretim müfettişlerinin ders denetimine ilişkin yeterliklerinin sınıf öğretmenlerince değerlendirilmesini yapmıştır. Özcan ve Özdemir (2011), nitel çalışmalarında, müfettiş ve öğretmen görüşleriyle denetimin önemini ve eğitim sistemine ne gibi katkıları olduğunu belirlemeye çalışmışlardır. Gündüz (2012) çalışmasında eğitim örgütlerinde denetimin gerekliliğini araştırmıştır. Yıldız, Akbaşlı ve Üredi (2015) tarafından yapılan çalışmada öğretmenler, maarif müfettişlerinin yaptığı rehberlik ve denetim uygulamalarının kaldırılmasını desteklediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler ders esnasında maarif müfettişlerince sunulan rehberlik ve denetim uygulamalarından ciddi bir rahatsızlık duyduklarını, alınan kararı çok yerinde bulduklarını ifade etmişlerdir. Altun ve Yengin Sarpkaya'nın (2015) çalışmasına göre ise müfettiş, yönetici ve öğretmen görüşlerine göre öğretmenlerin denetimi, öncelikle okul müdürü, sonra sırasıyla okul müdür yardımcısı, zümre başkanı ve il maarif müfettişleri tarafından yapılması gerekmektedir. Müfettişlerin denetim için öncelikle kendilerini ve okul müdürlerini; yöneticiler ise genellikle okul müdürü, il maarif müfettişi ve okul müdür yardımcılarını önerdikleri görülmüştür. Türkiye'de olduğu gibi gelişmiş ülkelerin denetim sistemleri de tartışılmakta, mevcut uygulamalarının etkisiz olduğu, öğretmen gelişimine ve öğrenci başarısına katkı sağlamadığı yönünde eleştiriler dile getirilmektedir (Marshall 2009).

Yapılan çalışmalara bakıldığında, genellikle ilköğretim okullarında görev yapan denetmen, müdür ve öğretmen görüşlerine göre, müdürlerin ya da müfettişlerin denetim görevlerinin araştırıldığı çalışmalara rastlanmaktadır. Bu çalışma ise Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi (EYTPE) alanında lisansüstü eğitim yapan öğretmenlerin, yani bir anlamda eğitim yönetimi ve denetimi alanında uzmanlık eğitimi alan kişilerin eğitim denetimi hakkındaki görüşlerini ortaya koymayı amaçlayan bir çalışmadır. Bu amacı gerçekleştirebilmek için öğretmenlere denetimin kimin tarafından yapılmasının uygun olacağı, denetim yapacak kişinin en önemli rolünün ne olduğu, denetimden istenen sonuçları elde edilebilmek için nelere dikkat edilmesi gerektiği gibi sorular yöneltilmiştir. Katılımcılar öğretmen olarak uygulamanın içinde yer alan ve müfettiş ve okul müdürleriyle çalışmış, onları ve denetim sistemini daha yakından değerlendirebilecek kişilerdir. Bu kişilerin aynı zamanda akademik eğitim almış olmaları onların düşüncelerinin önemini daha da artırmaktadır. Dolayısıyla hem uygulamalı hem de kuramsal altyapısı olan katılımcılardan görüş alınması, araştırmanın önemini artıracaktır, alanyazına bir katkı sağlayacağı umulmaktadır.

2. YÖNTEM

Araştırma öğrencilerin görüş ve değerlendirmelerinden yola çıkılarak yapılan nitel bir çalışmadır.

2.1. Araştırma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2014-2015 eğitim öğretim yılında özel bir vakıf üniversitesinin EYTPE Yüksek Lisans programına devam eden 43 öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcıların kişisel özelliklerine ait bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların kişisel özelliklerine ait bilgiler

Kategori	Özellik	f
Cinsiyet	Erkek	25
	Kadın	18
Görev Yaptığınız Okul/Kurum	Okulöncesi	0
	İlkokul-Ortaokul	22
	Lise	17
	Özel Öğretim	3
	Diğer	1
Alan	Okulöncesi	1
	Sınıf	9
	Rehber Öğretmen	0
	Branş	29
	Diğer	4
Kıdem	1-5	4
	6-15	18
	16-25	17
	26 ve daha fazla	4
Denetlenme Sayısı	0	7
	1	4
	2	6
	3 ve daha fazla	26

2.2. Verilerin Toplanması

Araştırmada nitel veri toplamak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği sistematik ve karşılaştırılabilir veri sunması yönüyle araştırmacılara kolaylık sağlar (Yıldırım ve Şimşek 2008). Ayrıca bu tür görüşmeler, katılımcının algıladığı dünyayı kendi düşünceleriyle anlatmasını sağlar (Merriam 2013). Açık uçlu sorular, görüşmeye eşdeğer özellikler taşıdığından (Altun, Memişoğlu 2008) görüşme formuna alınmıştır.

Alanyazın taraması yapılarak oluşturulan soru havuzu içerisinden araştırmanın amacı dikkate alınarak seçilen açık uçlu sorular ile görüşme formu taslağı oluşturulmuştur. Bu taslakta yer alan sorularının hazırlanmasında; soruların kolaylıkla anlaşılması, çok boyutlu ve yönlendirici olmaması gibi ilkelere dikkat edilmiştir (Bogdan ve Biklen 1992). Hazırlanan görüşme formunun amaca ne derece hizmet ettiği, anlaşılabilirliği ve uygulanabilirliğini kontrol etmek amacıyla beş alan uzmanının görüşüne sunulmuştur. Uzmanların önerileri doğrultusunda görüşme formu tekrar düzenlenmiştir. Bu sayede hazırlanan soruların anlaşılır olup olmadığı ve ayrıca araştırma alt

problemlerini yansıtmayı yansıtmadığı, yani elde edilmek istenen verileri sağlayıp sağlamadığı anlaşılmaya çalışılmıştır. Bunun da araştırmanın inandırıcılığı açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın amacına ulaşmak için katılımcılara aşağıdaki sorular sorulmuştur:

- Denetleme denildiğinde ilk hissettiğiniz duygu hangisidir?
- Müfettiş rollerinden en önemli olanı sizce hangisidir?
- Dersinizin okul müdürü tarafından denetlenmesi hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
- Dersinizin maarif müfettişi tarafından denetlenmesi hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
- Size göre denetim neden önemlidir?

2.3. Verilerin Analizi

Araştırmada *içerik analizi* kullanılmıştır. İçerik analizinde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek 2008). İçerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla, bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği, derinlemesine anlam oluşturulan, sistematik bir tekniktir (Büyükoztürk, Çakmak, Özcan, Karadeniz ve Demirel 2011). İçerik analizi sözel, yazılı ve diğer materyallerin nesnel ve sistematik bir şekilde incelenmesine olanak tanıyan bilimsel bir yaklaşımdır (Tavşancıl ve Aslan 2001).

Bu çalışmada elde edilen verilerin analiz edilmesi ve yorumlanması süreci, dört aşamada gerçekleştirilmiştir: (1) *Adlandırma, kodlama ve ayıklama aşaması*, (2) *kategori geliştirme aşaması*, (3) *geçerlik ve güvenilirlik sağlama aşaması*, (4) *raporlaştırma aşaması*.

Adlandırma, kodlama ve ayıklama aşaması: EYTPE alanında yüksek lisans yapan öğrencilere göre denetimin önemini tespit edilmesi ve ders denetimi hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi amaçlanan bu çalışmada, katılımcılardan gelen görüşme formları araştırmacılar tarafından incelenerek, yeterli açıklamaların yapılmadığı, araştırmaya herhangi bir katkısı olmayan ve kullanılmayacak içerikteki görüşme formları geçersiz sayılmıştır. Geçerli sayılan 43 form, K01, K02, K03 ... K42, K43 şeklinde kodlanmıştır. Örneğin K9, ham veri metinlerindeki 9. Katılımcıyı göstermektedir.

Kategori geliştirme aşaması: Bu aşamada önce araştırma soruları doğrultusunda kategoriler oluşturulmuştur. Araştırma kapsamına alınan formlarda yapılan açıklamalar birkaç kez okunup değerlendirildikten sonra alt kategoriler belirlenmiştir. Her bir katılımcı görüşü, araştırmacılar tarafından oluşturulan kategorilere yerleştirilmiştir.

Geçerlik ve güvenilirlik sağlama aşaması: Araştırmanın güvenilirliği için, uzman görüşüne başvurularak, katılımcı görüşlerinin yerleştirildiği kategori ile uyumlu olup olmadığına bakılmıştır. Görüşlerine başvuru uzmanlardan geçerli kabul edilen katılımcı görüşlerini, hiçbir katılımcı görüşünün dışarıda kalmayacağı şekilde kategori listesine yerleştirmeleri istenmiştir. Çalışmanın güvenilirliğini kontrol amacıyla Miles ve Huberman'ın (1994) belirttiği şu formül kullanılmıştır: Uzlaşma Yüzdesi= Görüş Birliği / (Görüş Ayrılığı+Görüş Birliği)x100. Nitel araştırmalarda, uzlaşma yüzdesini Miles ve Huberman (1994) % 70, Saban (2004) ise % 90 ve üzerinde olmasının araştırmanın güvenilirliği için yeterli olduğunu belirtmiştir. Bu çalışma için güvenilirlik % 91 bulunmuş ve araştırma güvenilir kabul edilmiştir. Nuendorf'un (2002) ölçütlerine göre de bu güvenilirlik oranının yeterli olduğu görülmektedir. Ayrıca araştırmanın güvenilirliğini arttırmak için, görüşlerine başvuru katılımcılara eşit davranılması ve uygulamalardan daha fazla ve doğru veri elde edilmesi (Denzin ve Lincoln 2000) ilkesine de uyulmaya çalışılmıştır.

Raporlaştırma aşaması: LeCompte ve Goetz (1982), toplanan verilerin ayrıntılı olarak rapor edilmesi ve araştırmacının sonuçlara nasıl ulaştığını açıklaması nitel bir araştırmada geçerliğin sağlanmasında önemli ölçütlerden biri olduğuna işaret etmektedir (akt. Yıldırım ve Şimşek 2008). Bu nedenle araştırmada elde edilen bulgular, herhangi bir yorum katmadan özüne sadık kalınarak doğrudan alıntılara yer verilerek sunulmuş ve daha sonra tartışılmıştır. Ancak seçilen bir ifadenin çok uzun olduğu durumlarda, katılımcıların kendi sözcükleri ve anlatım dili korunarak sadece en önemli boyutları aktarılmıştır.

3. BULGULAR

Bu bölümde problemlere ilişkin verilerin analiz bulgularına yer verilmiştir. “Denetlenme denildiğinde ilk hissettiğiniz duygu hangisidir?” sorusuna katılımcıların verdikleri cevaplara ait frekans bilgileri Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. “Denetlenme denildiğinde ilk hissettiğiniz duygu hangisidir?” sorusuna ilişkin bilgiler

Kategori	Özellik	f
Denetlenme denildiğinde ilk hissettiğiniz duygu hangisidir?	Rahatsızlık	28
	Sevinç	0
	Umut	0
	Korku	4
	Diğer (Heyecan, hiçbir şey, vs.)	11

Tablo 2 incelendiğinde, 43 katılımcıdan 28’inin denetleme denildiğinde “Rahatsızlık”, 4’ünün de “Korku” hissettiği görülmektedir. Katılımcılar arasında “Sevinç” ve “Umut” hisseden bulunmamakla birlikte, diğer başlığı altında verilen cevaplarda ise 5 kişi “Heyecan”, 2 kişi “Gerginlik”, 2 kişi “Hiçbir şey”, 1 kişi “Rehberlik”, 1 kişi de “Gereklilik” hissettiğini belirtmiştir.

Katılımcıların “Aşağıda verilen müfettiş rollerinden en önemli olanı sizce hangisidir?” sorusuna verdikleri cevaplara ait frekans bilgileri Tablo 3’de gösterilmiştir.

Tablo 3. “Aşağıda verilen müfettiş rollerinden en önemli olanı sizce hangisidir?” sorusuna ait bilgiler

Kategori	Özellik	f
Müfettiş Roller	İnceleme-Soruşturma	10
	Rehberlik- İşbaşında Yetiştirme	25
	Teftiş-Denetim	3
	Danışmanlık	5

Tablo 3’te görüldüğü üzere, katılımcılara göre denetmenin en önemli rolü olarak ilk sırada (25 kişi) “Rehberlik ve İşbaşında Yetiştirme” rolü yer almaktadır. İkinci sırada (10 kişi) “İnceleme-Soruşturma” rolü, üçüncü sırada (5 kişi) “Danışmanlık” rolü, son sırada ise (3 kişi) “Teftiş-Denetim” rolü yer almaktadır.

“Dersinizin okul müdürü tarafından denetlenmesi hakkındaki görüşleriniz nelerdir?” sorusu katılımcılara “uygundur çünkü...” veya “uygun değildir çünkü....” şeklinde açık uçlu olarak sorulmuş ve cevap vermeleri istenmiştir. Ders denetiminin okul müdürü tarafından yapılmasını

uygun bulan katılımcıların görüşleri 5 alt kategoride, uygun bulmayan katılımcıların görüşleri ise 2 alt kategoride toplanmıştır. Bu alt kategoriler ve frekansları Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4. Okul müdürü tarafından ders denetimi yapılmasına ilişkin bilgiler

Kategori	Alt Kategori	f
Ders denetiminin okul müdürü tarafından yapılması <i>uygundur çünkü;</i>	Beni daha iyi tanır	13
	Mentorluk yapabilir	6
	Okul içinde düzen ve disiplini sağlar	2
	Denetimi kimin yaptığı fark etmez	2
	Daha objektif davranır	2
Ders denetiminin okul müdürü tarafından yapılması <i>uygun değildir çünkü;</i>	Objektif olmaz	10
	Yeterli değildir	8

Ders denetiminin okul müdürü tarafından yapılmasını uygun bulan katılımcı görüşleri incelendiğinde ilk sırada okul ortamını, fiziki şartları, çevreyi, velileri, öğrencileri ve kendilerini daha iyi tanıyan müdürler tarafından denetim yapılmasının daha sağlıklı olacağı görüşünün yer aldığı görülmektedir. Bu kategoriye uygun katılımcı görüşlerinden bazıları şunlardır:

K27: “Öğrencilerin ve velilerin sosyo-kültürel durumlarını bilir ve müfredatta oluşacak gecikmelerden haberdardır. Öğretmenin sorunları hakkında bilgi sahibidir.”

K26: “Müdür, okul içinde öğretmenlerin çalışmalarını ve performansını en iyi değerlendirecek amirdir. Gözlem ve tanıma imkânı denetmenlere göre daha iyidir.”

Müdürü eğitim lideri olarak gören katılımcılar, müdürden rehberlik ve mentorluk yapmasını beklemektedir. Bu kategoriye uygun katılımcı görüşlerinden bazıları şunlardır:

K31: “Okul müdürü aynı zamanda bir öğretim lideridir. Yöneticiliğini yaptığı okulun sınıflarını denetleme görevini üstlenmesi gayet doğaldır. Çünkü okul müdürünün sınıflarda ne yapıldığını bilmesi, takip etmesi gerekir. Mevcut olan sorunları öğrenmenin tek yolu sınıf ortamında bulunmaktır.”

K13: “Okul müdürü mentorluk etmeli. Akademik başarı için hem öğretmenin dersteki başarısını gözlemlemeli hem de öğrencileri gözlemlemeli.”

Okul içerisinde yaşanacak aksaklıkların giderilmesinin, sistemin düzgün çalışmasının, düzen ve disiplinin sağlanmasının müdür tarafından yapılan denetimle mümkün olduğu görüşünü ifade eden iki katılımcı bulunmaktadır. Ayrıca denetimin kim tarafından yapıldığının kendisi için önemli olmadığını vurgulayan ve müdürlerin daha objektif değerlendirme yapabileceği görüşünü benimseyen ikişer katılımcı da bulunmaktadır. Bu kategorilere uygun katılımcı görüşlerinden bazıları şunlardır:

K21: “Örgüt içerisinde düzeni sağlar. Kişisel eksiklerimi görmemi sağlar. Beni denetime hazır kılar. Tertipli, düzenli olmamı ve işe ciddiyetle eğilmemi sağlar.”

K38: “Dersimde sınıfıma açıklayamayacağım davranışlarda bulunmam. Bu yüzden dersimi isteyen herkes denetleyebilir.”

K11: “Çalıştığım kurumda okul müdürümün ön yargılı davranacağını düşünmüyorum.”

Ders denetiminin okul müdürü tarafından yapılmasını uygun bulmayan katılımcıların iki alt kategoride toplanmıştır. İlk sırada sendika ve ideolojik görüşler gibi nedenlerle müdürlerin objektif

olamayacağını, yanlış davranacağını ifade edenler bulunmaktadır. Bu kategoriye uygun katılımcı görüşlerinden bazıları şunlardır:

K42: “Yeterli ve reel ahlak seviyesine sahip değiliz. Sendika, ideoloji farklılıkları ya da, müdür açısından düşünürsek, her gün yüz yüze bakıyor olmak, samimiyetin boyutu, istenen reel değerlendirmeyi engelleyecektir.”

K20: “Müdürlerin objektif bir denetleme yapabileceğine inanmıyorum. Yanlış olacaklarını düşünüyorum.”

Okul müdürlerinin denetim yapabilecek gerekli bilgi, beceri ve yeterlilikte olmadığını özellikle farklı branşta olması halinde bu sorunların daha da artacağını ifade eden sekiz katılımcı görüşü bulunmaktadır. Bu kategoriye uygun katılımcı görüşlerinden bazıları şunlardır:

K24: “Branşı itibarıyla dersin içeriğini ve gereğini yeterince bilemeyeceğini düşünüyorum.”

K39: “Şekilsel denetimden öteye geçmez. Alan bilgisi ortaklığı da şarttır. Dersin özelliğine göre işlenişyle ilgili (yöntem, içerik, ünitelerin süreyle ilişkilendirilmesi vd.) bilgi sahibi olması gerekir.”

Ders denetiminin Maarif Müfettişleri tarafından yapılmasını uygun bulan katılımcı görüşleri 5 alt kategoride, uygun bulmayan katılımcıların görüşleri ise 4 alt kategoride toplanmıştır. Bu alt kategoriler ve frekansları Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5. Maarif müfettişi tarafından ders denetimi yapılmasına ilişkin bilgiler

Kategori	Alt kategori	f
Ders denetiminin maarif müfettişi tarafından yapılması <i>uygundur çünkü;</i>	Daha objektif davranır	5
	Rehberlik yapar, iş başında yetiştirir	4
	Alanında uzmandır	4
	Düzenin sağlanmasına yardımcı olur	3
	Denetimi kimin yaptığı fark etmez	2
Ders denetiminin maarif müfettişi tarafından yapılması <i>uygun değildir çünkü;</i>	Birkaç saatlik gözlem yeterli değildir.	14
	Denetmenin diğer rolleri daha önemlidir	5
	Branşım hakkında bilgi sahibi değildir.	4
	Objektif olamaz	2

Maarif müfettişlerinin ders denetimi yapmasını uygun bulan katılımcılar ilk sırada, denetimin daha objektif olacağı ve belirli standartlara göre yapılacağı görüşünü ifade etmiştir. Bu kategoriye uygun katılımcı görüşlerinden bazıları şunlardır:

K39: “Dış denetçinin denetlenene daha objektif yaklaşması düşünülebilir. Ancak denetleyen ile denetlenen ortak alan bilgisi şartıyla...”

K28: “Daha ciddi, daha düzenli, objektif ve kurallara göre olur ve hatalarımızı daha rahat söyleyebilirler diye düşünüyorum.”

Eksikliklerin tespit edilmesi ve giderilmesi için rehberlik ve iş başında yetiştirmenin önemli olduğunu belirten katılımcılar, kendilerine rehberlik yapılmasının motive olmalarına katkıda bulunacağını belirtmiştir. Bu kategoriye uygun katılımcı görüşlerinden bazıları şunlardır:

K25: “Rehberlik ve iş başında yetiştirme için çok önemsiyorum. Branşının benimle aynı olması beni daha da motive eder. Fakat branşının farklı olması da beni pek etkilemez. Rehberlik ve teftiş ile ilgili birçok bilgi alabilirim.”

K26: “Eksiklerim varsa rehberlik etmeli. İyi bir öğretmen olduğumu düşünüyorum. İyi öğretmen olduğumun fark edilmesini isterim”

Maarif müfettişlerinin denetim için gerekli bilgi, beceri ve yeterliliğe sahip olup, bu konuda uzman olduklarını ifade eden dört katılımcı bulunurken, düzenin sağlanmasında ve işlerin aksamadan yürütmesinde maarif müfettişlerinin denetim yapmasının etkili olacağı görüşünü ifade eden üç katılımcı bulunmaktadır. İki katılımcı ise kendisini kimin denetlediğinin önemli olmadığı görüşünü paylaşmıştır. Bu kategorilere uygun katılımcı görüşlerinden bazıları şunlardır:

K36: “Kısa sürelik bir denetim (yılıda 1-2 kez) ne kadar doğru bir denetim sonuçları oluşturuyor sorusu akla gelse de yaptıkları işte bir uzman oldukları en azından ellerinde geçerli bir değerli kriterler olduğu ve daha objektif olabilecekleri gerçeği düşünülürse.”

K12: “Denetleme yapılması düzenin sağlanması açısından önemlidir.”

K38: “Şeffaf bir ortamda ders işliyorum. Mantıksız ve sebepsiz davranışlardan kaçınıyorum. Bu yüzden dersimin denetlenmesinden rahatsız olmam.”

Maarif müfettişlerinin ders denetimi yapmasını uygun bulmayan katılımcılar, denetleme işinin bir süreç olduğunu bu yüzden bir ders saatinin öğretmen hakkında karar vermek için yeterli olmayacağını belirtmişlerdir. Bu şekilde yapılan kısa süreli bir denetlemenin geçerliliğinin düşük olduğunu öğretmenlerin bir yılını değerlendirmede kriter olmaması gerektiğini söylemişlerdir. Ayrıca denetleme esnasında öğretmenin o anki durumunun göz ardı edildiğini ifade etmişlerdir. Bu kategoriye uygun katılımcı görüşlerinden bazıları şunlardır:

K33: “Beni 40 dakikalık derste dinleyerek bütün yılımı ve mesleğimi değerlendirmesi bana adil gelmiyor.”

K43: “Sadece birkaç saatlik gözlem yeterli olmamaktadır. Gelen maarif müfettişinin alan bilgisi de bu anlamda önemli olduğundan sıkıntılar yaşanmaktadır.”

K31: “Bir derste müfettişin öğretmen hakkında hüküm vermesi yanlıştır. Bu süreç işidir.”

K27: “Öğretmenin yaşadığı ve yaşamakta olduğu olumsuzluklardan haberdar değildir.”

Maarif müfettişlerinden denetim esnasında, denetim-teftiş rolü yerine, rehberlik ve iş başında yetiştirme ve inceleme-soruşturma rollerini göstermesini bekleyen beş katılımcı ders denetiminin maarif müfettişleri tarafından yapılmasını uygun bulmamaktadır. Bu kategoriye uygun katılımcı görüşlerinden bazıları şunlardır:

K37: “Eğitim gönülden yapılması gereken bir iştir. Denetlenmesi değil de rehberlik gibi bir hizmet vermesi, öğretmenlerin korku yerine daha bir rahat şekilde davranmalarına sebep olacaktır. Rehberlik ile eksiklerini gideren öğretmen daha bir donanımlı olacaktır.”

K17: “İnceleme ve soruşturma anında müfettiş derslerimi denetlemeli”

Bu görüşlerin dışında dört katılımcı maarif müfettişlerini branşı hakkında bilgi sahibi olmadığı için yeterli görmezken, iki katılımcı da objektif olamayacakları yönünde görüş belirtmiştir. Bu kategorilere uygun katılımcı görüşlerinden bazıları şunlardır:

K09: “Okul öncesi eğitimle ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıklarını düşünüyorum.”

K11: “Objektif ve ön yargısız olacaklarını düşünmüyorum.”

“Size göre denetim neden önemlidir?” sorusuna verilen cevaplara göre beş farklı alt kategori oluşturulmuştur. Bu alt kategoriler ve frekans bilgileri Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. “Size göre denetim neden önemlidir?” sorusuna ilişkin bilgiler

Kategori	Alt Kategori	f
Size göre denetim neden önemlidir?	Eksikliklerin tespiti, giderilmesi ve mesleki gelişim	15
	Okulun amaçlarına ulaşabilmesini sağlar	14
	Düzen ve disiplin sağlar	9
	Denetim önemli değildir	3
	Otokontrol sağlar	2

Eğitim öğretimdeki eksikliklerin tespit edilmesi ve giderilmesi açısından denetimi önemli gören katılımcılar, kendi kusurlarının dışardan bir kişi tarafından daha iyi görüleceğini ifade etmektedir. Denetim sayesinde zayıf yönlerinin ortaya çıkacağı görüşünü dile getiren katılımcılar, yapılacak rehberlik sayesinde mesleki gelişim sağlayacaklarını düşünmektedir. Bu kategorilere uygun katılımcı görüşlerinden bazıları şunlardır:

K25: “Öğretmenin kendi eksikliklerini görmesini sağlar. Öğretimi gerçekleştirecek öğretmenlerin uygulamaları hakkında ayrıntılı bilgi edinmelerine; kazandıkları bilgi ve becerilerini, okul ve sınıf ortamında yeterli düzeyde kullanabilmelerine yardım eder. Bunun yanında yol göstericidir. Rehberlik eder.”

K28: “Bir görev yerine getirilirken bizim gözümüzden kaçan bir şey dışarıdan birinin gözüyle görülüp düzeltilip o konu hakkında rehberlik yapılması iyi olur.”

K04: “Alanımızda gelişme ve değişimleri yakalayabilme, kendini yenileme, eksikleri tamamlama açısından önemlidir.”

K27: “Eğitim ve öğretimdeki eksiklerin tespit edilerek tamamlanması için önemlidir. Hesap verilebilirlik duygusunun kurumun tüm personeline gelişmesine katkı sağlar. Hedefli ve düzenli çalışmayı olumlu etkiler.”

Katılımcılar okullarda başarının artması, kalite ve sürekliliğin devam etmesi, iş görenlerini geliştirmesi gibi amaçlara ulaşılabilmesi için denetimi önemli görmektedir. Denetim sayesinde amaçlardaki sapmaların tespit edileceğini ve düzeltmeler yapılabileceği görüşündedirler. Bu kategoriye uygun katılımcı görüşlerinden bazıları şunlardır:

K31: “Denetimler sayesinde kurumlar gerçekleştirmek istedikleri amaçlarına ulaşırlar. Buna ilaveten, yine bu sayede mevcut durum saptanabilir, iş görenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağlar.”

K32: “Eğitimde başarıyı artırmak, kullanılan yöntem ve tekniklerin çağa uygun olup olmadığını tespit etmek için önemlidir.”

K21: “Denetim ile kurumun yapısı, sistemi, amaçlarını ne derece gerçekleştirip gerçekleştiremediği kontrol edilir. Sapmalar giderilir. Varsa yanlışlar düzeltilir.”

Katılımcılar, işlerin planlı bir şekilde aksamadan yürütülmesi ve keyfiliğin önüne geçilmesi açısından denetimi önemli görmektedir. Ayrıca kurumdaki işlerin zamanında yapılması ve aksaklıklara meydan verilmemesi yönüyle de denetimin önemli olduğuna dair görüşler bildirmişlerdir. Bu kategorilere uygun katılımcı görüşlerinden bazıları şunlardır:

K33: “İşlerini düzgün ve planlı yürütenler olabileceği gibi mutlaka aksatanlar kısa yoldan kaytarmak isteyenlerde olacaktır. Bu gibi aksaklıklara meydan vermemesi için denetim önemli.”

K34: “Öncelikle denetleneneğini bilen insan derslerde daha verimli, daha dikkatli ve daha düzenli hareket eder. Aksi durumda ise sallar. Denetlenecek öğretmen ve okullar sürekli teyakkuz halde olurlar buda daha disiplinli olmaya vesile olur. İşe daha sıkı sarılır, gelme gitme saatlerine dikkat ederler.”

K26: “Denetim kavramı kurumun işleyiş ve durumunu gün yüzüne çıkartır. Denetim, hata yapma, keyfilik gibi olumsuzlukları engeller.”

Katılımcılardan üçü denetimin gereksiz olduğunu ifade ederken, ikisi de denetimin otokontrol sağladığı için önemli olduğu görüşünü belirtmiştir. Bu kategorilere uygun katılımcı görüşlerinden bazıları şunlardır:

K22: “Denetimin bir önemi yok benim için. Öğretmen denetim yapılacağı vakit o derse çok hazırlanıyor, eksiklerini gideriyor, sınıfını dahi ayarlıyor.”

K01: “Kişini kendisine çeki düzen vermesi adına önemlidir.”

“Denetim olmasaydı hangi sorunlar yaşanır?” sorusuna verilen cevaplara göre beş farklı alt kategori oluşturulmuştur. Bu alt kategoriler ve frekans bilgileri Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. “Denetim olmasaydı hangi sorunlar yaşanır?” sorusuna ilişkin bilgiler

Kategori	Alt Kategori	f
Denetim olmasaydı hangi sorunlar yaşanır?	Kaos ortamı yaşanır	23
	Eksiklikler tespit edilemezdi	9
	Amaçlardan sapmalar olurdu	6
	Eğitimin kalitesi düşerdi	3
	Herhangi bir sorun yaşanmazdı	2

Katılımcılar, denetim olmadığı takdirde kurum içinde ciddiyetsizlik, düzensizlik, kargaşa ve huzursuzluk olacağını ifade etmiştir. Ayrıca görevlerde aksaklık, evrak hataları, öğretmenler arasındaki rekabetin bitmesi sonucunda ise verimlilikte azalma olacağını belirtmişlerdir. Bu kategoriye uygun katılımcı görüşlerinden bazıları şunlardır:

K25: “Herkes kendi kafasına göre hareket eder. Bir nevi kaos olurdu. Başına buyruk fakat hiçbir işten anlamayan öğretmenler tüzerdi. Planlı ve programlı ders işlenmesi pek olmazdı.”

K26: “1. Keyfilik 2. Düzen bozukluğu 3. Başarısızlık 4. Kişisel hak ihlalleri 5. Zimmete para geçirme 6. Kurumun zarara uğraması 7. İş kaytarması 8. Mobing”

K28: “İnsanların yaptığı işin denetlenmesi o işin daha ciddi olarak yapılmasıdır. Çünkü denetim olmasa herkes kafasına göre işleri yapıp düzen intizam olmazdı diye düşünüyorum.”

K34: “Okullarda da laçkalık ve ciddiyetsiz hâkim olurdu. Öğretmenler işlerine iyi odaklanamazdı. İdare işleri savsaklardı. Bunların sonuca da çocuklarda gayri laubali olurdu.”

Katılımcılar, denetim olmasaydı eğitim öğretimdeki eksikliklerin tespit edilemeyeceğini ve giderilmesi için gerekli tedbirlerin alınamayacağını ifade etmişlerdir. Bu kategoriye uygun katılımcı görüşlerinden bazıları şunlardır:

K19: “Denetim sadece kontrol etmek gibi düşünülmemeli aslında alt başlıklar burada ön plana çıkıyor. Birçok denetim içinde yönlendirmeyi, eksikliklerin giderilmesini yanlış uygulamalardan dönmeyi beraberinde getiriyor.”

K27: “Yapılan iş ve işlemlerin ne durumda olduğu anlaşılabilir. Bireysel kanaatlerin devreye girmesine neden olur. Milli eğitimin amaçlarına uygun çalışmanın yapıp yapılmadığı gözlemlenir. Öğretmen ve yöneticinin hataları tespit edilip düzeltilmez. Denetim rehberlik ve yapılandırma amaçlı oldukça sık sık yapılmalıdır.”

Katılımcılardan altısı denetim olmadığında örgütün amacından sapacağını, üçü eğitimin kalitesinin düşeceğini, ikisi de herhangi bir sorun yaşanmayacağını belirtmiştir. Bu kategorilere uygun katılımcı görüşlerinden bazıları şunlardır:

K43: “Eğitim ve öğretim faaliyetleri kontrolsüz, plansız ve kişiye göre sürdürülmeye çalışılırdı. Bu da kurumda amaçların gerçekleştirilmesine olumsuz yönde katkı sağlardı.”

K05: “Sorumluluk sahibi olmayan öğretmen ve idarecilerin daha rahat hareket etmeleri yüzünden okulun akademik başarısı düşerdi.”

K37: “Denetimin olması sorunları hallettiğini düşünmüyorum. Hiç bir öğretmen müfettişlerin hiç birini sevmez çünkü, bir korku, bir cezalandırıcı olarak topluma lanse edildikleri için, bunun gibi nedenlerden dolayı denetimin pek bir katkısı olduğunu düşünmüyorum.”

4. TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Özel bir üniversitenin Sosyal Bilimler Enstitüsü EYTPE programında yüksek lisans yapan öğrencilerin katılımıyla gerçekleştirilen araştırmada, eğitim denetiminin önemi saptanmaya çalışılmış, ayrıca öğrencilerin ders denetimi hakkındaki görüşleri belirlenmiştir. Çalışmanın bu bölümünde elde edilen sonuçlar tartışılmış ve sonuçlar doğrultusunda önerilere yer verilmiştir.

Araştırmaya katılanların büyük bir çoğunluğunun denetim hakkında olumsuz bir izlenime sahip oldukları, denetim denildiğinde *rahatsızlık*, *korku* ve *gerginlik* hissettikleri anlaşılmaktadır. Benzer şekilde Kavas (2005) tarafından yapılan araştırmada; müfettişlerin, denetim davranışlarını uygulama düzeylerinin öğretmenler üzerinde rahatsızlık uyandırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Beanson (2001) araştırmasında yöneticilerin bire bir yasal denetim görevini uygulamak yerine verimi artıracak nitelikte empatik denetimde bulunması gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Özan ve Özdemir (2010) de araştırmalarında öğretmenlerin denetim esnasında kızgınlık ve gerginlik hissettikleri sonucuna ulaşmıştır. Balcı vd. (2011) tarafından yapılan çalışmada da katılımcılar denetmenleri *kıyma makinesi*, *değirmen*, *karın ağrısı*, *kelepçe*, *terminatör* gibi metaforlarla tanımladıkları görülmüştür. Tok (2015) tarafından yapılan çalışmada katılımcılar denetmenleri görünce korktuklarını, strese girdiklerini, onları tehlikeli kişiler olarak gördüklerini belirten ifadeler kullanmışlardır. Parryman’ın (2006) çalışmasında da, öğretmenler denetimi koşu bandına, engelli atlamaya çember üzerinden geçmeye benzetmekte; sıklıkla yapılan denetimi insanları çöküntüye uğratan, moralini altüst eden çılginca bir döngü olarak görmektedirler. Katılımcıların denetleme esnasında olumsuz duygular hissetmesi, denetmenin rehberlik yerine teftiş ağırlıklı bir rol izlemesinden kaynaklanabilir. Bu yüzden denetim yapacak kişilere iletişim becerilerini ve ikili ilişkilerini geliştirmeye yönelik eğitimler verilmesi, denetmenlerin sınıf ortamında olumsuz eleştiri yapmaktan kaçınmaları, denetleme öncesinde öğretmenle görüşerek yapılacak uygulama hakkında bilgi verilmesi karşılaşılabilecek sorunları çözme adına fayda sağlayabilir.

Katılımcılar, müfettişlerin en önemli rolünü *rehberlik* ve *iş başında yetiştirme* olarak görmektedir. Uygulamada denetim ve teftiş ağırlıklı bir rol sergilendiğine işaret eden katılımcılar bu durumdan duydukları rahatsızlıkları ifade ederek, açıklarını arayan bir teftiş yerine, müfettişlerden eksikliklerini gidererek, mesleki gelişimlerine katkı sağlayacak rehberlik rolü beklediklerini

söylemektedirler. Yapılan diğer araştırmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Fosnick (2006) tarafından yapılan araştırmada müfettişin en önemli rolünün öğretmenlerin profesyonel anlamda kendilerini geliştirmelerini ve değerlendirmelerini sağlamak olduğu vurgulanmıştır. İnal (2008) ders denetimi yapan müfettişlerin, öğretmenlere gerekli rehberlik ve güdülemede bulunmadığı sonucuna ulaşmıştır. Kayıkçı ve Kuralay (2011) denetimin rehberliğin önüne geçtiği, aslında rehberliğin daha çok önemsenmesi gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Beanson (2001) yöneticilerin fırsatları maksimum seviyeye çıkartıp öğretmenlerin stresli iş ortamlarını destek ve yardımları ile en iyi verim alınabilir hale dönüştürmesi gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Özdemir, Özkan ve Akgün (2011) denetlenenlerin rehberlik etkinliklerinin yetersiz oluşundan, müfettişlerin sadece yanlış ve eksikliklere odaklanmasından, denetim esnasında yapıcı tavır sergilememesinden rahatsızlık duydukları sonucuna ulaşmıştır. Karaarslan (2008), Köybaşı ve Dönmez (2012) tarafından yapılan araştırmalarda da; denetmenlerin rehberlik ve işbaşında yetiştirme görevlerini “kısmen” yerine getirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Oysa yapılan çalışmalarda öğretmenler, müfettişleri *oyun yazarı, aktör, yapıcı, yönetmen* (Nolan ve Hoover 2005), bir *takım koçu* gibi rollerde görmek istemektedirler (Lee 2011). Öğretmenlere göre ideal bir müfettiş, mesleki açıdan rehber, yapıcı eleştiri yapan, alanına hakim, motive edici ve problem çözen kişiler olmalıdır (Yıldırım 2012). O nedenle yaşanan sorunların giderilmesi adına denetimler eksik arama, kusur bulma şeklinde yapılmayarak, rehberlik rolü ön plana çıkarılmalı ve bu şekilde öğretmenlerin rahatlaması sağlanmalıdır. Denetim sonrasında öğretmene geri dönüşüm yapılmalı, tespit edilen yanlış uygulamaların doğrularını göstererek kendini geliştirmesi sağlanabilir. Değerlendirme yapılırken öğretmenlerin içinde buldukları ortam ve eğitim olanakları göz önünde bulundurulabilir.

Ders denetiminin okul müdürü tarafından yapılmasını 25 katılımcı uygun görürken, 18 katılımcı uygun görmemektedir. Uygun gören katılımcılar müdürlerin, içinde buldukları çevreyi, ortamın şartlarını ve kendilerini daha iyi tanıdıklarını bu sebeple kendilerine daha çok yardımcı olacaklarını düşünmekte ve *müdürlerin kurum içinde rehberlik ve mentorluk yapabileceğini öngörmektedir*. Uygun görmeyen katılımcılar ise müdürün objektif olamayacağını ve denetleme yapmak için yeterli olmadıklarını söylemektedir. Konu ile ilgili yapılan diğer araştırma sonuçlarına bakıldığında okul müdürleri tarafından denetim yapılması genellikle uygun görülmüştür. Okul müdürlerinin denetim yapmasını uygun görmeyenler ise bu çalışmada olduğu gibi müdürlerin objektif olmayacaklarını ve yeterli olmadıklarını düşünmektedirler.

Ders denetiminin kimin tarafından yapılmasının daha uygun olduğu konusunda yapılan diğer araştırmalara bakıldığında da benzer sonuçlara ulaşıldığını görmek mümkündür. Örneğin Williams’ın (2007) araştırmasında değerlendirme rolünü benimseyen yöneticilerin denetmen rolünü benimsediklerinde başarılı performans gösterecekleri, ancak etkili bir denetim için daha fazla zaman ayırmaları gerektiği vurgulanmıştır. Topçu ve Aslan (2009) araştırmalarında sınıf içi etkinliklerin ve öğretmenlerin değerlendirilmesinin en iyi okul yöneticileri tarafından yapabileceği sonucuna ulaşmıştır. Ekleme (2011) yaptığı araştırmada öğretmenlerin, denetçilere oranla yöneticileri daha yeterli gördükleri sonucuna ulaşmıştır. Başol ve Kaya (2009) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre öğretmenler, kendilerine okul müdürlerinin sicil notu vermesinden hoşnut olmamakla birlikte bu uygulamayı denetçi tarafından değerlendirilme uygulamasına tercih etmektedirler. Öğretmenler, mesleki yükselmelerde başarıdan çok kayırmaların geçerli olduğunu düşünmektedirler. Pauls (1985) okul müdürlerinin teftiş sırasındaki olumlu tavırlarının öğretmenlerin kendilerini güvende hissetmelerini sağlamış onlara mesleki emniyet kazandırmıştır. Argon (2010) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin çoğunluğu öğretmenlerin okul müdürleri tarafından değerlendirilmesi yönünde görüş belirtmişlerdir. Buna karşın okul müdürlerinin değerlendirme konusunda yeterli görülmediği de belirlenmiştir. Öğretmenlerin çoğunluğu okul müdürlerinin değerlendirmeyi etkin ve objektif yapmadığını belirtmişlerdir. Bird (2002) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin müdürlerinden daha kişisel ve cesaretlendirici bir denetim

istedikleri, bu yüzden müdürlerin öğretmenlerin tercih ve tecrübeleri ile geliştirdikleri bireysel öğretme metotlarını dikkate almaları gerektiği vurgulanmıştır. Öncel'in (2006) araştırmasında öğretmenler ve denetçiler, okul müdürlerinin denetimle ilgili rol ve yeterliklere “düşük” düzeyde sahip olduklarını belirtmişlerdir. Özmen ve Batmaz (2004) tarafından yapılan çalışmada elde edilen bulgular, okul müdürlerinin denetim konusunda yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadıklarını göstermektedir. Altun, Şanlı ve Tan'ın (2015) birlikte yaptıkları çalışmada da; okul müdürlerinin, öğretmenler ile informal bir ortamda çalışıyor olmaları, müdürlerin sağlıklı denetim yapmasını engelleyeceği görüşü ön plana çıkmıştır. Ayrıca okul müdürlerinin denetimlik ile ilgili yeterli hizmet içi eğitim almadıklarından ve tecrübe eksikliklerinden dolayı başarılı bir denetim gerçekleştiremeyecekleri, okul müdürlerinin aynı kurumda çalışan öğretmenleri denetlemelerinin etik de olmadığı düşünülmektedir. Aynı çalışmada okul müdürlerinin atanma şekilleri bakımından adil olarak atanmadıkları; dolayısıyla tarafsız bir denetleme gerçekleştirmelerinin zor olacağına inanılmaktadır. Aslanargun ve Tarku'nun (2014) çalışmasında denetimin daha uzun bir sürece yayılabileceği gerekçesiyle, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun denetimin okul yöneticileri tarafından yapılması gerektiği şeklinde cevap vermiştir. Holloway Ketchum'ın (1984) çalışmasında da okul yöneticileri, öğretmenleri daha iyi tanıdığından müfettişlerden daha gerçekçi ve sürece dayalı kararlar verebileceği sonucu çıkmıştır.

Araştırma sonuçlarına bakıldığında denetimin okul müdürleri tarafından yapılması daha çok tercih edilen bir durum gibi görülse de, denetimin müfettişler tarafından yapılması gerektiğini söyleyenlerin de az sayıda olmadığı görülmektedir. Diğer sorulara verilen yanıtlara bakıldığında neredeyse katılımcıların tamamı benzer görüşlere sahipken bu konuda bir kararsızlığın yaşandığını söylemek mümkündür. Örneğin öğretmenlerin tamamına yakını “denetim olmazsa bir kaos olur” derken, denetimin kimin tarafından yapılması gerektiği sorusunda bir görüş ayrılığının yaşandığı anlaşılmaktadır. Katılımcıları bu görüş ayrılığına iten çeşitli nedenler bulunmaktadır. Okul müdürü olarak görevlendirilen kişilerin büyük çoğunluğunun eğitim yönetimi ve denetimi konusunda bir eğitim almamış olmaları, bu anlamda yeterliklerinin sorgulandığı görülmektedir. Ayrıca birlikte çalıştıkları iş arkadaşlarının denetimini yaparken duygularını işe koşabilecekleri, aynı örgüt içerisindeki biri tarafından denetlenmenin yaratabileceği huzursuzluklar da dile getirilen endişenlerden bazılarıdır. Bu bağlamda denetim şayet müdürler tarafından yapılacak ise müdürlere yeterliliklerini arttırmak için gerekli eğitimler verilebilir, denetim esnasında standart uygulamalar ve ölçütler geliştirilerek müdürlerin nesnel hareket etmeleri, bugüne kadar ders denetimi görevini yapmış olan müfettişlerin sahip oldukları bilgi ve deneyimlerini müdürlere aktarmaları sağlanabilir.

Ders denetiminin maarif müfettişleri tarafından yapılmasını uygun gören katılımcılar müfettişlerin daha objektif davranacağına, alanlarında uzman olduklarına ve rehberlik ve işbaşında yetiştirme yapacaklarına vurgu yapmıştır. Uygun görmeyen katılımcılar ise kırk dakikalık kısa bir süre içerisinde yapılan denetlemenin geçerliliğinin az olacağına, öğretmenin gerçek durumunu yansıtmayacağına, rehberlik ve iş başında yetiştirme rollerinin aksayacağına ve denetimin kendi branşları konusunda yeterli bilgi sahibi olmadan denetleme yaptığına vurgu yapmaktadır. Katılımcı görüşleri ile birçok araştırmanın bulguları örtüşmektedir. Gülveren (2008) tarafından yapılan çalışmada, müfettişlerin öğretmenlerin alanlarını yeteri kadar bilmedikleri, teftiş süresinin az olduğu ve bu süre sonunda varılan kararın gerçeği yansıtmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. İnal (2008) tarafından yapılan çalışmada ders denetimleri için ayrılan sürenin öğretmenleri bütün yönleri ile tanıyıp değerlendirmeye yetmediği, müfettişlerin öğretmenlere gerekli rehberlik ve güdülemede bulunmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Wax (1963) tarafından yapılan çalışmada teftişlerin sınırlı bir zaman aralığında yapılmak zorunda olduğuna değinilmiş, uygun şartlar sağlandığında bile bir denetimin 2 yıllık bir zaman sürecinde bitebileceğini belirtilmiştir. Sarı (2006) tarafından yapılan çalışmada erkek öğretmenler müfettişlerin yaptığı rehberliği ve denetimi “yetersiz” bulurken, kadın öğretmenlerin “çok yetersiz” bulduğu sonucuna ulaşılmıştır. Akyol (2013) tarafından yapılan

araştırmada ise, denetimler sırasında velilerin sosyo-ekonomik durumu ile okulun çevre şartlarının dikkate alınmadığı, çok az bir sürede ders denetiminin yapılmakta olduğu, bu sürenin sağlıklı bir denetim için yeterli olmadığı ve denetimlerin objektif olmadığı, önyargılı ve taraflı denetim yapıldığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Görüldüğü gibi denetimin müfettişler tarafından yapılmasını uygun gören katılımcıların yanısıra, buna karşı çıkan ve çeşitli eleştiriler yöneltenler de bulunmaktadır. Örneğin yıl boyunca yapılan çalışmaların kısa bir süre içerisinde değerlendirildiği, denetimler için okullara yılda bir iki kez gelindiği; dolayısıyla sürecin değil, daha çok sonuca yönelik bir değerlendirmenin yapıldığı, öğretmenlerin aynı branştan olmayan müfettişlerce denetlendiği, kontrol ve eksik aramaya yönelik bir denetimin gerçekleştirildiği gibi konular eleştirilmektedir. Denetimin müfettişler tarafından yapılması durumunda, müfettiş sayısının artırılması, farklı alanlardan müfettiş alımının gerçekleştirilmesi, denetimin bir ders saatine sıkıştırılmayarak daha geniş bir zaman dilimine ve sürece yayılması, rehberlik ve iş başında yetiştirme rolüne ağırlık verilmesi sağlanabilir.

Araştırmaya katılanların tamamına yakını denetimin önemli olduğunu dile getirmişler ve neden önemli olduğuna yönelik farklı gerekçeler ileri sürmüşlerdir. Katılımcılar hataların, yanlış uygulamaların ve eksikliklerin saptanarak giderilmesi için gerekli önlemlerin alınmasının denetim ile mümkün olacağını, bu sayede eksiklikleri giderilen öğretmenlerin mesleki gelişim göstereceklerini düşünmektedir. Ayrıca katılımcılar örgütün amaçlarını gerçekleştirebilmesi ve düzenini koruyabilmesi için denetimi önemli görmektedir. Katılımcı görüşleri bu alanda yapılan araştırma bulguları ile örtüşmektedir. Topçu ve Aslan (2009) tarafından yapılan araştırmada tüm katılımcılar denetimi bir gereklilik olarak görmüş, önemine vurgu yapmış ve denetimin amacına uygun olarak yapılmadığı görüşünü ifade etmişlerdir. Özan ve Özdemir (2011) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre katılımcılar örgüt içerisinde düzenin sağlanması, örgütsel amaçlara ulaşılması, bireysel eksiklik ya da yanlışlıkların tespit edilerek giderilebilmesine yardımcı olması, otokontrol sağlanması gibi nedenler açısından denetimi önemli görmüşlerdir. Cottrell ve diğerleri (2002) yaptıkları araştırmada eğitim müfettişleri ve yöneticilerin teftişin önemine inandıkları sonucuna ulaşarak, teftiş sahasında kurumlar arası işbirliği ve rehberliğin önemine değinmiştir. Gündüz (2012) tarafından yapılan araştırmada ise, denetimin, öğrenme-öğretme ortamının analizi, ortamın değerlendirilmesi ve sürecin geliştirilmesi gibi işlevleri yerine getirerek, eğitim öğretimin gelişimine katkıda bulunduğu için önemli olduğu ifade edilmiştir. Aslanargun ve Tarku'nun (2014) çalışmasında da müfettişler ve mevcut denetim sistemi ne kadar eleştirilse de araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, denetimin yapıcı ve yol gösterici olduğu takdirde faydalı olacağını, düzen ve başarı içinde denetimin gerekli olduğunu düşünmektedirler. Yurtdışında yapılan çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Bu çalışmalarda da öğretmenler denetlenmekten kaçmadıklarını, ancak denetleyenlerin tutumlarından şikayetçi olduklarını belirtmektedirler (Acheson ve Gall 1997; UNESCO 2007).

Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuç da; katılımcıların büyük çoğunluğu denetimin olmaması durumunda kaos yaşanacağı şeklinde görüş belirtmesidir. Katılımcılara göre *denetim olmadığı takdirde örgüt içerisinde düzen bozulacak, keyfilikler artacak, ciddiyet kaybolacak, işlerin doğru yapıp yapılmadığı bilinmeyecek, herkes kendi doğrusuna göre hareket edecektir. Ayrıca denetim olmayınca eksiklikler tespit edilemeyecek, örgüt amaçlarını gerçekleştiremeyecek, eğitimin kalitesi düşecektir.* Katılımcıların görüşleri ile örtüşen benzer bir çalışma Özan ve Özdemir (2011) tarafından yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre denetim olmasaydı eğitim öğretimde niteliğin düşeceği, kaos ortamı yaşanacağı görüşü öğretmen ve müfettişlerin büyük bölümü tarafından paylaşılmıştır. Aslanargun ve Tarku'nun (2014) çalışmasında ise denetim olmadığı takdirde suiistimal, ihmal, başıboşluk gibi olumsuz durumların ortaya çıkabileceğine inanılmaktadır. Gökçe (1994) de her alanda olduğu gibi eğitim alanında da denetim sonuçları dikkate alınmadığı takdirde,

gelişim ve başarının rastlantılara ve çalışanların inisiyatifine kalacağını ifade etmektedir. Dolayısıyla eğitim kurumlarında niteliğin artırılması kaos ortamının yaşanmaması için çağdaş bir anlayışla denetim mutlaka yapılmalıdır. Denetim önemi ve yapılmadığı takdirde meydana gelecek kaos ortamı örnek olaylarla öğretmenlere hizmetçi seminerlerde anlatılabilir.

Sonuç olarak denetimin yapılması, tüm kurumlar için olduğu gibi, eğitim kurumları için de önemli bir gerekliliktir. Denetimin olmadığı bir örgütte başarının yakalanması, hedeflenen amaçlara ulaşılması, örgüt içinde huzurlu bir ortamın sağlanması, işgörenlerin olumlu örgütsel tutumlar sergilemesi mümkün görülmemektedir. Ayrıca denetim kim tarafından yapılırsa yapılsın, Tok'un (2013b) da belirttiği gibi denetim görevini yerine getirenlerin bu konuda uzmanlığa sahip olmaları gerekmektedir. Eğer denetim okul müdürleri tarafından yapılacaksa, belirli yıl öğretmenlik veya eğitim yöneticiliği yapmış olmak kişiye doğal olarak denetim yeteneği ve uzmanlığı kazandırmamaktadır. Hiçbir eğitime tabi tutulmadan başarılı bir denetmen olmaları da mümkün görülmemektedir. Bu şekilde yapılacak denetim, sorunları çözmek yerine yeni sorunların doğmasına sebebiyet verebilir. Denetim ister okul müdürleri, isterse de müfettişler tarafından yapılsın, eğitim yönetimi ve denetimi alanında eğitim görmüş, yetkin, donanımlı kişiler tarafından yapılması gerekmektedir. Her şeyden önce denetleyen, öncelikle denetlenenden daha fazla bilgi ve denetime sahip olmalıdır.

5. KAYNAKLAR

- Acheson, K. A., ve Gall, M. D. (1997). *Techniques in the clinical supervision of teachers* (4th. ed.). New York, NY: John Wiley&Sons.
- Akyol, C. (2013). *İlköğretim kurumlarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin il eğitim denetmenlerince yapılan ders denetimine ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Altun, B. ve Yengin Sarpkaya, P. (2015, Mayıs). *Öğretmeni Kim Denetlemeli?* The 7th International Congress Educational Supervision. Dokuz Eylül University and TEMSEN. Selçuk-İzmir.
- Altun, M., Şanlı, Ö. & Tan, Ç. (2015). Maarif Müfettişlerin, Okul Müdürlerinin Denetmenlik Görevleri Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi, *Turkish Studies* 10(3), 79-96.
- Altun, S.A. ve Memişoğlu, S.P. (2008). Performans değerlendirmesine ilişkin öğretmen, yönetici ve müfettiş görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. (53) 7-24.
- Argon, T. (2010). Okul müdürlerinin öğretmenleri değerlendirmelerine yönelik nitel bir çalışma. *II. Uluslararası Katılımlı Eğitim Denetimi Kongresi Kongre Kitabı*, 554-566.
- Aslanargun, E. ve Tarku, E. (2014). Öğretmenlerin mesleki denetim ve rehberlik konusunda müfettişlerden beklentileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 20(3), 281-306.
- Aydın, M. (2013). *Çağdaş eğitim denetimi* 7. Baskı. Ankara: Hatiboğlu Yayınları.
- Balcı, A. Demirkasımoğlu, N., Erdoğan, Ç. & Akın, U. (2011). Turkish teachers' and supervisors' metaphorical perceptions about supervisors. *Educational Research*, 2(10), 1602-1610.
- Balkar, B. ve Şahin, S. (2011). Okul müdürlerinin denetici olarak yetiştirilmesine ilişkin yeni bir yaklaşım: öğrenme için denetim uygulanması. *III. Uluslararası Katılımlı Eğitim Denetim Kongresi Kongre Kitabı*, 263-287.
- Başar, H. (1995). *Eğitim denetçisi*. Ankara: Pegem.
- Başaran, H. (2000). *Eğitim denetçisi*. Ankara. Pegem A Yayıncılık.
- Başaran, İ. E. (1996). *Eğitim Yönetimi* 5. Baskı. Ankara: Ankara Yayıncılık.
- Başol, G. ve Kaya, I. (2009). İlköğretim okulu öğretmenlerinin performanslarının okul yöneticileri tarafından değerlendirilmesi üzerine görüşleri. *I. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi Çanakkale*.
- Bayraktutan, İ. (2011). *İlköğretim okul müdürlerinin denetim rolleri (Sivas ili örneği)*.Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.
- Beanson, N. B. (2001). *Supervision of itinerant teachers: perspectives from itinerant teachers and those who supervise them*. Yayınlanmamış doktora tezi, The University of Oklahoma, Oklahoma.
- Bennet T (1997). *Clinical supervision marriage: A Matrimonial metaphor for understanding the supervisor-teacher relationship*, ERIC Document Reproduction Service No. ED408246.
- Bilir, M. (1991). *Türk eğitim sisteminde teftiş alt sisteminin yapı ve işleyişi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Bird, KimberlyClark. (2002). Reflective conferencing in teacher supervision: perceptions of teachers. Yayınlanmamış doktora tezi, The University of Southern Mississippi, Mississippi
- Bogdan, R. C. ve Biklen, S. K. (1992). *Qualitative research for education. An introduction to theory and methods*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Bostancı A. B., Bulut, M. Ş. & Ozbey, H. (2011). Öğretmen denetiminde sanatsal denetim yaklaşımının uygulanmasına yönelik öğretmen ve denetmen görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim*

- Fakültesi Dergisi. 11 (22), 238-254. 1.02.2016 tarihinde <https://edergi.mehmetakif.edu.tr/index.php/efd/article/download/396/295> adresinden alınmıştır.
- Bursalıoğlu, Z. (2005). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K. A., Özcan, E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F.(2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Can, N. (2004). İlköğretim öğretmenlerinin denetimi ve sorunları. *Milli Eğitim Dergisi*,161/Kış.
- Ceylan, D. (2015). Müfettiş sorunları. *Eğitime Bakış*. 11(33), 39-47.
- Christensen, L.B., Johnson, R.B. & Turner, L.A. (2015). *Research methods design and analysis*. (Çev. Editörü: A. Aypay). Anı Yayınları.
- Cottrell, David, Kilminster Sue, JollyBrian & Grant Janet. (2002). What is effective supervision and how does it happen? *Medical Education*, 36(11), 1042-1049. doi: 10.1046/j.1365-2923.2002.01327.x
- Dağlı, A. (2006). İlköğretim denetmenlerinin eğitim ve yaşam ile ilgili karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunların çözümüne ilişkin öneriler. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (6).
- Daresh, J. (1989). *Supervision as a proactive process*. White Plains, NY: Longman.
- Daresh, J. C. ve Marsha A. P. (1995). *Supervision as a proactive process*. (2th.ed) New York: Wavel and Press.
- Denzin, N.K ve Lincoln, Y.S. (2000). *Handbook of qualitative research*. London: Sage Publication.
- Ekleme, Y. (2001). *İlköğretim okulu yöneticilerinin denetim ile ilgili görevlerini yerine getirme düzeyleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Fosnick, B. (2006). *An investigation into the mentoring and supervision of pre-service teachers*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Pacific Lutheran University, Lutheran.
- Glickman, C. D., Gordon, S. P. & Ross-Gordon, J. M. (2004). *Supervision and instructional leadership: A developmental approach* (6th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Gökçe, F. (1994) Eğitimde denetimin amaç ve ilkeleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 73-78.
- Göktaş, A. (2008). *İlköğretim okulu müdürlerinin ve ilköğretim müfettişlerinin ders denetimine ilişkin yeterliklerinin sınıf öğretmenlerince değerlendirilmesi (Kırıkkale İl Örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Gülşen, C. (2014). The readiness levels of secondary school administrators to the innovation management. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications (IJONTE)*, 5(2), 77-86.
- Gülveren, H. (2008). Öğretmenlerin müfettişlerle yaşadıkları temel sorunlar. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2, 214-227.
- Gün, A. N. (2001). İlköğretim müfettişlerinin rehberlik rolleri ile öğretmenlerin algıları, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya
- Gündüz, Y. (2010). İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerine ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi dergisi* 11(2), 1-23
- Gündüz, Y. (2012). Eğitim örgütlerinde denetimin gerekliliği: Kuramsal bir çalışma. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 34, 1-6
- Haris, B. M. (1985). *Supervisory behavior in education* (3th. ed.). Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Holloway Ketchum, A. D. H. (1984). *A case study of cues principals use in teacher evaluation*. Unpublished doctoral dissertation, Texas Tech University, USA.

- İnal, A. (2008). *İlköğretim okullarında yapılan denetimlerde müfettişlerin tutum ve davranışlarının öğretmenler tarafından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Janssens, F. J. K., ve Van Amelsvoort, G. H. (2008). School self-evaluations and school inspections in Europe: An exploratory study. *Studies in Educational Evaluation*, 34, 15-23.
- Kapusuzoğlu, Ş. (2002). Eğitim denetmenlerinin değerlendirilmesi. *AİBÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3, 35-50.
- Karaarslan, B. (2008). *İlköğretim okulu İngilizce öğretmenlerinin ders denetimine ilişkin görüşleri (Muğla ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimler Üniversitesi, Muğla.
- Karakaya, N. (1988) *İlköğretimde teftiş ve güçlükler*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kavas, E. (2005). *İlköğretim Müfettişlerinin Denetim Davranışlarına İlişkin Öğretmen Algı ve Beklentileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Kaya, A, Balay, R. & Karakuş, M. (2015). Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre ortaöğretim kurumlarında yapılan denetimin okul başarısı ve gelişimine katkısı. *Eğitime Bakış*. 11(33), 39-47.
- Kayıkcı, K. ve Kuralay E. M. (2011). Eğitim Müfettişlerinin İlköğretim Okullarında Rehberlik ve İşbaşında Yetiştirme Çalışmalarının Değerlendirilmesi (Bir Durum Çalışması). *III. Uluslararası Katılımlı Eğitim Denetim Kongresi Kongre Kitabı*, 415-432.
- Korkmaz, İ. (1998). *İlköğretim okulu müdürlerinin; müfettişlerin, yönetici teftiş ve değerlendirme etkinliklerine ilişkin görüşleri*. Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Köksal, E. (1974). Türkiye’de merkezi hükümetin taşra örgütünü denetlemesi. *Amme İdaresi Dergisi*, 7 (1), 51-61
- Köybaşı F. & Dönmez B. (2012). İlköğretim okulu öğretmenlerinin algılarına göre eğitim denetmenlerinin rollerini gerçekleştirme düzeyleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 2146-9199
- Krey D. ve Burke, P.J. (1989). *A design for instructional supervision*. Springfield, Illinois: Charles C. Thomas.
- Marshall, K. (2009). *Rethinking teacher supervision and evaluation: How to work smart, build collaboration, and close the achievement gap*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- MEB (2014). *24 Mayıs 2014 tarih ve 29009 Sayılı Millî eğitim bakanlığı rehberlik ve denetim başkanlığı ile maarif müfettişleri başkanlıkları yönetmeliği*.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. (S. Turan, çev. ve Ed.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Miles, M. B., ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (2th.ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Neagley, L. ve Evans, H.D. (1980). *Handbook for effective supervision of instruction*. (3th.ed) Engle-wood Cliffs, N. J.: Prentice Hall.
- Nolan J. ve Hoover LA (2005). *Teacher supervision and evaluation*. USA: John Wiley and Sons Inc.
- Nuendorf, K.A. (2002). *The content analysis guidebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Olivia, P.F. ve Pawlas, G.E. (2001). *Supervision for today’s school*. (6th.ed). New York: John Wiley&Sons, Inc.
- Öncel, Y. (2006). *İlköğretim okulu müdürlerinin denetimdeki rol ve yeterlilikleri*. Yüksek lisans tezi. Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Şanlıurfa.
- Öz, F. (2003). *Türkiye cumhuriyeti milli eğitiminde teftiş*. Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi Basımevi.
- Özan, B. M. ve Özdemir Y.T. (2010). *Denetimin Öğretmen Üzerinde Oluşturduğu Psikolojik Baskı*. <http://www.belgeler.com.tr>, 22/12/2015’de erişildi).

- Özan, B. M. ve Özdemir, Y.T. (2011). Müfettiş ve öğretmen görüşleriyle neden denetim. *III. Uluslararası Katılımlı Eğitim Denetim Kongresi. Kongre Kitabı*, 390-405.
- Özdemir, Y. T., Özan B. M. & Akgün, M. (2011). Denetlenenlerin Rehberlik /Teftiş Sürecinde Memnun Oldukları/Olmadıkları Hususlar. *III. Uluslararası Katılımlı Eğitim Denetim Kongresi Kongre Kitabı* 506- 520.
- Özmen, F. ve Batmaz, C. (2004). İlköğretim okul müdürlerinin öğretmen denetimindeki etkililikleri-cinsiyet ve yaş değişkenine göre öğretmen görüşleri. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi. 6-9 Temmuz 2004. Malatya.
- Pauls, S. R. (1985). *An analysis of the use of clinical supervision by elementary school principals in alberta*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, University of Alberta, Canada.
- Perryman, J. (2006). Panoptic performativity and school inspection regimes: Disciplinary mechanisms and life under special measures. *Journal of Education Policy*. 21(2), 147-161.
- Perryman, J. (2007). Inspection and emotion. *Cambridge Journal of Education*. 37(2), 173-190.
- Reavis, C. A. (1976). Clinical supervision: A timely approach. *Educational Leadership*. 33(5), 360-366.
- Resmi Gazete (2014a). 6528 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu İle Bazı Kanun Ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun. Yayın Tarihi 14.03.2014/ 28941 sayı.
- Resmi Gazete (2014b). Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik Ve Denetim Başkanlığı İle Maarif Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği. Yayın Tarihi 24.05.2014/ 29009 sayı.
- Sarı, D. (2006). *İlköğretim müfettişlerinin ilköğretim öğretmenlerince değerlendirilmesi (Pendik İlçesi Örneği)*.Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, TODAİE.
- Schlechty, P.C. (2011). *Okulu yeniden kurmak*. (Y. Özden, Çev.) Ankara: Nobel Yayınları.
- Sergiovanni, J. T. ve Starratt, R. J. (2002). *Supervision*. (7th. ed.) McGraw-Hill.
- Su, K. (1974). *Türk eğitim sisteminde teftişin yeri ve önemi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Sullivan, S. ve Glanz, J. (2000). Alternative Approaches to Supervision: Cases From the Field. *The Journal of Curriculum and Supervision*, 15(3), 212-235
- Sullivan, S. ve Glanz, J. (2000). *Supervision that improves teaching: strategies and techniques* (2th. ed.). California: Corwin Press.
- Tavşancıl, E. ve Aslan, E. (2001). *İçerik analizi ve uygulama örnekleri*. İstanbul, Epsilon Yayıncılık.
- Taymaz, H.(2010). *Eğitim sisteminde teftiş kavramlar- ilkeler- yöntemler* (7.Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Thomas, S. (2005). The school counselor a lummi peer consultation group. *Counselor education and Supervision*, 45(1), 16-29
- Tok, T. N. (2013a). Who is an education supervisor? A guideor a nightmare? *International Journal of Social Sciences and Education*, 3(3), 752-769.
- Tok, T. N. (2013b). Türkiye’de eğitim denetmenlerinin profili. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 119-138.
- Topçu, İ. ve Battal, A. (2009). İlköğretim okullarında yöneticilerin öğretimin denetimi görevlerini yerine getirme biçimleri. *I. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi*. Çanakkale.
- Töremen, F. ve Döş, İ. (2009). İlköğretim öğretmenlerinin müfettişlik kavramına ilişkin metaforik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9 (4), 1999-2012.
- UNESCO (2007). *Roles and functions of supervisors*. Retrieved July 28, 2011 from www.unesco.org/iiep.

- Ünal, A. (2010). Analysis of perception on supervisors in primary education. *Procedia Social And Behavioral Sciences*.2, 5028–5033.
- Wax, J. (1963). Time-Limited Supervision. *Social Work*, July 63, Vol. 8, Issue 3, pp. 37-43, Oxford University Press.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H., (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yıldırım, N. (2012). Eğitim denetmeni ve Bakanlık denetmeni imajları üzerine karşılaştırmalı bir çalışma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(1), 143-166.
- Yıldız, B., Akbaşlı, S. ve Üredi, I. (2015). Maarif Müfettişlerinin Sınıflarda Uyguladığı Rehberlik Ve Denetim Uygulamalarının Kaldırılmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri. *The 7th International Congress Educational Supervision*.
- Yılmaz, K. (2009). Okul müdürlerinin denetim görevi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 10(1): 19-35.



Akademik Personel ve Lisansüstü Eğitimi Giriş Sınavı (ALES) Matematik Sorularının MATH Taksonomisine Göre Analizi (2013 İlkbahar Dönemi Örneği)

An Analysis Of Academic Staff and Graduate Education Entrance Examination (ALES) Mathematics Questions' According to the MATH Taxonomy (2013 Spring Semester Sample)

Feyza ALİUSTAOĞLU¹, Abdulkadir TUNA²

Özet: Bu çalışmanın amacı 2013 ALES ilkbahar dönemi matematik sorularının öğrenme alanlarına ve MATH (Mathematical Assesment Task Hierarchy) taksonomi grup ve kategorilerine göre dağılımını incelemektir. Bu amaç doğrultusunda nitel araştırma yöntemlerinden olan doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. İncelenen sorular, Sayısal-1 ve Sayısal-2 testlerindeki toplam 100 sorudan oluşmaktadır. Araştırmanın bulgularına bakıldığında her iki testte de en fazla cebir öğrenme alanına ait soru bulunduğu ancak testlerdeki soruların öğrenme alanlarına göre dağılımının farklılık gösterdiği görülmüştür. Soruların MATH taksonomi grup ve kategorilerine göre dağılımında her iki testteki soruların en az A grubu kategorilerinden rutin işlemlerin kullanımı becerisini gerektirdiği gözlemlenmiştir. Diğer taraftan, Sayısal-2 testinin Sayısal-1 testine göre daha üst düzeyde becerileri ölçen soruları daha fazla içerdiği görülmüştür. Ayrıca, Sayısal-1 testinde en fazla A3 rutin işlemlerin kullanımı kategorisinde, Sayısal-2 testinde ise en fazla C2 çıkarımlar, tahminler ve karşılaştırma kategorisinde soru olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar sözcükler: ALES, MATH Taksonomi, Öğrenme Alanı, Matematik Soruları

Abstract: Aim of this study is to examine the distribution of 2013 ALES spring semester math questions according to learning domains, MATH (Mathematical Assesment Task Hierarchy) taxonomy groups and categories. In order to do so, document analysis method, which is one of the qualitative research methods, is used. Investigation questions consisted of 100 questions in Quantitative-1 and Quantitative-2 tests. Considering the findings of the survey, it is found that, the questions are mostly from algebra learning domain, but the distribution of questions in tests vary according to learning domains in both of the tests. About the distribution of questions according to MATH taxonomy groups categories, it is observed that the questions in both tests require the routine procedures at least from A group categories. Moreover, it was obvious that Quantitative-2 test include questions which measure more higher level skills than Quantitative-1 test. In addition, it is identified that in Quantitative-1 test, questions are mostly from category of routine procedures-A3; and in Quantitative-1 test from category of implications, conjectures and comparisons.

Keywords: ALES, MATH Taxonomy, Learning Domain, Math Questions

1. GİRİŞ

Üniversiteler, öğrencileri ilgi, yetenek ve kapasiteleri doğrultusunda en iyi şekilde yetiştirme ve toplumun ihtiyaçlarına uygun nitelikli insan gücünü sağlama işlevi gören kurumlardır (Karakütük 1989; Sayan ve Aksu 2005). Lisans programlarının amacı; bireylerin alanlarıyla ilgili bilgilerini, uygulamadaki becerilerini ve bilimsel araştırma yapabilme becerilerini geliştirmektir. Ancak lisans programları bazen bireylerin bilgiyi edinmesinde, edindikleri bilgiyi uygulamalarında ve bilimsel araştırma yapabilme becerisi kazanmalarında yeterli olamamaktadır. Yeni bilgilerle sürekli iletişim halinde olan bireylerin yetiştirilmesi için lisansüstü eğitim programlarına ihtiyaç duyulmaktadır (Sayan ve Aksu 2005; Özden 2010).

1997 yılına kadar lisansüstü eğitim için başvuran kişilerin mezun olduğu alan ile lisansüstü eğitim alacağı alan arasındaki uyumluluğa ve adayların diploma notuna bakıldığı görülmektedir. Bu kriterlere göre seçilen adaylar bilim sınavı ve yabancı dil sınavı olmak üzere iki sınava girmekte ve bu sınavlarda başarılı olanlar yüksek lisans eğitimine başlamaktadır (Karakütük 2001). Zaman içerisinde yükseköğretim programlarını bitirdikten sonra akademik kariyer yapmak ve kendini geliştirmek için lisansüstü eğitime başvuran kişilerin sayısı gittikçe artmış, başvuran kişileri değerlendirmek ve lisansüstü eğitimin kalitesini yukarıya çekmenin bir çabası olarak 1997 yılında yapılan değişiklikle

¹ Arş. Gör., Kastamonu Üniversitesi, e-posta: fdemirci@kastamonu.edu.tr

² Doç. Dr., Kastamonu Üniversitesi, e-posta: atuna@kastamonu.edu.tr

diploma notu ve yabancı dil düzeyi yanında ÖSYM tarafından merkezi olacak yapılacak olan Lisansüstü Eğitim Sınavı'ndan alınan puan da lisansüstü eğitime kabul edilme kriteri olmaya başlamıştır (Hatipoğlu 1998). 2006 yılında yapılan değişikliklerle, öğretim elemanı kadrolarına yapılacak atamalarda da merkezi sınav şartı getirilmiş, LES sınavı ALES'e dönüştürülmüştür (ÖSYM 2007).

ALES, lisansüstü eğitime girişte, akademik personel atamalarında, yurtdışına lisansüstü eğitim için gönderilecek adayların seçiminde ve bunlara benzer amaçların gerçekleştirilmesinde kullanılan bir sınavdır. 2014 ilkbahar döneminde soru sayısında yapılan değişikliklerle sınavda uygulanacak testin sayısal bölümünde 40'ar sorudan oluşan iki test (Sayısal-1 ve Sayısal-2 testleri); sözel bölümünde ise 40'ar sorudan oluşan iki test (Sözel-1 ve Sözel-2 Testleri) yer almaktadır. Sayısal-1 ve Sayısal-2 testleri adayların sayısal ve mantıksal akıl yürütme becerilerini ölçmeye yönelik sorulardan oluşmaktadır ve Sayısal-2 testindeki sorular, Sayısal-1 testindeki sorulara göre biraz daha ileri düzey sorulardır. Sözel-1 ve Sözel-2 Testleri ise, sözel akıl yürütme becerilerini ölçmeye yönelik sorulardan oluşmaktadır. Her bir testteki sorular belirli yükseköğretim programlarında kazanılan yeterlikleri ve bilgileri ölçmeye yönelik değil, farklı alanlardan gelen yükseköğretim kurumu mezunlarının cevaplayabilecekleri niteliktedir (ÖSYM 2015).

Sınavların amacına ulaşabilmesi sınavlardaki soruların niteliğine bağlıdır. Bu noktada, soruların farklı seviyelere ve farklı düşünme düzeylerine uygun olması gerekmektedir. Ayrıca sorular sadece bilgi, hatırlama gerektiren davranışları ölçmekle kalmamalı, üst düzey düşünme gerektiren sorulara da yer verilmelidir. Kavramların inşasına yardım eden, kavram yanlışları için öğrencileri uyaran, hem teorik fikirlerle hem de uygulamalarla öğrenmeyi sağlayan sorular seçilmelidir (Smith, Wood, Coupland, Stephenson, Crawford ve Ball 1996). Bu açıdan soruların nitelikli olması, içeriğin doğru yansıtılması ve eğitimde doğru değerlendirme yapmak için düşünme düzeylerini belirleyen çeşitli taksonomilerden yararlanılmaktadır (Biggs 1995; Bloom 1956; Porter 2002; Smith vd 1996). Bu taksonomilerin en yaygını Bloom tarafından 1956 yılında geliştirilmiş olan taksonomidir. Bloom taksonomisine göre bilgi, kavrama (anlama), uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme olmak üzere 6 seviye vardır (Bloom 1956). Bloom taksonomisi yaygın olarak kullanılmasına rağmen, bu taksonominin matematik öğretimine yönelik birtakım sınırlılıklar içerdiği fark edildiğinde Smith ve arkadaşları tarafından Bloom taksonomisinin bir modifikasyonu olan MATH taksonomisinin kullanımı önerilmiştir (Smith vd 1996).

1.1. MATH Taksonomi

Smith ve arkadaşları (1996) matematikte doğru değerlendirme yapmak için matematiğe özgü olarak MATH taksonomiyi (MT) geliştirmişlerdir. MT, matematik öğretiminde yüzeysel bir öğrenme yerine daha derin öğrenmeyi desteklemekte, daha geniş ve daha derin öğrenme deneyimi meydana getirmeyi amaçlamaktadır. Öğrencilerin yüzeysel bir öğrenmeye mi yoksa gerçek bir öğrenmeye mi sahip olduğunun belirlenmesi, sınavlarda MT'ye uygun sorular sorulduğunda mümkün görülmektedir (Smith vd 1996).

Taksonomide A, B ve C olmak üzere üç grup ve her grubun kendi içinde var olan kategorileriyle birlikte toplam sekiz kategori bulunmaktadır (Wood ve Smith 2002). Tablo 1'de MT grup ve kategorileri görülmektedir.

Tablo 1. MT grup ve kategorileri

Grup A	Grup B	Grup C
A1- Bilgi ve Bilgi Sistemi	B1- Bilgi Transferi	C1-Doğrulama ve Yorumlama
A2- Anlama	B2- Yeni Durumlara Uyarılma	C2- Çıkarımlar, Tahminler ve Karşılaştırma
A3-Rutin İşlemlerin Kullanımı	---	C3- Değerlendirme

A grubu kategorilerinden *bilgi ve bilgi sistemi*; özel bir tanımı veya formülü hatırlamayı gerektirmekte iken, *anlama*; bir formüldeki sembollerin önemini anlamayı ve matematiksel bir kavramın veya hedefin örneklerini ve karşıt örneklerini tanımayı gerektirmektedir. *Rutin işlemlerin kullanımı* ise öğrencilerin sınıfta alıştırmaları olarak yaptıkları algoritmaları içermektedir. B grubu kategorilerinden *bilgi transferi*; bilgiyi bir formdan başka bir forma, sözelden sayısala, nümerikten

grafığe gibi, dönüştürebilme yeteneğini gösterirken, *yeni durumlarda uygulama*; uygun metotları veya bilgiyi yeni durumlarda seçebilme ve uygulayabilme yeteneğini ifade etmektedir. C grubu kategorileri ise bir sonucu doğrulamayı, doğrulama, değerlendirme ve yargılamayı birlikte karşılaştırma ve çıkarımlar yapmayı kapsamaktadır (D'Souza ve Wood 2003).

MT, Bloom taksonomisinin modifikasyonu olduğu için bu iki taksonomi arasında benzerlikler bulunmaktadır. Tablo 2'de bu benzerliklere yer verilmektedir.

Tablo 2. Bloom taksonomi ve MT arasındaki benzerlikler

Bloom Taksonomisi	MT
Bilgi	Bilgi ve Bilgi Sistemleri
Kavrama	Kavrama (Anlama)
Uygulama	Rutin İşlemlerin Kullanımı Bilgi Transferi Yeni Durumlarda Uygulama
Analiz	Doğrulama ve Yorumlama
Sentez	Çıkarımlar, Tahminler ve Karşılaştırma
Değerlendirme	Değerlendirme

Tabloda görüldüğü gibi Bloom taksonomisi ile MT arasında benzerlikler söz konusudur. Bloom taksonomisindeki basamakların her birini karşılayan basamaklar MT'de de mevcuttur. MT ilk olarak birçok bilgi ve beceriyi ölçen sınav sorularının yapısını incelemek için geliştirilmiştir. Prosedürel bilgi ve kavramsal bilginin dışında birçok matematiksel uygulama içerdiği ve özellikle lisans matematiğinde kullanılmak üzere Bloom taksonomisinin matematik için revize edilmiş hali olduğu belirtilmektedir (Smith vd 1996). Bloom taksonomisinin bir değişimi olarak matematikte daha doğru değerlendirme yapmak amacıyla matematiğe özgü olarak geliştirilen, öğrencilerden beklenen matematiksel becerileri içeren ve bu yönüyle matematiğe yönelik sınırlılıkları ortadan kaldıran bir taksonomidir (Wood, Smith, Petocz ve Reid 2002). Bu sebeplerden dolayı MT'nin Bloom taksonomisinden farklı yönleri vardır ve matematik için MT'nin kullanımının daha avantajlı olduğu söylenebilir.

1.2. MT İle İlgili Çalışmalar

MT ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında ilk çalışmanın Smith ve arkadaşları (1996) tarafından gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu çalışmada MT'nin birçok bilgi ve beceriyi ölçen sınav sorularının yapısını incelemek için geliştirildiği ve Bloom taksonomisinin revize edilmiş hali olduğu belirtilmektedir. Ayrıca MT'ye neden ihtiyaç duyulduğundan, MT'nin matematikte kullanımının yararlarından, MT'yi oluşturan gruplar ve kategorilerden bahsedildiği görülmektedir.

Wood ve Smith (2002); öğrencilere biri MT'nin A grubu seviye becerilerini içeren, diğeri B ve C grubu seviye becerilerini içeren iki sınav uygulamışlardır. Bunu yapmaktaki amacın öğrencilerin sorular karşısındaki zorluk algılarını araştırmak ve kolay ya da zor olarak algıladıkları soru tiplerini tanımlamak olduğunu belirtmişlerdir. Araştırma sonuçları, iki sınav sonuçları arasında yüksek korelasyon olduğunu ve öğrencilerin çoğunun konu hedeflerine ulaştığını göstermektedir. Ayrıca taksonomi kategorileri ve öğrenciler tarafından yapılan derecelendirmeler arasında uyum olduğu görülmüştür.

Wood, Smith, Petocz ve Reid (2002); öğrencilerin bir lineer cebir sınavındaki performanslarını incelerken MT'yi kullanmışlardır. Çalışmada genellikle cebirsel beceri gibi becerilere sahip olan öğrencilerin üniversite matematiğinde daha başarılı oldukları şeklinde bir düşünce tarzı olduğundan bahsedilmektedir. Bu taksonominin öğrencilerin A grubu sorularındaki performansları ile daha üst düzeyler olan B ve C grubu sorularındaki performanslarını karşılaştırarak bu düşünceyi test etme imkanı sağladığı belirtilmektedir. Ayrıca cinsiyete göre anlamlı farklılık olup olmadığı da araştırılmıştır.

Leinbach, Pountney ve Etchells (2002) ise çalışmalarında; öğrencilerin bilgisayar cebiri sistemlerini uygun şekilde kullanımına izin veren sınavların nasıl yapılabileceğini belirlemeyi ve

öğrencilerin matematiksel kavramları ve problem çözme stratejileri anlayışlarını test etmeyi amaçlamışlardır. Bunu yapmak için bazı sınavlardan somut örnekler verilmiş ve gerekli becerileri tanımlamada MT kullanılmıştır.

Bir diğer çalışmada Rizvi (2007); matematik müfredatına uygun bir sistem geliştirmek için var olan taksonomileri incelemiş ve iki boyutlu bir sistem geliştirmiştir. Bu sistem geliştirilirken hem diğer taksonomilerden hem de MT'den yararlanılmıştır. Ayrıca çalışmada bu yeni sistemin Pakistan ortaöğretim matematik müfredatında ve yapılan sınavlarda nasıl kullanılabileceğinin tartışıldığı da görülmektedir.

Dost, Sağlam ve Uğur (2011) ise; analiz dersi kapsamındaki Taylor polinomları konusunda bir çalışma yapıp hazırlamış, bilgisayar cebir sistemleri (BCS) destekli ve desteksiz sınıf ortamlarındaki öğrenci aktivitelerinde meydana gelen değişiklikleri gözlemlemeyi amaçlamışlardır. Çalışma yapıp hazırlanırken MT sınıflandırması dikkate alınmıştır.

Yine ülkemizde Kesgin (2011); matematik öğretmen adaylarının soyut matematik dersine ait bilgilerinin MT çerçevesinde analizini yapmıştır. Öğretmen adaylarının soyut matematik dersine ait bilgilerinin daha çok MT'nin A grubunda olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin sorular hakkındaki görüşleri soruların üst düzey matematiksel bilgi ve akıl yürütme gerektiren sorular olduğu, ezber bilgi ile yapılabilecek sorular olmadığı yönündedir.

Uğurel, Morali ve Keskin (2012) ise; OKS, SBS ve TIMSS'te yer alan matematik sorularının MT çerçevesinde analizini yapmışlardır. Araştırma sonuçları ağırlıklı olarak SBS-6'da en fazla bilgi transferi, SBS-7'de rutin işlemler, SBS-8'de hem rutin işlemler hem de bilgi transferi, OKS'de yeni durumlara uyarlama ve TIMSS'te ise rutin işlemler düzeyinde bilgi içeren soruların yer aldığını göstermektedir.

Bir diğer çalışmada Bennie (2013); öncelikle MT'yi bir ders materyalini sınıflandırmak için kullanmış sonra bu sınıflandırmanın analizini yapmış ve en son olarak aynı ders materyalini MT'nin geliştirilmiş versiyonu ile tekrar analiz etmiştir. Bu çalışma modife edilmiş taksonominin öğretmenlere ve ders tasarlayıcılarına nasıl yardım ettiğini göstermektedir.

1.3. ALES İle İlgili Çalışmalar

Çıkrıkçı-Demirtaşlı (2002); lisansüstü eğitim programlarına girişte LES sonucunun ve diğer ölçütlerin kullanımını ve bunların son değerlendirmeye hangi oranda katıldığını araştırmıştır. LES puanlarının enstitü programlarına kabulde son değerlendirmede sıklıkla kullanılan ağırlığının %20 olduğu ve lisansüstü programlara girişte kullanılan ölçütlerden yabancı dil bilgisi ölçütünün 51 üniversiteden sadece 20'sinde kriter olarak kullanıldığı görülmüştür.

Karakuş (2004); lisansüstü eğitim için başvuran öğrencilerin üniversitedeki akademik başarıları ile LES puanları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Öğrencilerin diploma notları ile LES puanları arasında düşük bir ilişkinin olduğu, LES puanları açısından bölümlere göre başarının anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Cinsiyet açısından karşılaştırma yapıldığında ise LES puanları açısından grupların başarısının eşit olduğu, diploma notları açısından erkeklerin daha başarılı olduğu tespit edilmiştir.

Tokat ve Çıkrıkçı-Demirtaşlı (2004) ise; tezli ve tezsiz yüksek lisans programlarına girişte kullanılan LES, mülakat puanı, lisans diploma notu ve bunlara bağlı bileşik değerlendirme sonucunun yüksek lisans başarı not ortalamasını yordamadaki güçlerini saptamayı amaçlamışlardır. Yüksek lisans başarı not ortalaması ile LES puan türleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Ayrıca, tezli ve tezsiz grup için yüksek lisans başarı not ortalamasını yordamada LES puanlarının anlamlı katkısının olduğu görülmüştür.

Bir diğer çalışmada Öztürk (2010); 2008 ilkbahar ve sonbahar dönemlerinde yapılan ALES puanlarını eşitleme ve eşitlemede kullanılacak en uygun yöntemi belirleme üzerine bir çalışma yapmıştır. Araştırmanın sonucunda; Sayısal-1 ve Sayısal-2 alt testlerinin eşitlenmesi için en uygun yöntemin WMSE katsayısı daha küçük olan eşit yüzdelikli eşitleme yöntemi olduğu görülmüştür.

Uygun ve Turğut (2012); 2007-2011 yılları arası ulusal merkezi sınavlar kapsamındaki uzamsal yeteneği ölçen matematik sorularını belirlemişler ve sınavların karşılaştırmasını yapmışlardır. ALES ve SBS matematik sorularının üniversiteye giriş sınavındakilere göre daha fazla uzamsal yeteneği

ölçen soru içerdiği görülmüştür. Uzamsal görselleştirmeye daha fazla yer verilirken uzamsal ilişkilere yönelik soru sayısının daha az olduğu tespit edilmiştir.

Arapgirlioğlu, Zahal, Gürpınar ve Özhan (2014) ise; lisansüstü programlara başvuran adayların ALES, yabancı dil ve mezuniyet not ortalamaları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Adayların en yüksek not ortalamalarının ALES puanları olduğu, yabancı dil puanları ile ALES puanları arasında negatif yönde bir ilişki olduğu görülmüştür. Ayrıca adayların lisans not ortalamaları ile ALES puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ancak lisans not ortalamaları ile yabancı dil puanları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir.

Lisansüstü eğitime girişte, akademik personel atamalarında, yurtdışına lisansüstü eğitim için gönderilecek adayların seçimi gibi birçok alanda kullanılan ALES'teki soruların incelenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. ALES sorularının analizini içeren çok az çalışma bulunduğu ve bu çalışmalarda ise herhangi bir taksonomi kullanılarak analiz yapılmadığı görülmektedir. Diğer taraftan MT'ye yönelik olarak yapılan çalışmalarda özellikle Türkiye'deki sınavların değerlendirilmesine yönelik çalışmaların oldukça az olduğu tespit edilmiştir. İki yönlü açığı kapatmak adına bu çalışmada ALES'te yer alan matematik sorularının MT'ye dayalı analizini gerçekleştirmek amaçlanmıştır. Ayrıca ALES'te yer alan soruların sayılar ve işlemler, cebir, geometri ve ölçme, veri işleme, olasılık öğrenme alanlarına göre dağılımı da incelenmiştir. Soruların öğrenme alanlarına ve MT grup ve kategorilerine göre dağılımına bakılmış, karşılaştırmalı olarak da analiz yapılmıştır. Literatürde böyle bir çalışma bulunmadığından bu çalışmanın önem arz ettiği düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Problemi

Bu araştırmanın problemini, “2013 ALES ilkbahar dönemi Sayısal-1 ve Sayısal-2 testi sorularının öğrenme alanlarına göre ve MT'ye göre dağılımı nasıldır?” sorusu oluşturmaktadır.

Bu problem doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

1. 2013 ALES ilkbahar dönemi Sayısal-1 testi sorularının öğrenme alanlarına göre dağılımı nasıldır?
2. 2013 ALES ilkbahar dönemi Sayısal-2 testi sorularının öğrenme alanlarına göre dağılımı nasıldır?
3. 2013 ALES ilkbahar dönemi Sayısal-1 testi sorularının MT'ye göre dağılımı nasıldır?
4. 2013 ALES ilkbahar dönemi Sayısal-2 testi sorularının MT'ye göre dağılımı nasıldır?

2. YÖNTEM

Bu çalışma betimsel bir çalışmadır ve çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Yapılacak çalışma ile ilgili mevcut bilgilerin toplandıktan sonra belirli bir sisteme göre kodlanması ve incelenmesi işlemine doküman incelemesi adı verilmektedir (Çepni 2007). Bu çalışmada doküman analizi yapılırken öğrenme alanları ile MT grup ve kategorileri dikkate alınmıştır.

Araştırmanın verilerini 2013 ALES ilkbahar dönemi Sayısal-1 ve Sayısal-2 testlerinin her birinden 50 soru olmak üzere toplam 100 soru oluşturmaktadır. 2014 ilkbahar döneminde yapılan değişikliklerle ALES'te Sayısal 1, Sayısal 2, Sözel 1 ve Sözel 2 bölümlerinin her birinde 40 soru yer almaktadır. Ancak verileri 2013 soruları oluşturduğu için soru sayısı 100'dür. Araştırmada daha güncel sınavlar yerine 2013 ALES ilkbahar dönemi sorularının seçilmesinin nedeni ÖSYM'nin tüm sorularını paylaştığı son ALES sınavının bu sınav olmasıdır.

Öncelikle araştırmanın verilerini oluşturan sorular her iki yazar tarafından ayrı ayrı öğrenme alanlarına ve MT grup ve kategorilerine göre kodlanmıştır. Yazarların kodlamaları karşılaştırılmış, farklı kodlama yapılan sorularda uzman görüşü de alınarak her soru için ortak kod belirlenmiştir. Böylece soruların öğrenme alanlarına ve MT'ye göre kodlanması aşamasında kodlayıcı güvenilirliği sağlanmaya çalışılmıştır.

3. BULGULAR

2013 ALES ilkbahar dönemindeki sorular öğrenme alanlarına göre ve MT'ye göre analiz edilmiştir. MT kodlamalarına ilişkin bazı soru örnekleri Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. 2013 ALES ilkbahar dönemi sayısal-1 ve sayısal-2 testlerindeki sorulara ait kodlama örnekleri

Kategoriler	Sayısal-1 testinden örnek sorular	Sayısal-2 testinden örnek sorular
A1-Bilgi ve Bilgi Sistemi	Sayısal-1 testinde A1 düzeyinde soru bulunmamaktadır.	Sayısal-2 testinde A1 düzeyinde soru bulunmamaktadır.
A2- Anlama	Sayısal-1 testinde A1 düzeyinde soru bulunmamaktadır.	Sayısal-2 testinde A2 düzeyinde soru bulunmamaktadır.
A3-Rutin İşlemlerin Kullanımı	$\frac{1 - \frac{1}{2}}{\frac{7}{2} - \frac{1}{1 - \frac{1}{2}}}$ <p>İşleminin sonucu kaçtır?</p> <p>A) $\frac{1}{6}$ B) $\frac{3}{4}$ C) $\frac{2}{3}$ D) $\frac{1}{3}$ E) $\frac{1}{2}$</p>	$\frac{0,1}{(0,2)^2} - \frac{0,2}{(0,5)^2}$ <p>İşleminin sonucu kaçtır?</p> <p>A) 1 B) 1,3 C) 1,5 D) 1,7 E) 2</p>

B1-Bilgi Transferi

Bir spor kulübünün düzenlediği yaz okuluna kayıt yaptıran öğrenci sayılarından bazıları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

	Erkek	Kız
Atletizm		9
Voleybol	5	15
Jimnastik	10	5
Basketbol	18	
Toplam		

Bu spor kulübünde basketbola kayıtlı kız öğrencilerin sayısı, atletizme kayıtlı erkek öğrencilerin sayısının 2 katıdır. Ayrıca, kurslara kayıtlı olan toplam kız ve erkek öğrenci sayıları eşittir.

Buna göre, basketbola kayıtlı olan kaç kız öğrenci vardır?

- A) 14 B) 12 C) 10 D) 8 E) 6

Bir otelde 10'u tek kişilik, 15'i çift kişilik, 20'si 3 kişilik toplam 45 oda bulunmaktadır. Tam kapasite dolu olan bu otelle ilgili olarak aşağıdakiler bilinmektedir.

- Yerli müşteriler ya tek kişilik ya da 3 kişilik odalarda kalmaktadır.
- Yabancı müşteriler ya tek kişilik ya da çift kişilik odalarda kalmaktadır.
- Otelin 21 odasında yabancı müşteri kalmaktadır.

Buna göre, otelde kaç yerli müşteri kalmaktadır?

- A) 62 B) 64 C) 65 D) 67 E) 68

B2-Yeni Durumlara Uyarlama

3x3'lük bir tablo, her satırda bulunan sayıların toplamı o satırın sağında, her sütunda bulunan sayıların toplamı ise o sütunun altında yazılı olarak veriliyor. Bu toplamlara uygun olacak şekilde 1'den 9'a kadar olan tam sayıların tamamı tabloya yerleştiriliyor.

Örnek: Bazı hücrelerindeki sayılar verilmiş olan soldaki tablonun doldurulmuş hâli sağdaki tabloda gösterilmiştir.

8			11
		9	16
6	7		18
17	12	16	

→

8	1	2	11
3	4	9	16
6	7	5	18
17	12	16	

2	?		16
		5	21
	3		8
15	18	12	

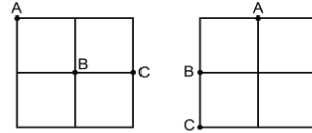
Buna göre, soru işaretinin yerine hangi sayı yazılmalıdır?

- A) 4 B) 6 C) 7 D) 8 E) 9

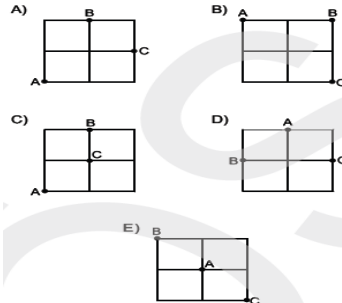
Dört birim kareden oluşan bir kareli kâğıt üzerine, verilen uzaklık koşullarına uygun olan A, B ve C köşe noktaları işaretleniyor.

Örnek:

$|BC| < |AB| < |AC|$ koşuluna uygun işaretlemelerden ikisi aşağıda verilmiştir.



Aşağıdakilerin hangisi, $|BC| < |AB| = |AC|$ koşuluna uygun bir işaretlemedir?



Tablo 3. (devamı)

C1-Doğrulama ve Yorumlama

Aşağıda, bir bilgisayar algoritmasının işleyişi verilmiştir. Bu algoritmaya çeşitli a ve b sayıları giriliyor ve algoritma sonuç olarak bir c değeri üretiyor.

1. adım: a ve b sayılarını oku.
2. adım: $c = a + b$ olarak al.
3. adım: $c < 100$ ise 4. adıma, aksi takdirde 5. adıma git.
4. adım: a'nın değerini 4 artır, b'nin değerini 5 artır ve 2. adıma dön.
5. adım: c değerini yaz.

Algoritmanın okuduğu a ve b sayıları sırasıyla 1 ve 2 ise yazdığı c değeri kaçtır?
A) 101 B) 102 C) 103 D) 104 E) 105

AB ve BA iki basamaklı doğal sayılar olmak üzere AB sayısının 5 ile bölümünden kalan sayı, BA sayısının 5 ile bölümünden kalan sayıdan 1 fazladır.

Bu koşulu sağlayan en büyük AB sayısının rakamlar toplamı kaçtır?

- A) 13 B) 14 C) 15 D) 16 E) 17

C2-Çıkarımlar, Tahminler ve Karşılaştırma

Aynı üniversitede okuyan iki arkadaş arasında şöyle bir konuşma geçmiştir:

- Bora:** Öğrenci pasosu aldın mı?
Elif: Almadım. Otobüse çok fazla binmediğim için paso almak benim için kârlı değil. Ya sen?
Bora: Benim için avantajlı oluyor. Ben aldım.

Yıllık öğrenci pasosunun 60 TL'ye satıldığı bu kentteki belediye otobüslerinde uygulanan bilet tarifesi aşağıdaki tabloda verilmiştir.

	Pasolu öğrenci	Tam
Tekli bilet fiyatı	1,25 TL	1,75 TL
10'luk bilet fiyatı	10 TL	16 TL

Elif, 8 tane tekli ve 7 tane 10'luk tam bilet almıştır.

Elif, paso satın alıp öğrenci tarifiyle yine aynı sayıda tekli ve 10'luk bilet alsaydı kaç TL zarar ederdi?

- A) 10 B) 12 C) 14 D) 15 E) 16

Bir perdecı, kolay bir şekilde ölçü almak için çırağında 50 cm uzunluğunda bir tahta parçası yaptırmasını istiyor. Fakat çırak yanlışlıkla 40 cm uzunluğunda bir tahta parçası yapıyor.

Bu perdecı, boyutları gerçekte 2 metreye 8 metre olan perdecı çırağının yaptırdığı tahta parçası ile ölçüyor ve yaptığı bu ölçüme göre fiyatını hesaplayıp müşterisine satıyor.

Perdenin metrekaresi fiyatı 5 TL olduğuna göre, perdecı müşterisinden fazladan kaç TL almıştır?

- A) 40 B) 45 C) 50 D) 55 E) 60

C3-Değerlendirme

Sayısal-1 testinde C3 kategorisine ait soru bulunmamaktadır.

		4	
3			10
			12

Yukarıda verilen 4x4'lük tablodaki hücrelerin içine 1'den 16'ya kadar olan doğal sayıların tamamı aşağıdaki kurallara göre yazılacaktır.

- Koyu çerçeveli dört köşegen hücrede yalnızca tek sayılar yer alacaktır.
- Satırlarda bulunan sayılar soldan sağa doğru artan sırada olacaktır.
- Sütunlarda bulunan sayılar yukarıdan aşağıya doğru artan sırada olacaktır.

(3, 4, 10 ve 12 sayıları tabloda verilmiştir.)

Tablo doldurulduğunda aşağıdakilerden hangisi, koyu çerçeveli köşegen hücrelerinde yer almaz?

- A) 5 B) 7 C) 9 D) 11 E) 13

Tablo doldurulduğunda 3. sütunda bulunan sayıların toplamı kaçtır?

- A) 37 B) 38 C) 39 D) 41 E) 42

Soruların kategorilere dağılımının nasıl yapıldığına dair örnek vermek gerekirse; Sayısal 1 testinde yer alan A3 kategorisi sorusu alıştırmaya yönelik algoritmaları içerdiği için bu kategoriye dahil edilmiştir. Sayısal 1 testinde yer alan B1 kategorisi sorusu problemi çözerken tabloyu okuyup anlamlandırarak, bilgiyi bir formdan başka bir forma dönüştürme becerisini gerektirdiği için; Sayısal 2 testinde yer alan B2 kategorisi sorusu ise verilen bir durumu inceleyerek yeni durumlarda uygun olan metodu seçme becerisini içerdiği için bu kategorilere alınmıştır. Sayısal 1 testinde yer alan C1 kategorisi sorusunun bu kategoriye alınma nedeni adımları takip ederek işlemleri yapma, çıkan sonuçları doğrulama ve verilen örnekte adımlarda yapılan işlemin sonucunu yorumlayıp algoritmaya devam etme becerisi gerektirdiği içindir. Yine Sayısal 2 testinde yer alan C2 kategorisi sorusuna

bakıldığında bu sorunun yanlış yapılan ölçüm ile gerçekte olması gereken ölçümü karşılaştırarak sonuca varma becerisi gerektirdiği için bu kategoride olduğu görülmektedir. Son olarak Sayısal 2 testinde yer alan C3 kategorisi sorusu verilen maddelere göre bir değerlendirme yapıp sonuca ulaşma becerisi gerektirdiği için bu kategoriye alınmıştır.

3.1. Birinci Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi olan “2013 ALES ilkbahar dönemi Sayısal-1 testi sorularının öğrenme alanlarına göre dağılımı nasıldır?” sorusuna yönelik frekans ve yüzde dağılımları Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Sayısal-1 testi sorularının öğrenme alanlarına göre dağılımı

Sayısal 1		
Öğrenme Alanları	f	%
Sayılar ve İşlemler	11	22
Cebir	22	44
Geometri ve Ölçme	7	14
Veri İşleme	8	16
Olasılık	2	4
Genel	50	100

Tablo 4 incelendiğinde 2013 ALES ilkbahar dönemi Sayısal-1 testindeki soruların en fazla Cebir (%44, f=22) öğrenme alanına ait olduğu görülmektedir. Cebir öğrenme alanından sonra en fazla Sayılar ve İşlemler (%22, f=11) öğrenme alanına ait sorular vardır. Bu öğrenme alanını ise Veri İşleme (%16, f=8) ve Geometri ve Ölçme (%14, f=7) öğrenme alanları takip etmektedir. En az sorunun yer aldığı öğrenme alanı ise Olasılık (%4, f=2) öğrenme alanıdır.

3.2. İkinci Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “2013 ALES ilkbahar dönemi Sayısal-2 testi sorularının öğrenme alanlarına göre dağılımı nasıldır?” sorusuna yönelik frekans ve yüzde dağılımları Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Sayısal-2 testi sorularının öğrenme alanlarına göre dağılımı

Sayısal 2		
Öğrenme Alanları	f	%
Sayılar ve İşlemler	8	16
Cebir	22	44
Geometri ve Ölçme	11	22
Veri İşleme	4	8
Olasılık	5	10
Genel	50	100

Tablo 5 incelendiğinde 2013 ALES ilkbahar dönemi Sayısal-2 testindeki soruların en fazla Cebir (%44, f=22) öğrenme alanına ait olduğu görülmektedir. Cebir öğrenme alanından sonra en fazla Geometri ve Ölçme (%22, f=11) öğrenme alanına ait sorular vardır. Bu öğrenme alanını ise Sayılar ve İşlemler (%16, f=8) öğrenme alanı takip etmektedir. En az sorunun yer aldığı öğrenme alanları ise Olasılık (%10, f=5) ve Veri İşleme (%8, f=4) öğrenme alanlarıdır.

3.3. Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “2013 ALES ilkbahar dönemi Sayısal-1 testi sorularının MT’ye göre dağılımı nasıldır?” sorusuna yönelik taksonominin grup ve kategorilerine göre frekans ve yüzde dağılımları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Sayısal-1 testi sorularının MT grup ve kategorilerine göre dağılımı

Sayısal 1		
Grup ve Kategoriler	f	%
A1	-	-
A2	-	-
A3	14	28
<i>Toplam</i>	<i>14</i>	<i>28</i>
B1	13	26
B2	10	20
<i>Toplam</i>	<i>23</i>	<i>46</i>
C1	3	6
C2	10	20
C3	-	-
<i>Toplam</i>	<i>13</i>	<i>26</i>
Genel	50	100

Tablo 6 incelendiğinde 2013 ALES ilkbahar dönemi Sayısal-1 testi sorularının MT gruplarına göre dağılıma bakıldığında en çok B (%46, f=23) grubuna, daha sonra A (%28, f=14) grubuna ve en az ise C (%26, f=13) grubuna ait soru bulunduğu görülmektedir. A grubu ve C grubu sorularının yüzdeleri birbirine oldukça yakındır. Soruların MT kategorilerine göre dağılımına bakıldığında ise A1, A2 ve C3 kategorilerine ait soru bulunmadığı görülmektedir. En fazla A3 (%28, f=14) ve B1 (%26, f=13) kategorilerine ait soru bulunmakta, bu kategorileri B2 (%20, f=10) ve C2 (%20, f=10) kategorileri takip etmektedir. En az ise C1 (%6, f=3) kategorisinde soru bulunduğu görülmektedir.

3.4. Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan “2013 ALES ilkbahar dönemi Sayısal-2 testi sorularının MT’ye göre dağılımı nasıldır?” sorusuna yönelik taksonominin grup ve kategorilerine göre frekans ve yüzde dağılımları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Sayısal-2 testi sorularının MT grup ve kategorilerine göre dağılımı

Sayısal 2		
Grup ve Kategoriler	f	%
A1	-	-
A2	-	-
A3	5	10
<i>Toplam</i>	<i>5</i>	<i>10</i>
B1	9	18
B2	13	26
<i>Toplam</i>	<i>22</i>	<i>44</i>
C1	3	6
C2	16	32
C3	4	8
<i>Toplam</i>	<i>23</i>	<i>46</i>
Genel	50	100

Tablo 7 incelendiğinde 2013 ALES ilkbahar dönemi Sayısal-2 testi sorularının MT gruplarına göre dağılıma bakıldığında en çok C (%46, f=23) grubuna, daha sonra B (%44, f=22) grubuna ve en az ise A (%10, f=5) grubuna ait soru bulunduğu görülmektedir. B grubu ve C grubu sorularının yüzdeleri birbirine oldukça yakındır. Soruların MT kategorilerine göre dağılımı incelendiğinde ise A1 ve A2 kategorilerine ait soru bulunmadığı görülmektedir. En fazla C2 (%32, f=16) ve B2 (%26, f=13)

kategorilerine ait soru bulunmakta, bu kategorileri B1 (%18, f=9), A3 (%10, f=5) ve C3 (%8, f=4) kategorileri takip etmektedir. En az ise C1 (%6, f=3) kategorisinde soru bulunduğu görülmektedir.

4. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

2013 ALES ilkbahar dönemi Sayısal-1 testindeki soruların öğrenme alanlarına göre dağılımının en çoktan en aza doğru sırasıyla Cebir (%44, f=22), Sayılar ve İşlemler (%22, f=11), Veri İşleme (%16, f=8), Geometri ve Ölçme (%14, f=7), Olasılık (%4, f=2) öğrenme alanlarına ait olduğu görülmektedir. 2013 ALES ilkbahar dönemi Sayısal-2 testindeki soruların öğrenme alanlarına göre dağılım sıralaması ise Cebir (%44, f=22), Geometri ve Ölçme (%22, f=11), Sayılar ve İşlemler (%16, f=8), Olasılık (%10, f=5), Veri İşleme (%8, f=4) öğrenme alanları şeklindedir. Cebir öğrenme alanının her iki testteki dağılımının eşit ve yüksek oranda olduğu görülmektedir. En fazla cebir öğrenme alanına ait soru vardır. Bu durum ALES'te cebir öğrenme alanına ait kazanımları ölçen sorulara önem verildiğini göstermektedir. Sayılar ve İşlemler öğrenme alanına ait soru yüzdesi Sayısal-1 testinde daha fazla iken Sayısal-2 testinde daha azdır. Geometri ve Ölçme öğrenme alanına ait soru yüzdesi ise Sayısal-1 testinde az iken Sayısal-2 testinde daha fazladır. Bu durum Sayısal-1 testinin Sayısal 2 testine göre sayılarla işlem yapma üzerinde daha çok durduğunu, Sayısal 2 testinde ise geometriye ve ölçmeye dayalı konulara daha fazla ağırlık verildiğini göstermektedir. Olasılık öğrenme alanının Sayısal-1 testindeki dağılımı Sayısal-2 testindeki dağılımından az iken, Veri İşleme öğrenme alanının Sayısal-1 testindeki dağılımı Sayısal-2 testindeki dağılımından fazladır. Bu durum ise Sayısal-2 testinde Olasılık öğrenme alanı ile ilgili sorulara, Sayısal 1 testinde ise Veri İşleme öğrenme alanı ile ilgili sorulara daha çok yer verildiğini göstermektedir. Literatürde yer alan ALES ile ilgili çalışmalara bakıldığında ALES sorularını inceleyen bir çalışma ile karşılaşılmaktadır. Uygan ve Turğut (2012); ALES'te yer alan uzamsal yeteneği ölçen matematik sorularını belirlemişlerdir. Uzamsal yeteneği ölçen soruların daha çok geometri ve ölçme öğrenme alanına dahil olduğu düşünülürse bu çalışmanın yapılan çalışma ile benzer bir yönü olduğu söylenebilir.

2013 ALES ilkbahar dönemi Sayısal-1 testindeki soruların MT gruplarına göre dağılımının en çoktan en aza doğru sırasıyla B grubu (%46, f=23), A grubu (%28, f=14) ve C grubu (%26, f=13) şeklinde olduğu görülmektedir. En çok B grubuna ait sorular bulunduğu, B grubunu A ve C gruplarının takip ettiği ve A ve C grubu sorularının yüzdelерinin birbirine oldukça yakın olduğu söylenebilir. 2013 ALES ilkbahar dönemi Sayısal-2 testindeki soruların MT gruplarına göre dağılım sıralaması ise C grubu (%46, f=23), B grubu (%44, f=22) ve A grubu (%10, f=5) şeklindedir. En fazla B ve C gruplarına ait soru olduğu ve B ve C grubu sorularının yüzdelерinin birbirine oldukça yakın olduğu, en az ise A grubuna ait soru olduğu görülmektedir. Sayısal-1 testinde en çok üst düzey düşünme becerileri gerektiren B grubunda soru olduğu, rutin işlemleri ve temel becerileri gerektiren A grubu ve daha üst düzey düşünme becerileri gerektiren C grubunda ise daha az soru olduğu ve soru dağılımının bu iki grupta neredeyse eşit olduğu söylenebilir. Sayısal-2 testinde ise en çok B grubu ve C grubunda soru olduğu ve soru dağılımlarının bu iki grupta neredeyse eşit olduğu, A grubunda ise çok az soru olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara bakarak Sayısal-2 testinin zorluk düzeyinin Sayısal-1 testinden daha yüksek olduğu ve daha üst düzey becerileri ölçmeyi amaçladığı söylenebilir.

Sayısal-1 ve Sayısal-2 testlerindeki sorular MT kategorilerine göre incelendiğinde ise her iki testte de A1 ve A2 düzeyinde soru bulunmadığı görülmektedir. Bu durum sınavdaki soruların en az "rutin işlemlerin kullanımı" becerisini gerektirdiğini göstermektedir. C3 düzeyinde ise Sayısal-1 testinde soru bulunmazken, Sayısal-2 testinde vardır. Bu durum Sayısal-2 testinin zorluk düzeyinin Sayısal-1 testinden daha yüksek olması ile açıklanabilir. Sayısal-1 testinde en fazla A3 (rutin işlemlerin kullanımı) ve B1 (bilgi transferi) kategorilerine ait soru bulunmaktadır. Alanyazın incelendiğinde bu çalışma ile benzer bir yönü olan bir çalışmanın mevcut olduğu görülmektedir. Uğurel, Morali ve Keskin (2012); bazı sınavlarda yer alan soruların MT'ye dayalı analizini yapmış ve SBS-6'da en fazla bilgi transferi, SBS-7'de rutin işlemler, SBS-8'de hem rutin işlemler hem de bilgi transferi ve TIMSS'te ise rutin işlemler düzeyinde bilgi içeren soruların yer aldığını ifade etmişlerdir. En fazla rutin işlemlerin kullanımı ve bilgi transferi kategorilerine ait soru olması, bu çalışmanın Sayısal 1 testindeki sonuçlara benzerdir. ALES Sayısal-2 testinde ise en fazla C2 (çıkarımlar, tahminler ve karşılaştırma) ve B2 (yeni durumlara uyarılama) kategorilerine ait soru bulunmaktadır.

Yine Uğurel, Morali ve Keskin (2012); OKS’de en fazla yeni durumlara uyarılma kategorisine ait soru olduğunu belirtmektedirler. Bu yönüyle de bu çalışmanın yapılan çalışmaya benzer bir yönü olduğu söylenebilir.

Sayısal-2 testindeki kategorilerin daha üst düzey kategoriler olduğu görülmektedir ve burum yine Sayısal-2 testinin zorluk düzeyinin Sayısal-1 testinden daha yüksek olması ve daha üst düzey becerileri ölçmeyi amaçlaması ile uyumaktadır. Ayrıca Sayısal-1 testinde rutin işlemlerin kullanımı üzerinde çok durulması ile Sayılar ve İşlemler öğrenme alanının bu testteki dağılımın yüksek olması da birbirini destekler bulgular olarak düşünülebilir. Her iki testte en az sorunun yer aldığı kategorinin C1 kategorisi olduğu görülmektedir.

Literatürde yer alan MT’ye dayalı diğer çalışmalar incelendiğinde öğrencilerin çeşitli sınavlardaki başarılarını MT’yi kullanarak inceleyen (Wood Smith Petocz ve Reid 2002; Kesgin 2011); etkinlik, çalışma yaprağı ya da yeni bir sistem geliştirirken MT’den yararlanan (Leinbach Pountney ve Etchells 2002; Rizvi 2007; Dost, Sağlam ve Uğur 2011) çalışmalar ile karşılaşılmaktadır. Yine öğrencilerin sorular karşısındaki zorluk algılarını belirlemede MT’den yararlanan (Wood ve Smith 2002) çalışmalar da mevcuttur. Ancak bu çalışmalar ile yapılan çalışmanın benzerlikleri olmadığı için karşılaştırma imkanı bulunmamaktadır.

Bu sonuçları göz önünde bulundurularak bazı öneriler getirmek mümkündür. Örneğin, ülkemizde yapılan diğer merkezi sınavların öğrenme alanlarına göre dağılımı incelenerek hangi sınavda hangi öğrenme alanlarına ait sorulara daha fazla yer verildiğine dair bilgi edinilebilir. Ülkemizde yapılan diğer merkezi sınavların MT çerçevesinde ayrıntılı bir şekilde analizi yapılabilir. Böylece yapılan sınavlar hakkında matematik açısından daha detaylı bilgiler edinilebilecektir. MT’den üniversitelerdeki matematik öğretim sürecinin planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi aşamalarında yararlanılabilir. Matematik öğretmenlerine MT’ye yönelik teorik ve uygulamalı eğitimlerin verilmesiyle daha iyi ölçme-değerlendirme yapabilmelerinin sağlanacağı düşünülmektedir.

5. KAYNAKLAR

- Arapgirlioğlu, H., Zahal, O., Gürpınar, E., & Özhan, U. (2014). Lisansüstü programlara başvuran adayların ALES, yabancı dil ve mezuniyet not ortalamaları arasındaki ilişkiler. *Inonu University Journal of Educational Sciences Institute*, 1(1).
- Bennie, K. (2013). The MATH taxonomy as a tool for analysing course material in Mathematics: A study of its usefulness and its potential as a tool for curriculum development, *African Journal of Research in Mathematics, Science and Technology Education*, 9(2),81-95.
- Biggs, J. (1995). Assessing for learning: some dimensions underlying new approaches to educational assessment, *The Alberta Journal of Educational Research*, 41(1), 1-17.
- Bloom, B.S. (1956). *Taxonomy of educational objectives handbook 1. Cognitive domain*. London: Longmans.
- Çepni, S. (2007). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Trabzon: Çelepler Yayınları.
- Çıkrıkçı-Demirtaşlı, N. (2002). Lisansüstü eğitim programlarına girişte lisansüstü eğitimi giriş sınavı (LES) sonucunun ve diğer ölçütlerin kullanımına ilişkin bir tarama. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, 35, 1-2.
- Dost, Ş., Sağlam, Y., & Uğur, A. A. (2011). Üniversitede matematik öğretiminde bilgisayar cebiri sistemlerinin kullanımı: Bir öğretim deneyi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(40), 140-151.
- D’Souza, S.M. ve Wood, L.N. (2003). Designing assessment using the MATH taxonomy. In L. Bragg, C. Campbell, G. Herbert, & J. Mousely (Eds.), *Mathematics Education Research: Innovation, Networking, Opportunity. Proceedings of the 26th Annual Conference of MERGA Inc.*, Deakin University, Geelong, Australia, pp. 294-301.
- Hatipoğlu, M.T. (1998). *Yükseköğretim mevzuatı*. Ankara: Selvi Yayınları.
- Karakus, M. (2004). Lisansüstü eğitim için başvuran öğrencilerin üniversitedeki akademik başarıları ile LES puanları arasındaki ilişki. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 6-9.

- Karakütük, K. (1989). Türkiye’de lisansüstü öğretim, sorunları ve çözüm önerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 22(1), 505-528.
- Karakütük, K. (2001). *Öğretim üyesi ve bilim insanı yetiştirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kesgin, Ş. (2011). *Matematik öğretmen adaylarının soyut matematik dersindeki bilgilerinin MATH taksonomi çerçevesinde analizi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Leinbach, C., Pountney, D.C., & Etchells, T. (2002). The issue of appropriate assessment in the presence of a CAS, *Int. J. Math. Educ. Sci. Technol.*, 33(1), 15-36.
- ÖSYM, (2007). *2007 Akademik personel ve lisansüstü eğitimi giriş sınavı (ALES) başvuru kılavuzu*. 03.07.2015 tarihinde <http://www.osym.gov.tr> adresinden alınmıştır.
- ÖSYM, (2015). *2015 Akademik personel ve lisansüstü eğitimi giriş sınavı (ALES) başvuru kılavuzu*. 03.07.2015 tarihinde <http://www.osym.gov.tr> adresinden alınmıştır.
- Özden, Y. (2010). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Öztürk, N. (2010). *Akademik personel ve lisansüstü eğitimi giriş sınavı puanlarının eşitlenmesi üzerine bir çalışma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Porter, A.C. (2002). Measuring the content of instruction: Uses in research and practice. [Electronic version]. *Educational Researcher*, 31(7), pp. 3-14.
- Rizvi, F. (2007). A synthesis of taxonomies/frameworks used to analyse mathematics curricula in Pakistan, In D. Küchemann (Ed.), *Proceedings of British Society for Research into Learning Mathematics*, 27, 90-95.
- Sayan, Y. ve Aksu, H. (2005). Akademik personel olmadan lisansüstü eğitim yapan bireylerin karşılaştıkları sorunlar üzerine nitel bir çalışma: Dokuz Eylül Üniversitesi-Balıkesir Üniversitesi Durum Belirlemesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 59-66.
- Smith, G.H., Wood, L.N., Coupland, M., Stephenson, B., Crawford, K., & Ball, G. (1996). Constructing mathematical examinations to assess a range of knowledge and skills, *Int. J. Math. Educ. Sci. Technol.*, 27(1), 65-77.
- Tokat, E. ve Demirtaşlı, N. Ç. (2004). Lisansüstü eğitimi giriş sınavı (LES) ve diğer kabul ölçülerinin yordama geçerliliğine ilişkin bir çalışma. *Journal of Educational Sciences & Practices*, 3(5), 35-55.
- Uğurel, I., Moralı, H. S., & Kesgin, Ş. (2012). A comparative analysis on the mathematics questions in OKS, SBS and TIMSS under the lens of MATH taxonomy. *Gaziantep University-Journal of Social Sciences*, 11(2), 423-444.
- Uygan, C. ve Turgut, M. (2012). Ulusal merkezi sınavlarda uzamsal yeteneğin kullanımını içeren matematik soruların incelenmesi. *X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, 27-30.
- Wood, L.N. ve Smith, G.H. (2002). Perceptions of difficulty, *Proceedings of 2nd International Conference on the Teaching of Mathematics*, (1-6 July), Hersonissos, Greece.
- Wood, L.N., Smith, G.H., Petocz, P., & Reid, A. (2002). Correlation between student performance in linear algebra and categories of a taxonomy. In M. Boezi (Ed.), *2nd International Conference on the Teaching of Mathematics (At the Undergraduate Level)*, Crete, John Wiley.



Pedagojik Formasyon Sertifika Programı Öğrencilerinin Pedagojik Formasyon Eğitimine İlişkin Görüşleri¹

The views of Pedagogic Formation Certificate Program Students Regarding Pedagogic Formation Training

Hasan DEMİRTAŞ², Metin KIRBAÇ³

Öz: Bu araştırmanın temel amacı, pedagojik formasyon sertifika programı öğrencilerinin pedagojik formasyon eğitimine yönelik görüşlerini belirlemektir. Araştırmada genel tarama modeline dayalı betimsel yöntem kullanılmıştır. Çalışma nitel araştırma desenlerinden olgubilim deseniyle yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda pedagojik formasyon sertifika programı öğrencilerinin, pedagojik formasyon eğitimine yönelik görüşlerini ve beklentilerini belirlemek amacıyla cevaplayacakları 5 soru yer almıştır. Elde edilen verilerin analizinde betimsel ve içerik analizi yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemine göre kolay ulaşılabilir durum örnekleme tekniği ile belirlenmiş olup 145 pedagojik formasyon sertifika programı öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırma sonucunda pedagojik formasyon sertifika programı öğrencilerinin öğretmenlik mesleğini tercih etmelerinde en sık vurgulanan etkenin “Sevmek” olduğu belirlenmiştir. Pedagojik formasyon sertifika programı öğrencilerinin en önemli olarak gördüğü dersin “Rehberlik” olduğu görülmüştür. Katılımcıların çoğu, program süresinin kısalığı, programın sıkıştırılmış olması, zaman ve şartların uygun olmaması, hocaların ve programın verimli olmaması ve derslerin uygulamaya dönük olmamasından dolayı pedagojik formasyon eğitimini yetersiz bulmuşlardır. Pedagojik formasyon sertifika programı öğrencileri, daha nitelikli bir pedagojik formasyon eğitimi alınabilmesi için programın zamanının ve şartlarının iyi ayarlanması, derslerin uygulamaya dönük olması ve halihazırda görev yapmakta olan öğretmenlerin pedagojik formasyon eğitiminden belirli zaman aralıklarıyla tekrar geçirilmeleri gerektiği konusunda önerilerde bulunmuşlardır.

Anahtar Sözcükler: Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı, Öğretmenlik, Öğretmen İstihdam Politikaları, Öğretmen Yetiştirme

Abstract: The main purpose of this study is to determine the views of Pedagogic Formation Certificate Program Students on pedagogic formation training. Descriptive method, based on the descriptive screening method, is utilized in the research. The research is conducted with a phenomenological design, which is one of the qualitative research designs. In the study, a semi-structured interview form is used as the data collection tool. The semi-structured interview form consisted of 5 questions to determine the views and expectations of pedagogic formation training programme students about pedagogic training. Descriptive and content analysis methods are used in the analysis of the gathered data. Study group is nominated by means of the easily accessible condition sampling technique, and consisted of 145 pedagogic formation certificate program students. In the study, it is concluded that “Loving” was the most frequently mentioned factor for pedagogic formation certificate program students in choosing this profession. It is found that pedagogic formation certificate program students regard “Guidance” course as the most significant one. The majority of the participants think pedagogic training programme is inadequate because of the following reasons; short span of time for the programme, being a packed programme, improper timing and conditions, ineffectiveness of the lecturers and programme and inefficiency of the courses since students need more practice. In order to have a more qualified training, students in this programme proposed that, the timing and conditions should be well organized, courses should include more practice and the teachers of these courses should have pedagogic training at certain intervals.

Key Words: Pedagogic Formation Certificate Program, Teaching Profession, Teacher Employment Policies, Teacher Training

¹ Bu çalışma 10. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresinde sunulan çalışmanın genişletilmiş halidir.

² Doç. Dr. Inonu. Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, hasan.demirtas@inonu.edu.tr

³ Arş. Gör. Inonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, metin.kirbac@inonu.edu.tr

1. GİRİŞ

Bir ülkenin gelişmesinde ve çağdaşlaşmasında gerekli olan en önemli unsur insandır. İnsanların diğer insanları belli bir maksatla kültürlemelerine ya da kasıtlı kültürleme sürecine “eğitim” denilmektedir. Aynı zamanda eğitim bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı olarak istendik yönde ve kalıcı izli değişme meydana getirme süreci olarak tanımlanmaktadır (Ertürk 1997; Akt. Kartal ve Afacan 2012: 77). Alanyazında birçok eğitim tanımı bulunmaktadır. Eğitim, Durkheim’ e göre “yetişkin nesiller tarafından sosyal hayata henüz hazır olmayanlara uygulanan her türlü tesirlerdir” (Giddens 2008), Dewey’e göre “çocukları ve gençleri toplumsal hayata hazırlamaktır” (Özden ve Turan 2014: 5). McLaren (2011: 159) eğitimi eleştirel pedagoji çerçevesinde değerlendirip, hem kendi tarihsel bağlamları içinde hem de egemen toplumu karakterize eden mevcut sosyal ve siyasal yapının bir parçası olarak tanımlamıştır. Drucker’a (1994) göre ise eğitim, başarının, istenilen dünyayı, istenilen yaşam biçimini yaratabilme işidir.

Türk Milli Eğitim Sistemi’nin yapısında belirtilen amaç ve ilkeleri ışığında Türk Toplumunun eğitilmesi görevi öğretmenlerimize verilmiştir. (Karagözoğlu 2008: 3). Bu görev okullar aracılığı ile yerine getirilmektedir. Bursalıoğlu (2013), okul olarak adlandırılan sosyal sistemin en stratejik parçalarından birisinin öğretmen olduğunu belirtmiştir. Eğitim sisteminin verimliliği, toplumun ihtiyacı olan nitelik ve nicelikte insan gücünün yetiştirilmesi ile doğru orantılı olduğundan öğretmen, eğitim sisteminin en kritik ögesi olarak kabul edilir.

Hızlı değişme ve gelişmelerin yaşandığı günümüzde, değişim sürecine uyum sağlayabilecek nitelikli bireyler yetiştirme görevi eğitim sistemine verildiğinden, öğretmenlik mesleği ön plana çıkmaktadır. Eğitim sisteminin verimliliği, toplumun ihtiyacı olan nitelik ve nicelikte insan gücünün yetiştirilmesi ile doğru orantılı olduğundan öğretmen, eğitim sisteminin en stratejik parçalarından biri olarak kabul edilir (Aysu 2007: 1). Bu nedenle eğitim ve öğretimde kullanılan yöntem ve teknikler, araç ve gereçler ne kadar iyi organize edilirse edilsin, hedefler ne kadar iyi saptanırsa saptansın, eğer öğretmen yetersizse, eğitimden beklenen sonucun alınması mümkün değildir (Eraslan ve Çakıcı 2011: 428-429; Dündar ve Karaca 2013: 20).

Eğitim sistemlerinin başarısı okul, öğretmen, öğrenci ve eğitim programları öğeleri ile doğrudan ilişkilidir. Bir sistem olan eğitim için bu öğelerin tümünün işlevlerini etkili olarak yerine getirmesi, başarı için çok önemlidir. Ancak öğretmenler; eğitim programlarının uygulayıcıları olarak, programda planlanan ve öğretim hedefi olarak ifade edilen özellikleri öğrencilere kazandırır. Bu yönüyle, eğitim sisteminin başarısını artırma yönünden öğretmenlerin etkisi; “öğrenci ve öğretim programlarının etkileme gücü bakımından daha fazladır” (Katkat ve Mızrak 2003: 1). Bir öğretmenin bu etkileme gücünü kullanabilmesi ve öğrenci başarısına katkıda bulunabilmesi için bazı niteliklere sahip olması gerekir. Bu nitelikler iyi bir alan bilgisi, engin bir genel kültür ve etkin bir öğretmenlik meslek bilgisi çerçevesinde değerlendirilir.

Eğitim sisteminin sağlıklı çalışabilmesi için, eğitim süreci ile ilgili etkenler (Öğretmen, öğrenci, çevre...) sürekli etkileşimde ve belirli bir hedefe doğru uyum içerisinde ilerleme çabasıdadır. Bu etkileşimde bulunan etkenler, öğretmen, öğrenci ve programdır. Bunlardan öğretmenin, programın hem uygulanması aşamasında yer alması hem de öğrencileri ile sürekli etkileşim içerisinde bulunması sebebiyle hizmet öncesinde yetiştirilmesi süreci önemli bir noktayı oluşturmaktadır (Nartgün 2008: 48).

Öğretmen yetiştirme sistemi öteden beri, ülkemiz açısından sorun olmaya devam etmekte ve öğretmen yetiştirmede farklı yollara müracaat edilmektedir. Bu yollardan biri, eğitim fakülteleri mezunlarından başka meslek elemanlarının öğretmen olabilmeleri için YÖK tarafından izin verilen pedagojik formasyon eğitimi sertifika programlarıdır.

Türkiye’de öğretmen eğitimi toplumumuzdaki siyasal, sosyo-ekonomik ve kültürel gelişmelere paralel bir yol izlemiştir. Yetiştirilme süreci olarak tanımlanan, öğretmenlerin mesleğe hazırlanması, tarihsel süreç göz önüne alındığında birçok uygulama ile gerçekleştirilmiştir. Öğretmen yetiştirmede belirli dönemlerde çeşitli uygulamalara başvurulmuştur. Bu uygulamalardan bazıları içerik ve uygulama şekli değişik olsa da hala devam etmektedir. Bunlar; yedek subay öğretmenlik (1960-), vekil öğretmenlik (1961-), öğretmenlik formasyonu (1970-....), mektupla öğretmen yetiştirme (1974), hızlandırılmış programda öğretmen yetiştirme (1975-1980) uygulamaları olmuştur.

Özellikle ortaöğretimde öğretmen ihtiyacını karşılama konusunda izlenen çeşitli politikalar ve uygulamalar öğretmen açığını gideremediği için farklı dönemlerde bu ihtiyacı karşılamak amacı ile eğitim

fakültesi mezunu olmayanların öğretmen olmasını sağlamaya dönük çeşitli sertifika programları açılmıştır. Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK), öğretmenlik sertifika programları konusunda, 04.11.1997 Tarih ve 97, 39, 2761 sayılı kararlarıyla öğretmen yetiştirmede yeniden yapılandırmaya gitmiştir. Yeniden yapılandırma kapsamında YÖK ortaöğretim alan öğretmenliği için öğretmenlik sertifika programlarının uygulamadan uzak, içerik ve süre açısından yetersiz olduğunu ileri sürerek tezsiz yüksek lisans programlarını uygulamaya koymuştur. Bu programlar eğitim fakültesi öğrencileri için 3,5+1,5 yıl, fen edebiyat fakültesi mezunları için 4+1,5 yıl olmak üzere iki şekilde yürütülmüştür. Bu kararı takiben tüm öğretmenlik sertifikası programları kapatılmıştır (YÖK 1998). 2010 yılında YÖK tezsiz yüksek lisans programlarını kapatıp formasyon eğitimi vererek fen edebiyat fakülteleri mezunlarına ve hali hazırda okumakta olanlara öğretmen olma hakkı tanımıştır. Öğretmen yetiştirmede yapılan son değişiklikle, 17.04.2014 tarihinde YÖK formasyon eğitimini hayat boyu öğrenme kapsamına alarak tüm fakülte mezunlarına bu eğitimin verilmesini sağlamıştır (Dündar ve Karaca 2013: 21).

Öğretmenlerin yetiştirilmesi ve istihdamı uzun yıllardır Türk Eğitim sisteminin en çok tartışılan sorunlarından biri durumundadır. Bu konuda farklı model arayışları süregelmekte; üniversiteler, eğitimciler ve MEB tarafından nitelikli öğretmen yetiştirmeye yönelik çeşitli çalışmalar yürütülmektedir. 1970'lerden itibaren öğretmen yetiştirme ve pedagojik formasyon programları sürekli değişim içerisinde olmuş ve bu değişim ve gelişim günümüzde de etkisini sürdürmektedir (Dalğıç, Doyran ve Vatanartıran 2012: 39).

Pedagojik formasyon kavramını incelerken bu tanımı oluşturan kelimelerin anlamlarını incelemek, kavramın köküne inmek açısından gereklidir. Pedagoji kısaca, çocuğun eğitimini konu alan disiplindir. Pedagoji, çocuk bilimini (pedagoji), eğitim tekniklerinin bilgisini ve bu teknikleri uygulamak sanatını (asıl pedagoji) içerir. Eğitim, pratik planında yer alır ve çocukların yetiştirilmesiyle ilgilidir. Pedagoji ise, aksine, teori alanına girer ve eğitim metotlarının bilgisiyle ilgilidir (Foulquié 1994: 390, 391). Bir başka anlamda pedagoji, "Eğitim pratikleri ve etkinliklerinin düzenlenmesi, yürütülmesi, yönetilmesiyle ilgili tüm süreç ve sistemler üzerinde düşündürmektir." Batıda olduğu gibi bizde de "çocuk eğitimi bilimi" olarak anlaşılan pedagoji, geniş anlamda ve zamanla eğitim bilimi ve eğitim felsefesine dönüşmüştür. Bunun sonucu olarak da Fransızcadaki "education" sözcüğünün içerdiği bir zenginlik kazanmıştır (Küçükahmet 2005: 3). TDK (2015) tarafından eğitim bilimi olarak tanımlanan pedagojiyi Başaran (2007), bilim olarak eğitim kapsamında eğitbilim ya da eğitim bilimi olarak tanımlanmıştır.

Yukarıdaki tanımlardan da anlaşıldığı üzere, Pedagoji, eğitimin daha çok teorik ve metodik kısmına ait bir tanım olmasına rağmen, zamanla eğitimin pratik kısmıyla birleşerek eğitim bilimine dönüşmüştür. Formasyon ise mesleki anlamıyla "Mesleki formasyon: Belirli bir mesleğin gerektirdiği bilgi ve beceriyi geliştirmekte kullanılan araçların tümü." (Foulquié 1994: 179) şeklinde açıklanmaktadır. Böylece pedagojik formasyon çocukların yetiştirilmeleri ve eğitilmeleri amacıyla meslek eğitimi alan öğretmen adaylarına kazandırılan beceri ve davranışların tümüdür.

Bu araştırma 2014 yılının yaz aylarında (30.06.2014-30.08.2014) açılan pedagojik formasyon sertifika programı esnasında yürütülmüş olup bu programda Rehberlik, Eğitim Psikolojisi, Eğitim Bilimine Giriş, Öğretim İlke ve Yöntemleri, Ölçme ve Değerlendirme, Sınıf Yönetimi, Gelişim Psikolojisi, Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı, Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi ve Eğitimde Eylem Araştırmaları dersleri verilmiştir. Bu dersler haftada ikişer kez, sıkıştırılmış ve hızlandırılmış bir program kapsamında yürütülmüştür.

1.1. Araştırmanın Amacı

Türkiye'de öğretmen yetiştirme konusunda yıllardır birçok uygulama yapılmıştır. Günümüzde uygulaması yapılan pedagojik formasyon eğitimi öğretmen yetiştirme sürecinde eğitim fakültesi dışındaki akademik birimlerden yetişen veya yetişmiş olan öğrencilere öğretmen olma imkânı sağlamaktadır. Ancak bu durum uygulanan programın yeterliliğinden ve yönteminden yetişen aday öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri ve mesleğe yönelik tutumlarına kadar pek çok açıdan tartışma konusu olmaktadır. Her ne kadar Eğitim Fakültesi ve bu fakültelerde öğrenim gören öğrenci sayısı, Milli Eğitim Bakanlığı'nın öğrenci ihtiyacını karşılamaya yetse de, Türkiye'de eğitim, yatırımcılar tarafından sağlık sektörü ile birlikte en fazla ilgi gören sektörlerden birisidir. Eğitim alanına yapılan yatırımların teşviki gibi politikalar, eğitim alanında yetişmiş nitelikli elemana olan ihtiyacı arttıracaktır. Dolayısıyla nitelikli öğretmene ve öğretmen yetiştiren programların değerlendirilmesine sürekli ihtiyaç duyulacaktır. Bu sebepler bağlamında araştırmanın temel amacı, pedagojik formasyon sertifika programı öğrencilerinin pedagojik formasyon eğitimine yönelik görüşlerini belirlemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

Pedagojik formasyon sertifika programı öğrencilerinin;

1. Öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenleri nelerdir?
2. Aldıkları dersler arasında en önemli olduğunu düşündükleri üç ders sırasıyla hangileridir?
3. Aldıkları pedagojik formasyon eğitimini yeterli buluyorlar mı? Neden?
4. Pedagojik formasyon eğitimi almadan herhangi bir kurumda öğretmenlik yapmayı uygun buluyorlar mı? Neden?
5. Aldıkları dersleri göz önüne aldıklarında halihazırda görev yapan öğretmenlerin düzenli aralıklarla formasyon eğitimlerinden geçirilmeleri gerektiğini düşünüyorlar mı? Neden?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden "olgu bilim" deseni kullanılmıştır. Olgu bilim (fenomenoloji) deseni, farkında olduğumuz ama derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Olgu bilim, bize tümüyle yabancı olmayan aynı zamanda da tam anlamını kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için uygun bir araştırma zemini oluşturur (Yıldırım ve Şimşek 2008: 72). Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak veri toplanmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın katılımcılarının belirlenmesinde araştırmaya hız ve pratiklik kazandırması amacıyla amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme tekniğinde araştırmacı yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçer (Yıldırım ve Şimşek 2008), kolaylıkla ulaşılabilen bireyler araştırmanın çalışma grubunu oluşturur (Fraenkel, Wallen ve Hyun 2012: 99). Araştırmanın çalışma grubu 145 pedagojik formasyon sertifika programı öğrencisinden oluşmaktadır. Katılımcılara ilişkin demografik özellikler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya katılan pedagojik formasyon sertifika programı öğrencileri ile ilgili demografik özellikler

Değişkenler	Düzye	N
Cinsiyet	Kadın	100
	Erkek	45
Öğretmenlik Deneyimi (Yıl)	0-1	20
	2-3	15
	4 ve üzeri	17
Çalışılan Kurum	Var	23
	Yok	96
Mezun Olunan Fakülte	Milli Eğitim Bakanlığı	23
	Özel Eğitim Kurumu	29
	Fen Edebiyat	92
	İlahiyat	31
	Güzel sanatlar ve Tasarım	9
Sağlık MYO		4
	İktisadi ve İdari Bilimler	4

	Açıköğretim	4
	Mühendislik	1
Mezun Olunan Alan	Sosyal Bilimler	106
	Fen Bilimleri	26
	Güzel Sanatlar	9
	Sağlık Bilimleri	4

Tablo 1'e bakıldığında katılımcıların 100'ünün kadın 45'inin erkek olduğu görülmektedir. Katılımcıların 96'sının öğretmenlik deneyimi bulunmazken, 52'si çeşitli kurumlarda öğretmenlik yapmışlardır. Bu 52 kişinin 23'ü Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı kadrolarda çalışırken, 29'u Özel Eğitim Kurumları'nda (dershane, özel okul, müzik ve resim kursları, etüt merkezi vb.) çalışmışlardır. Katılımcıların 92'si Fen Edebiyat, 31'i İlahiyat, 9'u Güzel Sanatlar ve Tasarım, 4'ü İktisadi ve İdari Bilimler ve 1'i de Mühendislik Fakültelerinden mezun olmuşken, 4'ü açıköğretim ve 4'ü de Sağlık Meslek Yüksek Okulu'ndan mezun olmuştur. Katılımcıların 106'sı Sosyal Bilimler (Sosyoloji, İlahiyat, İlitam, Türk Dili ve Edebiyatı, Tarih, Felsefe, İktisat, Din Kültürü), 26'sı Fen Bilimleri (Matematik, Kimya, Biyoloji, Gıda Mühendisliği), 9'u Güzel Sanatlar (Müzik, Resim) ve 4'ü de Sağlık Bilimleri (Hemşirelik) alanlarından mezun olmuşlardır.

2.3. Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Alanyazın taraması yapılarak hazırlanan görüşme formunda 5 soru yer almıştır.

Görüşme formu 2 bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde katılımcılara ilişkin demografik bilgileri belirlemek amacıyla (cinsiyet, öğretmenlik deneyimi, mezun olunan fakülte ve mezun olunan bölüm) yer alan sorular, ikinci bölümünde ise pedagojik formasyon öğrencilerinin formasyon eğitime yönelik görüşlerini ve beklentilerini saptamaya yönelik 5 soru bulunmaktadır. Görüşme formunda yer alan sorular aşağıda belirtilmiştir.

1. Öğretmenlik mesleğini tercih etme nedeninizi kısaca belirtir misiniz?
2. Aldığınız dersler arasında en önemli olduğunu düşündüğünüz ilk üç dersi belirtir misiniz?
3. Şu an eğitimi aldığınız pedagojik formasyon programını yeterli buluyor musunuz? Neden?
4. Pedagojik formasyon eğitimi almadan herhangi bir kurumda öğretmenlik yapmayı uygun buluyor musunuz? Neden?
5. Aldığınız dersleri göz önüne aldığımızda halihazırda görev yapan öğretmenlerin düzenli aralıklarla formasyon eğitimlerinden geçirilmeleri gerektiğini düşünüyor musunuz? Neden?

2.4. Verilerin Toplanması

Bu araştırmanın verileri 30/06/2014 - 30/08/2014 tarihleri arasında toplanmıştır. Veriler, görüşme formu aracılığıyla İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi tarafından verilen pedagojik formasyon programında eğitim görmekte olan 145 öğrenciden toplanmıştır.

2.4. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Nitel araştırmalarda elde edilen verilerin analizinde farklı yaklaşımlar kullanılmaktadır (Elo ve Kyngäs 2008: 107). Strauss ve Corbin'e (1990; akt. Yıldırım ve Şimşek 2008) göre nitel veriler betimsel ve içerik analizi olmak üzere iki şekilde analiz edilebilir. Bu araştırmada her iki yöntem de kullanılmıştır. Betimsel analiz içerik analizine göre daha yüzeyseldir. Betimsel analizde bireylerin görüşlerini çarpıcı biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir. İçerik analizinde toplanan veriler derinlemesine analiz edilir ve önceden belirgin olmayan temaların ortaya çıkarılmasına olanak tanınır (Yıldırım ve Şimşek 2008). Araştırma verilerinin çözümlemesi ve yorumlanması araştırmacılar tarafından aşağıdaki şekilde gerçekleştirilmiştir:

Araştırma verilerinin çözümlemesi aşamasına geçilmeden önce her bir görüşme formu Ö1, Ö2.....şeklinde kodlanmıştır. Bulgular kısmında veriler çözümlenirken yazılan "Ö" kısaltması öğrenciyi;

“K” kısaltması kadını; “E” kısaltması ise erkeği ifade etmektedir. Görüşme formunda yer alan sorulara verilen yanıtlar araştırmacılar tarafından titizlikle irdelenerek tümevarımsal bir yaklaşımla betimlenmiştir. İlk etapta, öze bağlı kalınarak ifadeler benzerliklerine göre sınıflandırma yapılarak kodlanmıştır. Kodlama yapılırken ifade sıklığının belirlenmesine dikkat edilmiştir. Kodlanan ifadelerin benzerlik ve farklılıkları göz önüne alınarak temalar oluşturulmuştur.

İçerik analizinde güvenilirlik çok önemlidir. Kabul edilebilir bir güvenilirlik düzeyi sağlanmadan elde edilen ölçümler anlamsızdır (Neuendorf 2002: 12). Nitel araştırmada güvenilir sonuçlar elde etmek için farklı kişilerin aynı metine dayalı yaptığı kodlamaların ve temaların tutarlı olması gerekir ve sınıflandırma işleminin birden fazla kişi tarafından yapılması araştırmanın güvenilirliğinin değerlendirilmesine olanak sağlar (Weber 1990). Bu bağlamda, iç güvenilirliğin sağlanması amacıyla Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen formül (güvenirlik = görüş birliği/görüş birliği + görüş ayrılığı) kullanılarak araştırmacılar arasındaki uyum oranı 0.73 olarak bulunmuştur. Miles ve Huberman’a (1994) göre araştırmacılar arasındaki uyum oranı %70 ve üzeri olduğunda çalışmanın güvenilirliği kabul edilebilir düzeye ulaşmış olmaktadır. O halde, bu araştırmanın iç güvenilirliğinin sağlanmış olduğu söylenebilir. Daha sonra aynı kodlara ilişkin ifadelerin frekansları alınarak bu frekansların yanıtlayıcı sayısı içerisindeki yüzdesi hesaplanmıştır. İfadelerin ilk elden okuyucuya sunulmasına, araştırmacıların kendi görüş ve yorumlarını katmamasına özen gösterilerek katılımcılara ait bireysel ifadeler yer verilmiş olup araştırmanın dış geçerliliği sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırma sonuçları ve yorumlar katılımcılarla paylaşarak katılımcı teyidi alınmıştır. Hem katılımcı teyidinin alınması hem de soruların oluşturulması ve kodlar ile temaların son halinin belirlenmesinde uzman görüşüne başvurulmasıyla araştırmanın iç geçerliliği artırılmaya çalışılmıştır. Araştırmanın dış güvenilirliğini sağlamak amacıyla tüm veri toplama araçları, ham veriler, verilerin analiz aşamasında yapılan kodlar, notlar ve çıkarımlar talep edilmesi durumunda veya gelecekte yapılacak benzer bir araştırma ile karşılaştırmaların yapılabilmesi amacıyla saklanmıştır (Yıldırım ve Şimşek 2008).

3. BULGULAR

3.1. Pedagojik Formasyon Sertifika Programı Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğini Tercih Etme Nedenlerine İlişkin Görüşleri

Pedagojik formasyon sertifika programı öğrencilerinin öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenlerine yönelik görüşleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Pedagojik formasyon sertifika programı öğrencilerinin öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenleri

Öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenleri	f
Sevmek	59
Kendisine uygun olması	40
Daha iyi bir nesil yetiştirmek, idealist olmak	38
Statülü-kutsal bir meslek olması	15
Maddi kazanç	12
Hayalindeki meslek olması	7
Rol model almak	7
Çalışma şartlarının cazip olması	6
Kendi bölümünde atanma şansının zayıf olması	6
Mesleğinden memnun olmama	1
Yaşanan kötü tecrübeler	1
Kendini geliştirmek	1

Tablo 2’ye göre katılımcıların öğretmenlik mesleğini tercih etmelerinde etkili olan nedenler “Sevmek, Kendisine uygun olması, Daha iyi bir nesil yetiştirmek, İdealist olmak, Statülü-kutsal bir meslek

olması, Maddi kazanç, Hayalindeki meslek olması, Rol model almak, Çalışma şartlarının cazip olması, Kendi bölümünde atanma şansının zayıf olması, Mesleğinden memnun olmama, Yaşanan kötü tecrübeler, Kendini geliştirmek” olarak belirlenmiştir. En sık vurgulanan nedenin “Sevmek” (f=59), en az vurgulanan nedenlerin ise “Mesleğinden memnun olmama, Yaşanan kötü tecrübeler, Kendini geliştirmek” olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların öğretmenlik mesleğini tercih etmelerinde etkili olan nedenleri açıklayan görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

“Hep sevdiğim bir meslek olmuştur. Öğretmenlik dışında bir meslekte mutlu olacağımı düşünmüyorum” (Ö92-K-Tarih-Sevmek).

“1 yılda edindiğim az da olsa tecrübe bu mesleğin bana uygun bir meslek olduğunu fark ettirdi. Öğrencilerle beraber olmak, onların sevgisine karşılık verebilmek, onların sorunlarıyla ilgilenebilmek beni mutlu etti.” (Ö34-K-İlahiyat-Kendisine Uygun Olması).

“İleride düzenli hayata geçersen evlilik hayatı yaşarsam evime ve aileme daha çok vakit ayırmak istediğim için. Bayanlara uygun bir meslek olduğunu düşünüyorum. İlgiye muhtaç eğitime istekli yaklaşan gelişime muhtaç bireylerle ilgilenmeyi sevdiğim için.” (Ö35-K-Sosyoloji-Kendisine Uygun Olması).

“Öğretmenlik bir bayan için ideal bir meslek olduğu için tercih ediyorum. Hem de öğretmenlik mesleğine saygı ve sevgi duyduğum için” (Ö37-K-İktisat-Kendisine Uygun Olması-Statülü ve Kutsal Bir Meslek Olması).

“Öğretmenlik kutsal bir meslektir. Topluma daha yararlı bireyler yetiştirmek için seçtim bu mesleği.” (Ö82-K-Türk Dili ve Edebiyatı-Statülü ve Kutsal Bir Meslek Olması, Idealist Olmak -Daha İyi Bir Nesil Yetiştirmek).

“Aslında ben matematikçi olmak için fen edebiyat fakültesine başvurduğum ancak aynı zamanda da ekonomik gelire ihtiyaç duyduğumdan dolayı” (Ö29-K-Matematik-Maddi Kazanç).

“Kendi bölümümden atanmam KPSS puanlarının yüksek olmasından dolayı biraz zor. Elimde bir de formasyon sertifikasının olmasını istedim. Öğretmenlik düşündüğüm bir meslek değildi ama şartlar beni buraya getirdi” (Ö116-E-Sosyoloji-Kendi Bölümünde Atanma Şansının Zayıf Olması).

“Öğretmenlik mesleğini seviyorum. Öğretmenin gelecekte rol alacak bireylerin yetişmesinde ve geleceği şekillendirecek olmasında katkı sağlayacağı için çorbada benim de tuzum olsun istiyorum” (Ö125-E-Tarih-Sevmek-Daha İyi Bir Nesil Yetiştirmek).

“Çocukluğumdan beri öğretmenlerime sempati duyduğum için ben de onlar gibi öğretmen olmak istiyorum” (Ö105-E-Matematik-Rol Model Almak).

“Bu meslek beni heyecanlandıran ve lisans eğitimine başladığımda olmak istediğim meslekti. Hayallerimden biriydi” (Ö83-E-İlahiyat-Hayalindeki Meslek Olması).

“Bana uygun bir meslek ayrıca şartlar bunu gerektiriyor ve çalışma şartları çok uygun” (Ö93-K-Matematik-Çalışma Şartlarının Cazip Olması).

“İleride mesleğim gereği yorulacağım ve yıpranacağım diye düşündüğümünden” (Ö94-K-Hemşirelik-Mesleğinden Memnun Olmama).

“En iyi meslek öğretmenlik diye düşündüm. İyi bir birey yetiştirmek gurur verici olacaktır. Öğretmenlik çok saygın bir meslektir” (Ö127-K-Müzik Teknolojisi-Statülü-Kutsal Bir Meslek Olması).

“Formasyon eğitimini almamdaki tek amaç öğretmen olabilmek değildir. Bu eğitim yaşamımızın her kademesinde bize yardımcı olacağını düşünüyorum insanlarla ilişkilerimin daha sağlıklı olması ve ileriki zamanlarda çocuklarımıza daha iyi bir anne baba olabilmemiz açısından da önemli olduğunu düşünüyorum” (Ö101-K-İlahiyat-Kendini Geliştirmek).

“İlkokulda hocalarım tarafından şiddet gördüm. Başka öğrencilerin bunu yaşamaması için iyi bir öğretmen olup öğrencilerimle iyi vakit geçirmek istiyorum” (Ö68-K-İlahiyat-Yaşanan Kötü Tecrübeler).

3.2. Pedagojik Formasyon Sertifika Programı Öğrencilerine Göre Formasyon Eğitimi Kapsamında Alınan En Önemli Dersler

Pedagojik formasyon öğrencilerine göre formasyon eğitimi kapsamında aldıkları en önemli dersler Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Pedagojik formasyon sertifika programı öğrencilerine göre formasyon eğitimi kapsamında aldıkları en önemli dersler

En önemli dersler	f
Rehberlik	41
Eğitim psikolojisi	39
Eğitim bilimine giriş	17
Öğretim ilke ve yöntemleri	16
Ölçme ve değerlendirme	11
Sınıf yönetimi	7
Gelişim psikolojisi	7
Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı	4

Tablo 3'te görüldüğü üzere katılımcıların aldıkları en önemli 3 ders “Rehberlik”, “Eğitim Psikolojisi” ve “Eğitim Bilimine Giriş” olarak belirlenmiştir. Bu 3 derse nazaran daha az önemli görülen dersler sırasıyla “Öğretim İlke ve Yöntemleri”, “Ölçme ve Değerlendirme”, “Sınıf Yönetimi”, “Gelişim Psikolojisi” ve “Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı” olarak belirlenmiştir.

3.3. Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı Öğrencilerinin, Aldıkları Formasyon Eğitiminin Yeterli Görüp Görmediklerine İlişkin Görüşleri

Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programı öğrencilerinin aldıkları formasyon eğitimini yeterli görüp görmediklerine yönelik görüşleri Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Pedagojik formasyon sertifika programı öğrencilerinin, aldıkları formasyon eğitimini yeterli görüp görmediklerine ilişkin görüşleri

Formasyon Eğitiminin Yeterli Olup Olmaması Konusundaki Görüşler	f
Yeterli değil;	
Süre kısa	56
Sıkıştırılmış program	49
Zaman ve şartlar uygun değil	12
Hocalar ve program verimli değil	15
Dersler uygulamaya yönelik değil	11
Yeterli;	
Derslerin ardışık ve ilişkili olması	4
Hocalar ve program verimli	10

Tablo 4'te görüldüğü üzere katılımcıların aldıkları formasyon eğitimine ilişkin görüşleri “Yeterli-Yeterli Değil” alt temaları altında gruplanmıştır.

Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programını yetersiz gören öğrencilerin çoğu aldıkları formasyon eğitiminin yetersizliğine ilişkin olarak “Süre kısa, sıkıştırılmış program, zaman ve şartlar uygun değil, hocalar ve program verimli değil, dersler uygulamaya yönelik değil” gibi ayrıntılı görüşler belirtmişlerdir. Bazı katılımcılar ise ayrıntı vermeden sadece yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir (f=7). Bu görüşlerden bazıları aşağıda verilmiştir.

“Kesinlikle yeterli değildir. 2 aylık bir program hem uygulamada hem de teoride tam manası ile kavranamamaktadır. İnsanların 4 yıl eğitimini aldığı bu derslerin iki ay içerisinde verilmesi hem zor hem sıkıntılıdır” (Ö18-E-Tarih-Süre Kısa).

“Hayır çünkü sıkıştırılmış ve yorucu bir program. Bu formasyon dönemini kendimi daha çok geliştirebilmek için bir fırsat olarak görüyordum ancak bütün her şey (okul-ulaşım-mediko sosyal-havaların sıcak olması) hep işimizi zorlaştırdı büyük stres kaynağı” (Ö103-K-Türk Dili ve Edebiyat-Sıkıştırılmış Program-Zaman ve Şartlar Uygun Değil).

“Kesinlikle yeterli bulmuyorum. Bizler fen edebiyat fakültesinde son derece ciddi bir eğitimden geçtik. Formasyon dersleri hayal kırıklığı oldu yüzeysel olduğunu düşünüyorum ben çok kapsamlı bir eğitimden geçeceğimi hayal etmişim” (Ö29-K-Matematik-Hocalar ve Program Verimli Değil).

“Yeterli bulmadım çünkü teorik dersler daha fazla idi. Pratiğe dönük uygulamalı dersler olması daha etkili olurdu” (Ö119-K-İlahiyat-Dersler Uygulamaya Yönelik Değil).

Pedagojik formasyon sertifika programı öğrencilerinin bazıları aldıkları formasyon eğitiminin yeterli olduğuna ilişkin “derslerin ardışık ve ilişkili olması, hocaların ve programın verimli olması” gibi ayrıntılı görüşler belirtmişlerdir. Bazı katılımcılar ise ayrıntı vermeden sadece yeterli olduğunu ifade etmişlerdir (f=18). Bu görüşlerden bazıları aşağıda verilmiştir.

“Her ders birbiriyle ilişkili olduğundan akılda kalıcı çok bilgi teknik ve yöntem öğrendim” (Ö38-K-İktisat-Derslerin Ardışık ve İlişkili Olması).

“Tüm eksiklerimi bu programla tamamladığımı ve yanlışlarımı düzeltecek donanıma sahip olduğumu düşünüyorum. Süre kısıydı ama bu süreye sığabilecek en etkili eğitimi aldığımız kanısındayım” (Ö33-K-Türk Dili ve Edebiyatı-Hocalar ve Program Verimli).

3.4. Pedagojik Formasyon Sertifika Programı Öğrencilerinin, Formasyon Eğitimi Almadan Herhangi Bir Kurumda Öğretmenlik Yapmayı Uygun Bulup Bulmadıklarına İlişkin Görüşleri

Pedagojik formasyon sertifika programı öğrencilerinin formasyon eğitimi almadan herhangi bir kurumda öğretmenlik yapmayı uygun bulup bulmadıklarına ilişkin görüşleri Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Pedagojik formasyon sertifika programı öğrencilerinin, formasyon eğitimi almadan herhangi bir kurumda öğretmenlik yapmayı uygun bulup bulmadıklarına ilişkin görüşleri

Pedagojik formasyon eğitimi almadan öğretmenlik yapma konusundaki görüşler	f
Uygun buluyorum;	
Tecrübeyle de öğrenilebilir	13
Kişinin kendini yetiştirmesi önemli	16
Lisans sırasında alınan eğitim yeterli	5
Formasyon eğitimini alan kişi ile almayan arasında fark yok	9
Devlette görev yapmak için	2
Uygun bulmuyorum;	
Meslek bilgisi dersleri öğrenciye eğitim vermede şart	42
İnsan bilinçli olur	2
Öğrenci iletişimini bilme açısından gerekli	20
Formasyon öncesi ve sonrası farklı	2

Tablo 5’te görüldüğü üzere katılımcıların formasyon eğitimi almadan herhangi bir kurumda öğretmenlik yapmayı uygun bulup bulmadıklarına ilişkin görüşleri “Uygun buluyorum-Uygun bulmuyorum” olarak iki alt temada gruplandırılmıştır.

Pedagojik formasyon sertifika programı öğrencilerinin çoğu formasyon eğitimi almadan herhangi bir kurumda öğretmenlik yapmanın uygun olmadığına ilişkin “Meslek bilgisi ve teorik eğitim öğrenciye eğitim vermede şart, insan bilinçli olur, öğrenci iletişimini bilme açısından gerekli, formasyon öncesi ve

sonrası farklı” gibi ayrıntılı görüşler belirtmişlerdir. Bazı katılımcılar ise ayrıntı vermeden sadece uygun bulmadıklarını ifade etmişlerdir (f=16). Bu görüşlerden bazıları aşağıda verilmiştir.

“Hayır uygun değil. PFE öğretmenlik mesleğine ilişkin bilmemiz gereken önemli bilgi ve becerileri bize kazandırıyor” (Ö104-K-Türk Dili ve Edebiyatı-Meslek Bilgisi Dersleri Öğrenciye Eğitim Vermede Şart).

“Hayır bulmuyorum. Çünkü formasyon yokken kafana göre öğretmenlik yaparsın işini tam bilmeden. Nasıl öğretmenlerle karşılaştıysan onu taklit edersin. Formasyon olunca bilinçli olursun” (Ö28-K-İlahiyat-İnsan Bilinçli Olur).

“Öğretmenlik yapılabilir fakat öğrencilerle nasıl bir diyalog hali oluşturulacağı ve öğrenci psikolojisinin iyi bilinmesi gerekir. İnsanın bunu kendi başına öğrenmesi külfetli olacağı için pedagojik formasyon alması gerekir” (Ö18-E-Tarih-Öğrenci İletişimini Bilme Açısından Gerekli).

“Uygun değil çünkü bu eğitimi almadan önceki düşüncelerimle eğitimi aldıktan sonraki düşüncelerim arasında çok fark var. Burada nitelikli öğretmen olmayı öğrendiğimi düşünüyorum” (Ö124-K-İlahiyat-Formasyon Öncesi ve Sonrası Farklı).

Pedagojik formasyon sertifika programı öğrencilerinin bazıları formasyon eğitimi almadan herhangi bir kurumda öğretmenlik yapmanın uygun olduğuna ilişkin “tecrübeyle de öğrenilebilir, kişinin kendisini yetiştirmesi önemli, lisans sırasında alınan eğitim yeterli, formasyon eğitimi alan kişi ile almayan arasında fark yok, devlette görev yapmak için” gibi ayrıntılı görüşler belirtmişlerdir. Bazı katılımcılar ise ayrıntı vermeden sadece uygun bulduklarını ifade etmişlerdir (f=11). Bu görüşlerden bazıları aşağıda verilmiştir.

“Uygun buluyorum. Çünkü hatalarını eksikliklerini kapatmak için bir uğraş içine giriyorlar. Zaten öğrencilerle etkileşim uygulamalı olduğundan kısa bir süre sonra hangi kişiliğe nasıl davranman gerektiğini görüyorsun ve öğreniyorsun” (Ö135-K-Matematik-Tecrübeyle de Öğrenilebilir).

“Lisans düzeyinde alınan bazı derslerin bölümüm itibariyle pedagojik formasyon dersleri ile alakalı. Kendimi geliştirebildikten sonra buradaki formasyon programını almadan da öğretmenlik yapabileceğimi düşünüyorum” (Ö19-E-Felsefe-Kişinin Kendini Geliştirmesi Önemli).

“Tabi ki uygundur. Çünkü alanlarımızda yeterli bilgi birikimine sahibiz. Şimdi kısa sürede verilen eğitimde hiçbir şey tam olarak yerleşmemektedir” (Ö46-K-Felsefe-Lisans Sırasında Alınan Eğitim Yeterli).

“Uygun buluyorum çünkü PFE (pedagojik formasyon eğitimi) alanlarla almayanlar arasında hiçbir fark yok” (Ö66-K-İlahiyat-Formasyon Eğitimi Alan Kişi İle Almayan Arasında Fark Yok).

“Devlet kurumunda görev almak istiyorum. Bu yüzden uygun buluyorum” (Ö36-K-İktisat-Devlette Görev Yapmak İçin).

Katılımcıların bazıları ise formasyon eğitimi almadan herhangi bir kurumda öğretmenlik yapmanın uygun olup olmadığına ilişkin farklı görüşler belirtmişlerdir. Bu görüşlerden bazıları aşağıda verilmiştir.

“Uygun bulmuyorum çünkü nasıl davranmamız gerektiğini bilmeden anlatmak öğrencilere ve bize bir şey kazandırmaz ama bu eğitimi almadan çalışmak bizi belki öğretmenliğe daha kolay alıştıracaktır bu yüzden bu şekilde çalışmak da cazip geliyor. (Ö68).

“Kısmen katılıyorum. Burada çok şey öğrendik ama uygulayabilir miyiz bilmiyorum. Sadece öğrenmek yetmiyor bence” (Ö131).

“Kısmen doğru buluyorum kısmen doğru bulmuyorum. Çünkü bazı konularda bu öğrenilenler kullanılacak bazılarında ise kullanılmayacak genel bir bilgi edinmeyi sağladı” (Ö44).

3.5. Pedagojik Formasyon Sertifika Programı Öğrencilerinin, Hâlihazırda Görev Yapan Öğretmenlerin Düzenli Aralıklarla Formasyon Eğitiminden Geçirilmelerinin Gerekli Olup Olmadığına İlişkin Görüşleri

Pedagojik formasyon sertifika programı öğrencilerinin, halihazırda görev yapan öğretmenlerin düzenli aralıklarla formasyon eğitiminden geçirilmelerinin gerekli olup olmadığına ilişkin görüşleri Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Pedagojik formasyon sertifika programı öğrencilerinin, hâlihazırda görev yapmakta olan öğretmenlerin düzenli aralıklarla formasyon eğitiminden geçirilmelerinin gerekli olup olmadığına ilişkin görüşleri

Görevdeki öğretmenlerin formasyon eğitimi alması konusundaki görüşler	f
Evet gerekli;	
Sistem tek düze	2
Denetimler yetersiz	2
Öğretmenler yetersiz	24
Yenilik önemli	27
Tekrar önemli	21
Kendini geliştirmek önemli	4
Pratiği öğretme açısından önemli	3
Hayır gereksiz;	
Pratikte öğrenmek yeterli	21
Tecrübe önemli	4
Başta verilmesi yeterli	5

Tablo 6'da görüldüğü üzere katılımcıların halihazırda görev yapan öğretmenlerin düzenli aralıklarla formasyon eğitiminden geçmelerinin gerekli olup olmadığına ilişkin görüşleri “Evet gerekli-Hayır gereksiz” olarak iki alt temada gruplanmıştır.

Pedagojik formasyon sertifika programı öğrencilerinin çoğu halihazırda görev yapan öğretmenlerin düzenli aralıklarla formasyon eğitiminden geçirilmelerinin gerekli olduğuna ilişkin “Sistem tek düze, Denetimler yetersiz, Öğretmenler yetersiz, Yenilik önemli, Tekrar önemli, Kendini geliştirmek önemli, Pratiği öğretme açısından önemli” gibi ayrıntılı görüşler belirtmişlerdir. Bazı katılımcılar ise ayrıntı vermeden sadece gerekli olduğunu ifade etmişlerdir (f=22). Bu görüşlerden bazıları aşağıda verilmiştir.

“Formasyon eğitimlerinin belli aralıklarla olması gerektiğini düşünüyorum. Çünkü öğretmenler aldıkları bu derslerin hiç birini uygulama yoluna gitmiyor. Tek düzelikten çıkamıyorlar” (Ö124-K-İlahiyat-Sistem Tek Düze).

“Kesinlikle evet çünkü atanmış öğretmenler köprüyü geçene kadar diyorlar ve öğrenciyle ilgi konusunda çok yetersizler bizim ülkemizde bir yere geldikten sonra denetim mekanizması hiç yok. Çok kalabalık bir sistem olduğu için mümkün değil belki de” (Ö54-K-Kimya-Denetimler Yetersiz).

“Evet, çünkü öğretmen olduktan sonra bireyler kendi bildiklerini okuyorlar. Sınıf içerisine girdiğinde aldığı formasyon eğitimini bir kenara atarak klasik öğretmen modeline dönmektedir. Bu yüzden öğretmenlere belirli yıl aralıkları ile formasyon eğitimi tekrar açılmalıdır” (Ö116-E-Sosyoloji-Öğretmenler Yetersiz).

“Evet, öğretmenlerin de bu eğitimleri almaları gerekir çünkü bilim teknoloji durağan değil değişkendir çağa uygun öğretmen profili oluşturulmalıdır” (Ö100-K-Sosyoloji-Yenilik Önemli).

“Elbette insan zamanla unutulabilir. Bu yüzden diyalogu bozulur. Hal böyle olunca pedagojik davranmayı unuttur. Bundan ötürü 5 yılda veya 10 yılda bir ay veya iki ay bu eğitime tabi tutulabilirler” (Ö18-E-Tarih-Tekrar Önemli).

“Kesinlikle öğretmenler sürekli eğitim almalı. Her okulda öğretmenler için kurslar açılmalı. Kişisel mesleki gelişimsel ve birçok konuda sürekli ders almalı kendini sürekli geliştirmelidir” (Ö10-E-Türk Dili ve Edebiyatı-Kendini Geliştirmek Önemli).

“Evet bu dersler yalnızca teorik bilgidan ziyade pratiği kavrama ve iyi donatılmış bir forma sokmada öğretmenlere çok yararlı olacaktır” (Ö99-E-Tarih-Pratiği Öğretme Açısından Önemli).

Pedagojik formasyon sertifika programı öğrencilerinin bazıları halihazırda görev yapan öğretmenlerin düzenli aralıklarla formasyon eğitiminden geçirilmelerinin gerekli olmadığına ilişkin “Pratikte öğrenmek yeterli, Tecrübe önemli, Başta verilmesi yeterli” gibi ayrıntılı görüşler belirtmişlerdir. Bazı katılımcılar ise ayrıntı vermeden sadece gereksiz olduğunu ifade etmişlerdir (f=5). Bu görüşlerden bazıları aşağıda verilmiştir.

“Ders almak yerine uygulamalı gösterilmelidir. Çünkü çoğumuz öğrendiklerimizi uygulamadıkça unutuyoruz” (Ö4-K-Matematik-Pratikte Öğrenmek Yeterli).

“Gerek yok. Formasyonda öğretilen eğitim bilimlerinin teorisi ve felsefesidir. Öğrendikten sonra tekrar almaya gerek yoktur. Esas olan bunun eğitime uygulanmasıdır” (Ö115-E-Matematik-Tecrübe Önemli).

“Düşünmüyorum. Çünkü onlar birebir uygulama halindedir. Dersler ise ezbere kaçıyor. Uygulama her zaman insanın daha çok yetişmesini sağlıyor bence” (Ö135-K-Matematik-Tecrübe Önemli).

“Hayır, düşünmüyorum eğer bir öğretmen formasyonu sağlıklı bir şekilde almışsa almasına gerek kalmaz” (Ö82-K-Türk Dili ve Edebiyatı-Başta Verilmesi Yeterli).

Katılımcıların bazıları ise halihazırda görev yapan öğretmenlerin düzenli aralıklarla formasyon eğitiminden geçirilmelerinin gerekli olup olmadığına ilişkin farklı görüşler belirtmişlerdir. Bu görüşlerden bazıları aşağıda verilmiştir.

“Hayır, ama teknoloji ile ilgili eğitim almaları gerekir” (Ö41).

“Öğretmenlerin belirli aralıklarla formasyon eğitimi (kitap ezberleme eğitimi) değil de farklı boyutlarda bir eğitim alması gerekir” (Ö141).

“Sınav şartı olmamak kaydıyla olabilir. Öğretmenlik uygulama gerektiren bir iştir” (Ö39).

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırma sonucunda pedagojik formasyon sertifika programı öğrencilerinin öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenlerinin “Sevmek, Kendisine uygun olması, Daha iyi bir nesil yetiştirmek, idealist olmak, Statülü-kutsal bir meslek olması, Maddi kazanç, Hayalindeki meslek olması, Rol model almak, Çalışma şartlarının cazip olması, Kendi bölümünde atanma şansının zayıf olması, Mesleğinden memnun olmama, Yaşanan kötü tecrübeler ve Kendini geliştirmek” olarak belirlenmiştir. Bu temalardan en yüksek frekansa sahip olanlar sevmek (f=59), Kendisine uygun olması (f=40) ve daha iyi bir nesil yetiştirmek (f=38) olarak sıralanmıştır.

Elde edilen bu sonuçlar, Özkan (2012), Gürbüz Türk ve Genç (1997), Çakır (2005), Çapri ve Çelikkaleli (2008) ve Temizkan (2008)’in bulgularıyla paralellik göstermektedir. Bu sonuçlara göre pedagojik formasyon kursundaki öğretmen adaylarının, öğretmenlik mesleğine ilişkin görüşlerinin olumlu olduğu, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yüksek düzeyde ilgi duyduğu, öğretmenlik mesleğini sevdiği söylenebilir. Boz ve Boz (2008) tarafından ortaöğretim kimya ve matematik eğitimi bölümlerinde öğrenim gören 38 öğretmen adayları ile öğretmenlik mesleğini seçme nedenleri üzerine yürütülen çalışmada, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenlerinden önde gelenleri arasında öğretmeyi ve öğretmenliği sevmenin (%32) ifade edildiği ortaya çıkmıştır. Öğretmen adayları üzerinde yapılan tüm bu araştırmaların ortak sonuçlarına bakılacak olduğunda öğretmenlik mesleğinin tercih edilme nedenleri arasında en büyük etkenin öğretmenlik mesleğini veya öğretmeyi sevmek olduğu görülmektedir. Bu araştırmanın bulgularına bakıldığında ise benzer şekilde öğretmenlik mesleğini sevmek (f=59) ön sırada göze çarpmaktadır.

Kendisine uygun olması (f=40) teması altında katılımcılar öğretmenlik mesleğinin kişisel özelliklerine uygun olduğunu belirtmişlerdir. Genel olarak katılımcılar öğretmenlik mesleğini iletişim becerilerinin ön planda olduğu bir meslek olarak tanımlayıp bu becerilerin de kendilerinde bulunduğunu öne sürmüşlerdir. Ancak alanyazında bu bunu destekleyen bir bulguya rastlanmamıştır. Yine bu tema altında 22 katılımcı öğretmenlik mesleğinin kadınlar için uygun bir meslek olduğunu vurgulamıştır. Bu bağlamda Kartal ve Afacan’ın (2012) çalışmasında öğretmenliği tercih sebebi ana teması altında dışsal

faktörlerden birinin öğretmenliği bayanlar için uygun bir meslek olarak görme (%16,05) olduğu belirtilmiştir. Bu bulguyla paralellik gösteren yani kadınların öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının erkeklerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına göre daha olumlu olduğunu belirten çalışmalar (Akpınar, Yıldız ve Ergin 2006; Aksoy 2010; Çapa ve Çil 2000; Kaya ve Büyükkasap 2005; Soran, Demirci ve Atay 1996) olsa da tam tersini belirten çalışmalar da (Can 2000; Gürbültürk ve Genç 2004; Çakır, Kan ve Sünbül 2006; Bozkırlı ve Er 2011; Kartal ve diğ. 2012b) bulunmaktadır. Kadınların evli ve çocuklu olma durumlarından dolayı evlerine daha çok vakit ayırabilmek için öğretmenlik mesleğini tercih etmek istediklerini söyleyebiliriz.

Daha iyi bir nesil yetiştirmek (f=38) teması altında katılımcılar toplumun gelişebilmesi için öğretmenlik mesleğini tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Bu bağlamda alanyazın incelendiğinde 2004 yılında Eğitimciler Birliği Sendikası tarafından Milli Eğitim Bakanlığı ile işbirliği içinde yapılan bir çalışmada öğretmenlerin %33.4'ü topluma faydalı olmak istediğinden dolayı öğretmenlik mesleğini seçtiklerini belirtmişlerdir. Boz ve Boz (2008) ise ortaöğretim kimya ve matematik eğitimi bölümlerinde öğrenim gören 38 öğretmen adayı ile öğretmenlik mesleğini seçme nedenleri üzerine yürüttüğü çalışmada, topluma katkıda bulunma (%13) isteğinin önde gelen nedenlerden biri olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Pedagojik formasyon sertifika programı öğrencileri aldıkları en önemli 3 dersi sırasıyla “Rehberlik”, “Eğitim Psikolojisi” ve “Eğitim Bilimine Giriş” olarak belirtmiştir. Bu 3 derse nazaran daha az önemli görülen dersler sırasıyla “Öğretim İlke ve Yöntemleri”, “Ölçme ve Değerlendirme”, “Sınıf Yönetimi”, “Gelişim Psikolojisi” ve “Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı” olarak belirlenmiştir.

Araştırma sonucunda katılımcıların aldıkları pedagojik formasyon eğitimini yeterli bulup bulmadıklarına ilişkin görüşleri incelendiğinde; “Süre kısa (f=56), Sıkıştırılmış program (f=49), Zaman ve şartlar uygun değil (f=12), Hocalar ve program verimli değil (f=15), Dersler uygulamaya yönelik değil (f=11), Yeterli değil (f=7), Derslerin ardışık ve ilişkili olması (f=4), Hocalar ve program verimli (f=10)” temaları oluşturulmuştur. Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programı öğrencilerinin aldıkları formasyon eğitimini yeterli görüp görmediklerine ilişkin görüşleri değerlendirildiğinde yetersiz gören görüşlerin (f=150) sayısının, yeterli görenlerden (f=32) çok daha fazla olduğu ortaya çıkmıştır. Dalgıç, Doyran ve Vatanartıran (2012) yaptıkları çalışmada program süresi ile ilgili olarak katılımcıların tamamı program süresinin 1 sene olmasının yetersiz olduğunu vurgulamışlardır. Pedagojik Formasyon ve Öğretmen Eğitimi programlarının sürelerinin yeterli bilgi ve donanımı verebilecek kadar uzunlukta olmasının önemi çeşitli çalışmalarda da vurgulanmıştır (Rosenberg ve Sindelar 2001; Bell, Cihak, ve Judge 2010). Ayrıca programın yaz aylarında klimasız sınıflarda yapıldığı ve 3 aylık bir süreye sıkıştırılarak yürütüldüğü göz önünde bulundurulursa şartların olumsuz, dolayısıyla verimin de düşük olabileceği söylenebilir. Yine Dalgıç, Doyran ve Vatanartıran (2012) yaptıkları çalışmada Pedagojik Formasyon Programının içeriği bağlamında katılımcıların tamamının, programın teori ağırlıklı olduğunu ve ders içeriklerinin teorik bilgilerle sınırlı kaldığını, uygulama olmadığını belirttiklerini ifade etmişlerdir.

Pedagojik formasyon sertifika programı öğrencilerinin formasyon eğitimi almadan herhangi bir kurumda öğretmenlik yapmayı uygun bulup bulmadıklarına ilişkin görüşleri; “Tecrübeyle de öğrenilebilir (f=13) Kişinin kendini yetiştirmesi önemli (f=16), Lisans sırasında alınan eğitim yeterli (f=5), Formasyon eğitimi alan kişi ile almayan arasında fark yok (f=9), Devlette görev yapmak için (f=2) Uygun buluyorum (f=11), Meslek bilgisi dersleri öğrenciye eğitim vermede şart (f=42) İnsan bilinçli olur (f=2), Öğrenci iletişimini bilme açısından gerekli (f=20) Formasyon öncesi ve sonrası farklı (f=2) Uygun bulmuyorum (f=16)” alt temalarında toplanmıştır. Pedagojik formasyon sertifika programı öğrencilerinin formasyon eğitimi almadan herhangi bir kurumda öğretmenlik yapmayı uygun bulup bulmadıklarına ilişkin görüşleri değerlendirildiğinde uygun olmadığını belirten görüşlerin sayısının (f=82), uygun olduğunu belirten görüşlerin (f=56) sayısından daha fazla olduğu görülmüştür. Dalgıç, Doyran ve Vatanartıran (2012) yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının pedagojik formasyon eğitimi almadan öğretmenlik yapabilmeleri konusunda katılımcıların tamamının kendileri de bu şekilde öğretmenlik yapmış olmalarına rağmen bu uygulamayı yanlış bulduklarını ve uygun olmadığını belirtmişlerdir. Pedagojik derslerin öğrenciyle iletişim kurmada, dersi anlatmada, sınıf içerisinde disiplin sağlayabilmede ve okul kültürünü anlayabilmede öneminin büyük olduğu belirtilmiştir.

Pedagojik formasyon sertifika programı öğrencilerinin, halihazırda görev yapan öğretmenlerin düzenli aralıklarla formasyon eğitiminden geçirilmelerinin gerekli olup olmadığına ilişkin görüşleri; “Sistem tek düze (f=2), Denetimler yetersiz (f=2), Öğretmenler yetersiz (f=24), Yenilik önemli (f=27), Tekrar önemli (f=21), Kendini geliştirmek önemli (f=4), Pratiği öğretme açısından önemli (f=3), Evet gerekli (f=22), Pratikte öğrenmek yeterli (f=21), Tecrübe önemli (f=4), Başta verilmesi yeterli (f=5) Hayır

gereksiz (f=5)” alt temalarında toplanmıştır. Pedagojik formasyon sertifika programı öğrencilerinin, halihazırda görev yapan öğretmenlerin düzenli aralıklarla formasyon eğitiminden geçirilmelerinin gerekli olup olmadığına ilişkin görüşleri değerlendirildiğinde gerekli gören görüşlerin (f=105) sayısının, gereksiz gören görüşlerin (f=35) sayısından fazla olduğu görülmüştür. Katılımcılar, öğretmenlerin niteliklerinin düşük olduğunu, dünyanın teknoloji dünyası olduğu ve teknolojinin de sürekli değiştiği düşünüldüğünde sürekli bir yenilenmenin gerekli olduğunu, öğretmenin zaman içerisinde bilgilerini unutabileceğini ifade ve bu nedenle öğretmenlerin belirli aralıklarla eğitimden geçirilmelerinin gerekli olduğunu ifade etmişlerdir. Bu bağlamda görev yapmakta olan öğretmenlere belirli aralıklarla eğitim alanındaki çeşitli gelişmeler ve mesleki bilgilerin yenilenmesi konularında eğitim verilmesinin yararlı olacağı söylenebilir.

Araştırma sonucunda pedagojik formasyon sertifika programı öğrencilerinin formasyon eğitimine ilişkin görüşleri dikkate alınarak gerekli düzenlemelerin yapılması, pedagojik formasyon öğrencilerinin aldıkları formasyon eğitiminin verimini arttıracak dolayısıyla da daha nitelikli öğretmenlerin yetişmesi sağlanabilecektir. Araştırmada elde edilen bulguların ışığında aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

- Eğitim fakültelerinde 4 yıla yayılmış bir şekilde verilmekte olan meslek bilgisi derslerinin pedagojik formasyon öğrencilerine 1 döneme sıkıştırılmış bir şekilde veriliyor olması programın verimini düşürmektedir. Sürenin uzatılması ve programdaki derslerin sıkışık bir müfredatla değil de daha geniş bir zaman diliminde, daha detaylı bir şekilde yürütülmesi programın verimini arttıracaktır.
- Araştırmanın yürütüldüğü tarihin yaz aylarında formasyon eğitimi alan grup olduğu göz önünde tutulduğunda, dersliklerin şartlarının yaz aylarına uygun bir şekilde düzenlenmesi (dersliklere klimalar takılması vb.) gerekmektedir. Eğer bu maddi sebeplerden bu sağlanamıyorsa formasyon eğitiminin yaz aylarında değil, normal eğitim öğretim dönemlerinde (güz ve bahar dönemleri) yapılması gerekmektedir.
- Pedagojik formasyon eğitimi kapsamında teorik derslerin yoğunlukta olduğu belirtilmiştir. Uygulama derslerinin sayısının artırılması, mevcut teorik derslerinin içeriğinin uygulama ile ilişkilendirilerek işlenmesi yararlı olacaktır.
- Eğitim sistemi içerisinde formasyon eğitimi almadan öğretmenlik yapılmaması gerekmektedir. Ücretli öğretmenler de dahil olmak üzere görevlendirilecek her öğretmen formasyon eğitiminden geçmiş olmalıdır.
- Görev yapmakta olan öğretmenlerin belirli aralıklarla meslek bilgilerinin yenilenmesi yararlı olacaktır.
- Öğretmenlerin niteliklerini arttırabilmek ve sistemi tek düzelikten çıkarıp bir dinamizm katabilmek için MEB ve YÖK işbirlikli bir şekilde çalışıp hem hizmet öncesi eğitimlerin hem hizmet içi eğitimlerin yeniden düzenlenmesi gerekmektedir.

5. KAYNAKÇA

- Akpınar, E., Yıldız, E. ve Ergin, Ö. (2006). Fen bilgisi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 56–62.
- Aksoy, M. E. (2010). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları (Gaziosmanpaşa Üniversitesi Örneği). *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2, 197-212.
- Aysu, B. (2007) *Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine karşı tutumlarının incelenmesi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Ev Ekonomisi Ana Bilim Dalı, Ankara
- Başaran, İ.E. (2007). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Ekinoks Yayınları.
- Bell, S.M., Cihak, D.F. & Judge, S. (2010). A preliminary study: do alternative certification route programs develop the necessary skills and knowledge in assistive technology? *International Journal of Special Education* 25(3), 110-118.
- Boz, Y. ve Boz, N. (2008). Kimya ve matematik öğretmen adaylarının öğretmen olma nedenleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(1), 137–144.
- Bozkırlı, K. Ç. ve Er, O. (2011). Türkçe ve Türk dili ve edebiyatı öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Kafkas Üniversitesi Örneği). *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Vol. 6/4, 457-466.

- Bursahoğlu, Z. (2013). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Can, Ş. (2010). Tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (İLKE)*, 24, 1-28.
- Çakır, Ö. (2005). Anadolu üniversitesi açıköğretim fakültesi İngilizce öğretmenliği lisans programı ve eğitim fakülteleri İngilizce öğretmenliği lisans programı öğrencilerinin mesleğe yönelik tutumları ve mesleki yeterlik algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6, 9, 27-42.
- Çakır, Ö., Kan, A. & Sünbül, Ö. (2006). Öğretmenlik meslek bilgisi ve tezsiz yüksek lisans programlarının tutum ve özyeterlik açısından değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 36-47.
- Çapa, Y. ve Çil, N. (2000). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 69-73.
- Çapri, B., ve Çelikkaleli, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterliliklerine inançlarının cinsiyet, program ve fakültelerine göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 9, Sayı:15, 33-53.
- Dalgıç, G., Doyran, F. & Vatanartıran, S. (2012). Ücretli öğretmenlerin, katıldıkları pedagojik formasyon programına ilişkin deneyimleri. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, (11): 39-54.
- Drucker, P. (1994). *Yeni gerçekler*. İstanbul: Kültür Yayınları.
- Dündar, H. ve Karaca, E. T. (2013). Formasyon öğrencilerinin pedagojik formasyon programına ilişkin sahip oldukları metaforlar. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitimi Fakültesi Dergisi*, (30): 19-34.
- Elo, S. ve Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107-115.
- Eraslan L. ve Çakıcı, D. (2007). Pedagojik formasyon programı öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(2): 427-438.
- Foulquie, P. (1994). *Pedagoji Sözlüğü*, İstanbul: Sosyal Yayınlar.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. & Hyun, H. H. (2012). *How To Design And Evaluate Research In Education* (8th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Giddens, A. (2008). *Sosyoloji*. İstanbul: Kırmızı Yayınları.
- Gürbüztürk, O. ve Genç, S. Z. (2004). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(7), 47-62.
- Gürbüztürk, O., ve Genç, S. Z. (1997). Sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin fakülteye ilişkin tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişki: Atatürk üniversitesi örneği. 4. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri I: Program geliştirme, öğretmen yetiştirme, yaygın eğitim*. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, 51, 473-485.
- Karagözoğlu, G.(2008). Türk eğitim siteminde öğretmen yetiştirme çıkmazımız. *Çağdaş Eğitim*, 349(1): 37.
- Kartal T. ve Afacan, Ö. (2012). Pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 76 – 96
- Kartal, T., Kaya, V. H. Öztürk, N. & Ekici, G. (2012b). The exploration of the attitudes of the science teacher candidates towards teaching profession. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 46, 2759-2764.
- Katkat, D. ve Mızrak, O. (2003). Öğretmen adaylarının pedagojik eğitimlerinin problem çözme becerilerine etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 158.
- Kaya, A. ve Büyükkasap, E. (2005). Physics student teachers' profiles, attitudes and anxiety toward teaching profession: an Erzurum sample. *Kastamonu Education Journal*, 13(2), 367-380.
- Küçükahmet, L. (2005). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. (16. Basım). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- McLaren, P. (2011). *Eleştirel pedagojiye giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expand esource book* (2nd ed.). London: Sage.
- Nartgün, Ş.S., (2008). Aday öğretmenlerin gözüyle milli eğitim bakanlığına bağlı eğitim kurumlarına öğretmen atama esasları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (2).
- Neuendorf, K. A. (2002). *The content analysis guide book*. ThousandOaks, CA: Sage.
- Özden Y. ve Turan, S. (2014). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Özkan, H. H., (2012). Öğretmenlik formasyon programındaki öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının incelenmesi (sdü örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2): 29-48.
- Rosenberg, M. S. ve Sindelar, P. T. (2001). *The proliferation of alternative routes to certification in special education: a critical review of the literature*. Arlington, VA: The National Clearinghouse for Professions in Special Education, The Council for Exceptional Children
- Soran, H., Demirci, C. & Atay, E. (1996). Hacettepe üniversitesi eğitim fakültesi fen bilimleri öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının belirlenmesi. II. *Ulusal Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu*, İstanbul.
- TDK. http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&view=bts. Erişim Tarihi: 03.15.2015.
- Temizkan, M. (2008). Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları üzerine bir araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (3), 461-486.
- Weber, R. P. (1990). *Basic content analisis* (2nd ed.). Newbury Park, CA: Sage.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (8. Baskı). Ankara: Seçkin.
YÖK (1998). *Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları*. Y.Ö.K. Ankara.



Bilimsel Araştırma Bir Soru İle Başlar; Süt Etkinliği

Scientific Research Begins With A Research Question; Milk Activity

Nilgün YENİCE¹, Barış ÖZDEN²

Öz: Bu çalışmanın amacı fen bilgisi öğretmen adaylarının bilim insanlarının bir bilimsel araştırmayı nasıl gerçekleştirdikleri ve bu süreçte oluşan bilimsel bilginin hangi özelliklere sahip olduğunu kavramalarını sağlamaktır. Bu bağlamda, “Süt” etkinliği, öğretmen adaylarına bilimsel bilginin gözlem ve çıkarımlara dayalı olduğu, hayal gücü ve yaratıcılık içerdiği ve deneysel bir doğaya sahip olduğu özelliklerini kazandırmaktadır. Örnekleme oluşturan 55 öğretmen adayıyla 5'erli bilim insanı grupları oluşturularak yürütülen etkinlik, öğretmen adaylarının tahmin yapması ile başlamakta ve kendi araştırma sorularını oluşturup, oluşturdukları araştırma sorularını test etme süreci ile devam etmektedir. Etkinlik sürecinde, öğretmen adaylarının kendi araştırma sorularını oluştururken hayal gücü ve yaratıcılıklarını kullandıkları ve gözlem ve çıkarımın birbirinden farklı kavramlar olduğunu fark ettikleri belirlenmiştir.

Anahtar sözcükler: Bilimin doğası, gözlem ve çıkarım, hayal gücü ve yaratıcılık, deneysellik, jenerik etkinlik

Abstract: The purpose of this study is to enable the pre-service science teachers to comprehend how scientists conduct a scientific research and which features scientific knowledge includes in this process . In this context, “Milk” activity promoted pre-service science teachers with an understanding that scientific knowledge is based on observation and inferences, besides it includes imagination and creativity and it is empirical-based. The activity begins with pre-service science teachers’ predictions and continues with forming their own research questions and testing of these questions with whole class which is consisted of 55 pre-service teachers who were divided into groups of 5 scientists. Throughout the activity, while pre-service science teachers were creating their own research questions, it was stated that they used their imagination and creativity and noticed the difference between observation and inferences.

Keywords: Nature of science, observation and inferences, imagination and creativity, empirical-based, generic activity

1. GİRİŞ

Tüm Dünya’da fen eğitimine yönelik öğretim programlarında ve ders içeriklerinde öğrencilerin özellikle bilimsel sorgulama becerilerinin gelişimini ve bilimin doğası anlayışlarının gelişimini hedefleyen reformlar gerçekleştirilse de, bilimin doğasının ne anlama geldiğinin açık bir tanımı bulunmamaktadır (Lederman, 2006). Lederman (2006) bilimin doğasını bilimsel sorgulama ya da süreçlere değil, bilimsel etkinliklerin kapsamındaki epistemolojik destekleyicilere karşılık geldiğini vurgulamıştır.

Bilimin doğasıyla ilgili farklı görüşler bulunmasına karşın; Lederman (2007) bu görüşlerin bilimin ve bilimsel bilginin özelliklerine işaret ettiğini ve bu hedefinden de sapmadığı sürece hepsinin eşit derecede geçerli olduğunu ileri sürmüştür. Bu özellikler ve açıklamalar ilgili alan yazın ışığında aşağıda sunulmuştur (Lederman, Abd-El-Khalick, Bell ve Schwartz, 2002; Lederman 2007):

- **Bilimsel Bilginin Değişimi:** Bilimsel bilgi statik, bütün ve “mutlak” değildir; değişime açıktır (Abd-El-Khalick, 2001).
- **Gözlem ve Çıkarım Ayrımı:** Gözlemler duyular ya da çeşitli araçlar yardımıyla elde edilebilen veriler sağlarken çıkarımlar yoluyla bu veriler üzerinden gözlenen olayların nedenleri açıklanır ve yorumlanır (Lederman, Abd-El-Khalick, Bell ve Schwartz, 2002).
- **Bilimsel Yöntem/Yöntemler:** Bilim insanlarının araştırmaları sırasında adım adım takip ettikleri tek ve evrensel bir yöntemden söz etmek doğru değildir (AAAS, 1993; McComas, 1998).

¹ Doç. Dr., Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, e-posta: nyenice@gmail.com

² Fen Bilimleri Öğretmeni, Milli Eğitim Bakanlığı, e-posta: barisozdn@gmail.com

- *Yaratıcılık ve Hayal Gücü:* Bilimin ürünleri, konu edindiği gerçeği aslına tam olarak uygun bir şekilde temsil etmekten çok gözlemlere, deneylere ve çıkarımlara ek olarak yaratıcılık ve hayal gücünün de katkısıyla yansıtma iddiası taşır (Lederman, Abd-El-Khalick, Bell ve Schwartz, 2002; Lederman, 2007).
- *Sosyo-Kültürel Etki:* Bilim, insani bir etkinliktir ve bilimsel fikirler de içinde yeşerdiği sosyal ve tarihi iklimden etkilenir (AAAS, 1993).
- *Teoriler-Kanunlar:* Teoriler bilimsel olguları açıklamak, tanımlamak ve bazı kestirimlerde bulunmak için kullanılan araçlardır ve genellikle belirli varsayımlara ve gözlemlenemeyen varlıklara dayanırlar. Kanunlarsa doğal varlıklar ve olaylar arasındaki gözlemlenebilir ilişkilerin betimsel ifadeleridir (Palmquist ve Finley, 1997).

Bilimin doğası öğretiminde, unsurlarına yönelik geliştirilen jenerik yani tanıtım amaçlı etkinlikler sıkça tercih edilmektedir (Lederman ve Abd-El-Khalick, 1998). Bilimin doğası öğretiminde kullanılan jenerik etkinlikler arasında yer alan süt etkinliği, Lederman ve çalışma arkadaşları tarafından yürütülen bilimsel sorgulama ve bilimin doğası temalı Inquiry, Context and Nature of Science Projesinden Türkçe'ye uyarlanarak kullanılmıştır (Lederman ve Lederman, 2005).

Süt etkinliğinin, bilimin doğası özellikleri ışığında amacı, fen bilgisi öğretmen adaylarının bilim insanlarının bir bilimsel araştırmayı nasıl gerçekleştirdikleri ve bu süreçte oluşan bilimsel bilginin hangi özelliklere sahip olduğunu kavramalarını sağlamaktır. Ayrıca bu etkinlik aracılığıyla, öğretmen adaylarına bilimsel bilginin gözlem ve çıkarımlara dayalı olduğu, hayal gücü ve yaratıcılık içerdiği ve deneysel bir doğaya sahip olduğu özelliklerini kazandırmaktadır.

Öğretmenlerin öğrencilerin bilimsel araştırma ve bilimin doğası özelliklerini kazanmada önemli bir rol oynadığı göz önüne alındığında, öğretmen adaylarının bilimsel araştırma sürecinin nasıl başladığı ve devam ettiği ve bilimsel bilginin hangi özelliklere sahip olduğunu kazanması açısından bu çalışma sözü edilen becerileri öğretmen adaylarına kazandırmada büyük bir öneme sahiptir.

2. YÖNTEM

2.1. Materyaller

- Gıda boyaları
- Kürdan
- Sıvı bulaşık deterjanı
- Kâse
- Farklı yağ oranlarında sütler

2.2. Etkinliğin Uygulanması

Etkinlik, Ege Bölgesinde bulunan bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalında 3. Sınıfta öğrenim gören 55 öğretmen adayının katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Örneklem, öğrencilerin bilimin doğası ve bilim tarihi dersini alma durumu dikkate alınarak amaçlı örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Etkinliğe, 5'erli 11 bilim insanı grubunun oluşturulması ve etkinlik çalışma yapraklarının (EÇY) dağıtılması ile başlanır.

Öncelikle, her öğretmen adayı grubuna geniş bir kâse ve tam yağlı yarım litre süt verilir. Bu süreçte, öğretmen adayları verilen süt kâselerine dokunmamalı veya sallamamalıdır. Öğretmen adayları dört farklı renkte gıda boyasını alırlar ve bu gıda boyalarından kâsenin dört köşesine bir damla damlatırlar.

Öğretmen adaylarına “Temiz bir kürdanı kâsenin tam ortasına batırıp çıkarırlarsa ne olur?” sorusu sorulur. Daha sonra öğretmen adaylarından süt ve gıda boyalarının davranışlarını gözlemleri istenir.

Öğretmen adaylarına “Ne tahmin ettiniz ve ne oldu?” sorusu sorulur. Ardından, öğretmen adaylarından sıvı bulaşık deterjanı almaları ve başka temiz bir kürdanı sonuna kadar bu deterjanın içine batırmaları istenir. Bu işlemden sonra, öğretmen adaylarına “Deterjana batırılan kürdanı sütün içine batırırsak ne olur?” sorusu sorulur. Öğretmen adayları tahminlerini yazar. Daha sonra öğretmen adayları deterjana batırılan kürdanı sütün içine batırarak gözlem yaparlar ve gözlemlerini etkinlik çalışma yapraklarına not etmeleri istenir (Fotoğraf 1).

Fotoğraf 1. Süt etkinliğine hazırlık



Her grup gözlemlerini paylaştıktan sonra onlara “Sizin bu yaptıklarınız bilimsel bir araştırma olabilir mi?” sorusu sorulur. Öğretmen adaylarına yaptıklarının bilimsel bir araştırma olmadığı açıklanır. Daha sonra, öğretmen adaylarına bilimsel bir araştırma, bir araştırma sorusu ile başlar şeklinde açıklama yapılır.

Ardından, öğretmen adaylarından test edilebilir bir soru oluşturmaları istenir. Bu süreçte öğretmen adaylarının hayal gücü ve yaratıcılıklarını kullanmaları beklenmektedir. Öğretmen adaylarına farklı yağ oranlarına sahip sütler, çeşitli sıvı deterjanlar ve farklı büyüklüklerde kâseler verilir. Öğretmen adayları hazırladıkları araştırma sorusuna dayanarak kendi araştırmalarını tasarlar ve uygular.

Öğretmen adaylarının araştırmalarından sonra onlardan veri tablolarını sözlü olarak sunmaları istenir. Öğretmen adaylarına “Niçin ve nasıl farklı araştırma desenlerine sahipsiniz?” sorusu sorulur (Fotoğraf 2). Öğretmen adaylarına araştırma yönteminin araştırma sorusu tarafından yönlendirildiği belirtilir. Bu yüzden farklı soruların farklı araştırmalara sebep olduğu açıklanır.

Fotoğraf 2. Süt etkinliği sonunda oluşan desenlerden biri



Etkinlik sonunda, gruplardan birer sözcü seçmeleri ve yaptıkları çalışmalarını sözcüler aracılığıyla sınıfa sunmaları istenir. Bu açıklamalardan sonra EÇY’ de yer alan bu etkinlikle

bilimsel araştırma süreci ve bilim doğası özellikleri arasında nasıl bir ilişki kurdunuz? sorusunun, sınıf içerisinde tartışılarak yanıtlanması sağlanır.

3. BULGULAR

Bilim insanı gruplarının EÇY'nin “*Bilimsel bilginin oluşumunda deney her zaman gerekli midir?*” sorusuna ilişkin olarak yaptıkları açıklamalardan bazıları aşağıda verilmiştir.

- *Bilimsel bilginin oluşumunda her zaman deney yapmak gerekli değildir; gözlem sonunda hayal gücü ve yaratıcılığımızı kullanarak çıkarımlarda bulunabiliriz. Böylece bilimsel bilgi ortaya çıkarılabilir.*
- *Bilimsel bilginin oluşumunda deney her zaman gerekli değildir. Araştırılan olay ve konunun türüne uygunluk varsa deney yapılır; yoksa yapılmaz. Örneğin; Gezegenlerin gözlenmesi ve Astronomi...*
- *Deney her zaman gerekli değildir. Şartlara bağlı olarak deney yapmadığımız durumlarda olabilir. Bu durumlarda gözlem ve çıkarımlardan da yararlanılabilir.*

Bilim insanı gruplarının yaptıkları gözlem ve çıkarımları dikkate alarak EÇY'nin 7. Sorusuna ilişkin verdikleri cevaplardan bazıları aşağıda sunulmuştur.

- *Süt içerisine farklı renkte gıda boyalarının damlatılması, kase içerisinde deterjanlı kürdan batırıldığında renklerin kase kenarlarına çekilmesi, kürdan çıkarıldığında renklerin birbirine karışması gözlemdir; Deterjanlı kürdan batırıldığında renklerin yüzey gerilimi azaldığı için kenarlara çekilmesi ise çıkarımdır.*
- *Renklerin deterjanlı kürdanı batırınca köşelere dağılması gözlem, deterjanın yüzey gerilimini azalttığı için köşelere toplanması çıkarımımızdır. Bu gözlem ve çıkarımlarımızı bir probleme dayanarak bilimsel bilgi oluşturmaya çalıştık.*

Bilim insanı grupları EÇY' de yer alan “*Bilimsel araştırma sürecinin nasıl başladığı ve nasıl devam ettiği hakkında neler öğrendiniz?*” Sorusuna ilişkin olarak aşağıda iki örneği verilen yanıtlar benzerinde ifadeler kullanılarak açıklamalar yapmışlardır.

- *Bilimsel araştırma süreci bir araştırma sorusu ile başlar ve bu araştırma sorusu bilimsel araştırma süreci boyunca bize rehberlik eder. Bir problem cümlesi belirleyip, bu problemi çözmek amacıyla farklı hipotezler kurar, değişkenleri belirler, farklı tahminlerde bulunur ve elde ettiğimiz verileri bir araya getirip belli bir sonuca varabiliriz. Bütün bu süreçler boyunca hayal gücü ve yaratıcılığımızı kullanır; gözlem yapma çıkarımda bulunma, deneysel yöntemleri kullanma becerilerini kazanırız.*
- *Bu etkinlikte bilimsel araştırma süreci merakla başlar, deneme yanılma yöntemi uygulanır. Bunun yanında hayal gücü ve yaratıcılığın etkisi çok büyüktür.*

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Etkinlik sonucunda, öğretmen adayları bilimsel bilginin oluşumunda her zaman deney'in gerekli olmadığını; deney yapılamayan bazı durumlarda gözlem ve çıkarımların önemine vurgu yapmışlardır. Öğretmen adaylarına sorulan 7. Soruda bilimsel araştırma sürecinde gözlem ve

çıkarm arasındaki farka odaklanarak, gözlem ve çıkarımın birbirinden farklı türde kavramlar olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmen adayları bilimsel araştırma sürecinin bir araştırma sorusu veya merak sonucu oluşan bir soru ile başladığını vurgulamış ve bu sürecin devamında hayal gücü ve yaratıcılığın önemine dikkat çekmişlerdir.

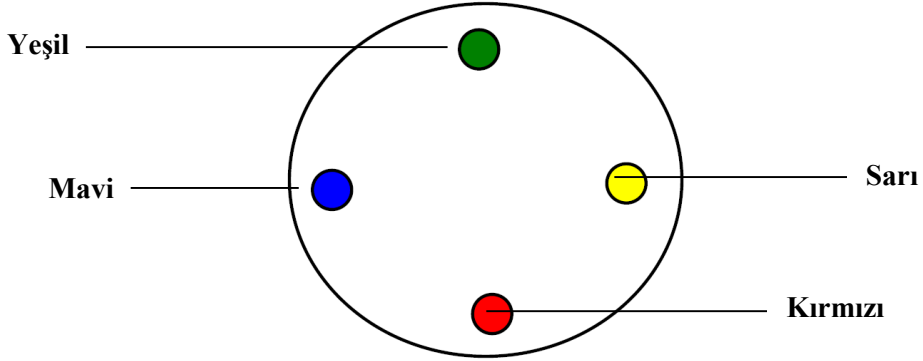
Yapılan tüm etkinlik süreci ve öğretmen adaylarının bu süreçte sorulara verdikleri cevaplar dikkate alındığında, öğretmen adaylarının bilim insanları gibi düşünmeye çalıştıkları ve onlar gibi olgulara yaklaştıkları, yani bilim insanlarına benzer deneyimler (Gözlem yapma, çıkarımlarda bulunma, test etme, tahminlerde bulunma, veri toplama, hipotezler kurma, kontrollü değişkenler ile deneyler yapma, hayal gücü ve yaratıcılık ile de düşünce deneyleri yapma) yaşadıkları tespit edilmiştir (Lederman ve Abd-El-Khalick, 1998).

Etkinliğin uygulanma süreci ve sınıf ortamı dikkate alındığında, bu etkinlik lisans düzeyindeki fen eğitimi öğrencileri dışında; farklı sınıf düzeyi ve kademelerde uygulanabileceği araştırmacılar tarafından önerilmektedir.

5. KAYNAKLAR

- AAAS, (1993). *Science for all Americans: Project 2061*. Oxford University Press, New York.
- Abd-El-Khalick, F. (2001). Embedding nature of science instruction in preservice elementary Science courses: Abandoning scientism, but... *Journal of Science Teacher Education*, 12, 215-233.
- Lederman, J. S., & Lederman, N. G. (2005). *Developing and assessing elementary teachers' and students' understandings of nature of Science and Scientific inquiry*. A paper presented at the Annual Meeting of the National Association for Research in Science Teaching, Dallas, TX.
- Lederman, N. G., Abd-El-Khalick, F., Bell, R. L., & Schwartz, R. S. (2002). Views of nature of Science questionnaire (VNOS): Toward valid and meaningful assessment of learners' conceptions of nature of science. *Journal of Research in Science Teaching*, 39, 497-521.
- Lederman, N. G. (1992). Students' and teachers' conceptions of the nature of science: a review of research. *Journal of Research in Science Teaching*, 29(4), 331-359.
- Lederman, N. G. (2006). *Syntax of nature of science within inquiry and science instruction*, içinde L., B. Flick & Lederman, N. G., *Scientific Inquiry and Nature of Science*, 301-318. Springer.
- Lederman, N., G. (2007). *Nature of science: past, present, and future*, içinde Sandra K. Abell & Norman G. Lederman (eds). *Handbook of Research on Science Education* (eds). pp. 831-879. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum
- McComas, W. F. (1998). *The principal elements of the nature of science: Dispelling the myths*. In W. F. McComas (Ed.), *The Nature of Science in Science Education: Rationales and Strategies* (pp. 53-70). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Palmquist, B. C., & Finley, F. N. (1997). Preservice teachers' views of the nature of science during a post baccalaureate science teaching program. *Journal of Research in Science Teaching*, 34, 595-615.

Ek 1. Etkinlik Çalışma Yaprağı



Şekil 1. Gıda Boyası Eklenmiş Süt Kâsesi Örneği

1. Etkinlik ile ilgili gözlemlerinizi yazınız.
2. Etkinlik ile ilgili çıkarımlarınızı yazınız.
3. Bu olaya ilişkin hipotezlerinizi yazınız.
4. Deterjanlı kürdanı süt kâsesinin ortasına batırdığınızda ne olmaktadır?
5. Yazdığınız hipotezinizi test etme sürecinde deney yaptınız mı?
6. Bilimsel bilginin oluşumunda deney her zaman gerekli midir?
7. “Bilimsel bilgi oluşturulma sürecinde gözlem ve çıkarımlara dayanır.” kazanımı ile kâselerdeki süt ile yaptığınız deney süreci arasındaki ilişkiyi nasıl açıklarsınız?
8. Yaptığınız etkinlik ile bilimsel araştırma süreci arasında nasıl bir ilişki kurarsınız? Açıklayınız.
9. Bu etkinlik ile bilimsel araştırma sürecinin nasıl başladığı ve nasıl devam ettiği hakkında neler öğrendiniz? Açıklayınız.
10. Bilim insanları gözlemleyebildikleri, fakat detaylarını bilmedikleri bir olayı sizce nasıl açıklamaktadırlar?



Ortaokul Öğrencilerinin Görsel Sanatlar Dersi Kavramına İlişkin Metaforik Algıları¹

Metaphorical Perceptions of Middle School Students about the Concept of Visual Arts Course

Başak FİDAN², Mustafa FİDAN³

Öz: Bu araştırmanın amacı ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin görsel sanatlar dersi kavramına ilişkin ürettikleri metaforları ortaya çıkarmaktır. Araştırmaya Batı Karadeniz’de bir ilde bulunan 2014-2015 eğitim-öğretim yılında üç farklı ortaokulda öğrenim gören 265 altıncı sınıf öğrencisi gönüllü olarak katılmıştır. Bu araştırma, tarama modelinde nitel araştırma yöntemleri kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri, öğrencilerin “Görsel sanatlar dersi... gibidir; çünkü ...” şeklinde tamamlanmamış bir ifadenin olduğu yarı yapılandırılmış bir form aracılığıyla toplanmıştır. Elde edilen veriler, içerik analizi tekniğiyle çözümlenmiştir ve istatistiksel olarak verilerin frekans ve yüzde dağılımları yorumlanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin görsel sanatlar kavramına ilişkin ürettikleri toplam 85 farklı metafor, yedi alt temada (yaşamın bir ifadesi olarak, tedavi edici olarak, olumsuz duyguların bir ifadesi olarak, eğlence ve zevk aracı olarak, duyguların yansımaları olarak, yetenek ve yaratıcılık ifadesi olarak, çeşitlilik ifadesi olarak) toplanmıştır. Araştırmada genel olarak öğrencilerin derse yönelik algıları olumlu olmasına karşın, alt temalar ayrı ayrı düşünüldüğünde ise öğrencilerin görsel sanatlar dersi kavramına ilişkin daha çok olumsuz yönde metaforlar ortaya koydukları görülmüştür. En sık tekrarlanan metaforlar ise sırasıyla “hayaller”, “özgürlük”, “hayat” ve “sıkılma” şeklindedir.

Anahtar sözcükler: Görsel sanatlar dersi, ortaokul öğrencileri, metafor

Abstract: The aim of this study is to find out the metaphors produced by middle school sixth grade students regarding the concept of visual arts course. A total of 265 middle school students attending the visual arts courses in three middle schools located in east of the Black Sea region during the academic year 2014-2015, participated voluntarily in this study. The research was designed as a survey model. The study data was acquired by asking the students to fill in the sentences such as; “visual arts course is like....; because....”and etc. The gathered data was analyzed statistically by content analysis method and, frequency and the percentage distribution of data were interpreted. As a result of the research, 85 metaphors produced by participants with regard to the concept of “visual arts course”, were collected in seven sub-themes (as an expression of life, as curative, as an expression of negative emotions, as a means of entertainment and pleasure, as reflection of emotions, as an expression of ability and creativity, as an expression of diversity). In spite of the fact that the participants have generally positive perceptions towards the course, when the sub-themes considered separately, it was indicated that they have more negative perceptions in regarding the concept of “visual arts course”. The most frequently used metaphors were “dreams”, “freedom”, “life” and “getting bored”.

Keywords: Visual arts course, middle school students, metaphor

1. GİRİŞ

Görsel sanatlar belirli bir amaca yönelik veya estetik kaygılarla sanatsal düzenleme ve tasarım ilkeleri doğrultusunda bireyin hayal gücü, düşünce, yaratıcılık ve becerilerinin birleşmesinden ortaya çıkan ürünlerdir (MEB, 2013). Bu ürünlerin ortaya çıkması için bireyin üstün yetenekli ya da sanatçı olmasına gerek yoktur. Twigg ve Garvis’e (2010) göre her yaşta ve her kademede bireye verilen sanat eğitimi, onun zihinsel imgelerinin ve duygularının görünümünü ortaya çıkarmada yardımcı olmaktadır.

Sanat eğitimi kavramı genel manada sanatın tüm alanlarını içerirken, daha özel anlamda ise okullarda sanat alanına yönelik verilen dersleri kapsamaktadır (San, 2003). Okullarda görsel sanatlar eğitimi de, bu yönde öğrencilerin yaratıcılık, estetik gibi özelliklerinin gelişimine (Buyurgan ve Buyurgan, 2007; Kırıçoğlu, 2005; MEB, 2013; San, 2004), bireyin kendi yeteneklerini keşfetmesine (Anderson, 2003), kişilik gelişimine (Gençaydın, 1990) ve sosyal gelişimine (Kırıçoğlu, 2005) katkı sağlar. Literatürde sanat eğitiminin bireyin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine doğrudan katkı sağladığı bilinmektedir (Artut, 2013; Kırıçoğlu, 2005; San, 2003). Yaratıcılık, 21.yüzyılda (bilgi çağında) yaşam boyu öğrenmenin bir gereği olarak öğrencilere kazandırılması gereken öncül bir beceridir (Piiorto,

¹ Bu araştırma, 05-08 Mayıs 2015 tarihinde Muğla Sıtkı Koçma Üniversitesi’nde düzenlenen VII. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi’nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Görsel sanatlar öğretmeni, Bilim ve Sanat Merkezi, e-posta: basak.gungor@hotmail.com.tr

³ Uzman, Bartın Üniversitesi, e-posta: mfidan@bartin.edu.tr

2011). Doğuştan gelen bu özellik gerekli eğitim ortamı düzenlenerek geliştirilebilir (Schmid, 2005). Bu işlevin gerçekleşmesinde okullarda görsel sanatlar dersi ayrı bir öneme sahiptir.

Görsel sanatlar dersi yaratıcı sürecin araştırılması, analizi ve keşfi, sanat elemanları ve tasarım ilkeleri doğrultusunda geleneksel ve çağdaş materyallerin kullanılarak tasarım yapılması, görsel sanat dilinin geliştirilmesi, sanatın anlamının ve değerinin araştırılmasına odaklanır (MEB, 2013). Bu doğrultuda görsel sanatlar dersi bireyin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel özelliklerinin birlikte bütünleşerek duygu ve düşüncelerinin şekillenmesini sağlar (Şahin, 2015). San'a (2003) göre bu ders, öğrencilerde sanat bilincinin oluşmasını sağladığı için öğrencilere erken yaşlarda başlanarak planlanmış bir şekilde verilmelidir. Bu noktada, ortaokul kademesinin sanat eğitimi üzerinde özenle durulması gereken bir evre olduğu söylenebilir. Piaget'e (1972) göre bu evre öğrencilerde somut işlemler döneminden soyutsal düşünmeye geçiş dönemidir. Bu yüzden özellikle bu evrede öğrencilerin derse yönelik bakış açılarının ve algılarının olumlu yönde olması öğrenmenin etkililiğini açısından büyük önem arz etmektedir.

Literatürde görsel sanatlar dersine yönelik öğrenci tutumu (Aslantaş, 2014; Güneş, 2015; Orhun, 2005), motivasyonu (Aslan, 2011; Knowles ve Kerkman, 2007) gibi duyuşsal değişkenler incelenen konulardır. Ancak, metaforlar da öğrencilerin algılarının (zihinsel imge, bakış açısı) açıkça ortaya konulmasında güçlü bir potansiyele sahiptir (Hartzell, 2004; Lakoff, 2009). Dolayısıyla öğrencilerin görsel sanatlara ilişkin metaforik algılarının tespiti, onların derse yönelik eğilimlerini işlevsel açıdan ortaya koyabilir. Metafor kavramı, Morgan'a (1998) göre bir düşünme ve görme biçimidir. Lakoff ve Johnson (1980) ise metaforu, bir kavramın belirli yönlerden benzerlik gösteren başka ifadelerle açıklanma biçimi olarak tanımlamışlardır. Literatürde metafor kavramı mecaz, benzetme, eğretileme şeklinde (Aydın, 2006) de kullanılmakta olup, insanın doğasını ve çevresini anlamada, anlamsız görülen nesnel gerçeklikten belirli yorumlar yoluyla anlamlar çıkarmada bireye imkân sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Metaforlar aynı zamanda öğrenme sürecinde yaratıcılığı geliştirmede, öğrenmenin etkililiğini artırmada (Koçbeker ve Saban, 2006; Saban, 2004; Saban,.) soyut ve karmaşık olguları anlamlandırmada (Johnson, 1987; Sackman, 1989; Yob, 2003), tutum ve inançların keşfedilmesinde (Fidan, 2014) kullanılmaktadır. Ayrıca, Lakoff (2009) metaforların öğrencilerin bir kavrama yönelik bilişsel algılamalarının yanında duyuşsal yönden de zihinsel imgelerini ortaya çıkarmada yardımcı bir araç olduğunu ifade etmiştir.

İlgili literatürde öğretmen ve öğretmen adaylarının görsel sanatlar dersine yönelik metaforların incelendiği araştırmalar (Kalyoncu, 2012; Kalyoncu ve Liman, 2013) sınırlı düzeyde yer almakta olup, özellikle ortaokul kademesindeki öğrencilerin söz konusu derse yönelik algılarını tespit etmeye yönelik çalışmaların ise yetersiz olduğu görülmüştür. Diğer taraftan, öğrencilerin bir derse yönelik metaforlarının tespitinin eğitsel açıdan dikkate değer doğurguları olabileceğidir. Nitekim literatürde öğrencilerin fen ve teknoloji (Güler, 2012; Soysal ve Afacan, 2012), sosyal bilgiler (Güven ve Güven, 2009) matematik (Ada, 2013; Oflaz, 2011) gibi derslere yönelik algılarının incelendiği araştırmalarda öğrencilerin derse yönelik olumsuz algılarının olduğu tespit edilmiştir. Bu doğrultuda öğrencilerin bir derse yönelik olumsuz algılarının olması öğrenmenin etkililiğine, tutumlarına ve başarılarına negatif yönde etki edebilir. Nitekim yakın bir geçmişte Yalçın (2012) 1323 lise öğrencinin katılımıyla gerçekleştirdiği araştırmasında, matematik dersine yönelik mecazların ders başarısı ve tutumları ile olan ilişkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda derse yönelik olumsuz algıları (zorlu bir süreç olarak matematik öğrenme) olan öğrencilerin başarı ve tutum düzeyleri ile negatif yönde orta düzeyde ilişkinin olduğunu tespit etmiştir. Bu ve benzeri araştırmalardan elde edilen bulgulara göre öğrencilerin bir derse yönelik algılarının incelenmesinin eğitsel açıdan sadece anlamlı olmayıp, aynı zamanda mantıklı olduğudur. Ayrıca öğrencilerin geliştirdikleri metaforlar, olumsuz algılarının altında yatan sebeplerin açığa çıkartılmasında ve bu doğrultuda önlem alınmasına katkı sağlayabilir.

Bu doğrultuda araştırmanın amacı ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin görsel sanatlar dersi kavramına ilişkin algılarını metaforlar aracılığıyla ortaya çıkarmaktır. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- 1- Ortaokul öğrencilerinin görsel sanatlar dersi kavramına ilişkin algılarını betimlemede kullandıkları metaforlar nelerdir?
- 2- Görsel sanatlar dersi kavramına ilişkin üretilen metaforlar ortak özellikler bakımından hangi kavramsal kategoriler altında toplanabilir?

2. YÖNTEM

Ortaokul öğrencilerinin görsel sanatlar dersi kavramına ilişkin kullandıkları metaforları ortaya koymayı amaçlayan bu araştırma, tarama modelinde nitel araştırma yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Tarama modelinde geçmişte ya da halen var olan bir durum, var olduğu şekilde ortaya konur. Ayrıca araştırmaya konu olan olay ya da nesne herhangi bir şekilde değiştirilmeden olduğu gibi betimlemeye çalışılır (Karasar, 2012: 77). Bu doğrultuda, tarama modelinde çalışma grubunun algıları, tutumları ve eğilimlerinin ortaya çıkarılması amaçlanır (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2006).

2.1. Çalışma Grubu

Bu çalışma 2014-2015 eğitim öğretim yılı güz döneminde Batı Karadeniz’de bir ilde bulunan ve üç farklı ortaokulda öğrenim gören 265 altıncı sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Katılımcıların 121 (%45.66)’i erkek ve 144 (%54.34)’i ise kız öğrencilerden oluşmaktadır. Çalışma grubunun oluşturulmasında amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Bu doğrultuda çeşitliliği sağlamada, 2014 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından gerçekleştirilen Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavı (TEOG) puan ortalaması dikkate alınarak üç farklı ortaokul (düşük-orta-yüksek başarı ortalamasına sahip) belirlenmiştir. Araştırmaya belirlenen ortaokullarda üçer sınıf olmak üzere toplam dokuz şubede öğrenim gören 6.sınıf öğrencileri gönüllü olarak katılmıştır.

2.2. Verilerin Toplanması

Araştırma verileri, araştırmacılar tarafından hazırlanan ve “Görsel sanatlar dersi.....gibidir; çünkü.....” şeklinde tamamlanmamış bir ifadenin olduğu yarı yapılandırılmış bir form aracılığıyla toplanmıştır. Bu formun ilk bölümünde, öğrencilerin kişisel bilgilerine yönelik maddeler (cinsiyet gibi) yer almaktadır. Nitekim Saban’a (2009) göre metaforlarda “gibi” kelimesi ile metaforun kaynağı ve konusu arasındaki bağı daha açık bir şekilde çağrıştırmak için kullanılırken; “çünkü” kelimesi ile metaforun gerekçesi ortaya konulmaya çalışılır. Öğrenciler bu kavramlar üzerinde metaforları yazmadan önce metaforlar ve metaforların önemi hakkında araştırmacılar tarafından bilgilendirilmiştir. Hazırlanan formun anlaşılabilirliğini arttırmak amacıyla yönerge bölümünde üç metafor örneği verilmiştir. Ayrıca öğrenciler bu benzetmelerin herhangi bir sınırlama olmadan canlı ve cansız herhangi bir nesne ya da varlık olabileceği konusunda da bilgilendirilmiştir. Öğrencilere dağıtılan formdaki cümleleri tamamlamaları için yaklaşık 10-15 dakika süre verilmiştir ve daha sonra formlar geri toplanmıştır. Doküman ve belge niteliğinde olan bu formlar araştırmada temel veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Öğrencilerin araştırmaya gönüllü olarak katılmasına özen gösterilmiş olup, araştırma süreci öncesinde gerekli kişi ve kurumlardan resmi izinler alınmıştır.

2.3. Verilerin Analizi

Ortaokul öğrencilerinin görsel sanatlar dersi kavramına ilişkin ortaya koydukları metaforlar içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. Bu analizde elde edilen verileri açıklayabilecek ilişkilere ulaşmak amaçlanır. İçerik analizinde ilk olarak, toplanan veriler kavramsallaştırılarak düzenlenir. Daha sonra birbirine benzeyen veriler belirli temalar çerçevesinde bir araya getirilerek daha anlaşılır hale getirilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmada öğrencilerin geliştirdikleri metaforların analizi dört aşamada gerçekleştirilmiştir. Bu aşamalar şu şekildedir: (1) metaforların düzenlenmesi (2) alt temaların oluşturulması (3) geçerlik ve güvenilirliğin sağlanması (4) bulguların yorumlanması.

Metaforların düzenlenmesi aşaması Saban’ın (2009) adlandırma, eleme ve arıtma, derleme aşamalarını kapsamaktadır. Bu doğrultuda öğrenciler tarafından üretilen metaforlar bilgisayar ortamında sıraya konularak (alfabetik) bir liste oluşturulmuştur. Katılımcıların formda belirttiği metaforlar, bir ya da birkaç sözcük olacak şekilde kodlanmıştır. Metafor içermeyen ve boş bırakılan formlar (n=12) analize dâhil edilmemiştir. Uygun görülen 253 adet geçerli metafor elde edilmiştir. İkinci aşamada, alt temalar oluşturulurken, 253 adet metaforun ortak ve benzer özelliklerine göre aynı alt temada yer alması sağlanmıştır. Örneğin “uçurtma” ve “boya” metaforları benzer bir özelliğe işaret ettiğinden aynı alt tema (çeşitlilik ifadesi olarak) içerisinde yer almıştır. Bu doğrultuda geçerli metaforlar için toplam yedi alt tema oluşturulmuştur.

Araştırmada elde edilen verilerin detaylı olarak raporlanması ve sonuçlara ulaşılma sürecinin açıklanması nitel araştırmalarda geçerliliğin bir ölçütüdür (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Diğer taraftan Saban’a (2009) göre ise geçerlik ve güvenilirlik bulguların inandırıcılığını sağlamada önemli iki ölçüt

olarak değerlendirilir. Üçüncü aşamada, geçerliliğinin ve güvenilirliğin sağlanmasında, elde edilen veri analiz süreci ayrıntılı olarak betimlenmiştir. Ayrıca araştırmada ilgili öğrencilerin ürettiği metaforlara ilişkin doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Bu doğrultuda öğrencilere Ö-1, Ö-2, Ö-3 ...Ö-253 şeklinde kod numaraları verilerek, bu kısaltmalar referans alıntı cümlelerinde parantez içerisinde belirtilmiştir. Araştırmanın güvenilirliği için, belirlenen metaforların alt temalara uygun olup olmadığının tespitinde dört uzman görüşüne (2'si Resim-İş eğitimi alanında doktora mezunu, 2'si Eğitim Programları ve Öğretimi alanında doktora mezunu) başvurulmuştur. Uzmanlardan internet ortamından gönderilen listedeki metaforlar ile alt temaları eşleştirmesi istenmiştir. Uzmanların geri bildirimleri doğrultusunda araştırmacının yapmış olduğu metaforlar ile alt temaların eşleştirmeleri karşılaştırılmıştır. Bu sonuçların güvenilirliğinin belirlenmesinde ise Miles ve Huberman'ın (1994: 64) uyuşum (uzlaşma) yüzdesi formülü (güvenirlilik=görüş birliği/görüş birliği+görüş ayrılığıx100) kullanılmıştır. Bu hesaplama sonucunda uyuşum yüzdesi %95 olarak belirlenmiştir. Miles ve Huberman'a (1994: 64) göre bu değer %90 ve üzeri olması araştırmacı ve uzman değerlendirmesinin benzer ve uyumlu olduğunu göstermektedir. Araştırmada son olarak, 253 metafor yedi alt temada toplandığı görülmüştür. Elde edilen bu veriler frekans (f) ve yüzde değerleri (%) ile birlikte yorumlanmıştır.

3. BULGULAR

Araştırmaya katılan öğrencilerin görsel sanatlar dersi kavramına ilişkin geliştirdikleri 85 farklı metafor (f=253) geliştirmişlerdir. Katılımcıların görsel sanatlar dersi kavramına ilişkin geliştirdikleri metaforların ortak özelliklerine göre oluşturulan alt temalarla birlikte frekans ve yüzde dağılımları aşağıda Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: Görsel sanatlar dersi kavramına ilişkin metaforların alt temalara göre dağılımı

Alt tema	Metafor (f)	f (%)
Yaşamın Bir İfadesi Olarak	Hayat (12), doğa (7), dünya (3), insan (2), ayna (2), orman (1), ferrari (1), fotoğraf (1), mahzen (1)	30 (11.86)
Tedavi Edici Olarak	Müzik dersi (4), sessizlik (2), orman (2), deniz (1), dinlenme yeri (1), çiçekli bahçe (1), doğa (1), stres topu (1), gül (1)	14 (5.53)
Olumsuz Duyguların Bir İfadesi Olarak	Sıkılma (11), sıkıcı bir şey (9), işkence (5), reklam (4), boş iş (4), çöp (4), iğrençlik (3), karanlık (3), boş oturma (3), cehennem (3), bekleme salonu (2), yazı yazma (2), boş ders (2), saçmalık (2), kötü (2), fen dersi (2), müzik dersi (2), kaplumbağa (1), trafik (1), dil kursu (1), şeytan (1), kâbus (1), uzay (1), pırasa (1), karnabahar (1), hapis (1)	72 (28.46)
Eğlence ve Zevk Aracı Olarak	Eğlenceli bir şey (8), palyaço (3), güzel bir şey (2), pasta (2), oyun salonu (1), oyun (1), bayram (1), milkshake (1), çikolata (1), kitap okuma (1), lunapark (1)	22 (8.70)
Duyguların Yansıması Olarak	Duygular (10), sanat (2), mutluluk (2), kıyafet (1), eser (1), mektup (1), günlük (1), karakalem (1), tablo (1)	20 (7.91)
Yetenek ve Yaratıcılık İfadesi Olarak	Hayaller (21), hayal gücünü kullanma (11), ressam (3), sanat (2), yetenek (2), zorlama (1), sanat odası (1), yaratıcılık (1), hayal oyunu (1), zihin (1), çizim (1), masal (1), görme (1), güzel bir şey (1), müzik dersi (1)	49 (19.37)
Çeşitlilik İfadesi Olarak	Özgürlük (16), uçurtma (9), boya (7), gökkuşağı (3), film (2), çiçek (2), kelebek (2), cennet (1), bilgisayar (1), uçsuz bir orman (1), renkler (1), insan (1)	46 (18.18)
Toplam		253 (100)

Tablo 1 incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin ürettikleri metaforların “yaşamın bir ifadesi olarak”, “tedavi edici olarak”, “olumsuz duyguların bir ifadesi olarak”, “eğlence ve zevk aracı olarak”, “duyguların yansıması olarak”, “yetenek ve yaratıcılık ifadesi olarak” ve “çeşitlilik ifadesi olarak” olmak üzere toplam yedi alt temada toplandığı görülmektedir. En sık frekansa sahip alt tema “olumsuz duyguların bir ifadesi olarak” (72, %28.46) alt teması; en az frekansa sahip alt tema ise “tedavi edici olarak” (14, %5.53) alt

temasıdır. Genel anlamda en yüksek frekansa sahip metaforlar sırasıyla “hayaller” (f=21), “özgürlük” (f=16), “hayat” (f=12), “sıkılma” (f=11), “hayal gücünü kullanma” (f=11), “duygular (f=10), “uçurtma” (f=9), “sıkıcı bir şey” (f=9) “eğlenceli bir şey” (f=8), “boya” (f=7), “doğa” (f=7) şeklindedir.

“Yaşamın bir ifadesi olarak” alt temasında ortaokul öğrencileri görsel sanatlar dersini daha çok yaşamla ilişkilendirdikleri ve bu doğrultuda 9 farklı metafor (f=30) geliştirdikleri görülmüştür. Bu alt temada öğrencilerin geliştirmiş oldukları metaforlardan en sık frekansa sahip olanları “hayat” (f=12) ve “doğa” (f=7) olup, görsel sanatlar dersinin en fazla hayata benzetildiği anlaşılmaktadır. Bu bulguya referans olarak öğrencilerden biri (Ö-140), “*Görsel sanatlar dersi hayat gibidir; çünkü kötüsüyle iyisiyle her şeyi çizeriz.*” şeklinde açıklama yapmıştır. “*Görsel sanatlar doğa gibidir.*” diyen öğrencilerden biri ise (Ö-76), gerekçesini “*Çünkü resimlerimde doğadan manzaralar olur.*” şeklinde ifade etmiştir. “Tedavi edici olarak” alt temasında, öğrenciler görsel sanatlar dersine ilişkin 9 farklı metafor (f=14) geliştirmişlerdir. Bu alt temada en sık tekrarlanan metafor, müzik dersi (f=4) metaforudur. Bunun anlamı, öğrenciler görsel sanatlar dersini en fazla müzik dersine benzetmişlerdir. Bu doğrultuda bir öğrenci (Ö-201), “*Görsel sanatlar dersi müzik dersi gibidir; çünkü ruhumuzu dinlendirir.*” ; başka bir öğrenci (Ö-86) ise “*Görsel sanatlar dersi müzik dersi gibidir; çünkü terapi gibi geliyor bana.*” şeklinde ifade etmiştir.

“Olumsuz duyguların bir ifadesi olarak” alt temasında, öğrenciler görsel sanatlar dersine ilişkin 26 farklı metafor (f=72) geliştirmişlerdir. Bu alt temada en sık tekrarlanan metaforlar, “sıkılma” (f=11) ve “sıkıcı bir şey” (f=9) şeklindedir. Bunun anlamı, öğrencilerin görsel sanatlar dersine ilişkin olumsuz algılara sahip olduğudur. Bu doğrultuda bir öğrenci (Ö-150), “*Görsel sanatlar dersi sıkılma gibidir; çünkü ders çok sıkıcı ve derste resmen işkence çekiyorum.*”; başka bir öğrenci (Ö-45) ise “*Görsel sanatlar dersi sıkıcı bir şey gibidir; çünkü öğretmeni çok sıkıcı.*” şeklinde ifade etmiştir. “Eğlence ve zevk aracı olarak” alt temasında, öğrenciler görsel sanatlar dersine ilişkin 11 farklı metafor (f=22) geliştirmişlerdir. Bu alt temada en sık tekrarlanan metaforlar, “eğlenceli bir şey” (f=8) ve “palyaço” (f=3) şeklindedir. Bu bulguya referans olarak öğrencilerden biri (Ö-33), “*Görsel sanatlar dersi eğlenceli bir şey gibidir; çünkü ders çok keyifli, mutlu oluyorum ve eğleniyorum.*” şeklinde açıklama yapmıştır. “*Görsel sanatlar palyaço gibidir.*” diyen öğrencilerden biri ise (Ö-99), gerekçesini “*Çünkü ders keyifli ve komik geçiyor.*” şeklinde ifade etmiştir.

“Duyguların yansması olarak” alt temasında, öğrenciler görsel sanatlar dersine ilişkin 9 farklı metafor (f=20) geliştirmişlerdir. Bu alt temada en sık tekrarlanan metafor, duygular (f=10) metaforudur. Bu bulguya referans olarak öğrencilerden biri (Ö-19), “*Görsel sanatlar dersi duygular gibidir; çünkü duygularımızın yansmasını çizeriz, boyarız.*” şeklinde açıklama yapmıştır. Benzer olarak, “*Görsel sanatlar duygular gibidir.*” diyen öğrencilerden biri (Ö-44) ise gerekçesini “*Çünkü duygularımı resme dökerim.*” şeklinde ifade etmiştir. “Yetenek ve yaratıcılık ifadesi olarak” alt temasında, öğrenciler görsel sanatlar dersine ilişkin 15 farklı metafor (f=49) geliştirmişlerdir. Bu alt temada en sık tekrarlanan metafor, hayaller (f=21) metaforudur. Bu metafor, bütün alt temaların içerisinde frekans olarak öğrencilerin en fazla tercih ettiği metafordur. Bu bulguya referans olarak öğrencilerden biri (Ö-62), “*Görsel sanatlar dersi hayaller gibidir; çünkü hayallerimizi kâğıda dökeriz.*” şeklinde açıklama yapmıştır. Benzer şekilde, “*Görsel sanatlar hayaller gibidir.*” diyen öğrencilerden biri (Ö-24) ise gerekçesini “*Çünkü resimler hayallerden oluşur.*” şeklinde ifade etmiştir.

“Çeşitlilik ifadesi olarak” alt temasında, öğrenciler görsel sanatlar dersine ilişkin 12 farklı metafor (f=46) geliştirmişlerdir. Bu alt temada en sık tekrarlanan metaforlar sırasıyla “özgürlük” (f=16) ve “uçurtma” (f=9) şeklindedir. Bu bulguya referans olarak öğrencilerden biri (Ö-241), “*Görsel sanatlar özgürlük gibidir; çünkü istediğimizi çiziyoruz.*” şeklinde açıklama yapmıştır. “*Görsel sanatlar uçurtma gibidir.*” diyen öğrencilerden biri ise (Ö-103), gerekçesini “*Çünkü renkli bir ders.*” şeklinde ifade etmiştir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırmada ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin görsel sanatlar dersi kavramına ilişkin ürettikleri metaforları ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda ortaokul öğrencilerinin görsel sanatlar dersi kavramına yönelik 85 farklı metafor (f=253) geliştirdiği görülmüştür. Katılımcıların geliştirdikleri metaforlar “yaşamın bir ifadesi olarak”, “tedavi edici olarak”, “olumsuz duyguların bir ifadesi olarak”, “eğlence ve zevk aracı olarak”, “duyguların yansması olarak”, “yetenek ve yaratıcılık ifadesi olarak” ve “çeşitlilik ifadesi olarak” olmak üzere toplam yedi alt temada toplanmıştır. Bu alt temalar arasında frekansı en fazla olan metafor, “olumsuz duyguların bir ifadesi olarak” alt temasında; en az olan metafor ise “tedavi edici olarak” alt temasında bulunmaktadır.

Araştırmada alt temalar ayrı ayrı düşünüldüğünde, en fazla frekansa sahip metaforlar sırasıyla “hayaller”, “özgürlük”, “hayat”, “sıkılma”, “duygular”, “eğlenceli bir şey” ve “müzik dersi” şeklindedir. Bu doğrultuda öğrenciler görsel sanatlar dersini en fazla hayallere benzetmişlerdir. Vygotsky’ye (2004) göre hayaller yaratıcılığın temelini oluşturan bir güçtür. Bu noktada, görsel sanatlar dersinin öğrencilerin yaratıcılık gücüyle ilişkili olduğu görülmektedir. Araştırmada çalışma grubunun bilişsel gelişim düzeyi açısından soyut işlemler döneminde olması da bu bulgunun ortaya çıkmasında etkili olabilir. Benzer bir şekilde, Kalyoncu ve Liman (2013) farklı branşlardan 115 öğretmen ile gerçekleştirdikleri araştırmalarında, öğretmenlerin görsel sanatlar dersini yaratıcılıkla ilişkilendirdiklerini tespit etmişlerdir. Bu doğrultuda sanat eğitiminde öğrencilerin yaratıcılık becerisini geliştirmek amaçlandığından (Kırıçoğlu, 2005; San, 2004) hayallerin, yaratıcılıkla doğrudan bağlantılı bir kavram olduğu söylenebilir (Mellou, 1995; Samli, 2011; Vygotsky, 2004). Öğrencilere özellikle ortaokul çağında görsel sanatlar dersi kapsamında yaratıcı düşünme gücünü geliştiren etkinlikler yaptırılmalıdır. Fisher’e (1995) göre yaratıcılık doğuştan gelen bir yetenek olup, geliştirilmesi için yaratıcılığı destekleyen uygun ortamların oluşturulması gerekir. Bunun için, Rogers ve Freiberg (1994) bireyin kendisini özgür hissetmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Spesifik olarak ise, derste öğrencilere temel düzeyde sürrealist ve soyut çalışmalar yaptırılabilir. Nalinci (2014) araştırmasında görsel sanatlar dersi öğretim programı kazanımlarının ve programda yer alan etkinliklerinin yaratıcılık açısından yetersiz olduğunu tespit etmiştir. Dolayısıyla öncelikli olarak, öğretim programının bu noktada gözden geçirilmesi gerekir.

Araştırmanın bir diğer dikkat çekici bulgusu da genel olarak öğrencilerin derse yönelik algılarının olumlu olmasına karşın, alt temalar ayrı ayrı düşünüldüğünde “olumsuz duyguların bir ifadesi olarak” alt temasının en fazla frekansa sahip olduğu görülmüştür. Dolayısıyla öğrenciler “sıkılma”, “işkence”, “boş iş”, “çöp” gibi metaforlar üretmişlerdir. Bu bağlamda onların derse yönelik olumsuz algıları görmezden gelinmemelidir. Söz konusu bu bulgu, eğitsel açıdan önemli çıkarımlar yapılmasına olanak sağlamaktadır. Çünkü derse yönelik olumsuz algılar ve tutumlar başarıyı olumsuz yönde etkilemektedir (Schutz ve Pekrun, 2007). Bu bulgulara paralel olarak, yakın geçmişte yapılan araştırmalarda öğrencilerin matematik (Şahin, 2013), fen ve teknoloji (Güler, 2012), Türkçe (Akkaya ve Karadağ, 2012) gibi derslere yönelik olumsuz metaforlar geliştirdikleri görülmüştür. Bu üretilen olumsuz metaforların nedeni ise öğrencilerin derse yönelik sahip oldukları olumsuz tutumları olabilir. Kağıtçıbaşı’na (1999) göre küçük yaşta kazanılan tutumlar kolay kolay değişmeyen bir özelliğe sahiptir. Dolayısıyla öğrencilerin derse yönelik olumsuz algılarını olumlu yönde değiştirmek gerekmektedir. Bunun için derse yönelik eğlenceli, ilgi çekici aktiviteler ve etkinlikler planlanabilir.

Araştırmada “çeşitlilik ifadesi olarak” alt temasında, öğrencilerin dersin amacına uygun olarak, farklı kavramların birleşiminden yeni bir ürün oluşturabileceklerine vurgu yapılmaktadır. Nitekim MEB (2013)’e göre görsel sanatlar dersinde bir ya da daha fazla sanat elemanının uyum birlikteliği (çeşitlilik) sağlanarak yeni bir ürün ortaya konulur. “Yaşamın bir ifadesi olarak” alt temasında öğrencilerin derste yapılan etkinliklerin yaşamla ilişkili olduğunu ifade ettikleri görülmüştür. “Duyguların yansıması olarak” alt temasında ise öğrencilerin bu dersi duyguların dışavurumu şeklinde algıladıkları görülmüştür. Benzer şekilde Sağırkaya (2013) gerçekleştirdiği deneysel araştırmasında, resim eğitiminin öğrencilerin duygusal (psiko-sosyal) zekâ düzeyini olumlu yönde arttırdığını tespit etmiştir. Bu noktada görsel sanatlar eğitimi, bireyin duygusal özelliklerinin keşfedilmesinde önemli bir yere sahiptir. Araştırmada “tedavi edici olarak” alt temasında öğrenciler, görsel sanatlar dersinin onları psikolojik ve duygusal olarak dinlendirdiğini ifade etmişlerdir. Resim dersinin sanatsal açıdan müzik dersi ile yapısal benzerliği olduğu düşünüldüğünde, araştırmanın bu bulgusu müzik dersine yönelik metaforların incelendiği bazı araştırmaların (Babacan, 2014; Umuzdaş ve Umuzdaş, 2013) bulgularıyla da paralellik göstermektedir. Benzer şekilde Umuzdaş ve Umuzdaş’ın (2013) 200 sınıf öğretmeni adayını üzerinde gerçekleştirdikleri araştırmalarında, müzik dersi kavramına yönelik öğrencilerin ürettiği metaforların eğlenceli, çeşitlilik içeren, dinlendirici gibi alt temalarda toplandığı görülmüştür.

Sonuç olarak, araştırmada metaforların ortaokul öğrencilerinin “görsel sanatlar dersi” kavramına yönelik kişisel algılarını belirlememizde bir araç olduğunu ifade etmek mümkündür. Ayrıca gelecekte yapılacak araştırmalarda öğrencilerin görsel sanatlar dersine yönelik bir kavrama ilişkin algıları, benzetilen şekil ya da objeye yönelik, çizim ve boyama yapılarak görece daha büyük bir örneklem üzerinde de gerçekleştirilebilir. Ayrıca okullarda görsel sanatlar dersine yönelik fiziki şartlar (sınıf mevcudunun azaltılması, araç-gereç temini, atölye ve sergi salonunun bulunması) iyileştirilebilir ve ders saati arttırılabilir.

5. KAYNAKLAR

- Ada, S. (2013). *Öğrencilerin matematik dersine ve matematik öğretmenine yönelik algılarının metaforlar yardımıyla belirlenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akkaya, A. ve Karadağ, R. (2012). Türkçe dersine ilişkin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin geliştirdikleri metaforlar. *11. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, Recep Tayyip Üniversitesi, Rize*.
- Anderson, T. (2003). Art education for life. *The International Journal of Art Design Education*, 22(1), 58-66.
- Artut, K. (2013). *Sanat eğitimi kuramları ve yöntemleri* (7. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aslan, E. B. (2011). *İlköğretim 1.kademe görsel sanatlar uygulamalarında motivasyonun yeri ve önemi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aslantaş, S. (2014). Görsel sanatlar dersine yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2, 185-196.
- Aydın, İ. H. (2006). Bir felsefi metafor “yolda olmak”. *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 6(4), 9-22.
- Babacan, E. (2014). AGSL öğrencilerinin müzik kavramına ilişkin algıları: Metafor Analizi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 124-132.
- Buyurgan, S. ve Buyurgan, U. (2007). *Sanat eğitimi ve öğretimi*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Fidan, M. (2014). Öğretmen adaylarının teknoloji ve sosyal ağ kavramlarına ilişkin metaforik algıları. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 25(1), 483-496.
- Fisher, R. (1995). *Teaching children to think*. UK: Stanley Thornes (Publishers) Ltd.
- Fraenkel, J., Wallen, N., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. (8th ed.). Boston: McGraw Hill.
- Gençaydın, Z. (1990). *Sanat eğitiminin düşünsel temelleri, ortaöğretim kurumlarında resim-iş öğretimi ve sorunları*. Ankara: Şafak Matbaası.
- Güler, M. P. D. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının fen ve teknoloji dersine ilişkin metaforik tanımlamaları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 41(11), 53-63. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/esoder/article/download/5000068508/5000063570> adresinden alınmıştır.
- Güneş, A. (2015). Examining secondary school students' attitudes towards visual arts course. *Bilgisayar ve Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(5), 166-182.
- Güven, B. ve Güven, S. (2009). İlköğretim öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde metafor oluşturma becerilerine ilişkin nicel bir inceleme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(2), 503-512.
- Johnson, M. (1987). *The body in the mind: The bodily basis of meaning, imagination, and reason*. Chicago: University of Chicago Press.
- Hartzell, G. (2004). The metaphor is the message. *School Library Journal*, 48(6), 33.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1999). *Yeni insan ve insanlar*. İstanbul: Evrim Basın Yayın Dağıtım.
- Kalyoncu, R. (2012). Görsel sanatlar öğretmeni adaylarının “öğretmenlik” kavramına ilişkin metaforları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(9), 471-484.
- Kalyoncu, R. ve Liman, S. (2013). Öğretmenlerin “görsel sanatlar dersi” ve “görsel sanatlar öğretmeni” kavramlarına ilişkin metaforları. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 8(1), 115-130.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi* (24. baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kırıçoğlu, O. T. (2005). *Sanatta eğitim görmek öğrenmek yaratmak*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Knowles, E. ve Kerkman, D. (2007). An investigation of students' attitude and motivation toward online learning. *Student Motivation*, 2, 70-80.
- Lakoff, G. ve Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Lakoff, G. (2009). *The political mind: A cognitive scientist's guide to your brain and its politics*. New York: Penguin Books.
- MEB (2013). *İlkokul ve ortaokul görsel sanatlar dersi öğretim programı (1-8.sınıflar)*. <http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx/program2.aspx?islem=2&kno=213> adresinden alınmıştır.
- Mellou, E. (1995). Creativity: The imagination condition. *Early Child Development and Care*, 114(1), 97-106.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage Publication.
- Morgan, G. (1998). *Yönetim ve örgüt teorilerinde metafor*. (Çev. Gündüz Bulut). İstanbul: Mess Yayınları.
- Nalinci, G. Z. (2014). Görsel sanatlar dersi öğretim programının yaratıcılık açısından değerlendirilmesi. *Ulakbilge*, 2(3), 1-18.
- Oflaz, G. (2011, Nisan). İlköğretim öğrencilerinin ‘matematik’ ve ‘matematik öğretmeni’ kavramlarına ilişkin metaforik algıları. *II. International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, Antalya-Turkey.

- Orhun, F. B. (2005). Resim-iş dersine ilişkin tutumların ölçülmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 19-29.
- Piaget, J. (1972). *The moral judgement of the child* (M.Gabain, Çev.). London: Routledge and Kegan Paul Ltd.
- Piirto, J. (2011). *Creativity for 21st century skills: How to embed creativity into the curriculum*. Rotterdam, The Netherlands: Sense.
- Rogers, C. R., & Freiberg, H. J. (1994). *Freedom to learn* (3rd Ed). Columbus, OH: Merrill/Macmillan.
- Saban, A. (2004). Giriş düzeyindeki sınıf öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin ileri sürdükleri metaforlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2, 135-155.
- Saban, A., Koçbeker, B. N., & Saban, A. (2006). Öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 6, 461-522.
- Saban, A. (2009). Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 7(2), 281-326.
- Sackmann, S. (1989). The role of metaphors in organization transformation. *Human Relations*, 42, 463-485.
- Sağırkaya, P. (2013). *Resim eğitiminin 7-11 yaş arası çocukların duygusal (psiko-sosyal) zekâ gelişimlerine etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Adana.
- Samli, A. C. (2011). *From imagination to innovation: New product development for quality of life*. New York: Springer.
- San, İ. (2003). *Sanat eğitimi kuramları*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- San, İ. (2004). *Sanat ve eğitim*. Ankara: Ütopya Yayıncılık.
- Schmid, T. (2005). A theory of creativity: An innate capacity. In T. Schmid (Ed.). *Promoting health through creativity for professionals in health, arts and education*. London and Philadelphia: Whurr Publishers.
- Schutz, P. A., & Pekrun, R. (2007). Introduction to emotion in education. In P. A. Schutz, ve R. Pekrun (Eds.), *Emotion in education* (pp. 3-10). San Diego, CA: Academic Press.
- Soysal, D., & Afacan, O. (2012). İlköğretim öğrencilerinin “fen ve teknoloji dersi” ve “fen ve teknoloji öğretmeni” kavramlarına yönelik metafor durumları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(19), 287-306.
- Şahin, B. (2013). Öğretmen adaylarının “matematik öğretmeni”, “matematik” ve “matematik dersi” kavramlarına ilişkin sahip oldukları metaforik algıları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 313-321.
- Şahin, D. (2015). Zihinsel engelli bireylerde sanat eğitiminin önemi. *Sanat Eğitimi Dergisi*, 3(2), 25-37.
- Twigg, D., & Garvis, S. (2010). Exploring art in early childhood education. *The International Journal of the Arts in Society*, 5(2), 193-204.
- Umuzdaş, S., & Umuzdaş, M. S. (2013). An analysis of the student classroom teachers' perceptions about the music course through metaphors. *International Journal of Human Science*, 10(1):719-728.
- Vygotsky, L. S. (2004). Imagination and creativity in childhood. *Journal of Russian and East European Psychology*, 42(1), 7-97.
- Yalçın, M. O. (2013). *Lise öğrencilerinin matematik dersine ilişkin mecazları, tutumları ve başarı düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yob, I. M. (2003) Thinking constructively with metaphors. *Studies in Philosophy and Education*. 22, 127-138.



Kaynaştırma Uygulamalarının Başarısını Etkileyen Etmenler Ölçeği'nin Geliştirilmesi

The Development of the Scale of the Factors Affecting the Success of Inclusion Practices

Emine AHMETOĞLU¹, Ahmet Mükerrerem ÜNAL², Demiralı Yaşar ERGİN³

Öz: Bu çalışmanın amacı kaynaştırma uygulamalarının başarısını etkileyen etmenleri değerlendirmek için gereksinim duyulan geçerli ve güvenilir bir ölçeğin geliştirilmesidir. Çalışma, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Edirne İl Millî Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı 19 resmi ilkokulda görev yapan toplam 121 sınıf öğretmeni ile yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından öğretmenlere uygulanmak üzere hazırlanan “Kaynaştırma Uygulamalarının Başarısını Etkileyen Etmenler Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek 5'li derecelmeli 66 sorudan oluşmaktadır. Ölçek geliştirme istatistikleri olarak alt boyutları belirlemek için Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) kullanılmıştır. Her alt boyut için ayrı ayrı madde-toplam korelasyon katsayısı ve madde-hariç toplam korelasyon katsayısı hesaplanarak madde geçerlik kanıtları elde edilmiştir. Benzer şekilde maddelerin ayırt etme gücünü saptamak için üst çeyrek ve alt çeyrekler arası t-testi uygulanmış ve ayırt etme güçleri yüksek bulunmuştur. Ölçek ve alt boyutlar için Cronbach Alfa ve Rulon katsayıları hesaplanarak güvenilirlik belirlenmiştir. Yapılan istatistiksel işlemler sonrasında 10 alt boyuttan oluşan ölçeğin geçerli, güvenilir ve kullanılabilir olduğu belirlenmiştir.

Anahtar sözcükler: Kaynaştırma, kaynaştırma okullarında başarı, geçerlik, güvenilirlik, ölçek geliştirme.

Abstract: The aim of this study was to develop a valid and reliable scale that was needed to assess and evaluate the factors affecting the success of inclusion practices. The study was conducted on 121 classroom teachers who work in 19 public primary schools appertaining to Edirne Directorate of National Education during the 2014-2015 academic year. “The Scale of the Factors Affecting the Success of Inclusion” was used for the data collection. The five-point scale includes 66 questions. Exploratory factor analysis was used to identify the sub dimensions as the scale development statistics. The internal consistency was found by calculating the item-total correlation coefficient and item-excluding total correlation coefficient for each of the sub dimensions. Similarly, t-test was used to examine the item discrimination between the upper and lower quarters. Cronbach's alpha and Rulon coefficients were calculated for the scale and its sub dimensions. The statistical data obtained showed that the scale consisting of 10 sub dimensions is a valid, reliable and useable tool.

Key words: Inclusion, success in inclusive schools, validity, reliability, development of the scale.

1. GİRİŞ

Türkiye’de kaynaştırma uygulamaları 1983 yılında çıkarılan 2916 sayılı “Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu” ile başlatılmış, 1997’de çıkarılan 573 sayılı “Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname” ve buna dayalı olarak 2000 yılında yürürlüğe giren “Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği” ile yaygın olarak uygulanmaya başlanmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde (2006) kaynaştırma yoluyla eğitim; “özel eğitim gerektiren bireylerin, yetersizliği olmayan akranları ile birlikte eğitim ve öğretimlerini resmî ve özel okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan, destek eğitim hizmetlerinin sağlandığı özel eğitim uygulamaları”, kaynaştırma eğitimi ise “En az sınırlandırılmış eğitim ortamı, özel eğitime ihtiyacı olan bireyin; toplumla bütünleşmesini sağlamaya yönelik sosyal, öz bakım, dil ve iletişim alanlarındaki davranışlar ile düzeyine uygun akademik ve mesleki bilgi ve becerileri kazandırmak amacıyla destek eğitim hizmetlerinin de verildiği ve mümkün olduğunca yetersizliği olmayan akranlarıyla bir arada olmasını sağlayan en uygun eğitim ortamı”nı ifade etmektedir (MEB, 2013).

Özel gereksinimli bireylerin, toplumsal yaşam içinde başkalarına bağımlı olarak yaşamasını engellemek, onları topluma kazandırmak ve toplumdan kopuk tutmamak için yapılan eğitime kaynaştırma veya bütünleştirme eğitimi denir (Batu ve Kırçalı-İftar, 2011). Kaynaştırma özel gereksinimli bireyler için eğitim sisteminin temel taşı oluşturur ve yetersizlikten etkilenmenin en az olduğu, farklılıkların hoşgörüsüyle karşılandığı ve özel gereksinimli bireyin eğitimden maksimum faydalandığı ortamdır (Baldiris, Zervas, Fabregat & Sampson, 2016). Özel gereksinimli çocukların akranları ile daha yapıcı ilişkiler kurmasını kolaylaştıran kaynaştırma eğitimi ile çocuklar birbirlerini farklı biçimlerde etkileyerek, akademik ve sosyal alanlarda gelişme fırsatı yakalarken, sosyal hayata uyumlarını kolaylaştıracak pek çok

¹ Doç. Dr., Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, e-posta: emineahmetoglu@trakya.edu.tr

² Yüksek Lisans Öğrencisi, Trakya Üniversitesi, e-posta: unlahmet@hotmail.com

³ Yrd. Doç. Dr., Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, e-posta: demiraliergin@hotmail.com

olumlu davranışı da kazanmaktadırlar (Ahmetoğlu, 2015). Fırsat eşitliği sağlamak ve tüm öğrencilerin kendi potansiyelleri dahilinde en yüksek başarı seviyesine ulaşabilmeleri için kaynaştırma eğitime gereken önem verilmelidir (Hayward, 2006).

Literatürde son zamanlarda kaynaştırma terimi yerine özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitime yerleştirilmesini tanımlamak için “bütünleştirme” terimi daha sıklıkla kullanılmaktadır (Lewis & Doorlag, 2011). Eğitimde bütünleştirme kavramı, okul uygulamalarının, orta ve ağır düzeyde engeli olan öğrencilerin de örgün eğitime devam edebilmelerini sağlayacak şekilde uyarlanması ve düzenlenmesini ifade etmektedir (MEB, 2013). Bütünleştirme, “sınıf öğretmeni ile işbirliği yapılarak uygun sınıf-içi destek hizmetlerinin sağlanması yoluyla” özel gereksinimli öğrencilerin akranlarıyla birlikte genel eğitim sınıflarında tam zamanlı olarak eğitim alması anlamına gelir (Gürgür, 2008; McKenzie, 2016). Alan yazında, kaynaştırma veya bütünleştirme uygulamalarının tek bir tanımının olmadığı görülmektedir. Ancak bu tanımların ortak yönlerine bakıldığında, kaynaştırma uygulamalarının, özel gereksinimli öğrencilerin tam ya da yarı zamanlı olarak akranlarıyla birlikte genel eğitim sınıflarında, öğretime ve öğrencilere destek hizmetlerinin sağlanması yoluyla eğitim almaları anlamına geldiği söylenebilir (Gürgür, 2008).

Kaynaştırma uygulamalarının doğru ve amacına uygun bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için bir takım ön hazırlıkların, düzenlemelerin, uyarlamaların yapılması, genel ilkelerin yerine getirilmesi ve temel ölçütlerin karşılanması gerekmektedir (Kargın, 2004). Ayrıca okul yönetimi, öğretmenler, aileler, normal gelişim gösteren çocuklar, okul rehberlik hizmetleri birimi, okul çalışanları, okul aile birliği, sivil toplum kuruluşları, belediyeler, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri vb. paydaşların kaynaştırma uygulamalarında görev ve sorumlulukları bulunmaktadır (Aral, 2011; Gibson, 2015; MEB, 2013; Sanjeev & Kumar, 2007).

Kaynaştırmadan beklenen yararların sağlanabilmesi, kaynaştırmanın amacına tam anlamıyla ulaşabilmesi için bu eğitimin ilgili mevzuat doğrultusunda gerçekleştirilmesi çok önemlidir. Ancak Türkiye’de kaynaştırma uygulamaları ile ilgili yapılmış olan bilimsel araştırmalar okul yöneticilerinin, öğretmenlerin, rehber öğretmenlerin, velilerin, özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerin ve diğer öğrencilerin yani kaynaştırma uygulamalarındaki paydaşların kaynaştırma uygulamaları sırasında yaşadıkları sorunlara dikkat çekmektedir (Atıcı, 2014; Batu, Çolak ve Odluyurt, 2012; Gök ve Erbaş, 2011; Özaydin ve Çolak, 2011; Saraç ve Çolak, 2012; Şahbaz ve Kalay, 2010).

Kaynaştırmanın başarısı, özel gereksinimli bireylerin özel eğitim ve normal eğitim hizmetlerini yeterli biçimde alabilmelerine bağlıdır (Batu ve Kırcaali İftar, 2011). Kaynaştırma, sadece özel eğitime ihtiyacı olan öğrencinin normal gelişim gösteren akranlarının eğitim gördüğü sınıfa yerleştirilmesi demek değildir. Kaynaştırma uygulamalarının doğru ve amacına uygun bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için bir takım ön hazırlıkların, düzenlemelerin, uyarlamaların yapılması, genel ilkelerin yerine getirilmesi ve temel ölçütlerin karşılanması gerekmektedir (Kargın, 2004; Kemple, 2004). Okul yönetimi ve diğer okul personeli, öğretmenler, rehber öğretmenler, fiziksel düzenlemeler ve eğitim ortamı, kaynaştırma öğrencisi, kaynaştırma öğrencisinin ailesi, normal gelişim gösteren öğrenciler, normal gelişim gösteren öğrencilerin aileleri, uygulanan bireysel eğitim programları ve yapılan öğretimsel uyarlamalar, destekleyici özel eğitim hizmetleri ve ek hizmetler kaynaştırmayı başarıya ulaştıran etmenler arasında sayılmaktadır (Aral ve Gürsoy, 2007; Allen & Cowdery, 2015; Batu ve Kırcaali-İftar 2011; Lewis & Doorlag, 2011; MEB 2010; Odluyurt ve Batu, 2012). Ayrıca kaynaştırmanın başarıya ulaşması için kaynaştırma öğrencisinin sistemli ve kapsamlı bir öğretim programı içinde, tüm paydaşların hazırlandığı ve işbirliği içinde çalıştığı bir eğitim ortamı içinde yer alması gerekmektedir (Allen & Cowdery, 2015; Aral, 2011; Baldiris Navarro, Zervas, Fabregat Gesa & Sampson, 2016; Batu, Çolak ve Odluyurt, 2013; Block & Obrusnikova, 2007; Deiner, 2013; Gibson, 2015; Hornby, 2014; Guralnick, 2001; Lewis & Doorlag, 2011; McKenzie, 2016; Özdemir ve Ahmetoğlu, 2012; Rapp & Arndt, 2012; Recchia & Lee, 2013; Vlachou, Didaskalou & Kontofryou, 2015; Zundans-Fraser & Bain, 2016). Ayrıca kaynaştırmanın başarısında eğitim sisteminde yer alan tüm ebeveylelerin, öğretmenlerin, yardımcı öğretmenlerin, özel eğitimcilerin, yöneticilerin, kanun koyucuların, iş ve toplum liderlerinin yani tüm toplumun kaynaştırma eğitimi ile ilgili farkındalıklarının olması büyük önem taşımaktadır (Deiner, 2013).

Türkiye’de kaynaştırma uygulamalarından beklenen yararların sağlanabilmesi, gerekli görülen değişikliklerin ve düzenlemelerin yapılabilmesi için kaynaştırma uygulaması yapılan okullardaki paydaşların kaynaştırma uygulamalarının başarısını etkileyen etmenleri değerlendirmelerine, mevcut durumun saptanmasına gereksinim duyulduğu düşünülmektedir. Bu araştırmada geliştirilecek ölçek ile mevcut kaynaştırma uygulamalarının amacına uygun gerçekleştirilip gerçekleştirilmediği, yeterli ve yetersiz yönleri belirlenerek bu sonuçlar doğrultusunda MEB’nin kaynaştırmayla ilgili yapacağı çalışmalara ışık tutacağı düşünülmektedir. Bu düşünceden hareketle çalışmada kaynaştırma uygulamalarının başarısını

etkileyen etmenleri değerlendirmek için bir ölçme aracının geliştirilmesi ve geçerlilik ile güvenilirlik çalışmalarının yapılması amaçlanmıştır.

2. YÖNTEM

Çalışma, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Edirne İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı 19 resmi ilköğretim okulunda görev yapan, araştırmaya katılmaya gönüllü olan, toplam 121 sınıf öğretmeni ile yürütülmüştür.

Veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından geliştirilen “Kaynaştırma Uygulamalarının Başarısını Etkileyen Etmenler Ölçeği” kullanılmıştır. Madde havuzunda yer alan maddeler, yedi uzmanın görüşüne sunulmuş ve maddelerin öncelikle kapsam geçerliliği sağlanmaya çalışılmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda taslak maddeler bir ön elemeye tabi tutularak madde sayısı 66'ya düşürülmüş ve ölçek 5'li derecelenmeli (Kesinlikle Katılmıyorum, Katılmıyorum, Kararsızım, Katılıyorum, Kesinlikle katılıyorum) 66 soru olarak uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Ölçek geliştirme istatistikleri olarak alt boyutları belirlemek ve yapı geçerliği kanıtı elde etmek için açımlayıcı faktör analizi (AFA) kullanılmıştır. Her alt boyut için ayrı ayrı madde-toplam korelasyon katsayısı ve madde-hariç toplam korelasyon katsayısı hesaplanarak iç tutarlık belirlenmiştir. Aynı şekilde maddelerin ayırtma gücünü saptamak için üst çeyrek ve alt çeyrekler arası t-testi uygulanmıştır. Ölçek ve alt boyutlar için Cronbach ve Rulon katsayıları hesaplanarak güvenilirlik belirlenmiştir. Yapılan istatistiksel işlemler sonrasında son hali 10 alt boyuttan oluşan ölçeğin geçerli, güvenilir ve kullanılabilir olduğu belirlenmiştir.

3. BULGULAR VE YORUM

Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemede AFA kullanılmıştır. Verilerin faktör analizi yapmaya uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett Küresellik Testleri sonuçları görülmektedir (Tablo 1).

KMO ölçütü, değişkenlerin toplam korelasyon değerlerinin kareler toplamının, toplam ve parçalı korelasyon değerlerinin kareler toplamına oranıdır. Field (2005)'e göre bu oran 1'e yaklaştıkça R-matrisinde yer alan korelasyon deseninin sıkı, 0'a yaklaştıkça desende bir yayılma olduğu ifade edilmektedir. Değişkenler arasındaki korelasyon deseninin sıkı olması istenilen bir durumdur. Bu ölçütü ilgili Kaiser (1974) 0,5 oranını hemen hemen kabul edilebilir bir kesim noktası olarak ifade etmiş, KMO değerini 0,5-0,7 arası orta, 0,7-0,8 arası iyi, 0,8-0,9 arası çok iyi ve 0,9 üzerini süper şeklinde sınıflamıştır. Bartlett Küresellik Testi ise değişkenlerden elde edilen R-matrisin birim matris olup olmadığını test eden bir hipotez testidir. Henson ve Roberts (2006)'a göre bu test sonucunda hipoteze yönelik p değeri anlamlı (>0,05) bulunmadıysa “R-matris birim matristir” ifadesi, anlamlı (<0,05) bulunduyorsa “R-matris birim matris değildir” ifadesi kabul edilmektedir. R-matrisin birim matris olması değişkenler arasındaki korelasyon katsayılarının 0 olması anlamına gelmektedir. Dolayısıyla, değişkenler arasında korelasyon bulunmuyorsa, değişkenleri açıklayacak ortak bir kümenin varlığından söz etmek de doğru olmayacaktır (Çolakoğlu ve Büyükeşçi, 2014).

Tablo 1. KMO ve Bartlett testleri

Kaiser-Meyer-Olkin		.785
Bartlett	Kaykare	7364.663
	Sd	2145
	p	.000

Tablo 1' de örneklem büyüklüğünün faktör analizi için yeterli olup olmadığını belirlemek için KMO, verilerin çok değişkenli normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için ise Bartlett testi yapılmıştır. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) .785 olduğu yani bu değer örneklem büyüklüğünün faktör analizi için “iyi” olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bartlett Küresellik Testinin ise $p < .05$ olduğu belirlenmiştir. Yani sonuçların istatistiksel gereklilikleri karşıladığı saptanmıştır.

Açımlayıcı faktör analizi sonucunda öz değeri 1 ve daha yukarı olan bileşenlerin seçileceği şekilde yapılan analizde 14 faktör oluşmuştur. Açımlayıcı (extraction) yöntem olarak temel bileşenler (principal

component) analizi kullanılmıştır. 14 faktör toplam değişkenliğin yüzde 77.734'ünü açıklamaktadır (Tablo 2).

Tablo 2. Açıklanan toplam değişkenlik

Bileşen	İlk Öz değerleri			Kareler Toplamı			Döndürülmüş Kareler Toplamı		
	Toplam	Varyansın %	Birikimli %	Toplam	Varyansın %	Birikimli %	Toplam	Varyansın %	Birikimli %
1	15.458	23.421	23.421	15.458	23.421	23.421	15.458	23.421	23.421
2	7.383	11.187	34.608	7.383	11.187	34.608	7.383	11.187	34.608
3	5.297	8.026	42.634	5.297	8.026	42.634	5.297	8.026	42.634
4	4.908	7.436	50.070	4.908	7.436	50.070	4.908	7.436	50.070
5	3.747	5.677	55.747	3.747	5.677	55.747	3.747	5.677	55.747
6	2.626	3.979	59.726	2.626	3.979	59.726	2.626	3.979	59.726
7	2.264	3.430	63.156	2.264	3.430	63.156	2.264	3.430	63.156
8	1.871	2.834	65.990	1.871	2.834	65.990	1.871	2.834	65.990
9	1.542	2.337	68.327	1.542	2.337	68.327	1.542	2.337	68.327
10	1.458	2.210	70.536	1.458	2.210	70.536	1.458	2.210	70.536
11	1.300	1.970	72.506	1.300	1.970	72.506	1.300	1.970	72.506
12	1.245	1.886	74.392	1.245	1.886	74.392	1.245	1.886	74.392
13	1.186	1.797	76.189	1.186	1.797	76.189	1.186	1.797	76.189
14	1.020	1.545	77.734	1.020	1.545	77.734	1.020	1.545	77.734
15	.913	1.384	79.118						

Dik döndürme tekniklerinden Varimax Rotasyonu sonuçlarına göre faktörler ve hangi maddeleri içerdikleri belirlenmiştir. Maddeler en yüksek öz değerini gösterdikleri faktöre yerleştirildiklerinde ölçeğin 10 faktörden oluştuğu, 11.,12.,13. ve 14. faktörlere madde düşmediği görülmüştür. Bu nedenle ölçeğin 10 faktörden oluştuğu kabul edilmiştir (Tablo 3).

Tablo 3. Boyutlar ve içerdikleri tutum maddeleri

F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9	F10
T1	T54	T34	T43	T63	T30	T25	T19	T44	T23
T2	T55	T35	T45	T64	T31	T26	T20	T48	T24
T3	T56	T36	T46	T65	T32	T27	T21		
T4	T57	T37	T47	T66	T33	T28	T22		
T5	T58	T38	T49	T67		T29			
T6	T59	T39	T50	T68					
T7	T60	T40	T51						
T8		T41	T52						
T9		T42	T53						
T10									
T11									
T12									
T13									
T14									
T15									
T16									
T17									
T18									

Faktör analizi sonuçlarına göre belirlenen faktörler sırasıyla sınıf öğretmenleri, rehber öğretmenler, uygulama, mevzuat ve yönetmelikler, sivil toplum örgütleri, Rehberlik Araştırma Merkezi, okul idarecileri, aileler, fiziki koşullar, normal gelişim gösteren öğrenciler şeklindedir ve tüm faktörler olumsuz-negatif anlam içermektedir.

Boyutlar arası iç tutarlık güvenilirliği saptamak için madde-toplam korelasyon ve madde-hariç toplam korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Faktör toplamlarının ölçek toplamıyla ilişkilerini sorgulamak

için hesaplanan Rulon=0.720, Cronbach α =0.704 olarak bulunmuştur. Bu analizlere göre tüm faktörlerin ölçeğin toplamı ile pozitif yönde ve iç tutarlık gösterdiği görülmüştür (Tablo 5).

Tablo 5. Test toplamı için boyutlararası içtutarlık analizi

Faktör	Madde-toplam korelasyon katsayısı			Madde- hariç toplam korelasyon katsayısı		
	Rit	Sd	p	Rir	sd	P
F1	0.717	119	p<.01	0.404	119	p<.01
F2	0.413	119	p<.01	0.247	119	p<.05
F3	0.708	119	p<.01	0.568	119	p<.01
F4	0.634	119	p<.01	0.491	119	p<.01
F5	0.479	119	p<.01	0.340	119	p<.01
F6	0.571	119	p<.01	0.477	119	p<.01
F7	0.593	119	p<.01	0.500	119	p<.01
F8	0.557	119	p<.01	0.471	119	p<.01
F9	0.532	119	p<.01	0.492	119	p<.01
F10	0.514	119	p<.01	0.465	119	p<.01
	Rulon			Cronbach		
	0.720			0.704		

Tüm faktörlerin her biri için ayrı ayrı iç tutarlık güvenilirliği saptamak amacıyla madde-toplam korelasyon ve madde-hariç toplam korelasyon, Rulon (0.960 ile 0.707 arasında), Cronbach α (0.947 ile 0.707 arasında) katsayıları hesaplanmıştır. Bu analizlere göre tüm maddelerin faktör analiziyle belirlenmiş olan faktörleri ile iç tutarlık gösterdiği görülmüştür.

Yüksek düzeyde tutuma sahip kişiler ile düşük düzeyde tutuma sahip kişileri ayırt etme gücünü saptamak için üst çeyreklikteki kişiler ile alt çeyreklikteki kişiler arasında fark olup olmadığını analiz etmeye yönelik t testi kullanılmıştır. Faktör toplamlarının ölçek toplamlarına göre oluşturulan çeyreklikler arasındaki farkını sorgulamak için hesaplanan t sonuçlarına göre tüm faktörlerin ölçeğin toplamına göre yüksek ve düşük tutum düzeyindeki kişileri ayırt etmeye hizmet ettiği görülmüştür (Tablo 6).

Tablo 6. Faktörler için ayırtetme gücü t testi sonuçları

soru	Üst Çeyreklik			Alt Çeyreklik			Karşılaştırma			
	n	\bar{x}	S	n	\bar{x}	S	t	sd	p	
F1	33	57.303	9.446	33	33.697	8.748	10.372	64	p<.01	0.000
F2	33	22.091	6.554	33	14.939	4.975	4.917	64	p<.01	0.000
F3	33	36.788	5.048	33	24.394	6.314	8.672	64	p<.01	0.000
F4	33	33.182	4.895	33	23.879	6.528	6.450	64	p<.01	0.000
F5	33	23.939	3.307	33	17.545	6.255	5.112	64	p<.01	0.000
F6	33	15.485	3.598	33	9.273	3.233	7.265	64	p<.01	0.000
F7	33	16.879	3.612	33	10.394	3.596	7.197	64	p<.01	0.000
F8	33	15.485	2.307	33	9.879	4.091	6.753	64	p<.01	0.000
F9	33	8.121	1.495	33	6.030	2.054	4.656	64	p<.01	0.000
F10	33	7.879	1.596	33	5.182	2.351	5.369	64	p<.01	0.000

Tüm faktörlerin her biri için ayrı ayrı yüksek düzeyde tutuma sahip kişiler ile düşük düzeyde tutuma sahip kişileri ayırt etme gücünü saptamak için t testi kullanılmıştır. Maddelerin faktör toplamına göre oluşturulan çeyreklikler arasındaki farkını sorgulamak için hesaplanan t sonuçlarına göre tüm faktörlerde tüm maddelerin (p<.0001) yüksek ve düşük tutum düzeyindeki kişileri ayırt etmeye hizmet ettiği görülmüştür.

Ölçekteki tüm maddeler düz değerlendirilmelidir. Yapılan tüm istatistiksel analizler sonucunda 10 faktör ve 66 maddeden oluşan ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğuna, kullanılabilirliğine karar verilmiştir. Ölçekten alınan yüksek puan sorun düzeyinin attığını göstermektedir. Elde edilen sonuçlar ölçeğin Türkiye’de kullanılabileceğini açık bir şekilde göstermiştir. Kaynaştırma Uygulamalarının Başarısını

Etkileyen Etmenler Ölçeği farklı illerde kaynaştırmanın başarısını etkileyen etmenleri belirleyebilmek için kaynaştırmada rol alan tüm paydaşlara (öğretmenlere, rehber öğretmenlere, özel eğitim öğretmenlerine, ailelere vb.) uygulanabilir.

5. KAYNAKLAR

- Ahmetoğlu, E. (2015). Inclusion at preschool period. In I. Koleva, R. Efe, E. Atasoy & Z. B.Kostova (Eds.), *Education in the 21st century: Theory and practice* (pp. 278-296). Sofia: St. Kliment Ohridski University Press.
- Allen, K. E. & Cowdery, G. E. (2015). *The exceptional child: Inclusion in early childhood education* (8th ed.). Stamford, CT: Cengage Learning.
- Aral, N. (2011). *Okul öncesi eğitimde kaynaştırma*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Aral, N. & Gürsoy, F. (2007). *Özel eğitim gerektiren çocuklar ve özel eğitime giriş*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Atıcı, R. (2014). Kaynaştırma öğrencilerinin okul hayatında yaşadığı zorluklar. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9 (5), 279-291.
- Baldiris Navarro, S., Zervas, P., Fabregat Gesa, R. & Sampson, D. G. (2016). Developing teachers' competences for designing inclusive learning experiences. *Educational Technology & Society*, 19 (1), 17-27.
- Batu, S. & Kırcaali-İftar, G. (2011). *Kaynaştırma*. (6. Basım). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Batu, S., Çolak, A. & Odluyurt, S. (2013). *Özel gereksinimli çocukların kaynaştırılması*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Block, M. E. & Obrusnikova, I. (2007). What Is Inclusion? In M. E. Block (Ed.), *A teacher's guide to including students with disabilities in general physical education* (3rd ed., pp. 15-28). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Pub.
- Çolakoğlu, Ö. M. & Büyükekeşi, C. (2014). Açımlayıcı Faktör Analiz Sürecini Etkileyen Unsurların Değerlendirilmesi. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 2, 58-64.
- Deiner, P. L. (2013). *Inclusive Early Childhood Education: Development, Resources, and Practice*. 6 Edition. USA: Wadsworth Publishing.
- Gibson, S. (2015) When rights are not enough: What is? Moving towards new pedagogy for inclusive education within UK universities, *International Journal of Inclusive Education*, 19(8), 875-886, Doi: 10.1080/13603116.2015.1015177
- Gök, G. & Erbaş, D. (2011). Okulöncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri ve önerileri. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 3(1), 66-87.
- Guralnick, M.J. (2001). *Early childhood inclusion: Focus on change*. Baltimore: Brookes.
- Gürgür, H. (2008). *Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı ilköğretim sınıfında iş birliği ile öğretim yaklaşımının incelenmesi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Hayward, A. (2006). *Making inclusion happen: a practical guide*. London: Paul Chapman Publishing.
- Hornby, G. (2014). *Inclusive Special Education Evidence-Based Practices for Children with Special Needs and Disabilities*. Doi: 10.1007/978-1-4939-1483-8
- Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5 (2), 1-13.
- Kemple, M.K. (2004). *Let's be friends: Peer competence and social inclusion in early childhood programs*. New York: Teachers College Press, Columbia University.
- Lewis, R. B. & Doorlag, D. H. (2011). *Teaching students with special needs in general education classrooms* (8th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- McKenzie, J.R. (2016). *Perceptions of inclusion factors by general education teachers and administrators*. Unpublished doctoral dissertation, Walden University.
- MEB (2010). *İlköğretim okullarındaki kaynaştırma uygulamalarının değerlendirilmesi*. Ankara: Eğitim, Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- MEB (2013). *Birlikte başarırız bütünleştirme kapsamında eğitim uygulamaları öğretmen kılavuz kitabı*. Ankara. MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Odluyurt, S. & Batu, S. (2013). Kaynaştırmanın başarısını etkileyen faktörler. S. Batu, A. Çolak & S. Odluyurt. (Eds), *Özel Gereksinimli Çocukların Kaynaştırılması* içinde ,(s.25-37). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Özaydın, L. & Çolak, A. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ve okul öncesi eğitimde kaynaştırma eğitimi hizmet içi eğitim programı'na ilişkin görüşleri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1), 189-226.
- Özdemir, H. & Ahmetoğlu, E. (2012). Okul öncesi öğretmenlerinin yaşları ve mesleki deneyimleri açısından kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Journal of Educational and Instructional Studies in the World*, 2(1); 68-74.
- Rapp, W. H. & Arndt, K. L. (2012). *Teaching everyone: An introduction to inclusive education*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Pub. Co.
- Recchia, S. & Lee, Y. J. (2013). *Inclusion in the early childhood classroom: What makes a difference*. New York, NY: Teachers College Press.

- Saraç, T. & Çolak, A. (2012). Kaynaştırma uygulamaları sürecinde ilköğretim sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüş ve önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 13-28.
- Sanjeev, K. & Kumar, K. (2007). Inclusive education in India, *Electronic Journal for Inclusive Education*, 2 (2), 1-15.
- Şahbaz, Ü., & Kalay. (2010). Okulöncesi eğitimi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (19), 116-135.
- Vlachou, A., Didaskalou, E. & Kontofryou, M. (2015). Roles, duties and challenges of special/support teachers at secondary education: implications for promoting inclusive practices. *European Journal of Special Needs Education*, 30 (4), 551-564, DOI: 10.1080/08856257.2015.1060073
- Zundans-Fraser, L. & Bain, A. (2016). The role of collaboration in a comprehensive programme design process in inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 20 (2), 136-148.

EK

Kaynaştırma Uygulamalarının Başarısını Etkileyen Etmenler Ölçeği

Sınıf öğretmenleri "Kaynaştırma Uygulamalarına" gereken ilgiyi göstermiyor.
Sınıf öğretmenleri sınıflarındaki özel gereksinimli öğrencilerin belirlenmesinde gerekli bilgiye sahip değil.
Sınıf öğretmenleri sınıflarındaki özel gereksinimli bireyleri ilgili uzmanlara yönlendirmede gerekli bilgi ve beceriye sahip değil.
Sınıf öğretmenleri kaynaştırma eğitiminin planlanmasında ve uygulamasında gerekli bilgi ve beceriye sahip değil.
Sınıf öğretmenleri "Kaynaştırma Uygulamaları" için gerekli çevresel düzenlemeler yapmıyor.
Sınıf öğretmenleri "Kaynaştırma Uygulamaları" için gerekli eğitsel düzenlemeler yapmıyor.
Sınıf öğretmenleri sınıflarındaki özel gereksinimli bireyler için bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlanmasında yeterli bilgiye sahip değil.
Sınıf öğretmenleri bireyselleştirilmiş eğitim programlarını uygulamada yeterli bilgiye sahip değil.
Sınıf öğretmenleri bireyselleştirilmiş eğitim programlarını hazırlama ve uygulamaya yeterli zaman ayırmıyor.
Sınıf öğretmenleri hazırladıkları bireyselleştirilmiş eğitim programlarını uygulamıyor.
Sınıf öğretmenleri kaynaştırma uygulamalarında öğretmen-veli işbirliğine önem göstermiyor.
Sınıf öğretmenleri kaynaştırma uygulamaları için düzenlenen mevzuat hakkında gerekli bilgiye sahip değil.
Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri yeterli değil.
Sınıf öğretmenlerinin davranış kontrolüne ilişkin becerileri yeterli değil.
Sınıf öğretmenleri özel eğitim gerektiren öğrencilerin sınıf tarafından sosyal kabulü için önlemler alma konusunda yeterli değil.
Sınıf öğretmenleri başarılı kaynaştırma uygulama modelleri hakkında bilgiye sahip değil.
Sınıf öğretmenleri, bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) geliştirme birimi ile işbirliği konusunda yetersiz kalıyor.
Sınıf öğretmenleri "Kaynaştırma Uygulamaları" üzerine yapılan bilimsel çalışmalarını takip etme konusunda yeterli değil.
Özel gereksinimli öğrencilerin aileleri "Kaynaştırma Uygulamaları" konusunda yeterli bilgiye sahip değil.
Özel gereksinimli öğrencilerin aileleri "Kaynaştırma Uygulamalarında" çocuklarına gereken desteği göstermiyor.
Özel gereksinimli öğrencilerin aileleri "Kaynaştırma Uygulamalarında" uygulayıcı öğretmene ve okul idaresine gereken desteği göstermiyor.
Özel gereksinimli öğrencilerin ailelerine "Kaynaştırma Uygulamaları" hakkında eğitim verilmiyor.
Normal gelişim gösteren öğrencilere özel gereksinimli bireyler hakkında gerekli eğitim verilmiyor.
Normal gelişim gösteren çocukların ailelerine "Kaynaştırma Uygulamaları" hakkında eğitim verilmiyor.
Okul idarecileri kaynaştırma uygulamalarına gereken ilgiyi ve desteği göstermiyor
Okul idarecileri özel eğitim ve kaynaştırma uygulamaları konusunda yeterli bilgi ve beceriye sahip değil.
Okul idarecileri BEP geliştirme biriminin çalışmalarını yeterince denetlemiyor.
Okul idarecileri kaynaştırma uygulamalarında sınıf öğretmenleri ile işbirliği içinde çalışmıyor.
Okul idarecileri tarafından kaynaştırma uygulamaları için gereken fiziksel ve sosyal eğitim ortamı düzenlemiyor.
Rehberlik ve araştırma merkezi (RAM) yetkilileri, özel gereksinimli öğrencilerin eğitsel değerlendirme, tanılama hizmetlerini yürütmekte yeterli bilgi ve beceriye sahip değil
Rehberlik ve araştırma merkezi (RAM) yetkilileri, özel gereksinimli öğrencilerin izleme ve yönlendirme hizmetlerini yürütmekte yeterli bilgi ve beceriye sahip değil
Rehberlik ve araştırma merkezi (RAM) yetkilileri, özel gereksinimli öğrenciler için en az sınırlandırılmış eğitim ortamını önerme konusunda yeterli değil.
Rehberlik ve araştırma merkezi (RAM) yetkilileri, özel gereksinimli öğrenciler ve ailesine destek eğitim ile rehberlik, psikolojik danışma hizmetleri sunma konusunda yeterli değil.
Rehberlik ve araştırma merkezi (RAM) yetkilileri, özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik kısa ve uzun dönemli amaçları belirlemede yeterli değil.
Milli eğitim müfettişleri özel eğitim ve kaynaştırma uygulamalarına gerekli denetimi göstermiyor.
Milli eğitim müfettişleri özel eğitim ve kaynaştırma uygulamaları konusunda yeterli bilgi ve beceriye sahip değil.
Ülkemizde özel eğitim ve kaynaştırma uygulamalarına yönelik bilimsel çalışmalar yeterli değil.
Ülkemizde özel eğitim ve kaynaştırma uygulamalarına yönelik bilimsel çalışmalar uygulamaya katkı sağlamıyor.
Kaynaştırma uygulamalarına yönelik yeni eğitim programları yaygın değil.
Kaynaştırma uygulamalarında destek eğitim hizmetleri (destek eğitim odası, kaynak oda, özel alan öğretmeni vb.) yeterli değil.
Okullarda kaynaştırma uygulamaları için gerekli eğitsel araç, gereç ve materyaller yeterli değil.
Okullarda kaynaştırma uygulamaları için gerekli sosyal ortamlar yeterli değil.
Bireyselleştirilmiş eğitim programları (BEP), BEP Geliştirme Birimi tarafından öğrencilere uygun hazırlanmıyor.

Kaynaştırma eğitimi uygulamalarında okul ve sınıflardaki fiziki koşullar ihtiyacı karşılamıyor.
Kaynaştırma Eğitimi ve Uygulamaları ile ilgili öğretmenlere hizmet içi eğitim seminerleri düzenlenmiyor.
Kaynaştırma uygulamaları ile ilgili alan çalışanları (öğretmenler, okul idarecileri, milli eğitim denetçileri, RAM yetkilileri) verilen hizmet içi eğitim programlarına gereken ilgi ve önemi göstermiyor.
Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri kaynaştırma uygulamalarına gereken desteği vermiyor.
Kaynaştırma uygulamaları yürütülen okullarda Destek Eğitim odaları uygun fiziki koşullarda düzenlenmiyor.
Milli Eğitime bağlı devlet okulları ile özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri işbirliği içinde çalışmıyor.
Kaynaştırma uygulamaları için düzenlenen resmi mevzuat yeterli değil.
Kaynaştırma uygulamaları için düzenlenen resmi mevzuat uygulanabilir değil.
Kaynaştırma uygulamaları için düzenlenen resmi mevzuat, alan çalışanları(öğretmenler, okul idarecileri, milli eğitim denetçileri, RAM yetkilileri) tarafından uygulanmıyor.
Okul rehber öğretmeni Rehberlik ve danışma hizmetleri yürütme komisyonu, BEP geliştirme birimi ile işbirliği konusunda yeterli değil
Okul rehber öğretmeni, özel gereksinimli öğrencilerin ailelerine yönelik aile eğitimi hizmetlerini planlama ve yürütme konusunda yeterli değil.
Okul rehber öğretmeni, BEP geliştirme birimiyle, öğretmenler ve ilgili personel ile iş birliği yapma konusunda yeterli değil.
Okul rehber öğretmeni özel gereksinimli öğrencilerin bireysel gelişimini değerlendirmek üzere formlar hazırlanması konusunda yeterli değil.
Okul rehber öğretmeni, kaynaştırma öğrencileri için, uygun eğitim ortamının düzenlenmesi ve uygulamada yer alan öğretmenlere rehberlik etme konusunda yeterli değil.
Okul rehber öğretmeni, kaynaştırma öğrencilerinin gelişimlerini izleme konusunda yeterli değil.
Okul rehber öğretmeni aile eğitimi konusunda yeterli değil.
Okul rehber öğretmeni özel gereksinimli bireylerin tanınması ve yönlendirilmesi için gerekli çalışmaları yürütmüyor.
Okullarda bulunan yardımcı hizmet personelleri (hizmetli, servis görevlisi, şoför vb.) özel eğitim ve kaynaştırma uygulamaları konusunda yeterli bilgiye sahip değil.
Sivil toplum örgütleri özel eğitim ve kaynaştırma uygulamaları hakkında bilgiye sahip değil.
Sivil toplum örgütleri özel eğitim ve kaynaştırma uygulamalarına yeterince destek vermiyor.
Sivil toplum örgütleri özel eğitim ve kaynaştırma uygulamaları konusunda farkındalık oluşturacak projelerde yer almıyor.
Toplum engelli bireylerin özellikleri ve gereksinimleri konusunda yeterince bilgilendirilmiyor.
Kaynaştırma eğitimi ve uygulamaları hakkında toplum yeterince bilgilendirilmiyor.



Bulut Tabanlı Bir Ders Yönetim Sistemi Yazılımının Geliştirilmesine Dayalı Olarak Öğretim Elemanı ve Öğrencilerin Teknoloji Kabullerinin İncelenmesi¹

Investigating the Faculty and the Students' Technology Acceptance based on the Development of Cloud-Based Course Management System Software

Hakan GÜLDAL², Yılmaz KILIÇASLAN³, Cem ÇUHADAR⁴

Öz: Bu çalışmanın amacı Bulut Bilişim ve Web 2.0 teknolojileri kullanılarak DETSİS (Ders Etkinlik Takip Sistemi) ders yönetim sistemi yazılımı geliştirilerek bu yazılıma yönelik öğretim elemanı ve öğrencilerin teknoloji kabullerinin incelenmesidir. Araştırmada nicel ve nitel veri toplama teknikleri kullanılmıştır ve araştırma verileri, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan 410 öğrenci ve aynı fakültede görev yapmakta olan 12 öğretim elemanından elde edilmiştir. Nicel veriler Teknoloji Kabul Ölçeği ve DETSİS Yazılım Değerlendirme Ölçeği kullanılarak; öğretim elemanlarının teknoloji kabulleri ise nitel veri toplama tekniklerinden olan yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Elde edilen bulgular, öğretim elemanlarının ve öğrencilerin DETSİS yazılımına yönelik kabullerinin yüksek seviyede olduğunu ortaya çıkarırken, DETSİS' e yönelik kabullerinde Bulut Bilişim ve Web 2.0 olanaklarının olumlu etkisinin bulunduğu göstermektedir.

Anahtar sözcükler: Ders Yönetim Sistemi, Teknoloji Kabul Modeli, Bulut Bilişim, Eğitime Teknoloji Entegrasyonu

Abstract: In this study, DETSİS, a course management system, has been developed using Cloud Computing and Web 2.0 technologies and it was aimed to investigate the faculty and the students' technology acceptance for this software. The research data were collected through the quantitative and qualitative data collection techniques from 410 students who are studying at the Trakya University Faculty of Education in the 2013-2014 academic year and 12 faculty members who are working in the same faculty. While quantitative data were collected with the use of the Technology Acceptance Model (TAM) and DETSİS Software Evaluation Scale, technology acceptance of the faculty were obtained through semi-structured interviews with qualitative data collection techniques. The findings revealed that, teaching staff and students have a high level of acceptance for DETSİS, indicating Cloud Computing and Web 2.0 capabilities had a positive impact of acceptance for DETSİS

Keywords: Course Management Software, Technology Acceptance Model, Cloud Computing, Education Technology Integration

1. GİRİŞ

Son yıllarda eğitimde kullanılan önemli Bilgi ve İletişim Teknolojileri (BİT) araçlarından biri de Ders Yönetim Sistemi (DYS) yazılımlarıdır. DYS yazılımları, geleneksel sınıf ortamında öğrenciler ve öğretmenler tarafından yüz yüze gerçekleştirilen eğitim öğretim faaliyetlerini desteklemek ve yönetmek amacıyla kullanılmaktadır. DYS yazılımlarıyla öğrenciler verdikleri derslerle ilgili duyuru ve dokümanları çevrimiçi olarak yayına koyarak öğrencileriyle paylaşabilir, çevrimiçi olarak ödevler verebilir ve alabilir, öğrencilerin çalışmalarını çevrimiçi olarak takip edebilir ve değerlendirebilirler. Öğrenciler ise derslerin materyallerine ve duyurularına DYS yazılımı üzerinden istedikleri yerden ve istedikleri zamanda çevrimiçi olarak ulaşabilirler. Bunun yanında öğrenciler ve öğretmenler DYS yazılımı içerisinde yer alan gerçek zamanlı mesajlaşma, tartışma panoları, forum gibi araçları kullanarak birbirleriyle iletişim kurabilirler (Martins & Kellermanns, 2004).

Günümüzde kullanılmakta olan DYS yazılımlarının birçoğu web uygulaması türündedir. Web uygulamaları, AJAX, HTML5 gibi yeni teknolojilerin ve yöntemlerin geliştirilmesiyle özellikle son yıllarda hızlı bir değişim göstermiştir. Kullanıcının içerik üzerinde daha fazla söz sahibi olduğu, web arayüzlerinde daha fazla kullanıcı deneyimi ve daha fazla etkileşim sunan bu dönüşüm O'Reilly (2005) tarafından Web 2.0 olarak tanımlanmaktadır. Bununla birlikte akıllı telefon ve tablet bilgisayar gibi mobil cihazların kullanımının yaygınlaşması, kullanıcıların web uygulamalarını çalıştırma şekillerini de değişikliğe uğratmıştır. Web'in ilk dönemlerinde uygulamalar yaygın olarak bilgisayarlarda çalıştırılırken, günümüzde bu uygulamalar mobil cihazlarla da kullanılmaktadır. Web uygulamalarında ve kullanıcı alışkanlıklarında meydana gelen değişimler ve DYS yazılımlarının durumu ile ilgili olarak Craig (2007), Web 2.0 ile birlikte, değişen anlayışa ve teknolojik gelişmelere vurgu yaparak DYS yazılımlarının bu yönde bir dönüşüm

¹ Bu çalışma, birinci yazara ait, ikinci ve üçüncü yazarların danışmanlığını yaptığı doktora tezinden üretilmiştir.

² Öğr.Gör.Dr. 1, Trakya Üniversitesi 1, e-posta: hguldal@trakya.edu.tr

³ Prof.Dr. 2, Trakya Üniversitesi 2, e-posta:yilmazk@trakya.edu.tr

⁴ Doç.Dr. 3, Trakya Üniversitesi 3, e-posta: cemcuhadar@trakya.edu.tr

göstermesi gerektiğini belirtmektedir. Sclater (2008) geleceğin DYS yazılımlarının sahip olması gereken özellikleri sıralarken Web 2.0 ve sunduğu olanaklarının önemini vurgulamıştır. Pilli (2014) ise son dönemde web teknolojilerinin yapısındaki değişikliklerle beraber geleneksel DYS yazılımlarının bu anlamda yetersiz olduğunu ve kullanıcıların yaygın olarak kullandığı sosyal ağ uygulamalarının DYS yazılımı olarak kullanıldığını belirtmektedir.

1.1. Bulut Bilişim ve DYS Yazılımları

DYS yazılımı kullanan eğitim kurumlarının birçoğu bu yazılımları kendi bilgi işlem alt yapıları üzerinde çalıştırmayı tercih etmektedir. Bu durum web tabanlı bir DYS yazılımını ulaşılabilirlik, ölçeklenebilirlik ve güvenlik gibi yönlerden başarısını tehlikeye sokabilecek bir potansiyele sahiptir. Eğitim kurumları için bu problemin çözümünde Bulut Bilişim kurtarıcı bir teknolojik yeniliktir. Bulut Bilişim, öğretme ve öğrenme ortamları üzerinde gelecekte belirgin bir etkiye sahip olacağı düşünülen, geniş bant Internet, sanallaştırma gibi diğer yeniliklerle birlikte adı son dönemlerde sıkça duyulan bilişim dünyasının en yeni teknolojik gelişmelerinden biridir (Ercan, 2010). Bulut Bilişim, NIST tarafından bilgi işlem alt yapı ihtiyacı duyan kişi veya kurumlar için, en az yönetim çabası ve servis sağlayıcı etkileşimi ile sunucular, depolama ortamları, uygulamalar ve servisler gibi bir dizi bilişim kaynağına, istendiğinde ve uygun bir şekilde ağ erişimi sağlayan bir model şeklinde tanımlanmaktadır (Mell & Grance, 2011).

Sultan'a (2010) göre Bulut Bilişim kurumlara, bilgisayar, sunucu, ısıtma-soğutma, elektrik tüketimi, personel istihdamı gibi konularda masraflarını aşağı çekmede yardımcı olmaktadır. Ayrıca bilgi teknolojileri altyapısının Bulut Platformlarına taşınması kurumların kendi asıl işlerine odaklanmalarını ve sınırlı olan kaynaklarını etkin bir şekilde kullanmalarını sağlamaktadır (Mell & Grance, 2011). Ayrıca Bulut Bilişim, güncelleme kolaylığı, veri güvenliği, sınırsız veri depolama kapasitesi, platformlar arası uyum, grup çalışmasını olanaklı hale getirme gibi avantajlar da sunmaktadır (Miller, 2009).

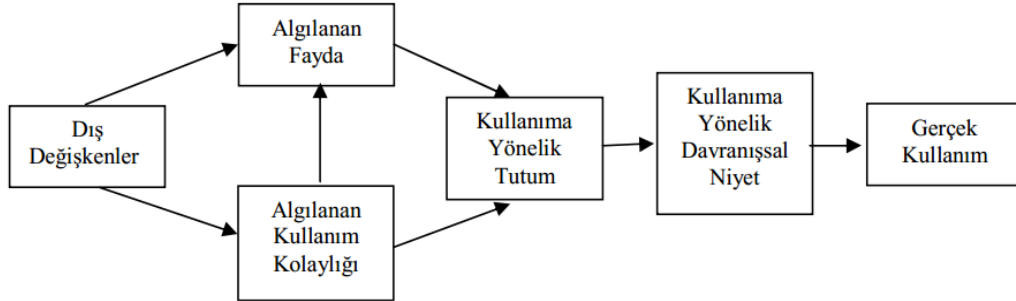
Bulut Bilişim'in maliyetleri düşürerek daha kaliteli hizmetler sunabilmeyi sağlaması açısından yakın bir gelecekte, eğitim ve öğrenme ortamları üzerindeki etkisinin artacağı düşünülmektedir (Alabbadi, 2011). Bulut Bilişim ile altyapı kurulum, yönetim ve güncelleme işleri servis sağlayıcılar tarafından üstlenilmekte, kullanıcılar ise altyapı ve personel yatırımına gerek olmaksızın, ihtiyaç duydukları servisleri kiralarak kullanabilmektedirler. Bu şekilde sağlanan tasarruf ile eğitim kurumları, asıl işleri olan eğitim öğretime daha fazla kaynak ayırma fırsatı yakalamaktadırlar (Mell & Grance, 2011). Bulut uygulamalarının zamandan ve mekandan bağımsız olarak bireyleri bir ortam üzerinde buluşturabilme olanağı sunmasından dolayı bu uygulamaların gelecekte işbirlikli öğrenme, aktif öğrenme ve bireysel öğrenme süreçlerine daha fazla katkıda bulunacağı öngörülmektedir (Sultan, 2010). Bulut Bilişim eğitimde kişisel bir çalışma alanı ve öğretme-öğrenme süreçlerinde sosyal etkileşimi arttırmada güçlü bir araç olarak kullanılabilirliği gibi eğitim kurumları için süper bilgisayarlar seviyesindeki işlem gücünü olanaklı hale getirmektedir (Masud, Yong, & Huang, 2012). Engin, Uysal ve Köse (2014) gerçekleştirdikleri bir çalışmada, bir Bulut Bilişim servisinde depolanan ders içeriklerinin, ders dışı zamanda, öğrencinin okula gelemediği durumlarda, ders sırasındaki etkinliklerde karma öğretim yapılarak, öğrencilerin hazırlanan bu ortama katılımlarının ve çevrimiçi iletişimlerinin incelenmesi ve Bulut Teknolojisinin etkililiğinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Elde ettikleri sonuçlara göre, sınıf içi çalışmalarda çok aktif olmayan öğrencilerin, sanal ortamda kendilerini daha iyi ifade ettiklerini, derse katılmış olan öğrencilerin de ders içeriklerinin bulunduğu videoları bulut ortamında takip ettiklerini tespit etmişlerdir.

Bulut Bilişim ve Web 2.0 ile birlikte sunulan olanakların, DYS yazılımlarını kullanan eğitim kurumlarına ve DYS yazılımların kalitesinin artmasına yönelik sunabileceği katkılar sıralandıktan sonra, bu şekilde tasarlanmış bir DYS yazılımının son kullanıcılar yani öğretmenler ve öğrenciler açısından ne ölçüde kabul edildiğinin ve bu teknolojilerin DYS yazılımının kullanıcılar tarafından kabul edilmesinde etkisinin bulunup bulunmadığı cevaplanması gereken hususlardan biridir.

1.2. Teknoloji Kabul Modeli

Bilgi teknolojilerine yönelik kullanıcı davranışlarını belirleyen faktörleri açıklayabilmek için birçok teori ve model geliştirilmiştir. Teknoloji Kabul Modeli (TKM veya TAM) bireysel düzeyde yeni teknolojilerin kabulünü araştıran güçlü ve yaygın kullanılan bu teorilerden biridir. Şekil 1.1'de görüldüğü gibi TKM'nin temel amacı, kullanıcıların bilgi teknolojilerine yönelik kabullerini belirleyen faktörler için teorik bir açıklama getirmektir. TKM, bireylerin bilgi teknolojilerini kabul etmelerinin Algılanan Kullanım Kolaylığı ve Algılanan Fayda olarak adlandırılan iki ana değişkene göre belirlendiğini savunur (Davis, 1986). Algılanan Fayda, bir teknolojinin bir kullanıcıya ne ölçüde katkıda bulunduğu ve bu katkılar kullanıcının söz konusu teknolojiyi kullanmasıyla bir işin daha kısa sürede tamamlanması veya yüksek kalitede işler üretebilmesine olanak sağlaması olarak özetlenebilir. (Davis, 1986) Algılanan Fayda'nın

büyük ölçüde şu anki kullanım ve kişinin tahmin edilen gelecekteki kullanımıyla ilgili olduğu görüşünü savunmuştur. Algılanan Kullanım Kolaylığı ise kullanıcının uygulamayı kullanması esnasında daha az çaba sarf etme avantajıdır. Algılanan Kullanım Kolaylığı'nın, Algılanan Fayda üzerinde direkt ve güçlü bir etkiye sahip olduğu ve yine tutum üzerinde Algılanan Fayda'dan daha etkili olduğu görüşü hâkimdir (Davis, 1986).



Şekil 1.1. Teknoloji Kabul Modeli (Davis, 1986)

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, bulut tabanlı ve Web 2.0 destekli DETSİS yazılımı geliştirilmiş ve bu yazılımın öğretim elemanları ve öğrenciler yönünden etkinliğinin belirlenmesi hedeflenmiştir. Geliştirilen DETSİS DYS yazılımının son kullanıcılar yani öğretim elemanları ve öğrenciler açısından teknoloji kabulleri ve yazılıma yönelik değerlendirmeleri incelenerek aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

- 1) Öğrencilerin DETSİS'e yönelik;
 - a. Algılanan fayda ve
 - b. Algılanan kullanım kolaylığı düzeyleri nasıldır?
- 2) Öğrencilerin DETSİS'e yönelik değerlendirmeleri (i) işlevsellik, (ii) görsel tasarım, (iii) güvenilirlik ve (iv) kullanılabilirlik boyutlarında nasıldır?
- 3) Öğrencilerin DETSİS'e yönelik değerlendirmelerini oluşturan boyutlar ile
 - a. DETSİS'e yönelik fayda algıları ve
 - b. DETSİS'e yönelik kullanım kolaylığı algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 4) Öğretim elemanlarının DETSİS'e yönelik;
 - a. Fayda algıları ve
 - b. Kullanım kolaylığı algıları nasıldır?
- 5) Öğretim elemanlarının DETSİS'e yönelik değerlendirmeleri (i) işlevsellik, (ii) görsel tasarım, (iii) güvenilirlik ve (iv) kullanılabilirlik boyutlarında nasıldır?
- 6) Web 2.0 ve Bulut Bilişim olanaklarının öğrencilerin ve öğretim elemanlarının DETSİS'e yönelik fayda ve kullanım kolaylığı algılarında etkisi var mıdır?

2. YÖNTEM

2.1 Araştırma Deseni

Çalışma içerisinde iki farklı araştırma deseni kullanılmıştır. Bunlardan ilki tarama modeli olarak desenlenmiştir. Tarama modelinin temel amacı, araştırmaya dâhil olan popülasyonun karakteristik özelliklerini ortaya koymaktır (Frankel & Wallen, 2006). Çalışma içerisinde kullanılan diğer araştırma deseni ise nitel araştırma yöntemleri arasında yer alan olgubilimdir. Olgubilim deseni farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

2.2. DETSİS DYS Yazılımı

Araştırmada kullanılmak üzere geliştirilen DETSİS DYS yazılımı, derslerle ilgili duyuru ve dokümanların çevrimiçi olarak yayına konularak öğrencilerle paylaşılabilmesi, çevrimiçi olarak ödevler verebilme ve alabilme, mesaj panosu vb. DYS yazılımlarının sahip olduğu işlevleri içermektedir. Bunun yanında, DETSİS'in en önemli özelliklerinden biri, işleyişinin çoğu kullanıcının aşına olduğu sosyal paylaşım uygulamalarındaki işleyişle olan benzerliğidir. Sistemi kullanacak olan öğretmenlerin hesapları, sistem yöneticisi tarafından oluşturulmaktadır. Öğreticiler verdikleri her bir dersi sistem üzerinde kendileri tanımlarlar. Öğrenciler ise takip etmek istedikleri dersin sorumlusu olan öğreticiye istek gönderirler ve isteklerinin onaylanmasını beklerler. Öğretici gelen ders takip isteklerini değerlendirerek kabul veya

reddeder. Dersi takip isteği öğretici tarafından onaylanan öğrenci, söz konusu dersle ilgili materyalleri bilgisayarına yükleyebilme, mesaj panosuna mesaj yazıp okuyabilme, duyuruların görüntülenmesi, yorum yazma/okuma, ödev gönderip alma vb. gibi işlemleri yapabilme hakkına sahip olur. Sistemde hesabı bulunan öğrenciler DETSİS üzerinde sınırsız sayıda ders tanımlayabilirler ve benzer şekilde öğrenciler de sınırsız sayıda dersi takip edebilirler.

DETSİS için gerekli olan bulut servis sağlayıcısı olarak *Microsoft Azure* platformu kullanılmıştır. *Microsoft Azure*⁵ platformunun veri merkezlerinden ise konumsal olarak Türkiye'ye yakın noktalardan biri olan Kuzey Avrupa veri merkezi tercih edilmiştir. *Microsoft Azure* bulut platformundan DETSİS için gereksinim duyulan veritabanı sunucusu, web sunucusu, depolama sunucusu, e-mail sunucusu ve bant genişliği gibi teknolojiler için PaaS modeline göre aylık kullandıkça öde şeklinde hizmet satın alınmıştır.

Veritabanı sunucusu olarak *Microsoft Azure* platformu tarafından sunulan *Microsoft Azure SQL Server* veritabanı sunucusu kullanılmıştır. *Microsoft Azure SQL Server*, *Web* ve *Business* olarak iki farklı versiyon olarak sunulmaktadır. *Web* versiyonu 1 GB depolama kapasitesine sahiptir; *Business* versiyonu ise sınırsız depolama olanağına sahiptir. DETSİS için *Microsoft Azure SQL Server* web versiyonu kullandıkça öde modeline göre ve aylık kiralama yöntemi şeklinde tercih edilmiştir.

DETSİS yazılımında *Microsoft* firmasının geliştirmiş olduğu sunucu taraflı programlama teknolojisi olan ASP.NET teknolojisi kullanılmıştır. ASP.NET, üç farklı model şeklinde kullanılmaktadır. Birincisi ASP.NET Web Forms modelidir. Web Forms modeli daha çok kurumsal uygulamaların web tabanlı versiyonlarını hızlı bir şekilde üretebilmek için geliştirilmiş, sürükle bırak yöntemiyle hızlı web uygulamaları oluşturmada kullanılan ASP.NET modelidir. İkinci model olan ASP.NET MVC ise web uygulamalarında arayüz ve yazılımın kodunun birbirinden bağımsız olarak ayrı şekilde geliştirilebildiği ve web uygulamalarının geliştirme süreçlerinin kontrolünü ve yönetimini kolaylaştıran bir ASP.NET modelidir. Üçüncü model olan ASP.NET Web Pages ise HTML kodlarının arasına programlama öğelerinin yerleştirilmesine olanak tanıyan ve PHP ile benzerlik gösteren ASP.NET modelidir. DETSİS yazılımında üçüncü model olan ASP.NET Web Pages teknolojisi tercih edilmiştir.

ASP.NET Web Pages teknolojisi kullanılarak oluşturulan DETSİS'in yayına koyulmasında ve çalıştırılmasında ise *Microsoft* tarafından geliştirilen ve *Microsoft Azure* platformu tarafından da desteklenen Web sunucu yazılımı IIS (Internet Information Services) sunucusu kullanılmıştır.

DETSİS DYS yazılımında depolama performansı için bulut platformlarında kullanılmakta olan BLOB (Binary Large Object) depolama teknolojisi kullanılmıştır. BLOB kavramı ilk olarak Starkey (2006) tarafından ortaya atılmış ve patenti alınmıştır. Ses, müzik, video, belge vb. gibi herhangi bir formattaki ikili dosyaların veritabanı yönetim sistemi içerisinde saklanabilmesine olanak tanır.

Web uygulamalarının kullanıcı arayüzleri HTML, JavaScript ve CSS teknolojileri yardımıyla oluşturulmakta ve web tarayıcılarının ekranları üzerinde görüntülenmektedir. HTML, arayüzün içerisindeki görsel elemanları tanımlamak için kullanılan metin tabanlı bir işaret dilidir. CSS, arayüz içerisinde HTML ile tanımlanmış elemanların renk, şekil, konum, boyut gibi tüm görsel özelliklerini ifade etmek için kullanılır. JavaScript ise tüm bu elemanlar ve sahip oldukları görsel özellikler üzerinde programlama yapılabilmesine olanak tanır. Günümüzde modern web tarayıcıların hemen hemen tümü bu üç teknolojiyi desteklemektedir. Web uygulamalarının arayüzleri, HTML, CSS ve JavaScript kullanılarak sıfırdan tasarlanabildiği gibi var olan ücretli veya açık kaynak kodlu kütüphaneler de kullanılabilir. Şu an dünya üzerinde açık kaynak kodlu ve ücretli pek çok arayüz kütüphanesi kullanılmaktadır bunlardan biri olan *Bootstrap* kütüphanesi⁶ dünyada web uygulamalarında yaygın kullanılan kütüphanelerden biridir ve açık kaynak kodlu olarak geliştirilmektedir.

Bootstrap kütüphanesi içerisinde ekran düzenleri, düğmeler, menüler, metin kutuları, pencereler gibi tüm denetim öğeleri ve bunların çeşitli görsel varyasyonları tasarım ilkelerine uygun şekilde ve bilgisayar, tablet akıllı telefon gibi tüm cihazlar üzerinde çalışabilecek şekilde tasarlanarak kullanıma sunulmuştur. Bunun yanında JavaScript yardımıyla oluşturulmuş ileri düzey kontrol öğeleri de kütüphanenin içerisinde yer almaktadır. DETSİS arayüzünde renk, oran-orantı, denge, uygunluk gibi yönlerden yüksek bir kalite sunan ve dünya çapındaki birçok profesyonel web uygulamasında tarafından da kullanılmakta olan *Bootstrap* kütüphanesi kullanılmıştır.

Günümüz web uygulamalarında kullanıcı etkileşimini sağlamada kullanılan teknolojilerden biri AJAX teknolojisidir. AJAX web uygulamalarında sayfaların belli kısımlarının güncellenmesi esasına dayalı bir JavaScript teknolojisidir. AJAX teknolojisi, Web 2.0 ile tanımlanan yeni anlayışının temel

⁵ <http://www.microsoftazure.com>

⁶ <http://getbootstrap.com/>

yapıtaşlarından biridir. DETSİS arayüzü içerisinde özellikle kullanıcılar tarafından yaygın olarak kullanılan işlemler için (sisteme giriş yapmak, kayıt olmak vb. gibi) AJAX teknolojisi kullanılmıştır.

DETSİS yazılımın geliştirilme sürecinde ilk aşama olarak yazılımın prototip sürümünü inşa edilmiştir. Prototip sürüm öncelikle hayali kullanıcılar ile test edilmiş, bu testleri geçtikten sonra yazılımın kullanıcı tarafında değerlendirilmesi amacıyla ise Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesinde görev yapmakta olan öğretim elemanları tarafından 13 derste ve 335 öğrenciyle kullanılmıştır. Yazılımın kullanımı esnasında öğretim elemanlarından ve öğrencilerden alınan dönütler ve yapılan görüşmeler doğrultusunda yazılımın kullanımı esnasında ortaya çıkan hatalar ve tutarsız davranışlar giderilmiştir.

DETSİS yazılımın prototip sürümünü kullanan öğrenciler tarafından değerlendirilmesi amacıyla yazılımların değerlendirilmesi ile ilgili literatürdeki kaynaklardan yararlanılarak 42 maddelik üçlü likert türünde bir anket hazırlanmıştır (Ateş, 2011; Çakmak, Güneş, Çiftçi, & Üstündağ, 2011; Seffah, Donyaee, Kline & Padda, 2006; Arh & Blažič, 2008). Anket maddeleri hazırlanırken Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü'nden üç öğretim üyesi ve Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü'nden ise iki öğretim üyesi olmak üzere toplamda beş uzmanın görüşlerine başvurulmuştur. Hazırlanan anket Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim görmekte olan ve DETSİS'i kullanmış olan toplam 113 öğrenciye uygulanmıştır (Güldal, 2013).

Anket sonuçlarından elde edilen bulgulara göre, 42 anket maddesinin 41'inde öğrencilerin DETSİS yazılımı ile ilgili olumlu görüş bildirdikleri gözlemlenmiştir. Öğrencilerin %87,6'sı yazılıma girişin kolay olduğunu, %76,1'i yazılımın hızlı bir biçimde yüklenebildiğini ve yine %86,7'si yazılımın kullanımının kısa süre içerisinde öğrenilebildiğini belirtmişlerdir (Güldal, 2013).

DETSİS'in prototip versiyonu 6086 kez çalıştırılmış ve toplam 60064 ekran görüntülemesi gerçekleştirilmiştir. Bu dönem içerisinde yazılımın erişilemediği veya çalıştırılmadığı bir zaman dilimi mevcut olmamıştır. Bununla birlikte, yazılımın değerlendirilmesi amacıyla öğrencilere uygulanan anket sonuçlarına göre de prototip versiyondan elde edilen başarının yüksek seviyede olduğu gözlemlenmiştir (Güldal, 2013).

2.3. Katılımcılar

Araştırmada nicel veriler 2013-2014 eğitim öğretim yılında Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE), Sınıf Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Zihin Engelliler Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği programlarında öğrenim görmekte olan öğrencilerden toplanırken, nitel veriler ise aynı fakültede görev yapmakta olan öğretim elemanlarından elde edilmiştir.

Araştırmaya toplam 410 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin 156'sı (%38) erkeklerden 254'ü (%62) ise kadınlardan oluşmaktadır. Öğrencilerin 112'si (%27,3) 18-20, 218'i (%53,2) 21 ve 22, 80'i (%19,5) ise 23-28 yaş aralığındadır. Öğrencilerin internet kullanım sıklıklarına bakıldığında ise 375'i (%91,5) internet'i hergün, 35'i (%8,5) ise haftada veya ayda birkaç kez kullanmaktadır. Öğrencilerden 353'ünün (%86,1) kendisine ait bir bilgisayarı bulunmaktadır. Öğrencilerin internet'i kullanım sürelerine bakıldığında, 299'unun (%72,9) interneti 5 yıldan fazla bir süredir kullanmakta olduğu, 57'sinin (%16,3) 3-5 yıl arası, 44'ünün (%10,7) ise 3 yıldan daha az süredir kullanmakta olduğu görülmektedir. İnternete bağlanırken öğrencilerin 272'si (%66,3) akıllı telefon, 338'i (%82,4) masaüstü/dizüstü bilgisayar ve sadece 17'si (%4,1) tablet bilgisayar kullanmaktadır. Öğrencilerin 255'i (%62,2) DETSİS'i ayda bir kaç kez, 140'ı (%34,1) haftada bir kaç kez ve 15'i (%3,7) hergün kullandığını beyan etmiştir. Öğrencilerin 84'ü (%20,5) DETSİS'i akıllı telefonu ile 373'ü (%91) masaüstü/dizüstü bilgisayar ile 17'si (%4,1) ise tablet bilgisayar ile kullanmıştır. Öğrencilerin 72'si (%17,6) BÖTE bölümünden, 338'i (%82,4) ise diğer bölümlerden olduğu görülmektedir. Sınıflarına bakıldığında ise 218'i (%53,2) 3. sınıf öğrencisi, 150'si (%36,6) 2. sınıf öğrencisi, 38'i (%9,3) 1. sınıf öğrencisi, 4'ü (%1) ise 4. sınıf öğrencisi olduğu görülmektedir.

Araştırmaya toplam 12 öğretim elemanı katılmıştır. Öğretim elemanlarının ise 8'i (%66,7) erkeklerden 4'ü (%33,3) ise kadınlardan oluşmuştur. Öğretim elemanlarının tamamının internet'i hergün kullanmakta olduğu, kendilerine ait bilgisayarlarının bulunduğu, 5 yıldan fazladır internet'i kullandıkları ve internet'e erişirken masaüstü/dizüstü bilgisayar kullandıkları görülmektedir. Öğretim elemanlarının 10'u (%83,3) internete erişirken akıllı telefon, 8'i (%66,7) ise tablet bilgisayar kullanmaktadır. DETSİS'i kullanım sıklıklarına bakıldığında ise 10'unun (%83,3) DETSİS'i hafta bir kaç kez kullandığı, 2'sinin (%16,7) ise ayda bir kaç kez kullandığı görülmektedir. Öğretim elemanlarının tamamı DETSİS'i masaüstü/dizüstü bilgisayar ile 4'ü (%33,3) akıllı telefon ile 1'i (%8,3) ise tablet bilgisayarla kullanmıştır. Öğretim elemanlarının 2'si (%16,7) BÖTE, 1'i (%8,3) Zihin Engelliler Öğretmenliği, 1'i (%8,3) Almanca Öğretmenliği, 1'i (%8,3) Matematik Öğretmenliği, 2'si (%16,7) Fen Bilgisi Öğretmenliği, 1'i (%8,3) Sınıf

Öğretmenliği, 3'ü (%25) Eğitim Bilimleri, 1'i (%8,3) ise Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümlerinde görev yapmaktadır.

2.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama araçları olarak “DETSİS Teknoloji Kabul Ölçeği”, “DETSİS Yazılım Değerlendirme Ölçeği”, DETSİS'i derslerinde kullanan öğretim elemanlarıyla yapılan görüşmelerde “Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Formu” kullanılmıştır.

DETSİS Teknoloji Kabul Ölçeği, DETSİS'e yönelik fayda ve kullanım kolaylığı algılarını belirlemek amacıyla (Davis, 1986) tarafından geliştirilen Teknoloji Kabul Ölçeği'nden uyarlanarak geliştirilmiştir. Ölçek, Algılanan Fayda ve Algılanan Kullanım Kolaylığı olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır. Araştırma kapsamında gerekli izin Davis'ten e-posta yoluyla alındıktan sonra ölçeğin uyarlama çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin var olan yapısının çalışma grubu üzerinde korunup korunmadığı Doğrulayıcı Faktör Analizi ile sınanmıştır. Buna göre, ölçeğin birinci faktörü olan Algılanan Fayda boyutunun regresyon ağırlıkları. 82 ile. 86 arasında değişim gösteriyorken, ikinci faktör olan Algılanan Kullanım Kolaylığı boyutunun regresyon ağırlıkları ise. 74 ile. 85 arasında değişmektedir. Ölçeğin Algılanan Fayda faktörü için Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı. 93'iken, Algılanan Kullanım Kolaylığı faktörü için. 91 ve tüm ölçek için. 94'tür.

Araştırmada kullanılan diğer veri toplama aracı olan “DETSİS Yazılım Değerlendirme Ölçeği”, DETSİS yazılımının test ve değerlendirme aşamasında kullanılan anketin revize edilmesiyle elde edilmiştir (Güldal, 2013). Üçlü likert olan ilk versiyon beşli likert türüne dönüştürülmüştür. Ölçeğin yapı geçerliği için öncelikle Açıklayıcı Faktör Analizi yapılmıştır. Analizde faktör yükleri en az .30 olarak kabul edilmiştir (Büyüköztürk, 2006). Açıklayıcı Faktör analizinden sonra faktör yükleri .30 ve altı olan veya mantıksal olarak yanlış boyut içerisine yerleşen 15 madde ölçekten çıkarılmış ve ölçek son faktör analizinden sonra “İşlevsellik”, “Görsel Tasarım”, “Güvenilirlik” ve “Kullanışlılık” olmak üzere 4 faktör ve 27 madde olarak son halini almıştır. Açıklayıcı Faktör Analizinden sonra yapının doğruluğunun test edilmesi amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi gerçekleştirilmiştir. Buna göre, ölçeğin “İşlevsellik” faktörünün regresyon ağırlıkları .72 ile .80 arasında değişim gösteriyorken, ikinci faktör olan “Görsel Tasarım” faktörünün regresyon ağırlıkları ise .69 ile .82 arasında değişmektedir. “Güvenilirlik” faktörünün regresyon ağırlıkları .55 ile .89 arasında değişirken; “Kullanışlılık” faktörünün regresyon ağırlıkları .57 ile .81 arasında değişmektedir. Ölçeğin faktörleri için Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları sırasıyla .88, .86, .88 ve .91 ve tüm ölçek için .91 bulunmuştur.

DETSİS'i kullanan öğretim elemanlarının teknoloji kabullerini incelemek amacıyla ise yarı-yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmış ve öğretim elemanlarıyla yapılan görüşmelerde bu form kullanılmıştır (Karasar, 1999).

2.5. Nicel Verilerin Toplanması

DETSİS'i kullanan öğrencilerin teknoloji kabullerinin incelenmesi ve DETSİS'e yönelik değerlendirmelerinin belirlenmesi amacıyla “DETSİS Teknoloji Kabul Ölçeği” ve “DETSİS Yazılım Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Bu ölçekler Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan 410 öğrenciye uygulanmıştır.

2.6. Nitel Verilerin Toplanması

DETSİS'i kullanan öğretim elemanlarının teknoloji kabullerinin incelenmesi amacıyla öğretim elemanlarıyla “Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Formu” kullanılarak görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler, öğretim elemanlarından izin alınarak kendilerine uygun gün ve saatte fakültedeki ofislerinde gerçekleştirilmiştir. Veri kaybının yaşanmaması amacıyla öğretim elemanlarının onayı alınarak görüşmeler ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınmıştır. Nitel veriler için DETSİS'i kullanan toplam 12 öğretim elemanı görüşme gerçekleştirilmiştir. Herbir öğretim elemanına görüşme sırasına göre bir sıra numarası verilerek çalışma içerisinde öğretim elemanlarının kimlik bilgileri yerine OE1, OE2, OE3 gibi rumuzlar kullanılmıştır.

2.7. Verilerin Analizi

Öğrencilere uygulanan “DETSİS Teknoloji Kabul Ölçeği” ve “DETSİS Yazılım Değerlendirme” ölçeği ile elde edilen nicel verilerin analizinde SPSS 17.0 paket programı kullanılmıştır.

Araştırmadaki nicel verilerin analizinde; bağımsız gruplar T-Testi, Mann Whitney U Testi, Kruskal Wallis H-Testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı

gibi istatistiksel yöntemleri kullanılmıştır (Green & Salkind, 2005; Morgan, Leech, Gloeckner, & Barrett 2004; Büyüköztürk, 2006; Can, 2014). Yapılan bu analizlerde en az .05 anlamlılık düzeyi esas alınmıştır.

2.8. Nitel Verilerin Analizi

Öğretim elemanlarının teknoloji kabullerini belirlemek amacıyla yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen verilerin analizinde, içerik analizi tekniği kullanılmıştır (Yang, 2009).

Öğretim elemanları ile gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen verilerin analizi sürecinde, kategorilerin araştırmacı tarafından belirlenmesinden sonra, başka bir kişi de aynı nitel verileri analiz ederek kodlama gerçekleştirmiş ve sonrasında araştırmacının yapmış olduğu kodlama ile diğer kişi tarafından yapılan kodlamalar arasında uyumun güvenilirliği aşağıda verilmiş olan formüle göre hesaplanmıştır (Miles & Huberman, 1994).

$$\text{Güvenilirlik} = \frac{\text{Uzlaşma Sayısı}}{\text{Toplam Uzlaşma Sayısı} + \text{Uzlaşmama Sayısı}}$$

Tablo 2.3. Elde edilen nitel verilere göre oluşturulan kategorilere ilişkin güvenilirlik değerleri

Sorular	Güvenilirlik
DETSİS yazılımı kullanmanın derslerinizde size sağladığı faydalar konusunda görüşleriniz nelerdir?	% 91
DETSİS yazılımını kullanım kolaylığı yönünden nasıl değerlendirirsiniz?	% 94
Yazılımın kullanımı esnasında yaşadığınız zorluklar nelerdir? Ve bu zorlukların üstesinden nasıl geldiniz?	% 91
Ortalama	% 92

Tablo 2.3'e bakıldığında, sorulara göre güvenilirlik değerlerinin %91 ile %94 arasında değiştiği ve elde edilen ortalama güvenilirlik değerinin ise %92 olduğu görülmektedir. Güvenilirlik değeri yeterli görüldüğünden kodlama işlemine aynı kategorilerle devam edilmiş ve nitel verilerin analizi süreci tamamlanmıştır.

3. BULGULAR

3.1. Öğrencilerin DETSİS'e yönelik fayda ve kullanım kolaylığı algularına yönelik bulgular

DETSİS'in öğrenciler tarafından kabullerine yönelik yapılan incelemelerde ilk olarak algılanan fayda ve algılanan kullanım kolaylığı değişkenleri temelinde bu yazılımın öğrenciler tarafından hangi düzeyde kabul edildiği ele alınmıştır. Gerçekleştirilen analiz sonucunda elde edilen bulguların sonuçları Tablo 3.1'de sunulmuştur.

Tablo 3.1. DETSİS'i kullanan öğrencilerin teknoloji kabullerine ilişkin betimsel istatistikler

Değişken	n	Min.	Maks.	\bar{X}	S
<i>Algılanan Fayda</i>	410	1.00	7.00	5.66	1.47
<i>Algılanan Kullanım Kolaylığı</i>	410	1.00	7.00	5.92	1.27
Toplam	410	1.00	7.00	5.79	1.24

Tablo 3.1'deki sonuçlara göre öğrencilerin DETSİS'e yönelik teknoloji kabullerine ilişkin ortalama puanlarının algılanan fayda değişkeninde (\bar{X} =5.66), algılanan kullanım kolaylığı değişkeninde (\bar{X} =5.92) ve toplamda (\bar{X} =5.79) olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre öğrencilerin olarak DETSİS'i faydalı ve kolay kullanılan bir yazılım olarak değerlendirdikleri sonucuna ulaşılabilir.

3.2. Öğrencilerin DETSİS'e yönelik değerlendirmelerine yönelik bulgular

Öğrencilerin DETSİS'e yönelik değerlendirmeleri "fonksiyonellik", "görsel tasarım", "güvenilirlik" ve "kullanışlılık" olmak üzere dört boyut temel alınarak incelenmiştir. Gerçekleştirilen analiz işlemi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 3.2'de sunulmuştur.

Tablo 3.2. Öğrencilerin DETSİS'e yönelik değerlendirmeleri

Değişken	n	Min.	Maks.	\bar{X}	S
Fonksiyonellik	410	1.00	5.00	3.99	.80
Görsel Tasarım	410	1.00	5.00	3.87	.73
Güvenilirlik	410	1.00	5.00	3.34	.96
Kullanışlılık	410	1.00	5.00	3.93	.67
Toplam	410	1.63	5.00	3.82	.55

Tablo 3.2' deki bulgular incelendiğinde öğrencilerin DETSİS'e ilişkin değerlendirmelerinin ele alınan dört temel boyutta orta düzeyin üzerinde olduğu görülmektedir. Söz konusu boyutlarda ortaya konulan ortalama değerlerin sırasıyla fonksiyonellik boyutunda (\bar{X} =3.99), görsel tasarım boyutunda (\bar{X} =3.87), güvenilirlik boyutunda (\bar{X} =3.34) ve kullanışlılık boyutunda (\bar{X} =3.93) ortalama değerlere sahip olduğu ve toplam değerlendirme ortalama puanının ise (\bar{X} =3.82) olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

3.3. Öğrencilerin DETSİS'e yönelik değerlendirmeleri ile DETSİS' e yönelik kabulleri arasındaki ilişkiye yönelik bulgular

Öğrencilerin DETSİS'e yönelik değerlendirmeleri ile teknoloji kabulleri arasındaki ilişki her iki değişkeni oluşturan alt değişkenler temelinde incelenmiştir. Gerçekleştirilen analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 3.3'te sunulmuştur.

Tablo 3.3. Öğrencilerin DETSİS'e yönelik kabulleri ile DETSİS değerlendirme puanları arasındaki ilişki

Değişkenler	1	2	3	4	5	6
1. Algılanan Fayda	-					
2. Algılanan Kullanım Kolaylığı	.646**	-				
3. Fonksiyonellik	.284**	.370**	-			
4. Görsel Tasarım	.228**	.302**	.622**	-		
5. Güvenilirlik	.060*	.110*	.041**	.002**	-	
6. Kullanışlılık	.211**	.329**	.594**	.556**	.192**	-

*p<.05 **p<.01

Tablo 3.3'te yer alan bulgular incelendiğinde, DETSİS'e yönelik algılanan fayda değişkeni ile fonksiyonellik değişkeni arasında ($r=.284$, $p<.01$), görsel tasarım değişkeni arasında ($r=.228$, $p<.01$) ve kullanışlılık değişkeni arasında ($r=.211$, $p<.01$) düşük düzeyde ve pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Öte yandan, algılanan fayda değişkeni ile güvenilirlik boyutu arasında ($r=.060$, $p>.01$) ise anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Algılanan kullanım kolaylığı değişkeni ile fonksiyonellik değişkeni arasında ($r=.370$, $p<.01$), görsel tasarım değişkeni arasında ($r=.302$, $p<.01$), kullanışlılık değişkeni arasında ($r=.329$, $p<.01$) orta düzeyli ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu ve güvenilirlik değişkeni arasında ($r=.110$, $p<.05$) ise düşük düzeyli pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu görülmektedir.

3.4. Öğretim elemanlarının DETSİS'e ilişkin fayda ve kullanım kolaylığı algılarına yönelik bulgular

Araştırma kapsamında öğretim elemanlarının algılanan fayda ve algılanan kullanım kolaylığı değişkenleri temelinde DETSİS'e yönelik teknoloji kabullerini belirlemek için yapılan görüşmelerde her iki değişkene yönelik görüşleri ortaya koyabilecek sorular yöneltilmiştir. Bu çerçevede öncelikle DETSİS'e ilişkin fayda algısına yönelik verilen cevaplardan elde edilen görüşler Tablo 3.4'te sunulmaktadır.

Tablo 3.4. Öğretim elemanlarının DETSİS'e yönelik fayda algıları

Görüşler – Algılanan Fayda	f (n=12)
Ders materyallerinin paylaşımını kolaylaştırma	12
Öğrencilerle olan iletişimi kolaylaştırma	11
Daha fazla öğrenci ile iletişim kurabilmeyi sağlama	8

Görüşler – Algılanan Fayda	<i>f (n=12)</i>
Zamandan tasarruf sağlama	5
Ödevlerin takibini kolaylaştırma	4
Ders materyalleri için güvenli ve düzenli bir arşiv olanağı sunma	4
Dersle ilgili etkinliklerin sosyal paylaşım uygulamaları gibi herkese açık bir ortam yerine ciddi ve güvenli bir ortamda yürütülmesini sağlama	4
Ödevleri teslim almayı daha güvenli hale getirme	3
Maddi yönden fayda sağlama	3
Öğrencilerin derse olan ilgisini belirlemede faydalı olma	1
Öğrencileri Internet ortamında gruplamayı olanaklı hale getirme	1

Tablo 3.4’te sıklıkla ifade edilen görüşler ele alındığında öğretim elemanlarının DETSİS’i en çok “Öğrencilerle Olan İletişimi Kolaylaştırma” ve “Ders Materyallerini Paylaşımını Kolaylaştırma” yönlerinden faydalı buldukları görülmektedir. Öğretim elemanları DETSİS’in öğrencileriyle olan iletişimde merkezi bir ortam sunması yönünden faydalı olduğu, derslerde sosyal paylaşım siteleri ve e-posta yoluyla iletişim kurulamadığı, bunun yanında öğrencilere DETSİS sayesinde kolayca ulaşabildiğini ifade etmiştir. Öğretim elemanları bazı durumlarda ders esnasında öğrencilere iletilmesi unutulmuş duyuruların DETSİS sayesinde herhangi bir yerden ve herhangi bir zaman diliminde öğrencilere kolaylıkla ulaştırabildiğini belirtmiştir. DETSİS’ in ders notları için düzenli bir ortam sunduğu ayrıca bu notlara öğrencilerin herhangi bir yerden ve herhangi bir zamanda rahatlıkla ulaşabildiği ifade edilen görüşler arasında yer almaktadır. DETSİS’i kullanan öğretim elemanları, yazılımın kendilerine bilgi teknolojileri ile ilgili var olan bilgilerini yenilemede yardımcı olduğunu ve bununla birlikte öğrencilerin DETSİS’teki aktivitelerini gözlemleyerek öğrencilerinin derslere olan ilgisini anlamada yararlı olduğundan bahsetmiştir. Öğretim elemanları DETSİS’e yönelik öğrencilerle olan iletişimi ve ders materyallerinin paylaşımını kolaylaştırması yönlerinden fayda algılarını şu cümlelerle ifade etmişlerdir:

“DETSİS’i kullanarak bir kere tek elden her şeyi yürüttüm. Tek bir yerden öğrencilerle iletişim sağladım. Ödevlerini aynı yere gönderdiler, materyallerimizi aynı yerde paylaştık, aynı yerde karşılıklı iletişime geçebildik” [OE2]

“Öğrencilerimizle ağırlıklı olarak iletişim kuruyoruz. Başka kanallardan da e-mail aracılığı ile veya diğer sosyal paylaşım siteleri aracılığı ile. Ancak DETSİS’te iletişim kurmadığım öğrencilerle de iletişim kurmama yaradı” [OE5]

“...Bide şöyle birşey var. Ders sonunda bir sonraki dersin ödevini verirken, haftaya şu konular işlenecek, şunlara çalışın da gelin, okuyun da gelin arkadaşlar demeyi bazen ben derste unutuyorum. Yani dersin sonunda yorgun olduktan sonra unutuyorum. Fakat odama veya eve gidipte oturduğumda biraz dinlendikten sonra ya şu ödevi vermedim bunu hemen gidiyordum DETSİS’e yazıyordum o şekilde öğrencilere ulaşabiliyordum. Bunun haricinden onlarda anlamadıkları konular olursa onlarda tekrar bana DETSİS üzerinden hocam şurda şunu mu çalışacağız ayrıntılı bir şekilde gönderdim” [OE10]

Ayrıca öğretim elemanları DETSİS’e yönelik öğrencilerin derse olan ilgisini belirleme yönünden algıladıkları faydayı şu cümlelerle belirtmişlerdir:

“Bilgi teknolojilerindeki bilgilerinizi aslında biraz daha yenilemenizi yada yeni bir şeyler öğrenmenizi sağlamış oluyor aslında iyi bir araç. İkincisi öğrencilerden kim derse meraklı, istekli onları da görüyorsunuz” [OE3]

Öğretim elemanlarıyla yapılan görüşmelerde DETSİS’e yönelik kullanım kolaylığı algısını ortaya koymaya yönelik soruların analizi temelinde elde edilen görüşler Tablo 3.5’te sunulmaktadır.

Tablo 3.5. Öğretim elemanlarının DETSİS'e yönelik kullanım kolaylığı algıları

Görüşler – Algılanan Kullanım Kolaylığı	f (n=12)
Kullanımının öğrenilebilirliği çok kolay olması	11
Hızlı çalışması	10
Arayüzdeki menülerin açık ve anlaşılır olması	8
Arayüzün aşına olunan yazılımlarla benzerlik göstermesi	7
Arayüzün sade ve anlaşılır olması	6
Kurulum ve güncelleme gerektirmemesi	5
Mobil cihazlarda rahatlıkla kullanılabilmesi	1

Tablo 3.5'te yer alan ifadeler incelendiğinde, öğretim elemanlarının DETSİS'in kullanım kolaylığına yönelik görüşlerinde en çok yazılımın öğrenilmesinin kolay olduğunu vurguladıkları görülmektedir. Bir öğretim elemanı DETSİS'in öğrenilebilirliğinin oldukça kolay olduğu ama öğrenilebilirliğin kolay olmasının sistemin az işleve sahip olduğu anlamına gelmediğini ifade etmiştir. Bir diğer öğretim elemanı ise DETSİS'in kullanılmasının kendi başına öğrenilmesinin çok kolay olduğunu ve sistemi ilk olarak kendi başına açıp kullanabildiğini belirtmiştir.

“Sistemin öğrenilebilirliği çok kolay yaklaşık 2-3 dakikada çözülebilen bir sistem. Bu basit olduğu anlamına gelmiyor. Sadece kullanışlı ama kafa karıştırmıyor. Doğrudan o yazılımı kullanma amacınızı gerçekleştirebilirsiniz. Yani sistemi çözmek için ek daha fazla zaman ayırmanıza gerek yok. Sürprizlerle karşılaşmıyorsunuz herşey açık ve net zaten. Önceki yazılımlardanda bir yazılım işleyişi mantığımız var. Facebook falan daha karmaşık bir alt yapısı var hala her tarafını çözebilmiş değiliz ama bu yazılım bence gayet kullanışlı az önce bahsettim gibi öğrenmesi kolay bir yazılım” [OE5]

“Öğrenilebilirliği çok kolaydı bence. Çok çabuk öğrenilebilecek tarzda. Ben ilk girdim mesela açtım. İlk olarak şifremi değiştirdim. Hemen baktım neler var neler yok diye çok rahat öğrenilebilir ve çok kolay kullanılabilir.” [OE6]

Öğretim elemanlarının büyük çoğunluğu, yazılımlarda hızın önemini de vurgulayarak, DETSİS'in düşük hızdaki Internet bağlantılarında bile oldukça hızlı çalıştığı ifade etmişlerdir.

“Yazılımın etkinliği ve etkililiği konusunda bir sorun yaşamadım. Evimdeki Internet bağlantısı yavaş olmasına rağmen birçok sayfadan daha hızlı yüklendi veriler. İçerikte fazla yüklü olmadığı için bir bağlantıyı paylaşmak ödevi indirmek sisteme birşey yüklemek çok fazla zaman almıyor bu da sistemin etkili olduğunu gösteriyor sistemin. Hızlı ve verimli çalıştığını gösteriyor.” [OE4]

Öğretim elemanlarının DETSİS'in arayüzü ile ilgili görüşlerinin de kullanım kolaylığı bakımında oldukça olumlu olması dikkat çekmektedir. Buna göre öğretim elemanlarının önemli bir bölümü yazılımın arayüzünün sade ve anlaşılır olduğu ve arayüzün kullandıkları diğer yazılımlarla benzerlik göstermesinin kendileri açısından bir kolaylık olduğunu belirtmişlerdir. Öğretim elemanları ayrıca DETSİS'in kurulum gerektirmeyen web tabanlı bir yazılım olmasının kendileri için kolaylık sunduğunu belirtmişlerdir. Bir öğretim elemanı buna ek olarak DETSİS'i mobil cihazlarda rahatlıkla kullanabildiklerini ve bunun kendileri açısından olumlu bir diğer özellik olduğu yönünde görüş bildirmiştir.

“Benim en beğendiğim yönü DETSİS yazılımının sadeliği. Hem renk olarak adeta oraya üye olan kullanan kişi detaylarla ilgilenmiyor dikkat dağıtacak herhangi bir şey yok doğrudan konuyla ilgili. Orada zaten başlıklar üst menu sade açık anlaşılır, başka bir şeyi çağrıştırmayacak kadar net. Yani kullanacak kişi DETSİS'in hangi özelliğini kullanmak istiyorsa o özelliğe erişimi çok kolay bir yazılım yani dolayısıyla kullanışlı bir yazılım diyebiliriz DETSİS için.” [OE5]

“İşleyiş konusunda diğer yazılımlarla olan benzerliği avantaj ve böylede olması lazım çünkü herşeyin baştan yazılması gerekmiyor. Hatta birçok anlamda bu bir avantaj çünkü böyle bir durumda diğer sosyal medya araçlarımızda veya diğer siteleri kullanan insanlarda burada ne gibi bir yol takip etmeleri gerektiğini bilecekler ve programın işini kolaylaştıracaktır. Böylece daha çabuk sürede öğrenilecektir.” [OE7]

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre öğrencilerin gözünde DETSİS'in yazılım kalitesinin, "fonksiyonellik", "görsel tasarım", "güvenilirlik", "kullanışlılık" boyutlarında ve aynı zamanda toplamda ortalamanın üzerinde bir düzeyde olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin DETSİS'e yönelik teknoloji kabüllerine bakıldığında ise, elde edilen bulgular Algılanan Fayda, Algılanan Kullanım Kolaylığı boyutlarında ve toplamda öğrencilerin DETSİS'e yönelik teknoloji kabüllerinin yüksek seviyede olduğunu göstermektedir.

Öğretim elemanlarının DETSİS'e yönelik teknoloji kabüllerinde, Algılanan Fayda boyutunda yazılımın özellikle ders materyallerini paylaşmayı kolaylaştırması ve öğrencilerle olan iletişim kolaylaştırması yönleri olmak üzere birçok yönden faydalı buldukları görülmektedir. Öğretim elemanları ile yapılan görüşmelerde DETSİS ile ilgili belirttikleri bu faydalar eğitim öğretim faaliyetlerinde kullanılan DYS yazılımlarında bulunması gereken işlevler arasında yer almaktadır (Martins & Kellermanns, 2004). Bu yönden bakıldığında öğretim elemanlarının DETSİS yazılımını bir DYS yazılımı olarak faydalı olarak algıladıkları yorumu yapılabilir.

Öğretim elemanlarının DETSİS'e yönelik teknoloji kabüllerinde Algılanan Kullanım Kolaylığı boyutunda ise öğrenilebilirliğin kolaylığı, hızlı ve etkin çalışması, arayüzünün sade, açık ve işleyişinin aşına olunan yazılımlarla benzerlik göstermesi özelliklerin çoğu öğretim elemanı tarafından vurgulandığı ve aynı zamanda kullanım esnasında yaşanan zorluk sayısının ve bu zorlukları yaşayan öğretim elemanlarının sayısının az olduğu görülmektedir. Bu yönlerden bakıldığında Algılanan Fayda boyutunda olduğu gibi Algılanan Kullanım Kolaylığı boyutunda da yazılımın başarısının kabul edilebilir seviyede olduğu şeklinde yorum yapılabilir.

Araştırmanın amaçlarından biri olan DETSİS'in teknoloji kabülünde Bulut Teknolojisinin ve Web 2.0'in sunduğu olanakların etkisinin olup olmadığıdır. DETSİS'i kullanan öğretim elemanlarıyla yapılan görüşmelerde Algılanan Kullanım Kolaylığı boyutuyla ilgili yazılımın "Hızlı Çalışması", "Öğrenilebilirliğin Kolaylığı", "Kurulum ve Güncelleme Gerektirmemesi" gibi özelliklerin çoğu öğretim elemanı tarafından belirtildiği ve özellikle öğretim elemanları tarafından vurgulandığı görülmektedir.

Geliştirilmiş performans, artırılmış bilgi işlem gücü, limitsiz saklama kapasitesi, anında yazılım güncellemesi gibi özellikler Bulut Bilişim'in sunduğu avantajlar arasında sıralanmaktadır (Miller, 2009). Görüşmelerde öğretim elemanları tarafından özellikle vurgulanan ifadeler bulut teknolojisinin sunduğu bu avantajların bir sonucu olarak kabul edilebilir. Bu yönden bakıldığında bu bulgular, bulut platformu üzerinde çalışmasının DETSİS yazılımının teknoloji kabülüne yönelik bir katkısının bulunduğu şekilde yorumlanabilir.

Bilindiği gibi Web 2.0 kullanıcıların içerikte daha etkin olduğu ve uygulamaların daha fazla etkileşim olanakları sunduğu bir dönüşüm olarak tanımlanmaktadır (O'Reilly, 2005). DYS yazılımları açısından ise, web teknolojilerinin yapısındaki değişikliklerle beraber kullanıcılar daha kullanışlı ve daha kullanıcı dostu arayüzler istemekte, geleneksel DYS yazılımları bu anlamda yetersiz kalmaktadır. Bundan dolayı kullanıcılar kullanımına aşına oldukları popüler sosyal ağ uygulamalarını DYS yazılımı olarak kullanmaktadırlar (Pilli, 2014). DETSİS'e yönelik teknoloji kabülünde elde edilen sonuçlara Web 2.0 açısından bakıldığında, bu araştırma sonucunda elde edilen bulgular, öğrenciler açısından da öğretim elemanları açısından da DETSİS yazılımının arayüzünün kullanışlı bulunduğunu net bir şekilde göstermektedir. Öğretim elemanları, yapılan görüşmelerde yazılımın öğrenilebilirliğinin kolaylığını, arayüzün hızlı tepki vermesini, sade, açık ve anlaşılır olmasını, işleyişinin aşına olunan yazılımlarla benzerlik göstermesini sıklıkla belirtmişlerdir. HTML5, AJAX, Bootstrap gibi modern Web 2.0 teknolojilerinin DETSİS yazılımının arayüzünün temel yapıtaşları olduğu düşünüldüğünde Web 2.0 dönüşümünün sunduğu olanakların DETSİS'e yönelik teknoloji kabülünde özellikle Algılanan Kullanım Kolaylığı boyutunda etkili olduğu görülmektedir.

4.1. Öneriler ve Sınırlılıklar

Bu araştırma belirli sınırlılıklara sahiptir. Hem öğretim elemanları hem de öğrenciler, DETSİS'e yönelik kabüllerine ilişkin kendi bireysel algılarına dayalı değerlendirmelerde bulunmuşlardır. Bu durum araştırmanın sınırlılıklarından bir tanesidir. Ayrıca çalışma örnekleminin aynı üniversite ve aynı fakülde görev yapan öğretim elemanları ve öğrencilerden oluşması araştırmanın diğer bir sınırlılığıdır. Bu bağlamda, araştırmanın daha genişletilebilmesi için diğer fakülte veya üniversitelerde görevli öğretim elemanları ve öğrenciler ile gerçekleştirilerek elde edilen bulguların karşılaştırılmalı analizine ilişkin çalışmalara gerek duyulmaktadır.

5. KAYNAKLAR

- Alabbadi, M. (2011). Cloud computing for education and learning: Education and learning as a service (ELaaS). *14th International Conference on Interactive Collaborative Learning (ICL2011)*, (September), 589–594. <http://doi.org/10.1109/ICL.2011.6059655>
- Arh, T., & Blažič, B. J. (2008). A Case Study of Usability Testing -- the SUMI Evaluation Approach of the EducaNext Portal. *WSEAS Transactions on Information Science & Applications*, 5(2), 175–181.
- Ateş, A. (2011). Eğitsel Yazılım Değerlendirme Ölçeği: Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması. *Eğitim Teknolojileri Araştırmaları Dergisi*, 2.
- Büyüköztürk, Ş. (2006). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı (6. Baskı)*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Can, A. (2014). *SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Craig, E. M. (2007). Changing paradigms: managed learning environments and Web 2.0. *Campus-Wide Information Systems*, 24(3), 152–161. <http://doi.org/10.1108/10650740710762185>
- Çakmak, E. K., Güneş, E., Çiftçi, S., & Üstündağ, M. T. (2011). Web Sitesi Kullanılabilirlik Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik, Güvenirlik Analizi ve Uygulama Sonuçları. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 31–40.
- Davis, F. (1986). *A Technology Acceptance Model for Empirically Testing New End-user Information Systems : Theory and Results*. Massachusetts Institute of Technology. Retrieved from <http://hdl.handle.net/1721.1/15192>
- Engin, M., Uysal, Ö., & Köse, A. İ. (2014). Analyzing the Student Interaction and Participations of Activities in Learning Environment Prepared Using Cloud Computing Services. In *ICITS 2014 International Computer and Instructional Technologies Symposium* (p. 302). Edirne.
- Ercan, T. (2010). Effective use of cloud computing in educational institutions. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 938–942. <http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.130>
- Fraenkel, J.R., & Wallen, N.E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGrawHill.
- Green, S. B., & Salkind, N. J. (2005). *Using SPSS for Windows and Macintosh: Analyzing and understanding data (4rd Edition)*. New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Güldal, H. (2013). Bulut Teknolojisi Destekli Bir Web Tabanlı Çevrimiçi Ders Yönetim Sistemi. In *ICITS 2013 – 7. International Computer and Instructional Technologies Symposium*. Erzurum.
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel Araştırma yöntemi (9. Basım)*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Martins, L. L., & Kellermanns, F. W. (2004). A Model of Business School Students' Acceptance of a Web-Based Course Management System. *Academy of Management Learning & Education*, 3(1), 7–26. <http://doi.org/10.5465/AMLE.2004.12436815>
- Masud, A. H., Yong, J., & Huang, X. (2012). Cloud Computing for Higher Education: A roadmap. *Proceedings of the 2012 IEEE 16th International Conference on Computer Supported Cooperative Work in Design, CSCWD 2012*, (August 2015), 552–557. <http://doi.org/10.1109/CSCWD.2012.6221872>
- Mell, P., & Grance, T. (2011). The NIST Definition of Cloud Computing Recommendations of the National Institute of Standards and Technology. *Nist Special Publication*, 145, 7. <http://doi.org/10.1136/emj.2010.096966>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook. 2nd ed.* Thousand Oaks: Sage Publications.
- Miller, M. (2009). *Cloud Computing : Web-Based Applications That Change the Way You Work and Collaborate Online. Que Publishing*.
- Morgan, G. A., Leech, N. L., Gloeckner, G. W., & Barrett, K. C. (2004). *SPSS for Introductory Statistics: Use and Interpretation (2nd Edition)*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

- O'Reilly, T. (2005). Web 2.0: Compact Definition? Retrieved August 24, 2015, from <http://radar.oreilly.com/2005/10/web-20-compact-definition.html>
- Pilli, O. (2014). LMS Vs . SNS : Can Social Networking Sites Act as a Learning Management Systems ? *American International Journal of Contemporary Research*, 4(5), 90–97.
- Sclater, N. (2008). Web 2.0 , Personal Learning Environments , and the Future of Learning Management Systems. *ECAR (EDUCAUSE Center for Applied Research)*, 2008(13), 1–13. Retrieved from <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ERB0813.pdf>
- Seffah, A., Donyaee, M., Kline, R. B., & Padda, H. K. (2006). Usability measurement and metrics: A consolidated model. *Software Quality Journal*, 14(2), 159–178. <http://doi.org/10.1007/s11219-006-7600-8>
- Starkey, A. . (2006). Blob – Binary Large Object, U.S. Patent 7,039,658.
- Sultan, N. (2010). Cloud computing for education: A new dawn? *International Journal of Information Management*, 30(2), 109–116. <http://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2009.09.004>
- Yang, S. H. (2009). Using blogs to enhance critical reflection and community of practice. *Educational Technology and Society*, 12(2), 11–21.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (8. Baskı)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.



'Deutsch ist Spitze!' Almanca Ders Kitabı Üzerine Bir Anket Çalışması¹

'Deutsch ist Spitze!' A Survey on A German Language Course Book

Tuğba ÇARIKÇI², Sevinç SAKARYA MADEN³

Öz: Bu çalışmada 20 Almanca öğretmen adayına ve Almanca öğrenen 35 öğrenciye bir anket uygulanarak yıllarca Anadolu Liselerinde ikinci yabancı dil Almanca derslerinde okutulan *Deutsch ist Spitze!* Almanca ders kitabını "Genel Görünüm", "Fiziksel Görünüm", "İçerik (Metin ve İçerik)", "Kelime, Cümle Bilgisi ve Dilbilgisi" ve son olarak da "Alıştırma ve Değerlendirmeler" bakımından değerlendirmeleri istenmiştir. Bu anketin uygulamasıyla Almanca öğretmen adaylarının ve Almanca öğrenen öğrencilerin *Deutsch ist Spitze!* Almanca ders kitabından ne ölçüde memnun oldukları araştırılmış, kitabın eksik yönlerinin saptanması ve elde edilen verilerden hareketle eksikliklerin tamamlanması yönünde öneriler geliştirilmesi amaçlanmıştır. Elde edilen veriler, *Deutsch ist Spitze!* Almanca ders kitabının görsel düzeninin Almanca öğretmen adayları ve öğrenciler tarafından çok iyi bulunduğu, ancak içeriğin ve alıştırmaların sayılarının Almanca öğrenmek için yeterli görülmediğini ortaya koymuş, özellikle dilbilgisi konularının daha iyi pekiştirilebilmesi için ek materyallerin geliştirilmesi gerektiği sonucuna varılmıştır. **Anahtar sözcükler:** *Deutsch ist Spitze!*, *Almanca yabancı dil ders kitabı*, *kitap incelemesi*, *kitap değerlendirmesi*, *dilbilgisi*, *alıştırmalar*

Abstract: In this study, 20 German candidate teachers and 35 students learning German were asked to evaluate, via a survey, the German language course book *Deutsch ist Spitze!*, which was used for years as a course book in German as a second language courses in Anatolian High Schools, in terms of 'Overall Appearance', 'Physical Appearance', 'Content (Text and Content)', 'Vocabulary, Syntax and Grammar', and 'Exercises and Assessments'. With this survey, the German candidate teachers and the students were questioned about how satisfied they were with *Deutsch ist Spitze!*, and we aimed to determine the weaknesses of the course book and to develop suggestions to eliminate these weaknesses according to the findings. In conclusion, it was found out that the subjects thought the visual level of the course book *Deutsch ist Spitze!* was very good, but the content and the number of exercises were considered to be inadequate to learn German, and especially the grammar topics needed extra materials to be better practiced.

Keywords: *Deutsch ist Spitze!*, *German as a foreign language course book*, *course book analysis*, *course book evaluation*, *grammar*, *exercises*

1. GİRİŞ

Bu çalışmada, Trakya Üniversitesi Almanca Öğretmenliği Lisans Programı 2012-2013 eğitim-öğretim yılı son sınıf 20 Almanca öğretmen adayına ve Edirne ili 80. Yıl Cumhuriyet Anadolu Lisesi 11G ve 10A şubeleri öğrencilerine (35 öğrenci) bir anket uygulanarak, *Deutsch ist Spitze!* Almanca ders kitabı hakkındaki görüşleri alınmıştır. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Alman Dili Eğitimi Yüksek Lisans programında yürütülen bir yüksek lisans tezinin (Çarıkçı, 2015) ön hazırlık çalışmasını oluşturan bu çalışmada yıllardır okullarda Almanca derslerinde kullanılan *Deutsch ist Spitze!* Almanca ders kitabının öğrenciler tarafından ne düzeyde yeterli bulunduğu araştırılmış, Almanca öğretmeni olarak atanmaları durumunda bu kitap ile Almanca öğretme ihtimali çok yüksek olan Almanca öğretmen adaylarının bu kaynak hakkında ne düzeyde bilgi sahibi oldukları irdelenmiş ve anket ile elde edilen verilerden hareketle *Deutsch Ist Spitze!* Almanca ders kitabı ile ilgili belirtilen eksikliklerin giderilmesi için önerilerin geliştirilmesi hedeflenmiştir. Verilerin toplanmasında bir anketten yararlanılan ve elde edilen veriler ile kitabı kullanacak olan öğretmen adaylarında *Deutsch Ist Spitze!* adlı Almanca ders kitabı hakkında bir

¹Bu makale 08-10 Ekim 2015 tarihlerinde Trakya Üniversitesinin ev sahipliğinde Edirne'de düzenlenen "Meeting the Opportunities and Challenges of Educational Research: Multidisciplinary Approach to Educational Research". (Eğitim araştırmalarının zorlukları ve fırsatlarıyla karşılaşma: Eğitim araştırmalarına çok-disiplinli bir yaklaşım) temalı 5. Uluslararası Eğitimde Araştırmalar Kongresinde (ICRE 2015) bildiri özeti olarak sunulmuştur.

² Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Ortak Alman Dili ve Edebiyatı Doktora Öğrencisi, tugbackrk@hotmail.com

³ Prof. Dr., Trakya Üniversitesi, sevincmaden@trakya.edu.tr

farkındalık yaratılması amaçlanan bu çalışma bu yönü ile Kalkan'ın 2012 yılında yazmış olduğu ve *Deutsch Ist Spitze!* Almanca ders kitabında bulunan ülke bilgisi öğelerini ele aldığı tez çalışmasından tamamen farklıdır.

2. YÖNTEM

Çalışmada betimsel araştırma yöntemi ve anket uygulaması kullanılmıştır. Anket soruları oluşturulurken bazı kitap inceleme ölçütlerinden yararlanılmıştır. Yapılan literatür taraması yabancı dil kitap inceleme kriterleri bakımından ağırlıklı olarak Nürnberger Empfehlungen (1996), Stockholmer Kriterien (1985), H. Jürgen Krumm (1985) ve Mannheimer Gutachten (Engel 1979) ölçütlerinin kullanıldığını ortaya koymuştur. Bu çalışmada bunların arasından Mannheimer Gutachten (Engel 1979) ölçütleri seçilerek anket soruları oluşturulmuş, Türkçe terimler bakımından Demirel'den (1998) yararlanılmıştır.

Çalışma kapsamında uygulanan anket ile veriler beş ana başlık altında toplanmıştır. "Genel Görünüm", "Fiziksel Görünüm", "İçerik (Metin ve İçerik)", "Kelime, Cümle Bilgisi ve Dilbilgisi" ve "Alıştırmalar ve Değerlendirmeler" anketin alt başlıklarını oluşturmuştur. Ankette yer alan bölümlerdeki soru sayıları değişkenlik göstermektedir. Genel Görünümüne ilişkin bölümde 5 (beş) soru, Fiziksel Görünüm bölümünde 5 (beş) soru, İçerik ile ilgili olan bölümde 5 (beş) soru, Kelime, Cümle Bilgisi ve Dilbilgisi başlıklı bölümde 10 (on) soru ve Aliştırmalar ve Değerlendirmeler bölümünde 10 (on) soru yer almıştır. Anketteki sorulara 4 farklı cevaptan birinin işaretlenmesi suretiyle cevap verilmesi istenmiştir. Bu çalışma kapsamında yer alan anketin değerlendirme aşamasında "Evet" 1, "Hayır" 2, "Kısmen" 3, "Kararsızım" ise 4 rakamı ile tanımlanmıştır. Anket uygulamasının sonucunda anketteki kişi sayıları bilimsel tanımla "F" ile gösterilmiş, her soruya verilen cevaplar tek tek toplanarak her seçeneğin ne oranda işaretlendiği yüzdelik dilim ile verilmiştir.

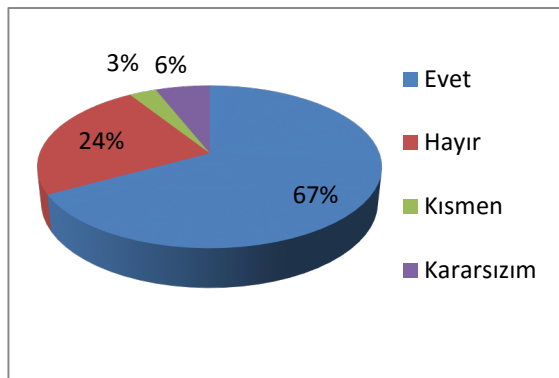
3. BULGULAR

3.1. Genel Görünüm Bölümündeki Verilerin Yorumlanması

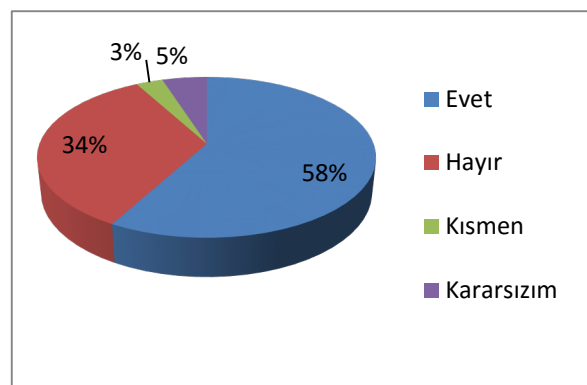
Deutsch ist Spitze! adlı Almanca kitabının genel görünümüne ilişkin görüşleri alabilmek için Almanca öğretmen adaylarına ve anketin uygulandığı lise öğrencilerine aşağıda yer alan 5 adet soru sorulmuştur ve elde edilen veriler Grafik 1'de görselleştirilmiştir.

- 1) Sizce kitap Almanca öğreten bir ders kitabı mıdır?
- 2) Aliştirme kitabı var mı?
- 3) Öğretmen kılavuz kitabı var mı?
- 4) Ek materyali var mı? (CD, ses bandı, vb.)
- 5) Dilbilgisi kitabı var mı?

Grafik 1. "Deutsch ist Spitze" Almanca kitabının genel görünüşüne ilişkin öğretmen adayları görüşleri



Grafik 2. "Deutsch ist Spitze" Almanca kitabının genel görünüşüne ilişkin öğrenci görüşleri



Grafik 1 ve Grafik 2'de yer alan veriler, gerek Almanca öğretmen adaylarının gerekse bu kitap ile Almanca öğrenen öğrencilerin çoğunun kitabın genel görünümüne ilişkin “evet” ile cevaplandırılması gereken 5 soruya gerçekten de “evet” ile cevap verdiklerini ve dolayısıyla kitap hakkında yeterince bilgiye sahip olduklarını, ancak bunun yanı sıra öğrencilerin %34'ünün ve Almanca öğretmen adaylarının %24'ünün “hayır” seçeneğini, diğer taraftan her iki grubun %3'ünün “kısmen” seçeneğini ve öğretmen adaylarının %6'sının ve Almanca öğrenen öğrencilerin %5'inin “kararsızım” seçeneğini işaretlemesi her iki grupta da göz ardı edilemeyecek kadar çok sayıda kişinin kitabı çok da iyi tanımadığını ortaya koymuştur.

Tablo 1'de ise lise öğrencilerinin ve Almanca öğretmen adaylarının *Deutsch ist Spitze!* adlı Almanca ders kitabının genel görünümüne ilişkin 5 adet soruyu ne şekilde cevaplandıkları ayrıntılı bir biçimde görülmektedir.

Tablo 1. *Deutsch ist Spitze!* Almanca ders kitabının genel görünümüne ilişkin veriler (1: evet 2: hayır 3: kısmen 4: kararsızım)

Genel Görünüm		1		2		3		4		Toplam	
		f	%	f	%	F	%	f	%	f	%
1) Sizce <i>Deutsch ist Spitze</i> kitabı Almanca öğreten bir ders kitabı mıdır?	ÖĞRETMEN ADAYI	20	100	0	0	0	0	0	0	20	100
	ÖĞRENCİ	35	100	0	0	0	0	0	0	35	100
2) Alıştırma kitabı var mı?	ÖĞRETMEN ADAYI	19	95	1	5	0	0	0	0	20	100
	ÖĞRENCİ	32	91.43	1	2.86	0	0	2	5.71	35	100
3) Öğretmen kılavuz kitabı var mı?	ÖĞRETMEN ADAYI	17	85	2	10	0	0	1	5	20	100
	ÖĞRENCİ	32	91.43	0	0	0	0	3	8.57	35	100
4) Ek materyali var mı? (CD, ses bandı, vb.)	ÖĞRETMEN ADAYI	9	45	7	35	0	0	4	20	20	100
	ÖĞRENCİ	1	2.86	29	82.86	2	5.71	3	8.57	35	100
5) Dilbilgisi kitabı var mı?	ÖĞRETMEN ADAYI	2	10	14	70	3	15	1	5	20	100
	ÖĞRENCİ	1	2.86	30	85.71	3	8.57	1	2.86	35	100

Anketin ilk bölümü olan Genel Görünüm kısmında 5 soru bulunmaktadır.

- “Sizce *Deutsch ist Spitze* kitabı Almanca öğreten bir ders kitabı mıdır?” sorusuna hem öğretmen adaylarının hem de öğrencilerin %100’ü “Evet” cevabını vermiştir.
- “Alıştırma kitabı var mı?” sorusuna ise öğretmen adaylarının %95’i “Evet” cevabını verirken, %5’i “Hayır” demiştir. Oysa öğrencilerin %91.43’ü “Evet” derken, %2.86’sı “Hayır” ve % 5.71’i ise “Kararsızım” cevabını vermiştir. Buradan öğretmen adaylarının alıştırma kitabının bulunmasıyla ilgili daha doğru cevaplar vermiş olduğu çıkarılabilir.
- Öğretmen kılavuz kitabının sorgulandığı soruda ise öğretmen adaylarının %85’i “Evet”, %10’u “Hayır” ve %5’i ise “Kararsızım” cevabını vermiştir. Öğrencilerin ise aynı soruya %91.43’ü "Evet", %8.57'si "Kararsızım" demiştir.
- “Ek materyali var mı?” sorusuna verilen cevapların yüzdeleri her iki grup için de farklılık göstermiştir. Öğretmen adaylarının %45’i “Evet”, %35’i “Hayır”, %20’si “Kararsızım” şikkını işaretlemişlerdir. Diğer yandan öğrencilerin %2.86’sı “Evet”, %82.86’sı “Hayır”, %5.71’i “Kısmen” ve %8.57’si “Kararsızım” demiştir. Bu sonuçlar öğrencilerin kitabın ek materyali konusunda doğru bilgiye sahip olmadıklarını göstermektedir.

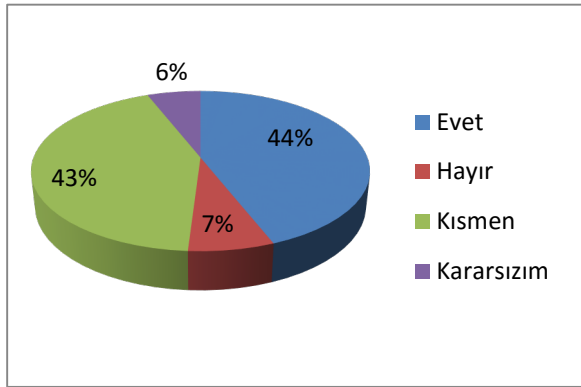
- “Dilbilgisi kitabı var mı?” sorusuna öğretmen adaylarının %10’u “Evet”, %70’i “Hayır”, %15’i “Kısmen” ve %5’i de “Kararsızım” demiştir. Öğrencilerin ise %2.86’sı “Evet”, %85.71’i “Hayır”, %8.57’si “Kısmen” ve %2.86’sı “Kararsızım” cevabını vermiştir.

Genel görünüm anketinden şu sonuç çıkarılabilir; 1. soru olan “Sizce *Deutsch ist Spitze* kitabı Almanca öğreten bir ders kitabı mıdır?” sorusu dışındaki tüm sorulara verilen cevaplarla hem öğretmen adayları hem de öğrencilerin bir kısmı eksik bilgilere sahiptir. Çünkü ilk anketteki sorular “.....var mı?,yok mu?” şeklinde cevabı net olan sorulardır. Öğretmen adaylarının ve öğrencilerin bu sorulara yanlış cevaplar vermesi her iki grubun da bilgi eksikliklerini ortaya koymaktadır.

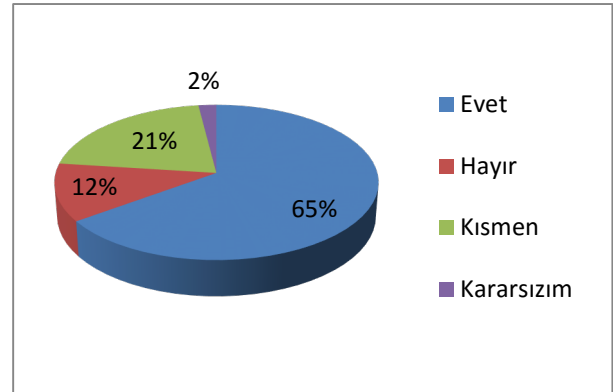
3.2. Fiziksel Görünüm Bölümündeki Verilerin Yorumlanması

Deutsch ist Spitze! adlı Almanca kitabının fiziksel görünümüne ilişkin görüşleri alabilmek için Almanca öğretmen adaylarına ve anketin uygulandığı lise öğrencilerine 5 adet soru sorulmuş ve elde edilen veriler grafik 3 ve grafik 4’de görselleştirilmiştir.

Grafik 3. “*Deutsch ist Spitze*” Almanca kitabının fiziksel görünüşüne ilişkin öğretmen adayları görüşleri



Grafik 4. “*Deutsch ist Spitze*” Almanca kitabının fiziksel görünüşüne ilişkin öğrenci görüşleri



Grafik 3 ve Grafik 4’te yer alan veriler, Almanca öğretmen adaylarının ve Almanca öğrenen öğrencilerin kitabın fiziksel görünümüne ilişkin 5 adet soruyu cevaplandırırken “Evet”, “Hayır”, “Kısmen” ve “Kararsızım” seçeneklerini toplamda ne oranda işaretlediklerini göstermektedir.

Tablo 2’de ise lise öğrencilerinin ve Almanca öğretmen adaylarının *Deutsch ist Spitze!* adlı Almanca ders kitabının fiziksel görünümüne ilişkin 5 adet soruyu ne şekilde cevaplandıkları ayrıntılı bir biçimde görülmektedir.

Anketin fiziksel görünüm kısmında 5 soru bulunmaktadır.

- “Kitap renkli mi?” sorusuna öğretmen adaylarının %90’ı “Evet”, %10’u ise “Kısmen” demiştir. Öğrencilerin ise %88.57’si “Evet”, %2.86’sı “Hayır” ve %8.57’si “Kısmen” cevabını vermiştir.
- 2. soruda kitabın görselliğinin beğenilip beğenilmediği sorgulanmıştır. Bu soruya öğretmen adaylarının %5’i “Evet”, %20’si “Hayır”, %65’i “Kısmen” ve %10’u “Kararsızım” cevabını verirken; öğrencilerin %40’ı “Evet”, %25.71’i “Hayır”, %28.57’si “Kısmen” ve %5.72’si “Kararsızım” demiştir.

- “Lüks kartondan/kağıttan mı ?” sorusuna öğretmen adaylarının %25’i “Evet”, %15’i “Hayır”, %55’i “Kısmen” ve %5’i “Kararsızım” derken, öğrencilerin %74.29’u “Evet”, %11.43’ü “Hayır”, %8.57’si “Kısmen” ve %5.71’i de “Kararsızım” demiştir.
- 4. soru ise kitaptaki resimlerin öğrenci seviyesine uygunluğunu ölçmektedir. Öğretmen adaylarının %35’i “Evet”, %60’ı “Kısmen” ve %5’i de “Kararsızım” demiştir. Öte yandan öğrencilerin %51.43’ü “Evet”, %11.43’ü “Hayır”, %37.14’üyse “Kısmen” cevabını vermiştir.
- “Punto büyüklüğü öğrenci seviyesine uygun mu sorusuna ise, öğretmen adaylarının %65’i “Evet”, %25’i “Kısmen”, %10’u ise “Kararsızım” yanıtını vermiştir. Oysa öğrencilerin %71.43’ü “Evet”, %5.71’i “Hayır” ve son olarak da %22.86’sı “Kısmen” demiştir.

Tablo 2. *Deutsch ist Spitze!* Almanca ders kitabının fiziksel görünümüne ilişkin veriler (1: evet 2: hayır 3: kısmen 4: kararsızım)

Fiziksel Görünüm		1		2		3		4		Toplam	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1) Kitap renkli mi?	ÖĞRETMEN ADAYI	18	90	0	0	2	10	0	0	20	100
	ÖĞRENCİ	31	88.57	1	2.86	3	8.57	0	0	35	100
2) Kitabın albenisi var mı?	ÖĞRETMEN ADAYI	1	5	4	20	13	65	2	10	20	100
	ÖĞRENCİ	14	40	9	25.71	10	28.57	2	5.72	35	100
3) Lüks kartondan/kağıttan mı?	ÖĞRETMEN ADAYI	5	25	3	15	11	55	1	5	20	100
	ÖĞRENCİ	26	74.29	4	11.43	3	8.57	2	5.71	35	100
4) Kitaptaki resimler öğrenci seviyesine uygun mu?	ÖĞRETMEN ADAYI	7	35	0	0	12	60	1	5	20	100
	ÖĞRENCİ	18	51.43	4	11.43	13	37.14	0	0	35	100
5) Punto büyüklüğü öğrenci seviyesine uygun mu?	ÖĞRETMEN ADAYI	13	65	0	0	5	25	2	10	20	100
	ÖĞRENCİ	25	71.43	2	5.71	8	22.86	0	0	35	100

3. 3. İçerik (Metin ve İçerik) Bölümündeki Verilerin Yorumlanması

Uygulanan ankette kitabın içeriğine (Metin ve İçerik) ilişkin 5 soru bulunmaktadır. İçerik (Metin ve İçerik) bölümüne ilişkin cevaplar Tablo 3’de yer almaktadır.

- İçerik (Metin ve İçerik) bölümünün birinci sorusu kitaptaki metinlerin öğrenci seviyesine uygunluğu ile ilgilidir. Bu soruya öğretmen adaylarının %40’ı “Evet”, %50’si “Kısmen” ve %10’u “Kararsızım” demiştir. Öğrencilerin ise %45.71’i “Evet”, %14.29’u “Hayır”, %37.14’ü “Kısmen” ve %2.86’sı “Kararsızım” cevabını vermiştir.
- “Metinler Almanca öğretim programında belirtilen hedeflerle tutarlı olarak hazırlanmış mı?” sorusuna ise öğretmen adaylarının %40’ı “Evet”, %50’si “Kısmen”, %10’u “Kararsızım” demiştir. Diğer yandan öğrencilerin %25.71’i “Evet”, %28.57’si “Hayır”, %34.29’u “Kısmen” ve 11.43’ü “Kararsızım” demiştir.
- 3. soru metinlerin ünitelerle ilişkisini sorgulamaktadır. Öğretmen adaylarının %55’i “Evet”, %5’i “Hayır”, %35’i “Kısmen”, %5’i “Kararsızım” demiştir. Oysa bu soruyu öğrencilerin %62.86’sı “Evet”, % 2.86’sı “Hayır”, %31.42’si “Kısmen” ve %2.86’sı “Kararsızım” olarak cevaplamıştır.

- “Metinler öğrencilerin ilgilerine ve sosyal yaşamlarına uygun mu?” sorusuna ise öğretmen adaylarının %30’u “Evet”, %5’i “Hayır”, %60’ı “Kısmen” ve %5’i de “Kararsızım”, öğrencilerin ise %28.57’i “Evet”, %25.71’i “Hayır”, %31.43’ü “Kısmen”, %14.29’u “Kararsızım” demiştir.
- İçerik bölümünün son sorusu “Kitabın sonunda sözlük ve kaynakça var mı?” sorusuna öğretmen adaylarının %75’i bu soruya “Evet”, %5’i “Hayır” ve %20’si “Kararsızım” cevabını vermiştir. Öğrencilerin %97.14’ü ise “Evet”, %2.86’sı “Kısmen” seçeneğini işaretlemiştir.

Tablo 3. *Deutsch ist Spitze!* Almanca ders kitabının içerik (metin ve içerik) bölümüne ilişkin veriler (1: evet 2: hayır 3: kısmen 4: kararsızım)

İçerik (Metin ve İçerik)		1		2		3		4		Toplam	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1) Kitaptaki metinler öğrencilerin yaş ve sınıf seviyesine uygun hazırlanmış mı?	ÖĞRETMEN	8	40	0	0	10	50	2	10	20	100
	ADAYI										
	ÖĞRENCİ	16	45.71	5	14.29	13	37.14	1	2.86	35	100
2) Metinler Almanca öğretim programında belirtilen hedeflerle uygun olarak hazırlanmış mı?	ÖĞRETMEN	8	40	0	0	10	50	2	10	20	100
	ADAYI										
	ÖĞRENCİ	9	25.71	10	28.57	12	34.29	4	11.43	35	100
3) Metinler ünitelerle ilişkili mi?	ÖĞRETMEN	11	55	1	5	7	35	1	5	20	100
	ADAYI										
	ÖĞRENCİ	22	62.86	1	2.86	11	31.42	1	2.86	35	100
4) Metinler öğrencilerin ilgilerine ve sosyal yaşamlarına uygun mu?	ÖĞRETMEN	6	30	1	5	12	60	1	5	20	100
	ADAYI										
	ÖĞRENCİ	10	28.57	9	25.71	11	31.43	5	14.29	35	100
5) Kitabın sonunda sözlük ve kaynakça var mı?	ÖĞRETMEN	15	75	1	5	0	0	4	20	20	100
	ADAYI										
	ÖĞRENCİ	34	97.14	0	0	1	2.86	0	0	35	100

Bu araştırma anketteki sorular ilerledikçe bilgi eksikliklerinin de aynı oranda ortaya çıkmaya başladığını göstermiştir. Dikkati çeken bir başka husus ise öğretmen adayları ve öğrenci gruplarının anket sorularına verdikleri cevapların benzerlik göstermesidir. Örneğin içeriğe ilişkin soruların yer aldığı bölümün birinci sorusuna öğretmen adaylarının %40’ı "Evet" derken, öğrencilerin %45.71’i, dördüncü sorusuna öğretmen adaylarının %30’u "Evet" derken öğrencilerin %28.57’si "Evet" demiştir. Bu benzerlik gerek öğretmen adaylarının gerekse öğrencilerin kitap hakkında çok detaylı bilgiye sahip olmadıklarını gösterir.

3.4. Kelime, Cümle Bilgisi ve Dilbilgisi Bölümündeki Verilerin Yorumlanması

Anketin Kelime, Cümle Bilgisi ve Dilbilgisi bölümünde 10 soru bulunmaktadır ve bu sorulara anket uygulanan iki grubun vermiş oldukları cevaplar Tablo 4’de yer almaktadır.

- “Anlaşılır bir dil kullanılmış mı?” sorusuna öğretmen adaylarının %65’i “Evet”, %30’u “Kısmen” ve %5’i “Kararsızım” cevabını vermiştir. Bu veriler öğrencilerin kitabın dilini öğretmen adaylarına göre daha az anlaşılır bulduklarını göstermektedir. Öğrencilerin ise %20’si “Evet”, %22.86’sı “Hayır”, %48.57’si “Kısmen”, %8.57’si “Kararsızım” cevabını vermiştir.
- İkinci soru “Cümle yapısının öğrencinin düzeyine uygunluğu” konusundadır. Öğretmen adaylarının %60’ı bu soruya “Evet”, %5’i “Hayır”, %30’u “Kısmen” ve %5’i “Kararsızım” diye

cevap vermiştir. Diğer yandan öğrencilerin %34.29'u "Evet", %20'si "Hayır", %40'ı "Kısmen", %5.71'i ise "Kararsızım" demıştır.

- "Cümleler sınıf düzeyine uygun uzunlukta mı?" sorusu bu bölümün 3. sorusudur. Bu soruya öğretmen adaylarının %65'i "Evet", %35'i ise "Kısmen" olarak cevap vermiştir. İkinci grup olan öğrencilerin %40'ı bu soruyu "Evet", %5.71'i "Hayır", %45.72'si "Kısmen" ve %8.57'si "Kararsızım" olarak cevaplamıştır.
- "Cümleler basitten karmaşığa, bilinenden bilinmeyene, somuttan soyuta doğru sıralanıyor mu?" sorusuna ise öğretmen adaylarının %60'ı "Evet", %30'u "Kısmen" ve %10'u "Kararsızım" demıştır. Öğrencilerin ise %20'si "Evet", %31.43'ü "Hayır", %28.57'si "Kısmen" ve son olarak da %20'si "Kararsızım" demıştır.
- "Kitapta Almanca dışında başka dil kullanılmış mı?" diye sorulan soruya öğretmen adaylarının %40'ı "Evet", %45'i "Hayır", %15'i "Kararsızım" demıştır. Öte yandan öğrencilerin %40'ı "Evet", %51.43'ü "Hayır", %5.71'i "Kısmen", %2.86'sı ise "Kararsızım" demıştır. Kitapta zaman zaman "Unutma" başlığıyla Türkçe açıklamalara yer verilmesine, hatta İngilizce ile Almancanın farklılıkları ya da benzerliklerine vurgu yapan ifadelere de yer verilmesine rağmen anket sonucu elde edilen bu veriler oldukça düşündürücüdür (Bkz. *Deutsch Ist Spitze! A 1. I.* ders kitabı, s. 16). Bu sonuç gerek öğretmen adaylarının, gerekse öğrencilerin büyük çoğunluğunun kitapla ilgili yeterli bilgiye sahibi olmadıklarını yahut yanlış bilgilerinin olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda bu yanlışlığın kitabın doğrudan değil de fotokopi gibi yan kaynaklarla okutulmasından kaynaklandığı sonucu akıllara gelmektedir.
- "Yazım kurallarına dikkat edilmiş mi?" sorusuna öğretmen adaylarının %70'i "Evet", %20'si "Kısmen" ve %10'u "Kararsızım" demıştır. Fakat öğrencilerin %60'ı "Evet", %8.57'si "Hayır", %20'si "Kısmen" ve %11.43'ü "Kararsızım" şeklinde cevaplamıştır.
- "Metinler dilbilgisi konularını işleyici nitelikte mi?" sorusuna ise öğretmen adaylarının %40'ı "Evet", %55'i "Kısmen", %5'i "Kararsızım" demıştır. Oysa öğrencilerin %22.86'sı bu soruya "Evet", %22.86'sı "Hayır", %42.85'i "Kısmen" ve %11.43'ü "Kararsızım" olarak cevaplamıştır. Bu iki gurubun aynı soruya verdikleri cevap oldukça farklılık göstermektedir. Bu bağlamda öğrencilerin kitap hakkında eksik bilgilere sahip oldukları sonucuna varılmaktadır.
- "Dilbilgisi yapıları sistematik olarak değişik üniteler içinde tekrar ediliyor mu?" sorusuna ise öğretmen adaylarının %30'u "Evet", %10'u "Hayır", %35'i "Kısmen" ve %25'i de "Kararsızım" demıştır. Bu soruya öğrencilerin %34.29 "Evet", %25.71 "Hayır", %34.29 "Kısmen", ve %5.71 "Kararsızım" olarak cevap vermiştir.
- "Dilbilgisi konularının sunuş biçimi anadili Türkçe olan öğrencilerin Almanca dilbilgisini öğrenebilmeleri için uygun mu?" sorusuna ise öğretmen adaylarının %30'u "Evet", %45'i "Kısmen", %25'i ise "Kararsızım" olarak cevap vermiştir. Aynı soruda öğrencilerin %11.43 "Evet", %25.71 "Hayır", %54.29 "Kısmen", %8.57 "Kararsızım" şikkını işaretlemiştir. Bu verilerle öğretmen adaylarının öğrencilere göre daha olumlu düşüncelere sahip oldukları sonucu çıkarılabilir. Fakat öğrenciler *Deutsch ist Spitze!* Almanca ders kitabından memnun olmadıklarını bu soruya çoğunlukla "Hayır" diyerek bildirmişlerdir.
- Bu anketin son sorusu olan "Dilbilgisi konuları bir bütün halinde sunulmuş mu?" sorusuna ise öğretmen adaylarının %10'u "Evet", %25'i "Hayır", %50'si "Kısmen" ve %15'i ise "Kararsızım" demıştır. Diğer taraftan öğrencilerin %22.86'sı "Evet", %34.29'sı "Hayır", %28.57'si "Kısmen" ve %14.28'i "Kararsızım" cevabını vermiştir. Bu bağlamda verilen cevapların yüzdeliğine bakıldığında gerek Almanca öğretmen adaylarının gerekse bu kitap ile Almanca öğrenen öğrencilerin kitaptaki dilbilgisi konularının verilüş biçimine pek de dikkat etmedikleri sonucuna varılmaktadır.

Deutsch ist Spitze! Almanca ders kitabının Kelime, Cümle Bilgisi ve Dilbilgisi bölümündeki 9. ve 10. sorulara verilen cevaplara bakıldığında kitap ile ilgili olarak anket uygulanan kişilerde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda gerçekleştirilen *Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması* derslerinde yeterince farkındalık yaratılmadığı sonucuna varılmaktadır. Örneğin 9. soru olan "Dilbilgisi konularının sunuş biçimi anadili Türkçe olan öğrencilerin Almanca dilbilgisini öğrenebilmeleri için uygun mu?" sorusuna öğretmen adaylarının %45'i, öğrencilerin ise %54.29'u "Kısmen" cevabını vermiştir.

Tablo 4. *Deutsch ist Spitze!* Almanca ders kitabının kelime, cümle bilgisi ve dilbilgisi bölümüne ilişkin veriler (1: evet 2: hayır 3: kısmen 4: kararsızım)

Kelime, Cümle Bilgisi ve Dilbilgisi		1		2		3		4		Toplam	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1) Anlaşılır bir dil kullanılmış mı?	ÖĞRETMEN	13	65	0	0	6	30	1	5	20	100
	ADAYI										
	ÖĞRENCİ	7	20	8	22.86	17	48.57	3	8.57	35	100
2) Cümle yapısı öğrencinin düzeyine uygun mu?	ÖĞRETMEN	12	60	1	5	6	30	1	5	20	100
	ADAYI										
	ÖĞRENCİ	12	34.29	7	20	14	40	2	5.71	35	100
3) Cümleler sınıf düzeyine uygun uzunlukta mı?	ÖĞRETMEN	13	65	0	0	7	35	0	0	20	100
	ADAYI										
	ÖĞRENCİ	14	40	2	5.71	16	45.72	3	8.57	35	100
4) Cümleler basitten karmaşığa, bilinenden bilinmeyene, somuttan soyuta doğru sıralanıyor mu?	ÖĞRETMEN	12	60	0	0	6	30	2	10	20	100
	ADAYI										
	ÖĞRENCİ	7	20	11	31.43	10	28.57	7	20	35	100
5) Kitapta Almanca dışında başka dil kullanılmış mı?	ÖĞRETMEN	8	40	9	45	0	0	3	15	20	100
	ADAYI										
	ÖĞRENCİ	14	40	18	51.43	2	5.71	1	2.86	35	100
6) Yazım kurallarına dikkat edilmiş mi?	ÖĞRETMEN	14	70	0	0	4	20	2	10	20	100
	ADAYI										
	ÖĞRENCİ	21	60	3	8.57	7	20	4	11.43	35	100
7) Metinler dilbilgisi konularını işleyici nitelikte mi?	ÖĞRETMEN	8	40	0	0	11	55	1	5	20	100
	ADAYI										
	ÖĞRENCİ	8	22.86	8	22.86	15	42.85	4	11.43	35	100
8) Dilbilgisi yapıları sistematik olarak değişik üniteler içinde tekrar ediliyor mu?	ÖĞRETMEN	6	30	2	10	7	35	5	25	20	100
	ADAYI										
	ÖĞRENCİ	12	34.29	9	25.71	12	34.29	2	5.71	35	100
9) Dilbilgisi sunuş biçimi anadili Türkçe olan öğrencilerin Almanca dilbilgisini öğrenebilmeleri için uygun mu?	ÖĞRETMEN	6	30	0	0	9	45	5	25	20	100
	ADAYI										
	ÖĞRENCİ	4	11.43	9	25.71	19	54.29	3	8.57	35	100
10) Dilbilgisi konuları bir bütün	ÖĞRETMEN	2	10	5	25	10	50	3	15	20	100
	ADAYI										

halinde sunulmuş mu?	ÖĞRENCİ	8	22.86	12	34.29	10	28.57	5	14.28	35	100
----------------------	---------	---	-------	----	-------	----	-------	---	-------	----	-----

Bu sonuç iki grubun da kitap hakkında oldukça az bilgiye sahip olduklarını göstermektedir. Aynı şekilde anketin 10. sorusu olan "Dilbilgisi konuları bir bütün halinde sunulmuş mu?" sorusuna öğretmen adaylarının %10'u "Evet" ve %50'si "Kısmen" demişlerdir. Bu da öğretmen adaylarının kitabın yazılış metodu ile ilgili pek de doğru bilgilere sahip olmadıklarını göstermiştir. Çünkü kitap iletişimsel metodun ilkelerine dayalı yazıldığından dilbilgisi konuları bir bütünlük içinde tek bir üniteye verilmek yerine basit yapılardan zor yapılara doğru kitabın ünitelerine serpiştirilerek sunulmuştur. Öğretmen adaylarının verdikleri cevaplar kitap hakkında yeterli derecede bilgi ve deneyim sahibi olmadıklarını veya bu konuda yeterince farkındalık sağlanmadığını göstermiştir.

3. 5. Alıştırmalar ve Değerlendirme Bölümündeki Verilerin Yorumlanması

Anketin son bölümü olan "Alıştırmalar ve Değerlendirme" bölümünde 10 soru bulunmaktadır. "Alıştırmalar ve Değerlendirme" bölümüne ilişkin cevaplar Tablo 5a (Soru 1-5) ve Tablo 5b (Soru 6-10) olmak üzere iki ayrı tabloda sunulmuştur.

Tablo 5a. *Deutsch ist Spitze!* Almanca ders kitabının alıştırmalar ve değerlendirme bölümüne ilişkin veriler (1., 2., 3., 4. ve 5. Sorular; 1: evet 2: hayır 3:kısmen 4:kararsızım)

Alıştırmalar ve Değerlendirme		1		2		3		4		Toplam	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1) Alıştırmalar sınıf düzeyine uygun mu?	ÖĞRETMEN	10	50	0	0	7	35	3	15	20	100
	ADAYI ÖĞRENCİ	10	28.57	5	14.29	17	48.57	3	8.57	35	100
2) Konuyu pekiştirici alıştırmalar dilbilgisi konularını öğrenmede uygun mu?	ÖĞRETMEN	10	50	0	0	8	40	2	10	20	100
	ADAYI ÖĞRENCİ	10	28.57	7	20	18	51.43	0	0	35	100
3) Her okuma parçası sonunda dört temel beceriyi geliştirici alıştırmalara yer verilmiş mi?	ÖĞRETMEN	8	40	4	20	6	30	2	10	20	100
	ADAYI ÖĞRENCİ	8	28.86	17	48.57	6	17.14	4	11.43	35	100
4) Dilbilgisi konularını öğrencinin tekrarlayabileceği, kendi kendine çalışabileceği ek materyaller sunulmuş mu?	ÖĞRETMEN	6	30	4	20	7	35	3	15	20	100
	ADAYI ÖĞRENCİ	6	17.14	22	62.86	6	17.14	1	2.86	35	100
5) Kitabın öğrencinin ek çalışma yapabileceği ek dijital materyalleri var mı? (web sayfası, CDde alıştırmalar vs.)	ÖĞRETMEN	4	20	5	25	5	25	6	30	20	100
	ADAYI ÖĞRENCİ	2	5.71	28	80	0	0	5	14.29	35	100

- Anketin "Alıştırmalar sınıf düzeyine uygun mu?" sorusuna öğretmen adaylarının %50'si "Evet", %35'i "Kısmen" ve %15'i "Kararsızım" cevabını verirken, öğrencilerin %28.57'si "Evet", %14.29'u "Hayır", %48.57'si "Kısmen" ve %8.57'si de "Kararsızım" demiştir. Öğrencilerin verdikleri cevaplar göz önüne alındığında kitaptaki alıştırmaların öğrenciler açısından uygun olmadığı sonucu ortaya çıkmaktadır.

- Konuyu pekiştirici alıştırmalar dilbilgisi konularını öğrenmede uygun mu? sorusunu ise öğretmen adaylarının %50'si "Evet", %40'ı "Kısmen" ve %10 ise "Kararsızım" seçeneği ile cevaplamıştır. Öğretmen adaylarından bu soruya "Hayır" cevabı çıkmamıştır. Diğer yandan aynı soruya öğrencilerin %28.57'si "Evet", %20'si "Hayır" ve %51.43'ü "Kısmen" cevabını vermiştir. Bu soru ile öğrenciler kitaptaki alıştırmaları uygun bulmadıklarını dile getirmişlerdir.
- "Her okuma parçası sonunda dört temel beceriyi geliştirici alıştırmalara yer verilmiş mi?" sorusuna öğretmen adaylarının %40'ı "Evet", %20'si "Hayır", %30'u "Kısmen" ve %10'u da "Kararsızım" demiştir. Öğrencilerin ise bu soruya %28.86'sı "Evet", %48.57'si "Hayır", %17.14'ü "Kısmen", %11.43'ü "Kararsızım" ile cevap vermiştir.
- Anketin dördüncü sorusu olan "Dilbilgisi konularını öğrencinin tekrarlayabileceği, kendi kendine çalışabileceği ek materyaller sunulmuş mu?" sorusuna öğretmen adaylarının %30'u "Evet", %20'si "Hayır", %35'i "Kısmen" ve %15'i de "Kararsızım" cevabını vermiştir. Diğer yandan öğrencilerin %17.14'ü bu soruya "Evet", %62.86'sı "Hayır", %17.14'ü "Kısmen" ve %2.86'sı "Kararsızım" şeklinde cevaplamıştır. Özellikle öğrencilerin bu soruya oldukça yüksek bir oranda olumsuz yanıt vermeleri ders materyalinin öğrenci ihtiyaç ve isteklerini karşılayabilme özelliğinin öğrenciler açısından ne denli önemli olduğunu ortaya koymaktadır.
- "Kitabın öğrencinin ek çalışma yapabileceği ek dijital materyalleri var mı? (web sayfası, CD'de alıştırmalar vs.)" sorusuna ise öğretmen adaylarının %20'si "Evet", %25'i "Hayır", %25'i "Kısmen" ve %30'u "Kararsızım" demiştir. Öğrencilerin ise %5.71'i bu soruya "Evet", %80'i "Hayır", ve %14.29'u "Kararsızım" seçeneklerini işaretleyerek cevap vermiştir. Burada dikkati çeken husus öğrencilerin kitabın ek materyalinin varlığından haberlerinin olmamasıdır. "Kısmen" cevabı verilmemiştir.

Tablo 5b. *Deutsch ist Spitze!* Almanca ders kitabının alıştırmalar ve değerlendirme bölümüne ilişkin veriler (6., 7., 8., 9. ve 10. Sorular; 1: Evet 2: Hayır 3:Kısmen 4:Kararsızım)

Alıştırmalar ve Değerlendirme		1		2		3		4		Toplam	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
6) Edinilen beceri ve kazanılan davranışları ölçmeye yarayan alıştırmalara yer verilmiş mi?	ÖĞRETMEN ADAYI	6	30	2	10	11	55	1	5	20	100
	ÖĞRENCİ	8	22.86	12	34.29	13	37.14	2	5.71	35	100
7) Dilbilgisi konularının öğrenilebilmesi için alıştırmalar yeterli mi?	ÖĞRETMEN ADAYI	2	10	3	15	12	60	3	15	20	100
	ÖĞRENCİ	4	11.43	24	68.57	5	14.29	2	5.71	35	100
8) Araştırma ve inceleme yapmaya yönelik soru, ödev vb. çalışmalar düzenlenmiş mi?	ÖĞRETMEN ADAYI	8	40	2	10	7	35	3	15	20	100
	ÖĞRENCİ	8	22.85	15	42.86	11	31.43	1	2.86	35	100
9) Ünite sonlarında çoktan seçmeli testlere yer verilmiş mi?	ÖĞRETMEN ADAYI	2	10	9	45	3	15	6	30	20	100
	ÖĞRENCİ	0	0	28	80	4	11.43	3	8.57	35	100
10) Çoktan seçmeli testler verilmiş ise test ölçme	ÖĞRETMEN ADAYI	1	5	8	40	5	25	6	30	20	100

tekniklerine uygun olarak hazırlanmış mı?	ÖĞRENCİ	4	11.43	23	65.71	3	8.57	5	14.29	35	100
---	---------	---	-------	----	-------	---	------	---	-------	----	-----

- Anketin altıncı sorusu olan “Edinilen beceri ve kazanılan davranışları ölçmeye yarayan alıştırmalara yer verilmiş mi?” sorusunu öğretmen adaylarının %30’u “Evet”, %10’u “Hayır”, %55’i “Kısmen” ve %5’i de “Kararsızım” şeklinde cevaplamıştır. Diğer yandan öğrencilerin %22.86’sı aynı soruya “Evet”, %34.29’u “Hayır”, % 37.14’ü “Kısmen” ve %5.71’i “Kararsızım” şeklinde cevap vermiştir.
- Anketin “Dilbilgisi konularının öğrenilebilmesi için alıştırmalar yeterli mi?” sorusuna öğretmen adaylarının %10’u “Evet”, %15’i “Hayır”, % 60’ı “Kısmen” ve %15’i “Kararsızım” demiştir. Öğrencilerin ise %11.43’ü bu soruya cevap verirken “Evet”, %68.57’si “Hayır”, %14.29’u “Kısmen” ve % 5.71’i “Kararsızım” seçeneğini işaretlemiştir. Hem öğretmen adaylarının hem de öğrencilerin bu soru ile ilgili cevaplarına bakıldığında kitapta yer alan alıştırmaların her iki grup tarafından yetersiz bulunduğu anlaşılmaktadır.
- “Araştırma ve inceleme yapmaya yönelik soru, ödev vb. çalışmalar düzenlenmiş mi?” sorusuna öğretmen adaylarının %40’ı “Evet”, %10’u “Hayır”, % 35’i “Kısmen” ve %15’i “Kararsızım” demiştir. Öğrencilerin ise %22.85’i bu soruya cevap verirken “Evet”, %42.86’sı “Hayır”, %31.43’ü “Kısmen” ve % 2.86’sı “Kararsızım” seçeneklerini işaretlemiştir.
- “Ünite sonlarında çoktan seçmeli testlere yer verilmiş mi?” sorusuna öğretmen adaylarının %10’u “Evet”, %45’i “Hayır”, %15’i “Kısmen” ve %30’u da “Kararsızım” demiştir. Öğrencilerin ise %80’i “Hayır”, %11.43’ü “Kısmen”, %8.57’si “Kararsızım” demiştir.
- Anketin son sorusu olan “Çoktan seçmeli testler verilmiş ise test maddeleri ölçme tekniklerine uygun olarak hazırlanmış mı?” sorusuna öğretmen adaylarının %5’i “Evet”, %40’ı “Hayır”, % 25’i “Kısmen” ve %30’u “Kararsızım” demiştir. Öğrencilerin ise %11.43’ü bu soruya “Evet”, %65.71’i “Hayır”, %8.57’si “Kısmen” ve % 14.29’u “Kararsızım” seçeneklerini işaretleyerek cevap vermiştir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Çalışma bağlamında *Deutsch ist Spitze!* Almanca ders kitabı “Genel Görünüm”, “Fiziksel Görünüm”, “İçerik (Metin ve İçerik)”, “Kelime, Cümle Bilgisi ve Dilbilgisi” ve “Alıştırmalar ve Değerlendirmeler” başlıkları altında bir anket uygulaması ile değerlendirilmiştir. Anket 20 Almanca öğretmen adayına ve 35 kitabı kullanan öğrenciye uygulanmıştır. Sonuç olarak çalışma bağlamında hem olumlu hem de olumsuz verilere ulaşılmıştır.

4.1. *Deutsch ist Spitze!* Almanca Ders Kitabının Değerlendirilmesine İlişkin Elde Edilen Olumlu Sonuçlar:

Uygulanan anket sonucunda elde edilen veriler gerek bu kitap ile Almanca öğrenen öğrencilerin gerekse Almanca öğretmen adaylarının derslerde bu kitabın kullanılması nedeniyle özellikle kitabın fiziksel görünümüne ilişkin fikir sahibili olduklarını ve genel olarak bu beğendiklerini ortaya koymuştur.

- Kitap görsel öğeler bakımından zengin bulunmuştur.
- Kitapta resimlerin yanı sıra gerçek fotoğraflara da rastlanması anket uygulanan öğrenci ve öğretmen adayları tarafından olumlu bir özellik olarak algılanmıştır.
- Kitap renkli bulunmuştur.
- Anketi cevaplandıran her iki grubun üyeleri kitap sayfalarının lüks kartondan oluştuğunu ifade etmişlerdir.

4.2. *Deutsch ist Spitze!* Almanca Ders Kitabının Değerlendirilmesine İlişkin Elde Edilen Olumsuz Sonuçlar:

- Kitabın iletişimsel metotla yazılmasından kaynaklanan dilbilgisi konularının bir bütün halinde verilmek yerine ara ara serpiştirilerek iletişim için öncelikli gerekli olan yapıların ilk ünitelerde sunulması, aynı konuya ilişkin daha zor ve daha az ihtiyaç duyulan yapılara ilerleyen ünitelerde yer verilmesi anket uygulanan öğrenciler tarafından pek de uygun bir sunuş biçimi olarak değerlendirilmemiştir.
- Uygulanan anket sonucu elde edilen veriler öğretmen adaylarının kitaptaki dilbilgisi konularının sunuluş biçiminde izlenen yöntemin ana dili Türkçe olan öğrenciler için uygun olup olmadığı konusunda net fikir sahibi olmadıklarını ve sorulara cevap veren Almanca öğretmen adaylarının bu açıdan kitabı olumsuz olarak değerlendirdikleri sonucuna varılmaktadır.
- Kitapta genellikle kelime hazinesini arttırmaya yönelik alıştıırma türlerine ağırlık verilmesi ve ayrıca kitapta genel olarak aynı tip alıştıırma türlerine yer verilmesi gerek bu kitap ile Almanca öğrenen öğrenciler gerekse Almanca öğretmen adayları tarafından eleştirilmiştir.

5. ÖNERİLER

- Almanca öğretimi için hazırlanacak olan yeni ders kitaplarında dilbilgisi konuları Türk öğrencilerinin öğrenme alışkanlıkları dikkate alınarak öğrenmeyi kolaylaştıracak nitelikte düzenlenmelidir.
- Almanca ve Türkçe birbirinden oldukça farklı dil ailelerinden gelen diller olması sebebiyle Almancanın daha kolay, hızlı ve kalıcı öğrenilebilmesi için daha fazla duyuya hitap eden ve birbirinden farklı öğrencilerin kendi kendine de öğrendiklerini pekiştirebilecekleri daha fazla alıştıırma örnekleri ve kendi kendilerini sınavabilecekleri ve başarı durumlarını değerlendirebilecekleri sınav örnekleri geliştirilmelidir.

6. KAYNAKLAR

- Breitung, H., & Kirsch, D. (1996). *Nürnbergger Empfehlungen zum frühen Fremdsprachenlernen. Oder: Wie man einen Weg zu einer Didaktik und Methodik frühen Fremdsprachenlernens finden kann.* Köln: Dürr+Kessler.
- Çarıkcı, T. (2015). *Deutsch ist Spitze! Almanca Ders Kitabının İncelenmesi ve Dilbilgisi Konularının Türkçe İle Karşılaştırılarak Dijital Ortamda Pekiştirilmesine İlişkin Alıştıırma Önerileri.* Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi, Edirne.
- Engel, U. (1979). *Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken. Deutsch als Fremdsprache. Erstellt im Auftrag des Auswärtigen Amtes der Bundesrepublik Deutschland von der Kommission für Lehrwerke DaF.* Heidelberg: Groos.
- Demirel, Ö. (1998). *Türkçe ders kitaplarını değerlendirme ölçeği.* Anadolu Üniversitesi Yayınları No: 1066, Açıköğretim Fakültesi Yayınları No: 587. s. 150-152.
- Glause, H., Göznek, S., Kalkan Özoğluöz, M., Öz, V., Pıtraklı, O., & Spangenberg, E. (2010). *Deutsch Ist Spitze! Almanca A 1. 1. Ders Kitabı.* İstanbul: Kelebek Matbaacılık.
- Glause, H., Ç, Göznek, S., Ç., Kalkan Özoğluöz, M., Öz, V., Pıtraklı, O., & Spangenberg E., (2010). *Deutsch Ist Spitze! Almanca A 1. 1. Alıştıırma Kitabı.* İstanbul: Kelebek Matbaacılık.
- Glause, H., Ç, Göznek, S., Ç, Kalkan Özoğluöz, M., Öz, V., Pıtraklı, O., & Spangenberg, E., (2010). *Deutsch Ist Spitze! Almanca A 1. 1. Öğretmen Kılavuz Kitabı.* İstanbul: Kelebek Matbaacılık.
- Glause, H., Ç, Göznek, S., Ç, Kalkan Özoğluöz, M., Öz, V., Pıtraklı, O., & Spangenberg, E., (2011). *Deutsch Ist Spitze! Almanca A 1. 2. Öğretmen Kılavuz Kitabı.* İstanbul: Kelebek Matbaacılık
- Kalkan, C. K. (2012). *"Deutsch Ist Spitze!" adlı Almanca ders kitabında ülkebilgisi öğelerinin incelenmesi.* Dicle Üniversitesi Yüksek Lisans Tezi, Diyarbakır.
- Komisyon (2011). *Deutsch Ist Spitze! Almanca A 1. 2. Ders Kitabı.* İstanbul: Apa Uniprint Basım San. ve Tic. A.Ş.
- Komisyon (2011). *Deutsch Ist Spitze! Almanca A 1. 2. Alıştıırma Kitabı.* İstanbul: Apa Uniprint Basım San. ve Tic. A.Ş.
- Krumm, H. J. (1994) *Stokholmer kriterienkatalog, zur analyse, begutachtung und entwicklung von lehrwerken für den fremdsprachlichen deutschunterricht.* Berlin: Langenscheidt.



Dil Öğrenim Sürecinde Almanca Öğretmen Adaylarının Kaygı Tutumlarına İlişkin Bir Araştırma¹

A Research On Anxiety Attitudes Of German Language Teaching Department Teacher Candidates During The Language Learning Process

Didem YILMAZ², Sevinç SAKARYA MADEN³

Öz: Bu çalışmada daha önce öğrencilerin yabancı dil kaygılarını belirlemek amacıyla Horwitz, Horwitz ve Cope (1986) tarafından hazırlanan ve birçok araştırmacı tarafından 'geçerli' ve 'güvenilir' bir ölçme aracı olarak nitelendirilen ve Ay (2007) tarafından da kendi çalışmasına uyarlanan 'Yabancı Dil Sınıf Kaygı Ölçeği' (Foreign Language Classroom Anxiety Scale) veri toplama aracından hareketle yarı yapılandırılmış bir veri toplama aracı geliştirilmiş, Almanca'yı İngilizceden sonra ikinci dil olarak öğrenmiş olan Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Almanca Öğretmenliği 1., 2., 3. ve 4. sınıf öğrencilerine uygulanarak, Almanca öğretmen adaylarının ikinci yabancı dil öğrenme sürecinde ne ölçüde kaygı yaşadıkları incelenmiş, yaşanan kaygı düzeyi ile cinsiyet arasında bir ilişki olup olmadığı, daha önce öğrenilmiş olan başka bir dilin yeni dil öğrenim sürecinde bir kaygı oluşturup oluşturmadığı, bireylerin en çok hangi dil becerisiyle alakalı kaygı yaşadığı ve kaygının nedenlerinin ne olduğu araştırılmıştır. Betimsel tarama modeliyle elde edilen veriler, betimsel analiz ve içerik analiz teknikleriyle analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda katılımcıların yabancı dil öğreniminde kaygı durumları: cinsiyet, başka bir yabancı dil bilme durumları, dil becerilerine göre değişen kaygı durumları ve kaygının nedenleri alt temalar belirlenerek incelenmiştir. Sonuçlar nitel araştırmaların sayısallaştırılmasında kullanılan yüzde ve frekans yöntemi ile sunulmuş ve katılımcı görüşlerinden örnekler verilmiştir.

Anahtar sözcükler: Almanca Öğretmen Adayları, Yabancı Dil Öğrenimi, Kaygı, Kaygı Nedenleri

Abstract: In this study, a semi-structured data collection tool was developed considering Foreign Language Classroom Anxiety Scale which was previously prepared by Horwitz, Horwitz and Cope (1986) with the aim of determining foreign language anxiety of students, and which is described as "valid" and "reliable" by many researchers, and which was adapted to the study of Ay (2007). This was applied to Trakya University Faculty of Education German Language Teaching Department 1st, 2nd, 3rd. and 4th grade students and to what extent these students felt anxious in the process of learning the second foreign language was investigated. It was also researched whether there is a relationship between the anxiety level and gender and whether the previously learned language creates anxiety during the process of learning a new foreign language, and which language skill causes anxiety for individuals most and what the reasons of this anxiety are. The data obtained by the descriptive survey model were analyzed by the descriptive and content analysis methods. At the end of the research, the anxiety state of the attendants, gender, the effect of previously learned foreign language, anxiety state changing according to language skills and the reasons for this anxiety were investigated by determining subthemes. The results were presented with percentage and frequency analysis techniques used in digitalization of qualitative research and some examples of attendants' views were given.

Keywords: German Language Teaching Candidates, foreign language learning, anxiety, reasons of anxiety

1. GİRİŞ

Son yıllarda bilim ve teknoloji alanında yaşanan köklü gelişmeler iletişim araçlarında hızlı değişimlere ve yenileşmelere yol açmış, bu gelişmeler de toplumları birbirlerine daha da yakınlaştırmış, toplumlar arası ilişkilerin yoğunlaşmasıyla dünya adeta küçük bir köy haline gelmiştir. Bu yeniliklere ayak uydurmanın ön koşulu olarak bireylerden bazı niteliklere sahip olması beklenmektedir. Bireylerin sahip olması gereken bu niteliklerden biri ise yabancı dil kullanma becerisidir (Demirel, 1998). Günümüzde artık bir ya da daha çok dil bilme akademik veya mesleki yaşamda ön koşul olarak aranır olmuştur (Er, 2006). Harmer (1991) dil öğrenmenin temel nedenlerini bireylere göre değişen özel amaçlar, farklı kültürlere duyulan ilgi, hedef toplum içerisinde sürekli veya geçici olarak yaşamının doğurduğu bir gereklilik, mesleki yaşam içinde ilerleme isteği ve okul müfredatlarına bağlı olarak öğrenme zorunluluğu olarak sıralamaktadır. Ülkemiz şartları düşünüldüğünde, bu nedenlerin arasında diğerlerine oranla en belirgin olan Türkiye'de okul müfredatları gereği yabancı dil öğrenilmesidir. Geçmişten günümüze Türkiye'de ilk, orta

¹ Bu makale 08-10 Ekim 2015 tarihlerinde Trakya Üniversitesi'nde düzenlenen "Meeting the Opportunities and Challenges of Educational Research: Multidisciplinary Approach to Educational Research" başlıklı 5. Uluslararası Eğitimde Araştırmalar Kongresinde (ICRE 2015) özet bildiri olarak sunulmuştur.

² Arş. Gör, Trakya Üniversitesi, didemyilmaz@trakya.edu.tr

³ Prof. Dr., Trakya Üniversitesi, sevincmaden@trakya.edu.tr

ve yükseköğretimde yabancı dil dersi alan öğrencilerin sayıları incelendiğinde günümüzde bu sayının 15 milyonu geçtiği görülmektedir (Aydın ve Zengin, 2008; Milli Eğitim Bakanlığı, 2006 ve Türkiye İstatistik Kurumu, 2015). Ancak bir yabancı dili öğrenmek ve öğretmek, öğrenciler o dile yeni ve yabancı olduğu için pek de kolay olmamaktadır ve dil öğretiminde her zaman istenilen verim alınmamaktadır (Aydemir, 2007). Bağçeci (2004) sözü edilen verimin alınmama durumunun hem eğitim-öğretim sisteminden hem de öğretim programlarının eksikliklerinden kaynaklandığı görüşündedir. Bunun yanı sıra dil öğrenim sürecinde bireysel farklılıklar da önemli bir yer tutmaktadır. Öğrenmenin kişisel olduğu bilimsel bir gerçekliktir (Batumlu, 2006). Bireyin sahip olduğu yetenek, zeka düzeyi, genel uyarılmışlık hali, motivasyon düzeyi, sergilediği tutum, duyduğu kaygı gibi etmenler bu bireysel farklılıkların bazılarıdır (Senemoğlu, 2006). Birçok araştırmacı kaygının öğrenmeyi olumlu ya da olumsuz etkilediğini, kaygı düzeyinin dil başarısında önemli bir etken olduğunu çalışmalarında bildirmişlerdir (Baş, 2013).

Kaygı yıllardır araştırılan ve önemini yitirmemiş bir konu olarak eğitim araştırmalarında yerini almaktadır (Kapıkıran, 2006). Sapir ve Aranson (1990) kaygıyı belirsizlik, korku, endişe, sıkıntı, huzursuzluk, kontrol kaybı ve kötü bir şey olacağı endişesiyle hoş olmayan duygu durumu olarak tanımlamışlardır. Aydın ve Zengin (2008) ise kaygıyı, sezilen bir tehlikeye hazırlanma sırasında algılanan güçsüzlük durumu olarak tanımlamışlardır. Morgan (1981) ise kaygı durumunun, sorunun ne olduğunu bilmeksizin duyulan belli belirsiz bir korku durumu olduğunu ifade etmiştir. Yabancı dil kaygısı ise yabancı dil ortamlarıyla özdeşleşen, konuşma dinleme ve öğrenmeyi etkileyen gerilim ve korku durumu olarak tanımlanmaktadır (MacIntyre & Gardner, 1994). Yabancı dil kaygısının, yabancı dil öğrenmeye özgü olduğunu ilk olarak Horwitz, Horwitz ve Cope (1986) ele alarak kavramsal alt yapıyı oluşturmuş ve yabancı dil ortamlarının yüksek düzeyde kaygı yaşanan ortamlar olduğunu ileri sürmüşlerdir. Yapılan birçok araştırma, diğer alanlarda yüksek başarı gösteren bireylerin yabancı dil sınavlarında yüksek düzeyli kaygıya sahip olarak başarısız olabildiğini göstermiştir (Baş, 2013). Ana dillerinde kendilerini ifade ederken ve başkalarına anlatırken zorlanmayan bireyler bunları yabancı dilde yapmaları istenirken zorlanmakta ve yabancı dilde gerçekleştirmeleri beklenen her türlü performansı benlik algıları için tehdit olarak algılamaktadırlar ve başarılı bir iletişimci olmalarına rağmen yabancı dil ortamlarında çekingen, korkulu ve panik halinde olabilmektedirler (Horwitz, Horwitz, & Cope 1986). Kaygı ile alakalı araştırmaların birçoğunda, kaygı düzeyi ile yabancı dil başarısı arasında anlamlı ve negatif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir, diğer bir deyişle bireyin sahip olduğu yüksek kaygı düzeyinin bireyin dili öğrenmesini veya dil edinim sürecini gerçekleştirmesini engellediği söylenmektedir (Baş, 2013). Ülkemizde yabancı dil alanında mesleki eğitimin verildiği en önemli kurumlardan olan Eğitim Fakülteleri yabancı dil öğretmen adayları için de durum farklı değildir. İngilizce öğretmen adaylarının kaygı durumları birçok çalışmaya konu olurken (Ay, 2007; Horwitz, Horwitz & Cope 1986), Almanca'yı İngilizceden sonra ikinci dil olarak öğrenen Almanca öğretmen adayları için böyle bir çalışma mevcut değildir. Bu çalışma, alandaki bu eksikliği gidermek açısından önem teşkil etmektedir. Bu çalışmada, Trakya Üniversitesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Almanca Öğretmenliği lisans programı öğrencilerinin yabancı dil öğrenmede kaygı durumları daha önce öğrencilerin yabancı dil kaygılarını belirlemek amacıyla Horwitz, Horwitz ve Cope (1986) tarafından hazırlanan ve birçok araştırmacı tarafından 'geçerli' ve 'güvenilir' bir ölçme aracı olarak nitelendirilen ve Ay (2007) tarafından da kendi çalışmasına uyarlanan 'Yabancı Dil Sınıf Kaygı Ölçeği' (Foreign Language Classroom Anxiety Scale) veri toplama aracından hareketle yarı yapılandırılmış sorulardan oluşan bir veri toplama aracı ile tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu çalışmada kaygının İngilizceden sonra Almanca öğrenmeyi nasıl etkilediği, kaygı durumlarının cinsiyet ve başka bir yabancı dil bilme ile ilişkisi, en çok hangi dil becerisinin geliştirilmesi sürecinde ve dil yetilerinin kullanılmasında kaygı yaşadıkları araştırılmış ve kaygının nedenleri irdelenmiştir. Çalışmanın sonunda bu kaygıların en aza indirgenip daha verimli bir eğitim öğretim sürecinin gerçekleştirilebilmesi için çözüm önerileri sunulmuştur.

2. YÖNTEM

Trakya Üniversitesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü Almanca Öğretmenliği lisans programı öğrencilerinin kaygı durumlarını tespit etmeyi ve incelemeyi amaçlayan bu çalışma, betimsel tarama modelinde desenlenmiştir. Araştırma 2014-2015 eğitim öğretim yılında Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü Almanca Öğretmenliği lisans programı 1., 2., 3. ve 4. sınıf öğrencileriyle yürütülmüştür. Araştırmaya gönüllü 85 Almanca öğretmen adayı katılmıştır. Veriler, öğrencilere yaş, cinsiyet gibi bilgileri içeren 4 kapalı soru, kaygı nedenleri, birinci yabancı dilin ikinci yabancı dile etkileri ve dil yetilerine göre değişkenliğini tespit etmeyi amaçlayan, 3'lü likert ölçeğine göre oluşturulmuş 18 yarı yapılandırılmış soru ve iki açık uçlu sorudan oluşan ölçüm aracı yardımıyla toplanmıştır. Uygulanan ölçüm

aracı, öğrencilerin yabancı dil kaygılarını belirlemek amacıyla Horwitz, Horwitz ve Cope (1986) tarafından hazırlanan ve birçok araştırmacı tarafından “geçerli” ve “güvenilir” olarak nitelendirilen “Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği”nin bu çalışmanın amacına uygun uyarlanmış halidir. Trakya Üniversitesi Almanca Öğretmenliği öğrencilerinin tamamına yakını için Almanca İngilizceden sonra ikinci yabancı dil olduğundan, birinci yabancı dil İngilizceden sonra Almanca öğrenme sürecinde de ne ölçüde kaygı yaşandığı araştırılmış ve genel olarak öğrencilerin sınıf içerisindeki durumlarının analiz edilmesi hedeflendiğinden, beceriler ve kaygı arasındaki ilişkiyi anlamak için ölçüm aracında becerilere yönelik uyarlamalar da yapılmıştır. Verilerin analizinde betimsel analiz ve içerik analizi teknikleri kullanılmıştır. Sonuçlar nitel verilerin sayısallaştırılmasında kullanılan yüzde ve frekans ile belirtilmiş ve katılımcı görüşlerinden örnekler sunulmuştur.

3. BULGULAR

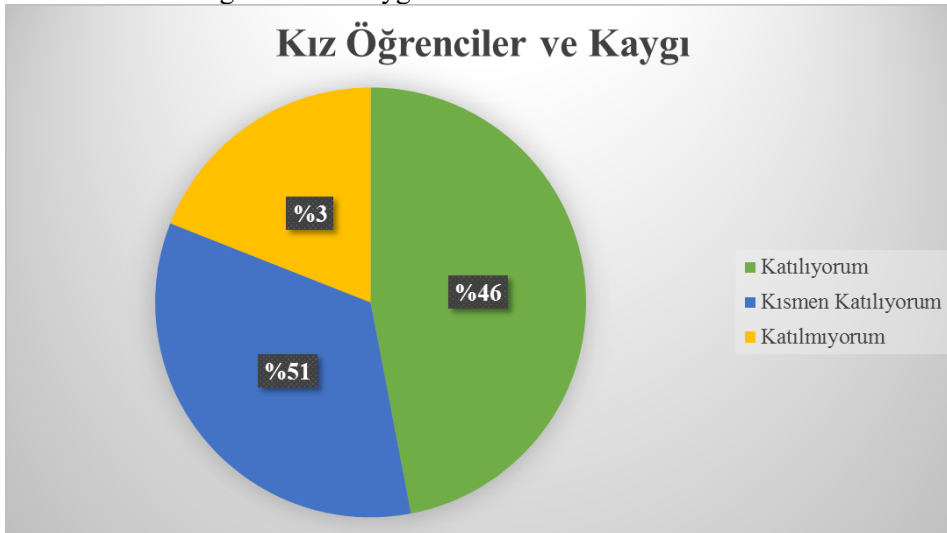
Almanca öğretmen adaylarının dil öğreniminde kaygı tutumlarını incelemeyi amaçlayan bu çalışmada bulgular: 1) kaygı ve cinsiyet, 2) başka yabancı dil bilme ve kaygı, 3) dil becerileri ve kaygı ve 4) kaygının nedenleri olarak bölümlendirilmiş ve her alt başlıkla alakalı veriler tablo ve grafiklerle ifade edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının %45.88'i kaygı yaşadığını, %38.82'si kısmen kaygı yaşadığını ve %15.29'u ise kaygı yaşamadığını ifade etmiştir. Ancak kaygı yaşamadığını ifade eden bireylerin %76.92'si veri toplama aracındaki “Almanca kelimeleri yanlış telaffuz etme ihtimalim beni kaygılandırıyor”, “Yanlış yaparsam arkadaşlarımla vereceği tepkiden çekiniyorum” ve “Almanca öğrenirken yanlış cümle kurmaktan çekiniyorum” gibi ifadelerle olumlu yanıt vermiştir. Bu öğrencilerin aslında kaygı yaşadığı fakat yaşadıkları durumu “Kaygı” olarak tanımlamadığı tespit edilmiştir. Bu veriler ışığında kısmen de olsa kaygı yaşayan Almanca öğretmen adaylarının oranı %96.47'dir. Yalnızca %3.53'ü kaygı yaşamadığını ifade etmiştir. Veri toplama aracı incelendiğinde bu öğrencilerin Almanya dönüşlü öğrenciler olduğu kendi ifadelerinden anlaşılmaktadır. Katılımcıların %25.29'u kaygı durumlarının onları daha fazla ders çalışma konusunda motive ettiğini belirtirken, %43.52'si bu durumun onları olumsuz etkilediğini ifade etmiştir.

3.1.Kaygı ve Cinsiyet

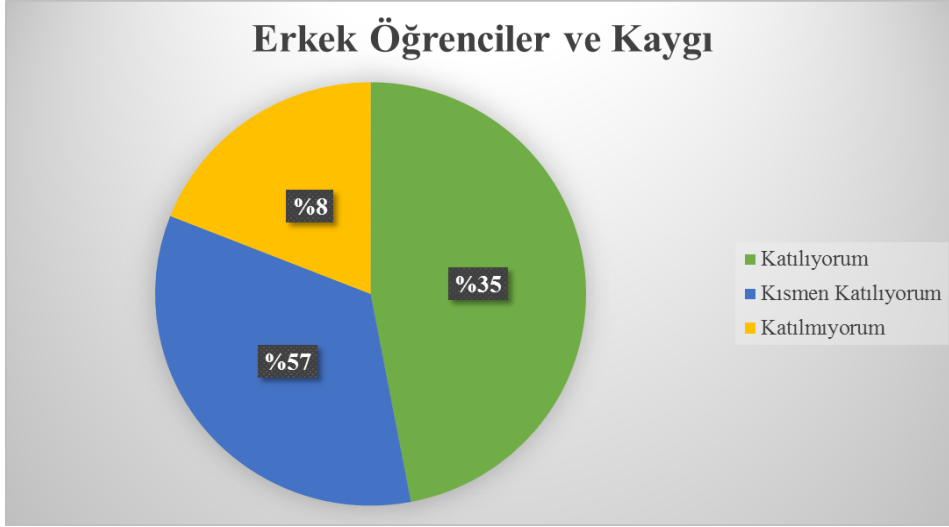
Araştırmaya katılan 85 öğretmen adayının %80'i kız öğrencilerden oluşmaktadır. Kız öğrencilerin %46'sı kaygı yaşadığını, %51'i kısmen kaygı yaşadığını, %3'ü ise kaygı yaşamadığını ifade etmiştir.

Grafik 1. Kız öğrencilerin kaygı durumları



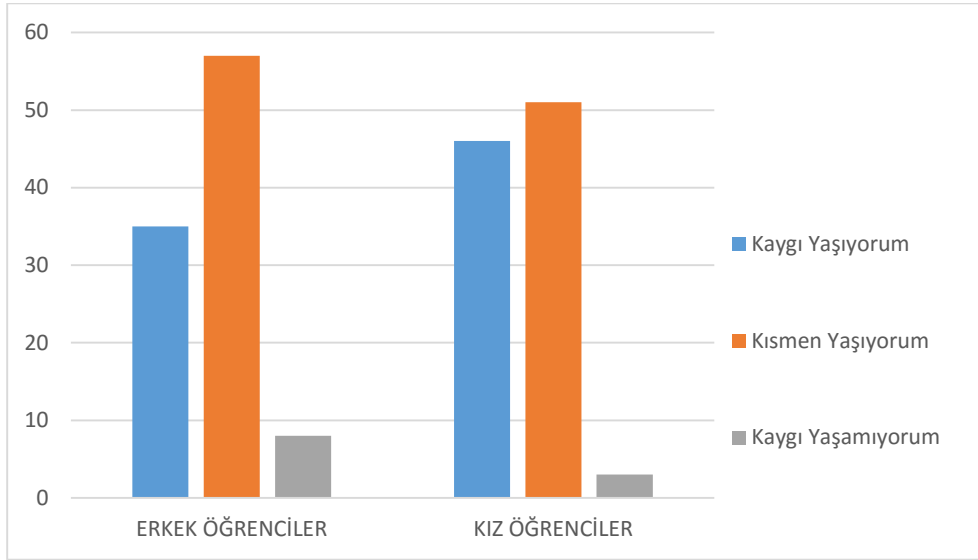
Araştırmaya katılan 85 öğretmen adayının %20'si ise erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Erkek öğrencilerin %35'i kaygı yaşadığını, %57'si kısmen kaygı yaşadığını, %8'i ise kaygı yaşamadığını ifade etmiştir.

Grafik 2. Erkek öğrencilerin kaygı durumları



Grafik 3'de de görüldüğü gibi kız ve erkek öğrencilerin kaygı tutumları karşılaştırıldığı durumlarda kız öğrencilerin daha fazla kaygı yaşadığı anlaşılmaktadır.

Grafik 3. Kaygı durumu ve cinsiyet karşılaştırması

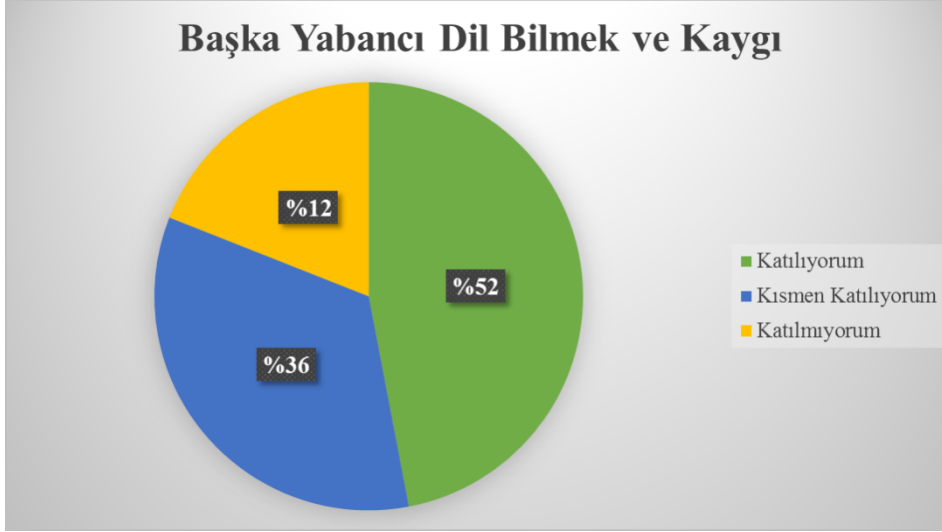


3.2. Başka Diller Bilme ve Kaygı

Araştırmaya katılan öğrencilerin %3.52'si Almanca öğrenmeden önce başka hiçbir dil bilmediğini ifade etmiştir. Öğrencilerin yaklaşık %79 u Almanca öğrenmeden önce İngilizce bildiğini ifade etmiştir.

Daha önceden bilinen diğer yabancı dillerin Almanca öğrenmede kaygı oluşturup oluşturmadığını tespit etmek amacıyla uygulanan veri toplama aracında yer alan “Başka yabancı dil bilmem bana Almanca öğrenirken kolaylık sağladı” yönergesinin sonuçları şöyledir:

- Başka yabancı dil bilmenin Almanca öğreniminde kolaylık sağladığını düşünen katılımcı oranı %52
- Bu görüşe kısmen katıldığını düşünen katılımcı oranı %36
- Bu görüşe katılmayan öğrenci oranı ise %12

Grafik 4. Bilinen yabancı dilin Almanca öğrenme sürecine etkisi

Tablo 1'de veri toplama arasında katılımcılara yöneltilen açık uçlu sorulara verilen olumlu cevaplar ve bunların analiz sonuçları alt başlıklar halinde kodlanmış bir biçimde sunulmuştur.

Tablo 1. Olumlu görüşlere yönelik kodlanan alt başlıklar

Bilinen Yabancı Dilin Almanca Öğrenimine Olumlu Etkilerine Yönelik Nitel Verilerin Analizi						
Kodlanan Alt başlıklar						
Soru Alanları	Benzer Yapılar	Benzer Kelimeler	Dil Öğrenmeyi Öğrenme	Motivasyon	Ek Kaynak	Ortalama
f	32	14	33	28	1	21.5
%	37.64	16.47	38.82	32.94	1.17	25.29

Araştırma kapsamında elde edilen veriler katılımcıların hemen hepsinin Almanca öğrenmeden önceki yabancı dillerinin İngilizce olduğunu göstermiştir. Katılımcılar yüksek oranda daha önceki tecrübeleriyle dil öğrenmeyi öğrendiklerini belirtmiş ve kendi öğrenme stillerini tespit ettiklerini ve bu stratejileri Almancaya da uyarladıklarını ifade etmişlerdir. Öğrendiği yabancı diller arasındaki benzerliklerin farkına varan öğrenciler yeni öğrendiği yabancı dil ile ilgili durumlarda önceki bilgi ve tecrübelerini kullanmış, iki yabancı dildeki benzer kelimelerde çağrışımlardan faydalanarak bu kodlamaları yeni öğrendikleri yabancı dile aktarmışlardır. Daha önce bir yabancı dili öğrenmeyi başarmış olmaları öğrencileri İngilizceden sonra ikinci yabancı dil olarak öğrenilen Almanca dilini öğrenme sürecinde motive etmiş, Almancayı da öğrenebileceklerine dair olumlu tutum geliştirmelerini sağlamıştır. Bir öğrenci ise Almanca kaynak bulmada sıkıntı çektiğinde, İngilizce kaynaklardan yararlandığını ifade etmiştir.

Öğrenci Görüşü K.37: *Birbirine benzeyen kelimelerden yararlanarak Almanca kelimelerin Türkçelerini çıkarabiliyorum.*

Öğrenci Görüşü K.22: *Bildiğim dil ile Almancayı bağdaştırıp bilmediğim şeylerden çıkarım yapabiliyorum. Bu yüzden İngilizce bilmem çok yardımcı oldu.*

Öğrenci Görüşü E.1: *Almanca öğrenirken yaşadığım kaynak eksikliğini İngilizce kaynaklardan tamamlamaya çalıştım ve başarılı oldu.*

Öğrenci Görüşü K.17: *Kelimelerin benzerlikleri var, çağrışım yapabiliyorum. Nasıl daha kolay ezberleyebileceğimi biliyorum.*

Öğrenci Görüşü K.1: Benzer noktaların olması transfer açısından olumlu etki yarattı. Kelimeler arası benzerlik taşıyan şeyler öğrenmemi kolaylaştırdı.

Tablo 2. Olumsuz görüşlere yönelik kodlanan alt başlıklar

Bilinen Yabancı Dilin Almanca Öğrenimine Olumsuz Etkilerine Yönelik Nitel Verilerin Analizi					
Soru Alanları	Kodlanan Alt başlıklar				
	Farklı Yapılar	Farklı Telaffuz	Zorluk Düzeyi	Karıştırma	Ortalama
f	11	7	15	10	10.75
%	12.94	8.23	17.64	11.76	12.64

Öğrenciler daha önce öğrenilen yabancı dillerle Almanca'yı kıyasladığında Almanca'yı daha zor bulmuş ve bu durum onları kaygılandırmıştır. Öğrencilerin İngilizceyi öğrenirken sorun yaşamış olmaları Almanca'yı öğrenirken tekrar sorun yaşayacakları korkusuna da neden olmuştur. Farklı dilsel yapılar nedeniyle öğrenciler hatalar yapmış ve bu durum onları olumsuz etkilemiştir. Almanca konuşurken diğer yabancı dilin dilsel yapılarını kullanmaları da kaygıya neden olan diğer durumlardandır. Dillerdeki aynı harflerin farklı okunuşları öğrencilerin konuşurken ya da okurken hata yapmalarına sebep olmuş ve bu durum da onları kaygılandırmıştır.

Öğrenci Görüşü K.6: 9 yıl İngilizce eğitimi almama rağmen çok yeterli olduğumu düşünmüyorum. Almancada da aynı şey olacak diye endişeleniyorum.

Öğrenci Görüşü K.44: Daha önce öğrendiğim dil olan İngilizcedeki cümle kalıpları, cümle dizimi Türkçe ile uyumadığı için sorun yaşadım, aynı sorunları Almancada da yaşamaktan korkuyorum.

Öğrenci Görüşü K.66: İngilizce daha kolay geliyor, Almanca daha zor. Bu yüzden kaygım var.

Öğrenci Görüşü K.37: Almanca konuşmaya çalışırken İngilizce kelimeler kullanıyorum bu yüzden sıkıntılıyım.

Öğrenci Görüşü K.14: İki dil arasında gelgitler yaşıyorum.

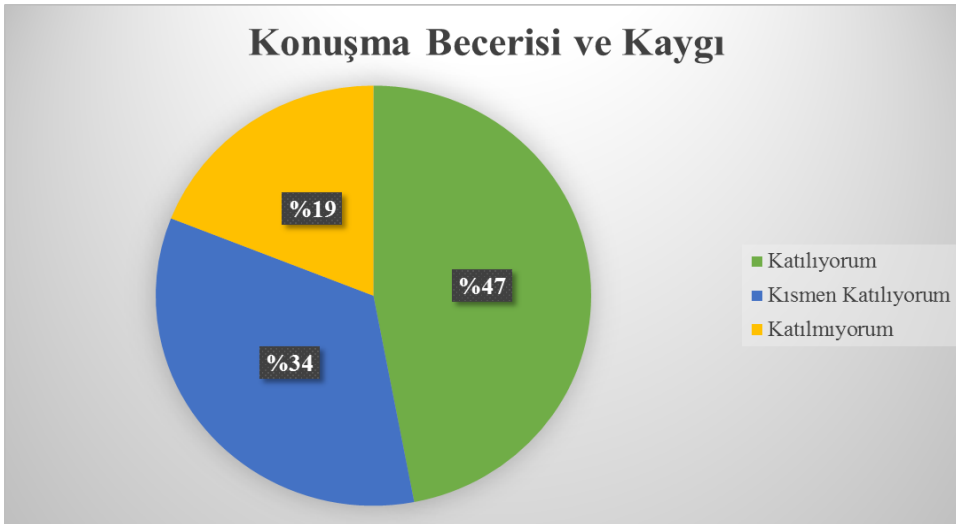
3.3. Dil Yetileri ve Kaygı

Öğrencilerin en çok hangi dil yetisinde kaygı yaşadıkları sorulmuş ve veriler grafiklerle ifade edilmiştir. Bu veriler ışığında en çok kaygı yaşanan beceriler sırasıyla Konuşma Becerisi, Okuduğunu Anlama Becerisi, Duyduğunu Anlama Becerisi ve Yazma Becerisidir.

3.3.1. Konuşma Becerisi

“En çok konuşma becerisinde kaygı yaşıyorum” diyen katılımcı oranı %47' dir. Bu görüşe kısmen katıldığını söyleyen katılımcı oranı %34, bu görüşe katılmadığını söyleyenlerin oranı ise %19'dur.

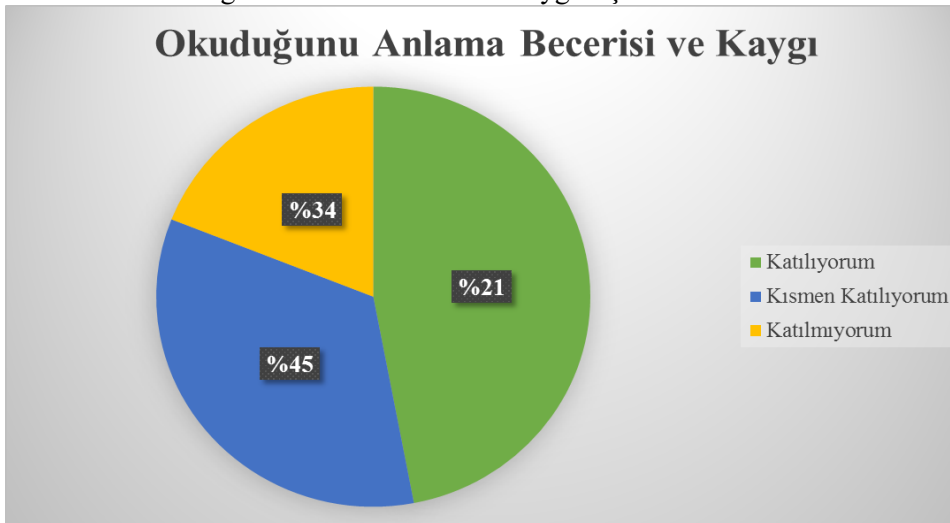
Grafik 5. Konuşma becerisi ve kaygı ilişkisi



3.3.2. Okuduğunu Anlama Becerisi

“En çok Almanca okuduğumu anlamada tedirgin oluyorum” yargısına katılan öğrenci oranı %21, bu görüşe kısmen katıldığını belirten katılımcı oranı %45'dir. Bu görüşe katılmadığını belirten katılımcı oranı ise %34'dür.

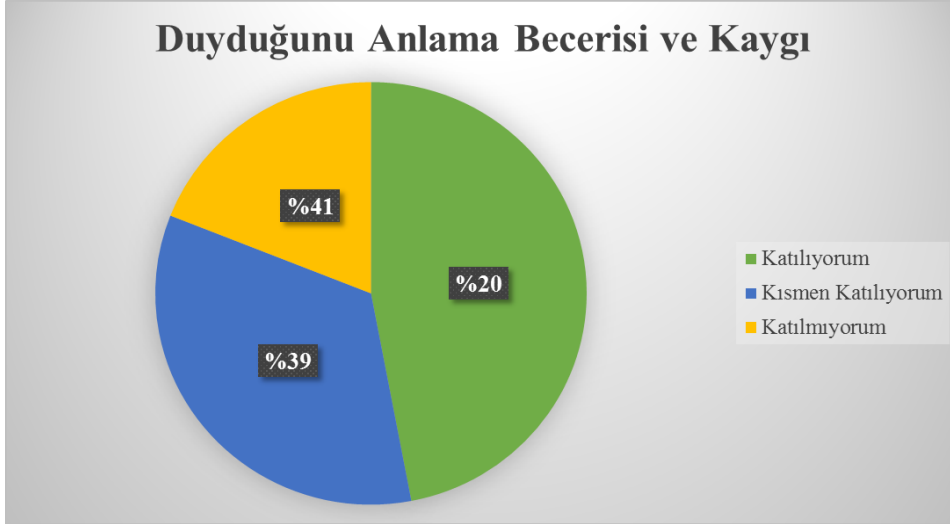
Grafik 6. Okuduğunu anlama becerisi ve kaygı ilişkisi



3.3.3. Duyduğunu Anlama Becerisi

“En çok dinleme aktivitelerinde kaygı yaşıyorum” yargısına katılan öğrenci oranı %20'dir. Bu yargıya kısmen katıldığını belirten katılımcı oranı %39, bu görüşe katılmadığını belirten öğrenci oranı ise %41'dir.

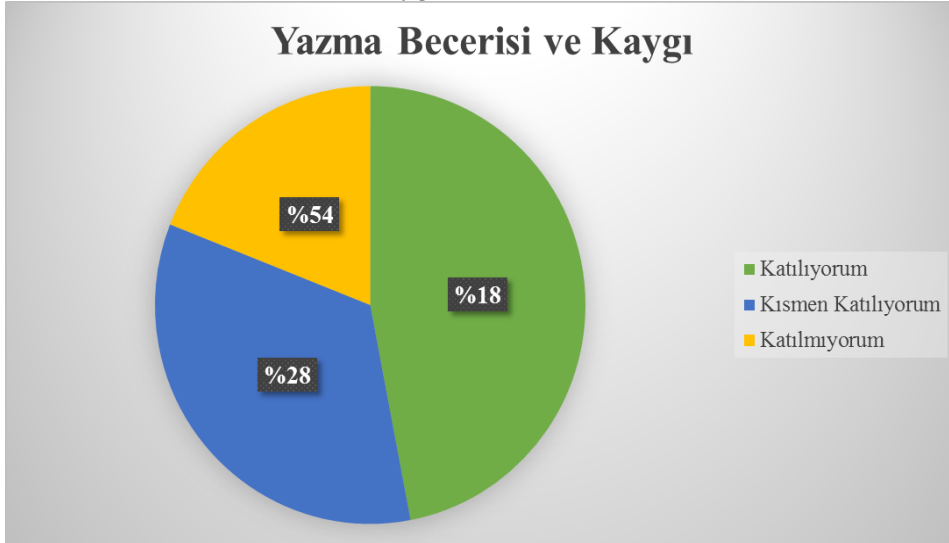
Grafik 7. Duyduğunu anlama becerisi ve kaygı ilişkisi



3.3.4. Yazma Becerisi

„En çok yazma becerisinde kaygı duyuyorum“ diyen öğrencilerin oranı %18'dir." Bu yargıya kısmen katıldığını söyleyen katılımcı oranı %28, yazma becerileri konusunda kaygı yaşamadığını belirten katılımcı oranı ise %54'dür.

Grafik 8. Yazma becerisi ve kaygı ilişkisi



3.4. Kaygı ve Nedenleri

Öğrencinin yaşadığı kaygının nedenlerinin tespit edilmesi amacıyla katılımcılara ölçüm aracında 10 yarı yapılandırılmış yargı ve 1 adet açık uçlu soru sorulmuştur. Açık uçlu soruya verilen cevaplar incelenmiş ve ölçüm aracındaki verilerin haricinde her hangi bir nedenin öğrenciler tarafından belirtilmediği gözlemlenmiştir. Bu veriler ışığında kaygının nedenleri ve bu nedenlerin görülme çokluğu tabloda gösterilmiştir. Kaygının nedenleri, kişisel, dilsel ve öğretmen kaynaklı olmak üzere 3 başlık altında incelenmiştir

Tablo 3. Deneklerin kaygının nedenlerine ilişkin tutumları

Kaygının Nedenleri	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılmıyorum
<i>Kişisel Nedenler</i>			
• Almanca hatasız cümle kurmaya, mükemmel olmaya çalışma beni huzursuz ediyor.	%43.52	%27.00	%29.48
• Yapım itibarıyla çekingen biriyim, kalabalıkta konuşamıyorum.	%23.52	%30.58	%45.90
• Yanlış yaparsam arkadaşlarımla vereceği tepkiden çekiniyorum.	%17.64	%30.58	%51.78
• Sorulan sorular hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığım için soruları cevaplamaktan korkuyorum.	%21.17	% 49.41	%29.42
<i>Dilsel Nedenler</i>			
• Almanca öğrenirken yanlış cümle kurmaktan çekiniyorum.	%42.35	% 18.82	% 38.83
• Almanca sorulan soruları tam anlayamıyorum ve cevap verirken kaygı duyuyorum.	% 16.47	% 51.76	% 31.77
• Almanca kelimeleri yanlış telaffuz etme ihtimalim beni kaygılandırıyor.	% 32.94	%24.70	%42.36
• Sorulara cevap verebilecek Almanca dil bilgisel alt yapıya sahip değilim, bu beni olumsuz etkiliyor.	%22.35	%41.17	%36.48
• Almanca kelime bilgim yeterli değil bu nedenle sorulara cevap veremiyorum.	%43.52	%37.64	% 18.84
<i>Öğretmen Kaynaklı Nedenler</i>			
• Öğretmenden çekindiğim için dil öğrenmede zorluk ve kaygı yaşıyorum.	%4.70	% 31.78	%63.52

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Kaygının, cinsiyet ve başka yabancı dil bilme ile ilişkisinin olup olmadığının, hangi dilsel yetide daha çok kaygı yaşandığının ve kaygının nedenlerinin ne olduğunun tespit edilmesi amaçlanan bu çalışmada, öğrencilerin tamamına yakınının kaygı yaşadığı, ancak bazı öğrencilerin kaygı yaşadığı halde bu durumu kaygı olarak nitelendirmediği sonucuna varılmıştır. Kaygı yaşamayan öğrencilerin ise Almanya dönüşlü öğrenciler olduğu tespit edilmiştir.

Cinsiyet ve kaygı durumu incelendiğinde cinsiyetler arası belirgin farklılıklar olmamakla birlikte kız öğrencilerin erkeklere oranla daha çok kaygı yaşadıkları belirlenmiştir.

Bilinen diğer dillerin Almancaya etkisi irdelendiğinde, katılımcıların %52'si daha önceki tecrübeleriyle dil öğrenmeyi öğrendiklerini belirtmiş ve kendi öğrenme stillerini tespit ettiklerini Almancaya da bu stratejileri uyarladıklarını ifade etmiştir. Diller arasındaki benzerliklerin olduğunun farkına varan öğrenciler yeni durumlarda bu bilgilerini kullanmış, benzer kelimelerde çağrışımlar yaparak yeni dile aktarmışlardır. Daha önce bir dili öğrenmeyi başarmış olmaları öğrencileri motive etmiş, Almancayı da öğrenebileceklerine dair olumlu bir tutum geliştirmiştir. Bir öğrenci ise Almanca kaynak bulmada sıkıntı çektiğinde İngilizce kaynaklardan yararlandığını ifade etmiştir. %12 oranında katılımcı daha önce bir dil öğrenmiş olduğu için bu durumdan olumsuz etkilendiğini ifade etmiştir. Daha önce öğrenilen dillerle Almancayı kıyaslandığında Almanca daha zor bulunmuş ve bu durum kaygı yaşanmasına sebep olmuştur. Almanca öğretmen adaylarının diğer dili öğrenirken sorun yaşamış olmaları Almancayı öğrenirken tekrar sorun yaşayacakları korkusuna da neden olmuştur. Önceki diller ile Almancanın farklı dilsel yapıları nedeniyle öğrenciler hatalar yapmış ve bu durum onları olumsuz etkilemiştir. Almanca konuşurken Almanca öğretmen adaylarının diğer dilsel yapıları kullanmaları da kaygıya neden olmuştur. Dillerdeki aynı harflerin farklı okunuşları öğrencilerin konuşurken ya da okurken hata yapmalarına sebep olmuş ve bu durum onları kaygılandırmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin %3.52'si Almanca öğrenmeden önce başka hiçbir yabancı dil bilmediğini ifade etmiştir.

Beceriler ile kaygı arasındaki bağlantıda kaygı duyan ve kısmen kaygı duyduğunu ifade eden öğrencilerin oranı belirgin farklılıklar göstermiştir. Katılımcılar %81 oranında konuşma becerisinde, %66 oranında okuduğunu anlamada, %59 oranında duyduğunu anlamada ve %46 oranında yazma becerisinde bir kısmında kısmen de olsa kaygı yaşadığını ifade etmiştir. Bazı öğrenciler birden fazla yetide çok fazla kaygı yaşadığını ifade etmiştir. Kendi başına metin üretmeye yönelik yazma becerisinde öğrencilerin kendilerini rahat ifade etmesi ilginç bir veri niteliğindedir. Öğrenciler kaygı yaşamalarının nedenlerini

sırasıyla hatasız bir Almanca kullanma isteği, Almanca kelime bilgisi yetersizliği, yanlış cümle kurmaktan çekinme, yanlış telaffuzdan çekinme, yapı itibarıyla çekingen biri olma, Almanca dilsel bilgi eksikliği, konular hakkında genel bilgi eksikliği, yanlış yaparsa arkadaşların vereceği tepkiden çekinme ve öğretmenden çekinme olarak belirtmişlerdir. Öğretmenden çekinme konusunda çok az sayıda öğrencinin görüş bildirmesi veri toplama aracının uygulandığı bölümdeki öğretim elemanları ile öğrenciler arasında iyi bir bağ olduğu sonucunu ortaya çıkarmaktadır.

Araştırma sonucu elde edilen veriler Almanca öğretmen adaylarının daha çok kendilerini dilsel ve dilbilgisel açıdan eksik görmekte olduklarını ve yanlış yapmaktan çekindiklerini göstermiştir. Bu bağlamda “yanlış yapma” korkusunun oluşturduğu kaygıyı azaltmak için Eğitim Fakültesi Almanca Öğretmenliği Lisans müfredatında yeni düzenlemeler yapılabilir. En çok konuşma becerisinde sorun yaşayan öğrencilere konuşma yetisini geliştirici seçmeli dersler sunulabilir. Seçmeli dersler havuzu, ihtiyaç doğrultusunda genişletilerek dilsel ve dilbilgisel eksikliklerin giderilmesini sağlayan dersler açılabilir. Bu yolla Almanca öğretmen adaylarının Almancayı konuşabilme konusunda daha fazla özgüven kazanmaları sağlanabilir. Öte yandan başka bir yabancı dili bilen Almanca öğretmen adaylarına daha önce öğrenilen veya önceden bilinen bir dili Almanca öğrenme sürecinde nasıl faydalı bir biçimde kullanabilecekleri anlatılabilir. Ayrıca diğer dilin veya dillerin Almanca öğrenme sürecine olumsuz etkisinden çok nasıl kolaylaştırıcı bir etkisinin olduğu gösterilebilir. Böylelikle Almanca öğretmen adaylarının kaygı durumları ortadan kalkacak ve bu yolla Almanca öğrenen veya Almanca eğitim alan Almanca öğretmen adaylarının dil öğrenme süreçleri kolaylaştırılmış olacaktır.

Sonuç olarak yeni durumlarla karşılaşan her insan gibi Almanca Öğretmenliği lisans öğrencileri de Almanca öğrenim süreçlerinde kaygı yaşayabilirler. Önemli olan bu kaygı ile baş edebilmektir ve kaygının dil öğrenimini engellemesinin önüne geçmektir.

5. KAYNAKLAR

- Ay, S. (2007). Dil becerileri ve yabancı dil kaygısı. *Türkiye’de Yabancı Dil Eğitimi Ulusal Kongresi. 22-23 Kasım 2007*. Gazi Üniversitesi. Ankara. Bildiriler Kitabı. S.140-146
- Aydın, S. & Zengin, B. (2008). Yabancı dil öğreniminde kaygı: Bir literatür özeti. *Journal of Language and Linguistic Studies*.
- Aydemir, Ö. (2007). *İlköğretim II. kademe öğrencilerinin İngilizce derslerinde kullandıkları öğrenme stratejileri ve başarı başarısızlık yüklemeleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Bağçeci, B. (2004). Ortaöğretim kurumlarında İngilizce öğretimine ilişkin öğrenci tutumları (Gaziantep ili örneği). *6-9 Temmuz XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Baş, G. (2013). *Yabancı dil öğrenme kaygısı ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması*. TSA.
- Batumlu, D. Z. U. (2006). *YTÜ yabancı diller yüksekokulu hazırlık öğrencilerinin yabancı dil kaygılarının İngilizce Başarılarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Demirel, Ö. (1998). *Yabancı dil öğretimi*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Basımevi.
- Er, K. O. (2006). *İlköğretim 4. ve 5. Sınıf İngilizce öğretim programlarının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Harmer, J. (1991). *The practice of english language teaching*. Longman Publishing. New York.
- Horwitz, E., Horwitz, M. B., & Cope, J. A. (1986). Foreign language classroom anxiety. *Modern Language Journal*, 70, 125-132.
- Kapıkıran, A. N. (2006). Başarı Kaygısı Ölçeğinin Geçerliliği Ve Güvenirliği. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.19,3-8.
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning*, 44, 283-305.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2006). *Türkiye Eğitim İstatistikleri. Strateji Geliştirme Dairesi Başkanlığı*, Ankara. <http://sgb.meb.gov.tr/direler/istatistik/istatistik.html>.
- Morgan, C. T. (1981). *Psikolojiye giriş*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları.
- Sapir, S., & Aranson, A., E. (1990). The relationship between psychopathology and speech and language disorder in neurological patients. *Journal of Speech Hearing Disorders*, 55, 503-509.
- Senemoğlu, N. (2004). *Gelişim, öğrenme ve öğretim, kuramdan uygulamaya*. (4. Baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.

Türkiye İstatistik Kurumu, (2007). *Yüksek Öğretim İstatistikleri*. <http://www.tuik.gov.tr> adresinden alınmıştır.
Türkiye İstatistik Kurumu, (2015). <http://www.tuik.gov.tr/UstMenu.do?metod=temelist> adresinden alınmıştır.



FeTeMM Eğitim Yaklaşımının Öğretmen Eğitiminde Uygulanmasına Yönelik Bir Öneri: Tasarım Temelli Fen Eğitimi¹

A Proposal of the STEM Education for Teacher Training: Design Based Science Education

Esra BOZKURT ALTAN², Havva YAMAK³, Esmâ BULUŞ KIRIKKAYA⁴

Öz: Bu çalışmada FeTeMM eğitim yaklaşımını fen sınıflarına yansıtabilmek amacıyla önerilen *Tasarım Temelli Fen Eğitimi* ile planlanan bir sürecin hizmet öncesi fen öğretmenlerinin eğitiminde uygulanması ve öğretmen adaylarının sürece yönelik değerlendirmelerinin tespit edilmesi amaçlanmaktadır. Durum çalışması desenindeki araştırmanın çalışma grubunu amaçlı örneklem seçme yöntemi ile belirlenen 6 fen bilimleri öğretmen adayı oluşturmaktadır. Tasarım temelli fen eğitimi uygulamalarının ortasında ve sonunda olmak üzere iki kez gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler ile toplanan veriler, içerik analizi, betimsel analiz ve sürekli karşılaştırmalı analiz teknikleri bir arada kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada öğretmen adaylarının mühendislik tasarım sürecinin en güçlü yönlerini yaparak öğrenmeyi sağlaması, büyük tasarım görevi hedefinin motive edici olması, kalıcı öğrenmeyi sağlaması ve sorgulamaya dayalı olması gibi özellikleriyle değerlendirdikleri tespit edilmiştir.

Anahtar sözcükler: FeTeMM eğitimi, tasarım temelli fen eğitimi, fen bilgisi öğretmen adayları

Abstract: This study primarily aims to investigate the pre-service science teachers' assessment on Design Based Science Education process. Thus, in order to reflect the Approach of the STEM education in science class Design Based Science Education implementation is conducted for pre-service science teachers. The "single embedded case study design" which is one of the case study patterns, used in this research. The study group is determined according to the intentional sample selection method which constitutes of 6 pre-service science teachers. The research data which were collected in the middle and at the end of the design based learning process, were carried out twice with the semi-structured interviews. Content analysis, descriptive analysis and, constant comparative analysis were performed together for data analysis. In the research, it is found that pre-service science teachers assess the most powerful dimensions of this process as; it enhances the learning by doing, the goal of major design task is motivating, it leads permanent learning, and it is based on questioning.

Keywords: STEM, design-based learning, pre-service science teachers.

1. GİRİŞ

Bir zamanlar bilim kurgu filmlerinde izlediğimiz genetik kopyalama, yapay zekaya sahip robotlar, insansız uçaklar, mikroçipler ve dahasının bilim ve teknoloji dünyasında gerçeklik kazandığı yüzyılımızda, bugün ise yıldızlararası yolculuk ve insan beyninin tamamının kullanımını konu eden bilim kurgu filmlerini hayretle karşılıyoruz. Ancak biliyoruz ki bir zamanlar izlediklerimiz gibi, onların da günün birinde gerçekleşme payı oldukça yüksek... Bilim ve teknolojideki bu hızlı ilerlemenin takipçisi olmanın ötesinde, bilim ve teknoloji dünyasında var olmak için hem günümüzde hem gelecekte en etkili anahtar role sahip disiplinler fen, teknoloji, mühendislik ve matematiktir (National Research Council [NRC], 2012).

Yaşadığımız yüzyılda genel olarak her alandaki gelişmeler hızlanmış olmakla birlikte özellikle, fen, teknoloji, mühendislik ve matematikteki gelişmeler neredeyse modern hayatın her alanını etkilemekte ve insanlığın mevcut ve gelecekteki en acil sorunlarına çözüm için anahtar rol

¹ Bu çalışma birinci yazarın doktora tezinin bir bölümünü kapsamaktadır.

² Yrd. Doç. Dr., Sinop Üniversitesi, esrabozkurt@sinop.edu.tr

³ Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, havva@gazi.edu.tr

⁴ Doç. Dr., Kocaeli Üniversitesi, bulus@kocaeli.edu.tr

oyunmaktadır (Brophy, Klein, Portsmore, & Rogers, 2008; NRC, 2012; Next Generations Science Standards [NGSS], 2013). Giderek küreselleşen Dünya’da karşılaştığımız sorunların birçoğunu çözmek için fen, teknoloji, mühendislik ve matematik gibi birçok alanın entegrasyonunu gerektirmesi (Moore, et al., 2014) bu durumun doğal bir yansımasıdır. Bilim ve teknolojideki gelişmeler, bilim ve teknoloji dünyasında var olmanın yanı sıra, mühendislerden, teknisyenlere ve işçilere kadar istihdamı, ürünün alıcısı olan pazarda edindiği yer itibarıyla da ülkelerin ekonomik kalkınmalarını büyük oranda etkileyici unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda son yıllarda yapılan reform çalışmalarının, **fen (Science)**, **teknoloji (Technology)**, **mühendislik (Engineering)** ve **matematik (Mathematics)** disiplinlerinin entegrasyonunu (STEM-FeTeMM (Kısaltma; Çorlu, Adıgüzel, Ayar, Çorlu ve Özel, 2012) tarafından önerilmiştir) benimseyen anlayış ile şekillenmesi ([National Academy of Engineering [NAE], 2010; NAE ve NRC, 2009) bu alanlara verilen önemin dikkate değer bir göstergesi niteliğindedir. Zira söz konusu anlayış ülkelerin eğitim politikalarında da yansımaları bulmuştur. FeTeMM eğitimi son birkaç yıldır Amerika Birleşik Devletleri’nin ulusal eğitim politikası olarak benimsenmiş durumdadır ki, 2010 yılında yayınlanan Hazırlık ve Uyanış: Amerika’nın Geleceği için Anaokulundan Onikinci Sınıfa Kadar Eğitimde Fen, Teknoloji, Mühendislik, Matematik [Prepare and Inspire: K-12 Education in Science Technology, Engineering, and Mathematics (STEM) for America’s Future] adlı raporda, ulusun geleceğinin bugün FeTeMM alanlarında yetişmiş iyi bir nesile bağlı olduğu vurgulanmaktadır (President’s Council of Advisors on Science and Technology [PCAST], 2010). Benzer şekilde “Fen, Teknoloji, İnovasyon ve Sürdürülebilir Ekonomik Kalkınma Üzerine Amerika Birleşik Devletleri ve Avrupa Birliği Zirvesi” 2010 – 2012 yılına ait sonuç raporunda Amerika Birleşik Devletleri ve Avrupa Birliği ülkelerinde FeTeMM eğitime verilen önemin artması gerektiği yönünde karar alınmış olması FeTeMM eğitiminin ulusal politikalara yansıdığını gösteren bir durum olmuştur. Zira ülkemizde oldukça saygın bir konumda bulunan Türk Sanayici ve İşadamları Derneği (TÜSİAD), FeTeMM eğitiminin önemi ve FeTeMM işgücüne duyulan ihtiyacı ele alan FeTeMM Zirvesi düzenlemiştir. İş dünyasının ve üniversitelerin konuya bakış açılarını değerlendirmenin amaçlandığı zirvede, hem okul içi hem okul dışı aktivitelerle ilkokuldan yükseköğrenime kadar her kademe için FeTeMM eğitime olan ihtiyaca dikkat çekiliyor olması iş dünyasının bu alanlarda nitelikli insan gücüne duyduğu ihtiyacın dikkate değer göstergesidir. Çorlu ve ark. (2012)’nin de belirttiği gibi FeTeMM eğitimi, inovasyon kabiliyetine sahip bir nesil yetiştirmek amacı güden reformların merkezinde yer almaktadır, bu doğrultuda bu yaklaşımın kapsam, teori ve pratiği, okul ve üniversite düzeyinde irdelenmelidir.

1.1. FeTeMM Eğitim Yaklaşımı ve Uygulanabilirliği

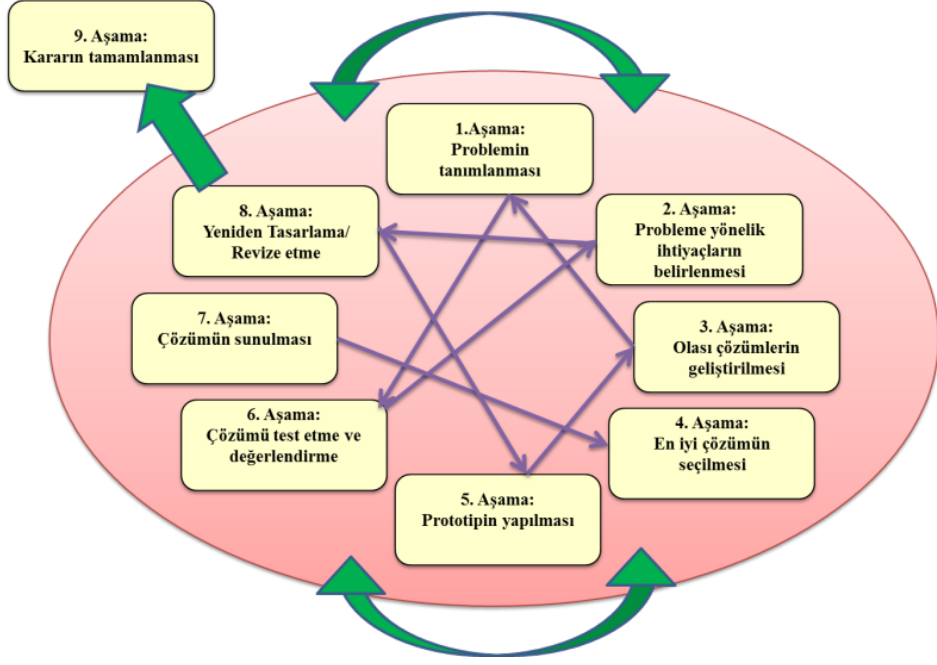
Disiplinlerin entegrasyonunu temel alan FeTeMM eğitiminin amacı disiplinler arasında ilişki kurarak öğrenmenin öğrenenler için ilişkili, odaklı, anlamlı ve amaca uygun bütüncül yaklaşım ile gerçekleştirilmesi olarak tanımlanmaktadır (Smith ve Karr-Kidwell, 2000). Zira 21. yüzyılda öğrencilerin karşılarına çıkan durumlar FeTeMM disiplinlerini içeren karmaşık problemler hakkında düşünmeyi gerektirmektedir, başka bir deyişle, kendi aralarında ayrılarak izole olmamışlardır (Moore et al., 2014) ve farklı disiplinlere ait bilgi ve becerilerin bir arada kullanılmasını gerektirmektedir (NAE & NRC, 2009; Wang, 2012). Genel olarak FeTeMM eğitimi, bir ünite ya da dersi gerçek yaşam problemi ve içerik arasında ilişki kurarak fen, teknoloji, mühendislik ve matematik disiplinlerini kaynaştırmaya çaba harcamaktadır. Bu bağlamda FeTeMM eğitimi için en uygun model FeTeMM disiplinlerinin tamamının vurgulandığı entegre programlardır. Ancak, eğitimle ilgili mevcut unsurlarda (okul, öğretmen, müfredat, ölçme-değerlendirme yaklaşımları, öğretmen yetiştirme programları vb.) yeniden yapılandırmayı gerekli kılması, son yıllarda eğitim reformu hareketleri içerisinde merkezi konuma sahip olan FeTeMM eğitiminin, uygulanabilirliği önünde büyük bir engel olarak durmaktadır. Zira FeTeMM disiplinlerinden sadece matematik ve fenin öğretim programlarında ayrı ayrı dersler olarak yer

alıyor olması (NAE, 2010) bu engellerden biridir. Nitekim teknoloji ve mühendislik disiplinleri öğretim programlarında ayrı olarak yer alıyor olsaydı dahi, FeTeMM eğitim yaklaşımı disiplinleri ayrı ayrı ele almanın ötesinde birbiri ile ilişkilendirilmesini esas almaktadır (Ercan, 2014). Mevcut unsurların tamamının yapılandırılmasının uzun soluklu olacağı gerekçesiyle FeTeMM eğitimini gerçekleştirmenin yolları olarak çeşitli yaklaşımlar benimsenmiştir (Bybee, 2000; Dugger, 2010; Sanders, 2009). FeTeMM disiplinlerinden birinin içerisine diğer FeTeMM disiplinlerinin dahil edilmesi bu yaklaşımlardan biridir. Fen dersi bağlamında gerçekleştirilecek matematik, mühendislik ve teknoloji entegrasyonu bu yaklaşıma örnek olarak verilebilir (Dugger, 2010). Bybee (2000) bu yaklaşıma uygun olarak K-12 düzeyinde öğretim programlarında yer alan fen ve matematik dersleri kapsamına diğer FeTeMM disiplinlerinin entegre edilmesini en uygun yol olarak ifade etmektedir. Bu düşünce 2013 yılında ABD'de 26 eyaletin işbirliği ile yayınlanan NGSS (Next Generation Science Standarts) adlı yeni fen eğitimi standartlarında ve bu standartlar için temel oluşturması amacıyla NRC (2012) tarafından yayınlanan "K-12 için Fen Eğitimi Çerçevesi: Uygulamalar, Kesişen Kavramlar ve Temel Konular" adlı raporda yansımaları bulunmuştur. Bu raporlar çerçevesinde fen eğitiminin, mühendislik ve teknoloji disiplinlerinin entegrasyonunun sağlandığı bir bağlamda gerçekleştirilmesi hedeflenmiştir (Pratt, 2012). Bu yaklaşımda FeTeMM disiplinlerinin entegrasyonu *mühendislik tasarım problemleri* çerçevesinde gerçekleştirilmektedir (Daugherty, 2012; Roth, 2001; Strong, 2013; Wendell, 2008).

1.2. Mühendislik Tasarım Süreci

Amerika Birleşik Devletleri'nde Ulusal Eğitim Programlarını Değerlendirme Komisyonu NAEP [National Assessment of Educational Progress, 2014, s.1-6] tarafından hazırlanan fen ve mühendislik okuryazarlığı çerçevesinde mühendislik, "insan yapımı dünyanın tasarlanması süreci" olarak tanımlanmaktadır. Söz konusu süreç tipik olarak ihtiyaç ve isteklerin tanımlanması ile başlar, mühendisler kısıtlamaları tanımlarlar, sistemlerin özelliklerini analiz ederler ve çözümler üretmek için planlar tasarlarlar. Çözümler bilgisayar çipleri veya köprüler gibi ürün formunda olabileceği gibi montaj hatları veya trafik kontrolleri gibi gelişmiş süreçler formunda da olabilirler. Mühendislik tasarım süreci; temel mühendislik bilgi ve becerileri ile fen ve matematik prensiplerinin kullanımını gerekli kıldığı için FeTeMM disiplinlerinin entegrasyonunu doğal olarak sağlamaktadır (Cantrell, Pekcan, Itani, & Velasquez-Bryant, 2006; Householder ve Hailey, 2012; NAE ve NRC, 2009). Problemin tanımlanması ile başlayan, olası çözümlerin geliştirilmesi, en iyi çözümün seçilmesi, seçilen çözüme yönelik prototip yapımı, çözümün test edilmesi ve gerekiyorsa yeniden revize edilmesi (Hynes et al., 2011) gibi aşamaları içeren mühendislik tasarım süreci doğası gereği mühendislik fen, teknoloji ve matematik alanlarını birleştirici niteliğe sahiptir (Felix, 2010; NAE ve NRC, 2009).

Mühendislik tasarım sürecinin, diğer FeTeMM alanlarını birleştirici niteliğinin daha iyi anlaşılabilmesi için sürecin aşamalarından bahsedilmesi faydalı olacaktır. Hynes ve diğerleri (2011, s. 9) tarafından açıklanan mühendislik tasarım sürecine yönelik döngü Şekil 1'de sunulmuştur.



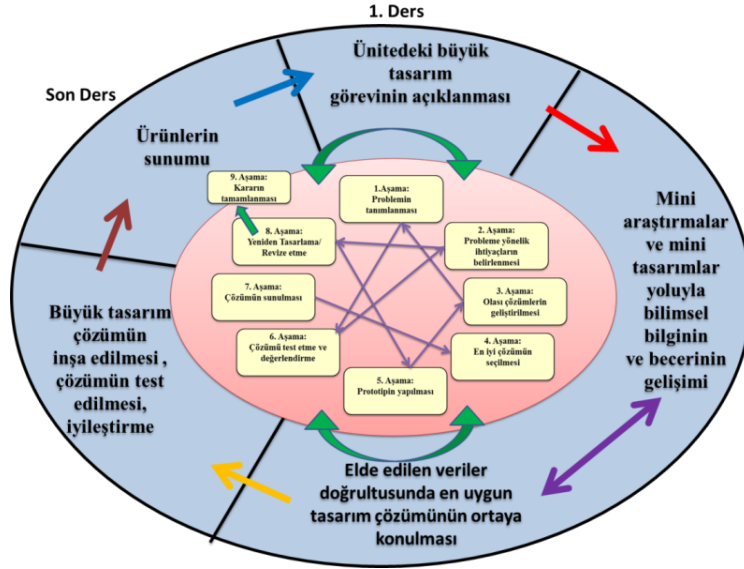
Şekil 1. Mühendislik tasarım süreci (Hynes et al., 2011, s.9)

Hynes ve diğerleri (2011, s.9) tarafından şematize edilen döngü, problemin tanımlanması aşaması ile başlamakta ve kararın tamamlanması ile son bulmaktadır. Şekilde, aşamalar arasında yer alan oklar aşamaların her birinde hangi aşamaya geri dönelebileceğini ifade etmektedir. Zira mühendislik tasarım süreci tek yönde ilerleyen bir döngü değildir. Örneğin, olası çözümlerin geliştirildiği üçüncü aşamada problemin tanımlanmasına geri dönelebilir.

Alan yazınında fen öğretiminde mühendisliğin entegrasyonuna dayanan çeşitli yaklaşımlar yer almakla birlikte fen eğitimi için bir bağlam olarak mühendislik tasarım problemlerini ele alan bu yaklaşımlar ilgili literatürde “Tasarım Temelli Fen Eğitimi” (TTFE) olarak yer almaktadır.

1.3. Tasarım Temelli Fen Eğitimi

Barnett ve diğerleri (2008) ve Wendell, ve ark. (2010) lego materyalleriyle mühendislik tasarım etkinlikleri önerdikleri araştırmalarında tasarım temelli bir derste mühendislerin izledikleri tasarım döngüsü ve bu döngünün bir ünite planı sürecinde nasıl yürütüleceğini modellemişlerdir (Bkz. Şekil 2). Wendell, ve ark. (2010) tarafından önerilen modelin ortasında mühendislik tasarım süreci etrafında ise mühendislik tasarım süreci ekseninde yapılandırılacak fen dersinin süreci sunulmuştur. Zira ortada yer alan mühendislik tasarım süreci döngüsü ilk ve ortaokul düzeyinde kullanılmak üzere 5 aşamalı sunulmuştur. Bu araştırmanın çalışma grubu bağlamında mühendislik tasarım sürecinin daha detaylı ele alınması uygun görüldüğü için Hynes, ve ark.’nin (2011) mühendislik tasarım sürecine ilişkin 9 aşamalı döngüsü kullanılarak Şekil 2’deki gibi uyarlanmıştır.



Şekil 2. Mühendislik tasarım süreci basamakları ekseninde yapılandırılan fen eğitimi (Wendell, et al., 2010; Hynes et al., 2011; Ercan, 2013).

Şekil 2’de bahsedilen bu süreç hem “Bir mühendis nasıl tasarım yapar?” hem de “Bir mühendisin tasarım süreci fen dersine nasıl uyarlanabilir?” sorularının cevabı olarak düşünülebilir. Şeklin ortasında yer alan döngü bir mühendisin nasıl tasarım yaptığı ile ilgilidir (Hynes et al., 2011). Bir ünite boyunca bu döngünün derse nasıl uyarlanacağı ise merkezin etrafındaki döngüde anlatılmaktadır. Süreç, birinci ders, üniteye büyük tasarım görevinin açıklanması ile başlar. Bu aşamanın mühendislik tasarım sürecinde problemin belirlenmesine karşılık geldiği söylenebilir. Bir sonraki aşamada öğrenciler büyük tasarım görevini gerçekleştirmek için bazı bilgi ve becerilere ihtiyaç duyacaklardır. Bu doğrultuda büyük tasarım görevine başlamadan önce mini araştırma ya da mini tasarımlar yoluyla gerekli bilgi ve becerileri edinmeleri planlanır. Mini araştırmalar ve mini tasarımlar yoluyla öğrencilerin büyük tasarım görevi için gerekli bilgi ve becerilere sahip olmasıyla, büyük tasarıma yönelik öneriler geliştirilerek, büyük tasarım görevinden beklenen duruma göre en uygun olanını belirleyecekleri bu aşama, mühendislik tasarım sürecindeki olası çözümlerin araştırılması ve en uygun çözümün seçilmesi olarak düşünülebilir. Ardından öğrenciler büyük tasarım görevi için önerdikleri ve en uygun olduğunu düşündükleri çözüm için bir prototip oluşturacaktır, bu aşama ise mühendislik tasarım sürecinde prototipin yapılmasına denk gelmektedir. Bir sonraki aşamada öğrenciler tasarım çözümlerine yönelik prototiplerini test edecek ve eksiklikler doğrultusunda geliştirecek ya da tekrar tasarlayarak, tasarımlarını paylaşacaklardır, bu aşama mühendislik tasarım sürecinin son aşaması olan prototipin test edilmesi aşaması olarak düşünülebilir.

TTFE ile dersi yürütecek bir öğretmen öncelikle öğrencilere kazandırılması hedeflenen 8-10 kazanım seçerek, bu kazanımları kapsayan bir büyük tasarım görevi belirlemeli, öğrencilerin büyük tasarım görevini gerçekleştirebilmeleri için gerekli bilgi ve becerileri içeren etkinlikler planlamalı, öğrencilerin büyük tasarım görevine yönelik prototipleri oluşturmaları ve test etmeleri için ortam hazırlamalıdır.

1.4. Öğretmen Eğitimi ve TTFE

Öğretmenlerin FeTeMM eğitimini fen sınıflarına taşıyabilmeleri için hizmet öncesi eğitimin önemi aşırıdır. NRC (2012) raporunda fen öğretmenlerinin fen-teknoloji-mühendislik bütünlendirilebilmesini sağlayabilmesi için mesleki gelişimlerine yönelik ihtiyacını gidermede,

öğretmenler ve eğitimcilere zamanında bilgi sağlama araştırmaları yapılması gerektiğini vurgulamaktadır. Marulcu ve Sungur'un (2012) da belirttiği gibi 12 yıllık eğitime mühendisliğin dahil edilebilmesi için öğretmenlerin hizmet öncesi algıları önemlidir.

Alan yazınında hizmet içi öğretmenler (Apedoe, Reynold, Ellefson, & Schunn 2008; Capobianco, 2011; Capobianco, 2013; Cuijck, Keulen, & Jochems, 2009; Felix, 2010) ile gerçekleştirilen araştırmalarda öğretmenlerin yöntem olarak tasarım temelli fen eğitimine yönelik olumlu görüşlere sahip olduklarını görülmektedir. Öğretmenler ile gerçekleştirilen çalışmaların öğretmenlerin tasarım temelli fen ünitesi deneyimledikten ya da hizmet içi eğitim sonrası yaptıkları değerlendirmelerdir. Öğretmenlerin deneyimledikleri süreçleri değerlendirmiş olmaları tasarım temelli fen eğitimini fen sınıflarına yansıtmak konusunda aydınlatıcı nitelik taşımaktadır. Sungur Gül ve Marulcu (2014) hizmet öncesi öğretmenler ile gerçekleştirdikleri çalışmalarında öğretmen ve öğretmen adaylarından oluşan iki gruba seminer düzenlemiş seminerin başında ve sonunda her iki gruba da mühendislik tasarım ve legolarla ilgili anket uygulanmıştır. Araştırma sonucunda ayrıca öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının mühendis ve mühendislik hakkında az çok bilgi sahibi olduklarını ancak fen eğitiminde yöntem olarak mühendislik tasarım ve ders materyali olarak legoları kullanacak düzeyde bilgi sahibi olmadıkları tespit edilmiştir.

Marulcu ve Sungur (2012) fen dersi öğretim programının mühendislik becerilerinin öğretimini de içerecek şekilde yeniden düzenlenmesi gerektiğini ve buna bağlı olarak eğitim fakültelerinin fen öğretmeni yetiştiren programlarında da mühendislik sürecinin öğretilmesi gerektiğini vurgulamaktadırlar. Öğretmenlerin mühendislik uygulamalarını fen sınıflarına taşıyabilmeleri için bilimsel araştırmalar ve teknolojik buluşların yapısı, sınıfta günlük materyallerin kullanılması, tasarım geliştirme süreçlerinin günlük yaşam ile ilişkilendirilmesi ve laboratuvarda yapılan deneyleri mühendislik tasarım süreci ile birleştirebilme gibi özelliklere sahip olmaları gerekmektedir (NRC, 2012). Başka bir ifadeyle öğretmen adaylarının mühendislik sürecini bir öğretim yöntemi olarak kullanabilmeleri için öncelikle kendilerinin bu süreci deneyimlemiş olmaları gerekmektedir. Bu bağlamda fen ve mühendislik uygulamaları ilişkisinin hizmet öncesi fen eğitimine yansıtılabilmesi için lisans programlarındaki fen öğretim laboratuvar uygulamaları düşünüldüğünde, bilimsel araştırma/deney yapma sürecinde gözlem yapma, veri toplama, değişkenleri kontrol etme gibi bilimsel süreç becerileri kazanılırken mühendislik tasarımı geliştirme sürecinde analiz yapmak için veri toplama, tasarımların çeşitli durumlara göre değerlendirilmesi gibi becerilerin geliştirilebileceği düşünülebilir.

1.5. Tasarım Temelli Fen Eğitimi ve Laboratuvar Yaklaşımları

Laboratuvarların verimliliğini artırmak ve anlamlı öğrenmeyi sağlamak üzere çeşitli laboratuvar yaklaşımları önerilmiştir. Bu laboratuvar yaklaşımları şöyle sıralanabilir: Tümdengelim (Doğrulama), Tümevarım, Bilimsel Süreç Becerileri, Teknik Beceriler ve Araştırmaya Dayalı Laboratuvar Yaklaşımı (Ayas, 2006; Bozkurt, Orhan, & Ay, 2012). Bilimsel yöntem ve mühendislik tasarım yaklaşımı bağlamında laboratuvarda kullanılan yaklaşımlar arasındaki ilişkiyi değerlendiren ve öğretmenlere öneriler sunan Harkema, Jadrich ve Bruxvoort (2009) çalışmalarına kısaca değinmenin yukarıda açıklanan laboratuvar yaklaşımları ile mühendislik tasarım süreci arasındaki ilişkinin açıklanmasında önemli olacağı düşünülmüştür.

Harkema ve diğerleri (2009) lise fen sınıflarında gerçekleştirilen deneyleri “bilimsel model” ve “mühendislik modeli” olarak sınıflandırarak, fen laboratuvarı derslerinde bu iki yöntemin nasıl dağılması gerektiğini tartışmaktadır. Bilimsel deneyleri, doğadaki nedensel mekanizmaları bulmayı ve anlamayı amaçlayan neden-sonuç sınamaları olarak tanımlayan ve bunu “bilimsel model” olarak ifade eden Harkema ve diğerleri (2009), bu tarz deneylerde “reaksiyon oranlarını neler etkiler?”, “serbest düşüş hareketi kütleye bağlı mıdır?” gibi soruların önemli olduğunu vurgular. “Mühendislik modeli” olarak tanımladıkları modelde ise, öğrencilerin “yakıtı su ve köpüren tablet olan ve mümkün olan en yüksek noktaya çıkacak olan bir roket tasarımlarını” örnek vermişlerdir. “Mühendislik modeli” yaklaşımında istenilen sonuçların

ortaya çıkması için değişkenlerin manipüle edildiği, doğrulayıcı yaklaşıma uygun gibi görüldüğü vurgulanır. Fen derslerinde bu iki yaklaşımdan sadece “bilimsel model” ya da sadece “mühendislik modeli”nin kullanımını eleştiren Harkema ve diğerleri (2009) günlük hayatta fen ve mühendisliğin bir arada olduğunu, dolayısıyla laboratuvar uygulamalarında da bu iki yaklaşımın harmanlanması gerektiğini vurgulamaktadır. Laboratuvar etkinliklerinde temel amaç olarak bilimsel deneylerin doğasının öğretiminin ön planda olması gerekmektedir, ancak eş zamanlı mühendislik modellerinin kullanımı öğrencilerin derse ilgisini çekecek ve model oluştururken daha kalıcı öğrenmelerine katkı sağlayabilecektir. Nitekim öğrenciler önce probleme yönelik değişkenlerin sonucu nasıl etkilediğine yönelik bilimsel modelleri kullanarak gerekli bilgi ve becerileri edindikten sonra mühendislik modeller geliştirebilirler. Harkema ve diğerlerinin (2009) bu önerisini destekler biçimde, Wendell ve diğerleri (2010) de mühendislik tasarım süreci ekseninde gerçekleştirilen fen dersi için önerdiği modelde, üniteye yönelik büyük tasarım görevinin açıklanmasından sonra, mini araştırmalar ve uygulamalar yoluyla bilimsel bilginin ve becerinin gelişimi aşamasına yer vermiştir. Wendell ve diğerlerinin (2010) mini araştırma ve uygulamalar yoluyla bilimsel bilgi ve becerinin gelişimini sağlamayı önerdikleri aşama bilimsel araştırma-sorgulama ile tasarım sürecinin iç içe olduğunu göstermektedir. Mühendislik tasarımları fen içerik bilgisi olmadan deneme yanılma yöntemiyle de gerçekleştirilebilir (Cotton, 2002). Ancak deneme yanılma ile tasarım geliştirmek nadir bir durumdur (NRC, 2012). Bu da bilimsel araştırma-sorgulamanın mühendislik tasarım yaklaşımı ile harmanlanmasına işaret etmektedir.

Mühendislik modelinin laboratuvarında kullanımı ve laboratuvar yaklaşımları doğrultusunda bu araştırmada TTFE yaklaşımı ile yürütülen Fen Öğretim Laboratuvar Uygulamaları derslerinin, *araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımının* esaslarına uygun olduğu söylenebilir. Nitekim derse büyük tasarım görevinin açıklanarak başlanması, başka bir deyişle sürecin başında öğrencilerin görevinin belli olması akıllara *doğrulayıcı laboratuvar yaklaşımını* getirmektedir. Ancak, dersin başında tasarım görevi belli olan öğrenciler, bu tasarımı nasıl yapacakları ile ilgili yapılandırılmış bir süreç, başka bir deyişle tüm aşamaların sırasıyla verildiği bir föy ile karşılaşmamışlardır. Büyük tasarım görevi sürecin başında açıklanan ve ulaşılabilecek bir hedef gibi düşünülebilir. Ancak bu hedef birden fazla araştırma problemini içerir. Başka bir deyişle öğrencilerin hedefe ulaşmak için birçok bilgi ve beceri geliştirmeleri gereklidir. Bu bilgi ve becerileri geliştirirken izlenecek yol yarı yapılandırılmıştır. Nitekim mini araştırma uygulamaları içerisinde cevap aranması gereken bir dizi soru bulunmaktadır, ancak öğrenciler araştırma uygulamalarını gerçekleştirme sürecinde araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımındaki gibi araştırma-sorgulama-keşfetme süreci içinde olmuşlardır. TTFE'nin dayandığı temel yaklaşım, yerleşik öğrenmedir (situated learning) (Wendell, 2008). Yapılandırmacı kurama uygun bir öğretimsel çerçeve oluşturabilmek için geliştirilen stratejilerden biri olan *yerleşik öğrenmeye* göre bilgi kişiye ait değildir, içinde bulunulan kültür ve duruma göre anlam kazanır (Johansen, 1991). Bu nedenle öğrenmede büyük önem taşıyan *bağlam*, anlamlı öğrenmenin gerçekleşebilmesi için önem kazanmaktadır (Jonansen, 1991). Zira öğrenilecek bilgi ve becerilerin içinde yer aldıkları sosyal ve fiziksel bağlamda kullanılmaları gerekmektedir (Brown, Collins, & Duguid, 1989). Bu doğrultuda okuldaki öğrenme ortamlarında öğrenmenin gerçek yaşam ile ilişki kurularak sağlanması, öğrencilere öğrendiklerini çeşitli ortamlarda paylaşma fırsatı verilmesi gerektiği düşünülmür (Jonansen, 1991; Herrington & Oliver, 1995). Yerleşik öğrenme kuramında belirtildiği gibi mühendislik tasarım problemleri fen eğitimini gerçekleştirmek için bir gerçek yaşam bağlamı olarak düşünülebilir. Gerçek yaşam ile ilişkili bir mühendislik tasarım problemi ile karşı karşıya kalan öğrenciler probleme çözüm getirme sürecinde, akranlarıyla iletişim halinde fen ile ilgili temel kavram ve becerileri edinirler, böylece öğrendikleri kavramların gerçek yaşam durumları içindeki yerine aşına olurlar (Wendell, 2008).

Yukarıda detaylıca ele alınan FeTeMM eğitimine verilen önem ve FeTeMM eğitimini fen sınıflarına yansıtabilmenin bir yolu olarak TTFE'nin teorik alt yapısı bağlamında bu araştırmada fen bilgisi öğretmenliği lisans programında yer alan Fen Öğretim Laboratuvar Uygulamaları I

dersinin TTFE ile yürütülmesi sürecine yönelik öğretmen adaylarının değerlendirmelerinin tespit edilmesi amaçlanmaktadır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Nitel araştırma metodolojisi ile yürütülen araştırma “durum çalışması” desenindedir. Marshall ve Rossman (2006) durum çalışmasının bir programın değerlendirilmesi ya da bir olaya derinlemesine ve detaylı odaklanılan araştırmalarda kullanıldığını vurgulamaktadır. Merriam (2013) ve Shaughnessy, Zechmeister ve Zechmeister (2006) ise durum çalışmasını tanımlarken sınırlı bir sistemi derinlemesine betimleme ve analiz etmeye işaret etmektedirler. Bu araştırmada durum çalışması desenlerinden “iç içe geçmiş tek durum” deseni kullanılmıştır. Araştırmada incelenen durum, öğretmen adaylarının TTFE’ye yönelik değerlendirmeleridir. Analiz birimi ise, öğretmen adaylarıdır. Öğretmen adaylarının TTFE’ye yönelik değerlendirmeler, her bir öğretmen adayı [analiz birimi] bağlamında incelenmiş ve analiz birimleri birbiriyle karşılaştırılmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

TTFE ile yürütülen Fen Bilgisi Öğretim Laboratuvarı dersi, iki ayrı şubedeki toplam 36 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturan katılımcılar 36 öğretmen adayı içerisinde seçilen 6 öğretmen adaydır. Çalışma grubu, cinsiyet, mezun oldukları lise türü, tercih sırası, tercihlerinde mühendisliğin yer alma durumu ve öğrenim hayatları boyunca tasarım gerçekleştirme durumu açısından maksimum çeşitliği sağlayacak biçimde belirlenmeye çalışılmıştır. Katılımcıların her birine kod adı verilmiştir. Kod adları, *Doğa, Güneş, Toprak, Deniz, Kaya* ve *Nehir*’dir. Katılımcı öğretmen adaylarına yönelik bilgiler Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan katılımcılara ilişkin bilgiler

Öğretmen adayı kodları	Cinsiyet	Mezun olunan lise türü	Tercih sırası	Tercihlerinde mühendisliğin yer alma durumu	Öğrenim hayatları boyunca tasarım gerçekleştirme durumu
Doğa	Kadın	Açık lise	İlk 5 tercih	Hayır	Evet
Güneş	Kadın	Meslek lisesi	11-15. tercih	Hayır	Evet
Toprak	Erkek	Düz lise	İlk 5 tercih	Evet	Hayır
Deniz	Erkek	Teknik lise	16-21. tercih	Evet	Evet
Kaya	Erkek	Düz lise	İlk 5 tercih	Hayır	Hayır
Nehir	Kadın	Düz lise	İlk 5 tercih	Hayır	Evet

2.3. Veri Toplama Araçları

Öğretmen adaylarının Fen Öğretimi Laboratuvar Uygulamaları 1 dersi sürecinin TTFE ile yürütülmesine ilişkin değerlendirmelerinin araştırılması için 6 öğretmen adayı ile güz döneminin ortasında ve sonunda yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin iki kez yapılmasının nedeni TTFE sürecine yönelik değerlendirmelerin derinlemesine araştırılmak istenmesidir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler araştırmacının çalışma ofisinde gerçekleştirilmiş ve katılımcıların izni alınarak kamera ile kaydedilmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşme formu araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Görüşme formunda yer alan sorular açık uçlu olarak hazırlanmıştır. Görüşme sorularının hazırlanmasında Glesne'nin (2013) görüşme sorusu hazırlamaya yönelik öneri ve örnekleri dikkate alınmıştır. Görüşme formunun pilot uygulaması, 1 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiş ve soruların anlaşılabilirliği belirlenmeye çalışılmıştır. Görüşme formu öncelikle 1 Türkçe Öğretmeni tarafından dil bilgisine uygunluğu bağlamında incelenmiş, ardından 1'i TTFE alanında araştırma yapan olmak 3 fen eğitimi uzmanı tarafından incelenmiştir. Uzmanlar görüşme formunu, soruların anlaşılabilirliği ve formdan elde edilecek veriler ile araştırmada cevap aranacak alt problemleri kapsama durumu bağlamında incelemişlerdir.

Görüşme formunda öğretmen adaylarının sürece yönelik değerlendirmelerini tespit etmek üzere 6 soru yer almaktadır. Sorular TTFE ile yürütülen ders sürecinin güçlü ve zayıf yönlerinin neler olduğu, varsa önerileri ve Hynes ve diğerlerinin (2011) önerdiği 9 aşamalı mühendislik tasarım sürecinin (problemin tanımlanması, ihtiyaçların belirlenmesi ile başlayıp çözümün revize edilip tamamlanması ile son bulan süreç) her bir adımının süreçteki yansımalarına yönelik değerlendirme yapılmasını kapsamaktadır.

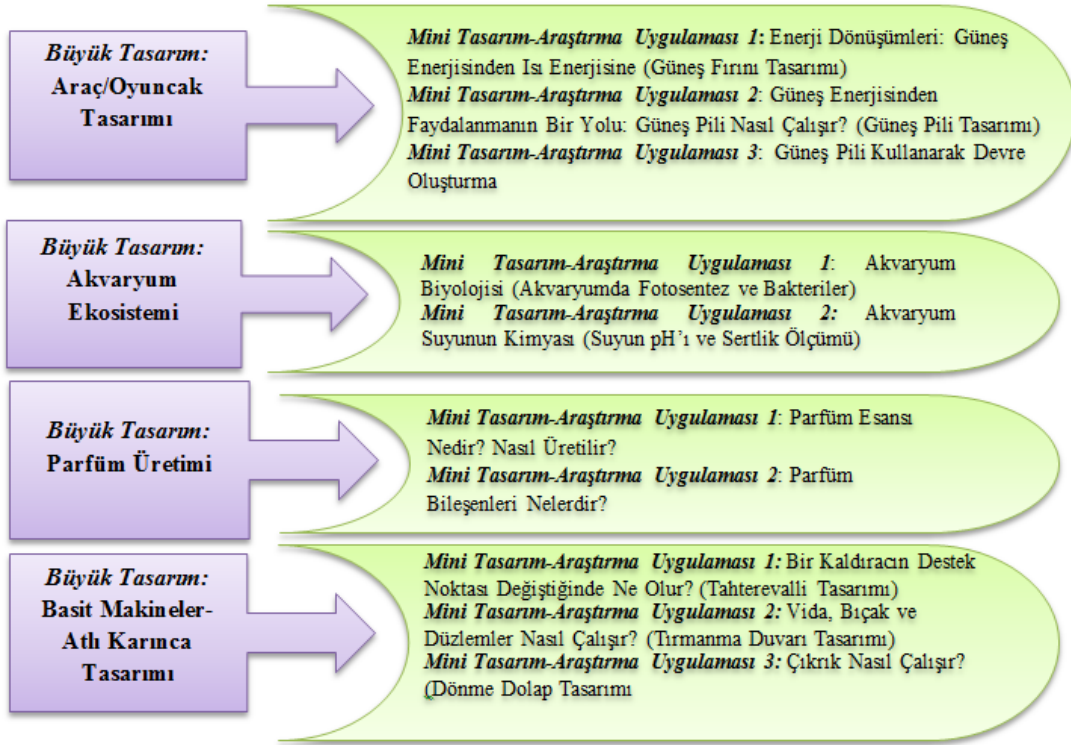
2.4. Uygulama Süreci

2013-2014 Eğitim-öğretim yılının güz döneminde Fen Öğretim Laboratuvar Uygulamaları I dersinde uygulaması gerçekleştirilen araştırmanın pilot çalışması, 2012-2013 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde, Fen Öğretim Laboratuvar Uygulamaları II dersinde gerçekleştirilmiştir.

2012-2013 eğitim öğretim yılının bahar döneminde iki ayrı gruptaki toplam 40 öğretmen adayı ile pilot çalışma gerçekleştirilmiştir (Bozkurt, Yamak, Buluş Kırıkkaya ve Kavak, 2013). Pilot uygulama kapsamında araştırmacılar tarafından geliştirilen ve uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda düzeltmeleri yapılan etkinlikler bir dönem boyunca Fen Öğretim Laboratuvar Uygulamaları II dersinde uygulanmıştır. Pilot çalışmada dersler araştırmacı tarafından yürütülmüştür, TTFE'ye yönelik çalışmaları bulunan 1 fen eğitimi uzmanı ise gözlemci olarak her derse katılmıştır. Her hafta ders sonunda öğretmen adaylarından gelen dönütler hem süreci yürüten araştırmacı hem de gözlemci araştırmacı tarafından gözlemlenmiş ve gözlem notları ile kaydedilmiştir. Söz konusu gözlemler bağlamında pilot çalışma sonrası gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Araştırmanın uygulaması 2013-2014 eğitim-öğretim yılının güz döneminde gerçekleştirilmiştir.

Wendell ve diğerleri (2010)'nin fen dersinin mühendislik tasarım temelli yürütülmesine yönelik döngüsü ile Hynes ve diğerlerinin (2011) mühendislik tasarım sürecine yönelik döngüsünün harmanlanarak uyarlandığı modele (Bkz. Şekil 2) yönelik hazırlanan 4 farklı etkinlik gerçekleştirilmiştir. Etkinlik planlarının her biri bir büyük tasarım ve öğretmen adaylarının büyük tasarım görevini gerçekleştirebilmeleri için sahip olmaları gereken bilgi ve becerileri edinmesini sağlayıcı nitelikte mini tasarım ve mini araştırmalardan oluşmaktadır. Fen Öğretim Laboratuvar Uygulamaları I dersi 4 ders saatinden oluşmaktadır ve araştırmanın uygulamaları haftada 1 gün 4 ders saati boyunca gerçekleştirilmiştir. Her bir etkinlik planı en az iki hafta ile en çok 4 hafta sürmüştür. Örneğin 4 haftalık bir etkinlik planında ilk olarak büyük tasarım görevi açıklanır, ardından son haftaya kadar mini tasarım ve mini araştırmalar gerçekleştirilir, 4. hafta ise laboratuvarında büyük tasarım görevleri yapılır.

Ders sürecinde gerçekleştirilen etkinliklerdeki büyük tasarım görevleri ve büyük tasarım görevleri ile ilgili mini tasarım ve araştırma uygulamaları Şekil 3’de sunulmaktadır.



Şekil 3. Araştırma süresince gerçekleştirilen büyük tasarım görevleri ve ilişkili mini tasarım ve araştırma uygulamaları

2.5. Verilerin Analizi

Görüşme kayıtları, bilgisayar ortamında yazıya aktarılmış, içerik analizi, betimsel analiz ve sürekli karşılaştırmalı analiz teknikleri bir arada kullanılarak, QSR NVivo 10 programı yardımıyla analiz edilmiştir. Kodların ve temaların oluşturulmasında araştırmanın kavramsal çerçevesinden yola çıkılmıştır. Temaların oluşturulmasında, analiz birimi olan her öğretmen adayının verileri sürekli karşılaştırma tekniği kullanılarak analiz edilmiş ve temalar isimlendirilerek farklı temalar arasındaki ilişki yapıları anlaşılmasına çalışılmıştır. Veri setinin kodlanması ve temaların oluşturulması için veriler araştırmacı tarafından 3 kez farklı zamanlarda okunmuş ve kodlamalar incelenmiştir.

3. BULGULAR

3.1. Öğretmen Adaylarının Sürecin Güçlü ve Zayıf Yönlerine İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular

Öğretmen adaylarının her biriyle sürecin ortasında ve sonunda olmak üzere iki kez gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerde, daha önce deneyim yaşadıkları laboratuvar etkinlikleri ile karşılaştırarak, laboratuvarda gerçekleştirdikleri TTFE'ye yönelik uygulamaların güçlü ve zayıf yönlerini değerlendirmeleri istenmiştir.

Öğretmen adaylarının tamamının görüşlerine bütünsel bir bakış sağlamak amacıyla Tablo 2'de öğretmen adaylarının ilk ve son görüşmelerde sürece yönelik güçlü gördükleri hususlara ilişkin bulgular sunulmuştur. Tabloda öğretmen adaylarının güçlü gördükleri hususlarda ilk ve

son görüşme karşılaştırması yapılmamıştır zira bu araştırmada iki görüşme yapmak ile amaçlanan karşılaştırma yapmak değil derinlemesine veri toplamaktır.

Tablo 2. Öğretmen adaylarının fen öğretim laboratuvar uygulamaları I dersinde TTFE'nin güçlü yönlerine ilişkin değerlendirmelerine yönelik bulgular

Tema ve Kodlar	Doğa	Güneş	Toprak	Deniz	Kaya	Nehir	Toplam Frekans
Bilgi Öğrenme Alanı							
Mini tasarımların öğretici rolü	+				+	+	3
Kalıcı öğrenme	+	+		+	+		4
Yaparak-yaşayarak öğrenme fırsatı	+	+	+	+	+	+	6
Bilgiye ihtiyaç duyma	+	+	+			+	4
Anlamli öğrenme	+			+			2
Beceri Öğrenme Alanı							
BSB			+			+	2
Düşünme Becerileri	+	+	+	+	+	+	6
Duyuş Öğrenme Alanı							
Motivasyon							
Büyük tasarım hedefi	+	+	+	+	+	+	6
Ürün ortaya Koyma		+	+				2
Özgür laboratuvar ortamı				+			1
Sorumluluk							
Öğrenme sorumluluğu		+			+	+	3
Tutum							
Dersin keyifli olması	+	+	+			+	4
FTTÇ Öğrenme Alanı							
Fen-günlük yaşam	+				+	+	3

Tablo 2 incelendiğinde öğretmen adaylarının süreci çoğunlukla bilgi, beceri ve duyuş öğrenme alanlarına katkıları ile değerlendirdikleri görülmektedir. Öğretmen adaylarının tamamı

TTFE'nin bilgi öğrenme alanına sağladığı katkıları en çok yaparak yaşayarak öğrenme fırsatı (f=6) sağlaması ile açıkladığı görülmektedir. Öğretmen adayları süreci kalıcı öğrenmeyi sağlıyor olması (f=4), bilgiye ihtiyaç duymaya olanak vermesi (f=4), mini tasarımların öğretici rolü (f=4) ve anlamlı öğrenmeyi sağlamasına (f=2) dikkat çekerek bilgi öğrenme alanına sağladığı katkıları açıklamışlardır. Öğretmen adayları TTFE ile yürütülen laboratuvar sürecini beceri öğrenme alanlarından düşünme becerileri (f=6) ve bilimsel süreç becerilerine sağladığı katkılar ile açıklamışlardır. Öğretmen adaylarının tamamı TTFE ile yürütülen laboratuvar sürecini değerlendirirken duyuş öğrenme alanlarından motivasyona vurgu yapmışlardır. Sürecin motivasyonlarını artırıcı yönlerini ifade ederken büyük tasarım hedefinin varlığına (f=6), kendi ürünlerini ortaya koyma unsuruna (f=2) ve laboratuvar ortamında özgür olmalarına (f=1) vurgu yapmışlardır. Öğretmen adayları ayrıca süreci keyifli buldukları için (f=4) derse yönelik olumlu tutum geliştirmeleri ve kendilerine öğrenme sorumluluğu (f=3) verdiği yönünde duyuş öğrenme alanına katkıları temasında değerlendirmeler yapmışlardır. Öğretmen adaylarının TTFE ile yürütülen laboratuvar sürecine yönelik değerlendirmelerinde FTTÇ öğrenme alanına katkısı niteliğinde süreci fen-günlük yaşam ilişkisini (f=3) anlamayı sağlayıcı yönüyle değerlendirmişlerdir.

Öğretmen adaylarının TTFE'nin güçlü yönlerine ilişkin değerlendirmelerine ilişkin ifadelerine yönelik örnekler şöyledir:

"...Biz almıştık mesela yapıyorduk o deneyi föyden çalışıp falan bu malzemeyi kullanıyoruz neden gibi sorgulamıyorduk, deneyi yapıyorduk herkes sandalyesini koyuyordu, çıkıyorduk. Bunda yaptığımız her şeyi daha çok sorguluyoruz... Sorgulama yapmamız diğer laboratuvarlardan daha güçlü kıldı bence." (Doğa, 1. Görüşme)

"...Mini tasarımlar yapmak bizi büyük tasarıma ve derse daha çok ısındırdı. Hep böyle mini tasarımlarda gidiyoruz ya bir doğrultumuz var büyük tasarımda daha genişliyor. Mini tasarımlar büyük tasarım için öğrenmemiz gerekenleri öğretiyor." (Doğa, 1. Görüşme)

"Tabi ki mesela fen laboratuvarında yaptığımız deneylerde sadece şunu yapacaksınız ya da şundan şunu elde edeceksiniz gibi değil de tamamen belirli bir probleme dönük olması daha etkileyici oluyor. Bir şey yaptık ama ne işe yarıyor daha önce yaptık ama körü körüne ya da asitler ve bazlarla bir sürü deneyler yaptık ya da devreler kurduk bir sürü ama ne işe yarıyor günlük yaşamda ne işe yarar gibi sorulara cevap vermiyordu ama bu derste en basit şeylerde bile bunu şurada kullanabiliriz diyoruz." (Doğa, 2. Görüşme)

"Kendi açımdan düşünürsem; bir ürün ortaya koydum arkadaşlarımla birlikte. Sonuçta ben bir motoru bir güneş piliyle bir arabayı evde kendim üretemem burada çok güçlü bir tasarım yaptık. Çalışan hareket eden bir şey yaptık. Biz hiç 3 boyutlu düşünmüyorduk. Videolar ve anlatımlarlaydı ama şimdi bir ürün koyduk ortaya ve daha iyi anlamayı sağladı bence. Sadece güneş pilinin özelliklerini biliyorduk ama güneş pili ile motorun nasıl çalıştığını ne işe yaradığını görmek bence gerçekçi ve kalıcı hale geldi." (Güneş, 1. Görüşme)

"Sizin verdiğiniz büyük tasarımdan biz içerisinde bulunan küçük tasarımları buluyoruz bu da düşünme becerisini geliştiriyor bence. Sorumluluk da veriyor. Sadece mini tasarım görevi verseydiniz ve uygulamayı bizim yapmamız daha iyi değil bence büyük tasarım olması ve bizim onun içerisinde bir şeyler öğrenip bir şeyler elde etmek o büyük tasarımı yapabilmek için araştırma ve o büyük tasarımın içinden küçük tasarımları bulmak daha eğlenceli ve kalıcı." (Güneş, 1. Görüşme)

"En başta kendimiz yapıyoruz. Yani bizim önümüze hazır bir şey konulup aa gördük demek yerine kendimiz araştırıp uyguladığımızda vakit de geniş olduğundan daha kalıcı oluyor. Bir de o anda öğreniyoruz her şeyi bence basit makine yaparken falan, mesela parfüm yaparken o anda düzeneği kurduk kendimiz ihtiyaç duyduk tasarım için. Mesela siz masanın başına geçip şöyle yapılıyor böyle yapılıyor deseydiniz bizim için kalıcı olmazdı." (Güneş, 2. Görüşme)

“Büyük tasarım görevinin olması güzel bir şey bir hedef var, bilgileri kullanarak iyi bir tasarım yapıyoruz, yapmak için bilgi öğreniyoruz gibi aslında” (Toprak, 1. Görüşme)

“... Diğer laboratuvarlarda böyle bir şey yok bilgi hazır veriliyor zaten burada bilgiye de biz ulaşıyoruz problemi de biz belirliyoruz karar veriyoruz hangisi uygun çözüm ve uygun değil onları değerlendirirken daha kapsamlı bir şekilde öğrenmeyi sağlıyor. Bence en olumlu yönü buydu. Yani daha önce laboratuvarlarda bir föyümüz vardı ne yazıyorsa yemek tarifi gibi aynısını yapıyorduk dışına çıkmıyorduk. Bu daha bizim aktif olduğumuz bir laboratuvar ortamı ve daha güzel bence yani bilmiyorum zevk alıyoruz” (Toprak, 2. Görüşme)

“...En iyi yanı sorgulama yapmamız yani bilimsel gerekçeleri önce açıklamaya çalışmamızdı, deneme yanılma yok yaparken öğreniyoruz, sorguluyoruz.” (Deniz, 1. Görüşme)

“Direk düşündüğümüzü yapmıyoruz öncelikle kriterler oluşturup tasarım çiziliyor eksik yönlerini sınırlıkları avantajları tartışıyoruz ona göre en uygununu yapıyoruz. Büyük tasarım görevinin olması bizi buna yöneltiyor. Bence bu sistemde kalıcı öğrenme oranı çok yüksek...” (Deniz, 1. Görüşme)

“Diğer laboratuvarlarda belli bir planlama yoktu. Deneyin yapılışı vardır, yemek tarifi gibi yapılır biter, planlama yoktur, şanstır. Dikkatli değilsen yapamazsın. Ama bu laboratuvarında belli bir plan program vardır. Büyük tasarım görevi bizi derse bağlıyor, teorik bilgi, planlama, kriter ve sınırlılıklar, mini tasarımlar en son büyük tasarıma tekrar geçiliyor. Bir de ne yaptığımızı biliyoruz, büyük tasarım ile ilişkilendiriyoruz.” (Deniz, 2. Görüşme)

“Kalıcı öğrenme olduğuna eminim ileride kullanılabilir. Akvaryumun büyüklüğünü içine atılan bitkiyi bakteriyi hatta suyunu bile ph'ını hesapladık bu ekosistemin neler olabileceğini ihtimallerinin farkına vardık.” (Deniz, 2. Görüşme)

“Diğer laboratuvarlar ezberci gibi, şimdi bana deneyin nasıl yapıldığını sorsanız bazı şeyleri hatırlıyorum ama deneyi şu anda yapamam. Ama sizin verdiğiniz bir şeyi geçen hafta ya da daha önceki haftalar fark etmez yapabilirim. Burada mini tasarımlar iyi oluyor, öğreniyoruz, büyük tasarımda kullanacağımız için de olabilir. Yani tabii diğerlerinin üzerinden zaman da geçti ama zaman o kadar önemli değil öğrenilen bir şey unutulmaz diye söylemişti bir hocamız, onları öğrenseydik unutmazdık zaten.” (Kaya, 1. Görüşme)

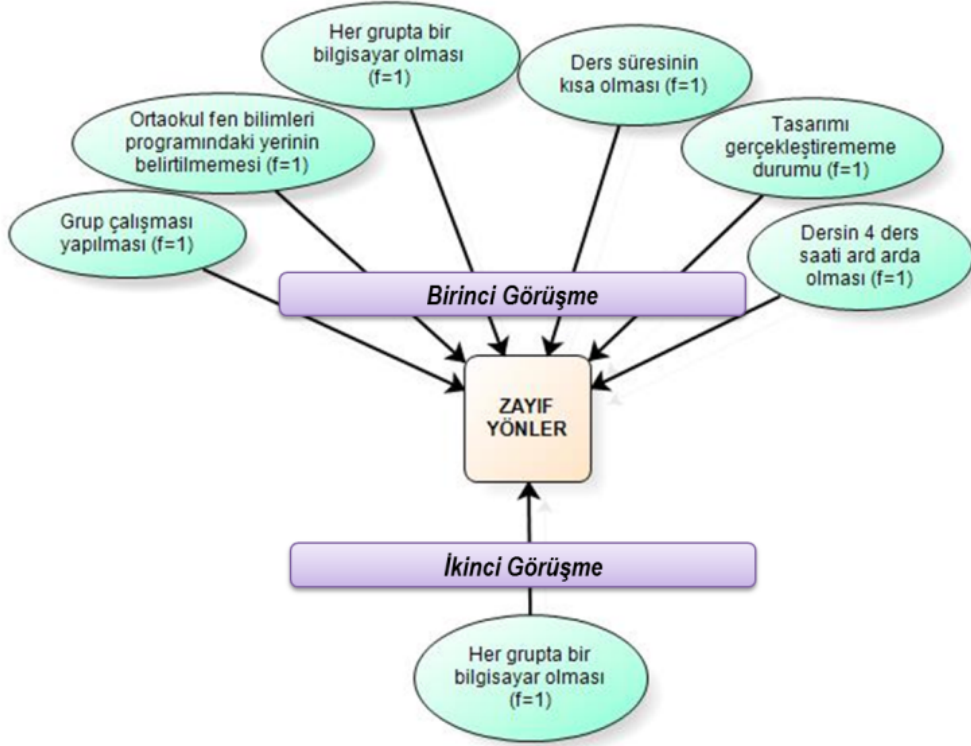
“Burada bir büyük tasarım var ve onun parçaları var parçaları birleştiriyor gibiyiz. Diğer laboratuvarlarda bir bütün oluşturamıyoruz. Şu an biz mesela büyük tasarım yapsak ilk başta mini tasarımları yapıp sonra bütüne gitmek. Büyük bir şey var onları yaparak büyüğe ulaşıyoruz bizim için daha iyi, motive edici oluyor.” (Kaya, 2. Görüşme)

“... Burada sizin yönlendirmenizle biz bir yere varıyoruz ya da ne istiyorsunuz bizden ona göre yönlendiyorduk daha önce öğrenip değil de yaparken öğreniyoruz burada yorucu olmasına rağmen iyi bir şey bu. Bu zamana kadar biz şöyle öğrendik hazıra kon, bil, geç. Yoruluyoruz falan ama eğlenceli geçiyor, kendimiz aktif olduğumuz için eğleniyoruz.” (Nehir, 1. Görüşme)

“Mesela elodea deneyini yaparken neden böyle niye gazoz kullanılıyor denildiğinde kimse bilmiyor. Sınıfta internet olması çok iyi, anında araştırabiliyoruz. Neden gazoz diye araştırdığımızda öğreniyoruz. Birçok şeyi buluyoruz tasarım yapana kadar. Çıkrığın ne olduğu vs her şeyi araştırıp tasarıma gidiyoruz. Bence çok iyi bir ders araştırıyor sonra onları sorguluyor, tasarımımıza öyle aktarıyoruz.” (Nehir, 2. Görüşme)

“Bir de burada büyük tasarım olması iyi, sadece mini tasarımlar gibi olsaydı da güçlü olmazdı. Mesela fiziği kimyası olan laboratuvarında olsa kendim bir deney tasarladım yaptım yine süreçte ben aktifim ama o orada kaldı şeklinde olsaydı, iyi olmazdı. Bu derste bir adım öteyi düşünüyoruz hep aslında bir şeyleri tasarlıyoruz ama bunları yaparken büyük adıma yani büyük tasarıma ulaşıyoruz. Büyük tasarım olmasa amaçsız olurduk, büyük tasarım bu dersi daha güçlü yapıyor.” (Nehir, 2. Görüşme)

Öğretmen adaylarının TTFE ile yürütülen *Fen Öğretim Laboratuvar Uygulamaları I* dersinin zayıf yönlerine ilişkin değerlendirmelerine yönelik bulgular Şekil 4’de sunulmuştur.



Şekil 4. Öğretmen adaylarının *Fen Öğretim Laboratuvar Uygulamaları I* dersinde TTFE'nin zayıf yönlerine ilişkin değerlendirmelerine yönelik bulgular

Şekil 4’de görüldüğü gibi yalnızca ilk görüşmede öğretmen adayları tarafından sürecin zayıf yönü olarak değerlendirilen hususlar grup çalışması yapılması (f=1), ortaokul fen bilimleri programında yapılan uygulamaların nasıl kullanılacağı ilişkisinin verilmemesi (f=1), ders süresinin kısa olması (f=1), tasarımı gerçekleştirilememesi durumunda grup üyelerinin olumsuz etkilenmesi (f=1) ve dersin dört ders saati ard arda gerçekleştiriliyor olması (f=1) olmuştur. Öğretmen adaylarının ilk görüşmede belirttikleri zayıf yönler, son görüşmede hatırlatılmış ancak öğretmen adayları belirttikleri hususları artık zayıf yön olarak görmediklerini ifade etmişlerdir. Bu durumun sebebinin süreç boyunca gerçekleştirilen uygulamaların öğretmen adaylarının görüşlerini değiştirmesine sebep olması biçiminde yorumlanabilir. Nitekim ilk görüşme gerçekleştirildiğinde bir büyük tasarım görevi tamamlanmış, bir büyük tasarım görevi içinde mini tasarım ve mini araştırma uygulamalarına giriş yapılmıştı. İlk görüşmede sürecin grup çalışması ile değil de bireysel olarak yürütülmesini ifade eden bir öğretmen adayının büyük tasarım görevleri tamamlandığında sürecin grup çalışması ile daha iyi yürütülüyor olduğunu düşünmeye başlaması kuvvetle muhtemeldir.

Öğretmen adaylarının ön ve son görüşmelerde sürecin zayıf yönlerine ilişkin yaptıkları değerlendirmelerden bazıları şöyledir:

“Süresinin uzun olması yoruyor, sıkılmıyoruz ama çıkınca çok yorulduğumuzu hissediyorum. Daha önce hiç bu kadar uzun derslerimiz olmadığı için belki de. Süre daha azaltılrsa değil de çay molası falan veriyoruz ama daha uzun aralar olabilir. Mesela dersten çıktığımız zaman konuşuyoruz aslında ama genelde süreyi eleştiriyoruz.” (Doğa, 1. Görüşme)

“Pek olumsuz bir şey yok bence. Önceden süre uzun geliyordu ama sonra bu tempoya alıştık. Tamam, herkes yoruluyor ama bir çay molası yetiyor.” (Doğa, 2. Görüşme)

“Zayıf yönü şeydi hocam biz ilk başta ne yapacağımızı anlamamıştık. Hani nasıl yapacağımızı, föylerin yapısını falan. İlk etkinlikte mühendislikle fenin ne ilgisi var diyorduk ama şimdi oturdu gibi” (Güneş, 1. Görüşme)

“Ders süresi daha uzun olmalı. Uzun olunca bir müddet sonra sıkılıyoruz gibi düşünülebilir ama verdiğimiz aralar yetiyor. Dışarıya çıkılmasın bence.” (Toprak, 1. Görüşme)

“... Bir de ilk başta materyal getirmemiştik oda sıkıntı olmuştu. Okulda bulunması lazım ya da önceden liste yapılması lazım o zaman zor oluyor.” (Toprak, 1. Görüşme)

“Araştırma yaparken bazen net bilgi bulamıyoruz ya o zaman zaman kaybı oluyor Gruptan birkaç kişi bilgisayar getirirse herkes araştırma yapsa ve sonra ortak net bilgiler birleştirilse daha iyi olur diye düşünüyorum.” (Toprak, 1. Görüşme)

“Sadece her grupta bir bilgisayar olması diyebilirim.” (Toprak, 2. Görüşme)

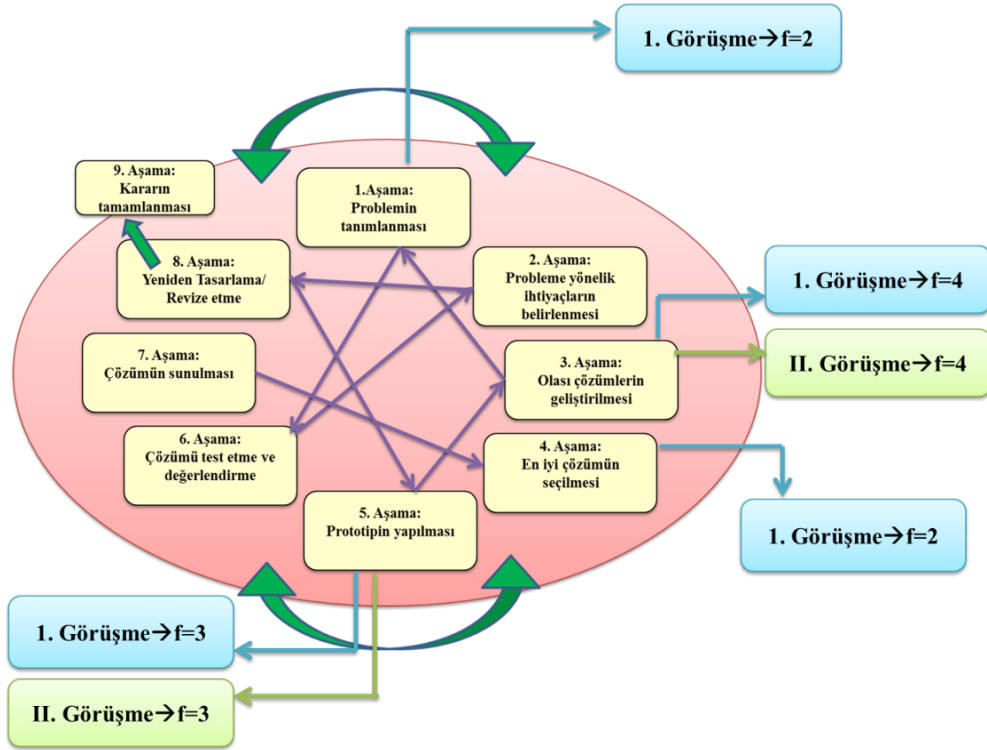
“Şey olabilir bir de fen ve teknoloji üniteleri ile ilişkili olarak devam edebilir mesela güneş pilini fen bilimleri dersinde şu ünite de kullanacağız mesela 6. ve 7. Sınıfta güneş sistemi var mesela bunun etkinliğini yapmadan önce konu hakkında bilgiler verilip yapılabilir. Ayrıca sınıfta internetin olması çok önemli sınıfta hocaya her zaman ulaşamayabiliyoruz kalabalığımız kendi merak ettiklerimizi araştırabiliyoruz.” (Deniz, 1. Görüşme)

“Zayıf yönü olarak, kişisel uygulamalar olsa bence daha iyi olurdu bazı grup arkadaşlarımız aktif bazı grup arkadaşlarımız pasif kalıyor bu uygulamalarda bazıları araştırma da iyi bazılarımızın da uygulaması iyi bu yönler eksik yönleri olabilir. Birbirini tamamlıyor grup ama kişisel olarak düşündüğümüzde kişisel olarak yapsak bence eksiklerimiz olur yani.” (Deniz, 1. Görüşme)

“Zayıf yön gibi değil aslında ama etkinlikler oldukça yorucu. Ama pratik yaparsak alışmış oluruz. Başka bir şey yok sadece yorulmak o da bizim eksikliğimizden kaynaklanıyor olabilir.” (Nehir, 1. Görüşme)

3.2. Öğretmen Adaylarının Süreçte Yaşadıkları Zorluklara Yönelik Değerlendirmeleri ve Sürecin İyileştirilmesi Yönündeki Önerilerine İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının süreçte yaşadıkları zorluklara yönelik bütünsel bir bakış sağlamak amacıyla Şekil 5’de mühendislik tasarım sürecinin aşamalarını içeren döngü üzerinde öğretmen adaylarının birinci ve ikinci görüşmede ifade ettikleri zorlukları hangi aşamada ve ne sıklıkta belirttikleri sunulmuştur.



Şekil 5. Öğretmen adaylarının ilk ve son görüşmede mühendislik tasarım sürecinde zorluk yaşadıkları aşamalara ilişkin bulgular

Şekil 5’de sunulduğu gibi, öğretmen adayları ilk görüşmede sıklık sırasıyla olası çözümlerin geliştirilmesi ($f=4$), prototipin yapımı ($f=3$), en iyi çözümün seçilmesi ($f=2$) ve problemin tanımlanması ($f=2$) aşamasında zorluk yaşadıklarını belirtmişlerdir. İkinci görüşmede ise olası çözümlerin geliştirilmesi ($f=4$) ve prototipin yapılmasını ($f=3$) zorluk yaşadıkları aşama olarak bildirmişlerdir. Öğretmen adayları yalnızca ilk görüşmede belirttikleri en iyi çözümün seçilmesi ve problemin tanımlanması aşamalarını ikinci görüşmede artık zorluk yaşadıkları aşama olarak değerlendirmemişlerdir. Bu durumun süreçte bu aşamalara ilişkin yeterliliklerin geliştiği biçiminde yorumlanabilir. Nitekim hem ilk hem de son görüşmede en çok sorun yaşanan süreç olarak bildirilen *olası çözümlerin geliştirilmesi* aşaması ilk ve son görüşmede aynı sıklıkla ifade edilmiş olsa da öğretmen adaylarının her birine yönelik bulgular incelendiğinde 3 öğretmen adayının hem ön hem de son görüşmede bu aşamada zorluk yaşadığı tespit edilmiştir. Nitekim öğretmen adaylarından biri ilk görüşmede olası çözümlerin araştırılması aşamasında zorluk yaşamadığını ancak ikinci görüşmede yaşadığını belirtmiştir. Bu durumun öğretmen adayının süreçte gerçekleştirilen etkinliklerde bu aşamanın daha detaylı sorgulama ya da emek isteyen bir aşama olduğunu fark etmesinden kaynaklanmış olabileceği söylenebilir. Dolayısıyla öğretmen adaylarından biri için de olası çözümlerin araştırılması yalnızca ilk görüşmede zorluk yaşanan aşama olmuştur. Bu durumda öğretmen adayının ikinci görüşmede bu aşamada zorluk yaşamamış olması süreçte bu aşamalara ilişkin yeterliliklerinin gelişmiş olabileceğini düşündürmektedir. Ancak 3 öğretmen adayı için olası çözümlerin geliştirilmesi aşamasının hem ilk hem de son görüşmede zorluk yaşanan aşama olarak belirtilmesi aynı zamanda en çok zorluk yaşanan aşama

olması mühendislik tasarım sürecinde bu aşamanın öğretmen adayları tarafından oldukça zorlayıcı olması biçiminde yorumlanabilir. Hem ilk hem de son görüşmede öğretmen adayları tarafından zorluk yaşanan olarak bildirilen bir diğer aşama da *prototipin yapılması*dır. Bu aşamada da 1 öğretmen adayı yalnızca ilk görüşmede, 1 öğretmen adayı yalnızca ikinci görüşmede, 2 öğretmen adayı ise hem ilk hem de son görüşmede zorluk yaşadığını ifade etmiştir. Olası çözümlerin sunulmasına benzer şekilde bu aşamanın da öğretmen adayları için zorlayıcı olduğu söylenebilir.

Öğretmen adaylarının sürecin iyileştirilmesi yönündeki önerileri ilk görüşmelerde test ettikten sonra tekrar yapma fırsatı (f=1), prototipin önceden yapılması (f=1) ve fen bilimleri dersi öğretim programı ile ilişki kurulması (f=1) iken, son görüşmede tüm malzemelerin laboratuvarında bulunması (f=1) yönünde olmuştur. Öğretmen adaylarına ikinci görüşmede, ilk görüşmede önerdikleri hususlar hatırlatıldığında söz konusu önerilerinin süreçte var olması ya da yapılabiliğinin mümkün olmaması gibi sebeplerle tekrar öneri olarak düşünmediklerini bildirmiştir. Ayrıca, öğretmen adayları süreçte yaşadıkları zorluklara ilişkin öneride bulunmamıştır. Bu bulgu öğretmen adaylarının süreçte yaşadıkları zorlukların çözümünün, sürecin iyileştirilmesi ile ilgili bir durum olmadığını düşündürmektedir.

Öğretmen adaylarının sürecin iyileştirilmesi yönündeki önerilerine ilişkin değerlendirmeleri şöyle olmuştur:

Doğa, ilk görüşmede sürecin iyileştirilmesi yönünde prototipin test edilmesinden sonra eğer başarılı olmadıysa *tekrar yapıp test etme* ile ilgili fırsat verilirse sürecin daha iyi olabileceğini düşünmektedir. İkinci görüşmede Doğa sürecin iyileştirilmesi yönünde bir önerisinin olmadığını ilk görüşmede ifade ettiği önerinin süreçte var olduğunu fark ettiğini bildirmiştir.

“Mesela prototipin test edilmesi kısmında çözüm seçtik ilerledik prototip yaptık olmadı, o zaman başa dönüp tekrar yapma şansı olsa olabilir. Demek ki çözüm yanlış olmuş diyerek o zaman bir daha çalışmamız gerektiğini anlarız.” (Doğa, 1. Görüşme)

Güneş ilk görüşmede sürecin iyileştirilmesi yönünde prototipin yapılması aşamasının ders öncesinde evde gerçekleştirilmesinin süreci kolaylaştırabileceğini düşünmüştür. Ancak son görüşmede bu önerinin uygun olmadığını ifade etmiştir.

“...Biz o anda her şeyi yapıyoruz ya; bir grup bitiriyor mesela biz yapamayacağız galiba diye düşünüyoruz. Acaba biz gelmeden önce bir kere yapıp sonra mı laboratuvarda mı yapsak? Yani prototipi gelmeden yapmak olabilir.” (Güneş, 1. Görüşme)

Toprak ilk görüşmede sürecin iyileştirilmesine yönelik önerisi olmadığını belirtmiştir. İkinci görüşmede ise tüm malzemelerin laboratuvarında hazır olarak bulunmasını önermiştir. Ancak bu öneride bulunurken tüm malzemelerin hazır olarak bulunmamasının öğretmen olduklarında da karşılaşılabilecekleri bir durum olduğunu belirterek tereddüt yaşamıştır.

“Yapılacak deney ya da tasarım ile ilgili laboratuvarında olması gereken tüm malzemeler bulunmalı. Mesela çark gerekiyor bulamıyoruz, kendimiz yapıyoruz ama bazen çok küçük olması gerekince de yapamıyoruz. Malzemeler var aslında ama çarklar yoktu mesela. Köye atandığımızda falan tabii değişir durum.” (Toprak, 2. Görüşme)

Deniz ilk görüşmede sürecin iyileştirilmesi yönünde büyük tasarım görevinin fen bilimleri dersi öğretim programındaki karşılığının belirtilmesini önermiş, bu durumun kendileri için faydalı olabileceğini belirtmiştir. İkinci görüşmede Deniz, sürece yönelik herhangi bir önerisinin olmadığını belirtmiştir.

“Büyük tasarımdan önce ünite hakkında bilgi olabilir hangi üniteyle ilişkilendirebileceğimiz açısından bilgi olabilir. 3. Sınıf öğrencisiyiz fizik kimya biyoloji gördük ama o seviyeye inmedik yani bu ders fen bilgisi öğretim laboratuvarı... Uygulamada yaparken bunla ilgili biraz bilgimiz olsa daha iyi olur yani.” (Deniz, 1. Görüşme)

Toprak, Kaya ve Nehir hem ilk hem de son görüşmede sürecin iyileştirilmesi yönünde önerileri olmadığını belirtmiştir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Öğretmen adaylarının mühendislik tasarım sürecinin en güçlü yönlerini yaparak öğrenmeyi sağlaması, büyük tasarım görevi hedefinin motive edici olması, kalıcı öğrenmeyi sağlaması ve sorgulamaya dayalı olması gibi özellikleriyle değerlendirdikleri tespit edilmiştir.

Motivasyon bir ihtiyacı gidermek için olması gereken davranışları başlatıcı bir kuvvettir (Waltermann, 2005). Öğrenmeye yönelik motivasyon, olumlu eğitimsel çıktılardan dolayı eğitim araştırmalarında ilgi ve dikkatleri üzerine çeken konu alanlarından birisidir (Uzun ve Keleş, 2012). Öğrencilerin fen ve mühendislik alanlarına olan ilgi düzeylerinin ve motivasyonlarının artırılması amacıyla ABD'nin ulusal eğitim politikası olarak fen, teknoloji, mühendislik ve matematik alanlarını birleştirmeye yönelik çabası düşünüldüğünde (PCAST, 2010) öğretmen adaylarının süreci motive edici olarak değerlendiriyor olmaları önemli bir sonuç olarak düşünülebilir. Öğretmen adaylarının büyük tasarım görevinin varlığını süreci motive edici olarak değerlendirmiş olmaları, tasarım problemlerini hem bir bağlam olarak motive edici bulmaları hem de başarıma duygusunu bununla birlikte kendilerine güvenmenin verdiği haz ile açıklanabilir. Zira öğretmen adaylarının sürecin olumlu yönü olarak süreç boyunca bir ürün ortaya koymak biçiminde değerlendirme yapmış olmaları bu sonucu desteklemektedir. Bu durum sürecin öğretmen adaylarına bilimsel bir çalışmada olma ve bir şeyler üretme sabrı gibi kazanımlar da sağladığını düşündürmektedir. Nitekim fene yönelik öğrenci motivasyonu öğretim programı, öğrenme-öğretim stratejileri, öğretmen ve öğrencilerin bireysel özellikleri gibi değişkenlerin etkisi altında olan karmaşık bir durumdur (Lee & Brophy, 1996). Ancak, geleceğin öğretmenlerinin mühendislik tasarım sürecini motive edici olarak değerlendirmeleri, sınıf ortamlarında söz konusu sürecin kullanılabilirliği ile ilgili olumlu bir bildirim olarak değerlendirilebilir. Araştırmanın bu sonucuna benzer şekilde mühendislik tasarım sürecinin öğrencilerin ilgisini çekici olacağı yönünde araştırmalar yer almaktadır. Harkema ve diğerleri (2009) günlük yaşamda fen ve mühendisliğin bir arada olduğunu, dolayısıyla laboratuvar uygulamalarında da bu iki yaklaşımın harmanlanması gerektiğini vurgularken, laboratuvar etkinliklerinde temel amacın bilimsel deneylerin doğasının öğretmek olması gerektiğini, ancak eş zamanlı mühendislik tasarım yaklaşımının kullanımının öğrencilerin derse ilgisini çekeceğini ve kalıcı öğrenmelerine katkı sağlayabileceğini vurgulamaktadır. Çavaş, Bulut, Holbrook ve Rannikmae (2013) de benzer şekilde TTFE ile öğrencilerin derse karşı ilgili ve istekli hale geleceğini belirtmektedir.

Öğretmen adaylarının sürecin güçlü yönünün yaparak öğrenmeyi sağlaması ve sorgulamaya dayalı olmasını ifade etmiş olmaları mühendislik tasarım sürecinde tasarım geliştirmenin bilimsel sorgulama olmaksızın deneme yanılma yöntemi ile değil de sorgulama ile yürütülmüş olmasının olumlu bir durum olarak değerlendirildiğini göstermiştir. Zira bu sonucun bilimsel araştırma sorgulama ile mühendislik tasarım yaklaşımının bir arada olması gerektiğine ilişkin alan yazını ile uyum içinde olması gerektiği söylenebilir. Nitekim Wendell ve diğerlerinin (2010) mini araştırma ve uygulamalar yoluyla büyük tasarım görevi için bilimsel bilgi ve becerinin gelişimini sağlamayı önerdikleri sınıf içi uygulamalara yönelik tasarım döngüsü bilimsel araştırma-sorgulama ile tasarım sürecinin iç içe olduğunu göstermektedir. Ayrıca fen içerik bilgisi olmadan deneme yanılma yöntemiyle de mühendislik tasarımlar gerçekleştirme nadir bir durumdur (Cotton, 2002; NRC, 2012). Crismond (2001) da TTFE ile bilimsel sorgulama becerilerinin de kullanıldığını ve bu uygulamalarda fen eğitiminin temel prensiplerinin kazanılabileceğini vurgulamaktadır. Öğretmen adaylarının mühendislik tasarım sürecinin kalıcı öğrenmeyi sağladığı yönündeki ifadelerinin sorgulamaya dayalı olması ile ilişkili olabileceği düşünülebilir. Nitekim süreçte tasarım gerçekleştirilirken aynı zamanda sorgulama sürecinin de aktif olarak devam etmesinin kalıcı öğrenmeyi destekleyici bir unsur olduğu düşünülebilir.

Başka bir açıdan bakıldığında öğretmen adaylarının önceki laboratuvar deneyimlerinde aktif olmadıkları ve sorgulamaya dayalı laboratuvar deneyimi yaşamadıkları için süreci en çok bu yönüyle değerlendirdikleri düşünülebilir. Ancak, öğretmen adaylarının büyük tasarım görevinin bir hedef olarak var olmasının motive edici bir unsur olarak değerlendirmiş olmaları doğrudan sürece yönelik değerlendirmeler yapıldığını göstermekle birlikte büyük tasarım görevinin tasarım sürecinde önemli bir motive edici kaynak olarak görüldüğü söylenebilir.

Öğretmen adaylarının süreci eğlenceli bulduğu, mini tasarım görevlerinin öğretici olduğunu düşündükleri ve süreci fen ve günlük yaşam arasındaki ilişkiyi anlamalarına yardımcı olarak değerlendirdikleri tespit edilmiştir. Ders esnasında interneti kullanarak araştırma yapabiliyor olmak ve süreç boyunca bir ürün ortaya koymanın da öğretmen adayları tarafından sürecin olumlu yönleri olarak değerlendirildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmen adayları sürecin ortasında TTFE ile yürütülen Fen Öğretim Laboratuvar Uygulamaları I dersi sürecinde zayıf gördükleri yönler, grup çalışması yapılması, ortaokul fen bilimleri programında yapılan uygulamaların nasıl kullanılacağı ilişkisinin verilmemesi, her grupta bir bilgisayarın olması, ders süresinin kısa olması, tasarımı gerçekleştirme durumunda grup üyelerinin olumsuz etkilenmesi ve dört ders saatinin ard arda gerçekleştirilmesi gibi nedenlerle açıkladıkları belirlenmiştir. Sürecin sonunda ise öğretmen adaylarının zayıf yön olarak değerlendirdikleri tek hususun her grupta bir bilgisayar olması olduğu tespit edilmiştir. Gruplarda bilgisayar sayısının daha fazla olmasının internette araştırma yapmak gerektiğinde süreci hızlandırabileceği düşüncesinden kaynaklandığı söylenebilir.

Öğretmen adaylarının mühendislik tasarım sürecinin aşamaları bağlamına ilişkin değerlendirmelerinde sürecin ortasında en çok olası çözümlerin geliştirilmesi aşamasında zorluk yaşadıkları ardından, prototipin yapımı, en iyi çözümün seçilmesi ve problemin tanımlanması aşamalarında zorluk yaşadıkları belirlenmiştir. Sürecin sonunda ise öğretmen adayları yine en çok olası çözümlerin geliştirilmesi ardından ise prototipin yapılması aşamasında zorluk çekmişlerdir. Öğretmen adaylarının sürecin iyileştirilmesi için tasarım görevleri ile ilgili tüm malzemelerin laboratuvarında bulunmasını önerdikleri belirlenmiştir.

Öğretmen adayları ile yürütülen bu çalışma FeTeMM eğitim yaklaşımının uygulanabilirliğinin üniversite düzeyinde irdelenmesi açısından önemlidir. Bu bağlamda gelecek araştırmacılar ve program uygulayıcıları için birkaç öneri getirilebilir:

Fen Eğitimi Laboratuvar Uygulamaları I ve II derslerinin TTFE ile yürütülmesi için grup çalışması önemlidir. Öğretmen eğitimcilerine süreci grup çalışması yapılacak şekilde planlamaları ve grupları işbirlikli öğrenmede grup çalışması esaslarına göre oluşturmaları önerilmektedir.

Öğretmen adaylarının mezun olduktan sonra kendi derslerinde TTFE kullanma durumlarını, uygulamalarında karşılaştıkları zorlukları ve öğrencilerinde bazı becerilerin gelişimini inceleyen boylamsal çalışmalar yapılabilir.

TTFE gerçekleştirilmesinde, bilgiye ulaşmada önemli bir kaynak olan internet bağlantısı ve grup çalışması gerçekleştirmeye uygun sınıf düzenleri gerek ilkökul ve ortaokullarda, gerekse üniversitelerde sağlanmalıdır.

5. KAYNAKLAR

- Apedoe, X. S., Reynolds, B., Ellefson, M. R., & Schunn, C. D. (2008). Bringing engineering design into high school science classrooms: the heating/cooling unit. *Journal of Science Education and Technology*, 17(5), 454-465.
- Ayas, A. (2006). *Fen bilgisi öğretiminde laboratuvar kullanımı*. Anadolu Üniversitesi Yayınları. 10 Ekim 2013 tarihinde <http://w2.anadolu.edu.tr/aos/kitap/IOLTP/2283/unte07.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Barnett, M. Connolly, K. G., Jarvin, L., Marulcu, I. Rogers, C., Wendell, K. B., & Wright, C. G. (2008). Science through LEGO engineering design a people mover: simple machines. http://www.legoengineering.com/wpcontent/uploads/2013/05/LEcom_Compiled_Packet_Machines_LowRes.pdf sayfasından erişilmiştir.

- Bozkurt, O., Orhan, A. T. & Ay, Y. (2012). *Fen ve teknoloji laboratuvar uygulamaları I-II*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Bozkurt, E., Yamak, H., Buluş Kırıkkaya, E., & Kavak, N. (2013). Engineering design applications in pre-service science teacher training. *The International Organization for Science and Technology Education (IOSTE) Eurasian Regional Symposium & Brokerage Event Horizon 2020*, Antalya, Turkey.
- Brophy, S., Klein, S., Portsmore, M., & Rogers, C. (2008). Advancing engineering education in P-12 classrooms. *Journal of Engineering Education*, 97(3), 369-387.
- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42.
- Bybee, R. (2000). Teaching science as inquiry. In J. Minstrel & E. H. Van Zee (Eds.), *Inquiring into inquiry learning and teaching in science* (pp. 20-46). Washington, DC: American Association for the Advancement of Science (AAAS).
- Cantrell, P., Pekcan, G., Itani, A., & Velasquez-Bryant, N. (2006). The effects of engineering modules on student learning in middle school science classrooms. *Journal of Engineering Education*, 95(4), 301-309.
- Capobianco, B. M. (2011). Exploring a science teacher's uncertainty with integrating engineering design: an action research study. *Journal of Science Teacher Education*, 22, 645-660.
- Capobianco, B. M. (2013). *Learning and teaching science through engineering design: insights and implications for professional development*. Association for Science Teacher Education, Charleston, SC.
- Cotton, S. E. (2002). Making problem-solving simulations more realistic. *The Technology Teacher*, 62(3), 29-32.
- Crismond, D. (2001). Learning and using science ideas when doing investigate-and-redesign tasks: A study of naive, novice, and expert designers doing constrained and scaffolded design work. *Journal of Research in Science Teaching*, 38(7), 791-820.
- Cuijck, L. V., Keulen, H. V., & Jochems, W. (2009). *Are primary school teachers ready for inquiry and design based technology education?*. <http://www.iteaconnect.org/Conference/PATT/PATT22/Cuijck.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Çavaş, B., Bulut, Ç., Holbrook, J., & Rannikmae, M. (2013). Fen eğitimine mühendislik odaklı bir yaklaşım: ENGINEER projesi ve uygulamaları. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 1(1), 12-22.
- Çorlu, M. A., Adıgüzel, T., Ayar, M. C., Çorlu, M. S., & Özel, S. (2012, Haziran). *Bilim, teknoloji, mühendislik ve matematik (BTMM) eğitimi: disiplinler arası çalışmalar ve etkileşimler*. X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Niğde.
- Daugherty, J. (2012). Infusing engineering concepts: Teaching engineering design. *National Center for Engineering and Technology Education*. Web site: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED537384.pdf> adresinden 14 Haziran 2013 tarihinde edinilmiştir.
- Dugger, E. W. (2010). Evolution of STEM in the United States. *6th Biennial International Conference on Technology Education Research*. Australia. Web site: <http://www.iteea.org/Resources/PressRoom/AustraliaPaper.pdf> tarihinden 20 Mart 2013 tarihinde edinilmiştir.
- Ercan, S. (2013). *Mühendisliğin fen eğitimine entegrasyonu: Mü(fen)dislik*. Uluslararası Eğitimde Değişim ve Yeni Yönelimler Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Konya.
- Ercan, S. (2014). *Fen eğitiminde mühendislik uygulamalarının kullanımı: Tasarım temelli fen eğitimi*. (Doktora tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.
- Felix, A. L. (2010). *Design-based science for STEM Student recruitment and teacher professional development*. Mid-Atlantic ASEE Conference, Villanova University.
- Glesne, C. (2013). *Nitel araştırmaya giriş* (A. Ersoy, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Harkema, J., Jadrach, J., & Bruxvoort, C. (2009) Science and engineering: Two models of laboratory investigation. *The Science Teacher*, 76(9), 27-31.
- Herrington, J. ve Oliver, R. (1995). Critical characteristics of situated learning: implications for the instructional design of multimedia. *ASCILITE 1995 Conference*, University of Melbourne, Melbourne.
- Householder, D. L., & Hailey, C. E. (2012). Incorporating engineering design challenges into STEM courses. *NCETE Publications*. (Paper 166). Web site: http://digitalcommons.usu.edu/ncete_publications/166 adresinden 13 Haziran 2013 tarihinde edinilmiştir.
- Hynes, M., Portsmore, M., Dare, E., Milto, E., Rogers, C., Hammer, D., & Carberry, A. (2011). *Infusing engineering design into high school STEM courses*. 8 Ağustos 2013 tarihinde <http://ncete.org/flash/pdfs/Infusing%20Engineering%20Hynes.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Johansen, D. H. (1991). Objectivism versus constructivism: Do we need a new philosophical paradigm? *Educational Technology Research and Development*, 39(3), 5-14.
- Lee, O., & Brophy, J. (1996). Motivational patterns observed in sixth-grade science classrooms. *Journal of Research in Science Teaching*, 33(3), 585-610.
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (2006). *Designing qualitative research* (4th Edition). USA: Sage Publications.
- Marulcu, İ., & Sungur, K. (2012). Fen bilgisi öğretmen adaylarının mühendis ve mühendislik algılarının ve yöntem olarak mühendislik-dizayna bakış açılarının incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, 12 (2012), 13-23.

- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev.) Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Moore, T. J., Stohlmann, M.S., Wang, H.-H., Tank, K.M., Glancy, A.W., & Roehrig, G. H. (2014). Implementation and integration of engineering in K-12 STEM education. In Ş. Purzer, J. Strobel, & M. Cardella (Eds.), *Engineering in precollege settings: Research into practice* (pp. 35-60). West Lafayette: Purdue Press.
- National Academy of Engineering [NAE]. (2010). *Standards for K-12 engineering education?*. Washington, DC: National Academies Press.
- National Academies of Educational Progress [NAEP] (2014). *Technology and engineering literacy framework for the 2014 national assessment of educational progress-pre-publication edition*. WestEd: National Assessment Governing Board.
- National Academy of Engineering [NAE] & National Research Council [NRC] (2009). *Engineering in K-12 education understanding the status and improving the prospects*. Edt. Katehi, L., Pearson, G. & Feder, M. Washington, DC: National Academies Press.
- Next Generations Science Standards [NGGS]. (2013). *The next generation science standards-executive summary*. http://www.nextgenscience.org/sites/ngss/files/Final%20Release%20NGSS%20Front%20Matter%20-%206.17.13%20Update_0.pdf sayfasından erişilmiştir.
- National Research Council [NRC]. (2012). *A Framework for k-12 science education: practices, crosscutting concepts, and core ideas*. Washington DC: The National Academic Press.
- Pratt, H. (2012). *The NSTA reader's guide to a framework for K-12 science education: practices, crosscutting concepts, and core ideas*. National Science Teachers Association [NSTA].
- President's Council of Advisors on Science and Technology [PCAST] (2010). *Prepare and inspire: K-12 education in science, technology, engineering, and math (STEM) for America's future*. Executive Office of the President: USA. 5 Kasım 2012 tarihinde <http://www.whitehouse.gov/sites/default/files/microsites/ostp/pcast-stemed-report.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Roth, W. (2001). Learning Science through technological design. *Journal of Research in Science Teaching*, 38(7), 768-790.
- Sanders, M. (2009). STEM, STEM education, STEMmania. *The Technology Teacher*, 68(4), 20-26.
- Shaughnessy, J. J., Zechmeister E. B., & Zechmeister, J. S. (2006). *Research methods in psychology* (7th Edition). New York: Mc Graw Hill Higher Education.
- Smith, J., & Karr-Kidwell, P. (2000). The interdisciplinary curriculum: a literary review and a manual for administrators and teachers. Retrieved from ERIC database. (ED443172).
- Strong, M. G. (2013). *Developing Elementary Math and Science Process Skills Through Engineering Design Instruction*. Hofstra University.
- Sungur Gül, K., & Marulcu, İ. (2014). Yöntem olarak mühendislik-dizayna ve ders materyali olarak legolara öğretmen ile öğretmen adaylarının bakış açılarının incelenmesi. *International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(2), 761-786.
- Uzun, N., & Keleş, Ö. (2012). İlköğretim öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyon düzeylerinin değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(20), 313-327.
- Waltermann, A. S. (2005). When effort is enjoyed: Two studies of intrinsic motivation for personally salient activities. *Motivation and Emotion*, 29(3), 165-188.
- Wang, H. (2012). *A New era of science education: science teachers' perceptions and classroom practices of science, technology, engineering, and mathematics (STEM) integration* (Doctoral dissertation, University of Minnesota). Retrieved from <https://conservancy.umn.edu/handle/11299/120980>
- Wendell, K. B. (2008). *The theoretical and empirical basis for design-based science instruction for children*. Qualifying Paper, Tufts University.
- Wendell, K. B., Connolly, K. G., Wright, C. G., Jarvin, L., Rogers, C., Barnett, M., & Marulcu, I. (2010). *Incorporating engineering design into elementary school science curricula*. American Society for Engineering Education Annual Conference & Exposition, Louisville, KY.



İlköğretim Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Örgütsel Sessizliğin Nedenleri¹

The Reasons of Organizational Silence According to Primary School Teachers' Views

Cevat CELEP², Ayça KAYA³

Öz: Bu çalışmada, ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin hangi durumlarda sessiz kaldıklarını, sessiz kalmalarının altında yatan nedenleri ve bunun sonucunda neler olduğunu derinlemesine analiz etmek amaçlanmıştır. Nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılarak gerçekleştirilen araştırmanın çalışma grubunu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabılır örnekleme yöntemi ile belirlenen 20 ilköğretim okulu öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın veri toplama aracı, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formudur. Görüşme formu oluşturulurken ilgili alanyazın taranmış; uzman görüşüne başvurulmuştur. Elde edilen veriler, içerik analizi tekniği kullanılarak analiz edilmiş; gruplar temalaştırılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre; öğretmenlerin örgütsel sessizliğin sükût, bencillik ve çaresizlik olduğu konusunda görüş bildirdikleri, sessiz kaldıkları konuların yönetimle ilgili olduğunu ifade ettikleri, sessiz olma nedenlerinin hem bireysel hem de yönetsel ve örgütsel sebepleri olduğunu açıkladıkları, sessiz kalma biçimlerini genellikle görmezden gelerek ya da pasif kalarak gösterdiklerini belirtmeleri, sessiz kalmalarının sonucunu bireysel ve örgütsel açıdan değerlendirdikleri ve örgütsel sessizliğin konuşmayı destekleyecek güven iklimi yaratarak aşılabileceğine ilişkin görüş bildirdikleri ortaya konmuştur.

Anahtar sözcükler: sessizlik, örgütsel sessizlik, sessiz kalma nedenleri

Abstract: In this research the aim is to draw out in which situations the primary school teachers keep silent, the reasons and the results of being silent. This research was structured with qualitative research approach. Study group of this study consists of twenty primary school teachers as determined by as snowball. Data collection tool of this research is the semi-structured interview. While putting the form together related literature was scanned and supported by professionals. Outcome of the research was analyzed using content analysis technique. According to data of the research; teachers state that, organizational silence is repose, selfishness and desperation, most of the situations they keep silent is about administration, the reasons of being silent are individual, managerial or organizational, they show their silence by ignoring or remaining passive, when the results of being silence is considered organizational silence can be get over by creating a confident atmosphere supporting the communication.

Keywords: silence, organizational silence, the reasons of silence

1. GİRİŞ

Okullar toplumun en önemli sosyal yapılarından. Dolayısıyla öğretmenlerin, okulunun misyonu, vizyonu ve amaçları ile ilgili bilgi sahibi olması; bu bağlamda kendilerine hedefler belirleyerek bu hedeflere ulaşabilmek için çaba göstermeleri beklenmektedir. Hızla gelişen küresel dünyada öğretmenlerin, okulun amaçlarıyla ilgili görüşlerini demokratik yollarla ifade etmeleri, sessizliğe bürünmeden kendilerini rahatça dile getirmeleri, sorunlar hakkında konuşabilmeleri toplumun yapıtaşları olan öğrencilerin gelişimleri açısından da önem arz etmektedir. Başka bir deyişle öğretmenlerin sessizliği kırmaları, okulun gelişimi, değişimi ve yeniliklere açık olması anlamında oldukça önemlidir. Sorunlardan kaçan, görmezden gelen ve kendini rahatlıkla ifade edemeyen öğretmenin nitelikli bir performans sergilemesi beklenemez. Bu da okulun amaçlarını gerçekleştirme düzeyini olumsuz yönde etkileyebilir. Kolay (2012)'ın yaptığı araştırmanın bulgularına göre, öğretmenlerin görüşlerini çekinmeden ifade edemedikleri, yine duruma göre görev yaptıkları okulda meydana gelen sorunları görmezlikten gelip susmayı seçtikleri tespit edilmiştir. Bu bağlamda okul içinde sessizliği sağlayan öğretmenlerin çoğunlukta olması bizi "örgütsel sessizlik" kavramına götürür. Örgütsel sessizlik, örgütsel konular veya sorunlar hakkında işgörenlerin sorunun çözümüne yönelik bilgilerini, düşüncelerini, önerilerini ve duygularını saklı tutması, paylaşmaması ve bilinçli olarak diğerlerinden esirgemesidir. Öğretmenlerin konuşmak yerine susmayı, haksızlığa karşı durmak yerine pasif kalmayı tercih etme gibi davranışları okulda sessizlik ikliminin oluşmasına neden olabilir. Perlow ve Repenning (2009)'e göre işgörenler, kendilerini etkileyen olaylara karşı denetim sahibi olmak isterler. Kendilerini etkileyecek kararlarda söz sahibi olurlarsa bu kararları daha çok sahiplendikleri görülür. Öğretmenlerin, alınan kararlar ile ilgili söz sahibi olmaları, düşüncelerini açıklıkla

¹ Bu araştırma "3rd World Conference on Educational and Instructional Studies" kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² ** Prof. Dr., British University of Nicosia, ccelep@gmail.com

³ *** Doktora Öğrencisi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, akaya@enka.k12.tr

paylaşabilmeleri bu kararların uygulanabilmesi ve sürdürülebilmesi açısından çok önemlidir. Kararda katkısı olmadığını düşünen öğretmen, mutsuzluğa sürüklenir ve iş tatmini de azalır. Dolayısıyla öğretmenlerin, sorunları tartışmaktan ve çözüm üretmekten uzaklaşmaları, sessizlik sorununu araştırmaya değer kılmaktadır. Bu çalışma, ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin hangi nedenlerden dolayı sessiz kaldıklarının belirlenmesi ve sessizliğin ortadan kaldırılabilmesi için yapılması gerekenlerin açıklanması bakımından önem arz etmektedir.

1.1. Örgütsel Sessizlik

Morrison ve Milliken (2000), sessizlik kavramına dayalı olarak yönetim alanyazınına örgütsel sessizlik kavramını dâhil etmişlerdir. Çalışanların örgütteki sorunlar ve iyileşmeler ile ilgili görüşlerini kendilerine saklamaları ve durumu kolektif biçimde gerçekleştirmeleri örgütsel sessizlik kavramının dayandığı temeldir. Bu da örgütsel değişim ve gelişim için engel teşkil etmektedir (Morrison & Milliken, 2000). Henriksen ve Dayton (2006) örgütsel sessizliği, örgütte karşılaşılan problemlere ilişkin verilen küçük tepkiler olarak ifade etmiştir. İşgörenlerin büyük bir kısmının örgütsel uygulamalar ile ilgili fikirlerini paylaşmak istemelerine rağmen, bazı nedenlerden dolayı sessiz kalmaları örgütsel sessizliği tetiklemektedir (Brinsfield, 2009). Bu bilgiler ışığında örgütsel sessizlik, örgütteki işgörenlerin örgütteki problemlerin çözümüne ilişkin düşünce ve önerilerini bilerek ve kasıtlı olarak saklamaları, susmaları ve hiçbir şekilde konuşmaya değer görmemeleri durumu olarak ifade edilebilir. Araştırmalara göre, çalışanların büyük bir kısmının örgüt içinde yaşanan sorunları ve önemli konuları bilmelerine rağmen bu durumu üstleriyle paylaşmadıkları vurgulanmaktadır (Dimitris & Vakola 2005; Morrison & Milliken 2000; Tangirali & Ramanujam 2008). Bu durumda iletişimden doğan eksiklikler örgüte bağlılığı ve verimi azaltmaktadır. Daha da önemlisi örgütteki insanların sessizleşerek örgüte faydasız bir hale gelmesine yol açan örgütsel sessizlik, telafisi çok zor hasarların oluşmasına neden olabilmektedir (Gök, Aslan ve Özgan, 2013). Yaşadığımız bilgi çağında işgörenlerin fikirlerini, önerilerini paylaşmamaları hem kişiye hem de örgüte zarar vermektedir (Özgan ve Külekçi, 2012). Yapılan araştırmalar da (Çakıcı 2010; Kahveci ve Demirtaş 2013; Özgan ve Külekçi 2012) bu durumu desteklemektedir. Yani örgütsel sessizliğin birey ve örgütten kaynaklanan nedenleri olabileceği, sessizliğin farklı biçimlerde ortaya çıkacağı ve bundan dolayı da hem işgören hem de örgüt açısından bir takım olumsuz sonuçlar doğuracağı bilinmektedir.

Morrison ve Milliken (2000) örgütsel sessizliğin işgörenler üzerindeki etkisini 3 gruba ayırmıştır: (i) İşgörenler üzerinde değer verilmediği hissi uyandırır; (ii) işgörenleri, kendilerini etkileyen olaylara karşı denetim sahibi olmadıkları düşüncesine iter ve (iii) işgörenlerin bilişsel karmaşaya düşmelerine sebep olur. Sessizlik yaşayan işgören bu durumu farklı biçimlerde/türlerde sergileyebilir. Çakıcı (2010)'ya göre sessizlik türleri kabullenici (acquiescent silence), korunmacı (defensive silence) ve korumacı (prosocial silence) olarak adlandırılmıştır. Okullarda yönetim anlayışının statükocu bir yaklaşımla yapılması, diğer bir deyişle yöneticinin yetkilerin büyük bir kısmını kendisinde toplaması, öğretmenlerin bir şeyleri değiştiremeyeceklerini düşünmelerine ve dolayısıyla da konuşmalarına engel olabilir. Bu bağlamda, kabullenici sessizlik, öğretmenlerin sessizleşmesinde ve okullarda sessizlik ikliminin oluşmasında etkili olabilir. Korunmacı sessizliğe bürünen öğretmenler açısından eğitim örgütlerinden özel okulları düşündüğümüzde öğretmenlerin üst kadrolara yükselmek, terfi elde etmek ya da buldukları pozisyonu korumak diğer bir deyişle işten çıkarılmamak için görüş ve düşüncelerini sakladıkları, paylaşmak istemedikleri görülmektedir. Bu nedenle örgütsel ödülleri ve yönetim desteğini kaybetme korkusu, öğretmenlerin yönetime eleştirel yaklaşımlarını ve onlarla uyuşmayan fikirlerini açıklamalarını engelleyen bir faktör olabilir. İşgören hem örgütünün hem de diğer işgörenlerin yararları için, belirli bir konu hakkındaki fikir, düşünce, bilgi ve görüşlerini saklayarak ilişkilerini ne olursa olsun güçlü tutmaya çalışır. Bu bağlamda, eğitim örgütlerindeki işgörenlerin diğer kişilerle ilişkilerini korumak veya onlara ve örgüte zarar vermemek için korunmacı sessizliği de tercih etmeleri makuldür denebilir. Bütün bunlarla birlikte işgörenlerin sessiz kalma biçimleri çeşitlilik göstermektedir. İşgören itaati -herhangi bir sorgulama yapmayı örgütsel şartları kabul etmek ve mevcut alternatiflerin sınırlı- (Bildik, 2009), sağır kulak sendromu -örgütte ortaya çıkan sorunları ve beraberindeki olumsuz durumları hiç yokmuş gibi görmezden ve duymazdan gelme eğilimi- (Alioğulları, 2012), pasif kalma ve razı olma -diğer insanların haksız, yasadışı ve ahlak dışı davranışlarına karşı kayıtsız kalma veya buna razı olma- (Şehitoğlu, 2010), çekilme ve başka davranışlara yönelme -işgörenlerin konuşmayı riskli görmesi, işle ilgili konularda fikir ve çözümleyici alternatifleri ortaya koymaması- (Kahveci, 2010), sadakat ve ilgisizlik -örgüt çıkarlarını kendi çıkarlarından üstün görme, örgütün amaç ve değerlerini benimseme- (Somuncu, 2008) bunlardan bazılarıdır.

1.2. Örgütsel Sessizliğin Nedenleri

Morrison ve Milliken (2000)'e göre işgörenler, örgüt içinde kendilerini net bir biçimde ifade edemediklerinde ya da fikirlerini ortaya koyarak etkili olamadıklarında kendilerini değersiz hissetmeye başlarlar. Bu duygu onlarda, hem yönetime hem de örgüte karşı güvensizlik doğurur. İşte bu güvensizlik ve değersizleştirilme duygusu işgörenleri sessiz kalmaya iterek örgütte bir sessizlik iklimi oluşmasına neden olur. Araştırmalara göre; örgütlerin eleştiri, karşıt fikirlere karşı tahammülsüz olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Milliken vd., 2003). İşgörenlerin sessiz kalmaları için birçok neden vardır (Kahveci, 2010). İşgören sessizliğinin nedenleri olarak yöneticilere güvenilmemesi, konuşmanın riskli görülmesi, izolasyon korkusu, geçmiş tecrübeler ve ilişkileri zedeleme korkusu gösterilmektedir. İşgörenler işlerini kaybetme korkusuyla örgütteki sorunlarla ilgili konuşmayı tehlikeli görmekte, alçakgönüllülük, başkalarına saygı, sağduyulu olma, nezaket gibi kişisel özelliklerden dolayı çatışmalardan, huzursuzluklardan uzak durmakta ve başkalarına zarar vermek istemedikleri için sessiz kalma davranışını seçebilmektedirler (Alioğulları, 2012).

Yöneticilere güvenilmemesi açısından sessizliğin nedenleri ele alındığında karar verme süreçleri, yönetimin yetersiz olması, adaletli paylaşım olmaması, örgütsel verimliliğin düşmesi ve zayıf örgüt performansı konuları dikkat çekicidir. İşgörenler, bu tür konuları açıklıkla konuşmanın anlamlı oluşturmayacağına inanarak olumsuz cevap almaktan korkmaktadırlar (Rosemary, 2003). Konuşmayı riskli gören işgörenler, yükselmeme ve problem çıkartan birey gibi görünmekten korkmaları nedeniyle fikirlerini açıklamaktan çekinmektedirler (Vakola & Bouradas, 2005). Ayrıca izolasyon korkusuyla insanlar fikirlerinin, dâhil oldukları toplumun fikirleriyle örtüşmediğini hissettiklerinde toplum tarafından reddedilme korkusu yaşarlar. Bu nedenle de tedbirli davranırlar. Bu seçim çoğu zaman kişileri sessizlik davranışına yöneltir (Scheufele & Moy, 2000). Geçmiş tecrübeler de işgörenleri sessizliğe itebilmektedir. İşgören daha önce fikirlerini belirtirken olumsuz tepkilerle karşılaşmışsa, bir sonraki durumda fikirlerini belirtmekten kaçınabilmektedir. Bu durum örgüt içinde işgörenlerin kendilerini değersiz hissetmesine sebep olabilmektedir (Bowen & Blackmon, 2003). İşgörenler üst yönetime çalışma arkadaşı hakkında bir olumsuzluktan söz ettiklerinde ilişkilerinin zedelenmesinden korkmaktadırlar. Konuşmanın bir fark yaratmayacağına, karşı tarafın cevap vermeyeceğine inanmaktadırlar. Konuştukları zaman işlerini kaybedebileceklerine, yükselmeyeceklerine (terfi) ya da buna karşı önlemlerle karşılaşacaklarına inanmaktadırlar (Milliken vd., 2003).

Örgütsel sessizlik konusunun hem örgütler hem işgörenler açısından öneminin artmasına rağmen, Türkiye'de eğitim örgütlerinin başında yer alan ilköğretim okullarında yapılan araştırmaların sayısının oldukça sınırlı olduğu görülmüştür (Arlı, 2013). Bu bağlamda, araştırmaya konu olan ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel sessizlik ile ilgili görüşlerinin ortaya konmasının, işgörenlerin verimliliği ve memnuniyet düzeylerinin nasıl etkilendiği ile örgütün işleyişinin kalitesinin artırılması yönünde yapılacak olan çalışmalara ışık tutacağı düşünülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin örgüt içindeki sorunlar hakkında görüş bildirmede sıkıntı yaşadıkları, sessizliğe büründükleri gözlemlenmiş; bu araştırmayla elde edilen verilerin eğitim örgütlerinde örgütsel sessizlikle ilgili bir boşluğu dolduracağı düşünülmektedir. Bu araştırmanın problemi; "İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel sessizliğin nedenlerine ilişkin görüşleri nelerdir?" şeklindedir. Bu probleme dayalı olarak araştırmanın alt problemleri; (i) İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel sessizliğin anlamı ile ilgili görüşleri nelerdir?, (ii) İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin okullarda sessiz kalınan konulara ilişkin görüşleri nelerdir?, (iii) İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin okullarda sessiz kalmanın nedenlerine ilişkin görüşleri nelerdir?, (iv) İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin okullarda sessizliğin ortaya çıkma şekline ilişkin görüşleri nelerdir?, (v) İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin okullarda sessizliğin ortaya çıkardığı sonuçlara ilişkin görüşleri nelerdir?, (vi) İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin okullarda sessizliğe karşı alınabilecek önlemlere ilişkin görüşleri nelerdir? biçimindedir.

2. YÖNTEM

Bu araştırmanın yürütülmesinde nitel yöntem kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda veriler gözlem, görüşme ve doküman analizi yöntemleriyle toplanmakta; böylece bütüncül bakışı ortaya koyan algıların ve durumların analiz edilmesi amaçlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu bağlamda bu araştırma sessizliğin yaşanabildiği ilköğretim kurumunda görev yapan öğretmenlerle görüşme tekniği kullanılarak yürütülmüş ve durum çalması deseninde tasarlanmıştır.

2.1. Çalışma Grubu

Amaçlı örnekleme yöntemi olan kolay ulaşılabılır örnekleme yöntemi kullanılan araştırmanın çalışma grubunu, 2013–2014 eğitim-öğretim yılında, Sakarya ili Adapazarı ilçesindeki özel bir eğitim kurumunun ilkokul ve ortaokul kademelerinde görev yapan toplam 69 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu, random yoluyla seçilen 20 öğretmeni kapsamaktadır. Araştırmacıya hız kazandırmak için ulaşılabılır kolay olan kolay ulaşılabılır durum örnekleme seçilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Ayrıca bu okulda araştırma yapılmasına iten sebep, öğretmenlerle yapılan ön görüşmeler sonucunda sessizliğin yaşandığına dair bilgiler alınmasıdır. Çalışma grubunda yer alan ilköğretim kurumunda görev yapan öğretmenlerin mesleki kıdemleri 1 ile 25 arasında değişmekte olup; 1-10 yıl arası 11 öğretmen, 11-25 yıl arası 9 öğretmen bulunmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 11'i kadın, 9'u erkektir. Ayrıca 9 kişi bekar, 11 kişi evlidir. Öğretmenlerin yarısı ilkokul kademesinde, yarısı da ortaokul kademesinde görev yapmaktadır. Öğretmenlerin 5'i Sınıf öğretmenliği, 2'si Okulöncesi öğretmenliği, 2'si Türkçe öğretmenliği, 2'si İngilizce öğretmenliği, 2'si Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık öğretmenliği, 1'i Sosyal Bilgiler öğretmenliği, 1'i Matematik öğretmenliği, 1'i Fen Bilimleri öğretmenliği, 1'i Bilişim Teknolojileri öğretmenliği, 1'i Müzik öğretmenliği, 1'i Resim öğretmenliği, 1'i Beden Eğitimi ve Spor öğretmenliği mezunudur.

2.2. Veri Toplama Aracı

Araştırmanın veri toplama aracı, araştırmacının geliştirdiği yarı yapılandırılmış görüşme formudur. Bu yöntem ne tam yapılandırılmış görüşmeler kadar katı, ne de yapılandırılmamış görüşmeler kadar esnek (Karasar, 2012). Form oluşturulurken ilgili alanyazın ayrıntılı biçimde taranmış; çok sayıda örgütsel sessizlik anketi gözden geçirilmiş ve konuya ilişkin ulaşılabılır tez, makale, kitap ve diğer kaynaklarla birlikte eğitim yönetimi ve denetimi alanındaki uzman olan akademisyenlerin ve özel okullarda çalışan öğretmenlerin görüşü alınmıştır. Uzmanların incelemesi ve 3 öğretmen ile yapılan ön uygulama sonunda görüşme formunda bulunan maddeler yeniden düzenlenerek, eksik olduğu görülen maddelere eklemeler yapılarak ve maddelerle ilgili düzenlemeler yapılarak araştırmanın amaca uygun, anlaşılır ve uygulanabilir bir şekilde forma son hali verilmiştir. Araştırmanın amacına uygun olarak görüşme formunda yer alan sorular; (i) Sizce sessizlik nedir? Kendi tanımınızı yapar mısınız?, (ii) Okulunuzda sessiz kaldığınız bir durum/konu yaşadınız mı? Bu size ne hissettirdi?, (iii) Herhangi bir olay karşısında sessiz kalmanızın nedeni nedir? Örnek verir misiniz?, (iv) Sessiz kaldığınızda bunu ne şekilde gösterirsiniz?, (v) Sessiz kalmanız hangi durumlara neden oldu? Örneklerle açıklar mısınız?, (vi) Okulunuzda sessizlik durumunun yaşanmaması için nasıl ortamların olmasını tercih edersiniz? Aynı durumun bir daha yaşanmaması için önerileriniz nelerdir? biçimindedir.

2.3. Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Görüşmelerin yapılması için kurumun ilgili birimlerinden gerekli izinler alınmıştır. Görüşmeler tamamen gönüllük esasına dayalı olarak planlanmıştır. Görüşme öncesi 20 öğretmen ile telefon veya e-posta aracılığıyla randevu alınarak rahatsız edilemeyecekleri bir ortamda (okul içindeki uygun odalar) birebir ve yüz yüze görüşmeler yapılması sağlanmıştır. Görüşmeler yaklaşık olarak 40 dakika sürmüştür. Görüşmelerde olası veri kaybı yaşamamak amacıyla katılımcıların görüşlerinin ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınması yönünde istekte bulunulmuştur. Ses kayıt cihazıyla birlikte not alma yöntemi de kullanılarak görüşmelerin bir kısmı yazılı olarak da kayda geçirilmiştir. Kayıt altına alınan veriler bilgisayara ses dosyası olarak aktarılıp tamamı dinlenmiştir. Eş zamanlı olarak da kayıtlar "Word" dosyasına aktarılmıştır. Ses kayıtları ve yazılı kayıtlar uzmana verilmiş; bilgisayar ortamına doğru aktarılıp aktarılamadığı teyit edilmiştir.

Araştırmamızda, görüşme sonunda öğretmenlerden elde edilen verilerin içeriğiyle ilgili kodlamalar belirlenmiştir. Böylece araştırma bulgularının temaları ortaya çıkarılarak betimsel ve içerik analizleri yapılmıştır. Verileri açıklamayı sağlayacak kavramlara ulaşmak içerik analizindeki temel amaçtır. Bu kavramlardan birbirine benzeyenleri belirli temalar çatısında toplamak ve okuyucuların anlayabileceği bir şekilde organize etmek içerik analizinin bir parçasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Katılımcıların görüşlerine dikkat çekmek için doğrudan alıntılar yapılmıştır. Betimsel analiz tekniği denen bu yöntemde katılımcıların görüşlerine yer vermek önemlidir (Türnüklü, 2000). Yapılan bu uygulamalar verilerin geçerlik ve güvenilirliğini arttıran uygulamalar olarak kabul edilebilir. İç geçerliliği sağlamak için bulguların tutarlı ve kuramsal çerçeveye uyumlu olmasına dikkat edilmiş; dış geçerliliği sağlamak için de

katılımcılara verilerin doğru algılanıp algılanmadığı kontrol ettirilmiştir. Ayrıca, verilerin analiziyle oluşan temalar uzman görüşüne sunulmuş; hem araştırmacının hem de uzmanın belirlediği temalar için “görüş birliği ve ayrılığı” bulunan durumlar tartışılmış ve gereken düzenlemeler yapılmıştır. Araştırmanın güvenilirlik hesaplamasında Miles ve Huberman (1994)'ın Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100 formülü kullanılmıştır (Arlı, 2013). Hesaplama sonucunda kodlayıcıların arasındaki uyuma oranı soru sırasıyla (1) .98, (2) .93, (3) .94, (4) .90, (5) .88 ve (6) .95 olarak hesaplanmıştır. Güvenirlik hesabının .70'in üzerinde çıkması, bu çalışma için güvenilir olarak kabul edilmiştir. Bulgular sunulurken doğrudan alıntılar için öğretmenlere kodlamalar yapılmış ve öğretmenler Ö1, Ö2, Ö3, ..., Ö20 şeklinde kodlanmıştır. Araştırmanın ana temaları araştırmanın alt amaçları dikkate alınarak belirlenmiştir. Verilerin analizinde ortaya çıkan temalara ve alt temalara ekler bölümünde yer verilmiştir.

3. BULGULAR

Araştırmadan elde edilen bulgular başlıklar halinde verilmiştir.

3.1. Örgütsel Sessizliğin Anlamı

Öğretmenler, örgütsel sessizliğin anlamına ilişkin sükût (f=8), bencillik (f=6) ve çaresizlik (f=5) konularında görüş bildirmişlerdir. Bu görüşlerden; Ö2 “...Sessizlik; yaşanan bir olay ya da durum karşısında duyulan rahatsızlığı sözel ya da yazılı olarak dile getirmemektir. Sükut, konuşmamak.” sükuta; Ö15 “...Düşüncelerini saklıyorsun kasıtlı olarak diğer insanlardan. Belki senin düşüncen diğerleri için çok önemli olacak ama söylemiyorsun. Kendini düşünüyorsun.” bencillğe; Ö14 “...Kabullenmek, görüş bildirmemek, istememek, susmak, bir umut taşımamak o konuya dair. Çaresizlik hissettiren bir durum bence.” görüşleri çaresizliğe örnek olarak gösterilebilir. Öğretmenlerin okulda yaşanan problemler karşısında bilinçli olarak susmayı, konuşmamayı tercih ettikleri, fikirlerini yazılı ya da sözlü olarak dile getirmediği, düşüncelerini açıkça paylaşırlarsa bunun onlara sorumluluk olarak geleceğinden çekinmeleri, diğerlerinin kendilerini yargılamaları endişesiyle düşüncelerini ifade etmeyip umutsuzluğa kapıldıkları ve sessiz kaldıkları düşünülebilir.

3.2. Öğretmenlerin Okullarda Sessiz Kaldıkları Konular

Öğretmenler yönetim sorunu (f=8), etik ve sorumluluk (f=2), çatışma durumları (f=2), fikirleri açıkça paylaşamama (f=2), iyileştirme çabaları (f=2), konunun kendi ilgileri dışında kaldığı durumlar (f=1), meslektaşların performansı (f=1), çalışma olanakları (f=1) ve görev paylaşımı (f=1) gibi konularda görüş bildirmişlerdir. Bu görüşlerden; Ö6 “...Müdürümün haksız tutumları, toplantıda adam kayırması beni rahatsız edebiliyor. Sessiz kalabiliyorum,” yönetim sorununa; Ö17 “...Velilere olan davranışlar konusunda sessiz kalabiliyorum. Veli bilmediği için bir soru soruyor diyelim; öğretmenin tavrı oldukça negatif ve yargılayıcı. Etik ve insani bulmuyorum. Öğretmen o an için çocuğu değil, kendini düşünüyor.” etik ve sorumluluğa; Ö11 “...Bakış açımın başkası tarafından anlaşılmayacağını düşünürsem susarım. Bir sonuca ulaşmayabilir, sıkıntı yaratabilir. Gereksiz bir tartışma çıkabilir.” çatışma durumlarına; Ö8 “Bir fikri ortaya sunduğumda karşı taraftaki kişiler tarafından önemsenmediğimi hissedersen bu ve benzeri konularda sessiz kalmayı tercih ederim.” fikirleri açıkça paylaşamamaya; Ö16 “İşleyişteki aksaklıklar konusunda sessizleştim artık. Mesela ders programında aksaklıklar oluyor bazen. Öğretmen izin almış oluyor diyelim. Yönetici bunu atlamaş oluyor. Ders doldurmayı unutmaya gibi. Bunu planlamak onun görevi, benim değil.” iyileştirme çabalarına; Ö1 “...Ayrıca yetkimin dışında olan konularda da sessiz kalırım. Beni ilgilendirmeyen, alanım dışı, bilgim olmayan konularsa yani fikrim yoksa sessiz kalıyorum.” konunun kendi ilgileri dışında kaldığı durumlara; Ö9 “Birlikte çalıştığım arkadaşımın hem alan bilgisi hem de pedagojik açıdan yetersizliği ile ilgili sessiz kaldığım oluyor.” meslektaşların performansına; Ö19 “Alanımla ilgili kaliteli şeyler ortaya koyduğum halde benim dâhil olmak istediğim eğitimlere başkalarının gönderilmesi beni rahatsız ediyor. Yine de sesimi çıkaramıyorum.” çalışma olanaklarına; Ö3 “Görevlerin dağılımında adaletsizlik olduğunu düşünüyorum. Bu benim ders programıma da yansdı. Aynı branştaki arkadaşlarımdan daha fazla ders saatim. Kime, ne söyleyeyim? Susuyorum.” görüşleri görev paylaşımına örnek olarak gösterilebilir. Öğretmenlerin görüş bildirmelerine rağmen hiçbir değişim olmadığını görmeleri, yöneticilerine karşı duydukları güvensizlik, yöneticinin haksızlık ve ayrımcılığı içeren adil olmayan uygulamaları gibi sebeplerle sessiz kaldıkları düşünülebilir. Bununla birlikte mesleki etiğe uygun olmayan davranışlara maruz kalmaları, meslektaşlarıyla fikir uyuşmazlığı endişesiyle çatışma yaşamaktan kaçınmaları, fikirlerini açıkça paylaşacakları ortamların sağlanmaması ve işleyişteki aksaklıklar hakkında görüşlerine başvurulmaması gibi konuların onları sessizliğe ittiği söylenebilir. Ayrıca kendi ilgileri dışındaki konularda görüş bildirmek istememeleri, meslektaşlarının performansı, kişisel gelişimlerinin

önündeki engeller ve görev dağılımında adaletsiz tutumlar sergilenmesi gibi konularda da konuşmaktan kaçındıkları dikkat çekicidir.

3.3. Okullarda Sessizliğin Nedenleri

Öğretmenler, okullarda sessizliğin nedenlerini üç başlık altında ele almış; her başlığın içerisine de detaylı olarak gerekçelerini açıklamışlardır. Bunlar; bireysel nedenler (f=11) (izolasyon korkusu, fikirlerim kale alınacak mı korkusu, ilişkileri zedeleme korkusu, konuşmanın riskli görülmesi, etiketlenme korkusu, tecrübe eksikliği, geçmiş tecrübeler, işini kaybetme korkusu, demografik ve kişisel özellikler -kişilik, cinsiyet, çekingen olma, medeni durum, yetiştirilme tarzı, daha önce yaşanan olaylar-), yönetsel nedenler (f=16) (yöneticilerin tutum ve davranışları, yöneticilere güvensizlik, yöneticilerin “sözde” ilgileniyor görünmesi, yöneticilerin “en iyi ben bilirim” tutumu, yöneticilerin açık konuşmaya destek vermemeleri, yöneticilerin örtük inançları, yöneticilerin kendi aralarında silo oluşturmaları) ve örgütsel nedenler (f=11) (örgüt iklimi, haksızlık kültürü, hiyerarşik yapı, örgüt kültürü) biçimindedir. Bu görüşlerden; Ö7 “...Dışlandığımı hissettiğim için de sessiz kalabiliyorum. Hatta çoğunlukla bunu yaşadığım için susuyorum diyebilirim.”; Ö5 “...Sessizlik durumumu bozarsam bir sürü angarya işin üzerine kalacağından korkuyorum. Çünkü o an kim konuşursa genelde bu iş onun üstüne kalıyor.”; Ö12 “...Çünkü düşüncelerim kale alınmıyor. Değer verilmiyor.” bireysel nedenlere; Ö9 “...Yöneticinin aslında kararını verdiği bir konu ile ilgili sadece fikrimizi sorması, dinlemesi ama sonuçta kendi kararını uygulaması sessiz kalmama neden oluyor.”; Ö20 “...Yöneticilerin inançları da çok önemli. En iyi ben bilirim tavırları ve insanlara karşı ön yargıları. Onlar duymak istediklerinin söylenmesini istiyorlar ne yazık ki.”; Ö18 “...Yönetim birbirini tutuyor. En kötü fikri bile çok değerliymiş gibi gösteriyorlar. Herkes koltuğunun derdinde. Biz öğretmenler bunu anlamıyor muyuz sanıyorlar acaba? Birbirlerine kenetlenmişler -sahte tabi- diğer fikirlere kapanmışlar. O zaman konuşsam nolan ki? Susmak en iyisi.” yönetsel nedenlere; Ö3 “...Bir keresinde bir toplantıda “kimseyi burada zorla tutmuyoruz” demişti yöneticim. Bu bence en net sessiz kalma sebebi. Haksızlık karşısında susacaksın, ses çıkarmayacaksın. Hakkını ararsan kapı dışarı ediliverirsin.”; Ö14 “...Örneğin okuldaki politikalarla ilgili çok konuştum ama baktım ki sonuç alamıyorum, konuşmayı bıraktım.” görüşleri örgütsel nedenlere örnek olarak gösterilebilir. Öğretmenlerin meslektaşları tarafından dışlanma ve etiketlenme korkusuyla konuşmadıkları, fikirlerinin değer görmeyeceği endişesi taşıdıkları, bilgi ve deneyim eksikliği sebebiyle görüşlerini ifade etmekten kaçındıkları, kişilik yapıları ve yetiştirilme tarzları gibi nedenlerle sessizleştikleri düşünülebilir. Bununla birlikte, konuşurlarsa işlerini kaybedebilecekleri korkusu da yoğun olarak ifade edilmiştir. Bu durum özel okulda çalışmanın ve rekabet gücünün artmasının bir sonucu olabilir. Ayrıca, öğretmenlerin yöneticilerine olan güvensizlikleri ile yöneticilerin tutum ve davranışlarının, hatta haksızlık kültürünü destekleyen kayırmacı bir politika anlayışı sergilemelerinin onları sessizliğe ittiği düşünülebilir. Okul ikliminde “her söyleneni yapan ve karşı çıkmayan kişi iyidir” anlayışının hâkim olması ve görüşlerini ifade eden kişilerin de hem yönetim hem de okul kültürü tarafından hoş karşılanmamaları, öğretmenlerin sessiz kalma nedenlerinde etkin bir rol oynamaktadır. Araştırmamızda alanyazından farklı olarak ortaya çıkan ve yönetsel nedenlerden kaynaklı “yöneticilerin kendi aralarında silo oluşturmaları” alt teması bu çalışmaya özgü bir bulgudur. Yöneticilerin kendi aralarında silo oluşturdıklarını ifade eden öğretmenler, yöneticilerin kendilerini dinlemediğini, yöneticiler arasında bir dayanışma olduğunu ve öğretmenlerden gelen fikirlere kapalı olup yönetim kadrosundakilerin fikirlerini önemsediklerini belirtmişlerdir. Bu bağlamda, yönetimin kişisel amaçlarının okulun amaçlarının önüne geçmiş olduğu düşünülebilir.

3.4. Okullarda Sessizliğin Ortaya Çıkma Şekli

Öğretmenler okullarda sessizliğin ortaya çıkma şekline ilişkin sağır kulak sendromu (f=6), pasif kalma ve razı olma (f=6), çekilme ve başka davranışlara yönelme (f=4), sadakat ve ilgisizlik (f=4), görev ve sorumluluk almada isteksizlik (f=4), işgören itaati (f=1) konularında görüş bildirmişlerdir. Bu görüşlerden; Ö16 “...Artık bazı konularda fikir beyan etmiyorum; etmeyi de düşünmüyorum. Görmüyorum, duymuyorum, bilmiyorum demek çok rahatmış. En iyisi böyle yapmak demek ki. Görmezden gelmek.” sağır kulak sendromuna; Ö9 “...Pasif kalırım. Kendi kafama buyruk hareket edemeyeceğime göre mecburen alınan kararları uygulayırım. İtiraz etsem de ne değişecek ki?” pasif kalma ve razı olmaya; Ö8 “...Öyle bir ortam varsa geri çekilmeyi tercih ederim. Yani o anda o kişilerle o işin yürümeyeceğini anladıysam, o anda üstüne gitmenin hiçbir yararı yok.” çekilme ve başka davranışlara yönelmeye; Ö7 “...Reddediyorum karşımdaki kişiyi. İlgisiz davranıyorum.” sadakat ve ilgisizliğe; Ö17 “...Artık bazı durumlarda sorumluluk almak istemiyorum. İstek ve şevkle işe sarılmıyorum. Yapmam gerekiyorsa yapıyorum. Ama üzerine birşey katmıyorum.” görev ve sorumluluk almada isteksizliğe; Ö20 “...Meslek hayatım boyunca özel okullarda

çalıştım. Verilen göreve itaat etmeyenlerin sonunu görüyoruz. Şu an için başka seçeneğim yok.” görüşleri işgören itaatine örnek olarak gösterilebilir. Öğretmenlerin okulun işleyişiyle ya da var olan bir problem durumu ile ilgili görüşlerini ifade etmedikleri ve sessiz kaldıkları düşünülebilir. Ayrıca bir şey söyleseler bile hiçbir şey değiştiremeyeceklerine olan inançları dolayısıyla pasif kalarak duruma razı oldukları da görülmektedir. Bununla birlikte, öğretmenlerin konuşmalarının sonucunda yöneticilerinden gelebilecek olumsuz geri bildirim endişesiyle kendilerinden beklenen davranışı göstermek istemeyip, geri çekilerek başka bir davranışa yönlendikleri de söylenebilir. Bu durum, okulda yanlış kararlar alınmasına ya da etkili kararlar alınmamasına neden olabileceği gibi; güven ikliminin zedelenmesine de yol açabilir. Öğretmenlerin sorunları dile getirmeyerek okula karşı gittikçe bir yabancılaşma hissine kapıldıkları da düşünülebilir. Dile getirmedikleri sorunlara karşı ilgisiz davranacakları gibi, problemleri sahiplenme noktasında da geri adım attıkları görülmektedir. Bütün bunlar, görev ve sorumluluklarını usulen yapmalarına neden olduğu gibi; işlerine karşı olan heyecanlarının da azalmasına sebep olabilir. Dolayısıyla öğretmenler, sadece üstleri tarafından dikte edilen görevleri yapmakta, yaratıcılıklarını, bilgi ve deneyimlerini ortaya koyacakları işler yapmaktan kaçınmakta ya da verilen göreve ek bir görev üstlenmekten uzak durmaktadırlar. Görüşme yapılan öğretmenlerin içinde yalnızca bir kişinin itaat etme; diğer bir deyişle statükoya karşı koyma eğilimi neredeyse yok gibidir. Bu bağlamda, görüşme yapılan öğretmenin meslekte uzun yıllardır çalışıyor olması, meslek hayatının özel okulda geçmiş olması ve dolayısıyla da ne kadar az ses çıkarırsam o kadar uzun kalırım mantığıyla hareket etmesi, yönetimden gelen görevi sorgulamadan yapmasında etkili olabilir.

3.5. Okullarda Sessizliğin Sonuçları

Öğretmenler sessizliğin sonuçlarıyla ilgili kişisel ve örgütsel başlıkları altında fikirlerini söylemişlerdir. Ayrıca örgüt içerisinde sessiz kalmalarının sonuçlarını hem olumlu hem de olumsuz açılardan ele aldıkları görülmüştür. Olumlu sonuçlara baktığımızda; kişisel teması (f=18) altında işgöreni mutlu kılan sonuçlar, ilişkinin zedelenmemesi, iyi bir işgören olarak algılanma, kariyer fırsatlarından ve eğitim olanaklarından yararlanma gibi alt temalar ortaya çıkarken; örgütsel teması (f=17) altında örgüt kültürünün devam etmesi, örgüt politikalarının korunması zamandan tasarruf gibi alt temaların ortaya çıktığı görülmektedir. Olumsuz sonuçlara baktığımızda; kişisel teması (f=20) altında işgöreni mutsuz kılan sonuçlar, işgörenin kuruma olan bağlılığının azalması, işgörenlerin bilişsel uyumsuzluğu ve iş yükünde adaletsizlik gibi alt temalar ortaya çıkarken; örgütsel teması (f=20) altında performansı ve sinerjiyi engelleyen sonuçlar (bilgi ve deneyimleri paylaşmama, yenilik ve gelişimden mahrum kalma, iletişimsizlik), iyileşmeyi ve gelişmeyi kısıtlayan sonuçlar (işlerin yavaşlaması, gelişimin engellenmesi, problemlerin-sorunların gerçek nedenlerinin gizlenmesi) gibi alt temaların çıktığı görülmektedir. Katılımcıların sessiz kalma sonuçları hem kişisel hem de örgütsel bağlamda ele alındığında en çok olumsuz yanları hakkında yorum yaptıkları görülmektedir. Bu görüşlerden; Ö8 “...Değişmeyecek bir şey için zaman harcamaktansa diğer sorumluluklarımı yerine getirecek zamanım kalıyor.”; Ö16 “...Sessiz kaldığım konularda başım ağrıyor. Böyle bir iyi noktası var. İlişkilerim bozulmuyor.”; Ö10 “...Farklı konularda söylemek istediklerim daha fazla duyulur oldu. Bir nevi idarecilerimin gözünde “hep konuşan” değil “gerektiğinde konuşan” bir role sahip oldum.”; Ö18 “...Eğitime gidecek öğretmenin sayısı sınırlı ise ben seçebiliyorum sessiz kaldığım için. Ya da bölüme alınacak bir eğitim materyali isteğinde öncelik verilebiliyor.”; Ö3 “...Motivasyonum düşüyor. Enerjim düşüyor. Okula gelmek içimden gelmiyor.”; Ö19 “...Hayal kırıklığı yaşıyorum.”; Ö2 “Mutlu değilim sessiz kaldığım için. Okula olan bağlılığım azalıyor kişisel olarak.”; Ö12 “...İşe yaramaz hissediyorum kendimi. Neden söyleyemiyorum diye kendimi rahatsız hissediyorum. Bu, insanı depresyona bile sokabilir.”; Ö5 “...Fedakar olan taraf ezilir gibi bir algı oluyor. Nezaketen susuyorsun iş sana patlıyor.” görüşleri kişisel sonuçlara örnek olarak gösterilirken; Ö3 “Sessizliğim onay olarak algılanıyor kurumca. Doğruyuz deniyor.”; Ö19 “...Bilgi korunuyor, saklanıyor.”; Ö14 “...İşlerin daha hızlı yürür. Çok fazla fikir dinlenmeyeceği için kararlar hızlı alınır ve zamandan tasarruf sağlanır.”; Ö7 “...Gelişim olmaz bence. Tıkanan süreçler olur. Performansı etkiler.”; Ö18 “Şeffaflık yok olur. Sessiz kaldığın durumu bir yerlerde yakın arkadaşlarına ifade etmek isteyeceksin. Bu da dedikoduyu doğuracak. Güven azalacaktır.” görüşleri örgütsel sonuçlara örnek olarak gösterilebilir. Öğretmenlerin sessiz kalmalarının sonucunda kişisel olarak motivasyonlarının düştüğü, kendilerini geliştirmek için herhangi bir şevklerinin kalmadığı, aile hayatlarının ve sosyal yaşamlarının olumsuz etkilendiği, okula isteksiz geldikleri düşünülebilir. Bununla birlikte kendilerini işe yaramaz hissettikleri, konuyla ilgili görüş bildirmedikleri için içsel bir çelişki yaşadıkları da görülmektedir. Ayrıca konu hakkında bilgi sahibi olmalarına rağmen nezaketen sessiz kalmayı tercih ettikleri; ama bunun sonucunda iş yükü ile karşılaşmaları da manidardır. Dolayısıyla öğretmenlerin, iş üstüne kalmasın diye kendi beceri ve

yeteneklerini saklama yoluna gittikleri de düşünülebilir. Bu da kurumdaki farklı yetenek ve ilgideki öğretmenlerin yaratıcılıklarını körelterek uzun vadede kuruma zarar verebilir.

Öğretmenler, sessiz kalmalarının sonucunda okulda hiçbir gelişimin olmayacağını, yeniliklerin ortaya çıkmayacağını, işleyişte tıkanmalar ve aksaklıklar olacağını düşünmekte; sessiz kaldıkları konuları daha yakın buldukları kişilerle paylaşarak dedikodu ikliminin yaratılmasına zemin hazırladıklarını ifade etmektedirler. Bunların sonucunda güvensiz bir okul iklimi oluşacağını belirtmektedirler. Bu bağlamda öğretmenlerin düşüncelerini açıkça paylaşamamaları kurumsal açıdan gerilemeye yol açabilir. Aynı fikirler etrafında dönen okul iklimi, zamanla yeniliklerden uzaklaşmaya, kendini tekrar etmeye ve dış çevreyle bağlantısını kopararak kendi doğruları yönünde baskı kültürü oluşturmaya başlayabilir. Dolayısıyla bu araştırmada olduğu gibi araştırmaya dâhil olan okulun, özel bir okul olduğu düşünülerek kadronun kalıcılığı konusu akla gelmektedir. Düşüncelerin paylaşılmadığı bir okulda öğretmenler zamanla farklı alternatif arayışına girebilirler. Nitelikli öğretmen kaybı yaşayan okulun eğitim kalitesi de düşecektir. Bu da kurumun dışarıya karşı güveninin zedelenmesine ve zarar görmesine yol açabilir. Aynı zamanda öğretmenlerin bilgi ve deneyimlerini paylaşmamaları; kurumun yenilik ve gelişimden mahrum kalmasına, iletişimin gerilemesine, işlerin yavaşlayarak gelişimin engellenmesine, problemlerin gerçek nedenlerinin gizlenerek güvenin yok olmasına neden olduğu da söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin sessiz kalmalarının sonucunun az da olsa olumlu etkileri olduğu görülmüştür. Kişisel olarak sessiz kaldıklarında, konuyla ilgili daha fazla düşünme fırsatı elde ettiklerini, dedikoduların içinde yer almadıklarını ve dolayısıyla da ilişkilerine zarar vermeyerek okul içinde iyi bir işgören olarak algılandıklarını ifade etmişlerdir. Bu durumda çözüme ulaşacağı düşünülmeyen konularla ilgili boş yere zaman harcamadıkları bunun yerine kişisel gelişimlerine katkıda bulunma ve okuldaki kariyer fırsatlarından yararlanma şansı elde ettikleri düşünülebilir. Öğretmenlerin, okul içinde huzursuzluk olmaması için ilişkilerini korumak istemeleri de doğal karşılanabilir. Çünkü özel okulda çalışmalarından duydukları iş kaygısı onları, meslektaşlarıyla ve yönetimle çatışma içinde bulunmamaya itmiş olabilir. Yönetimin gözünde “çok konuşan ve muhalefet olan kişi” algısını yaratmamış olmak da, okuldaki varlıklarının devamlılığı açısından önem teşkil edebilir.

Katılımcıların görüşleri dikkate alındığında, sessiz kalmanın okula bazı olumlu katkılar sağladığı da görülmüştür. Farklı fikirlerin sürekli ortada olmamasının ya da herkesçe onaylanıyormuş gibi görünen fikirlerin olmasının okul kültürünün devamlılığını sağladığı düşünülebilir. Böylece okul, belli kalıplar ve düşünceler çerçevesinde şekillenerek dış çevreye karşı kültürünü devam ettirmiş olur. Ayrıca, okulda gizli kalması gereken bilgilerin dışarıyla paylaşılmaması okulun politikalarının korunması açısından önemli olabilir. Bu bağlamda sessiz kalan öğretmenler, okulun politikalarını dış çevreyle paylaşmazlarsa, dış çevreden okula karşı bir güven geliştirebilir. Sessiz kalmanın olumlu sonuçlarından biri de zamandan tasarruf olarak bulgulanmıştır. Çok fazla fikir dinlenmeden kararlar alınacağı için işleyişin daha hızlı olduğu söylenebilir.

3.6. Okullarda Sessizliğe Karşı Alınabilecek Önlemler

Öğretmenler, okullarda sessizliğe karşı alınabilecek önlemlerle ilgili konuşmayı destekleyecek güven iklimi yaratma (f=15), yönetici ve meslektaşlarla etkili iletişim kurulması (f=10), yöneticinin örtük inancını değiştirmesi (f=10), yapılandırılmış eğitimler planlanması (f=5) ve danışmanlık desteği (f=3) gibi konuları dile getirmişlerdir. Bununla birlikte konuşmayı destekleyecek güven iklimi yaratma teması altında işgörenlerin kararlara katılımının sağlanması, işgörenlerin fikir ve önerilerini desteklemek, işgörenleri cesaretlendirmek ve şeffaf bir yönetim modeli anlayışı gibi alt temalar belirlenmiştir. Bu görüşlerden; Ö10 “...Şeffaf ve kaliteli bir ortam olsa konuşuruz.” konuşmayı destekleyecek güven iklimi yaratmaya; Ö14 “...İletişime geçmesi gerekiyor çalışanların. Fikir alışverişinde bulunmalı insanlar.” yönetici ve meslektaşlarla etkili iletişim kurulmasına; Ö6 “...Çalışanlar fikrini paylaştığında yöneticinin, değer yargularına ve kişisel yakınlığına göre değil amaca göre karar vermesi önemli.” yöneticinin örtük inancını değiştirmesine; Ö17 “...Derse girmeyen bir yönetici ders içi uygulamalarla ilgili eğitim almak yerine insan ilişkileri, liderlik, yönetim becerileri gibi alanlarda eğitim almalı. Bu şekilde kendini daha iyi geliştirebilir ve sınıf içi uygulamalarla ilgili eğitimlere de öğretmenler gidebilir.” yapılandırılmış eğitimler planlanmasına; Ö15 “...Hatta okulda danışmanlık sistemi bile olabilir. Ama bu çok iyi yapılandırılmalı. Üstünkörü olmamalı.” görüşleri danışmanlık desteğine örnek olarak gösterilebilir. Öğretmenlerin, okulun işleyişi ve süreçle ilgili uygulamalarda karar sürecinde yer almak istedikleri; bunun gerçekleşmesi için de fikir ve önerilerinin desteklendiği, düşüncelerini açıklayabilecekleri güvenli bir okul ikliminde olmak istedikleri düşünülebilir. Düşüncelerine değer verildiğini gördükleri, tartışmaların ön yargısız, nesnel ve ikili ilişkilere göre yönetilmeden gerçekleştirilebildiği platformların olmasının sessizlik iklimini bozabileceği söylenebilir. Düşüncelerini açıklayabilmeleri için cesaretlendirilmeye ve bazı durumlarda

ödüllendirilmeye ihtiyaç duydukları da öğretmenler tarafından ifade edilmektedir. Şeffaf bir yönetim modeli beklentilerinin olduğu, meslektaşlarıyla ve yöneticileriyle etkili bir iletişim kurmak istedikleri görülmektedir. Okul ikliminde birbirini “sözde ilgileniyormuş” gibi görünerek değil, gerçekten çözüme ve anlamaya yönelik dinlemenin hem öğretmenlerin performansını hem de çalışma isteklerini artıracığı düşünülebilir. Bu bağlamda katılımcılar, yöneticilerinin kendilerine olan ön yargılı bakışını değiştirmelerini gerektiğini düşünmektedir. Yöneticilerin, öğretmenlere karşı “nasıl olsa yapamaz, beceremez, bu işin altından kalkamaz, ben yöneticiyim sen öğretmensin” gibi örtülü inançlarını değiştirmesi gerektiği; öğretmenlere güvenerek adaletli ve eşit mesafede bir tutum sergilemesinin, öğretmenler üzerinde çok büyük bir motivasyon olacağını her daim aklında tutmasının önemli bir adım olduğu düşünülebilir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Görüşmeler sonucunda ortaya çıkan bulgulara göre; öğretmenlerin sessiz kaldıkları konuların başında yönetim sorunu gelmektedir. Bu bulgu; Çakıcı (2010), Özgan ve Külekçi (2012) ve Durak (2012)’in araştırma sonuçlarıyla yakından ilişkilidir. Çakıcı (2010)’nın üniversitelerde yapmış olduğu araştırmada personelin %70’inin sessiz kalmayı, %30’unun da açıkça konuşmayı tercih ettikleri ortaya konmuştur. İlköğretim kurumlarında çalışan öğretmenler örgütsel sessizliğin nedenlerini *bireysel, yönetsel ve örgütsel* konular bağlamında dile getirmişlerdir. Araştırmanın bu bulgusu Premeaux ve Bedeian (2003), Karacaoğlu, Karacaoğlu ve Cingöz (2009), Kahveci (2010), Özgan ve Külekçi (2012), Arlı (2013), Cemaloğlu, Daşçı ve Şahin (2013) ve Tülübaş ve Celep (2014)’in araştırma bulguları ile büyük ölçüde benzerlik göstermektedir. Özgan ve Külekçi (2012)’nin üniversitelerde yapmış oldukları araştırmanın sonuçlarına göre, sessizliğin kendilerinden, yöneticilerden (yöneticilerin tutum ve davranışları...) ve örgütsel sebeplerden (örgüt içindeki algı ve iklim) kaynaklandığı görülmüştür. Kahveci (2010) de öğretmenlerin sessizlik durumlarını incelediği araştırmasında öğretmenlerin yöneticilerden kaynaklı duygu, düşünce ve sorunlarını dile getirmedikleri sonucuna ulaşmıştır. Tülübaş ve Celep (2014)’in öğretim elemanlarının sessiz kalma nedenlerini araştırdıkları çalışmalarında, öğretim elemanlarının örgütsel düzenlemeler, geriye çekilme, çalışma arkadaşlarıyla ve yöneticiyle ilişkileri koruma, kendisini koruma ve güvensizlik nedeniyle sessiz kaldıkları bulgulanmıştır. Bu bulgular doğrultusunda öğretmenlerin bireysel (izolasyon korkusu, fikirlerim kale alınacak mı korkusu, ilişkileri zedeleme korkusu, konuşmanın riskli görülmesi, etiketlenme korkusu, tecrübe eksikliği, geçmiş tecrübeler, işini kaybetme korkusu, demografik ve kişisel özellikler (kişilik, cinsiyet, çekingen olma, medeni durum, yetiştirilme tarzı, daha önce yaşanan olaylar), yönetsel (yöneticilerin tutum ve davranışları, yöneticilere güvensizlik, yöneticilerin “sözde” ilgileniyor görünmesi, yöneticilerin “en iyi ben bilirim” tavrı, yöneticilerin açıkça konuşmayı desteklememeleri, yöneticilerin örtük inançları, yöneticilerin kendi aralarında silo oluşturmaları) ve örgütsel (örgüt iklimi, haksızlık kültürü, hiyerarşik yapı, örgüt kültürü) sebeplerden dolayı okulla ilgili görüş ve önerilerini açıklamaktan çekindikleri ve sessiz kalmayı tercih ettikleri söylenebilir. Sessizlik nedenlerine ilişkin görüşler incelendiğinde alanyazından farklı olarak ortaya çıkan “*yöneticilerin kendi aralarında silo oluşturmaları*” bu araştırmanın en önemli ve çarpıcı bulguları arasında yer almaktadır. Altınay, Mercan, Aksanyar ve Sert (2012)’e göre silo sendromu, bir örgütte bölümlerin birbirinden kopuk çalışıp sanki görünmez duvar örmeleri ve etkileşime izin vermemeleri durumudur. Her bölüm sadece kendi amaçlarını gerçekleştirmek istemekte ve dolayısıyla örgütün amaçlarından uzaklaşabilmektedir. Bizim araştırmamızda da, yöneticilerin kendi aralarında silo oluşturdıklarını ifade eden öğretmenler, yöneticilerin kendilerini dinlemediğini, yöneticiler arasında bir dayanışma olduğunu ve öğretmenlerden gelen fikirlere kapalı olup yönetim kadrosundakilerin fikirlerini önemsediklerini belirtmişlerdir. Bu bağlamda, yönetimin kişisel amaçlarının okulun amaçlarının önüne geçmiş olduğu düşünülebilir.

Son yıllarda örgütlerde sessizliğin yerini çok sesliliğin aldığı görülmektedir. Örgütler, işgörenlerin etkin ve verimli olmalarını istiyorlarsa, onların istek ve ihtiyaçlarına öncelik ve önem vermelidir. İşgören sessizliğinin anlaşılabilir kırılması ve etkili yönetilmesi mühim bir sorundur. Öğretmenlerin sessizliğini kırabilmek için fikirlerini izolasyon korkusu, iş kaygısı yaşamadan hür bir biçimde dile getirdikleri, kararlara katılımda etkin rol aldıkları bir iklim yaratılmalıdır. Tüm paydaşların düşüncelerini desteklemek için yaratıcı fikirlere ödüllendirme sistemi getirilerek, işgörenler fikirleri nedeniyle cesaretlendirilerek okulun işleyişinde görev ve sorumluluk alabilir. Yöneticilerin ve öğretmenlerin kişilerarası iletişim becerilerinin geliştirilebilmesi için yapılandırılmış eğitimler planlanabilir. Hatta danışmanlık desteği ile farklı bakış açılarının desteklendiği bir okul iklimi yaratılabilir. Okullarda iletişim kanalları açık olarak şeffaflığın desteklenmesinin, bilgi akışının sürekli ve doğru kullanılmasının, yöneticilerin farklı görüşlere önyargısız olmasının, öğretmenlerin etkinliklere katılımını arttıran ve örgütsel sessizliği ortadan kaldıran bir etki oluşturacağı söylenebilir.

4.1. Öneriler

Araştırma sonucu ve alanyazın taramasında elde edilen bilgiler ışığında uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik olarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

1. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin sessiz kaldıkları konuların başında yönetimden kaynaklanan nedenlerin olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin fikir ve önerilerini söyleseler bile değişim olmayacağına dair inançlarının kırılması için, yöneticilerin onlarla olan ilişkilerini yeniden gözden geçirmesi ve öğretmenleri kararlara katarak haksızlık ve ayrımcılık davranışlarından vazgeçmeleri önerilebilir.
2. Öğretmenlerin sessiz kalma nedenleri incelendiğinde bireysel, yönetsel ve örgütsel bağlamda çok sayıda değişken olduğu görülmektedir. Katılımcıların özel okulda çalışmaları nedeniyle işlerini kaybetme korkularının yüksek olduğu dikkat çekicidir. Bu bağlamda, özel okullarda görev yapan öğretmenlerin kurumu sahiplenme ve bağlılık duygularının artması için okulların öğretmenlerle bir yıldan daha fazla süre için sözleşmelere imza atması önerilebilir.
3. Öğretmenlerin sessiz kalmalarının sonucunda hem bireysel hem de örgütsel açıdan bazı olumsuzluklar (motivasyon ve performans düşüklüğü, okulun gelişmemesi vb.) olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin bilgi, görüş ve önerilerini açıkça paylaşılabilecekleri platformların daha fazla olması, okulun belli yerlerinde öneri kutularının bulunması ve sonrasında bu önerilerin birlikte incelenerek değerlendirilebileceği konuşma ortamları yaratılması önerilebilir.
4. Öğretmenler sessiz kaldıkları konuların dedikodu ortamı yarattığını dile getirmişlerdir. Bu durumda dedikodulara mahal vermeyecek iletişim kanallarının açık olması, yönetimin açık kapı politikası uygulaması ve herkese hakkaniyet, eşitlik ve nesnel bir biçimde dinlendiğini gösteren bir tutum sergilemesi gerektiği düşünülmektedir.
5. Öğretmenlerin “söz gümüşse, sükût altındır” bakış açısıyla yetiştirildikleri ve “susmanın erdem olduğu” söylenen bir kültürden geldikleri göz önünde bulundurularak, bu düşüncelerinden arınmaları ve yaratıcı fikirlerini ortaya koyabilecekleri olanakların sunulması önerilebilir.
6. Öğretmenlerin alınacak kararlarda herhangi bir korku, baskı gibi unsurlara maruz kalmaması için demokratik bir okul iklimi oluşturulmalıdır. Yöneticiler de bu iklimi destekleyen tutum ve davranışlar sergilemelidir.
7. Yöneticiler öğretmenlerle konuşma kanallarını çeşitlendirilebilir. Toplantı, dayanışma saati, yüz yüze görüşme, öneri sistemleri, grup çalışmaları, kültürel etkinlikler bunlardan bazılarıdır. Ayrıca öğretmenler okul içinde iletişim düzeyini arttırmayı sadece yönetimden beklememeli, bu konuda kendileri de çaba göstermelidir.
8. Nitel araştırma modeli kullanılarak yapılan bu araştırma, nicel model ile (anket metoduyla) elektronik ortama aktarılıp çok sayıda ilde yapılarak araştırmanın kapsamı genişletilebilir.

5. KAYNAKLAR

- Alioğulları, Z. (2012). *Örgütsel sessizlik ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişki-bir uygulama*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Altınay, A., Mercan, N., Aksanyar, Y. & Sert, S. (2012). İşletme körlüğü, silo sendromu ve çözüm önerisi olarak örgütsel zekâ. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, Cilt 4, Sayı 1, 13-19.
- Arlı, D. (2013). İlkokul müdürlerinin örgütsel sessizlik ile ilgili görüşleri. *Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*. Cilt 3, Sayı 2, 69-84
- Ajzen, I., Albarracín, D., & Hornik, R. (Eds.), (2012). *Prediction and change of health behavior: Applying the reasoned action approach*. Psychology Press.
- Bagheri, G., Zarei, R., & Aeen, M. N. (2012). Organizational silence (basic concepts and its development factors). *Ideal Type of Management*, 1(1), 47-58.
- Beheshtifar, M., Borhani, H., & Moghadam, M. N. (2012). Destructive role of employee silence in organizational success. *International Journal of Academic Research in Business & Social Sciences*, 2(11).
- Bildik, B. (2009). *Liderlik tarzları, örgütsel sessizlik ve örgütsel bağlılık ilişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gebze.
- Brinsfield, C. T., Edwards, M. S., & Greenberg, J. (2009). *Voice and silence in organizations: Historical review and current conceptualizations*. *Voice and silence in organizations*, 1., Emerald Group Publishing Limited.
- Bowen, F., & Blackmon, K. (2003). Spirals of silence: the dynamic effects of diversity on organizational voice. *Journal of Management Studies*, 40(6), 1393-1417.
- Cemaloğlu, N., Daşçı, E. & Şahin, F. (2013). İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel sessizlik yaşama nedenleri: Nitel bir çalışma. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi/The Journal of Academic Social Science*, Yıl:1, Sayı:1, s.112-124.
- Celep, C. ve Tülübaş, T. (2014). Öğretim elemanlarının sessiz kalma nedenleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (H. U. Journal of Education)*, 29(1), 280-297.
- Çakıcı, A. (2010). *Örgütlerde işgören sessizliği*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Çakıcı, A. ve Ayşen, B. (2014). Örgütlerde yönetici sessizliği mümkün müdür? Keşifsel bir araştırma. *Niğde Üniversitesi İİBF*

- Dergisi, Cilt:7, Sayı:1, s.107-125.*
- Detert, J. R. & Burris, E. R. (2007). Leadership behavior and employee voice: is the door really open? *Academy of Management Journal*, 50(4), 869-884.
- Dimitris, B. & Vakola M. (2005). Antecedents and consequences of organizational silence: An empirical investigation. *Employee Relations*, 27(5), 441-458.
- Durak, İ. (2012). *Korku kültürü ve örgütsel sessizlik*. Bursa: Ekin Yayınevi,
- Dutton, J. E., Ashford, S. J., Lawrence, K. A., & Miner-Rubino, K. (2002). Red light, green light: Making sense of the organizational context for issue selling. *Organization Science*, 13(4), 355-369.
- Dyne, L. V., Ang, S., & Botero, I. C. (2003). Conceptualizing employee silence and employee voice as multidimensional constructs. *Journal of Management Studies*, 40(6), 1359-1392.
- Gök, A., Arslan, M. C. & Özgan, H. (2013). Öğretmenlerin örgütsel sessizlik nedenleri ve etkileri. Marmara Üniversitesi - 8. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi Bildiri Özetleri, İstanbul.
- Greenberg, J. & Marissa S. (2009). Voice and silence in organizations. Emerald Group Publishing, UK.
- Henriksen, K., & Dayton, E. (2006). Organizational silence and hidden threats to patient safety. *Health Services Research*, 41(4p2), 1539-1554.
- Hirschman, A. O. (1970). *Exit, voice, and loyalty: Responses to decline in firms, organizations, and states* (Vol. 25). Harvard university press.
- Kahveci, G. (2010). *İlköğretim okullarında örgütsel sessizlik ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiler*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Kahveci, G. ve Demirtaş, Z. (2013). Okul yöneticisi ve öğretmenlerin örgütsel sessizlik algıları. *Eğitim ve Bilim*, 38 (167), 50-64.
- Karacaoğlu, K. ve Cingöz, A. (2009). İşgören sessizliğinin kaynağı olarak liderlik davranışı ve örgütsel adalet algısı. 17. *Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi*, 21-23 Mayıs, Eskişehir, 2009, ss. 698-705.
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Kolay, A. (2012). *Endüstri meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin örgütsel sessizlik ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Morrison E.W. & Milliken F.J. (2000). Organizational silence: A barrier to change and development in a pluralistic world. *The Academy Of Management Review*, 25(4), 706-725
- Milliken, F. J., Morrison, E. W. & Hewlin, P. F. (2003). An exploratory study of employee silence: issues that employees don't communicate upward and why. *Journal of Management Studies*, 40(6), 1453-1476.
- Özgan, H. ve Külekçi, E. (2012). Öğretim elemanlarının sessizlik nedenleri ve üniversitelerine etkileri. *E-International Journal of Educational Research*, 3(4), 33-49.
- Perlow, L. A. & Repenning, N. P. (2009). The dynamics of silencing conflict. *Research in Organizational Behavior*, 29, 195-223.
- Pinder, C. C. & Harlos, K. P. (2001). Employee silence: quiescence and acquiescence as responses to perceived injustice. *Research in Personnel and Human Resources Management*, 20, 331-369.
- Premeaux, S. F., & Bedeian, A. G. (2003). Breaking the Silence: The moderating effects of self-monitoring in predicting speaking up in the workplace. *Journal of Management Studies*, 40(6), 1537-1562.
- Rosemary, M. (2003). Organizational discourses: sounds of silence. *3rd International Critical Management Studies Conference Lancaster University*, p: 1-7.
- Scheufele, D. & Moy, P. (2000). Twenty-five years of the spiral of silence: a conceptual review and empirical outlook. *International Journal of Public Opinion Research*, 12(1), 3-28.
- Somuncu, F. (2008). *Örgütsel bağlılık ve örgütsel bağlılığı geliştirme araçları: Özel bir hizmet işletmesinde araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Şehitoğlu Y. (2010). *Örgütsel sessizlik, örgütsel vatandaşlık davranışı ve algılanan çalışan performansı ilişkisi*. Doktora Tezi, Gebze İleri Teknoloji Enstitüsü, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Şimşek, H., Yıldırım, A. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Tangirali, S & Ramanujam, R (2008). Employee silence on critical work issues: The cross level effects of procedural justice climate. *Personnel Psychology*, 61.
- Tülübaş, T. (2011). *Öğretim elemanlarının sessiz kaldıkları durumlar ve sessiz kalma nedenleri*. Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Türmüklü, A. (2000). Eğitim bilim araştırmalarında etkin olarak kullanılacak nitel bir araştırma tekniği: görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 6(4), 543-559.
- Vakola, M., & Bouradas, D. (2005). Antecedents and consequences of organizational silence: an empirical investigation. *Employee Relations*, 27(5), 441-458.

EKLER

EK: Verilerin Analizi Sonucu Ortaya Çıkan Tema ve Alt Temalar

Tema	Alt Temalar
Örgütsel Sessizliğin Anlamına İlişkin Görüşler	<ul style="list-style-type: none">• Sükût• Bencillik• Çaresizlik
Okullarda Sessiz Kalman Konulara İlişkin Görüşler	<ul style="list-style-type: none">• Etik ve Sorumluluk• Kişisel çıkarların kurum çıkarlarının önünde yer alması• Kötü muamele (hakaret, suçlama, aşırı iş yükleme, yıldırma gibi)• Etik konular (dürüst olmayan davranışlar, mesleki etiğe uygun davranmama gibi)• Yönetim Sorunu• Yöneticiye güvensizlik• Yöneticinin yanlış tutum ve davranışları• Adil olmayan uygulamalar (haksızlık, ayrımcılık gibi)• Hemfikir olunmayan iş politikaları veya kararları• Görüş bildirip değişim olmaması• Konunun Kendi İlgileri Dışında Kaldığı Durumlar• Çatışma Durumları• Fikirleri Açıkça Paylaşamama• Meslektaşların Performansı• Meslektaşların yetersizliği• Çalışma Olanakları• Kişisel gelişimin önündeki engeller• İyileştirme Çabaları• İşyerindeki işleyiş ve süreçlerdeki aksama ve hatalar• Görev Paylaşımı• Ekstra çalışma yükü• Görev dağılımında adalet• Ders programlarında adalet
Okullarda Sessizliğin Nedenlerine İlişkin Görüşler	<ul style="list-style-type: none">• Bireysel Nedenler• İzolasyon korkusu• Fikirlerim kale alınacak mı korkusu• İlişkileri zedeleme korkusu• Konuşmanın riskli görülmesi• Etiketlenme korkusu• Tecrübe eksikliği• Geçmiş tecrübeler• İşini kaybetme korkusu• Demografik ve kişisel özellikler (kişilik, cinsiyet, çekingen olma, medeni durum, yetiştirilme tarzı, daha önce yaşanan olaylar)• Yönetimsel Nedenler• Yöneticilerin katı tutum ve davranışları• Yöneticilere güvensizlik• Yöneticilerin “sözde” ilgileniyor görünmesi• Yöneticilerin “en iyi ben bilirim” tavrı• Yöneticilerin açıkça konuşmayı desteklememeleri• Yöneticilerin örtük inançları• Yöneticilerin kendi aralarında silo oluşturmaları• Örgütsel Nedenler

	<ul style="list-style-type: none"> • Örgüt iklimi (Sessizlik iklimi) • Haksızlık kültürü • Hiyerarşik yapı (katı yapılanma) • Örgüt kültürü (Destek görmeyen kültür)
Okullarda Sessizliğin Ortaya Çıkma Şekline İlişkin Görüşler	<ul style="list-style-type: none"> • İşgören İtaati • Sağır Kulak Sendromu • Pasif Kalma ve Razi Olma • Çekilme ve Başka Davranışlara Yönelme • Sadakat ve İlgisizlik • Görev ve Sorumluluk Almada İsteksizlik
Okullarda Sessizliğin Sonuçlarına İlişkin Görüşler	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Kişisel-Olumlu Sonuçlar <ul style="list-style-type: none"> • İşgöreni mutlu kılan sonuçlar • İlişkinin zedelenmemesi • İyi bir işgören olarak algılanma • Kariyer fırsatlarından ve eğitim olanaklarından yararlanma ▪ Kişisel-Olumsuz Sonuçlar <ul style="list-style-type: none"> • İşgöreni mutsuz kılan sonuçlar • İşgörenin kuruma olan bağlılığının azalması • İşgörenlerin bilişsel uyumsuzluğu • İş yükünde adaletsizlikler ▪ Örgütsel-Olumlu Sonuçlar <ul style="list-style-type: none"> • Örgüt kültürünün devam etmesi • Örgüt politikalarının korunması • Zamandan tasarruf ▪ Örgütsel-Olumsuz Sonuçlar <ul style="list-style-type: none"> • Performansı ve sinerjiyi engelleyen sonuçlar (bilgi ve deneyimleri paylaşmama, yenilik ve gelişimden mahrum kalma, iletişimsizlik) • İyileşmeyi ve gelişmeyi kısıtlayan sonuçlar (işlerin yavaşlaması, gelişimin engellenmesi, problemlerin-sorunların gerçek nedenlerinin gizlenmesi)
Okullarda Sessizliğe Karşı Alınabilecek Önlemlere İlişkin Görüşler	<ul style="list-style-type: none"> • Konuşmayı destekleyecek güven iklimi yaratma • İşgörenlerin kararlara katılımının sağlanması • İşgörenlerin fikir ve önerilerini desteklemek • İşgörenleri cesaretlendirmek • Şeffaf bir yönetim modeli anlayışı • Yönetici ve meslektaşlarla etkili iletişim kurulması • Yöneticinin örtük inancını değiştirmesi • Danışmanlık desteği • Yapılandırılmış eğitimler planlanması

Extended Abstract

It is very important for teachers to express their feelings about aims and functions of schools in a democratic way, to express themselves freely without falling into silence, and to talk about problems for development of students who are basic unit of a society in the rapidly changing global world. In other words, if teachers could break their silence, it will surely contribute to schools' improvement, change and being open to innovations. It cannot be expected a teacher to be qualified if s/he escapes from the problems, ignores them, and cannot express herself/himself freely. This can affect a school's level of reaching the aims negatively. Thus, if the majority of teachers in a school maintain the silence, this leads us to the concept of "organizational silence". Organizational silence can be defined as employees' hiding, not sharing and sparing deliberately their knowledge, ideas, suggestions and emotions about organizational problems or subjects.

There are many studies about organizational silence in different organizations, but not much in educational organizations. Because organizational silence occurs in educational organizations frequently,

this study has been conducted on teachers and this study is believed to contribute to the literature. Thus the aim of this study is to analyze the situations during which teachers in primary schools remain silent, the reasons of it, the reasons which lay behind it, and the results of it. This research was structured with qualitative research approach. Study group of this study consists of twenty primary school teachers as determined by as snowball. Data collection tool of this research is the semi-structured interview. While putting the form together related literature was scanned and supported by professionals. Outcome of the research was analyzed using content analysis technique.

According to researches, it is seen that even most of the employees know the problems and important subjects in an organization, they cannot share it with their superiors. While many researchers emphasize the importance of vertical communication for the health and improvement of organizations, many employees have difficulties to communicate in this way. This lack of communication decreases the employees' commitment to their organization and as a result of this, the productivity decreases. The organizational silence, which leads the employees to be silent and unproductive, can cause damages which are hard to compensate. In this concern, it is known that silence can occur in different ways and cause some negative consequences for both employees and organization itself. If teachers choose to remain silent instead of speaking and to remain passive instead of resisting injustice, this can cause the climate of silence occur. Thus, the silence to which school managers can contribute deliberately or unintentionally can cause severe problems. When the private schools are considered, it is seen that teachers do not share their ideas to be promoted or to maintain their position in the school -in other words for not losing their jobs-. So the fear of losing organizational rewards and support of the management can be a factor for teachers to hinder themselves from criticizing the management or expressing their ideas which are different from the managers'. When we look at the management structure of educational organizations, we can see that it is a hierarchical structure. By knowing this, we can assume that managers do not fulfill entrustment and become the only authority. As a result of this, managers can affect teachers' professional life and improvement negatively or positively. Hence, teachers can remain passive while sharing their contradict opinions with managers.

According to the findings of this research, it was found out that teachers defined organizational silence as stillness, selfishness and desperation, they remained silent about subjects on management mostly, there were personal, organizational and managerial reasons why they remained silent, they remained silent by ignoring and being passive, they evaluated the results of their silence both personally and organizationally, and they believed that organizational silent can be overcome by creating the climate of trust to speak in an organization. When the reasons of silence is analyzed, the reason of "managers create silo between each other" is different from other reasons in the literature and so it is an important and striking finding of this study. Silo syndrome can be defined as a situation in which departments of an organization work very disconnectedly. In this syndrome, each department focuses on reaching its own aim and gets away from aims of the organization. In our study, teachers said that the managers create silos between each other, they do not listen to teachers, there is solidarity between themselves, and the managers only care about the managerial staffs' opinions. In this way, it can be thought that personal aims have gone further than organizational aims. Today, it is seen that organizational voice gains importance in almost every organization, not organizational silence. Institutions should listen to employees' voice if they want their employees to be productive. Understanding employees' silence, breaking and managing this silence is an important problem. A school climate in which teachers can express their opinions explicitly and without fearing being isolated, and having worries about losing their jobs should be created. A rewarding system which is consistent with all creative ideas can be built to support all of school personnel's opinions, and with the help of this the personnel can take responsibilities by taking part in schools' working and by being encouraged for their new ideas. Trainings to improve managers' and personnel's interpersonal communication can be planned. Even a different school climate can be created with the help of counseling support. It can be said that if communication channels in a school are open, there is a transparent management structure and a continuous and correct flow of information, and managers do not have bias against teachers and listen to their opinions, it can contribute to teachers' participating in activities in schools and removing organizational silence.



Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında İhtilafli Konular İçerisinde Yer Alan 'Aile' Kavramının İncelenmesi: Bir İçerik Analizi

The Concept of Family as a Controversial Issue in Social Studies Textbooks: A Content Analysis

Özkan AKMAN¹, Uğur BASTIK²

Öz: Günümüzde tartışmalı konularla birçok alanda (politika, güncel haberler, eğitim, vs) karşılaşmaktadır. Eğitim öğretimde en çok kullanılan kaynaklardan olan ders kitaplarında da bu ihtilafli konular yer almaktadır. Bu araştırmanın amacı ortaokullarda okutulan 5-6-7 Sosyal Bilgiler ders kitabı ve 8. sınıflarda okutulan TC. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabında yer alan “aile” kavramının ihtilafli konular bağlamında anlatım özelliklerini ve kullanım sıklığını belirlemektir. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Veriler Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokullarda okutulan sosyal bilgiler ders kitabı ve 8. sınıf İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük ders kitaplarından toplanmıştır. İçerik analizinin adlandırma ve kategori oluşturma aşamasında; ders kitaplarının üniteleri incelenmiş ve aile konusunun kitaplarda anlatımı, tekrarlanma sıklıkları ve yüzdeleri hesaplanmış ve bu bilgilere dayalı olarak yorumlanmıştır. Geçerlik ve güvenilirliğin sağlanmasında görüş birliğine varılmasına dikkat edilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre ders kitaplarında tartışmalı konulara yer verilmiştir. Bu kitapların, öğrenci ihtiyaçlarına ve özelliklerine göre hazırlanmasına çalışıldığı ancak yer verilen tartışmalı konuların ele alınmasında, programların yoğunluğu ve öğretmenlerle ilgili çeşitli sorunlar yüzünden yetersizlikler görülmüştür. Öğretmenlere gerek hizmet öncesi gerekse hizmet içi eğitim verilmesi, kitapların yoğunluğunun azaltılması ve sınıf ortamının demokratik hale getirilmesi gibi öneriler getirilmiştir.

Anahtar kelimeler: Sosyal Bilgiler Ders Kitabı, TC İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük, İhtilafli Konular

Abstract: Nowadays controversial issues in many areas (politics, current news, education, etc.) are encountered. Textbooks the most widely used resource in education contain those issues. The aim of this study is to determine the features and frequency of “the concept of family”, which is one of the controversial issues, in Social Studies textbooks used in 5-6-7 grades. The content analysis technique, one of qualitative research methods, was used in this study. Data were collected from social studies textbooks taught in secondary schools of the Ministry of National Education and 8th grade textbook titled Revolution History and Kemalism. In the stages of naming and categorization categories of content analysis; “the concept of family” examined, counted, examined, and its frequency and percentages were found in textbooks. For Ensuring the validity and reliability of the consensus has been reached. According to the findings obtained in the study, textbooks contain controversial issues. These books, which were tried to be compatible with the student's needs and abilities, have problems because dense curricula and teachers' related problems in dealing with controversial issues. Some suggestions were made such as; teachers should be given to pre-service training as well as in service training, the density of the books should be reduced and the classroom climate should be democratic.

Keywords: Social Studies Textbooks, TC Revolution History and Kemalism, Disputed Issues

1. GİRİŞ

İnsan her zaman tabiiatta, toplumda gerçekleşen olaylara karşı merak içerisinde olmuştur. Merakına neden, sebep ve çözümler aramış ve sonuçlara ulaşmak istemiştir. Kimi zaman amacına ulaşmış olsa da bazı konularda çelişki içerisinde kalmıştır. Bu çelişkiler farklı durumların ve insanlar arasında tartışmaların ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Günümüzde ise teknolojinin gelişmesi sayesinde bilgi kaynakları ve bilgiye ulaşılabilirlik imkânları artmış, bir yandan insanların yaşamlarını kolaylaştırırken bir yandan da insanların eksik öğrenmelerine ya da yanlış bilgi edinmelerine neden olmuştur. Bu da insanların edindikleri bilgiye eleştirel gözle bakabilmelerini gerektirmektedir. Öğrencilerimizin de eleştirel bir okuyucu olarak yetiştirilmesi lazımdır ki doğru bilgiye ulaşabilsinler. Bunu kazandırabilmek için de sosyal bilgiler dersinde eleştirel okuma becerisine yer vermenin önemli olduğu söylenebilir (Özensoy, 2011).

Eleştirel düşünme becerisini kazanmış öğrenci derste olaylara, konulara farklı bakarak; bu düşüncelerini derse katılarak ifade edebilir. Bu şekilde derse katılan öğrenci ileriki yıllarda da hayatına yön verecek kazanımları edinmiş olacaktır. Bu düşünceler çerçevesinde tartışmalı konuların amaçlarını Chikoko, Gilmour, Harber ve Serf (2011) şu şekilde olması gerektiğini belirtmişlerdir:

İlerleme gösteren, başarı gösteren ve öğrenmekten zevk alan başarılı öğrenciler olmaları için tüm gençlere imkân tanımak,

¹ Yrd. Doç. Dr. Gaziantep Üniversitesi, akmanozkan@hotmail.com

² Öğretmen, Gaziantep Üniversitesi, ugurbastik@hotmail.com

Sağlıklı, güvenli ve tatmin edici hayatlar yaşayabilecek, kendine güvenen bireyler yetiştirmek, Toplumla olumlu katkı sağlayabilecek sorumluluk sahibi vatandaşlar yetiştirmektir.

Bu amaçları gerçekleştirmede önemli bir araç olan sosyal bilgiler; sosyoloji, psikoloji, antropoloji, vb. sosyal bilimlerden oluşmuş disiplinler arası bir derstir. Bu bilimlerin ortaya çıkardığı tartışmaya açık konular da bu şekilde sosyal bilgiler dersinin konusu haline gelmiş ve ders kitaplarında tartışmalı konulara yer verilmiştir.

1.1. Sosyal Bilgiler Nedir?

Sosyal bilgiler, insanı ilgilendiren ekonomi, siyasi, sosyoloji, psikoloji vb. bilimlerle ortak çalışıp insanların toplumsal yaşamlarını bir başlık, bir ünite ya da bir ders programı çerçevesinde ele alan ve bu bağlamda toplumunun değerlerini kazanmış vatandaş yetiştirme planı olarak tanımlanabilir. Sosyal bilgilerin birçok tanımı bulunmaktadır. Bunlardan bazıları aşağıda verilmiştir:

MEB'e (2009) göre sosyal bilgiler, bireyin toplumsal varoluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı olması amacıyla; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimlere ve vatandaşlık bilgisi konularını yansıtan; öğrenme alanlarının bir ünite ya da tema altında birleştirilmesini içeren; insanın sosyal ve fizikî çevresiyle etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelendiği; toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ilköğretim dersi.

Doğanay'a (2005) göre, sosyal bilgiler, sosyal ve insanla ilgili diğer bilimlerin içerik ve yöntemlerinden yararlanarak insanın fiziksel ve sosyal çevresiyle etkileşimini zaman boyutu içinde disiplinler arası bir yaklaşımla ele alan ve küreselleşen bir dünyada yaşamla ilgili temel demokratik değerlerle donatılmış, düşünen ve beceri sahibi demokratik vatandaşlar yetiştirmeyi amaçlayan bir çalışma alanıdır.

Öztürk ve Otluoğlu'na (2002) göre; sosyal bilgiler, sosyal bilimlerin bulgularını entegre edip, öğrencilerin düzeyine göre basitleştiren, bunları kullanarak, öğrencilere, sosyal yaşama uyum sağlamada ve sosyal sorunlara çözüm üretmede ihtiyaç duyacakları bilgi, beceri, tutum ve değerleri kazandırmayı amaçlayan bir yurttaşlık eğitimi programıdır.

Yukarıda verilen tanımlara bakılarak sosyal bilgiler, sosyal bilimlerde yer alan birçok bilimden yararlanırken bu bilimlerin içinde yer alan tartışmalı konuları da kendi içerisine almıştır. Örneğin; çocuğa şiddet sosyolojinin konusu iken disiplinler arası çalışan sosyal bilgilerde de bu konu ele alınabilmektedir. Yine aynı konu kültür antropolojinin konusu iken sosyal bilgiler içerisinde de işlenmektedir.

Aşağıda tartışmalı (ihtilafli) konunun tanımına, sınıflandırılmasına vb. konulara değinilecektir.

1.2. İhtilafli Konular

1.2.1.İhtilafli konu nedir?

İngilizce literatürde “controversial issues” olarak geçen bu kavram bu çalışmada tartışmalı, ihtilafli veya çekişmeli kavramları ile ifade edilecektir (Kaya, 2012). İhtilafli konu insanların bazı kavram, olay ve olgularda ayrılığa düştüğü, toplumsal olarak değeri olan durumların farklı yaklaşımlarla ele alınmasıdır. Aynı zamanda tartışmalı konular öğretimde bir yöntem olarak kullanılabilir. Bunun yanında farklı tanımlar vardır.

Kayalı'ya (2004) göre; öğrenme-öğretme sürecinde kullanılan yöntem ve teknikler, öğretimin niteliğini etkileyen önemli unsurlardır. Sosyal Bilgiler dersinde, problem çözme, dramatizasyon, gözlem gezileri, tartışma, soru-cevap, benzetişim, eğitici oyunlar, gösteri, örnek olay incelemesi gibi yöntem ve teknikler etkili olarak kullanılabilir.

Tartışmalı konular; değer veya inanç tartışmalarını içeren, çok sayıda insan tarafından önemli bulunan, toplumun genelini ilgilendiren, evrensel olarak kabul edilmiş sabit bir görüşün olmadığı konulardır (Avaroğulları, 2015).

Stradling (1985) ihtilafli konuları, “toplumun açık bir şekilde fikir ayrılığına düştüğü, bölündüğü ve toplum içindeki grupların farklı değerleri ölçüt olarak birbirine zıt açıklamalar yaptığı veya çözümler ileri sürdüğü konular” olarak tanımlamıştır (Akt. Oulton, Day, Dillon, & Grace, 2004, s: 490).

McCully (2006) ise; “Stradling'in yaptığı tanımın ihtilafli konuların duygusal veya hissi boyutunu göz ardı ettiğini ileri sürerek bu konuların - özellikle dini, etnik, kültürel ve kimlikle ilgili olanlar-

tartışılmasında önemli ve belirleyici bir rol oynayan hislerin veya duygusal tepkilerin de göz önüne alınması gerektiğini savunmuştur.” (Akt. Yılmaz, 2012, s: 202).

İhtilafli konuların genel olarak tanımlarına bakıldığında toplumu ilgilendiren ve insanlar arasında farklı yaklaşımlar sergilenmeye meydan veren durumlar olduğu görülmektedir. Bununla birlikte ihtilafli konular yalnız bir alanda olmayıp birden fazla alanda karşımıza çıkmaktadır.

1.2.2.İhtilafli konuların önemi

Günümüzdeki genel eğitim anlayışı gelişmelere ayak uydurabilen, farklılıklara açık ve saygı duyan, eleştirel düşünebilme yetisine sahip, empati kurabilen, olaylara ve durumlara yalnız kendi toplumundan değil küresel yaklaşabilen bireyler yetiştirmek, bu doğrultuda insanlara demokratik ve ortak yaşam biçimi vermeyi amaçlamaktadır (Öztürk ve Günel, 2016). Bu hedeflere ulaşabilmek için; insan zihninde karışıklığa meydan veren olay ya da durumları ortadan kaldırmak, farklılıklara, yeniliklere açık olmak ve bu durumları kabul etmek ve demokratik yaşamın getirdiği şartlara uyum sağlamak, öğrencilerin bugünü ve şu andaki duruma nasıl geldiğini anlamalarını sağlamak için, insanları rahatsız eden, önyargılara sebep olan tartışmalı konulara derste yer verilmesi gerekmektedir (Gedik, 2010).

Yine derste tartışmalı konulara yer vermenin önemi Barton ve McCully, (2007)’e göre: sürekli sınıfa (derslere) ve tartışmalara katılan öğrencilerin şöyle eğilimleri olur:

- Sonraki yaşantılarında seçim yapar,
- Temel demokratik değerleri destekler,
- Siyasi tartışmalara katılır,
- Siyasi haberleri medyadan takip eder,
- Siyasi süreçlere ilgi duyar,
- Kamu politikasını etkileme yetenekleri ve o güveni hissetmeleri, kendilerine olan güvenlerini yükseltir olarak ifade etmiştir.

1.2.3.İhtilafli konuların sınıflandırılması

MEB (2005) yılı programında sosyal bilgiler, “bireyin, toplumsal var oluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı olması amacıyla tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimleri ve vatandaşlık bilgisi konularını yansıtan; öğrenme alanlarının bir ünite veya tema altında birleştirilmesini içeren; insanın sosyal ve fizikî çevresiyle etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelendiği; toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ilköğretim dersidir” şeklinde tanımlanmıştır. Mihver ders olan Sosyal Bilgilerde kültür, inanç, ideolojik düşünce, demokratik toplumunun gerektirdikleri, küreselleşme, aile vb. birçok alanda tartışmalı konuya yer vermektedir. Dube’ye (2009) göre ise: “Örneğin, nükleer enerji santralının kurulması hem fen hem de sosyal bilimleri ilgilendirir. Bu bağlamda üzerinde henüz uzlaşmamış birçok bilimsel gelişme ve toplumsal konu Sosyal Bilgiler dersinde tartışılabilir. Ötenazi, hayvan deneyleri ve hakları, genetik mühendisliği, silah kontrolü, nüfus kontrolü, kadın hakları ve göç gibi konular Sosyal Bilgiler dersinde tartışılabilecek konular arasındadır.” (Akt. Ersoy, 2013, s: 29). Bu da Sosyal Bilgilerde tartışmalı konuların yalnız bir alanda değil birden fazla alanda olduğunu göstermektedir. Tablo 1’de Sosyal Bilgilerde ihtilafli konular genel çerçevede şöyle sınıflandırılmıştır:

Tablo 1. Bazı ihtilafli konu başlıkları

BAZI İHTİLAFLI KONU BAŞLIKLARI	
Ekonomi	Yoksulluk, İşsizlik..
Aile	Boşanma, Evlat Edinme..
Eğitim	Din Eğitimi, Toplumsal Cinsiyet, Zorunlu Eğitim, Karma Eğitim..
İstihdam	Asgari Ücret, İşyerinde Ayrımcılık...
Haklar	Silah Taşıma Serbestliği, Özgür Basın, Hayvan Hakları...
Etik	İntihar, Klonlama, Avcılık, Kürtaj...
Teknoloji	Elektronik Sağlık Kayıtları, Kimlik Hırsızlığı, İnternet Gizliliği, Elektronik Harp, Sertifikasız Yazılım Kullanımı...

Din	Yaradılış ve Evrim, Şifa ve Din, Kökten dincilik, Terörizm ve Din, Savaş ve Din..
Şiddet ve Suç	Aile İçi Şiddet, Ölüm Cezası, Namus İstismarı, Nefret Suçları, Çocuk İstismarı..
Politika ve Hukuk	Küresel Terörizm, Yasadışı Göç, Sansür, Alkol Yasağı..
Sağlık	Doğum Kontrol, Ötenazi, Gıda Güvenliği, Alternatif Tıp...
Bilim	Yok Olan Türler, Biyoyakıt, İklim Değişikliği, Su Sıkıntısı, Genetiği Değiştirilmiş Organizmalar (GDO)...

Yukarıdaki tabloda da görüldüğü üzere Sosyal Bilgiler dersinde birçok tartışma konusu bulunmakta ancak bireyin, toplumun temelini etkileyen “aile” konusu bu araştırma için önem teşkil etmektedir. Bu durumu Yaşartürk (2014); aile geçmişten bugüne, tüm ideologların ve kuramcılarının tartıştığı bir kavramdır. Bireylerin bir mekânda sürekliliğini sağlayan yegâne yapıdır, toplumsallaşmayı sağladığı kadar yasaklar üzerine de temellenmektedir ve artık günümüzde olumsuzluklarıyla birlikte tartışılmaktadır, şeklinde ifade etmiştir.

1.2.4. İhtilafli Konularda Sınıf Ortamı

Düşünmeden düşünmeyi, eleştirmeden eleştirmeyi, ifade etmeden ifadelendirmeyi öğrenmek ve geliştirmek oldukça güç, hatta imkânsızdır. Bu imkânsızlığı aşmanın etkili bir yolu, eğitim öğretim etkinliklerinde tartışmanın bir yöntem olarak kullanılmasıdır. Bireylerin, bu becerileri içeren tartışmayı yaparak, yaşayarak ve gözleyerek öğrenmelerine imkân tanınmalıdır (Yeşil, 2004). Bu becerilerin ortaya çıkmasına elverişli bir sınıf ortamının olması gerekir. Genel itibariyle öğretimde sınıf ortamının fiziksel şartlarının uygun olması gerekir. Fiziksel şartlarının yanında öğretmenin sınıfı organize bir şekilde yönetimi de önemlidir. Fiziksel şartları uygun; öğretim için organize olmuş bir sınıfın dersi daha verimli hale gelmiş olacaktır. Öğretime müsait olmayan ve kuralların tam olarak belirlenmediği ya da belirlenmiş kuralları olduğu halde uygulamaya geçirilmemiş bir sınıf ortamında öğretimin gerçekleşmesi eksik olacaktır ya da olmayacaktır. Bu nedenle Sınıf yönetiminde öğretmenlere büyük görevler düşmektedir. Sınıf yönetiminin ne olduğunu ve ne için olması gerektiğini bilmek gerekir. Sınıf yönetimine değinilmek gerekirse sınıf yönetimi, genellikle sınıfta disiplini sağlama olarak algılanmaktadır. Ancak günümüzde sınıf yönetimi, sınıf yöneticisi olan öğretmenin disiplini sağlamakla birlikte, sınıf ortamının fiziksel düzenini sağlamasını, öğretim faaliyetlerini sınıfın fiziksel olanaklarına göre planlamasını, sınıf içi iletişimi düzenlemesini kısacası, sınıfta eğitim öğretim etkinlikleri için olumlu iklimin yaratılmasını içerir (Karaçalı, 2006). Sınıf yönetiminde fiziksel şartlar ve disiplinler sağlandıktan sonra öğretmen, öğretimde öğrencilerin kendilerini hiçbir baskı ya da engel olmadan ifade edebilecekleri ortamın sağlanmasında düzenlemeler yapmalıdır. Yani güven ortamında öğrencinin düşünce, fikir ya da yaşayışlarını kolayca ifade edebilecekleri bir sınıf olması gerekir. Schwartz'ın (2007), “*İfade özgürlüğünün olmadığı bir hayat bir anlamda fakirleşmiştir.*” sözü de sınıf ortamlarının demokratik olmasının önemine örnek olarak gösterilebilir.

1.2.5. İhtilafli Konularda Öğretmen Yeterliliği

Türkiye’de Sosyal Bilgiler ve Tarih öğretmeni yetiştiren eğitim fakültelerinde öğretmen adayları branş dersleri yanında eğitim alanında verilen farklı dersler aracılığıyla öğretmenlik mesleğine hazırlanmaktadır. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği lisans programlarında öğrenciler Tarih ve Coğrafya ile ilgili farklı dersler yanında Siyaset Bilimi, Temel Hukuk, Vatandaşlık ve İnsan Hakları, Sosyoloji gibi derslerle yeni Sosyal Bilgiler programlarını yürütecek niteliklerde yetiştirilmeye çalışılmaktadır (Aktekin, 2010). Nitelikli öğretmen yetiştirmeye çalışan program, sosyal bilgiler dersinde yer alabilecek bütün konulara, durumlara hâkim olan öğretmenler yetiştirmeye çalışmaktadır. Bu amaçla yetiştirilen öğretmenler sosyal bilgiler dersindeki ihtilafli konularda da yeterli düzeyde olmalıdır. Bu yaklaşımla farklı yorumların olduğu şu düşüncelere göz atmalıyız.

Eğitim- öğretimin planlaması, sınıf yönetiminin sağlanması, derslerin düzenli bir şekilde işlenmesi, demokratik sınıf ortamının oluşması ve demokratik niteliklerin öğrenciye kazandırılması, tartışma konularının belirlenmesi ve işlenmesi, tartışma ortamına öğrencilerin katılımı vb. birçok konuda öğretmenin sorumluluğu vardır. Bu sorumlulukları yerine getirebilmesi için öğretmenin yeterli bilgi ve beceriye sahip olması gerekir bunun için ise hizmet öncesinde diğer konularda olduğu gibi tartışma konusunda da eğitim görmesi gerekmektedir (Avaroğulları, 2015). Yeterli bilgi beceriye sahip olan öğretmenlerin her türlü konuda öğrencilerine destek olması ve öğrenciye iyi bir model olması beklenir. Model olma durumunu ise Başar (1999: 62); “*Öğretmen, her davranışı ile öğrenciye model olmalıdır, ilköğrenim yıllarından başlayarak çocuklar, giyiminden yürüyüşüne, konuşmasına kadar her davranışında öğretmeni örnek almaya yatkındırlar. Bu, öğretmen için, sürekli özen gerektiren yorucu bir durum olsa*

bile, öğrenci davranışını değiştirmenin etkili bir yolu olarak, sürekli kullanılmalıdır.” şeklinde ifade etmiştir. Tartışmalı konuların derste işlenmesi kolay olmadığı ve nasıl yaklaşılması gerektiği bilinmediği için Yeşil'e (2004) göre; Bu süreçte en önemli görev öğretmenlere düşer. Öğretmenler öğrencilerine bu konuda iyi örnek olmalıdırlar. Bu bağlamda iyi bir model olan öğretmeni Çelik (2011) şu şekilde tanımlamaktadır; nitelikli öğretmen, farklılıkların farkında, farklılığın olmasına izin verir, öğrencilerin farklılıklarını bir zenginlik olarak görür, kınamaz, yargılamaz ve kızmaz. Dolayısıyla böyle öğretmenlerin yanında yetişen öğrencilerde demokratik insan tutumu oluşur ve yaşamın içindeki farklılıkları destekler, farklı bakış açılarından rahatsız olmaz.

1.2.6. İhtilafı Konularda Öğrenci Yeterliği

Sosyal Bilgiler Programını oluşturan temel öğeler; beceriler, kavramlar, değerler ve genel amaçlardır. Programda yer alan ve gelişmiş ülkelerin programlarında da benzerlerine rastlayabileceğimiz başlıca becerileri şöyle sıralayabiliriz: Eleştirel Düşünme Becerisi, Yaratıcı Düşünme Becerisi, İletişim Becerisi, Araştırma Becerisi, Problem Çözme Becerisi, Karar Verme Becerisi, Bilgi Teknolojilerini Kullanma Becerisi, Gözlem Becerisi, Zaman ve Kronolojiyi Algılama Becerisi, Değişim ve Sürekliliği Algılama Becerisi, Sosyal Katılım Becerisi, Empati Becerisi. Bu becerilerle paralel kavram ve değerlere de değinen yeni programlar, bilginin öğrencinin kendisi tarafından yapılandırılmasını savunan yapılandırmacı (constructivist) anlayışa dayanmaktadır. Bu yaklaşım karar verici olarak öğrencilerin yetiştirilmesinde bilginin, bir amaç olarak değil, bir problemin çözümünde araç olarak edinilmesini sağlamayı hedeflemektedir (Smart, Aytekin, Harnett, & Öztürk, 2009, s: 7). Sosyal Bilgiler Programında edindirilmeye çalışılan Eleştirel Düşünme, Yaratıcı Düşünme, Problem Çözme, Sosyal Katılım, Araştırma Yapabilme, Empati Kurma, İletişim Becerisi tartışmaya katılacak öğrencinin nitelikleri arasında olması gerekir. Bir öğrenci duruma/olaya eleştirel yaklaşabilmeli ki farklı olanı bulsun, çelişkili duruma yeni bir fikir getirmeli ki problemi çözebilsin, çelişkiyi ortama koyabilmeli ki tartışma ortamı oluşabilsin. Sosyal bilgilerin edindirmeye çalıştığı becerilerin yanında öğrencinin yetiştiği, yaşadığı toplumun özelliklerini taşıması kimi konuların tartışılmasını zorlaştırabilir. Oulton vd, (2004) bu tutuma karşı öğretmenlerin uygulama başlangıcında öğrencilerin açık hale getirilmesi gerektiğini savunur. Böylece öğrenciler potansiyel önyargının farkında olurlar. Ancak 1996'nın Eğitim Hareketinin daha önce tartışılan kısıtlamaları göz önüne alındığında, öğretmenlerin nasıl devam etmesi gerektiği tam açık değildir (Cotton, 2006). Bu belirsizliklerden biri de öğrencinin konu hakkında ne kadar bilgiye sahip olduğunu ve konuya karşı tutumunun da bilinmesidir. Öğrencinin konun hakkında bilgisiz olması ve ilgisizliği tartışma ortamının verimsizleştirilecektir. Bu nedenle öğrencinin konulara karşı ilgili ve hazır olması gerekmektedir. Ayrıca ilköğretim ve lise seviyesindeki öğrenciler için, öğretmenlerinin onlarla rahat olması ve sınıftaki bu tarz tartışmaları yürütebilmeleri için daha iyi hazırlanmış olmalarının fayda sağlayacağını umuyoruz (Washington & Humpries, 2011).

1.2.7. İhtilafı Konuların İşlenişini Engellen Etmenler

İhtilafı konuların ele alınmasında birçok durum buna engel olmaktadır. Örnek olarak muhafazakâr bir çevrede yetişmiş bir öğrenci inancının etkisiyle tartışma konusuna çekingen yaklaşabilir. Yine tartışmaya açık olmayan bir toplumda konuların direk olarak kabulü varken bu konular üzerine ayrı bir düşünce ele alınmamaktadır.

Ülkemizde insana özgü olan özgür bir şekilde tartışabilmek ve bir tartışma kültürü sergilemek, maalesef aileden okula ve toplumun tüm kesimlerine değin hâlâ çözülemeyen bir meseledir. Gerek okullarda gerekse sosyal hayatın diğer alanlarında bu demokratik eylem yeterince etkili olarak kullanılamamaktadır. Bu olumsuzluğun birey, toplum ve kültür kaynaklı birçok nedeni bulunmaktadır (Kaya, 2010) Bu durumlara bağlı olarak toplumun aynası olan okullarda da tartışmalı konularla öğretiminde karşılaşılan güçlükler Avaroğulları (2015) tarafından; eğitimin sınav odaklı olması, yanlış anlaşılma korkusu, okul idaresinin tepkisi, öğretmenin tartışılan konuda yetersizliği, öğrencilerin tartışmayı gereğinden fazla abartması, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyi, bulunulan yerin örf ve adetleri, soruşturma açılması korkusu, öğrenci velilerinin tepkisi, öğrencilerin tepkisi, programın yoğunluğu, öğrencileri yanlış yönlendirme korkusu, öğrencilerin tartışmayı sınıf dışına taşıma ihtimali, tartışmayı yönetmemek olarak belirtilmiştir.

1.3. Ders Kitaplarında İhtilafı Konular

Ders kitapları mevcut okulların hepsinde yer almaktadır. Konuların düzenli bir şekilde işlenmesini sağlama, öğrencinin elinde kaynak olarak bulunması, kolay bir şekilde bulunabilen bir materyal olması ders kitaplarının eğitim- öğretim ortamında önemli bir yere sahip olduğunu göstermektedir.

Tartışma olanaklarını sağlamada, sınıf içinde öğrencilerin en fazla kullandığı öğretim materyali olan ders kitapları önemli bir konuma sahiptir. Ders kitaplarının fonksiyonu, çocuklara büyüklerinin onların bilmelerini istedikleri şeyleri söylemek ve insan bilgi ve kültürünün onaylanmış bir versiyonunu her bir öğrenci kuşağına sunmaktır (Kaya, 2010). Türk Eğitim Sistemindeki ders kitapları da devletin amaçlarına, ilkelerine ve değerlere göre düzenlenmiştir. Bu gibi durumlar bazı olgu ve olayların eleştirilmesini, farklı bakılmasını, yaklaşılmasını zorlaştırabilir. Bu da tartışmalı konuların verimsiz işlenmesine ya da işlenememesine neden olabilir. Ders kitapları eleştiriye ya da yeni yaklaşımlara açık olmalıdır. Aynı zamanda ders kitapları din, kültür, yaşam vb. farklılıklara açık; toplumunun tamamını kapsayacak şekilde oluşturulmalıdır. Öğrencinin gelişimsel özelliklerini de dikkate alınmalıdır. Bu niteliklerle oluşturulan ders kitapları tartışmalı konuların ele alınış yolunu açacak dersin işlenişini kolaylaştıracaktır. Bu nedenle ders kitapları, bütün öğrencilerin ilgi alanları ve zihinsel gelişimlerinin farklı olduğu gerçeği göz ardı edilmeden, okul türlerine ve bölgesel özelliklere göre çeşitlendirilmelidir (Gülersoy, 2013).

1.3.1.Sosyal Bilgiler Dersinde Aile Konusunun Önemi ve Gerekliliği

1.3.2. Aile nedir?

Tarih, sosyoloji, ekonomi, coğrafya vb. birçok bilimin konusunda yer alan aile konusu farklı biçimlerde yorumlanmış, tanımlanmıştır. Bu tanımlardan kısaca söz edecek olursak; aile, biyolojik ilişkiler sonucu insan türünün devamını sağlayan, toplumsallaşma sürecinin ilk ortaya çıktığı, karşılıklı ilişkilerin belirli kurallara bağlandığı o güne dek toplumda oluşturulmuş maddi ve manevi zenginlikleri kuşaktan kuşağa aktaran, biyolojik, psikolojik, ekonomik, toplumsal, hukuksal ve benzeri yönleri bulunan toplumsal bir kurumdur (Yapıcı, 2010) olarak açıklamıştır. Yine Tezcan (1985) aile, yer yüze ve samimî ilişkilerin en güçlü olduğu birincil gruplardandır. Bu sebeple, bireyin tutum ve değerlerinin oluşumunda birincil etkileşimi sağlaması yönünden ayrı bir öneme sahiptir. Onun temel kurumlar arasında yer almasının sebeplerinden birisi de budur. Bu tanım ve açıklamalara bakarak; toplumun özelliklerini taşıması, onun devamlılığını sürdürmesi ve kendisi de toplumun birimi olması sebebiyle aileyi şöyle tanımlayabiliriz: toplumun en küçük yapısıdır.

1.3.3. Ailenin eğitim- öğretimde önemi

Ailenin toplum açısından birçok işlevi bulunmaktadır. Bu işlevleriyle ve tanımlarına da bakılarak ailenin toplumun açısından önemi anlaşılabilir. Aile toplumunun devamlılığını sağladığı ve toplumunun değerlerini koruduğu için "AİLE" konusunun önemi her geçen gün daha da artmaktadır. Ailenin koruma, yetiştirme, eğitim vb. birçok işlevi olmasına karşın, kişinin hayatı için büyük önem taşıyan eğitim- öğretim konusu üzerinde duracak olursak; Çelenk (2003) öğrencinin okul başarısında ailenin önemini şu şekilde vurgulamaktadır:

"1. Eğitim açısından destekleyici bir tutum içinde bulunan ailelerden gelen çocukların okul başarıları daha yüksektir.

2. Aile bakım, şefkat ve korumasının okul başarısının yükselmesinde önemli bir faktör olduğu anlaşılmaktadır.

3. Koruyucu aile yanında kalan çocukların, eğer uygun şefkat ve kurumu sağlandığı takdirde başarılarının yüksek olduğu görülmüştür.

4. Okul ile ortak program üzerinde görüş birliği sağlayarak düzenli iletişim içinde bulunan, bu ortak anlayış içinde çocuğuna eğitim desteği sağlayan velilerin çocuklarının okul başarılarının daha da yüksek olduğu anlaşılmaktadır."

Yine bu düşünceyi destekler biçimde Tezcan (1985); Eğitimin İşlevi: Çocuğun örgün eğitimini devlet üzerine almıştır. Okula giriş yaşı düşmüş, çıkış yaşı ise yükselmiştir. Bu sebeple okul, bireyin hayatının büyük bir kısmını doldurmaktadır. Yeni tip aile eskiye oranla eğitim konusunda daha ilgili ve bilgilidir. Öğretmenle yakın işbirliği ile ana babalar kendilerine düşen görevi yerine getirebilirler, şeklinde ailenin eğitimsel işlevini açıklamıştır. Ailenin bu işlevi Keçeli ve Kaysılı'ya (2008) göre ise: Ülkemizde okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş grubunun anne ve babalarıyla yapılan bir başka araştırmada, ailenin eğitime katılım düzeylerinin çocukların psiko-sosyal gelişimleri açısından bir farklılaşma yaratıp yaratmadığı incelenmiştir. Ailelerin evde ve okulda çeşitli etkinlikleri sürdürmesine ilişkin davranışlarının, az ortaya çıktığı görülmektedir. Araştırmada ailelerde yaygın olan "öğrenmenin okulda ve öğretmenin sorumluluğunda gerçekleşmesi gerektiği" anlayışının, ev temelli katılım anlayışının yetersiz kalmasında temel etken olduğu düşünülmektedir. Okul ve ailenin işbirliğine dayalı katılımın ise ağırlıklı olarak, ailenin çocuğun gelişimi ve uyumu ile ilgili çeşitli konularda öğretmenden bilgi alması ve öğretmeni bilgilendirmesi şeklinde gerçekleştiği görülmektedir.

1.4. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı ortaokullarda okutulan 5, 6, 7. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabı ve 8. sınıflarda okutulan TC. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabında yer alan aile kavramının ihtilafı konular bağlamında anlatım özelliklerini ve kullanım sıklığını belirlemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Ortaokul 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında aile kavramının anlatımı ve kullanım sıklığı nedir?
2. Ortaokul 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında aile kavramının anlatımı ve kullanım sıklığı nedir?
3. Ortaokul 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında aile kavramının anlatımı ve kullanım sıklığı nedir?
4. Ortaokul 8. sınıf İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabında aile kavramının anlatımı ve kullanım sıklığı nedir?

2. YÖNTEM

Araştırmanın bu kısmında; araştırmanın deseni, araştırmanın kapsam ve sınırlılıkları, veri toplama araçları ve verilerin analizi kısımlarından oluşmaktadır.

2.1. Araştırmanın Deseni

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden içerik analiz tekniği kullanılmıştır. Bu teknik yazılı veya görsel dokümanların derinlemesine çalışılmasına yardımcı olan etkin bir tekniktir (Ary, Razevieh & Sorensen, 2006; Frankel & Wallen, 2000; Patton, 2002).

2.2. Araştırmanın Kapsam ve Sınırlılıkları

Bu araştırmanın kapsamı 2015-2016 eğitim öğretim yılında ortaokullarda okutulan 5, 6, 7. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabı ve 8. sınıflarda okutulan TC. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabında yer alan ihtilafı konular oluşturmaktadır. Sosyal bilgiler eğitiminde ihtilafı konuların çokluğundan dolayı aile konusu ile sınırlandırılmıştır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokullarda okutulan 5. 6. 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı ve TC. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabında içerisinde yer alan aile konusunu içeren kazanımlar verilerin toplanmasında kaynak oluşturmuştur.

2.4. Verilerin Analizi

Bu çalışmada verilerin analiz edilmesinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. TC. Milli Eğitim Bakanlığına ait ortaokullarda okutulan sosyal bilgiler ve TC. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabı içerisinde yer alan aile kavramları ayrı ayrı analiz edilmiştir. İçerik analizinde asıl amaç, toplanan verileri açıklamaktır. Çeşitli tanımları olan içerik analizi, kısaca metnin kendi bağlamı içinde nitel özelliklerinin nicel olarak yorumlanmasıdır (Gür, 2011; Gür, 2013) Betimsel bir şekilde özetlenen ve yorumlanan veriler, içerik analiziyle daha derin bir şekilde incelenir (Yıldırım & Şimşek, 2006). Ders kitaplarının içerisindeki yer alan ve tasnifi yapılan analizlerin incelenmesi ve yorumlanmasında geçerlik ve güvenilirliğin sağlanması, frekansların hesaplanması, kategorilerin oluşturulması aşamalarına dikkat edilmiştir. İçerik analizinin adlandırma ve kategori oluşturma aşamasında; ders kitapları ünite ünite dikkatlice incelenmiş ve aile konusunun kitaplarda anlatımı, tekrarlanma sıklıkları ve yüzdeleri hesaplanmış ve bu bilgilere dayalı olarak yorumlanmaya çalışılmıştır. Geçerlilik ve güvenilirliğin sağlanmasında görüş birliğine varılmasına dikkat edilmiştir. Araştırmacılar tarafından analizi yapılan kitaplar; konunun işleniş özelliğine göre analiz edilmiştir. Ünitelerde geçen aile kavramları ile ilgili her bir araştırmacı genel bir değerlendir yapmıştır.

3. BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın bu kısmında 5-6-7. sınıf Sosyal bilgiler ders kitabı ile 8. sınıf İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabında aile kavramına yönelik ihtilafı konuların analiz sonuçları yer almaktadır. Analizler sınıf düzeyinde ayrı ayrı tablolar halinde verilmiştir. Aşağıda Tablo 2'de Soru 1'e ait analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

Soru 1. Ortaokul 5. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında aile kavramının anlatımı ve kullanım sıklığı nedir?

Tablo 2. 5. Sınıf sosyal bilgiler ders kitabında aile kavramına yönelik analiz sonuçları

Ünite Adı	Frekans	Yüzde (%)
1.Ünite: Haklarımı Öğreniyorum	31	58
2.Ünite: Adım Adım Türkiye	5	10
3. Ünite: Bölgemizi Tanıyalım	1	2
4. Ünite: Ürettiklerimiz	4	8
5. Ünite: Gerçekleşen Düşler	3	6
6. Ünite: Toplum İçin Çalışanlar	7	13
7.Ünite: Bir Ülke Bir Bayrak	2	3
8.Ünite: Hepimizin Dünyası	0	0

5. sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabını incelediğimizde yedi ünite de “aile” konusu üzerinde durulduğu görülmektedir.

Sayfa 12’deki “1. Ünite: Haklarımı Öğreniyorum” başlığı altında yer alan kavramlar arasında “aile” kavramına yer verilmiştir.

Sayfa 14’te “Biz Bu Toplumun Bir Üyesiyiz” konusunda “aile” kavramının tanımı uygun görsellerle desteklenmiş ve konuşma havası içerisinde şu şekilde ele alınmıştır:

“İşte benim ailem: annem, babam, iki kardeşim ve ben. Biz toplumun en küçük grup ve kurumuyuz, kocaman bir sevgiyle birbirimize bağlıyız. Aile üyelerimiz arasında sıkı bir iş birliği, dayanışma ve anlayış var. Hepimiz birbirimize yardımcı oluruz. Ailemizde herkesin bir rolü var. Evdeki işler bu rollere uygun olarak paylaşılır ve yapılır.” (Başol vd., 2014, s: 14). Bu metinde aynı zamanda ailenin tanımının dışında, ailenin işlevi üzerinde de durulmuştur. Yine sayfa 14’te soru-cevap yöntemi ile aile hakkında bazı bilgiler yer almıştır. Bu bilgiler arasında “aile”nin bir “Kurum”, “Aile Üyeleri”nin ise “grup” olduğu ifade edilmiştir.

Sayfa 18’de “Rollerimiz” konusunda bireylerin aile içerisindeki rollerine yer verilmiştir. Yine uygun görseller ve soru-cevap yöntemi kullanılmıştır. Öğrencilerin bu konu ile ailedeki rollerini bilmeleri ve bu doğrultuda aile içinde yerlerini edinmeleri desteklenmiştir.

Sayfa 22’de “Haklarımız ve Sorumluluklarımız Var” başlığı altında uygun görsellerle desteklenmiş bir metin ile bir bireyin aile içerisindeki hak ve sorumlulukları açıkça ifade edilmiş ve uygun sorularla konu öğrenciyi konuya çekmeye çalışılmıştır. Yine konu önce ele alınan konularla bağ kurularak işlenmiştir. “...Bu paylaşım yapılırken herkese aile içindeki rolüne göre görev verilir. Bizim de aile içinde yerine getirmemiz gereken görevlerimiz yani sorumluluklarımız vardır...” (Başol vd., 2014, s: 22).

Sayfa 26’da “Çocuk Haklarına Yolculuk” başlığı altında aile ile ilgili tanıma, çocukların nasıl bir ailede yetişmesi gerektiğine ve topluma iyi birer birey olmaları için neler yapılması gerektiğine değinilmiştir. Bu konuda insanın temel hak ve özgürlüklerden ve çocukların aile içerisindeki genel durumları üzerinde durulmuş ve çocuk haklarından bahsedilmiştir. Yine konu gerekli kaynaklardan yararlanılmış konu görsel ve yazılı materyallerce desteklenmiştir.

Sayfa 33’teki “2. Ünite: Adım Adım Türkiye” ünitesinde sayfa 38’deki “Zengin Kültürümüz” konu başlığı altında yer alan “kavramlar” arasında yine “Aile” kavramına yer verilmiştir. Burada bayramlarımızın kültürümüzdeki yeri anlatılırken aile-kültür ilişkisine değinilmiştir.

Sayfa 46-47’de “Eşit Vatandaşlık: Halkçılık” alt konusunda aile ile ilgili şu bilgiler yer almaktadır: “Medeni Kanun ile

- Aile hukukunda kadın erkek eşitliği sağlandı,
- Resmî nikâh ve tek eşle evlilik esası getirildi,
- Boşanma hakkı kadına da tanındı,
- Mirasta kadın ve erkeğin eşit pay alması sağlandı.” (Başol vd., 2014, s: 46).

Bu konuda kanuna göre Türkiye Cumhuriyetinin aile yapısı ve ailede kadının ve erkeğin durumu hakkında bilgi verdiği görülmektedir. Aynı zamanda konuda Şapka Kanunu'ndan hemen önce Atatürk'ün Kastamonu'da yaptığı konuşma ile yine aile yaşamına yer veren şu konuşması yer almıştır: “...Uygarım diyen Türkiye Cumhuriyeti halkı, aile yaşamı ile yaşayış tarzı ile uygar olduğunu göstermek zorunluluğundadır. ...Uygar ve uluslararası kıyafet bizim çok cevherli milletimiz için lâıyk bir kıyafettir.” (Başol vd., 2014, s: 47).

Sayfa 57'deki “3. Ünite: Bölgemizi Tanıyalım” ünitesinde sayfa 71'deki “Doğa ve İnsan” konu başlığı altında “Aile” kavramına yer verilmiştir. Burada insan ve doğa arasındaki ilişkiyi anlatırken şu sözle aileden bahsedil edilmiştir: “... Örneğin sanayileşmiş bir ülkede yaşayan dört kişilik bir ailenin bir yılda ürettiği çöp miktarı bir tonu geçer. Bu çöplerin büyük bir miktarı toprağa ve suya karışır. Bu çöpler sadece doğal çevreyi değil doğal kaynakları da kirletir. Doğal kaynakların kirlenmesini önlemek için çeşitli tedbirler alınabilir. Cam, kağıt, plastik gibi çöplerin geri dönüşümü sağlanır. Çöplerin doğal kaynaklara karışması önenebilir.” (Başol vd., 2014, s. 71).

Sayfa 81'deki “4. Ünite: Ürettiklerimiz” ünitesinde sayfa 82'deki “Bölgelerimizde Ekonomik Faaliyetler” konu başlığı altında “Aile” kavramının geçtiği alt başlıklar şunlardır:

- İç Anadolu Bölgesi (s.83)
- Güneydoğu Anadolu Bölgesi (s.88)
- Doğu Anadolu Bölgesi (s.90)
- Marmara Bölgesi (s.94).

Bu konularda ailelerin geçim kaynakları hakkında, iş imkânları üzerinde durulmuştur. Örneğin Marmara Bölgesi anlatılırken aileden şu şekilde söz edilmiştir: “Ben Edirne'de yaşayan bir ziraat mühendisiyim. Ailem yıllardır çiftçilik yaparak geçimini sağlıyor. Bu durum benimde meslek seçiminde de etkili olmuştur...” (Başol vd., 2014, s. 94).

Sayfa 105'teki “5.Ünite: Gerçekleşen Düşler” ünitesinde “Aile” kavramının geçtiği konular şunlardır: “Teknolojiyle Gelen Değişim (s.108)” konu başlığı altında yer alan “Bilgisayar Bağımlısı Gençler Dünyaya Küsüyor (s.111)” adlı metinde bilgisayarın çocuklar üzerindeki olumsuz yönleri anlatılmış bu durum karşısında ailelerin yaklaşımı üzerinde durulmuştur. “Alıyorum, Okuyorum, Öğreniyorum (s.116)” adlı konuda bir çocuğun mektubunda aile kavramına yer verilmektedir ve yine “Kendimi Değerlendiriyorum (s.123)” aile kavramı kullanılmıştır.

Sayfa 125'teki “6. Ünite: Toplum İçin Çalışanlar” ünitesinde “Aile” kavramının kullanıldığı konu başlıkları da şu şekildedir: “Bize Hizmet Edenler (s.126-127-130)” bu konuda kurumlar hakkında bilgi verirken aileden aynı zamanda aile için kurulan kurumlardan da söz edilmiştir. “Elimizden Tutanlar (s.133)” konusunda ise “LÖSEV” den minik Muharrem'e destek” gazete haberinde aile kavramına yer verilmiştir yine “Kendimi Değerlendiriyorum (s.143)” bölümünde Ç. kısmındaki gazete haberine aile kavramı üzerinde durulmuş buradaki bilgiye göre soruların çözülmesi istenmiştir.

Sayfa 145'te “7. Ünite: Bir Ülke Bir Bayrak” ünite başlığı altında yer alan “Yasalar Bizim İçin Var (s.146)” adlı konuda çocukların okula gönderilip gönderilmemesinde ailelerin tutumundan bahsedilmiştir. Konu işlenirken yine gerekli görsel yazılı kaynaklar kullanılmıştır.

Soru 2. Ortaokul 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında aile kavramının anlatımı ve kullanım sıklığı nedir?

Tablo 3. 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında Aile Kavramına Yönelik Analiz Sonuçları

Ünite Adı	Frekans	Yüzde (%)
1.Ünite: Sosyal Bilgiler Öğreniyorum	0	0
1.Ünite: Sosyal Bilgiler Öğreniyorum	0	0
3. Ünite: İpek Yolunda Türk'ler	11	50
4. Ünite: Ülkemizin Kaynakları	1	4
5. Ünite: Ülkemiz Ve Dünya	0	0
6.Ünite: Demokrasinin Serüveni	5	23
7. Ünite: Elektronik Yüzyıl	5	23

5. sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabını incelendiğinde dört ünite de “Aile” konusu üzerinde durulduğu görülmektedir.

Sayfa 60'taki “3. Ünite: İpek Yolu'nda Türkler” ünitesinde 63.sayfada yer alan “Anayurttan Anadolu'ya” adlı konuda boylar halinde yaşayan Türklerdeki aile yapısı, aileye verilen önem, görsel materyallerden yararlanılarak ve eski Türklerdeki insanların ağızından bu konular anlatılarak konulara farklı bir bakış açısı ile yaklaşmış ve anlatım zenginleştirilmiştir.

78. sayfadaki “İslamiyet'in Doğuşu ve Yayılışı” konu başlığı altında İslamiyet öncesi yarım adasında yaşayıştan bahsedilirken aile yapısına da şu şekilde değinilmiştir: “...insanlar kendi yaptıkları putlara tapıyorlardı. Komşuluğa önem verilmiyor, kadın değersiz görülüyor, kız çocuklar aile içinde dışlanıyordu.” (Komisyon, 2014, s. 78). Yine sayfa 81'de bu konu başlığın altında dört halefe sonrası Emeviler ve Abbasi döneminde halifeliğin ailelerin eline geçtiği ifade edilmektedir..

84. sayfadaki “İlk Türk İslam Devletleri” konu başlığı altında yer alan “Karahanlılar (840-1212)” ile ilgili metinde de aile içinde çıkan huzursuzluklar sebebiyle çıkan taht kavgaları sonucu devletin yıkıldığından bahsedilmiştir. Bu konu ile eski devlet yönetiminde ailenin etkileri üzerinde durulduğu görülmektedir ve bu durum şu şekilde ifade edilmiştir: “...İslamiyet'i kısa sürede benimseyen Karahanlılar, ülkelerini güçlü bir devlet haline getirdiler. Ancak hükümdar ailesi içinde başlayan taht mücadelesi sonucu, devlet zayıflayarak Doğu ve Batı Karahanlı Devleti ikiye ayrıldı ve bir süre sonra yıkıldı.” (Komisyon, 2014a, s. 84).

Sayfa 91'deki “Kültürümüzün Yaşayan Değerleri: Kutlamalar” adlı konuda Soru-Cevap yöntemi ile eski Türklerdeki aile kurma, düğün törenleri hakkında bilgiler verilmiştir. Bu şekilde eski Türk Kültüründe evlilik sırasında kız ve erkek ailelerinin nasıl bir şekilde yaklaşımla evliliğe destek olduğu üzerinde durulduğu görülmektedir. “... Damat adayının ailesi kız tarafına at ve elbise verirdi. Düğünde ise yerinde getirilmesi gereken bazı adetler vardı ki bunların başında düğün yemeği geliyordu. Düğün sırasında para saçılıyordu. Bol bol hediye alınıp veriliyordu. Evlenecek kızın çeyizi için aileler de sefer oluyordu. Gelin süslenerek başına taç takılıyordu. Gelin giderken yabancılara görünmemesi için yüzüne duvak örtülüyordu. Gelin, damadın evine atla gönderiliyordu.” (Komisyon, 2014a, s. 91).

Sayfa 100'de “4. Ünite: Ülkemizin Kaynakları” ünitesinde yer alan “Doğal Kaynaklar ve Ekonomi (s.102)” konusunun alt başlığı olan “Ormanlarımız (s.110-111)” metninde ormanın yaşamımızdaki yeri ve ailelerin geçim kaynağında etkilerinden söz edilmiştir. “... Artvin Orman Bölge Müdürlüğü, % 56'sı ormanlarla kaplı Artvin'in arıcılık için elverişli olduğunu, il genelinde 1700 ailenin arıcılıkla uğraştığını belirtti.” (Komisyon, 2014a, s. 111).

Sayfa 148'de “6. Ünite: Demokrasinin Serüveni” ünitesinde; “Temel Hak ve Özgürlüklerimiz (s.156)” konusunda yer alan “Düşünce Özgürlüğü (s.159)” metninde; “Belgelerin Dili (s.160)” konusunda yer alan “İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi (s.164)” ve “Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi (s.165)” metninde “Aile” hayatının gizliliği üzerinde durulmuştur. Sayfa 166'daki “Dünden Bugüne Türk Kadını” konusunda ve alt başlığı olan “Türk Kadınının Çalışma Hayatındaki Yeri (168)” metninde Cumhuriyet sonrası Türk kadınının “Aile” ve toplumsal yaşamdaki yeri hakkında bilgi verilmiştir. Bu konularda ailenin hayatının gizliliği ve ailenin üyesi olan kadının toplumsal yaşamındaki yeri anlatılırken belgelere dayandırılarak konu anlatılmış ve bu anlatılar görsel ve yazılı olarak gösterilmiştir. Bu şekilde öğrencilerin aile yaşayışını ve kadının toplumsal yaşamındaki yerini öğrenmeleri sağlanmaya çalışılmıştır.

Sayfa 172'de “7. Ünite: Elektronik Yüzyıl” ünitesinde yer alan “sağlık için dayanışma (s.180)” konusunda “Aile” kavramına yer verilmiş ve gazete haberinde organ naklinde aile hekimin başarısından söz edilmiş haber kısa şöyledir: “Trabzon'da görev yapan aile hekimi, karaciğer yetmezliği çeken hastasının yaşadıklarından etkilenip, gönüllü olarak organ bağış kampanyası başlattı...” (Komisyon, 2014a, s. 180). Yine konunun öğretimi sırasında konu sorularla desteklenmiştir.

Soru 3. Ortaokul 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında aile kavramının anlatımı ve kullanım sıklığı nedir?

Tablo 4. 7. Sınıf sosyal bilgiler ders kitabında aile kavramına yönelik analiz sonuçları

Ünite Adı	Frekans	Yüzde (%)
1.Ünite: İletişim ve İnsan İlişkileri	4	20
2. Ünite Ülkemizde Nüfus	6	27

3. Ünite Türk Tarihinde Yolculuk	3	14
4. Ünite Zaman İçinde Bilim	1	4
5. Ünite Ekonomi ve Sosyal Hayat	6	27
6. Ünite Yaşayan Demokrasi	1	4
7. Ünite Ülkeler Arası Köprüler	1	4

7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabını incelediğimizde yedi ünite “Aile” konusu üzerinde durulduğu görülmektedir.

Sayfa 12’deki “1. Ünite: İletişim ve İnsan İlişkileri” başlığı altında yer alan “Özgür Basın Demokrasinin Temelidir (s.22)”, “Herkes Haberleşme Özgürlüğüne Sahiptir (s.25)” konularının içeriğinde 24-27. sayfalarda “aile” kavramına yer verilmiştir. Bu konularda aile yaşamının gizliliği konusu üzerinde durulmuş ve belge, kanunlara dayandırılarak konu işlenmiştir.

Sayfa 32’teki “2. Ünite: Ülkemizde Nüfus” ünitesinde sayfa 44’teki “Göçün Neden ve Sonuçları” konu başlığı altında aile ile ilgili bazı bilgilere yer verilmiştir. Burada göç etmenin aile ve aile bireylerine hem ekonomik hem sosyal hem de kültürel yönden etki ettiğine değinilmektedir. Diğer konuların anlatımında olduğu gibi yine öğrencilerin dikkatini çekmek için çeşitli görsellere yer verilmiş ve yine soru-cevap yöntemine başvurulmuştur.

Sayfa 52’deki “3. Ünite: Türk Tarihinde Yolculuk” ünitesinde “Aile” kavramına yer veren konu başlıkları ise şu şekildedir:

- *Beylikten Devlete: Osmanlı’nın Kuruluşu (s.62)*
- *Karaların ve Denizlerin Hâkimi Osmanlı (s.68)*

Bu başlıklar altında Osmanlı Devletindeki orduda Hristiyan aile çocuklarının nasıl yer edindiklerini, nasıl adlandırıldıklarında bahsedilmiştir: “*Kapıkulu Askerleri: Osmanlı Devleti, Rumeli’de fetihlere başlayınca sürekli olarak savaşa hazır bir orduya ihtiyaç duydu. Hristiyan ailelerden ve esirlerinden toplanan çocuk ve gençler önce yetiştirilmek üzere Türk ailelerine verildi. Daha sonra Acemi Ocağına alınan ve burada eğitim gören askerler oradan da Yeniçeri Ocağına geçerlerdi. Yeniçeri Ocağı Kapıkulu askerlerinin en saygın ocağı olup savaşlarda padişahın yanında bulunurlardı. Bu ocaklar dışında silah yapımı ile uğraşan Cebeci Ocağı, top yapımı ve kullanımı görevini üstlenen Topçu Ocağı ve Kapıkulu Süvarileri (atlı askerler) Kapıkulu Askerlerini meydana getirirdi.*” (Komisyon, 2014b, s.72).

Sayfa 96’daki “4. Ünite: Zaman İçinde Bilim” ünitesinde “Aile” kavramına yer veren konu başlığı: “*Bilimsel Birikim Nasıl Oluşturdu? (s.108)*”. Bu konuda coğrafi keşifler sonrasında ailelerin etkileme ve etkilenmeleri şu şekilde ifade edilmiştir: “*Avrupalı devletler keşfettikleri yerleri egemenlikleri altına alarak sömürge imparatorlukları kurdular. Buralardan bol miktarda altın, gümüş gibi değerli madenler ve çeşitli ham maddeler Avrupa’ya taşındı ve böylece sermaye arttı. Keşifleri destekleyen Avrupa’nın denizci ülkeleri kısa sürede zenginleşti. Zenginleşen ailelerin, kültür ve sanat hareketlerini desteklemeleri Rönesans’ın başlamasında etkili oldu.*” (Komisyon, 2014b, s. 108).

Sayfa 116’daki “5. Ünite: Ekonomi ve Sosyal Hayat” ünitesinde “Aile” Kavramına yer veren konu başlıkları şu şekildedir:

- “*Sosyal Yaşamda Vakıflar (s.130)*” - Sayfa: 132
- “*Nasıl Eğitim Gördüler? (s.134)*” - Sayfa: 135

Bu iki konuda vakıfların önemi üzerinde durulmuş ve vakıfların eğitime katkılarına anlatılırken aile kavramlarına yer verilmiştir.

- “*Mesleğimi Nasıl Seçerim? (s.138)*” - Sayfa 139

Bu konuda ise meslek seçiminde ailenin etkilerinden söz edilmiştir: “*...Yeteneklerime uymayan, ilgimi çekmeyen bir mesleği ailem istiyor, diye seçmem doğru olmaz. Zaten ailem de bana “Kesinlikle bizim istediğimiz mesleği seçeceksin!” diye baskı yapmıyor...*” (Komisyon, 2014a, s. 139).

Sayfa 144’teki “6. Ünite: Yaşayan Demokrasi” ünitesinde “Aile” kavramına yer veren konu başlığı: “*Yönetimin Özü (s.148)*” sayfa 150’deki “*artık çocuklar aile ortamında büyüyecek*” gazete haberiyle konu desteklenmiştir. Gazete haberinde kimsesiz çocukların yaşadıkları yerlerin değişeceği hakkında bilgiler verilmiştir.

Sayfa 164'deki 164'teki "7. Ünite: Ülküler Arası Köprüler" ünitesinde "Aile" kavramına yer veren konu başlığı: "Küresel Sorunlara Küresel Çözümler (s.176)" başlığında aile kavramına şu şekilde yer verilmiştir. "...Çevre hakkının gerçekleşmesinde bireylere önemli görevler düşer. Sağlıklı bir çevreyi oluşturma ve korumadaki sorumluluk bilincinin geliştirilmesi, öncelikle aile ve okulda gerçekleştirilir..." (Komisyon, 2014b: 180).

Soru 4. Ortaokul 8. sınıf İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabında aile kavramının anlatımı ve kullanım sıklığı nedir?

Tablo.5. 8. Sınıf İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabında aile kavramına yönelik analiz sonuçları

Ünite Adı	Frekans	Yüzde (%)
1. Ünite: Bir Kahraman Doğuyor	12	38
2. Ünite: Millî Uyanış: Yurdumuzun İşgaline Tepkiler	1	3
3. Ünite: Ya İstiklal Ya Ölüm	1	3
4. Ünite: Çağdaş Türkiye Yolunda Adımlar	14	44
5. Ünite: Atatürkçülük	3	9
6. Ünite: Atatürk Dönemi Türk Dış Politikası Ve Atatürk'ün Ölümü	1	3
7. Ünite: Atatürk'ten Sonra Türkiye: İkinci Dünya Savaşı Ve Sonrası	0	0

8. sınıf TC. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabını incelediğimizde altı ünite "Aile" kavramı üzerinde durulduğunu görmekteyiz. Bu üniteler ve konu başlıkları şunlardır:

Sayfa 9: "1. Ünite: Bir Kahraman Doğuyor" 1. Konu: 19. Yüzyılın Sonlarında Osmanlı Devleti: Mustafa Kemal Atatürk'ün Doğumu, Ailesi ve Çocukluğu. Bu konuda Mustafa Kemal'in nasıl bir aile yapısı olduğundan ve hangi ortamda büyüdüğüne değinilmiş ve konu uygun görsellerden yararlanılarak anlatılmıştır. 2. Konu: Mustafa Kemal Atatürk'ün Öğrenim Hayatı (s.12) Mustafa Kemal'in öğrenim hayatında ailesinin etkileri üzerinde durulmuştur. Konu ile ilgili görsel materyaller, tarih çizelgeleri ve farklı sorular kullanılarak anlatım zenginleştirilmiştir. "Okul çağına gelen Mustafa'nın öğrenimine hangi okullarda başlayacağı konusu ailede küçük bir tartışmaya neden oldu. Ailesinde din adamlarının bulunmasıyla gururlanan Zübeyde Hanım, Mustafa'nın da onlar gibi olması gerektiğini düşünüyor ve bu nedenle dinî eğitim veren mahalle mektebine gitmesini istiyordu..." (Tüysüz, 2015, s. 12) konunun kısa bir bölümüdür. 4. Konu: Mustafa Kemal'in Şehirleri Mustafa Kemal'in yaşadığı ve hayatında önemli etkileri olan şehirler anlatılırken aile ilişkilerinden bahsedilmiştir. Genel olarak 1. Üniteye bakıldığında Türk Cumhuriyeti Devletinin aile yapısında etkileri olan Atatürk'ün nasıl bir aile ortamında yetiştiği hakkında önemli bilgiler verilmiştir.

Sayfa 23: "2. Ünite: Millî Uyanış: Yurdumuzun İşgaline Tepkiler" 6. Konu: Türk Milletini İmha Planı: Sevr Antlaşması (s. 50). Konu da milli mücadelenin söz edilirken halkın nasıl bir yaklaşım sergilediği anlatılmış aile kavramına şu şekilde yer verilmiştir. "...Her yaştan binlerce kadın ve erkek, Meclis Hükümetinin emrine girmek için Ankara'ya geldi. Erkekler kurulmakta olan orduya katılıyor, köylü kadınlar cephane taşıyor, hâli vakti yerinde aile kızları yaralılara bakıyor ya da askere elbise dikiyordu..." (Akt. Tüysüz, 2015, s. 31).

Sayfa 53, "3. Ünite: Ya İstiklal ya Ölüm" 1. Konu: Doğu ve Güney Cepheleleri (Gürbüzler Ordusu). Bu konuda Kazım Karabekir Paşa'nın Doğu'daki savaşılarından sonra anne-babasız kalan çocuklara (evlat edinme-aile ortamı sağlama) sahip çıkması onlara eğitim, bakım vs. konularında ilgilenmesi anlatılmıştır. 4. Konu: Dayanışma Günleri Tekâlif-i Milliye emirlerinde ailelerden alınan yardımlardan bahsedilmiştir.

2 ve 3. Ünitelere bakıldığında milli mücadeleye ailelerin nasıl katıldığı ve kimsesiz çocuklara nasıl destek olunduğu hakkında bilgiler verilmiştir.

Sayfa 81: "4. Ünite: Çağdaş Türkiye Yolunda Adımlar" 6. Konu: 3 Mart 1924 Tarihli Kanunlar: Halifeliğin kaldırılması (s.94) konusunda babam oğula geçen halifelik konusu içerisinde aile kavramına şu

şekilde yer verilmiştir: “1 Kasım 1922’de saltanat ve halifeliğin birbirinden ayrılması ve saltanatın kaldırılmasıyla son Osmanlı Sultanı Vahdettin’in elinde sadece halifelik makamı kalmıştı. Onun 17 Kasım 1922’de İngilizlere sığınarak yurt dışına çıkması üzerine de TBMM, Osmanlı ailesinden Abdülmecit Efendi’yi yeni halife olarak seçmişti.” (Tüysüz, 2015, s. 94). 9. Konu: *Hukuk İnkılâbı: Türk Medeni Kanunu’nun Kabulü* (s.103) konuda Medeni Kanun’un aile yapısına etkileri üzerinde durulmuştur. 19. Konu: *Soyadı Kanunu’nun Kabulü* (s.121) konuda Soyadı Kanunu ile unvanların kaldırılmasından ve aileler arasındaki statü farklılıklarının kaldırılmasından bahsedilmiştir. 20. Konu: *Atatürk ve Türk Kadını* (s.122) Kadın-erkek eşitliğinden bahsedilmiştir. Aile yapısındaki kadının yeri hakkında bilgiler verilmiştir.

Sayfa 135: “5. Ünite: *Atatürkçülük*” 6. Konu: *Halkçılık* (s.152) konusu Halkçılık ilkesine dayanarak toplumdaki bütün ailelerin eşitliğinden bahsedilmiştir. 8. Konu: *Laiklik* (s.158) konusunda ise Laiklik ve Medeni Kanun ile toplumun bütün fertlerinin ve ailelerinin eşit olduğu üzerinde durulmuştur.

4 ve 5. Ünitelere bakıldığında Türkiye Cumhuriyetinin kuruluşunda etkili olan ilke ve yeniliklerin Türk aile yapısı üzerindeki etkileri hakkında önemli bilgilerin işlendiği görülmektedir.

Sayfa 177: “6. Ünite: *Atatürk Dönemi Türk Dış Politikası ve Atatürk’ün Ölümü*” 1. Konu: *Türk Dış Politikası: Yabancı Okullar Sorunu* (s.179) konusunda aile kavramı şu şekilde yer verildiği görülmektedir: “Osmanlı topraklarında Tanzimat ve Islahat fermanlarının ilanından sonra yabancı devletler tarafından açılan okullar devletin kontrol ve denetiminden uzak biçimde tam bir serbestlik içinde çalışıyordu. Bu okullara Türk ve Müslüman ailelerin çocukları da devam ediyordu...” (Tüysüz, 2015, s. 179).

4. TARTIŞMA VE SONUÇ VE ÖNERİLER

5, 6, 7. sınıf Sosyal Bilgiler ve 8. sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük ders kitaplarına baktığımızda kitaplar çocukların kullanabileceği şekilde tasarlanması ve yine öğrencilerin gelişim özellikleri dikkate alınarak oluşturulmuş gerekli yazılı, görsel vb. kaynaklarla desteklenmesi amaçlanmıştır. Yine ders kitapları milli eğitimin ve sosyal bilgilerinin genel amaçları ilke alınarak; öğretmene derste yardımcı olacak biçimde hazırlanmaya çalışılmıştır. Bu nitelikler dâhilinde oluşturulan kitaplarda toplumu ilgilendiren güncel, tartışmalı konulara da yer verilmiştir.

Ders kitaplarının bütün bölgelerde ve okullarda aynı olması, kültürel, ekonomik, sosyal çeşitliliğin görülmesini zorlaştırmaktadır. Bu sebeple; ders kitapları, bütün öğrencilerin ilgi alanları ve zihinsel gelişimlerinin farklı olduğu gerçeği göz ardı edilmeden, okul türlerine ve bölgesel özelliklere göre çeşitlendirilmelidir (Gülersoy, 2013). Ders kitaplarının tüm öğrencilere hitap etmesi derse katılımı arttıracak bu doğrultuda eğitim-öğretim daha verimli olabilecektir.

Eğitim sisteminin bir ideoloji etrafında şekillenmesi bu ideolojiye mensup olmayan kesimlerin ötekileştirilmesine ve kendisini sistemin dışında hissetmesine yol açmakta, bu durum da toplumsal barış adına telafisi zor olumsuzluklara yol açabilmektedir (Aktekin, 2010). Sistemin ideolojisi bazı konu, olgu ve olayların eleştirilmesini, farklı yaklaşılmasını zorlaştırabilir. Bu durum tartışmalı konuların verimsiz işlenmesine ya da işlenmemesine neden olacaktır. Örnek verecek olursak; İlköğretim II. kademe ders kitaplarındaki, 5. Sınıf: 2.ünite; 6. Sınıf: 6. Ünite; 8. Sınıf: 4. Ünite ve 5. Ünite de yer alan laiklik, halkçılık, medeni kanun konuları devletin oluşum ilkeleri, kanunu arasında olması bu konularda bulunan aile ile ilgili tartışmalara girişimi engelleyebilir. Ders kitaplarında yer verilen devletin ilke ya da ideolojisinin öğrencileri ayırmadan öğretilmesi öğretmenin konuya hâkim olmasına, meslek yeterliliklerini taşımasına bağlıdır. Öğretmenin mesleğinin görev ve sorumluluklarını yerine getirmesine ve konulara hâkim olmasına rağmen zamanın kısıtlı olması, bazı konuların daha fazla zaman alması da kimi konuların ayrıntısız ele alınmasına neden olmaktadır.

İncelenen ders kitaplarında “aile” kavramı 133 yerde kullanılmış ve her ders kitabında aile konusuna değinilmesine rağmen kitaplarda yoğun bir şekilde hazırlanan üniteler derste tartışma konulara yer verme fırsatını zorlaştırmıştır. Bu nitelikleriyle ders kitapları önemli fikir ve olayların derinliğine tartışılmalarından kaçınır, tartışmalı konuları görmezden gelir ya da ihmal ederler. Demokratik bir toplumda vatandaşların katılımının önemini vurgulamakta başarısız olurlar (Kaya, 2010). Bu başarısızlığın önüne geçmek için tartışmalı konular üzerinde yeterince durulması gerekmektedir. Bunun yanında kitaplar oluşturulurken küresel ve toplumsal gelişim ve değişimler göz önünde bulundurulurken oluşturulmalıdır. Örneğin 17, 18 ve 19. yüzyılda öğrencinin bilgi edinme yolları okul ve kitapken Günümüzde öğrencilerin tek bilgi kaynağı artık okullar ve ders kitapları değil. İnternet, TV’ler ve gazeteler aracılığıyla her konuyu izleyen öğrenciler hassas ve tartışmalı konuları da okul dışı ortamlarda takip etme imkânına sahipler. Bu yüzden tarih ve sosyal bilgiler derslerinde mevcut programlarda da savunulan yapılandırmacı anlayışın ruhuna uygun olarak gündemdeki konuların değişik boyutlarıyla ele alınıp işlenmesine uygun bir ortam yaratılmalı ve öğretmenler bu tür bir eğitim verebilecek donanımda yetiştirilmelidirler (Aktekin, 2010). Ele

aldığımız kitaplarda da aile konusunun geçtiği kimi bölümler gazete haberleri tarafından desteklenmiştir. Örneğin; 5. sınıf kitabı 1. Ünite: Çocuk Haklarına Yolculuk bölümünde “*Mendilci Çocuklar Okullarına Kavuştu (s.9)*”, 6. sınıf kitabı 7. Ünite’deki “*Sağlık İçin Dayanışma*” konusunda “*Aile Hekimi Bir Saatte 80 Kişiye Organ Bağışlattı*”, 7. sınıf kitabı 6. Ünite’deki “*Artık Çocuklar Aile Ortamında Büyüyecek*” gazete haberleriyle konuya farklı bir boyut kazandırılmıştır.

Yine ders kitaplarındaki aile ile ilgili üniteler öğretmenin hizmet öncesi edindiği bilgiler dâhilinde olan konulardır. Bu durum öğretmenin derse hâkim olmasını kolaylaştırmakta ancak bir taraftan tartışmalı konular üzerinde yeteri kadar durulmamaktadır.

Diğer taraftan, hizmet öncesi ve hizmet- içi öğretmen yetiştirme programları da genellikle öğretmen adayları ile öğretmenlere çok kültürlülüğe dayanan, hassas ve tartışmalı konuların nasıl öğretilebileceği üzerinde yeterli eğitim vermemektedir (Smart vd., 2009). Kitapların yoğun olması, konuların tartışılmasına engelleyen durumlar “ Öğretmenlerin sınıf yönetimi ve tartışma yöntemi konusunda son derece bilgisiz olmaları, eğitimleri sırasında bu konularda yetiştirilmemiş olmaları ve dolayısıyla "sınıf" denen küçük grubu yönetmekten çekinmeleri ve tartışma ortamlarına hiç girmemeleri, dersi öğrenci ile etkileşime girmeden tek başlarına yapmaları sonucunu doğurmaktadır (Kaya, 2010). Ortaya çıkan sonuç ise öğretim ortamının verimsiz geçmesine neden olacak; düşüncesini dile getiremeyen öğrenci üzerinde durulmayan konuları tam olarak öğrenemeyecek ya da başka kaynaklardan yanlış öğrenecek; tartışmanın kazandırdığı becerileri edinemeyecektir.

Çalışmaya bütün olarak bakıldığında ise ele alınan ders kitaplarında aile konusuna yer verilmesine ve gerekli kaynaklarla desteklenmesine rağmen tartışmalı konulardan aile konusunu işlenişini engelleyen etmenlere daha önceden eğitimin sınav odaklı olması, yanlış anlaşılma korkusu, okul idaresinin tepkisi, öğretmenin tartışılan konuda yetersizliği, öğrencilerin tartışmayı gereğinden fazla abartması, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyi, bulunulan yerin örf ve adetleri, soruşturma açılması korkusu, öğrenci velilerinin tepkisi, öğrencilerin tepkisi, programın yoğunluğu, öğrencileri yanlış yönlendirme korkusu, öğrencilerin tartışmayı sınıf dışına taşıma ihtimali, tartışmayı yönetememek şeklinde değinilmiştir (Avaroğulları, 2015).

Kitaplarda aile konusu ele alınmış ancak kitapların aşırı yoğunluğundan ve öğretmenlerin tartışmalı konular hakkındaki bilgi ve öğretim tekniklerinin iyileştirilmesi ihtiyacından dolayı istenilen şekilde bu konun ele alınmadığı düşünülmektedir. Genel bir yaklaşımla aile konusu da içine alacak tartışmalı konular şu şekilde olmalıdır:

- İhtilafı konularda öğretmenlere büyük sorumluluk düşmektedir. Öğrencinin derse katılımı ve öğretim ortamının elverişli bir şekilde oluşturulması, dersin aksamadan yürütülmesi öğretmenlerin görevidir. İhtilafı konuların da derste verimli bir şekilde işlenmesi öğretmenlerin sorumluluğundadır. Öğretmen mesleki niteliklere sahip olmalı ve niteliklerini uygulayabilmelidir.

- Sosyal bilgiler öğretmenleri, konuların etik boyutlarını öğrencilerin dikkate almalarını sağlamalı ve onlara tartışmalı konuları bu şekilde sunmaya çalışmalıdır (Doğanay, 2008, s. 87).

- Tartışmalı konularda iletişim becerilerinin büyük önemi vardır. Öğretmen iletişimi iyi sağlamalı öğrencilerine ifadeleri uygun bir dille anlatmalı ve bu şekilde öğrencilerine model olmalıdır.

- İhtilafı konular ele alınırken öğretmen düşüncelerini öğrencilere zorla kabul ettirmemeli; konu sonunda varılan çözüm uygun bir biçimde söylenmelidir.

- Öğretmen konuya hâkim bir şekilde, gerekli yöntemi uygulayarak dersin işlenişini olumsuz etkileyen durumu ortadan kaldırmalıdır. Bu şekilde sınıf ortamı, öğrenciyi baskı altında tutan grup, norm ve değerlerden uzak olacaktır.

- Öğrenci konulara farklı bakan, araştıran, çözüm üreten, iletişim becerisine sahip, empati kurabilen, sosyal katılım sağlayan özelliklere sahip olmalı ya da bu nitelikleri geliştirilmelidir.

- Tartışmalı konular ele alınırken hiçbir zaman ayrımcılığa neden olmadan ya da toplumların değerlerine hakaret etmeden, bölücülüğe meydan vermeden bunların aksine toplumu birleştirmeye yönelik çözümler üretmek için gerçeği aydınlatma yolunda yapılmalıdır.

5. KAYNAKÇA

- Aktekin, S. (2010). Yeni sosyal bilgiler ve tarih dersi programları, öğretmen eğitimi ve toplumsal barış. *Eğitim, Çatışma ve Toplumsal Barış: Türkiye’den ve Dünyadan Örnekler*, 104-112.
- Ary, D., Jacobs, L., Razeveh, A., & Sorensen, C. (2006). Introduction to research in education. Belmont, CA: Wadsworth.
- Brooks J.G. & Brooks, M.G. (1999). In Search of understanding: The case for Constructivist Classrooms. Association for Supervision and Curriculum Development. Association for Supervision and Curriculum Development Alexandria, Virginia. [http:// www.ascd.org](http://www.ascd.org).

- Avaroğulları, M. (2015). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Tartışmalı Konularla İlgili Bir Eylem Araştırması. *NWSA: Education Sciences*, 9(6), 139-150.
- Barton, K., & McCully, A. (2007). Teaching controversial issues. Where controversial issues really matter. *Teaching History*, (127), s.14.
- Başar, H. (1999). *Öğretmen Kitapları Dizisi: Sınıf Yönetimi* (3. Baskı). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Başol, S., Ünal, F., Azer, H. Yıldız, A., & Evirgen, F., (2014). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Ders Kitabı-5* (5. Baskı). MEB Yayınları.
- Chikoko, V., Gilmour, J.D., Harber, C., & Serf, J., (2011). Teaching controversial issues and teacher education in England and South Africa, *Journal of Education For Teaching*, 37(1), 7.
- Cotton, D. R. E. (2006). Teaching controversial environmental issues: neutrality and balance in the reality of the classroom, *Educational Research*, 48(2), 225
- Çelenk, S. (2003). Okul başarısının ön koşulu: Okul aile dayanışması, *İlköğretim-Online*, 2(2), 28.
- Çelik, T. (2011). *Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlü Bakış Açısı Geliştirmelerinde Medya Okuryazarlığı Dersinin Rolüne İlişkin Bir çalışma* (Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı, Denizli.
- Doğanay, A. (2005). Sosyal bilgiler öğretimi. İçinde C. Öztürk ve D. Dilek (Ed.), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi* (ss. 15-46). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Doğanay, A. (2008). Çağdaş sosyal bilgiler anlayışı ışığında yeni sosyal bilgiler programının değerlendirilmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 87.
- Ersoy, A. F. (2013). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının tartışmalı konulara katılımını etkileyen etmenler. *Sosyal Bilgiler Eğitimi araştırmaları Dergisi*, 4 (1), 29.
- Frankel, J., & Wallen, N. (2000). *How to design and evaluate research in education*. Boston, MA: McGraw-Hill Higher Education.
- Gedik, H. (2010). Güncel olayların ilköğretim sosyal bilgiler derslerinde kullanımı ve öğrenci görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (2), 99.
- Gülersoy, A. E. (2012). İdeal ders kitabı arayışında sosyal bilgiler ders kitaplarının bazı özellikler açısından incelenmesi. *International Journal of New Trends In Arts, Sports & Science Education (IJTASE)*, 2(1), s.9.
- Gür, T. (2011). *Türkçe Öğretmen Adaylarının Dil Tutumları ve Kullanımlarının Söylem Çözümlemesi Yöntemi ile Betimlenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Gür, T. (2013). Post-modern bir araştırma yöntemi olarak söylem çözümlemesi. *Zeitschrift für die Welt der Türken*, 5 (1).
- Karaçalı, A. (2006). Sınıf yönetimini etkileyen fiziksel değişkenlerin değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi*, 7 (1), 146.
- Kaya, R. (2010). Tarih derslerinde tartışılabilirlik olanakları üzerine. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 348.
- Keçeli-Kaysılı, B. (2008). Akademik başarının artırılmasında aile katılımı. *Ankara Üniversitesi: Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 9 (1), 74.
- Komisyon. (2014). *İlköğretim sosyal bilgiler ders kitabı-6* (4. Baskı). MEB Yayınları.
- Komisyon. (2014). *İlköğretim sosyal bilgiler ders kitabı-7* (3. Baskı). MEB Yayınları.
- MEB, (2009). *Talim ve Terbiye Kurulu Bakanlığı, Sosyal Bilgiler dersi ilköğretim 4. ve 5. sınıf programı*. <http://ttkb.meb.gov.tr/>
- Oulton, C., Day, V., Dillon, J., & Grace, M., (2004). Controversial issues-teachers' attitudes and practices in the context of citizenship education. *Oxford Review of Education*, 30 (4), 490.
- Özensoy, A. U. (2011). Eleştirel okumaya göre düzenlenmiş sosyal bilgiler dersinin eleştirel düşünme becerisine etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2).
- Öztürk, C., & Otluoğlu, R. (2002). *Sosyal bilgiler öğretiminde edebi ürünler ve yazılı materyaller*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Öztürk, F., & Günel, E., (2016). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Küresel Sistemler, Küresel Eğitim ve Çeşitlilik Kavramlarına İlişkin Algısı. *İlköğretim Online*, 15(1), 174. DOI: <http://dx.doi.org/10.17051/10.2016.79798>
- Patton, M. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Schwartz, H., (2007). Herman Schwartz ile söyleşi. ifade özgürlüğü yoksa, hayat fakirdir. *Radikal*, s.10.
- Smart, D., Aytekin, S., Harnett, P., & Öztürk, M. (2009). *Çok kültürlü bir Avrupa için tarih ve sosyal bilgiler eğitimi* (1. Baskı). Ankara: Harf Eğitim Yayıncılığı.
- Tezcan, M., (1985). *Eğitim sosyolojisi* (4. Baskı). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Tüysüz, S. (2015). *İlköğretim-8 Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabı* (1. Baskı). Ankara: Ekoyay Eğitim Yayıncılık-Matbaacılık.
- Washington, E. Y., & Humpries, E. K. (2011). A social studies teacher's sense making of controversial issues discussions of race in a predominantly white, rural high school classroom, *Theory and Research in Social Education*, 39 (1), 95.

- Yapıcı, A. (2010). Türk toplumunda aile ve eğitim ilişkisi. *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish of Turkic*, 5 (4), 1545.
- Yaşartürk, G. (2014). Çekirdek ailenin kabusları: 2000'li yıllar Türkiye sineması'nda çekirdek aileye değişen bakış. *Maltepe Üniversitesi: İletişim Fakültesi Dergisi*, 1 (1), 3.
- Yeşil, R. (2004). Öğrenci ve öğretim elemanlarının tartışma tutum ve davranışları arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi*, 5(2), 195-196.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, K. (2012). Tartışmalı ve tabu konuların incelenmesi: Sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt: 9 (Sayı:18), s.202.

Extended Abstract

Introduction

Some issues that people thinks and evaluate differently and valued in various ways by community named as controversial issues. Controversial issues also can be used as a method of teaching. Today, educational systems have goals such as, adopting new developments, respectfulness and openness to differences, developing critical thinking, developing empathy, developing democratic and common way of living (Ozturk and Gunel, 2016). To achieve these goals; to eliminate the events and differences giving rise to confusion in the human mind or the state of act, to be open to innovation and to accept controversial situations and ensure compliance with the terms of a democratic life, controversial issues should be taught to students.

Purpose

The aim of this study to determine characteristics and usage frequencies of the concept of the family as controversial issue in 5-6-7 grades social studies and 8. Grades TR. Revolution History and Kemalism textbooks.

Method

In this part of the research; it is aimed to present the pattern of research, the scope and limitations of the research consists of data collection instruments and data analysis sections. Content analysis technique used in this study which is a technique qualitative research methodology. In this study, the data were collected from tool 5, 6 and 7th grade social studies textbook and grade 8 TR. Revolution History and Kemalism course books. This study used content analysis technique for analyzing the data. Naming and categorization stages of content analysis; every unit of textbooks were examined and the usage of the concept of family and its frequencies and percentages were determined and commented.

Results, Discussion, Conclusion

In examining 5, 6, 7 and 8th grade social studies and TR. Revolution History and Kemalism textbooks, we see books were designed and created according to childrens developmental characteristics and for their needs. They were also prepared to help teachers in classrooms as additional source compliant with Ministry of Education and Social Studies main goals. These qualities and generated public concerns are included in the books with controversial issues.

In textbooks 5th.grade: Unit 2, 6th. grade: Unit 6, 8th grade : Unit 4 and 5. include secularism, populism, civil law issues state formation principles etc that larger in scope then the concept of family. That is why those units excluded the concept. Textbooks should be separated from government policy or ideology and should hinder any biases and discrimination among people as well as students. The teacher's professional duties and fulfill their responsibilities and despite being dominated by issues of lack of time, it takes more time for some issues to be addressed in the cause of some superficial matters.

We examined the textbooks and found that the "Family" concept used in 133 places and although each course addressed to family issues in the book in the book, is difficult opportunity to place the debate in the course because of intensive program. These qualities of textbooks avoid their discussion on the depth of important ideas and events, ignore controversial issues or they just neglect them. They failed to emphasize the importance of the participation of citizens in a democratic society.

From holistic view that can said there some reasons hinder teaching controversial issues as follow: more exam oriented education system; fear of the reaction; fear of misunderstanding the level of readiness of students; overestimating the skills of necessary discussion of students oriented; fear of the school administration reactions; the current conditions and location of the customs and traditions; , the intensity of the program of the investigation; the response of the students and etc.

The concept of family was addressed in the Books examined. Because of density in those books and the need for developing and having teaching skills of teachers to teach controversial issues, the concept of family was not enough taught with controversial issue debate technique. A general approach to family issues, regarding the controversial issues are proposed to be as follows: greatest responsibility belongs with the teacher in disputed matters. A convenient way to create the student's attendance and academic environment is the duty of the teacher conducting the debates of controversial issues. Processing the debate in an efficient manner in the course of the controversial issues is the teacher responsibility. Teachers must have the professional qualifications and be able to apply their qualifications. Social studies teachers should allow students to consider the ethical dimensions of the issue and should try to offer alternative thoughts, ideas, and evaluations on controversial issues in this way.

Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Yazım Kuralları

Genel İlkeler

Makale önerileri sisteme yüklendikten sonra editör ekibince ön incelemeden geçirilerek alan editörlerine yönlendirilir. Alan editörleri hakem sürecini başlatmadan önce şu ölçütleri göz önünde bulundurarak ön değerlendirme yaparlar:

Derleme makale; başlığın yazının içeriğine uygunluğu, öz ve abstract'ın uygunluğu, makale konusunun bilimsel açıdan güncelliği, kuramsal açıdan alana, uygulayıcılara ve topluma katkısı, Türkçe ve yabancı alanyazını yansıtma yeterliği, kullanılan dilin anlaşılabilirliği ve Türk Dil Kurumu'na yayımlanan Yazım Kılavuzu'na uygunluğu, metin içi ve metin sonu kaynakların gösteriminin APA kurallarına uygunluğu.

Araştırma makalesi; yukarıdaki ölçütlerin yanı sıra, araştırma modelinin uygunluğu, istatistiksel tekniklerin seçimi ve kullanımının uygunluğu, bulguların açıklanmasının ve tartışılmasının yeterliliği, tablo, şekil, grafiklerin APA kurallarına uygunluğu konusunda gözden geçirilir.

- Makalelerin konu, araştırma problemi, yöntem, bulgular ve sonuç kısımlarının özgün, alana, uygulayıcılara ve topluma katkı getirebilecek nitelikte olması beklenir.
- Yüksek lisans, doktora tezleri veya proje raporlarına dayalı çalışmalarda tezin bütünüünün sunulması, çalışmada kullanılan bütün verilerin raporlanması, tezlerde dilimlenme yapılmaması beklenir.
- Araştırma verileri güncel, verilerin toplanmasının üzerinden 5 yıl veya daha fazla süre geçmemiş olmalı.
- Makale Şablonu kullanılarak hazırlanmayan ve Türkçe hazırlanan çalışmalar için '**Uzun İngilizce Özet**'; İngilizce hazırlanan çalışmalar için '**Uzun Türkçe Özet**' içermeyen çalışmalar değerlendirmeye alınmayacaktır.

Yazarlar; hakemlerin ve editör komitesinin eleştirilerini, önerilerini ve düzeltme taleplerini dikkate almak zorundadırlar. Yazarlar, eleştirilerden ve önerilerden katılmadığı hususları gerekçeleriyle izah edebilirler.

Hakem değerlendirme raporlarının sonuçlarına dayalı olarak Editör; çalışmanın "kabulüne" veya hakem raporlarında belirtilen hususlara göre "düzenlendikten sonra yeniden değerlendirmeye alınabileceğine" veya "reddine" karar verir.

Araştırma makalelerinde ana metin sırasıyla; giriş, yöntem, bulgular, tartışma, sonuç ve öneriler bölümlerinden oluşmalıdır. Derleme türü makalelerde, makalenin içeriğine bağlı olarak bu başlıklar değişebilir.