

TURKISH ONLINE JOURNAL of QUALITATIVE INQUIRY

Volume 7, Issue 4, October 2016

Editor
Abdullah KUZU



TODAY

ISSN 1309-6591

Copyright © 2010 - THE TURKISH ONLINE JOURNAL OF QUALITATIVE INQUIRY

All rights reserved. No part of TOJQI's articles may be reproduced or utilized in any form or by any means, electronic or mechanical, including photocopying, recording, or by any information storage and retrieval system, without permission in writing from the publisher.

Published in TURKEY

Contact Address:
Prof.Dr. Abdullah KUZU
TOJQI, Editor in Chief
Eskişehir-Turkey

Baş Editor

Abdullah Kuzu,
Anadolu University, Turkey

Yardımcı Editörler

Işıl Kabakçı Yurdakul
Anadolu University, Turkey

Elif Buğra Kuzu Demir
Anadolu University, Turkey

Editör Kurulu

Oktay Cem Adıgüzel
Anadolu University, Turkey

Şengül S. Anagün
Osmangazi University, Turkey

Franz Breuer
Westfälische Wilhelms-Universität Münster,
Germany

Mustafa Caner
Akdeniz University, Turkey

Elif Buğra Kuzu Demir
Anadolu University, Turkey

Serap Erdoğan
Anadolu University, Turkey

Yasemin Ergenekon
Anadolu University, Turkey

Elvan Günel
Anadolu University, Turkey

Cindy G. Jardine
University of Alberta, Canada

Nilüfer Yavuzsoy Köse
Anadolu University, Turkey

Adile Aşkım Kurt
Anadolu University, Turkey

Abdullah Kuzu
Anadolu University, Turkey

Jean McNiff
York St John University, United Kingdom

Wolff-Michael Roth
University of Victoria, Canada

Lynne Schrum
George Mason University, USA

Işıl Kabakçı Yurdakul
Anadolu University, Turkey

Ken Zeichner
University of Washington, USA

İngilizce Dil Editörleri

Mehmet Duranhoğlu, Anadolu University, Turkey
Mustafa Caner, Akdeniz University, Turkey

Yönetmel ve Teknik Personel

Elif Buğra Kuzu Demir, Anadolu University, Turkey
Serkan Çankaya, Balıkesir University, Turkey

The Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry (TOJQI) (ISSN 1309-6591) is published quarterly (January, April, July and October) a year at the www.tojqi.net.

For all enquiries regarding the TOJQI, please contact Assoc.Prof. Abdullah KUZU, Editor-In-Chief, TOJQI, Anadolu University, Faculty of Education, Department of Computer Education and Instructional Technology, Yunus Emre Campus, 26470, Eskisehir, TURKEY,
Phone #:+90-222-3350580/3519, Fax # :+90-222-3350573,
E-mail : akuzu@anadolu.edu.tr; editor@tojqi.net.

İçindekiler

Araştırma Makaleleri

- Öğretmen Eğitiminde Yansıtıcı Günlüklere İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri** 312-330
Buket Akkoyunlu Esra Telli Nihal menzi Çetin Gökhan Dağhan
- Öğretim Elemanlarının Yaşamboyu Öğrenmeye Yönelik Görüşleri** 331-363
Halil İbrahim Haseski Hatice Ferhan Odabaşı
- Analysis of Student Views on Foreign Language Learning in Second Life Environment** 364-395
Ulaş İliç Yüksel Deniz Arıkan
- İlkokulların Günümüz ve Gelecekteki İşlevlerinin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Dayalı Olarak İncelenmesi** 396-421
Oktay Cem Adıgüzel Onur Ergünay Seray Tatlı Dalioğlu
- İlköğretim Öğretmenlerinin Online Akran İşbirliği ile Profesyonel Gelişimi: Bir Durum Çalışması** 422-439
Aibrahim Hakkı Acar Süleyman Yıldız
- Türkiye’de Küresel Bakış Açısının Sosyal Bilgiler Eğitimine Kaynaştırılması: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adayları** 440-461
Elvan Günel
- Katılımcı Tasarım Temelli Dijital Öyküleme Sürecinde İlköğretim Öğrencilerinin Yaratıcılık Göstergeleri** 462-492
Suzan Duygu Bedir Erişti
- Nitelikli Topluları Oluşturmada Sosyal Bilgiler Dersinin Rolü: Sınıf Öğretmeni Adaylarının Görüşleri** 493-520
Ömür Gürdoğan Bayır

Öğretmen Eğitiminde Yansıtıcı Günlüklere İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri

Buket Akoyunlu ¹, Esra Telli ², Nihal Menzi Çetin ³, Gökhan Dağhan ⁴

Öz

Yansıtıcı düşünme becerisi, öğretmen adaylarının “öğretmen gibi düşünmeyi ve davranmayı” farklı yollarla öğrenmelerine ve bunları yansıtmalarına olanak sağlaması bakımından öğretmen eğitiminde önemli bir yere sahiptir. Bu araştırmanın amacı Öğretmenlik Uygulaması dersinde uygulanan yansıtıcı günlük etkinliklerine ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerini belirlemektir. Durum çalışması olarak desenlenen bu araştırma kapsamında 2013-2014 öğretim yılı Bahar döneminde Hacettepe Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümünde Öğretmenlik Uygulaması dersine kayıtlı olan 20 öğretmen adayının görüşleri, açık uçlu 6 sorunun yer aldığı bir form aracılığıyla toplanmıştır. Bunun yanı sıra, yansıtıcı günlüklerin mesleki yaşamdaki etkisini görebilmek için çalışmaya katılan grup içerisinde öğretmen olarak atanan üç öğretmenle bir yıl sonra görüşmeler yapılmıştır. Toplanan görüşme verileri içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiş ve açık uçlu sorularla eşleşen temalar altında incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre öğretmen adayları günlükler sayesinde kendilerini bütüncül bir şekilde değerlendirme, kendi gelişimlerini izleme, eleştirel

¹ Prof.Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, buket@hacettepe.edu.tr

² Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, esratelli@hacettepe.edu.tr

³ Arş.Gör., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, nmenzi@hacettepe.edu.tr

⁴ Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, gokhand@hacettepe.edu.tr

bir bakış açısı kazanma, sorumluluk duygusunu ve yazı yazma becerilerini geliştirme olanağı bulduklarını ifade etmişlerdir. Öğretmen adayları, birbirlerinin günlüklerinden de deneyim kazandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerle yapılan görüşme sonuçları da yansıtıcı günlüklerin hem kişisel hem de mesleki gelişime katkı sağladığını ortaya koymuştur.

***Anahtar Sözcükler:** Yansıtıcı düşünme, yansıtıcı günlükler, öğretmen eğitimi*

Giriş

Günümüzde birçok disiplin gerçek yaşamla ve/veya iş yaşamıyla ilişkili öğrenme ortamları yaratarak bireyleri geleceğe, içinde yaşadıkları topluma ve iş dünyasına hazırlamaktadır. Öğrencilerden öğrendikleri kuramsal bilgiyi uygulamaya yansıtma beklenmekte ve dolayısıyla yansıtıcı düşünme becerileri ön plana çıkmaktadır. Yansıtıcı düşünme karmaşık ya da önceden kestirilemeyen durumlarda başarılı olabilmede temel becerilerden biridir. Dewey'in (1933) yaparak yaşayarak öğrenme yaklaşımı, yansıtıcı düşünmenin kuramsal temellerini oluşturmaktadır. Dewey'in "Öğrenmeler, deneyimler üzerine yapılan yansıtmalardan oluşur." görüşü yansıtmanın öğrenme üzerindeki etkisini anlayabilmek bakımından önemlidir. Dewey (1933), yansıtıcı düşünmeyi herhangi bir bilgiyi etkin, sürekli ve dikkatli bir biçimde düşünme olarak tanımlamaktadır. Schön (1983), Dewey'in yansıtıcı düşünce konusundaki görüşlerinden etkilenmiş, bireylerin eylemleri üzerinde sürekli yansıtıcı düşünerek elde ettikleri veriler doğrultusunda eylemlerini yeniden şekillendirdiklerini belirtmiştir. Taggart ve Wilson (1998) yansıtıcı düşünmeyi, eğitimle ilgili konularda, sonuçların değerlendirilmesini de içeren mantıklı ve bilgiye dayalı karar alma süreci olarak tanımlamışlardır. Atay (2003) yansıtıcı düşünmeyi, herhangi bir deneyimin hatırlandığı, üzerinde düşünüldüğü ve genellikle belli bir amaç göz önüne alınarak değerlendirildiği süreç; Lee (2005) ise, kişinin duruma göre deneyimlerine tekrar başvurması (hatırlama), kişinin deneyimleri arasında ilişki kurması (akla uydurma) ve kişisel değişim ve gelişim amacıyla deneyimlerini kullanması (yansıtma) bölümlerinden oluşan aşamalı bir süreç olarak tanımlamaktadır.

Yansıtıcı düşünme belli bir alanda uzmanlaşmış herkesin gelişimi açısından önemlidir. Çünkü, yansıtıcı düşünme becerileri, bireyin düşünme ve öğrenme süreçlerine ilişkin farkındalığına ek olarak, bu süreçlerdeki zayıf ve güçlü yönlerini belirlemesi ve geliştirmek için planlama yapmasını gerektiren bir tür kendini değerlendirme becerisini kapsamaktadır. Ayrıca, 21. yüzyılda öğrencilerin problem çözebilme, araştırma, sorgulama, düşünme, neyi nasıl öğrendiğinin farkında olma gibi becerilerle donanmış olmaları beklenmektedir. Bu gereklilikler de yansıtıcı düşünmenin önemini gündeme getirmektedir. Öğrencilere yansıtıcı düşünme becerilerinin kazandırılması, onların düşüncelerini, sorgulamalarını ve karar vermelerini sağlayacaktır (Duban ve Yanpar Yelken, 2010). Öğrencilere bu becerilerin kazandırılabilmesi için öğrenme ortamlarının buna uygun olarak düzenlenmesinin ve bu

becerileri öğrencilere kazandıracak öğretmenlerin de yansıtıcı düşünme becerilerine sahip olmalarının gerekliliği açıktır.

Yansıtıcı düşünme kavramı birçok çalışmanın temelini oluşturmuş ve öğretmen eğitiminde çok önemli bir konu olarak ele alınmıştır (Bataineh, El Karasneh ve Barakat, 2007; Köksal ve Demirel, 2008; Duban ve Yanpar Yelken, 2010; Gedik, Akhan ve Kılıçoğlu, 2014). Collin ve Karsenti (2011) deneyimleri ifade etmeyi sağlayan yansıtıcı uygulamaların öğretmen eğitiminde kazandırılması gereken zorunlu becerilerden biri olduğunu belirtmişlerdir. Yansıtıcı düşünme kuşkusuz öğretmen adaylarının yetiştirilmesinde de önemli bir yere sahiptir. Jay ve Johnson'ın (2002) da belirttiği gibi hizmet öncesinde öğretmenlere “öğretmen gibi düşünmeyi” birçok yolla öğretip, öğretmenlerin bunları yansıtmaları sağlanmalıdır. Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerine sahip olmaları ve bu becerilerini geliştirmeleri, bu becerilerin doğrudan mesleki yaşamlarında öğrenme ortamlarına aktarılabilmesi ve öğrencilere kazandırılabilmesi anlamına gelmektedir.

Öğretmen adaylarına yansıtıcı düşünme becerileri kazandırabilmek için çeşitli etkinlikler kullanılabilir. Günlük ya da ağ günlükleri tutma, videoya alma ve portfolyolar bu etkinliklere örnek olarak verilebilir. Alan yazın incelendiğinde de görülebileceği gibi, yansıtıcı düşünme becerilerinin kazandırılmasında en yaygın kullanılan araçlardan biri yansıtıcı günlüklerdir (Ekiz, 2006; Anılan ve Anagün, 2007; Işıkoğlu, 2007; Lee, 2008; Tok, 2008; Koç ve Yıldız, 2012). Günlükler, öğretmen adaylarının öğrenme süreciyle ilgili sorular sorup, hipotezler geliştirmesine (Lee, 2008), sınıf ortamında karşılaştıkları problemler üzerine daha ayrıntılı düşünmesine (Ekiz, 2006) ve bir öğretmen olarak kendini ifade etmesine yardımcı olmaktadır. Ersözlü ve Kazu'nun (2011) da belirttiği gibi yansıtıcı günlükler, öğretmen adaylarının neyi bilip bilmediklerini, ne düzeyde anladıklarını, zayıf ve güçlü yönlerinin neler olduğunu, kendi öğrenmelerine ilişkin ne tür bilgilere sahip olduklarını, kullandıkları stratejilerin ve amaçlarının neler olduğunu ve bunlara ne düzeyde ulaştıklarını, herhangi bir konu ya da durum hakkındaki duygu ve düşüncelerinin neler olduğunu yazdıkları kayıt defterleridir.

Günümüzde öğretmen adaylarına yansıtıcı düşünme becerilerinin kazandırılmasında ağ günlükleri (bloglar) kullanılmaktadır (Xie, Ke ve Sharma, 2008; Lai ve Land, 2009; Yang, 2009; Bayrak ve Koçak Usluel, 2011). İnsanların, üst düzey teknik bilgilere sahip olmadan, istedikleri bilgileri (metin, video, resim), istedikleri zamanda yazabildikleri günlüğe benzer

bir yapıya ve oldukça kolay bir kullanıma sahip olan ağ günlükleri eğitim alanında kısa sürede dikkat çekmiş (Richardson, 2006), birçok yönden sağladığı esneklik, teknik bilgi gerektirmemesi ve içeriğin bireyselleştirilebilmesi gibi özellikleri ile çeşitli eğitim kademelerindeki öğrenciler için uygun araçlar olarak görülmüştür (Usluel ve Mazman, 2009). Ağ günlükleri, öğrenme sürecini, zaman ve mekânın sınırlılıklarından kurtarmakta, internete ulaşılabilen her ortamda öğrenme devam etmektedir. Ağ günlükleri, bu anlamda, sınıf dışındaki öğrenme faaliyetlerine destek olmaktadır. Bu konuda yapılan çalışmalar, ağ günlüklerini kullanırken öğrencilerin, öğrenmenin sorumluluğunu da üzerlerine aldıklarını, düşüncelerini daha rahat ifade ettiklerini, ağ günlüklerinde kendilerini daha iyi ifade edebildiklerini, yazılarına gelen yorumlar sayesinde izleyenler ile aktif bir etkileşime geçerek, zamanla öğrenme becerilerini geliştirebildiklerini ortaya koymaktadır (Meredith, 2010; Kang, Bonk ve Kim, 2011; Yeo ve Lee, 2014; Jacklinga, Natolia, Siddiquea ve Sciullia, 2014). Ayrıca, öğrencilerin sınıf ortamında öğrendikleri bir konu veya katıldıkları bir tartışma hakkında kendi düşüncelerini, yaptıklarını ve rollerini yansıtabilecekleri günlükler oluşturarak yansıtıcı düşünme becerileri geliştirilebilir. Her öğrenci kendi ağ günlüğünde yaptıkları etkinlik hakkında kendi gelişim süreçlerini değerlendirerek yansıtıcı düşünme sürecini gerçekleştirmeye teşvik edilebilir. Öğrenciler, öğrenme ortamlarına aktif olarak katılarak, deneyimlerini kullanarak yeni bilgiler edinir. Böylece, öğrendiklerinin yeni durumlarda kullanabilmesi sağlanır. Bu yeni bilgiler daha sonraki süreçlerde etkileşimlerle paylaşılır, yeni etkileşimlere girildiği zaman da yansıtıcı düşünme becerileri gelişmeye başlar. Üst düzey düşünme becerilerinden biri olan yansıtıcı düşünme ile öğrenciler ezberden çok kavrayarak öğrenme, bilgiyi kullanma ve karşılaşılan problemleri çözebilme becerilerine sahip olur.

Öğrencilere yansıtıcı düşünme becerilerini kazandıracak öğrenme ortamlarının hazırlanmasında öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının eğitimi çok önemlidir. Yansıtıcı düşünme becerisine sahip olan bir öğretmen, öğrenme - öğretme sürecinde çıkabilecek sorunları belirleyip bu sorunların üstesinden gelebilmek için çözüm üretebilir (Shoffner, 2006). Öğretmen adaylarının eğitiminde düzenlenecek öğrenme ortamlarının yansıtıcı düşünme becerileri kazandıracak şekilde düzenlenmesi ile öğretmen olduklarında onların da bu tür öğrenme ortamları düzenlemelerine neden olacaktır. Günlük tutma, video kayıtları, öğrenci gelişim dosyası ve yansıtıcı günlükler, yansıtıcı düşünme becerilerinin kazandırılmasında en fazla kullanılan uygulamalardır. Özellikle yansıtıcı günlükler, öğrenmedeki gelişimi izleme ve kaydetme yoluyla öğrencinin kendi gelişimini görmesine

yardım ettiği gibi, düşünme becerilerini geliştirmeyi ve sürece aktif katılımı da sağlamaktadır. Öğretmen adayları, yansıtıcı düşünme yoluyla öğrendikleri kuramsal bilgileri uygulamada kullanarak beceri kazanabilirler. Özellikle Öğretmenlik Uygulaması derslerinde yansıtıcı düşünme becerilerini kazandıracak öğrenme ortamlarının düzenlenmesi ve etkinliklerin hazırlanması, öğretmen adaylarının uygulama sırasında bilgi ve becerilerini kullanmalarına, karşılaştıkları sorunları çözmelerine yardımcı olabileceği gibi, öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerine de katkıda bulunacaktır. Bu bağlamda bu araştırmanın amacı Öğretmenlik Uygulaması dersinde uygulanan yansıtıcı günlük etkinliklerine ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerini belirlemektir. Böylece öğretmen eğitiminde yansıtıcı günlük etkinliklerinin daha verimli olacak şekilde düzenlenmesine yönelik öneriler geliştirilebilecektir.

Yöntem

Desen

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Durum çalışması, bir olgunun gerçek yaşam bağlamında, bağlam ve olgunun sınırlarının kesin olarak belli olmadığı durumlarda araştırılması şeklinde ifade edilmekte (Yin, 2003), her aşaması dikkatlice desenlenerek sağlam gerekçelere dayandırılması gereken ve teknik araştırma bilgisi gerektiren bir araştırma yöntemi olarak nitelendirilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu çalışmada ele alınan durum, öğretmen eğitiminde yansıtıcı günlüklerin kullanımınıdır. Araştırma kapsamında 2013-2014 Öğretim yılı Bahar döneminde Hacettepe Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü'nde öğrenim gören ve Öğretmenlik Uygulaması dersine kayıtlı olan ve araştırmaya gönüllü olarak katılan 20 öğretmen adayından yansıtıcı günlüklere ilişkin görüşleri alınmıştır. Yapılan uygulamanın öğretmen adaylarının mesleki yaşantılarına etkilerine yönelik görüşlerini görebilmek amacıyla araştırmaya katılan öğretmen adayları arasından Bilişim Teknolojisi öğretmeni olarak atanan üç öğretmen adayından 1 yıl sonra yeniden veri toplanmıştır. Bu üç öğretmen adayı atanma durumu ve ulaşılabilirlik faktörleri göz önüne alınarak belirlenmiş ve kendileriyle çevrimiçi bir sohbet aracıyla görüşmeler yapılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen ve iki alan uzmanının görüşleri doğrultusunda düzenlenerek son şekli verilen yapılandırılmış bir form ile toplanmıştır. Formda altı açık uçlu soru bulunmaktadır. Bu sorular ağ günlük uygulamasının olumlu ve olumsuz yönlerine, mesleki ve kişisel gelişime katkısına, ağ günlüklerinin paylaşımına açık olmasının olumlu ve olumsuz yönlerine yönelik olarak hazırlanmıştır. İkinci aşamada ise bu uygulamada yer almış olup daha sonraki süreçte atanan 3 öğretmen ile çevrimiçi ortamda yarı-yapılandırılmış görüşme soruları aracılığıyla veri toplanmıştır. Öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmelerde kullanılan yarı-yapılandırılmış görüşme formu, ağ günlük uygulamasının katkısına, derslerde kullanılıp kullanılmadığına, ağ günlüğü yazmaya devam etme durumuna ve önceki yazılan ağ günlüklerine başvurulup başvurulmadığına ilişkin soruları içermektedir.

Araştırma Süreci

Öğretmen adaylarına ders süreci boyunca dört farklı tema verilmiştir. Temalar dersin web sayfasında yayınlanmış ve öğretmen adaylarından verilen temaya yönelik kendi ağ günlüklerini yazmaları ve bağlantı adresini yorum olarak tema altında belirtmeleri istenmiştir. Öğretmen adayları kendi ağ günlüklerini paylaşımına açmışlar ve yorumlara izin vermişlerdir. Böylece tüm öğrenciler diğer öğrencilerin yorumlarını okuyabilmiş ve yorum yapabilmıştır. Öğretmen adayları dönem boyunca aşağıda verilen soruların cevaplarını ağ günlüklerine yazmışlardır;

- İyi bir öğretmen nasıl olmalıdır?
- Öğretmenlik Uygulaması dersi sürecinde aldığımız desteği (fakülte ve uygulama okulu kapsamında) değerlendiriniz.
- Öğretmenlik Uygulaması dersi sürecinde karşılaştığımız zorluklar nelerdir?
- Öğretmenlik uygulaması dersinde ne öğrendiniz? (iletişim, sınıf yönetimi, zaman yönetimi, değerlendirme ve mesleki gelişim açısından).

Dönem sonunda öğretmen adaylarına yapılandırılmış form basılı olarak dağıtılmış ve doldurmaları istenmiştir.

Verilerin Analizi

Toplanan veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiş ve açık uçlu sorularla eşleşen temalar altında incelenmiştir. Araştırmanın güvenilirliğinin sağlanması amacıyla öğrenci görüşlerinin yer aldığı formlar iki araştırmacı tarafından paylaşılmış ve ilk aşamada her araştırmacı ilgili formları analiz ederek, temaların altını doldurmuştur. İkinci aşamada araştırmacılar birbirlerinin analizlerini kontrol ederek analizler üzerinde fikir birliğine varmışlardır.

Bulgular

Araştırmada elde edilen bulgular, belirlenen tema başlıkları altında aşağıda sunulmuştur. Öğretmen adaylarının ağ günlüğü uygulamasına yönelik görüşleri;

- uygulamanın olumlu ve olumsuz yönleri,
- mesleki ve kişisel gelişimlerine katkısı,
- ağ günlüklerinin paylaşımına açık olmasına yönelik görüşleri ve
- atanan öğretmenlerin uygulamaya yönelik görüşleri

şeklinde temalara ayrılarak incelenmiştir.

Ağ günlüğü uygulamasının olumlu ve olumsuz yönleri

Ağ günlüğü uygulamasının olumlu ve olumsuz yönleri başlığı altında ele alınan görüşler Tablo 1 ve Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 1

Ağ Günlüğü Uygulamasına Yönelik Olumlu Görüşler

Görüş	Frekans (f)	Yüzde (%)
Tecrübelerin kayıt altına alınması	9	45
Başkalarının deneyimlerinden çıkarım yapma	8	40
Deneyimleri gözden geçirme	7	35
Duygu düşüncelerini yazı ile ifade etme	3	15
Gerçek problem durumlarıyla karşılaşma	3	15
Özgür bir ortam olması	3	15
Planlı olması	2	10
Motivasyon sağlama	1	5

Görüş	Frekans (f)	Yüzde (%)
Kullanım kolaylığı	1	5
Kişiselleştirilmiş ortam olması	1	5
Nesnel değerlendirme	1	5
Öğrenmelerin dersle sınırlı kalmaması	1	5
Sorular şeklinde verilmesi yönlendirici	1	5
Süreci derinlemesine inceleme imkânı	1	5
Öğrenmeleri tekrar etme	1	5
Problemleri somutlaştırma	1	5
Çözümleri pekiştirme	1	5
Problem durumları üzerine düşünme	1	5

Tablo 1’de görüldüğü üzere öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu ağ günlüğü uygulamasını faydalı bulmuş ve hakkında olumlu görüş bildirmişlerdir. Öğretmen adaylarının bu bulguyu destekleyen örnek görüşleri aşağıda sunulmuştur.

“Yansıtıcı günlükler, öğretmenlik uygulamasında yaşadığımız deneyimleri sorular ışığında bir araya getirip nesnel bir gözle değerlendirme olanağı sağladı. Bu sayede durumlar üzerine farklı açılardan yorum yapabiliyorduk.”

“Olumlu sonuçlarından birisi de ağ günlüklerinin kolay kullanımının olması, kişiselleştirilebilir bir ortam olması ve özgür ortam olması sayesinde yansıtıcı günlüklerimizi daha içten yazabilmemizdi. Birde ağ günlüğü sayesinde diğer insanların düşündüklerine istediğim gibi yorum yapabiliyor olmamdı. Olumsuz yönü bana göre yoktu.”

Öğrenci görüşlerinden de görülebileceği gibi çoğunlukla ifade edilen görüşler ağ günlüğü ile tecrübelerin kayıt altına alınması, ağ günlüğünün başkalarının deneyimlerinden çıkarım yapma ve deneyimleri gözden geçirme fırsatı sunmasıdır. Diğer olumlu görüşler ağ günlüklerinin duygu ve düşüncelerini yazı ile ifade etme fırsatı sunması, yazılanlarda gerçek problem durumlarıyla karşılaşma ve ağ günlüğünün deneyimlerini aktarmada özgür bir ortam olması şeklindedir. Öğretmen adayları bunların dışında ağ günlüğünün öğretmenlik uygulaması sürecini plana soktuğunu, derse karşı motivasyonu artırdığını, öğrenmelerin dersle sınırlı kalmadığını, uygulamadaki problemleri somutlaştırdıklarını ve çözümleri pekiştirdiklerini, ayrıca ağ günlüğü sayesinde problem durumları üzerinde düşündüklerini ve nesnel bir değerlendirme yaptıklarını ifade etmişlerdir.

Öğretmen adaylarının bazıları da günlüklerinin kullanımına yönelik olumsuz görüş bildirmişlerdir. Bu görüşler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

Ağ Günlüğü Uygulamasına Yönelik Olumsuz Görüşler

Görüş	Frekans (f)	Yüzde (%)
Yok	11	55
Diğer sosyal ağlar gibi sürekli ziyaret edilen bir ortam olmaması	2	10
Soruların birbirini tekrarlaması	2	10
Fazla iş yükü	1	5
Sıkıcı	1	5
Etkileşim azlığı	1	5

Tablo 2’de görüldüğü gibi olumsuz görüş belirten öğrenciler, ağ günlüğünün diğer sosyal ağlar gibi sürekli ziyaret edilen bir ortam olmadığını, ağ günlüklerinde yöneltilen soruların birbirini tekrar ettiğini ifade etmişlerdir. Diğer olumsuz görüşler ise ağ günlüğünün ders sürecinde fazla iş yükü getirmesi, sıkıcı olması ve ağ günlüğü ortamında etkileşimin az olması şeklindedir.

Öğretmen adaylarının ağ günlüklerinin kullanımına yönelik olumsuz görüşlerine aşağıdaki ifadeler örnek verilebilir.

“Tek olumsuzluk Facebook çevrimiçi olarak sık kullanıldığı ve anlık bildirim yapabildiğimiz için birbirimize yorum yapıp daha sık birbirimizin yazısını okuyorduk. Ağ günlükleri ortamında da bu şekilde bir yol izlenebilirdi.”

“Bu uygulamanın beni biraz yorduğunu ve sıkıldığını hatırlıyorum. Motivasyonum çok düşük olduğu için uygulamaya katılmakta isteksiz davrandığımı hatırlıyorum.”

Ağ günlüğünün öğretmen adaylarının kişisel ve mesleki gelişimine katkısı

Öğretmen adaylarının ağ günlüğü uygulamasının mesleki ve kişisel gelişimlerine katkısına yönelik düşünceleri Tablo 3 ve Tablo 4’te sunulmuştur. Öğretmen adayları ağ günlüğünün mesleki gelişimlerine katkısını başkalarının paylaşımlarından ve öğretmenlik uygulamasındaki yaşantılarından deneyim kazanma fırsatı olarak gördüklerini ve kendi derslerinde kullanacakları bir uygulamayla tanıştıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmen adayları ağ günlüklerinin öğretmenlik mesleğini benimsemelerine, karşılaştıkları durumları betimlemelerine, eksik yönlerini fark etmelerine ve öğretmenlik uygulaması sürecini değerlendirmelerine yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca ağ günlüğü yazmanın sınıf ve

zaman yönetimi açısından kendilerine katkı sağladığını, öğrendikleri üzerinde pratik yapma olanağı bulduklarını ve yazmanın kendilerini araştırma yapmaya yönlendirdiğini ifade etmişlerdir.

Tablo 3

Ağ Günlüğü Uygulamasının Mesleki Gelişime Katkısı

Görüş	Frekans (f)	Yüzde (%)
Başkalarının yaşantılarından deneyim kazanma	4	20
Ağ günlüklerini derslerinde kullanma	3	15
Öğretmenlik mesleğini benimseme	3	15
Durum betimleme	2	10
Eksiklikleri fark etme	2	10
Süreç değerlendirme	2	10
Sınıf yönetimi	1	5
Zaman yönetimi	1	5
Pratik yapma imkânı sağlama	1	5
Araştırma yapma	1	5
Rutin dışında deneyimler kazanma	1	5
Bir konuya odaklanma	1	5

Öğretmenlik uygulaması dersinde rutin dışında deneyimler kazandıklarını ve sorun yaşanan konulara odaklanarak konuyu derinlemesine ele aldıklarını ifade edenler de olmuştur. Ağ günlüklerinin öğretmen adaylarının kişisel gelişimlerine katkısı Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

Ağ Günlüğü Uygulamasının Kişisel Gelişime Katkısı

Görüş	Frekans (f)	Yüzde (%)
Kendini değerlendirme	11	55
Kendi gelişimini izleme	6	30
Eleştirel bakış açısı kazanma	4	20
Yazı yazma becerisini geliştirme	4	20
Ağ günlüğü kullanma becerisi	3	15
Öz kontrol	2	10
Özgüven sağlama	2	10
Özeleştiri yapma	1	5
Kendi becerilerinin farkına varma	1	5
Kendi kendine öğrenme	1	5
Ayrıntılı düşünme	1	5
Sorumluluk duygusunu geliştirme	1	5
Yok	1	5

Öğretmen adayları kişisel gelişim açısından ağ günlüğünün kendini değerlendirme, kişisel gelişimini izleme ve eleştirel bakış açısı kazanmalarına katkı sağladığını ve yazı yazma becerilerini geliştirdiğini, düzenli olarak günlük yazmanın kendilerine sorumluluk verdiğini ve öz kontrolü sağladığını ifade etmişlerdir. Bu konudaki öğrenci görüşleri aşağıda özetlenmiştir:

“Yazma becerimi çok geliştirdi. Yazmak hayatım boyunca göz ardı ettiğim bir eylemdi. Öyle ki iyi yazmadığımın bile farkında değildim. Hayatımın o döneminde hem sıklıkla mektup hem de ağ günlüğü yazmam gerekti ve bu beni çok geliştirdi.”

“İnsanın kendi yaşadıklarını yazması kendi kendini değerlendirmesine imkân sağlıyor. Verilen temalardaki sorularla okuldaki yaşantılarımızdan kesitler sunarak nelerde zorlandığımızı yazdık. Zorlandığımız ama başa çıktığımız olayları da yazdık. Diğer arkadaşlarımız da böyle yaptığı için staj zamanında yaşamasak bile ilerde yaşayabileceğimiz sorunlar hakkında fikir sahibi olduk.”

Ağ Günlüğünün Paylaşımına Açık Olmasına Yönelik Görüşler

Öğretmen adayları yansıtıcı günlüklerin Web üzerinden paylaşımına açık olmasını çeşitli açılardan faydalı bulmuşlardır. Bu konudaki görüşler Tablo 5’te verilmiştir:

Tablo 5

Ağ Günlüğünün Paylaşımına Açık Olmasına Yönelik Görüşler

Görüş	Frekans (f)	Yüzde (%)
Farklı bakış açıları görme	9	45
Daha özenli olma	2	10
Başkalarından çekinerek eksik ifade etme	2	10
Yazdıklarının geniş kitlelere ulaşması	1	5
Düşünceleri geliştirme	1	5
Deneyim paylaşma	1	5
Gözden kaçan noktaların fark edilmesi	1	5
Ortamda daha fazla zaman geçirme	1	5
Herkes yazdıktan sonra erişime açılmalı, özgün olmak açısından	1	5

Ağ günlüğünde yazılanların herkesin paylaşımına açık olmasının olumlu tarafları farklı bakış açılarını görme, daha özenli yazmaya çalışma, yazılanların geniş kitlelere ulaşması, düşüncelerini geliştirme, deneyimlerini diğerleriyle paylaşma ve uygulama sırasında gözden

kaçan noktaları fark etme şeklinde ifade edilmiştir. Bunun yanında bazı öğretmen adayları yazılanların paylaşımına açık olmasından dolayı düşüncelerini tam olarak ifade edemediklerini, herkesin günlük yazımını bitirmesinin ardından paylaşımına açılmasının daha faydalı olacağını bildirmiştir. Bu konudaki öğrenci görüşleri aşağıda özetlenmiştir:

“ ... birbirimizin yazılarını okuyabiliyor ve yorum yapabiliyor olmamız mesleki anlamda bize birçok katkıda bulundu. Çünkü bireysel olarak yaşadığımız deneyimler dışında farklı yaşantıları ve bu yaşantılarda uygulanan süreçleri görmüş oluyorduk. Bu da bize başkalarının yaşantularından deneyim kazanma olanağı ve “Ben olsam acaba ne yapardım?” diye düşünme imkânı sağlıyordu.”

“J. M. Keynes'in dediği gibi ‘uzun dönemde hepimiz ölmüş olacağız’ ve edindiğimiz birikimin bizimle beraber kaybolup gitmesi bir etkinlik kaybı olacaktır. Bilgi paylaşıldığı zaman bilgidir. Saklandığında ancak sır olarak kalır. Ayrıca sadece öğretmenlerimizden değil, arkadaşlarımdan da öğrendiğim çok şey olduğunu düşünüyorum ben bu süreçte. Onların deneyimleri, tutumları da benim için önemliydi. O yüzden paylaşılması benim için iyi oldu.”

Bunların yanında yazılanların paylaşımına açık olmasının arkadaşlarından çekinerek düşüncelerini eksik ifade etme ve diğerlerinin yazılarından etkilenmek gibi olumsuz noktaları olduğunu ifade edenler de olmuştur.

Atanan Öğretmenlerin Uygulamaya Yönelik Görüşleri

2013-2014 Öğretim yılında bu dersi alan ve Bilişim Teknolojileri öğretmeni olarak atanan üç öğretmenin yansıtıcı günlük uygulamasının mesleki yaşamlarına katkılarına yönelik görüşleri incelendiğinde, öğretmenler uygulamanın yazma becerilerini geliştirdiğini, ağ günlüğü yazmaya devam ettiklerini, imkân olduğu takdirde kendi derslerinde kullanmak istediklerini, önceki günlüklerini sık sık okuduklarını, önceki tecrübeleriyle yenilerini karşılaştırdıklarını ve daha önce yaşadıklarını gözden geçirme olanağı bulduklarını belirtmişlerdir.

“Bu sürecin elbette katkısı oldu. Blogda daha öğretmenliğe adım atmadan önceki görüşlerimle öğretmenlik yaparkenki görüşlerimi karşılaştırabiliyorum.”

“Şu an teknik imkânlarım el vermiyor ama kendi derslerimde de imkân olursa ağ günlüklerini kullanmak istiyorum. Ben kullanırken daha dikkatli yazı yazabildiğimi fark ettim, öğrencilerimin de buna ihtiyacı var.”

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmaya katılan öğretmen adayları ağ günlüğü uygulamasını büyük oranda olumlu bulurken, bazı öğretmen adayları uygulamanın olumsuz tarafları olduğunu da dile getirmişlerdir. Öğretmen adaylarının en fazla dile getirdikleri olumlu özellikler, ağ günlüğü ile tecrübelerin kayıt altına alınması, ağ günlüğünün başkalarının deneyimlerinden çıkarım yapma ve deneyimleri gözden geçirme ve duygu ve düşüncelerini yazı ile ifade etme fırsatı sunması ve ağ günlüğünün deneyimlerini aktarmada özgür bir ortam fırsatı sunması olmuştur. Hourigan ve Murray (2010) yansıtıcı günlük yazmanın bireylerin yazı yazma becerilerini geliştirdiğini ifade etmiştir. Mansor (2011) ise ağ günlüklerinin yansıtıcı düşünme üzerindeki etkisini incelediği araştırmasında, ağ günlüklerinin yazı yazma becerilerini geliştirmenin yanında öğrencilerin arkadaşlarının ağ günlükleri ile öğrenmelerini zenginleştirdiklerini ortaya koymuştur. Birçok öğretmen adayı ağ günlüğü uygulamasının olumsuz bir yönü olmadığını dile getirirse de birkaç kişi ağ günlüğü ortamının sürekli ziyaret edilen bir ortam olmamasının olumsuz bir durum olduğunu söylemişlerdir. Bu görüş sosyal ağ kullanımının artan bir grafiğe sahip olmasının yanında ağ günlüklerinin bu artışı yakalayamamış olması ihtimali ile açıklanabilir. Ayrıca Facebook gibi bazı sosyal ağ uygulamalarında yer alan anlık bildirim özelliğinin olmaması da öğretmen adaylarını ortama girme konusunda motive edememiş olabilir.

Öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu ağ günlüğü uygulamasını hem kişisel hem de mesleki gelişimleri açısından faydalı bulduklarını dile getirmişlerdir. Özellikle arkadaşlarının günlüklerini okuyarak onların deneyimlerinden kendilerince çıkarım yapmış olmaları uygulamanın en çok dile getirilen faydalarından biridir. Öğretmen adayları iletişim, sınıf yönetimi, zaman yönetimi ve mesleki açılardan arkadaşlarının problemlerini ve çözüm önerilerini okuyarak diğerlerinin deneyimlerinden çıkarım yaptıklarını ifade etmişlerdir. Chu, Chan ve Tiwari'nin (2012) çalışmasında ağ günlüğü uygulamasını kullanan öğretmen adayları, arkadaşlarının ağ günlüklerini okumanın diğerlerinin problem çözme deneyimlerinden yararlanmayı sağladığını dile getirmişlerdir. Lin ve Shen (2013), benzer bir çalışmayı hemşirelik eğitimi alan bireyler üzerinde gerçekleştirmiş ve bireylerin yansıtıcı ağ günlüklerinin derin öğrenmelerine, mesleki gelişmelerine ve diğer bireylerin bakış açılarını görmelerine yardımcı olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Öğretmen adayları ağ günlüğü sayesinde ders sürecinde öğrendiklerini gözden geçirdiklerini ve süreci değerlendirdiklerini ifade etmişlerdir. Bazı öğretmen adayları ağ günlükleri sayesinde dersteki öğrenmeleri

üzerinde öz kontrol sağladıklarını ve ağ günlüğü ortamının kendileri için kişisel bir öğrenme ortamı haline geldiğini belirtmişlerdir. Benzer şekilde Tomberg, Laanpere, Ley ve Normak (2013), ağ günlüklerinin öğretmenler için hem ders sürecini kontrol ve koordine etmeyi sağlayan bir araç, hem de kişiselleştirilmiş bir öğrenme ortamı oluşturduğunu belirtmişlerdir. Staj sürecinde ise ağ günlükleri işbirliği, yansıma, iletişim ve sosyal destek aracı olarak kullanılan bir öğrenme aracıdır (Chu, Chan ve Tiwari, 2012). Ağ günlükleri aynı zamanda paylaşımına açık olmasından dolayı da öğretmenlik uygulaması sürecine olumlu yönde katkı sağlamaktadır. Diğer yandan Xie, Ke ve Sharma (2008), yaptıkları çalışmalarında ağ günlüğü uygulamasının üniversite öğrencilerinin yansıtıcı düşüncelerine ve öğrenme çıktılarında olumlu katkı sağladığını, ancak ağ günlüklerinin paylaşımına açık olmasının yazılanların yansıtıcılığını düşürdüğünü ifade etmişlerdir.

Öğretmenlik Uygulaması dersinin bir deneyim kazanma ve paylaşma süreci olduğu düşünüldüğünde, öğretmen adaylarının görüşlerine göre ağ günlüğünün bu süreç için uygun bir araç olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Deng ve Yuen (2011), ağ günlüğü kullanan öğretmen adaylarının arkadaşlarının ağ günlüklerini okumanın öğrenmelerine olumlu katkı sağladığını ve arkadaşlarından duygusal destek aldıklarını ifade ettiklerini belirtmişlerdir. Killeavy ve Moloney (2010), göreve yeni başlayan öğretmenlerin ağ günlükleri sayesinde öğretme deneyimleri üzerine yansıtıcı pratiğin geliştiğini ve ağ günlükleri sayesinde meslektaşlardan destek alınan bir uygulama topluluğu kurulduğunu ortaya koymuşlardır.

Yapılan ağ günlüğü uygulamasının etkisini öğretmen adaylarının atandıktan sonraki süreçlerinde de sürdürdüğü görülmüştür. Öğretmenler, imkânları olduğu takdirde kendi derslerinde de bu uygulamadan faydalanmak istediklerini dile getirmişlerdir. Öğretmenlerin önceki ve şimdiki deneyimlerini karşılaştırmak ve yaşadıklarını gözden geçirmek amacıyla önceden yazdıkları ağ günlüklerine başvurmaları, ağ günlüklerinin kendileri için yazılı bir başvuru kaynağı haline geldiğini gösterir niteliktedir. Öğretmen adaylarının en fazla dile getirdiği olumlu özelliğin tecrübelerinin kayıt altına alınması olduğu düşünüldüğünde, bu sonucun kaçınılmaz olduğu görülmektedir.

Sonuçlar öğretmen adaylarına kendi duygu, düşünce ve deneyimlerini yansıtabilecekleri uygulama ortamlarının sağlanması gerektiğini ortaya koymaktadır. Öğretmen adaylarının daha fazla etkileşime girmelerinin desteklenmesi ve fakülte-okul işbirliği sağlanarak, uygulama öğretmenlerinin de sürece dâhil edilmesi önerilebilir. Ayrıca öğrencilerin yansıtıcı

düşünmelerini destekleyecek ve sosyal ağlar gibi daha etkileşimli ve daha çok zaman geçirilen ortamların öğretmen eğitiminde kullanılması gerektiği söylenebilir. Böylece bu ortamların kullanımının sürdürülebileceği de düşünülmektedir.

Kaynakça

- Anılan, H. ve Anagün, Ş.S. (2007). Öğretmen adaylarının kendi mesleki gelişimlerini değerlendirmeleri. *XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Bildiri Kitabı*, 261-268.
- Atay, D.Y. (2003). *Öğretmen eğitiminin değişen yüzü*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bataineh, R.F., El Karasneh, M.S. ve Barakat, A.A. (2007). Jordanian pre- service teachers' perceptions of the portfolio as a reflective learning tool. *Asia- Pacific Journal of Teacher Education*, 35(4), 435-454.
- Bayrak, F. ve Koçak Usluel, Y. (2011). Günlük uygulamasının yansıtıcı düşünme becerisi üzerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*. 40, 93-114.
- Chu, S.K., Chan, C.K. ve Tiwari, A.F. (2012). Using blogs to support learning during internship. *Computers & Education*, 58(3), 989-1000.
- Collin, S. ve Karsenti, T. (2011). The collective dimension of reflective practice: The how and why. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 12(4), 569-581.
- Deng, L. ve Yuen, A.H. (2011). Towards a framework for educational affordances of blogs. *Computers & Education*, 56(2), 441-451.
- Dewey, J. (1933). *How we think. A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*, Boston: D. C. Heath.
- Duban, N. ve Yanpar Yelken, T. (2010). Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri ve yansıtıcı öğretmen özellikleriyle ilgili görüşleri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 343-360.
- Ekiz, D. (2006). Kendini ve başkalarını izleme: Sınıf öğretmeni adaylarının yansıtıcı günlükleri. *İlköğretim Online*, 5(1), 45-57.
- Ersözlü, Z.N. ve Kazu, H. (2011). İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde uygulanan yansıtıcı düşünmeyi geliştirme etkinliklerinin akademik başarıya etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 141-159.
- Gedik, H., Akhan, N.E. ve Kılıçoğlu, G. (2014). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri. *Mediterranean Journal of Humanities*, 4(2), 113-130.

- Hourigan, T. ve Murray, L. (2010). Using blogs to help language students to develop reflective learning strategies: Towards a pedagogical framework. *Australasian Journal of Educational Technology*, 26(2), 209-225.
- Işıkoğlu, N. (2007). The role of reflective journals in early childhood pre-service teachers' professional development. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 7(2), 819-825.
- Jacklinga, B., Natolia, R., Siddiquea, S. ve Sciullia, N. (2014). Student attitudes to blogs: A case study of reflective and collaborative learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 40(4), 542-556.
- Jay, J.K. ve Johnson, K.L. (2002) Capturing complexity: A typology of reflective practice for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 18(1), 73-85.
- Kang, I., Bonk, C.J. ve Kim, M.C. (2011). A case study of blog-based learning in Korea: Technology becomes pedagogy. *The Internet and Higher Education*, 14(4), 227-235.
- Killeavy, M. ve Moloney, A. (2010). Reflection in a social space: Can blogging support reflective practice for beginning teachers?. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1070-1076.
- Koç, C. ve Yıldız, H. (2012). Öğretmenlik uygulamasının yansıtıcıları: Günlükler. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 223-236.
- Köksal, N. ve Demirel Ö. (2008). Yansıtıcı düşünmenin öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarına katkıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 189-203.
- Lai, T. ve Land, S.M. (2009). *Supporting reflection in online learning environments*. Educational Media and Technology Yearbook (ss.141-154). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lee, H. J. (2005). Understanding and assessing pre-service teachers' reflective thinking. *Teaching and Teacher*, 21(1), 699-715.
- Lee, I. (2008). Fostering preservice reflection through response journals. *Teacher Education Quarterly*, 35(1), 117-139.
- Lin, K.Y. ve Shen, Y.F. (2013). The nursing students' attitude toward using blogs in a nursing clinical practicum in Taiwan: A 3-R framework. *Nurse Education Today*, 33(9), 1079-1082.
- Mansor, A.Z. (2011). Reflective learning journal using blog. *Procedia -Social and Behavioral Sciences*, 18, 507-516.

- Meredith, C. (2010). Teaching reflective skills and PDP to international students: How effective is the use of pebblepad? *Brookes eJournal of Learning and Teaching* 2(5).
- Richardson, W. (2006). *Blogs, wikis, podcast and other powerful web tools for classrooms*. California: Corwin Press.
- Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. London: Temple Smith.
- Shoffner, M. (2006). The potential of weblogs in pre-service teachers' reflective practice. In C. Crawford et al. (Eds.). *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference*, 2409-2415. Chesapeake, VA: AACE.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Taggart, G.L. ve Wilson, A.P. (1998). *Promoting reflective thinking in teachers*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inc.
- Tok, Ş. (2008). Yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinliklerin öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına, performanslarına ve yansıtımalarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 33(149), 104-117.
- Tomberg, V., Laanpere, M., Ley, T. ve Normak, P. (2013). Sustaining teacher control in a blog-based personal learning environment. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 14(3), 109-133.
- Usluel, Y.K. ve Mazman, S.G. (2009). Adoption process of web 2.0 tools in distance education, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 818-823.
- Xie, Y., Ke, F. ve Sharma, P. (2008). The effect of peer feedback for blogging on college students' reflective learning processes. *The Internet and Higher Education*, 11(1), 18-25.
- Yang, S.H. (2009). Using blogs to enhance critical reflection and community of practice. *Educational Technology & Society*, 12(2), 11-21.
- Yeo, H. ve Lee, Y.L. (2014). Exploring new potentials of blogs for learning: Can children use blogs for personal information management (PIM)? *British Journal of Educational Technology*. 45(5), 916-925.
- Yin, R.K. (2003). *Case study research: Design and methods*. (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Öğretim Elemanlarının Yaşamboyu Öğrenmeye Yönelik Görüşleri¹

Halil İbrahim Haseski², Hatice Ferhan Odabaşı³

Öz

Bu çalışmanın amacı, öğretim elemanlarının yaşamboyu öğrenmeye yönelik düşüncelerini ve yaşamboyu öğrenme özelliklerini etkileyen faktörleri ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda söz konusu araştırma olgu bilim deseni ile desenlenmiştir. Araştırmanın örnekleme 2014-2015 eğitim-öğretim yılının güz döneminde Anadolu Üniversitesi'nin 17 fakültesinde faaliyet göstermekte olan profesör, doçent, yardımcı doçent ve araştırma görevlileri arasından seçilen 65 katılımcıdan oluşmaktadır. Söz konusu katılımcıların belirlenmesinde gönüllülük esasını temelinde hareket edilmiş ve öğretim üyelerinin evren içindeki oransal dağılımına göre amaçlı örneklem alınmıştır. Araştırmada ulaşılan veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ve yazılı görüşme formu kullanılarak elde edilmiş ve içerik analizi ile analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, öğretim elemanlarının yaşamboyu öğrenme kapsamında mesleki etkinliklere, sosyal etkinliklere ve kişisel gelişim etkinliklerine katıldıkları belirlenmiştir. Söz konusu süreçte aktif katılımlarında akademisyenlerin kişisel, mesleki, kurumsal, toplumsal, akademik sistemin yapısı, teknoloji, bürokrasi ve yetersiz olanaklardan kaynaklı sorunlar yaşadıkları

¹ Bu çalışma birinci yazarın doktora tezinden üretilmiştir.

² Yrd.Doç.Dr., Celal Bayar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, Manisa/Türkiye, halil.haseski@cbu.edu.tr

³ Prof.Dr., Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, Eskişehir/Türkiye, fodabasi@anadolu.edu.tr

Geliş tarihi: 08.03.2016, Kabul tarihi: 29.10.2016

belirlenmiştir. Öğretim elemanları, yaşamboyu öğrenmenin kişisel, mesleki ve sosyal-toplumsal açılardan, kendileri için önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Bununla birlikte katılımcılar, yaşamboyu öğrenmeyi farklı boyutlarıyla tanımlamışlardır. Çalışmanın katılımcıları, öğretim elemanlarının yaşamboyu öğrenme özelliklerinin bireysel ve çevresel faktörlerden etkilendiğini belirtmişlerdir. Araştırmanın sonunda ulaşılan bulgular temelinde yüksek eğitim kurumları ve araştırmacılara yönelik çeşitli öneriler getirilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Yaşamboyu öğrenme, öğretim elemanları, akademisyenler, yaşamboyu öğrenmede etkili faktörler

Giriş

Günümüzde bilgi iletişim teknolojilerindeki hızlı gelişim, bilginin paylaşımını kolaylaştırmakta; hızla üretilen bilgi yine hızla tüketildiği için insanlarda öğrenme ihtiyacının artmasına yol açmaktadır. Bu süreç, öğrenme eyleminin okul sınırlarının ötesinde, yaşamboyu devam etmesi gerektiği zorunluluğunu ortaya çıkarmıştır (Knowles, 2009). Yaşamboyu öğrenme, her yaştan bireyin öğrenme sürecinin içinde yer almasını ve tüm bireylerin doğumlarından ölümlerine kadar ki süreçte, ihtiyaçlarına göre formal, informal ve non-formal öğrenme süreçlerine dâhil edilmesini ifade eden bir yaklaşımdır (UNESCO, 2013). Laal (2013a), yaşamboyu öğrenmeyi, bireylerin sosyal, kültürel ve ekonomik anlamda gelişiminin sağlanması amacıyla kişiselleştirilmiş ve esnek öğrenme fırsatlarının sunulması ile toplumsal bilincin ve demokratik anlayışın güçlenmesine olanak sunan bir süreç olarak ifade etmektedir. Biçerli (2012), yaşamboyu öğrenmeyi, yaş, sosyo-ekonomik statü ve eğitim seviyesi gibi sınırlar olmadan, okul ve okul dışı eğitimler kapsamında bilgi, beceri ve yeterliliklerinin geliştirilmesi amacıyla, bireylerin hayatları boyunca dâhil oldukları öğrenme faaliyetleri olarak tanımlamaktadır. Jarvis (2007), yaşamboyu öğrenmeyi, bireylerin yaşam süreci içerisinde var olduğu çevre ile etkileşim sonucunda edindiği deneyimler ile bedensel, zihinsel, duygusal alanların da dâhil olduğu, bütüncül anlamda bir gelişim gösterme ve kendini geliştirme süreci olarak ifade etmektedir. Yapılan tanımlarda yaşamboyu öğrenmenin, okulöncesi, okul ve okul sonrası dönemler dâhilinde, bireylerin tüm hayatını içine alan bir süreç olduğu; yaygın öğrenme, mesleki eğitim, teknik eğitim, hizmet içi ve hizmet dışı tüm eğitim ve öğretimler bağlamında bireylerin kişisel, sosyal ve mesleki anlamda gelişimlerini kapsadığı anlaşılmaktadır (Günüç, Odabaşı ve Kuzu, 2012).

Yaşamboyu öğrenme her yaştan birey için önem taşımasının yanında, günümüzde toplumların ilerlemesinde itici bir güç olan üniversitelerde faaliyet gösteren öğretim elemanlarının kendilerini geliştirmeleri için adeta bir zorunluluktur. Öğretim elemanları, yükseköğretim kurumlarında öğretim hizmeti veren ve/veya bilimsel araştırmalar gerçekleştiren kişilerdir. Üniversitelerin bünyesinde görev yapan öğretim yardımcısı olan çevirmenler, uzmanlar, öğretim planlamacıları, araştırma görevlileri, okutmanlar ve öğretim görevlileri ile öğretim üyeleri olan yardımcı doçentler, doçentler, profesörler ve ordinaryüs profesörler farklı derecelere sahip olan akademik personellerdir. Öğretim elemanları, bilimsel araştırma yapma, öğrenci yetiştirme, gerekli durumlarda toplumu bilim ışığında aydınlatma gibi çeşitli sorumluluklar taşıyan konu alanı uzmanlarıdır. Bu noktada öğretim elemanları hem

öğreten hem de öğrenen bireyler olarak kendilerini çok boyutlu olarak geliştirmek durumundadırlar (Lunde ve Healy, 2002).

Alanyazında öğretim elemanlarının yaşamboyu öğrenme süreçlerini farklı açılardan konu alan araştırmalar bulunmaktadır. Bu kapsamda, öğretim elemanlarının mesleki açıdan gelişimlerinin sistematik olarak desteklenmesi gerektiğini ve bu süreçte teknolojinin etkili bir araç olarak kullanılabileceğini (Aggarwal, 2013; Kato, 2013; Latchem, Odabaşı ve Kabakçı, 2006) vurgulayan kuramsal çalışmalar, belli boyutlar kapsamında yaşamboyu öğrenme düzeyini belirlemeye yönelik ölçek geliştirme çalışmaları (Günüç, Odabaşı ve Kuzu, 2014; Kirby ve ark., 2010; Uzunboylu ve Hürsen, 2011), öğretim elemanlarına yönelik mesleki gelişim amacıyla düzenlenen programlarının etkililiğini inceleyen araştırmalar (Banks, 2002; Brown, 2001; Soran, Akkoyunlu ve Kavak, 2006) görülmektedir. Bunlar haricinde öğretim elemanlarının yaşamboyu öğrenmeye, yaşamboyu öğrenmenin önemine ve yaşamboyu öğrenme yeterliklerine yönelik görüşlerini belirlemeyi amaçlayan araştırmalar (Duta ve Rafaila, 2014; Köğçe ve ark., 2014; Yavuz-Konokman ve Yanpar-Yelken, 2012) alanyazında yer almaktadır.

Konu ile ilgili gerçekleştirilen çalışmalar incelendiğinde, öğretim elemanlarının yaşamboyu öğrenme konusundaki mevcut durumlarını belirli boyutlar kapsamında tespit edilmesini amaçlayan araştırmaların ağırlık taşıdığı söylenebilir. Diğer yandan öğretim elemanlarının yaşamboyu öğrenme süreçlerinin daha kapsamlı olarak anlaşılması için konuyla ilgili görüşleri ile yaşamboyu öğrenme özelliklerini etkileyen faktörlerin detaylı olarak belirlenmesine yönelik araştırmalar yürütülmesi gereklidir. Bu araştırmanın amacı, öğretim elemanlarının yaşamboyu öğrenme hakkındaki düşüncelerini ve yaşamboyu öğrenme özelliklerini etkileyen faktörleri ortaya koymaktır. Böylelikle öğretim elemanlarının yaşamboyu öğrenme süreçlerine bütünsel bir bakış açısı sunulması hedeflenmektedir. Araştırmanın genel amacına yönelik olarak, aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmaktadır:

1. Öğretim elemanlarının yaşamboyu öğrenme kapsamında katıldıkları etkinlikler, karşılaştıkları sorunlar, sorunlara yönelik çözüm önerileri nelerdir?
2. Öğretim elemanlarının yaşamboyu öğrenmenin önemine yönelik, tanımlanmasına yönelik düşünceleri nelerdir?
3. Öğretim elemanlarının yaşamboyu öğrenme özelliklerini etkileyen faktörler nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu çalışma, araştırma sorularına detaylı yanıtlar bulunmasını sağlayacağı için olgu bilim deseni ile desenlenmiştir. Olgu bilim deseni, bireylerin bilinen bir olguya ilişkin düşüncelerini kapsamlı olarak belirlemeye olanak veren bir araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Araştırma Bağlamı ve Katılımcılar

Araştırmanın evrenini, 2014-2015 eğitim-öğretim yılı güz döneminde, Anadolu Üniversitesi'nin 17 fakültesinde faaliyet göstermekte olan, araştırma görevlisi, yardımcı doçent, doçent ve profesör unvanlarına sahip, toplam 1298 öğretim elemanı oluşturmaktadır. Araştırmada katılımcıların belirlenmesinde, gönüllülük esası temelinde hareket edilmiş ve öğretim üyelerinin evren içindeki oransal dağılımına göre amaçlı örneklem alınarak, 65 öğretim elemanı katılımcı olarak seçilmiştir. Böylelikle belirlenen evrenin %5'ine ulaşılmıştır. Araştırmanın katılımcılarının cinsiyetlerine, akademik unvanlarına ve faaliyet gösterdikleri fakültele göre dağılımları Tablo 1'de görülmektedir.

Tablo 1

Katılımcıların Cinsiyet, Akademik Unvan ve Fakültele Göre Dağılımları

Cinsiyet	n	%	Fakültele	n	%
Kadın	32	49,2	Fen Fakültesi	3	4,6
Erkek	33	50,8	Güzel Sanatlar Fakültesi	4	6,2
Toplam	65	100	Havacılık ve Uzay Bilimleri Fakültesi	3	4,6
Akademik Unvan			Hukuk Fakültesi	3	4,6
Profesör	12	18,5	İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi	4	6,2
Doçent	13	20	İktisat Fakültesi	3	4,6
Yardımcı Doçent	20	30,8	İletişim Bilimleri Fakültesi	4	6,2
Araştırma Görevlisi	20	30,8	İşletme Fakültesi	4	6,2
Toplam	65	100	Mimarlık ve Tasarım Fakültesi	2	3,1
Fakültele			Mühendislik Fakültesi	2	3,1
Açıköğretim Fakültesi	5	7,7	Sağlık Bilimleri Fakültesi	3	4,6
Eczacılık Fakültesi	4	6,2	Spor Bilimleri Fakültesi	3	4,6
Edebiyat Fakültesi	4	6,2	Turizm Fakültesi	3	4,6
Eğitim Fakültesi	11	16,9	Toplam	65	100

Bu araştırmanın Anadolu Üniversitesi'nde gerçekleştirilmesinin nedeni, söz konusu kurumun uzaktan eğitim ve yaşamboyu öğrenme alanında köklü bir geçmişe olması (Anadolu Üniversitesi, 2014; Kaya, 2014; Milli Eğitim Bakanlığı, 2012), kurum bünyesinde faaliyet gösteren öğretim elemanlarına bilimsel çalışmalar yürütmeleri konusunda önemli maddi destekler ve olanaklar sunmasından dolayıdır. Ayrıca söz konusu kurum, çalışmayı gerçekleştiren araştırmacıların faaliyet gösterdiği üniversite olmasından dolayı, veri toplama süreçlerinde kolaylık sağlanması açısından avantajlı bir konumdadır. Tüm bu nedenler göz önüne alındığında, araştırmanın amacına uygun niteliklere sahip bir yükseköğretim kurumu olmasından dolayı, çalışma ortamı olarak Anadolu Üniversitesi seçilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada elde edilen veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı-yapılandırılmış görüşme formu ve yazılı görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Yarı-yapılandırılmış görüşme formu, öğretim elemanlarının yaşamboyu öğrenmeye yönelik düşünceleri ve yaşamboyu öğrenme özelliklerini etkileyen faktörlerin belirlenmesi amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, yüz yüze görüşmeler aracılığıyla yanıt aranmak üzere açık uçlu sorular geliştirilerek, söz konusu veri toplama aracı oluşturulmuştur. Ayrıca, daha detaylı veri elde edilebilmesi için ek sorular da hazırlanmıştır. Yazılı görüşme formu, öğretim elemanlarının yaşamboyu öğrenmeye yönelik düşünceleri ve yaşamboyu öğrenme özelliklerini etkileyen faktörlerin belirlenmesi amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, katılımcıların yazarak yanıtlamaları amacıyla açık uçlu sorular geliştirilerek, söz konusu veri toplama aracı oluşturulmuştur. Geliştirilen yazılı görüşme formunda, katılımcılara yönelik olarak açıklayıcı bilgiler de sunulmuştur. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi alanında 7 konu alanı uzmanı, 3 ölçme uzmanı ve 1 dil uzmanının görüşüne sunulduktan sonra, örneklem ile benzer özellik taşıyan 3 öğretim elemanı ile pilot uygulama yapılarak, içerikteki soruların anlaşılabilirliği test edilip, alınan dönütler doğrultusunda son haline getirilmiştir. Örneklem kapsamındaki katılımcılardan 26 kişi (evrenin %2'si) ile yarı yapılandırılmış görüşme yapılarak, 39 kişiye de (evrenin %3'ü) yazılı görüşme formu uygulanarak veri toplanmıştır.

Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Araştırma kapsamında verilerin toplanmasından önce, Anadolu Üniversitesi Etik Kurulu'na başvuruda bulunulmuş ve çalışmanın etik açıdan gerçekleştirilebilirliğine ilişkin izin belgesi alınmıştır. Araştırmanın örnekleme dâhilindeki öğretim elemanlarıyla tek tek iletişime geçilip, randevu alınmış ve kendilerine en uygun olan yer ve zamanda, araştırmacı tarafından bireysel olarak görüşülerek veri toplanmıştır. Çalışmanın inandırıcılığını sağlamak için farklı veri toplama teknikleri kullanılarak veri çeşitlemesine gidilmiştir. Ayrıca, veri kaynağı çeşitlemesini sağlamak için farklı özelliklerdeki katılımcılardan veri toplanmaya çalışılmıştır. Bununla birlikte, veri toplama sürecinde uzun süreli etkileşimi sağlama amacıyla katılımcı sayısı fazla tutulmuş ve 22 dakika ile 63 dakika arasında değişen sürelerde görüşmeler yürütülmüştür. Veri toplama araçlarının uygulanmasından önce katılımcılara, araştırmanın amacı, içeriği, toplanan verilerin nasıl kullanılacağı, katılımcıların hakları ve gizlilik ilkelerini içeren yazılı onay formu incelettirilmiştir; bu bilgiler araştırmacı tarafından sözel olarak da açıklanmış ve tüm katılımcılardan araştırmaya gönüllü olarak katıldıklarına dair imza alınmıştır.

Yapılan görüşmelerdeki diyaloglar ses kayıt aleti ile kaydedilmiştir. Gerçekleştirilen görüşmeler esnasında katılımcılara, görüşmenin akışına göre sonda sorular yöneltilmiş ve daha detaylı veriler toplanmaya çalışılmıştır. Ayrıca, görüşme esnasında araştırmacı tarafından anlaşılamayan belirtilmelerle ilgili olarak, katılımcılardan düşüncelerini daha detaylı olarak açıklamaları istenmiştir. Böylelikle, çalışmanın inandırıcılığının sağlanmasına yönelik veri toplama sürecinde derinlik odaklı bir yaklaşım izlenmiştir. Veri toplama sürecinde, görüşülen kişilerin belirttiği düşünceler, araştırmacı tarafından yönlendirici ya da yargılayıcı olmayan bir tutum ile dinlenmiş; olumlu bir iletişim ortamı oluşturularak, katılımcıların görüşlerini ve düşüncelerini özgürce ifade etmelerine fırsat sunulmuştur. Gerçekleştirilen görüşmelerin bitiminde, araştırmacı tarafından toplanan verilere ilişkin katılımcılara bir özet yapılarak, verilerin doğruluğuna ilişkin onay alınmış ve araştırmanın inandırıcılığı sağlanmaya çalışılmıştır. Yapılan görüşmelerden sonra ses kayıtlarının yazıya dökülmesi işlemi gerçekleştirilmiştir. Yazıya dökülen görüşme kayıtlarında anlaşılamayan verilerin olması durumunda, ilgili katılımcı ile iletişime geçilip, görüşlerini açıklığa kavuşturması istenmiştir. Ayrıca araştırmanın örnekleme dâhilindeki katılımcılardan, yazılı görüşme formu aracılığı ile veri toplanmıştır. Söz konusu formlar, katılımcılara araştırmacı tarafından elden teslim edilmiş ve formlarda yer alan açık uçlu sorulara yazılı olarak yanıt vermeleri istenmiştir. Katılımcılar,

söz konusu formları kendilerine en uygun zamanda yanıtlamışlar ve araştırmacıya elden teslim etmişlerdir.

Veri toplama süreci tamamlandıktan sonra, toplanan veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. İçerik analizi, toplanan nitel verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmak amacıyla kullanılan bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). İçerik analizi süreci ile veriler, kategoriler ve temalar halinde kodlanmıştır. Böylece, öğretim elemanlarının yaşamboyu öğrenmeye yönelik düşüncelerine ve yaşamboyu öğrenme özelliklerini etkileyen faktörlere ulaşılmıştır. Söz konusu analiz süreci çalışmanın inandırıcılığını sağlamak amacıyla iki alan uzmanı tarafından gerçekleştirilmiş ve kodlamalarda tutarlılık sağlanmıştır. Yapılan nitel analiz sürecinde NVIVO 10 programından yararlanılmıştır. Analiz sonuçlarının raporlaştırılması sürecinde, araştırmanın aktarılabilirliğini sağlamak için katılımcıların ifadeleri doğrudan alıntılarla sunulmuştur.

Bulgular ve Yorum

Öğretim Elemanlarının Yaşamboyu Öğrenme Kapsamında Katıldığı Etkinliklere İlişkin Bulgular

Araştırmanın katılımcısı olan öğretim elemanları, çalışmanın birinci araştırma sorusu doğrultusunda, yaşamboyu öğrenme kapsamında hangi faaliyetlere katıldıklarına dair kendilerine yöneltilen soruya verdikleri yanıtlar içerik analizi ile analiz edilmiş ve Tablo 2’de yer alan temalar ve alt temalara ulaşılmıştır.

Tablo 2

Öğretim Elemanlarının Yaşamboyu Öğrenme Kapsamında Katıldığı Etkinlikler

Temalar ve Alt Temalar	f	Katılımcıların İfadeleri
Mesleki Etkinlikler		
Bilimsel	65	“Sempozyumlar, kongreler ve panellere katılıyorum.” [K3] “Kendi alanımla ilgili olan kitapları, makaleleri takip etmekteyim.” [K54]
Eğitmenlik	17	“Derse giriyorum. Ders öncesi bir hazırlık yapıp öğreniyorsunuz.” [K7] “Online ders verme süreçleri bana çok şey kattı.” [K29]
İdari	4	“Dekan yardımcılığı görevim idari yönden gelişimimi sağlıyor” [K13]

Temalar ve Alt Temalar	f	Katılımcıların İfadeleri
Sosyal Etkinlikler		
Kültürel	28	<i>“Tarih öğrenmek için müzeleri gezmeyi severim.”</i> [K32] <i>“Çeşitli konu ve alanlarda düzenlenen fuarlara katılıyorum.”</i> [K64]
Sanatsal	26	<i>“Resim ile ilgiliyim. Bu konu ile ilgili ders de aldım.”</i> [K15] <i>“Dans etmeyi seviyorum. Modern danslarla ilgili ders alıyorum.”</i> [K26]
Spor	12	<i>“Futbol ile ilgileniyorum. Arkadaşlar ile maç yapıyoruz.”</i> [K2] <i>“Sağlıklı bir vücuda sahip olmak için vücut geliştirme yapıyorum.”</i> [K33]
Sivil Toplum Çalışmaları	10	<i>“TEMA vakfı üyesiyim ve bu kurumda görevler üstleniyorum”</i> [K15] <i>“Mesela UNICEF gönüllüsü olarak 15 yıl çalıştım.”</i> [K26]
Kişisel Gelişim Etkinlikleri		
İhtiyaçlara Yönelik	16	<i>“Kendi oğlum için çocuk gelişimi üzerine kurs alıyorum.”</i> [K19] <i>“Yemek yapma konusunda kendimi geliştirmeye çalışıyorum.”</i> [K23]
BİT’e Yönelik	15	<i>“Güncel teknolojileri takip ederek kendimi geliştiriyorum.”</i> [K39] <i>“Güncel olayları sosyal paylaşım ağlarından takip ediyorum.”</i> [K55]
Medya Takibi	14	<i>“Güncel olayları takip etmek için gazete okuyorum.”</i> [K21] <i>“Televizyonda haberleri izliyorum.”</i> [K31]

Tablo 2’de yer alan temaların frekansları incelendiğinde, katılımcıların yaşamboyu öğrenme kapsamında öncelikle bilimsel etkinliklere, sonrasında sırasıyla sosyal ve kişisel gelişim etkinliklerine katıldıkları söylenebilir.

Öğretim Elemanlarının Yaşamboyu Öğrenme Sürecinde Karşılaştığı Sorunlara İlişkin Bulgular

Araştırmanın katılımcısı olan öğretim elemanları, çalışmanın birinci araştırma sorusu doğrultusunda, yaşamboyu öğrenme kapsamında karşılaştıkları sorunlara yönelik olarak kendilerine yöneltilen soruya verdikleri yanıtlar, içerik analizi ile analiz edilmiş ve Tablo 3’te yer alan temalar ve alt temalara ulaşılmıştır.

Tablo 3

Öğretim Elemanlarının Yaşamboyu Öğrenme Sürecinde Karşılaştığı Sorunlar

Temalar ve Alt Temalar	f	Katılımcıların İfadeleri
Kişisel Sorunlar		
Zaman Yönetimi	25	<i>“Zaman yönetiminde hata yapıp, farklı etkinliklere katılamıyorum.”</i> [K62]
Bireysel Farklılıklar	16	<i>“Bazı akademisyenler bir unvandan sonra rehavete kapılıyorlar”</i> [K9] <i>“Bazı akademisyenler bilgiyi paylaşmak istemiyorlar”</i> [K64]
Evli Olma	10	<i>“Çocuğum nedeniyle uzak yerlerdeki kongrelere katılmıyorum”</i> [K51] <i>“Bilimsel etkinlikler için şehir dışında ya da ülke dışında olmanız gerekebiliyor. Bu konuda eşimle sıkıntılar yaşadığım oldu.”</i> [K65]

Temalar ve Alt Temalar	f	Katılımcıların İfadeleri
Mesleki Sorunlar		
Akademik Etkenler	14	“Akademisyenlerin yaşamboyu öğrenmeye eksik zihniyetleri bir sorun” [K10] “Kuşak çatışması genç-yaşlı akademisyenlerin iletişimini zorlaştırıyor” [K18]
Eğitsel Etkenler	10	“Ders yüküm farklı konularla ilgilenmemde sınırlayıcı” [K4] “Bazen ihtiyaç hissettiğim alanda bir eğitim bulamıyorum.” [K59]
Akademik Sistemin Yapısı	19	“Akademideki tek tiplilik yaratıcılığı sınırlıyor” [K18] “Ülkemizde akademi toplumdan kopuk” [K24]
Yetersiz Olanak	15	“İhtiyaç duyduğum deney ortamını hazırlamak için çok uğraşıyorum.” [K13] “Bölümdeki tek asistanım ve 85 kişilik sınıfla tek başıma ilgileniyorum” [K21]
Kurum İçindeki Görevler	14	“Yöneticilik görevim öğrenme amaçlı aktivitelerimi sınırlıyor.” [K7] “Kurumda hesapta olmayan işler çıkabiliyor ve sizi yavaşlatıyor” [K8]
Toplumsal	8	“Bir şey öğrenmek istiyorum ama toplumun tepkisinden çekiniyorum” [K23] “Toplumda yaşamboyu öğrenme kültürü olmaması sorun” [K49]
Teknolojik	5	“İnternette bilgi kirliliği bir sorun bence.” [K44] “İnternet bağlantı hızı insanı tatmin etmiyor bazen.” [K46]
Bürokratik	2	“Bürokrasi içinde boğuluyoruz. Mesela rektör değişince projeler durur” [K25]

Tablo 3’te yer alan temaların frekansları incelendiğinde, katılımcıların yaşamboyu öğrenme sürecinde çoğunlukla kişisel sorunlar yaşadıkları anlaşılmaktadır. Buna ilaveten, söz konusu kişisel sorunları sırasıyla mesleki, akademik sistemin yapısı, olanak yetersizliği, kurum içindeki görevler, toplum, teknoloji ve bürokrasi bağlamında yaşanan sıkıntıların takip ettiği görülmektedir.

Öğretim Elemanlarının Yaşamboyu Öğrenmede Karşılaştığı Sorunların Çözümüne İlişkin Bulgular

Araştırmanın katılımcısı olan öğretim elemanları, çalışmanın birinci araştırma sorusu doğrultusunda, yaşamboyu öğrenme kapsamında karşılaştıkları sorunların çözümüne yönelik olarak, kendilerine yöneltilen soruya verdikleri yanıtlar içerik analizi ile analiz edilmiş ve Tablo 4’te yer alan temalara ulaşılmıştır.

Tablo 4

Öğretim Elemanlarının Yaşamboyu Öğrenmede Karşılaştığı Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri

Temalar	f	Katılımcıların İfadeleri
Kişisel	13	“Yaşamboyu öğrenme konusunda önceliklere göre çalışılmalı.” [K8] “Akademisyenlerin bu konuda birbirlerini olumlu anlamda etkilemeli.” [K12] “Akademisyenlerin, zaman yönetimi becerilerini geliştirmeleri gerekli.” [K17]
Akademik Sistemin Yapısı	6	“Araştırma ve eğitim yapmak isteyen akademisyenlerin ayrıldığı bir sistem olmalı” [K13] “Akademisyenlerin öznlük hakları güçlendirilmeli.” [K18]
Eğitsel	5	“Lisansüstü derslerde bildiri ya da makale gibi bir ürün çıkartmak iyi olur.” [K10] “Reklamlar yoluyla yaşamboyu öğrenme konusunda bilinç artırılabilir” [K42]
Teknolojik	4	“İnternet daha düzenli ve kolay ulaşılabilir bir kaynak olsaydı iyi olurdu” [K3] “İnternet konusunda altyapının iyileştirilmesi gerekli” [K46]
Kurumsal	4	“Uzmanlık alanımız dışındaki alanlarda gelişimimiz için üniversite bizi desteklemeli” [K1] “İş-yaşam dengesini kurma konusunda kurumsal destek sağlanması iyi olur” [K19]

Tablo 4’te yer alan temaların frekansları incelendiğinde, katılımcıların yaşamboyu öğrenme sürecinde karşılaştıkları sorunlara yönelik çoğunlukla kişisel çözüm önerileri getirdikleri anlaşılmaktadır.

Öğretim Elemanları Açısından Yaşamboyu Öğrenmenin Öneme İlişkin Bulgular

Araştırmanın katılımcısı olan öğretim elemanları, çalışmanın ikinci araştırma sorusu doğrultusunda, yaşamboyu öğrenmenin öneme ilişkin olarak kendilerine yöneltilen soruya verdikleri yanıtlar, içerik analizi ile analiz edilmiş ve Tablo 5’te yer alan temalar ve alt temalara ulaşılmıştır.

Tablo 5

Öğretim Elemanlarına Göre Yaşamboyu Öğrenmenin Önemi

Temalar	f	Katılımcıların İfadeleri
Mesleki		
Eğitsel Önem	30	“Öğrencilere örnek olmak için yaşamboyu öğrenme önemli” [K37] “Akademisyenlerin rol model olması açısından önemlidir.” [K45]
Akademik Önem	28	“Yaşamboyu öğrenme akademik açıdan eskimemek için önemli.” [K13] “Yaşamboyu öğrenme, bilimsel özgüveni devam ettirmek için önemli” [K62]
Kişisel	25	“Bizim için yaşamboyu öğrenme bir yaşam tarzı bence.” [K11] “Eleştirel değerlendirme ve eleştirel bakış açısı geliştirme için önemli” [K32]
Sosyal-Toplumsal	13	“Akademisyenlerin toplumu, toplumun da bizi daha iyi anlaması için önemli” [K17] “Toplumu bilinçlendirme sorumluluğumuzu yerine getirmemiz için önemli” [K39]

Tablo 5’de yer alan temaların frekansları incelendiğinde, katılımcıların yaşamboyu öğrenmenin önemini ağırlıklı olarak mesleki, sonrasında sırasıyla kişisel ve sosyal-toplumsal açıdan dile getirdikleri anlaşılmaktadır.

Öğretim Elemanları Açısından Yaşamboyu Öğrenmenin Tanımlamasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın katılımcısı olan öğretim elemanları, çalışmanın ikinci araştırma sorusu doğrultusunda, yaşamboyu öğrenmenin kendileri için nasıl tanımlandığına ilişkin yöneltilen soruya verdikleri yanıtlar, içerik analizi ile analiz edilmiş ve Tablo 6’da yer alan kodlara ulaşılmıştır.

Tablo 6

Öğretim Elemanlarına Göre Yaşamboyu Öğrenmenin Tanımı

Kodlar	f	Katılımcıların İfadeleri
Hayat Boyunca Sürekli Öğrenmek	47	“Yaşamboyu öğrenme, beşikten mezara kadar öğrenmedir.” [K17]
Formal, İnfomal ve Non-Formal Öğrenme Süreçleri	17	“İnsanın her konuda formal ve informal ortamlarda öğrendiklerinin tamamından oluşur ve bu bitmeyen bir süreçtir.” [K15]
Kişisel Gelişim	10	“Kişisel gelişim kapsamında yapılan öğrenme aktiviteleridir.” [K30]
Bilgi Edinmek Adına Yapılan Her Şey	9	“Bilgi edinmek adına dair yaptığımız her şeydir.” [K20]
Çağa Uyum Sağlamak	8	“Bireyin kendisini yenileyerek çağa uyum sağlaması” [K28]
İhtiyaçlar Doğrultusunda Gelişmek	5	“Bireyin kendini ihtiyaç doğrultusunda geliştirebilmesidir.” [K13]
İlgiler Doğrultusunda Öğrenmek	4	“Kişinin ilgileri kapsamında yapılan öğrenme aktiviteleridir.” [K30]
Topluma Yararlı Olmak	4	“Öğrenilen bilgileri toplumdaki bireylere aktarma ve onlara yararlı olma.” [K9]
Zamandan ve Mekândan Bağımsız Öğrenmek	3	“Bilgi, beceri ve yeterlilikleri zaman ve mekân sınırı olmadan geliştirmek” [K29]
Mesleki Gelişim	3	“Bireyin kariyerinde ilerlemesi için kendini geliştirmesidir” [K1]
Öğrenme Çabası	3	“Yaşamboyu öğrenme, yeni bilgiler öğrenmek için çaba göstermektir.” [K41]
Hayat Tecrübesi	3	“Hayatımız boyunca edindiğimiz kümülatif tecrübe birikimi.” [K58]
Farkındalık Sahibi Olmak	3	“İnsanın yaşamı boyunca farkındalık sahibi olup kendisini geliştirmesi” [K31]
Sosyal Gelişim	2	“Bireyin sosyal olarak kendini geliştirmeye devam etmesi” [K54]
Akademik Gelişim	2	“Yaşamımız boyunca akademik anlamda kendimizi geliştirdiği bir süreç” [K34]

Kodlar	f	Katılımcıların İfadeleri
Öğrenme Merakı	2	“Öğrenme merakına bağlı gerçekleşen bir gelişim süreci.” [K2]
Bilgi İletişim Teknolojilerini Kullanmak	2	“Kişinin kendini başta bilgi iletişim teknolojilerini ve diğer kaynakları kullanarak yeni şeyler öğrenerek geliştirmesi.” [K36]
Bir Kültür	2	“İkinci bir tanım yaparsak yaşamboyu öğrenme bir kültürdür” [K17]
Tüm İnsanları Kapsayan Öğrenme Süreci	1	“Herkesi içeren, her an her dakika bilgi edinme sürecidir.” [K11]
Çok Yönlü İletişim Süreci	1	“Bilginin paylaşılmasını sağlayan çok yönlü bir iletişim sürecidir.” [K58]
Kendini Geleceğe Hazırlamak	1	“Bireyin kendini yetiştirerek geleceğe hazırlanmasıdır.” [K60]
Kültürel Gelişim	1	“Bireylerin kendilerini geliştirerek, kültürel olarak ilerlemesi” [K33]
Öğrenme Özgürlüğü	1	“Yaşamboyu öğrenme bana göre öğrenme özgürlüğüdür.” [K38]
İçsel Motivasyona Sahip Olmak	1	“İçsel motivasyona sahip olup yeni olanı öğrenme ve kendini yenileme” [K16]
Sorun Çözmek	1	“Sorunlar karşısında çözüm ararken kendimizi geliştirip sorun çözmektir” [K12]
Sorgulamak	1	“Yaşarken sorgulayarak kendime bir şeyler kattığım durumlar” [K24]
Bir Araştırma Süreci	1	“Yaşamboyu öğrenme bir araştırma ve öğrenme süreci.” [K65]
Bedenen ve Zihnen Canlı Kalmak	1	“Yaşamboyu öğrenmenin bir diğer ifadesi bence hem bedenen hem zihnen canlı kalmak için bir öğrenme çabası demektir.” [K65]
Ruhun Doyurulması	1	“Kendimize yeni şeyler katarak ruhun doyurulmasıdır.” [K64]
Para Kazanmak	1	“Para kazanabilmek için kendinizi sürekli geliştirme süreci” [K20]

Tablo 6 incelendiğinde katılımcıların yaşamboyu öğrenmeyi farklı açılardan tanımladıkları görülmektedir.

Öğretim Elemanlarının Yaşamboyu Öğrenme Özelliklerini Etkileyen Bireysel ve Çevresel Faktörlere İlişkin Bulgular

Katılımcıların, çalışmanın üçüncü araştırma sorusu doğrultusunda, öğretim elemanlarının yaşamboyu öğrenme özelliklerini etkileyen faktörlerin neler olduğuna dair yöneltilen soruya verdikleri yanıtlar, içerik analizi ile analiz edilmiştir. Analiz sonucunda öğretim elemanlarının yaşamboyu öğrenme özelliklerinin hem çevresel hem de bireysel faktörlerden etkilendiğine yönelik temalar ve alt temalara ulaşılmıştır. Söz konusu bulgular sırasıyla Tablo 7 ve Tablo 8 de listelenmiştir.

Tablo 7

Öğretim Elemanlarının Yaşamboyu Öğrenme Özelliklerini Etkileyen Çevresel Faktörler

Çevresel Faktörler	f	Katılımcıların İfadeleri
Çalışılan Kurum		
Kurumun Niteliği	50	“Kurumun olanakları bireyleri kendilerini geliştirme konusunda önemli.” [K2] “Kurumların yaşamboyu öğrenmeye verdikleri önemin etkili bence” [K8]
Çalışma Ortamı	24	“Akademisyenlerin rahatça çalışabilmesi için uygun çalışma ortamı şart.” [K4]
Hocalar	10	“Hocalarımın destekler yönde olması ve aktif çalışmalarını bence etkili” [K11] “Danışman hocanız bilgiye açksa siz de öyle oluyorsunuz.” [K18]
Kurum Yönetimi	9	“Üniversite yönetiminin bakış açısı bu konuda etkili bir faktördür” [K19]
İş Arkadaşları	8	“Çalışma ortamında meslektaşlarınızın yaptığı çalışmalar sizi de etkiliyor” [K4] “Farklı disiplinlerdeki iş arkadaşlarından yeni şeyler öğreniyoruz.” [K19]
Öğrenciler	6	“Öğrencilerle etkileşimlerimden çok şey öğreniyorum.” [K1] “Öğrencilere uyum sağlamak için kendimizi geliştirmeye çalışıyoruz.” [K14]
Toplum	25	“Toplumun kültürü yaşamboyu öğrenmede önemli bence.” [K10] “Toplumun bu konuda farkındalık sahibi olması etkili.” [K20]
Bilgi İletişim Teknolojileri	19	“Bilgi ve iletişim teknolojileri bilgiye ulaştırmayı kolaylaştırdığından ve ilgi çekici kıldığından, yaşamboyu öğrenmeye aktif katılımı teşvik etmektedir.” [K56]
Akademik Sistemin Yapısı	19	“Akademisyenliğin gelişmeye zorlayıcı yapısı yaşamboyu öğrenmede etkili” [K17]
Çevre	17	“Kendinizi geliştirme konusunda çevrenizdeki olanaklar sizi yönlendirir.” [K26] “Çevrenizdeki insanların okuyor olması sizi bu doğrultuda etkiler.” [K60]
Aile	16	“Öğrenmeyi değer olarak gören bir ailede yetiştiyseniz bu olumlu etkiler” [K10] “Aile desteği yaşamboyu öğrenmede birey için etkili bence” [K11]
Maddi Olanaklar	10	“Dünyadaki ekonomik durum, bu konuda ayrılan kaynakları etkiler.” [K25] “Ülke ekonomisi yaşamboyu öğrenmeye ayırabildiği kaynakları etkiler” [K56]
Devlet Yönetimi	10	“Yaşamboyu öğrenen bir toplum için bir kere politikalarınız olacak ve bu politikalarda süreklilik sağlanacak.” [K25]
Medya	7	“Medya yaşamboyu öğrenmede etkili bir enstrüman” [K54]
Faaliyet Gösterilen Bilim Dalı	3	“Hukuk ve bu yaşayan bir alan. Alanımla ilgili yenilikleri öğrenmem şart” [K7] “Eczacılık dinamik bir alan. Alanım sürekli öğrenmemi zorunlu kılıyor.” [K13]

Tablo 7 incelendiğinde, çevresel faktörler kapsamında çalışılan kurumun, öğretim elemanlarının yaşamboyu öğrenme süreçlerinde önemli ölçüde gündeme geldiği belirtilebilir.

Tablo 8

Öğretim Elemanlarının Yaşamboyu Öğrenme Özelliklerini Etkileyen Bireysel Faktörler

Bireysel Faktörler	f	Katılımcıların İfadeleri
Kişisel Özellikler		
Duyuşsal Özellikler	70	“Bireyin yaşamboyu öğrenme sürecini nasıl algıladığı önemli.” [K1] “Bence merak öğrenmeyi tetikleyen bir etken.” [K7] “Disiplinli olmanın öğrenmeleri yönlendireceğini düşünüyorum.” [K11]
Bilişsel Özellikler	35	“Bence bireyin öğrenme öncelikleri yaşamboyu öğrenmede etkili.” [K10] “Kendimizi geliştirebilmemiz için eleştirel düşünebilmek gerekiyor.” [K14]
Sosyal Özellikler	8	“Bireyin sosyal yeterlilikleri, diğer insanlardan öğrenmede önemli” [K12]
Psikolojik Özellikler	8	“Birey mutluyorsa, bu durum onun öğrenme motivasyonunu da olumlu etkiler” [K5] “Yaşamboyu öğrenmede bireyin psikolojisinin sağlıklı olması önemli” [K41]
Mesleki Özellikler	28	“Akademik hayata bir memurluk olarak mı yoksa gelişim süreci olarak mı baktığınız yaşamboyu öğrenen olmada etkili.” [K10]
Kültürel Özellikler	12	“Yaşamboyu öğrenmede geçmiş eğitim hayatımızın niteliği bence etkili” [K23] “Bireyin getirdiği kültürel alt yapı yaşamboyu öğrenmede etkili diyebilirim.” [K25]
Ekonomik Özellikler	6	“Ekonomik etkenler etkili. Bütçeniz kadar bir şeyler yapabiliyorsunuz” [K23]

Tablo 8 incelendiğinde katılımcıların bireysel faktörler kapsamında kişisel özelliklere yönelik belirtimlerinin ön planda yer aldığı ifade edilebilir. Tablo 7 ve Tablo 8’de ulaşılan temaların frekansları göz önüne alındığında, ağırlıklı olarak çevresel faktörlerin ön plana çıktığı söylenebilir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Öğretim Elemanlarının Yaşamboyu Öğrenme Kapsamında Katıldığı Etkinliklere İlişkin Sonuçlar

Araştırmada yer alan öğretim elemanlarının ağırlıklı olarak mesleki faaliyetlere, sonrasında sırasıyla sosyal ve kişisel gelişim etkinliklerine katıldıkları anlaşılmaktadır. Bu durumun nedeninin, mevcut akademik sistemde öğretim elemanlarına sunulan desteklerin bilimsel gelişim odaklı olması ve akademisyenleri bilimsel gelişime teşvik edip, diğer gelişim etkinliklerine katılımın ise öğretim elemanlarının kendi inisiyatiflerine ve çabalarına

birakılmasından kaynaklandığı söylenebilir. Buradan, mevcut akademik sistemin sunduğu olanakların ve sahip olduğu kriterlerin, öğretim elemanlarının bütünsel gelişimlerine destek sunma konusunda yetersiz kaldığı ifade edilebilir.

Öğretim Elemanlarının Yaşamboyu Öğrenme Sürecinde Karşılaştığı Sorunlar ve Çözüm Önerilerine İlişkin Sonuçlar

Katılımcılar, yaşamboyu öğrenme sürecine etkin katılım konusunda sınırlayıcı ya da engel teşkil edici çeşitli sorunlarla karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Alanyazında katılımcıların da sorun yaşadıklarını ifade ettikleri bireysel faktörler olan planlı çalışmanın ve zamanı etkili yönetebilmenin öğrenmede önemli olduğu (Loyens, Magda ve Rikers, 2008) belirtilmektedir. Diğer yandan katılımcılar, bazı öğretim elemanlarının, kendilerini geliştirme sürecini ulaştıkları akademik unvanla sınırlayabildiklerini dile getirmişler ve mesleğe has bir sorununun gündeme gelmesini sağlamışlardır. Ayrıca katılımcılar, alanyazına paralel olarak sahip oldukları ailevi sorumluluklarının öğrenme süreçlerini engelleyebildiğine (Gouthro, 2005) ilişkin görüşler belirtmişlerdir. Buna ilaveten, bazı öğretim elemanlarının eşlerinin olumsuz tutumları sebebiyle bilimsel etkinliklere katılmadıkları konusundaki belirtiler, alanyazın açısından önem taşımaktadır. Söz konusu ailevi sorumlulukların bireyi sınırlamasının nedenlerinin, sahip olunan eksik zaman yönetimi becerileri, ailevi sorumlulukları etkili yönetememe ve bireylerin kültürel özellikleri gibi çeşitli faktörlerden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Araştırmanın katılımcıları, akademik ve eğitsel anlamda sorunlarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Bu doğrultuda katılımcılar, nitelikli eleman sayısının azlığından dolayı, kurum içinde yürütmek zorunda oldukları ders yüklerinin fazlaştığını ifade etmişlerdir. Bu durum alanyazında kurumda üstlenilen görevlerin, yaşamboyu öğrenme sürecinde bireyleri sınırladığı (Clapper, 2010) görüşüyle paralellik taşımaktadır. Söz konusu sorunların çözümüne yönelik olarak bazı katılımcılar, öğretim elemanlarının araştırma yapan ve eğitim hizmeti sunan olmak üzere iki gruba ayrılması önerilerinde bulunmuşlardır.

Öğretim elemanları, alan yazındaki belirtilere benzer olarak, faaliyet gösterdikleri kurumdaki diğer akademisyenlerin yaşamboyu öğrenmeye yönelik eksik zihniyetleri nedeniyle olumsuz örnek teşkil etmelerinin, kendilerini olumsuz olarak etkilediğini (Stewart, 2009) ifade etmişlerdir. Bunun haricinde katılımcılar, akademide öğretim elemanları arasında yaşanan kuşak çatışmasının iletişimde sorun yarattığını ve bu durumun yaşamboyu öğrenmede

kendilerini sınırlayıcı olabildiğini ifade etmişlerdir. Söz konusu bulgunun, alanyazın açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın katılımcıları, alanyazında çevresel olanakların öğrenmede önemli olduğuna (Wolflin, 1999) yönelik belirtilere benzer olarak, ihtiyaç duyulan eğitimleri bulamamalarının sınırlılık oluşturduğunu belirtmiştir. Diğer yandan çalışmanın katılımcıları, alanyazında toplumun yaşamboyu öğrenme anlayışının bireyi etkilediğine (Cedefop, 2003) yönelik belirtilere paralel olarak, toplumun yaşamboyu öğrenme konusunda eksik bakış açısının ve kültürünün kendilerini sınırlayabildiğini ve yerine göre engelleyici nitelikte bir baskı oluşturduğunu belirtmiştir.

Katılımcılar arasında bazı öğretim elemanları, akademik hayatta tek tiplilik yaşandığını ve akademiye demokratik anlayış eksikliğinin bireylerin yaratıcılığını sınırlayabildiğini ifade etmişlerdir. Yaşamboyu öğrenme anlayışının bireysel farklılıklara saygı, demokrasi ve düşünce özgürlüğü temelinde şekillendiği (Martin, 2004) göz önüne alındığında, söz konusu durumun, yaşamboyu öğrenme düşüncesinin güçlendirilmesi önünde engel teşkil ettiği söylenebilir. Diğer yandan, araştırmaya katılan öğretim elemanları, mevcut akademik sistem içerisinde üniversitenin toplumdaki kopuk olduğunu belirtmişlerdir. Yaşamboyu öğrenmenin yaşanan toplumdaki ve onun dinamiklerinden bağımsız olamayacağı düşünüldüğünde (Van Weert, 2005; Warren, 2004), mevcut akademik sistemin üniversite toplum etkileşimini destekleme ve güçlendirme konusunda yeterli olmamasının, yaşamboyu öğrenme anlayışının yaygınlaşmasını yavaşlattığı düşünülmektedir.

Araştırmanın katılımcıları, bilgi iletişim teknolojilerini kullanma konusunda ve internet üzerinden ihtiyaç duyulan doğru bilgiye ulaşma konusunda yaşadıkları sıkıntıların, kendilerini yaşamboyu öğrenme konusunda sınırladığını ifade etmişlerdir. Günümüzde teknoloji okuryazarlığı becerileri ve bilgi okuryazarlığı becerilerinin, yaşamboyu öğrenen olabilmek için her birey tarafından edinilmesi gereken beceriler olduğu (Diker-Coşkun, Kızılkaya Cumaoğlu ve Seçkin, 2013; Gürdal, 2000; Hammer, 2013; Laal, 2013a; Stasane, 2008) düşünüldüğünde, öğretim elemanlarının bu konuda desteklenmeleri gerektiği söylenebilir. Diğer yandan katılımcıların, ihtiyaç duydukları bilimsel kaynakların temin edilmesi konusunda bazen sıkıntılar yaşadıklarını, proje faaliyetleri yürütürken bürokratik engellerle karşılaştıklarını ifade etmeleri, konu ile ilgili bürokrasinin azaltılması için çalışmalar yapılması gerektiğini düşündürmektedir.

Öğretim Elemanları Açısından Yaşamboyu Öğrenmenin Önemine İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın katılımcıları, yaşamboyu öğrenmenin akademisyenler için önemli olduğuna inandıkları ve söz konusu önemi kişisel, mesleki ve sosyal-toplumsal açılardan dile getirdikleri söylenebilir. Bu kapsamda katılımcılar, alanyazındaki belirtilere paralel olarak, yaşamboyu öğrenme sürecinin bireylerin kişisel gelişimlerinin sağlanması açısından önemli olduğunu (Kirby ve ark., 2010), eleştirel bakış açısıyla hareket edip (Scales, 2008), hayatın hızlı değişimine ayak uydurarak, her alanda görülen değişimi takip etmek ve kendilerini güncellemek için gerekli olduğunu (Güleç, Çelik ve Demirhan, 2012) ifade etmişlerdir.

Katılımcılar, yaşamboyu öğrenmenin mesleki açıdan önemini hem akademik hem de eğitsel anlamda dile getirmişlerdir. Buna göre öğretim elemanları, bilimle uğraştıkları için mesleğin doğası gereği yaşamboyu öğrenmenin önem taşıdığını düşünmektedir. Ayrıca konu alanlarındaki yeni gelişmeler karşısında sahip olunan akademik bilgileri yenileyip, mesleki öz güvenlerini devam ettirme; söz konusu öz güven doğrultusunda nitelikli yayınlar yaparak bilimde öncü olmak için yaşamboyu öğrenmenin önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Diğer yandan öğretim elemanları, öğrenci yetiştirme görevi üstlendikleri için öğretmenlik görevini daha iyi bir şekilde yerine getirebilme ve öğrencilere örnek olabilme düşünceleriyle yaşamboyu öğrenmenin önemli olduğunu belirtmişlerdir.

Katılımcılar, yaşamboyu öğrenmenin kendileri için bir yaşam tarzı niteliği taşıdığını ifade ederek kişisel açıdan önemini dile getirmişlerdir. Bu belirtmeye paralel olarak Yavuz-Konokman ve Yanpar-Yelken (2014), öğretim elemanlarının sürekli öğrenme çabası içinde olduklarını ve yaşamboyu öğrenme yeterliliklerine sahip olmayı bir gereksinim olarak gördüklerini ifade etmiştir. Diğer yandan katılımcılar, üniversitelerin toplumsal sorumluluklara ve rollere sahip olduğu düşüncesi (Soran, Akkoyunlu ve Kavak, 2006) doğrultusunda, öğretim elemanlarının topluma ve sosyal çevrelere karşı sorumluluk taşımalarından yola çıkarak, toplumu daha iyi anlayabilme ve toplum tarafından daha iyi anlaşılabilme amacıyla kendilerini sürekli geliştirmelerinin gerekli olduğunu ve bu nedenle yaşamboyu öğrenmenin akademisyenler için önem taşıdığını belirtmişlerdir.

Katılımcıların verdikleri yanıtların frekansları göz önüne alındığında, yaşamboyu öğrenmenin önemini ağırlıklı olarak mesleki gelişim temelinde ifade ettikleri, sonrasında ise sırayla kişisel ve sosyal-toplumsal açıdan yaşamboyu öğrenmeyi önemli gördükleri belirtilebilir. Bu durumun

nedeninin, mevcut akademik sistemde mesleki gelişim odaklı teşvikler yapılmasının ve üniversite-toplum ilişkilerinin yeterince güçlendirilememiş olmasının, öğretim elemanlarının yaşamboyu öğrenmeye yönelik bakış açılarını etkilemesinden kaynaklı olduğu düşünülmektedir.

Öğretim Elemanları Açısından Yaşamboyu Öğrenmenin Tanımlanmasına İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın katılımcısı olan öğretim elemanları, yaşamboyu öğrenmeyi farklı açılardan tanımlamışlardır. Söz konusu tanımlamalara bakıldığında, bireylerin hayatları boyunca sürekli öğrenmeleri düşüncesine ilişkin tanımların ön plana çıktığı görülmektedir. Ayrıca katılımcılar, alanyazına paralel olarak, yaşamboyu öğrenmeyi öğrenme özgürlüğüne sahip olarak (Tuschling ve Engemann, 2006), zamandan ve mekândan bağımsız bir şekilde (Biesta, 2011), formal, informal ve non-formal öğrenme süreçleri kapsamında (Selvi, 2011), tüm insanların kendilerini geliştirmesi (AGE, 2014) çerçevesinde tanımlamalarda bulunmuşlardır. Bunlara ilaveten öğretim elemanları, yaşamboyu öğrenmeyi daha özele indirgeyerek, kişisel gelişim, mesleki gelişim, sosyal gelişim, kültürel gelişim ve akademik gelişimi sağlamaya yönelik öğrenme faaliyetleri bağlamında tanımlamalar yapmışlardır. Söz konusu ifadelerin, yaşamboyu öğrenmenin bireyin mesleki gelişimi de dâhil olmak üzere, kişisel, sosyal, kültürel ve bedensel açıdan kendini geliştirme süreci olduğu düşüncesiyle örtüştüğü ifade edilebilir (Jarvis, 2007; Laal, 2013b; Morgan-Klein ve Osborne, 2007; Preece, 2009). Diğer yandan bazı katılımcılar, yaşamboyu öğrenmeyi topluma yararlı olmak ve toplumsal sistem içinde tutunmak amacıyla bireyin kendisini geliştirmesi kapsamında tanımlamışlardır.

Yapılan tanımların frekansları da göz önüne alındığında, öğretim elemanlarının yaşamboyu öğrenmeyi genel anlamda herkesi içine alan ve hayat boyu süren bir süreç olarak ifade ettikleri, özel de ise ağırlıklı olarak bireye dönük faydaları açısından tanımladıkları anlaşılabilir; sosyal ve toplumsal getirilere yönelik tanımlamaların nispeten daha az dile getirildiği belirtilebilir. Bu durumun nedeninin, yaşamboyu öğrenme anlayışının ülkemizde bireyin mesleki gelişimi temelinde gerçekleşen bir gelişim süreci olarak algılanması ve söz konusu süreçte sosyal-toplumsal faydalara yönelik vurgunun geri planda kalmasından kaynaklı olduğu düşünülmektedir.

Öğretim Elemanlarının Yaşamboyu Öğrenme Özelliklerini Etkileyen Bireysel ve Çevresel Faktörlere İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın katılımcıları yaşamboyu öğrenme özelliklerinin bireysel ve çevresel faktörlerden etkilendiğini ifade etmişlerdir. Bu durum alanyazında yetişkin öğrenme süreçlerinin hem bireysel hem de çevresel faktörlerden etkilendiği (Jarvis, 2009) görüşüne benzerlik göstermektedir.

Çevresel Faktörlere İlişkin Sonuçlar

Çevresel faktörler bağlamında katılımcılar, akademisyenliğin gelişmeye zorlayıcı yapısının, öğretim elemanlarının kendilerini geliştirmeye sevk ettiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca katılımcılar, faaliyet gösterdikleri kurumun sunduğu olanakların, maddi desteğin, kurumda oluşturulmuş olan çalışma kültürünün, kurumun yaşamboyu öğrenmeye verdiği önemin, kurum yönetiminin konuya ilişkin bilinç düzeyinin, bakış açısının ve desteğinin bu süreçte etkili olduğunu belirtmişlerdir. Bunun haricinde katılımcılar, çalışma ortamının yaşamboyu öğrenme kültürüne sahip olmasının, iş arkadaşlarının kendilerini geliştirme eğilimlerinin, öğretim elemanlarının yaşamboyu öğrenme sürecine katılımında etkili faktörler olduğunu dile getirmişlerdir. Diğer yandan katılımcılar, öğretim elemanlarının yeni nesil öğrencilere uyum sağlama girişimlerinin ve öğrencilerle etkileşimlerinin kendilerini geliştirme sürecinde etkili olduğunu belirtmişlerdir. Bunlara ilaveten öğretim elemanları, alanyazındaki belirtilere benzer olarak, çalışılan bölümdeki hocaların niteliklerinin, destek ve teşviklerinin ve iyi model olmalarının öğretim elemanlarının yaşamboyu öğrenme sürecine etkin katılımını sağlayan faktörler olduğunu dile getirmişlerdir (Jarman, Mcaleese ve Mcconnell, 1997; Lunenberg, Korthagen ve Swennen, 2007; Steward, 2009).

Araştırmanın katılımcıları, alan yazında öğrenme anlayışı geliştirme konusunda ailenin niteliğinin önemli olduğuna (Bruce, 2011; Hendrick, 2015; Knoche, Cline ve Marvin, 2012) yönelik belirtilere benzer olarak, bireylerin yetiştikleri aile ortamının ve yetişme şekillerinin, onları öğrenmeye daha açık kılabildiğini dile getirmiş, ayrıca ebeveyn desteğinin yaşamboyu öğrenme sürecinde etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Bununla birlikte öğretim elemanları, seçilen eşin niteliğinin, bireyin yaşamboyu öğrenme sürecinde önemli ve etkili olduğunu vurgulamışlardır. Bunun haricinde katılımcılar, bireyin sosyal çevresinin yaşamboyu öğrenme konusunda bilinç düzeyinin ve çevrenin öğrenme konusunda sunduğu fırsatların niteliğinin,

yaşamboyu öğrenme sürecinde kendilerini geliştirmeleri üzerinde etkili faktörlerden olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca katılımcılar, toplumun kültürel özelliklerinin, toplumun yaşamboyu öğrenme farkındalığının, toplumun yaşamboyu öğrenmeye yönelik algısının akademisyenlerin yaşamboyu öğrenme süreci üzerinde etkili olduğunu dile getirmişlerdir. Söz konusu belirtilere benzer olarak, alanyazında bireylerin yaşadıkları çevre ve toplum içinde var oldukları ve bu faktörlerden etkilendikleri nitelendirilmektedir (Edwards, 1997; Jarvis, 2012; Medel-Añonuevo, Ohsako ve Mauch, 2001).

Katılımcılar, ekonomik etkenlerin yaşamboyu öğrenme anlayışının yaygınlaştırılmasında etkili olduğu (Falch ve Oosterbeek, 2011; Strain, 1998; Toprak ve Erdoğan, 2012) görüşüne benzer olarak, dünyanın ve ülkenin ekonomik şartları dâhilinde yaşamboyu öğrenme konusunda olanaklar sunulabildiğini, söz konusu şartların öğretim elemanlarının yaşamboyu öğrenen olmalarında etken oluşturduğunu ifade etmişlerdir. Buna ilaveten katılımcılar, yaşamboyu öğrenmeyi teşvik etme ve yaşamboyu öğrenme anlayışının toplumda yaygınlaştırma konusunda devlet yönetiminin alacağı kararların, toplumun gerçekleri, talepleri ve ihtiyaçları temelinde oluşturacağı stratejilerin ve politikaların önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Söz konusu ifadeler, yaşamboyu öğrenme anlayışının yaygınlaşması amacıyla, devletlerin politikalar geliştirmesi (Gibb ve Walker, 2011; Lynch, 2008; Thompson, 2008) görüşüyle paralellik taşıdığı belirtilebilir.

Araştırmanın katılımcıları, alanyazındaki belirtilere benzer olarak, bilgi iletişim teknolojilerinin istenilen bilgiye ulaşmayı, ulaşılan bilginin paylaşılmasını ve yayılmasını kolaylaştırdığını belirtip, söz konusu teknolojilerin kullanımının yaşamboyu öğrenmede etkili olduğunu ifade etmişlerdir (Dinevski ve Kokol, 2005; European Commission, 2007; Gorard, Selwyn ve Madden, 2003; Koper, 2004; Laal, 2013a). Buna ilaveten katılımcılar, alanyazına paralel olarak, medyanın toplum üzerinde kültürleyici etkisi olduğunu, söz konusu etkinin eğitsel amaçlarla kullanılarak, yaşamboyu öğrenme anlayışının ve bilincinin topluma benimsetilmesinin sağlanabileceği belirtmişlerdir (Falk ve Dierking, 2012; Flew, 2002; Hamilton, 2002; Kokhanova, 2012; Varavarn, 2010).

Araştırmanın katılımcıları arasından bazı öğretim elemanları, faaliyet gösterdikleri bilim alanlarına özgü değişim hızının yüksek olmasının, kendilerini mesleki anlamda gelişmeye ve sahip oldukları bilgileri daha hızlı olarak güncellemeye sevk ettiğini ifade etmişlerdir. Buradan, öğretim elemanlarının yaşamboyu öğrenme sürecine katılımlarında, faaliyet gösterdikleri bilim

alanlarına has özelliklerin de etkili bir faktör olduğu söylenebilir. Söz konusu bulgunun alanyazın açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Bireysel Faktörlere İlişkin Sonuçlar

Katılımcılar, yaşamboyu öğrenmede bireysel faktörler kapsamında, alanyazındaki belirtilmelere paralel olarak, bireyin kişisel, ekonomik, mesleki ve kültürel özelliklerinin etkili olduğunu ifade etmişlerdir (Çubukçu, 2011; Figel, 2007; Günüş, Odabaşı ve Kuzu, 2012; Tan ve Morris, 2006; Walters ve Watters, 2001). Bu bağlamda öğretim elemanları, bireylerin sürekli öğrenme çabası göstermelerinin, bilgi okuryazarlığı becerilerinin, bilgi iletişim teknolojileri kullanma yeterliliklerinin, eleştirel bakış açılarının, zaman yönetimi becerilerinin, öz eleştiri ve öz değerlendirme gibi bilişsel yeterliklerinin yaşamboyu öğrenmede önemli olduğunu (Adams, 2007; Cornford, 2002; Crowther, 2004; Günüş, Odabaşı ve Kuzu, 2012; Koç, 2007; Nyiri, 1997) dile getirmişlerdir.

Katılımcılar, duyuşsal özellikler bağlamında alanyazındaki belirtilmelere paralel olarak bireyin öğrenme isteğinin ve güdüsünün, öğrenmeye yönelik motivasyonun, öğrenme konusunda öz güvenin, öğrenme merakının, öğrenmeye açık olmanın, öğrenme ihtiyacı hissetmenin, öğrenmede sebat göstermenin söz konusu süreçte etkili olduğunu (Bryce, 2006; European Commission, 2006a; Köymen, 2002; Nyiri, 1997; Schunk ve Pintrich, 2002; Slavin, 1994) ifade etmişlerdir. Bunların yanında katılımcılar, alanyazındaki belirtilmelere benzer olarak, bireylerin hoşgörülü olmalarının, farklı fikirlere, eleştiriye ve işbirliğine açıklık düzeylerinin kendilerini geliştirme sürecinde önemli olduğunu belirtmişlerdir (Biesta, 2011; Çubukçu, 2011; Jarvis, 2008; Martin, 2004). Ayrıca öğretim elemanları, mesleki anlamda sorumluluk duygusuna sahip olmanın, mesleğini sevmenin ve bilim insanı olarak öz saygıya sahip olmanın bireyi öğrenmeye sevk eden etmenlerden olduğunu nitelendirmişlerdir. Bununla birlikte katılımcılar, öğrenme için diğer uğraşlarından fedakârlık etme isteğinin ve etik bilincine sahip olmanın (Figel, 2007; Köğce ve ark., 2014) önemli olduğuna dikkat çekip, alanyazında nispeten daha az dile getirilen düşünceleri vurgulamışlardır.

Araştırmanın katılımcıları, alanyazındaki belirtilmelere paralel olarak, bireyin sosyal becerilerinin ve sahip olduğu maddi olanakların, yaşamboyu öğrenmede etkili olduğunu ifade etmişlerdir (Dong, 2004; Endrawes, 2010; European Commission, 2006b; Figel, 2007; Günüş, Odabaşı ve Kuzu, 2012; Yasukawa, 2009). Buna ilaveten katılımcılar, maddi getiri sağlayacak

bilimsel çalışmalar yürütme isteğinin, öğrenme ve kendilerini geliştirme süreçlerini destekleyeceğini de dile getirmişlerdir. Diğer yandan katılımcılar, bireylerin mutlu ve geleceğe yönelik umutlu olmalarını sağlayacağı için olumlu ve sağlıklı psikolojik özelliklere sahip olmanın gerekli olduğuna dikkat çekmişler ve öğrenme süreçlerinin bireyin psikolojisinden etkilendiğini gündeme getirmişlerdir. Çalışma dâhilindeki akademisyenler, öğretim elemanlarının akademisyenlik mesleğine yönelik bakış açılarının önemli olduğunu, söz konusu mesleğin memurluk olarak ya da bir unvana erişmek için yapılan bir iş olarak görülmemesi gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca katılımcılar, akademide yükselme isteklerinin, kendilerini geliştirmelerini destekleyici bir etken olabileceğini diğer yandan, esas amacın bir unvan elde etmek olması durumunda, hedeflerine ulaştıktan sonra kendilerini geliştirmekten vazgeçebileceğini ifade etmişlerdir. Söz konusu belirtilerin, yaşamboyu öğrenme sürecinde öğretim elemanlarına özgü etkenleri nitelediği ve alanyazın açısından önem taşıdığı düşünülmektedir.

Çalışmanın katılımcısı olan öğretim elemanları, alanlarında yetkin olmanın, akademisyenlerin kendilerini geliştirmelerini teşvik edici bir faktör olduğunu ifade etmişlerdir. Bu ifadenin, alanyazında bireyin mesleğinde sahip olduğu deneyim ve yetkinlik durumunun, kendisini geliştirmeyi destekleyici bir etken olduğu (Knapper ve Cropley, 2000; Rotwell ve Kazanas, 1998) görüşüyle aynı doğrultuda olduğu söylenebilir. Diğer yandan çalışmanın katılımcıları, alanyazına paralel olarak, öğretim elemanlarının yabancı dil yeterlik düzeylerinin (Adams, 2007; Çubukçu, 2011; European Commission, 2002; Scales, 2008) ve derslerini güncelleme ihtiyaçlarının, kendilerini geliştirme sürecini desteklediğini ifade etmişlerdir. Ayrıca katılımcılar, öğretim elemanlarının yetiştiği kültürün ve geçmiş eğitim hayatının niteliğinin yaşamboyu öğrenmede aktif katılımcı olması konusunda etkili olduğunu vurgulamışlar (ELLI, 2010; European Commission, 2007; Holmes, 2002; Phoenix, 2002) ve alanyazın ile örtüşen görüşler dile getirmişlerdir.

Yaşamboyu öğrenmede etkili olan çevresel faktörlere yönelik belirtilerin frekansları göz önünde bulundurulduğunda, katılımcıların ağırlıklı olarak çalışılan kurum bağlamında açıklamalar yaptığı söylenebilir. Bu durumun nedeninin, öğretim elemanlarının yaşamboyu öğrenmeye mesleki gelişim odaklı yaklaşmasından kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Diğer yandan yaşamboyu öğrenmede etkili olan bireysel faktörlere yönelik belirtilerin frekansları göz önünde bulundurulduğunda, katılımcıların ağırlıklı olarak kişisel özellikler bağlamında açıklamalar yaptığı söylenebilir. Bu kapsamda katılımcılar, sırayla bireylerin duyuşsal ve

bilişsel özelliklerine yönelik faktörlerin etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Diğer yandan öğretim elemanlarının, bireylerin sosyal ve psikolojik özelliklerine yönelik belirtilerinin nispeten daha az olduğu anlaşılmaktadır. Kişisel özellikler haricinde öğretim elemanları, ağırlıklı olarak bireylerin mesleki özelliklerine yönelik faktörlerin etkili olduğunu dile getirdikleri görülmektedir. Buna karşın, kültürel ve ekonomik faktörlere yönelik görüşlerin frekansının düşük olduğu söylenebilir. Bu durumun nedenlerden birinin, yaşamboyu öğrenmede kişinin kendi öğrenme sorumluluğunu üstlenmesiyle birlikte, bilişsel ve duyuşsal özelliklerin önem kazanmasından kaynaklı olduğu ifade edilebilir. Ayrıca, söz konusu durumun diğer bir nedeninin ise ülkemizde yaşamboyu öğrenme anlayışının mesleki gelişim odaklı olması sonucu, sosyal, psikolojik ve kültürel etkenlerin nispeten geri planda değerlendirilmesinden kaynaklı olduğu söylenebilir.

Gerçekleştirilen araştırmanın sonuçları, Anadolu Üniversitesi bağlamı göz önüne alınarak değerlendirildiğinde, kurumun sunduğu geniş maddi olanakların, akademik gelişim kapsamında düzenlenen kurs ve seminerlerin, öğretim elemanlarının yaşamboyu öğrenme sürecini desteklemede önemli ve faydalı olduğu belirtilebilir. Diğer yandan, sunulan tüm olanaklara rağmen katılımcıların, yaşamboyu öğrenme konusunda sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir. Söz konusu durumun nedeni olarak, yaşamboyu öğrenme süreci birçok faktörden etkilenen çok boyutlu bir yapı sergilemesine karşın, bu yapı tam olarak anlaşılmadığından konu ile ilgili kurum içinde yapılan faaliyetlerin eksik veya yetersiz kaldığı düşünülmektedir. Nitekim katılımcıların, yaşamboyu öğrenme kapsamında gerçekleştirdikleri etkinliklerin, yaşamboyu öğrenme kavramının önemine ve tanımlanmasına yönelik belirtilerinin çoğunlukla mesleki gelişim temelinde şekillenmesinin söz konusu eksikliğe işaret ettiği söylenebilir. Buradan Anadolu Üniversitesi'nde mevcut yaşamboyu öğrenme anlayışının ağırlıklı olarak mesleki gelişim kapsamında olduğu ve öğretim elemanlarının konuyla ilgili mevcut bilinç düzeylerinin, bütünsel gelişimi sağlama doğrultusunda geliştirilmesi gerektiği ifade edilebilir.

Araştırmada ulaşılan sonuçlar doğrultusunda kurumlara, uygulamaya ve araştırmaya yönelik aşağıdaki öneriler getirilmiştir.

- Üniversitelerin toplumla daha güçlü bütünleşebilmelerini sağlamaya yönelik projeler geliştirilebilir.

- Toplumda yaşamboyu öğrenme anlayışının yaygınlaştırılması konusunda, eğitim uzmanları, medya kurumları, sosyal toplum kuruluşları ve üniversiteler gibi konunun tüm paydaşlarının dâhil olduğu bir yapı içinde ülke çapında projeler geliştirilip, uygulanabilir.
- Yaşamboyu öğrenme konusunda iyi örnek olan ve alanlarında başarılar elde eden kişilerin, medya kurumları aracılığıyla gündeme getirilerek, tüm topluma olumlu rol model olmaları sağlanabilir.
- Devlet yönetimi, yaşamboyu öğrenme kapsamında hem toplum hem de akademisyenler için ulusal ve uluslararası ölçekte konu ile ilgili kurum ve kuruluşlarla ortaklıklar oluşturulmasını sağlayıp, yeni uygulamalara zemin hazırlanabilir.
- Devlet yönetimi, konunun uzmanları ve paydaşlarıyla birlikte, toplumumuzun yapısına, ihtiyaçlarına ve gerçeklerine uygun ulusal yaşamboyu öğrenme stratejileri belirleyip, bu doğrultuda gerekli bütçe ve insan kaynaklarını tedarik edip, oluşturulacak bir eylem planı dâhilinde faaliyet gösterebilir.
- Yükseköğretim kurumlarında yaşamboyu öğrenmenin mesleki gelişimin ötesinde öğretim elemanlarının bütünsel gelişimini kapsadığı anlayışının yaygınlaştırılmasına yönelik faaliyetler yapılabilir.
- Yükseköğretim kurumlarında, öğretim elemanlarının yaşamboyu öğrenme sürecini olumsuz etkileyen faktörlerin kurum kapsamında mevcut olma düzeylerinin belirlenip, ortadan kaldırılmasına yönelik uygulamalar yapılabilir.
- Yükseköğretim kurumlarında, yaşamboyu öğrenme sürecinde öğretim elemanlarının tüm gelişim alanlarında kendilerini ilerletmeleri konusunda maddi ve manevi olarak kurumsal destekler sunulabilir.
- Akademik yükseltmelerde ve atamalarda öğretim elemanlarının bütünsel gelişimleri kapsamında farklı alanlardaki gelişimlerini ve faaliyetlerini içeren yeni kriterler belirleyerek uygulamaya konulabilir. Böylece akademisyenlerin kendilerini çok yönlü gelişmeleri teşvik edilebilir.
- Yükseköğretim kurumlarında, öğretim elemanlarının etik bilinçlerinin güçlendirilmesine yönelik eğitsel faaliyetler yapılabilir. Bu kapsamda üniversite yönetimi tarafından ciddi bir denetim mekanizması oluşturularak, öğretim elemanlarına kurum tarafından sunulan olanakların ne derece etkili kullanıldığı araştırılabilir.
- Öğretim elemanlarının yaşamboyu öğrenme hakkındaki görüşlerini ve yaşamboyu öğrenme özelliklerini etkileyen faktörlerin incelenmesine yönelik olarak, farklı üniversitelerde benzer araştırmalar yürütülebilir.

- Benzer araştırmalar farklı ölkelerdeki üniversitelerde gerçekleştirilip, ölkemizdeki öğretim elemanlarının yaşamboyu öğrenme konusundaki mevcut durumları ile karşılaştırılabilir.
- Araştırmada belirlenen ve öğretim elemanlarının yaşamboyu öğrenme özelliklerini etkileyen faktörlere yönelik farklı ölçekler geliştirilerek, söz konusu faktörler temelinde üniversitelerde durum tespiti yapılabilir.
- Öğretim elemanların yaşamboyu öğrenme özelliklerini etkileyen faktörlere yönelik geliştirilen ölçekler ile veri toplanıp, söz konusu faktörler arasındaki ilişkiyi ortaya koymaya yönelik olarak istatistiksel modeller geliştirilebilir.
- Yaşamboyu öğrenme kapsamında öğretim elemanlarına kurum içinde sunulan eğitim etkinliklerinin niteliğinin yükseltilebilmesi konusunda eylem araştırmaları gerçekleştirilebilir.
- Toplumun yaşamboyu öğrenme anlayışının belirlenmesi ve bu anlayışın öğretim elemanları üzerindeki etkilerini belirlemeye yönelik disiplinler arası araştırmalar gerçekleştirilebilir.

Kaynakça

- Adams, D. N. (2007). Lifelong learning skills and attributes: The perceptions of Australian secondary school teachers. *Issues in Educational Research.*, 17, 1-12.
- AGE (2014). *Lifelong learning - A tool for all ages*. 24.07.2015 tarihinde http://www.age-platform.eu/images/stories/EN/AGE_leaflet_lifelong_learning.pdf adresinden ulaşılmıştır.
- Aggarwal, N. (2013). Faculty development in a flexible learning context. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 93, 1329-1332.
- Anadolu Üniversitesi (2014). *Yaşamboyu öğrenme*. 10.10.2014 tarihinde <http://aof.mezun.anadolu.edu.tr/yboyuogrenme.htm> adresinden ulaşılmıştır.
- Banks, C. H. (2002). *A descriptive analysis of the perceived effectiveness of Virginia Tech's Faculty Development Institute*. Yayınlanmamış doktora tezi, Virginia Technology University.
- Biesta, G. J. J. (2011). *Learning democracy in school and society : Education, lifelong learning and the politics of citizenship*. Rotterdam: Sense Publisher.
- Brown, L. A. (2001). *An evaluation of faculty development in technology*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, The University of Alaska Anchorage.
- Bruce, T. (2011). *Early childhood education* (4. Baskı). London: Hodder Education.
- Bryce, J. (2006). Schools and lifelong learners. J. Chapman, P. Cartwright ve E. J. McGilp (Eds.), *Lifelong learning, participation and equity* içinde (s. 243-263). Dordrecht: Springer.
- Cedefop (2003). *Lifelong learning: Citizens' views*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Clapper, T. C. (2010). Beyond Knowles: What those conducting simulation need to know about adult learning theory. *Clinical Simulation in Nursing*, 6(1), e7-e14.
- Cornford, I. R. (2002). Learning-to-learn strategies as a basis for effective lifelong learning. *International Journal of Lifelong Education*, 21(4), 357-368.
- Crowther, J. (2004). "In and against" lifelong learning: Flexibility and corrosion of character. *International Journal of Lifelong Education*, 23(2), 125-136.
- Çubukçu, Z. (2011). Yaşam boyu öğrenmenin gereği olarak bilgi ve iletişim teknolojileri. *E-Journal of New World Science Academy*, 6(1), 1023-1038.

- Diker-Coşkun, Y., Kızılkaya Cumaoglu, G. ve Seçkin, H. (2013). Bilgisayar öğretmen adaylarının bilişim alanıyla ilgili okuryazarlık kavramlarına yönelik görüşleri. *International Journal of Human Sciences*, 10(1), 1259-1272.
- Dinevski, D. ve Kokol, D. P. (2005). *ICT and lifelong learning*. 27.07.2015 tarihinde <http://www.eurodl.org/materials/contrib/2004/Dinevski.html> adresinden ulaşılmıştır.
- Dong, W. (2004). Improving students' lifelong learning skills in circuit analysis. *The China Papers*, November, 75-78.
- Duta, N. ve Rafaila, E. (2014). Importance of the lifelong learning for professional development of university teachers - needs and practical implications. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 127, 801-806.
- Edwards, R. (1997). *Changing places? Flexibility, lifelong learning and a learning society*. NY: Routledge.
- ELLI (2010). *Making lifelong learning tangible! : The European ELLI index 2010*. 25.07.2015 tarihinde http://www.elli.org/fileadmin/user_upload/About_ELLI/Documents/ELLI_EU_eng_final.pdf adresinden ulaşılmıştır.
- Endrawes, G. (2010). Transferable skills and lifelong learning. *4th International Technology, Education and Development Conference (Inted 2010)*, 5188-5194.
- European Commission (2002). *European report on quality indicators of lifelong learning : Fifteen quality indicators*. Brussels: European Commission.
- European Commission (2006a). *Adult learning: It is never too late to learn*. Brussels: European Commission.
- European Commission (2006b). *Recommendation of the European parliament and of the council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning*. 25.07.2015 tarihinde <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:en:PDF> adresinden ulaşılmıştır.
- European Commission (2007). *Key competences for lifelong learning European reference framework*. 20.07.2015 tarihinde ec.europa.eu/...learning/keycomp_en.pdf adresinden ulaşılmıştır.
- Falch, T. ve Oosterbeek, H. (2011). *Financing lifelong learning: Funding mechanisms in education and training*. 27.07.2015 tarihinde <http://www.eenee.de/eeneeHome/EENE E/Analytical-Reports.html> adresinden ulaşılmıştır.
- Falk, J. H. ve Dierking, L. D. (2012). Lifelong science learning for adults: The role of free-choice experiences. B. J. Fraser, K. G. Tobin ve C. J. McRobbie (Eds.), *Second*

- international handbook of science education* içinde (Cilt. 1, s. 1063-1079). NY: Springer.
- Figel, J. (2007). *Key competences for lifelong learning: European reference framework*. 25.07.2015 tarihinde http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_en.pdf adresinden ulaşılmıştır.
- Flew, T. (2002). Educational media in transition: Braodcasting, digital media and lifelong learning in the knowledge economy. *International Journal of Instructional Media*, 29(1), 47-60.
- Gibb, T. ve Walker, J. (2011). Educating for a high skills society? The landscape of federal employment, training and lifelong learning policy in Canada. *Journal of Education Policy*, 26(3), 381-398.
- Gorard, S., Selwyn, N. ve Madden, L. (2003). Logged on to learning? Assessing the impact of technology on participation in lifelong learning. *International Journal of Lifelong Education*, 22(3), 281-296.
- Gouthro, P. A. (2005). A critical feminist analysis of the homeplace as learning site: expanding the discourse of lifelong learning to consider adult women learners. *International Journal of Lifelong Education*, 24(1), 5-19.
- Güleç, İ., Çelik, S. ve Demirhan, B. (2012). Yaşam boyu öğrenme nedir? Kavram ve kapsamı üzerine bir değerlendirme. *Sakarya University Journal of Education*, 2(3), 34-48.
- Günüç, S., Odabaşı, H. F. ve Kuzu, A. (2012). Yaşamboyu öğrenmeyi etkileyen faktörler. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 309-325.
- Günüç, S., Odabaşı, H. F. ve Kuzu, A. (2014). Developing an effective lifelong learning scale (ELLS): Study of validity & reliability. *Eğitim ve Bilim*, 39(171), 244-258.
- Gürdal, O. (2000). Yaşamboyu öğrenme etkinliği : Enformasyon okuryazarlığı. *Türk Kütüphaneciliği*, 14(2), 176-187.
- Hamilton, M. (2002). Sustainable literacies and the ecology of lifelong learning. R. Harrison, F. Reeve, A. Hanson ve J. Clarke (Eds.), *Supporting lifelong learning* içinde (s. 176-187). London: RoutledgeFalmer.
- Hammer, S. (2013). Enhancing learning through technology in lifelong learning. *British Journal of Educational Technology*, 44(6), E222-E223.
- Hendrick, H. (2015). Cosntructions and reconstructions of British childhood : An interpretative survey, 1800 to present. A. James ve A. Prout (Eds.), *Constructing and reconstructing childhood : Contemporary issues in the sociological study of childhood* içinde (s. 29-53). OX: Routhledge.

- Holmes, A. (2002). *Lifelong learning*. OX: Capstone Publishing.
- Jarman, R., Mcaleese, L. ve Mcconnell, B. (1997). Science and lifelong learning: A survey of science teachers' provision for the promotion of pupils' independent study at key stage 4. *Evaluation & Research in Education*, 11(3), 149-163.
- Jarvis, P. (2007). *Globalisation, lifelong learning and the learning society : Sociological perspectives* (Cilt. 2). NY: Routledge.
- Jarvis, P. (2008). *Democracy, lifelong learning and the learning society : Active citizenship in a late modern age* (Cilt. 3). Oxon: Routledge.
- Jarvis, P. (2009). Learning to be a person in society learning to be me. K. İlleris (Ed.), *Contemporary theories of learning : Learning theorists in their own words* içinde (s. 21-34). Oxon: Routhledge.
- Jarvis, P. (2012). *Adult learning in social context*. Oxon: Routhledge.
- Kato, K. (2013). University teacher training in Japan. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(3), 53-63.
- Kaya, H. E. (2014). Yaşamboyu öğrenme ve Türkiye. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 47(1), 81-102.
- Kirby, J. R., Knapper, C., Lamon, P. ve Egnatoff, W. J. (2010). Development of a scale to measure lifelong learning. *International Journal of Lifelong Educational and Psychological Measurement*, 29(3), 291-302.
- Knapper, C. ve Copley, A. J. (2000). *Lifelong learning in higher education* (3. Baskı). London: Kogan Page Limited.
- Knoche, L. L., Cline, K. D. ve Marvin, C. A. (2012). Fostering collaborative partnership between early childhood professionals and the parents of young children. R. C. Pianta, W. S. Barnett, L. M. Justice ve S. M. Sheridan (Eds.), *Handbook of early childhood education* içinde (s. 370-392). NY: The Guilford Press.
- Knowles, M. (2009). Yetişkinlerde öğrenme konusunda yeni bir teknoloji. A. Yıldız ve M. Uysal (Eds.), *Yetişkin eğitimi* içinde (s. 127-144). İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Koç, G. (2007). Yaşam boyu öğrenme. Ö. Demirel (Ed.), *Eğitimde yeni yönelimler* içinde (s. 209-222). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Kokhanova, L. A. (2012). *The mass media and nongovernmental organizations in education* tarihinde <http://www.eolss.net/sample-chapters/c11/e1-12-05-05.pdf> adresinden ulaşılmıştır.
- Koper, R. (2004). Editorial: Technology and lifelong learning. *British Journal of Educational Technology*, 35(6), 675-678.

- Köğce, D., Özpınar, İ., Mandacı Şahin, S. ve Aydoğan Yenmez, A. (2014). Öğretim elemanlarının 21. yüzyıl öğrenen standartları ve yaşamboyu öğrenmeye ilişkin görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2014), 185-213.
- Köymen, Ü. (2002). Güdüleyici öğrenme. A. Şimşek (Ed.), *Sınıfta demokrasi* içinde (s. 111-145). Ankara: Eğitim Sen Yayınları.
- Laal, M. (2013a). Lifelong learning and technology. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 83, 980-984.
- Laal, M. (2013b). Key necessities for lifelong learning. *2nd World Conference on Educational Technology Research*, 83, 937-941.
- Latchem, C., Odabaşı, F. H. ve Kabakçı, I. (2006). Online professional development for university teaching in Turkey: A proposal. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 5(3), 20-26.
- Loyens, S. M. M., Magda, J. ve Rikers, R. M. J. P. (2008). Self-directed learning in problem-based learning and its relationships with self-regulated learning. *Educational Psychology Review*, 20(4), 411-427.
- Lunde, J. P. ve Healy, M. M. (2002). The basics of faculty development committees. K. H. Gillespie, L. R. Hilsen ve E. C. Wadsworth (Eds.), *A guide to faculty development : Practical advice, example and resource* içinde (s. 251-257). MA: Anker Publishing Company Inc.
- Lunenberg, M., Korthagen, F. ve Swennen, A. (2007). The teacher educator as a role model. *Teaching and Teacher Education*, 23(5), 586-601.
- Lynch, H. (2008). Lifelong learning, policy and desire. *British Journal of Sociology of Education*, 29(6), 677-689.
- Martin, I. (2004). Citizenship, democracy and lifelong learning. *International Journal of Educational Development*, 24(1), 107-108.
- Medel-Añonuevo, C., Ohsako, T. ve Mauch, W. (2001). *Revisiting lifelong learning for the 21st century*. tarihinde <http://www.unesco.org/education/uie/pdf/revisitingLLL.pdf> adresinden ulaşılmıştır.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2012). *Milli Eğitim Bakanlığı ile Anadolu Üniversitesi'nden Avrupalı Türklere hayat boyu öğretim protokolü*. 10.10.2014 tarihinde <http://hbogm.meb.gov.tr/www/milli-egitim-bakanligi-ile-anadolu-universitesi8217nde-n-avrupali-turklere-hayat-boyu-ogretim-protokolu/icerik/31> adresinden ulaşılmıştır.
- Morgan-Klein, B. ve Osborne, M. (2007). *The concepts and practice of lifelong learning*. Oxon: Routledge.

- Nyiri, R. B. (1997). *The relationship between effective teaching, lifelong learning and the implementation of current best practices*. USA: Duquesne University.
- Phoenix, D. A. (2002). A culture of lifelong learning? *Journal of Biological Education*, 37(1), 4-5.
- Preece, J. (2009). *Lifelong learning and development*. London: Continuum International Publishing.
- Rotwell, W. J. ve Kazanas, H. C. (1998). *Mastering the instructional design proves: A systematic approach* (2. Baskı). San Francisco: Jossey-Bass.
- Scales, P. (2008). *Teaching in the lifelong learning sector*. Buckingham: Open University Press.
- Schunk, K. ve Pintrich, P. R. (2002). *Motivation in education: Theory, research and application*. NJ: Merrill Prentice Hall.
- Selvi, K. (2011). Öğretmenlerin yaşamboyu öğrenme yeterlilikleri. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 61-69.
- Slavin, R. (1994). *Educational psychology*. USA: Paramount Publishing.
- Soran, H., Akkoyunlu, B. ve Kavak, Y. (2006). Yaşamboyu öğrenme becerileri ve eğitimcilerin eğitimi programı : Hacettepe Üniversitesi örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 201-210.
- Stasane, J. (2008). Information literacy for lifelong learning. *Society, Integration, Education, Proceedings*, 473-480.
- Steward, A. (2009). *Continuing your professional development in lifelong learning*. London: Continuum International Publishing.
- Stewart, A. (2009). *Continuing your professional development in lifelong learning*. London: Continuum International Publishing.
- Strain, M. (1998). Towards an economy of lifelong learning: Reconceptualising relations between learning and life. *British Journal of Educational Studies*, 46(3), 264-277.
- Tan, C. L. ve Morris, J. S. (2006). Undergraduate college students, laptop computers, and lifelong learning. *The Journal of General Education*, 54(4), 316-338.
- Thompson, D. (2008). Flexibility and lifelong learning: Policy, discourse and politics. *Educational Review*, 60(2), 221-223.
- Toprak, M. ve Erdoğan, A. (2012). Yaşamboyu öğrenme: Kavram, politika, araçlar ve uygulama. *Journal of Higher Education and Science*, 2(2), 69-91.
- Tuschling, A. ve Engemann, C. (2006). From education to lifelong learning: The emerging regime of learning in the European Union. *Educational Philosophy and Theory*, 38(4), 451-469.

- UNESCO (2013). *Lifelong learning*. 20.11.2013 tarihinde <http://uil.unesco.org/home/programme-areas/lifelong-learning-policies-and-strategies/news-target/lifelong-learning/9bf043146eaa0985e05daa9e12135f5b/> adresinden ulaşılmıştır.
- Uzunboylu, H. ve Hürsen, Ç. (2011). Lifelong learning competence scale (LLCS) : The study of validity and reliability. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 449-460.
- Van Weert, T. (2005). Lifelong learning in the knowledge society - Implications for education. *Education and the Knowledge Society: Information Technology Supporting Human Development*, 15-25.
- Varavarn, K. K. (2010). *Towards lifelong learning* tarihinde http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIIL/confinteapdf/speeches/confinteavi_varavarn_en.pdf adresinden ulaşılmıştır.
- Walters, S. ve Watters, K. (2001). Lifelong learning, higher education and active citizenship: From rhetoric to action. *International Journal of Lifelong Education*, 20(6), 471-478.
- Warren, S. (2004). Creating a learning society? Learning careers and policies for lifelong learning. *Journal of Education Policy*, 19(1), 105-109.
- Wolflin, R. (1999). Understanding overloaded adults' readiness level for learning: McClusky's Theory of Margin refuted. *18th Annual Midwest Research-to-Practice Conference in Adult Continuing, and Community Education*, 22-24 Eylül, Missouri.
- Yasukawa, K. (2009). Teaching in post-compulsory education: skills, standards and lifelong learning. *Studies in Continuing Education*, 31(3), 324-325.
- Yavuz-Konokman, G. ve Yanpar-Yelken, T. (2012). Öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin görüşleri. *2. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi 27-29 Eylül*, Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Yavuz-Konokman, G. ve Yanpar-Yelken, T. (2014). Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin algıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 267-281.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Araştırma Makalesi

**Second Life Ortamında Yabancı Dil Öğrenimine Yönelik
Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi¹**

Ulaş İlic², Yüksel Deniz Arıkan³

Öz

Bu araştırmanın amacı; yabancı dil öğretimi için Second Life (SL) sanal dünyasında üç boyutlu bir öğrenme ortamı tasarlayarak, katılımcıların öğrenme ortamına yönelik görüşlerini değerlendirmek ve bu ortamda yaşanan sorunları incelemektir. Durum çalışması olarak desenlenen araştırma 2011-2012 öğretim yılında Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde Yabancı Dil derslerine kayıtlı 24 gönüllü öğrenci ile 10 hafta boyunca yürütülmüş, katılımcıların 5 farklı ana etkinliğe katılmaları sağlanmıştır. Araştırmada öğrencilerin demografik bilgilerini, bilgisayar kullanım durumlarını ve İngilizce yeterliklerini belirlemek için Kişisel Bilgi Anketi kullanılmıştır. Ayrıca, etkinliklere ilişkin katılımcıların görüşlerini almak amacıyla Geribildirim Anketi ile Second Life (SL) Öğrenme Deneyimi Anketi kullanılarak veri toplanılmıştır. Bunlara ek olarak katılımcıların uygulama ile ilgili genel görüşlerini almak için yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda, katılımcıların SL ortamını ilgi çekici ve eğlenceli buldukları, etkinliklerin kendileri için yararlı olduğu belirlenmiştir. Buna ek olarak SL ortamındaki etkinliklerin, öğrencilerin yabancı dil konuşma sürecindeki çekingenliklerini yenmelerinde etkili olduğu görülmüştür. Ayrıca katılımcıların ortamı kullanırken çeşitli nedenlerle konuşmada zorluklar yaşadıkları ve farklı

¹ Bu çalışma birinci yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

² Arş.Gör., Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, BÖTE Bölümü, ulasilic@gmail.com

³ Yard.Doç.Dr., Ege Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, BÖTE Bölümü, deniz.arikan@ege.edu.tr

Geliş tarihi: 19.03.2016, Kabul tarihi: 29.10.2016

teknik sorunlar ile karşılaştıkları anlaşılmıştır. Bununla birlikte katılımcılar, kampüs içi erişim, ses sorunları gibi sık yaşanan sorunların aşılması koşuluyla SL'nin yabancı dil öğretiminin yanı sıra birçok farklı alanda kullanılabileceğini belirtmişlerdir. Araştırmanın sonunda ulaşılan bulgular doğrultusunda uygulamaya ve araştırmaya yönelik öneriler sunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: *Sanal dünya, Second Life, yabancı dil öğretimi, sanal dünyalarda yaşanan sorunlar*

Giriş

Günümüzde İngilizce en yaygın kullanılan ve en çok öğrenilmek istenen yabancı dillerden biridir (Fang, 2012; Jacobsen, 2015; Liao, 2012; Nepomuceno Reyes, 2014). Verikaite'in (2008) belirttiği üzere dil öğreniminin sunum davranışlarının öğretimi, yeni materyali açıklama, uygulama ve test olmak üzere üç önemli basamağı vardır. Dil öğretiminin bu basamaklarında çeşitli teknolojilerden yararlanılmaktadır. Dil öğretiminde kullanılan teknolojilere tarihsel süreçte bakıldığında önemli aşamalar görülmektedir. 1960'lı yıllarda bilgisayar teknolojisinin kullanımı ile başlayan dil öğretiminde konuşma deneyimini gerçekleştirme çabası, son yıllarda gelişen teknolojiler ile daha ileri boyutlara taşınmıştır (Seferoğlu, 2005). Bu dönemde çeşitli yazılımlar ortaya çıkmaya başlamış ve bu yazılımlar kişisel bilgisayarlar sayesinde yabancı dil öğretiminde sıklıkla kullanılmıştır. 1980'li yılların başına kadar devam eden bu dönemde yabancı dil öğretiminde beklenen başarı elde edilememiştir (Torut, 2000). 1980'li yıllarda CD teknolojisi ile kullanıcılara çoklu ortam yazılımları sunulmuş ve bu sayede eskiye göre daha etkileşimli ortamlar sağlanmıştır (Butler-Pascoe, 2012; Felix, 1998). 1990'lı yıllarda ise internet teknolojilerinin gelişimi ile dil öğretiminde çok çeşitli araçlar kullanılmaya başlanmıştır. Dil öğretiminde çok önemli olan etkileşimin internet ortamlarında artması ile birçok eğitim kurumu internet teknolojilerinden yararlanmaya başlamıştır (Butler-Pascoe, 2012; Pufahl, Rhodes ve Christian, 2001).

Yabancı dil öğretiminde kişilerin sözel iletişim kurabilmeleri önemli bir hedefdir (Payne ve Ross, 2005; Zhang ve Mi, 2010). Birçok araştırmacı tarafından bu hedefe ulaşmak için geleneksel öğretim yöntemlerinin yetersiz olduğu belirtilmektedir. Bu nedenle son yıllarda eğitimcilerin çok kullanıcıli sanal ortamları geleneksel sınıflara eklemeye ya da bu sınıfların yerine koymaya yönelik ilgilerinin giderek arttığı görülmektedir (Dickey, 2005; Dieterle ve Clarke, 2007; Foreman ve Borkman, 2007; Lim, Nonis ve Hedberg, 2006; Roussou, 2004). Söz konusu eğilimin sanal dünyaların eğitsel açıdan önemini arttırdığı söylenebilir (Vogel ve diğ., 2008). Sanal dünyalara Second Life, World of Warcraft, There gibi sanal ortamlar örnek olarak verilebilir. Sanal dünyalarda yabancı dil öğretiminde kullanılan ortamlardan biri de Second Life (SL) dır. Linden Lab tarafından 2003 yılında kurulan SL, kimilerince bir oyun ortamı olarak algılansa da; kullanıcıların içeriği oluşturabildikleri, oyunlar gibi herhangi bir seviye atlama ya da görev tamamlama gibi zorunlulukların olmadığı üç boyutlu bir sanal dünyadır (Rymaszewski, 2007). SL, kullanıcıların kendilerini temsil eden avatarlar edindikleri, diğer

kullanıcılarla yapay bir ortamda etkileşime geçtikleri üç boyutlu çevrimiçi sanal bir ortamdır (Inman, Wright ve Hartman, 2010).

Birçok eğitim-öğretim kurumu tarafından SL’de eğitim alanları oluşturulmakta ve eğitim-öğretim etkinlikleri yürütülmektedir. Eğitimciler hayal ettikleri bir eğitim ortamı tasarlayabilmeleri, yer ve zamanı kontrol edebilmeleri nedeniyle SL’yi tercih etmektedirler (Vogel ve diğ., 2008). Araştırmalarda, SL ortamında çeşitli dillerin öğretimi çalışmalarının yapıldığı görülmektedir. Örneğin; İspanyolca öğreniminde SL etkinliklerinin katılımcılara özgüven, güdülenme ve sözel iletişim becerileri bağlamında katkısı araştırılmıştır (Hislope, 2009; Jauregi, Canto, de Graaff, Koenraad ve Moonen, 2011; Ortega ve diğ., 2010; Wehner, Gump ve Downey, 2011). İspanyolca diline ek olarak çeşitli ülkelerde SL ortamında İngilizce’nin yabancı dil olarak öğretimiyle ilgili çalışmalar alanyazında yer almaktadır (de Jong Derrington ve Homewood, 2008; Peterson, 2012). İspanyolca ve İngilizce dillerinden farklı olarak Kaplan-Rakowski (2011), Almanca dil öğretimi için yedi farklı etkinlik planlayıp, bu etkinlikleri öğrencilerle uyguladığı bir araştırma gerçekleştirmiştir. Bu çalışmalardan farklı olarak SL’nin dil gramer öğrenimiyle ilişkisini inceleyen çalışmalar da gerçekleştirilmiştir (Milton, Jonsen, Hirst ve Lindenburn, 2012; Sweeney ve diğ., 2011). Deutschmann, Panichi ve Molka-Danielsen (2009), araştırmalarında iki sözel yeterlilik dil dersi için SL’de öğrencilerin konuşmaya katılım durumlarını ele almışlardır. Liou ise (2012), Tayvan’da SL’nin bilgisayar destekli dil öğretimindeki rolünü araştırmıştır.

Alanyazında SL ile ilgili olarak Türkiye’ de yapılan çalışmalarda Esgin, Pamukcu, Ergül ve Ansay (2012) SL’nin eğitimde kullanılmasının öğrenci başarısı ve motivasyonuna etkisini araştırmıştır. Bezir, Çukurbaşı ve Baran ise (2011) SL ortamında rol oynama tekniğini kullanarak yabancı dil üzerine geliştirilen etkinliklerin tasarım sürecini sunmuşlardır. Yürütülen etkinlikler ve ortama yönelik öğrenci görüşlerini incelemişlerdir. Bunlara ek olarak SL’nin eğitim açısından potansiyelinin de incelendiği görülmektedir (Baran, Çukurbaşı, Çolak ve Dogusoy, 2012).

Alanyazında araştırmacıların İngilizce ve İspanyolca başta olmak üzere Almanca gibi farklı dillerde SL’de sesli görüşme üzerinde çalıştığı görülmektedir (de Jong Derrington ve Homewood, 2008; Deutschmann ve diğ., 2009; Jauregi ve diğ., 2011; Liou, 2012; Milton ve diğ., 2012; Sweeney ve diğ., 2011; Wehner ve diğ., 2011). Araştırma sonuçlarına bakıldığında; SL ortamının gerçeğe yakın olması (Childress ve Braswell, 2006; Deutschmann ve diğ., 2009;

Iqbal, Kankaanranta ve Neittaanmäki, 2010), öğrencilerin güdülenmelerini artırması (Wehner ve diğ., 2011), dil becerilerini geliştirmesi (Liou, 2012; Ortega ve diğ., 2010), ortama katılımlarını ve bağlılıklarını olumlu etkilemesi (Deutschmann ve diğ., 2009; Peterson, 2012), geribildirimini mümkün kılması (Kaplan-Rakowski, 2011) gibi nedenlerle katılımcılar tarafından yararlı bulunduğu görülmektedir. Bununla birlikte araştırmacılar tarafından SL'nin geniş ve öğrenci merkezli bir yapıda olduğu (Peterson, 2012), öğrencilerin ortamı eğlenceli (Liou, 2012; Peterson, 2006) ve yararlı buldukları belirtilmiştir (de Jong Derrington ve Homewood, 2008; Kaplan-Rakowski, 2011; Sanchez, 2009). Araştırmalarda SL'nin tüm bu olumlu yönlerinin yanı sıra, ses, internet bağlantısı ve çeşitli donanım sorunlarının yaşandığı görülmüştür (Bezir ve diğ., 2011; Hislope, 2009; Liou, 2012).

Türkiye’de yabancı dil olarak İngilizce öğretiminin eğitimin tüm aşamalarında zorunlu olmasına karşın (Kirkgöz, 2007), öğrenenlere konuşma deneyimi edindirmede yetersiz olduğu çeşitli çalışmalarda vurgulanmaktadır (Bekleyen, 2007; Tok, 2009). Öğrenenlerin dilsel ve işitsel olaylarda zorluklar çektikleri görülmektedir. Öğrenenlerin okuma ve yazma becerileri gelişse de, dinleme ve konuşma becerileri eksik kalmaktadır (Bekleyen, 2007). Tok ise (2009) öğrencilerin dili öğrenmede geç kaldıklarını ve dil öğreniminde günlük hayatta uygulamanın önemli olduğunu, yabancı dil olarak İngilizce’yi öğrenenlerin İngilizce’yi konuşmayı hem sınıfta hem de sınıf dışında farklı durumlarda ve farklı insanlarla denemeleri gerektiğini belirtmiştir.

Yabancı dil öğreniminde yaşanan sorunlar ve dil öğretiminde sağladığı metin ve ses tabanlı konuşma olanakları nedeniyle bu çalışmada SL ortamı seçilmiştir. SL’de gerçekleştirilen uygulamalarda katılımcıların ortam ile ilgili görüşleri ile yaşanan sorunların birlikte derinlemesine incelenmediği görülmektedir. Bu durum Türkiye’de de benzerlik göstermektedir. Özellikle Türkiye’de yapılan çalışmaların nicelik bakımından yetersiz olduğu görülmektedir. Bu nedenle konunun daha iyi anlaşılması için ayrıntılı araştırmaların yapılması gereklidir. Bu kapsamda gerçekleştirilen çalışmada, yabancı dil öğreniminde kullanılan SL ortamına yönelik katılımcıların görüşleri ve yaşanan sorunları bir arada derinlemesine incelemek amaçlanmıştır. Söz konusu amaca yönelik olarak bu çalışmada aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

Katılımcıların yabancı dil öğretiminde,

1. SL ortamında yapılan etkinliklere ilişkin görüşleri nelerdir?
2. SL uygulamasında yaşadıkları sorunlara yönelik görüşleri nelerdir?

Yöntem

Desen

Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması ile desenlenmiştir. Glesne (2012) durum çalışmasını bir olayın derinlemesine çalışılmasını gerektiren bir yöntem olarak tanımlamıştır. Seçilen durum sınırlı bir sistemin birbirine bağlı işleyen parçalarıdır. Bu sınırların içerisinde nelerin olacağına da araştırmacı tarafından karar verilir. Bu bağlamda çalışmada yabancı dil öğretiminde öğrencilerin SL kullanımına yönelik görüşleri ve yaşadıkları sorunlar derinlemesine incelenmiş, seçilen durum araştırmacının belirlediği örneklem ve bu örneklemden uygulamaya katılan gönüllü öğrenciler ile sınırlandırılmıştır.

Araştırma Bağlamı ve Katılımcılar

Araştırmanın uygulaması için kolay ulaşılabilir örneklem yöntemi ile Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi seçilmiştir. Kolay ulaşılabilir örneklem yöntemi kolay ve ulaşılması pahalı olmayan durumların araştırılmasında işe koşulan bir amaçlı örnekleme yöntemidir (Patton, 2005). Eğitim Fakültesi'nin alan olarak seçiminden sonra katılımcı seçimi için ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu örnekleme türünde daha önceden belirlenen bazı önem ölçütlerini karşılayan durumlara dikkat edilmektedir (Patton, 2005). Bu bağlamda; araştırma kapsamında 2011-2012 öğretim yılında Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin yedi farklı anabilim dalındaki yabancı dil derslerine kayıtlı öğrencilerin hepsine araştırmacı tarafından SL ortamını tanıtıcı bir sunum yapılmıştır. Sunum yapılan öğrencilerden 60'ı uygulama için istekli olduğunu belirtmesine karşın, teknik olanakları uygun olan 24 katılımcı araştırmaya gönüllü olarak katılmıştır. Teknik olanakların uygunluğu için katılımcılardan SL uygulamasını yüklemeleri ve denemeleri, internet ve bilgisayar hızlarını belirtmeleri ve internet bağlantılarının kesintisiz ve sınırsız olma durumlarını araştırmacıya bildirmeleri istenmiştir. Gerekli olanakları sağlayan katılımcılardan 14'ü kadın, 10'u ise erkektir. 22 katılımcı BÖTE lisans programı öğrencisi, iki katılımcı ise Fen Bilgisi öğretmenliği lisans programı öğrencisidir. Araştırmadaki katılımcıların yaşları 18 ile 22 arasında değişiklik göstermektedir. Katılımcıların kimliklerinin etik açıdan saklı tutulabilmesi için uygulamada istedikleri takma isimleri seçmelerine karşın, araştırmada bu takma isimler de K1 (Katılımcı1), K2 (Katılımcı2), ..., K24 (Katılımcı24) şeklinde kodlanarak kullanılmıştır.

Katılımcıların İngilizce açısından kendilerini nasıl algıladıklarına yönelik olarak Kişisel Bilgi Anketi ile veri toplanmıştır. Dört dereceli düzey belirleme ölçeğinde katılımcıların kendilerini okuma olarak daha çok 2 (n=10) ve 3 (n=8) seviyelerinde, yazma olarak yine 2 (n=12) ve 3 (n=9) seviyelerinde, dinleme açısından 1 (n=8) ve 2 (n=11) seviyelerinde ve konuşma açısından ise daha çok 1 (n=12) ve 2 (n=8) seviyelerinde algıladıkları anlaşılmaktadır. Genel olarak katılımcıların kendilerini okuma ve yazma becerileri açısından orta düzeyde, konuşma ve dinleme becerileri açısından ise alt düzeyde algıladıkları görülmektedir.

Kişisel Bilgi Anketi verileri ile çalışma grubunun bilgisayarın olanaklarını İngilizce geliştirme amacıyla kullanma durumlarına erişilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin İngilizce çalışmak için bilgisayara nadiren başvurdukları (n=10) belirtmiş, buna karşın "Bilgisayarın olanaklarından İngilizceyi geliştirmek için faydalanırım." ifadesine 24 katılımcıdan 23'ü "Kesinlikle katılıyorum" (n=6) ve "Katılıyorum" (n=16) yanıtlarını vermiştir. Katılımcıların İngilizce öğrenimi için kullandıkları teknolojiler sırasıyla kitap (n=5), dizi (n=3), şarkı (n=3) ve internet siteleri (n=2) olmuştur.

Katılımcıların SL hakkındaki durumlarını belirleyebilmek için Kişisel Bilgi Anketi ile kendilerine SL hakkında genel olarak bilgi sahibi olma durumları sorulmuştur. Soruya yanıt verenlerin 14'ü "Katılıyorum" ve ikisi "Kesinlikle katılıyorum" seçeneğini işaretlemiştir. Bu 16 katılımcıya SL'ı ne zamandır ve niçin kullandıklarına yönelik iki soru daha yöneltilmiştir. Katılımcıların bu uygulamayı oryantasyon eğitiminden sonra on gün ile iki hafta arasında bir süredir kullanmaya başladıkları anlaşılmıştır. Bunlarla birlikte çalışmada yer alan öğrencilerin SL kullanım nedenlerine yönelik verdikleri yanıtlar incelendiğinde 7 katılımcının İngilizce düzeylerini geliştirmek için, 2 katılımcının ise merak ve ilgi duyduğu için SL kullandıklarını belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Kişisel bilgi anketi

Katılımcıların yaş, cinsiyet, bölüm gibi demografik özellikleri ile yabancı dil düzeyleri, genel bilgisayar kullanımları ve SL ortamı kullanım durumlarını belirlemek amacıyla Jee (2011) tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Anketi kullanılmıştır. Anket, Yabancı Diller Yüksekokulu'nda görevli üç İngilizce öğretmeni ve bir Türk Dili Edebiyatı öğretmeni tarafından

Türkçe'ye çevrilmiş ve dil geçerliği çalışması yapılmıştır. Anketin Türkçe formu için iki pilot uygulama yapılmıştır. İlk olarak anket, Yabancı Diller Yüksekokulu'nda İngilizce seviyesi üst düzeyde olan dokuz öğrenciye uygulanmıştır. Anketin Türkçe çevirisi uygulandıktan sonra, aynı anket tekrar İngilizce'ye çevrilmiş ve 10 gün sonra aynı öğrencilere uygulanmıştır. Yanıtlar Kappa Testi ile karşılaştırılarak bir ölçme değerlendirme uzmanı ve bir eğitim programları ve öğretim uzmanının değerlendirmeleri alındıktan sonra anketin Türkçe formunun kullanılabilir olduğu kararlaştırılmıştır. Anketin demografik bilgiler kısmında; katılımcıların yaş, cinsiyet, bölüm gibi özelliklerine ek olarak, yabancı dil düzeyleri hakkında bilgi edinilmek istenen toplamda 8 soru yer almaktadır. Demografik bilgilerden sonra, katılımcıların genel bilgisayar kullanımlarıyla, bilgisayarın İngilizce eğitimi için kullanımını, SL hakkında bilgi sahibi olma ve bu ortamı kullanım amacı ile sıklığının da yer aldığı 12 soru gelmektedir. Ankette yer alan tüm sorular etkinlik öncesi katılımcıların profillerini belirleme amacıyla kullanılmıştır.

Second Life Öğrenme Deneyimi Anketi

Öğrencilerin katıldıkları etkinlikler hakkında görüşlerini belirlemek amacıyla Jee (2011) tarafından geliştirilen SL Öğrenme Deneyimi Anketi kullanılmıştır. Anketin birinci bölümü; "Kesinlikle Katılmıyorum" ile "Kesinlikle Katılıyorum" arasında derecelenen 21 maddeden oluşmaktadır. Anketin ikinci bölümünde beğenilen etkinlikler, yaşanan zorluklar ve uygulamaya yönelik öneriler hakkında açık uçlu beş soru yer almaktadır. Anket, Yabancı Diller Yüksekokulu'ndaki üç İngilizce öğretmeni tarafından Türkçe'ye çevrilmiş ve bir Türk Dili Edebiyatı öğretmeni tarafından gözden geçirilmiştir. Türkçe'ye çeviriden sonra tekrar dil uzmanlarınca İngilizce'ye çevrilip anket orijinal haliyle karşılaştırılmıştır. Anket hakkında, üç boyutlu sanal dünyalar konusunda çalışmaları olan iki alan uzmanı, bir ölçme değerlendirme uzmanı ve bir eğitim programları ve öğretim uzmanının değerlendirmeleri alınarak, anketin Türkçe formunun kullanılabilir olduğu kararlaştırılmıştır.

Geribildirim anketi

Katılımcıların SL ortamında yapılan etkinliklerde yaşadıkları sorunları belirlemek amacıyla Jee (2011) tarafından hazırlanan, SL ve etkinlikler hakkında likert tipi dokuz maddeden ve dört açık uçlu sorudan oluşan Geribildirim Anketi kullanılmıştır. Anket, Yabancı Diller Yüksekokulu'ndaki üç İngilizce öğretmeni tarafından Türkçe'ye çevrilmiş ve bir Türk Dili

Edebiyatı öğretmeni tarafından gözden geçirilmiştir. Türkçe'ye çevrilen anket, tekrar dil uzmanlarınca İngilizce'ye çevrilip orijinal haliyle karşılaştırılmıştır. Anket hakkında, üç boyutlu sanal dünyalar konusunda çalışmaları olan iki alan uzmanından, bir ölçme değerlendirme uzmanı ve bir eğitim programları ve öğretim uzmanından gerekli görüşler alınmış ve anketin Türkçe formuna son hali verilmiştir. Anketin ilk bölümünde "Kesinlikle Katılmıyorum" ile "Kesinlikle Katılıyorum" arasında değişen beşli likert tipte 9 madde bulunmaktadır. Bu maddelerde SL ve etkinlikler hakkında genel görüşleri yansıtan sorulara yer verilmiştir. İlk bölümü ikinci kısımda yer alan dört adet açık uçlu soru takip etmektedir. Açık uçlu sorularda, katılımcıların SL etkinliğinde rahatça yapabildiği ve zorlandığı şeyler sorulmuş, yapılan etkinliğe yönelik görüşleri alınmış ve sonraki etkinliklere yönelik önerileri istenmiştir. Katılımcılar tarafından verilen öneriler sonraki etkinliklerin düzenlenmesinde göz önünde tutulmuştur.

Görüşme formu

Katılımcıların uygulama hakkındaki görüşlerini daha ayrıntılı almak amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanan görüşme formundan yararlanılmıştır: Görüşme sorularının hazırlanmasında; iki alan uzmanı, bir ölçme değerlendirme uzmanı ve bir eğitim programları ve öğretimi uzmanının görüşlerine başvurulmuştur. Görüşme formu 13 açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Görüşmeler, katılımcılar ile gerçek hayatta yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler için tüm katılımcılara e-posta ve telefon ile ulaşılarak, katılımcıların uygun oldukları zaman ve yerde görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerde ses kaydı için katılımcıların onayları alınmıştır.

Video kayıtları

SL ortamında gerçekleştirilen etkinlikler Camtasia 7.1.1 programı ile sesli ve görüntülü olarak kayıt edilmiştir. Araştırmacı, etkinlik ortamında tüm yapılanları görebilme açısından kayıt sırasında farklı açıları kullanmıştır. SL'de gerçekleştirilen etkinliklerin süreleri sırasıyla 135, 84, 83, 66, 83 ve 50 dakika (toplam 501) dakika, boyutları ise sırasıyla 60.1, 40.9, 33.7, 44.2, 40.1, 22.5 (toplam 241.5) gigabayttir.

tanışma, saati ve günü sorma, herhangi birinin yaptığı işi anlatma gibi konular yer almıştır. İkinci etkinlikte gerçek hayatta yaşanan bir sorundan söz etme, kaza ve hastalık gibi üzücü bir olayı anlatma, güzel bir olayı anlatma gibi konulara yer verilmiştir. Üçüncü etkinlikte sipariş verme, bir yeri tarif etme ve öneride bulunma konuları yer almıştır. Dördüncü etkinlikte telefonla görüşme yapma, eczaneden ilaç alma ve havaalanında check-in işlemi konularına yer verilmiştir. Beşinci etkinlikte yapılan bir seyahati anlatma, işleri planlama ve bir iş için ricada bulunma konuları yer almıştır. Bu etkinliklerin hepsinde, araştırmacı ile birlikte Yabancı Diller Yüksekokulu'nda görev yapan bir İngilizce okutmanı da yer almıştır. Etkinlik yürütücüsü rolünü üstlenen İngilizce Okutmanı, etkinliklerin başlatılmasına ve bitirilmesine karar vermiş ve etkinlik sürecinde katılımcıların İngilizce ile ilgili tüm konuşmalarında kendisi ile diyaloga girmelerini sağlamıştır. Bunun yanında okutmanın Amerikalı bir öğretmenmiş gibi katılımcılara tanıtılarak etkinliklerin daha ilgili çekici olması sağlanmıştır. İngilizce'yi yabancı dil olarak konuşan okutmanın seçilmesinde, katılımcıların yabancı dil konuşma seviyelerinin düşük olması ve kendileriyle aynı anadili konuşan bir öğretmenin daha yararlı olacağı düşünülmesi etkili olmuştur. Bu durumu; Medgyes'in (2001) anadilini öğretmeyen yabancı dil öğretmenlerinin öğrencileri anlama ve onları yönlendirme gibi özellikler açısından daha yararlı olduğu ve Blasing'in (2010) de SL'de bazı öğrencilerin anadilini konuşanlar ile iletişime geçmede çok fazla kaygı duydukları düşünceleri desteklemektedir. İngilizce okutmanı ile birlikte araştırmacı tüm uygulamalara katılmış ve sesli görüşme etkinliklerinin tümünü görüntülü ve sesli olarak kayıt altına almıştır. Süreçte yaşanan teknik sorunlar için araştırmacı katılımcılara ve okutmana yardımcı olma rolünü üstlenmiştir. Araştırmacıya ek olarak uygulamanın gerçekleştiği SL adasının sahibi de etkinliklerde yer almış ve ortaya çıkan teknik sorunlara anında müdahale etmiştir. Araştırmada kapsamındaki konular, Eğitim Fakültesi bölümlerinde ders öğretmenlerinin seçtiği konuşma bölümlerindeki "Everyday Expressions" kısmında yer alan günlük olayların yer aldığı bölümlerden seçilmiştir. Şekil 1'de görüleceği üzere her etkinlik sonrası Geribildirim Anketleri, ilk üç etkinlik ile son iki etkinlik sonrası da SL Öğrenme Deneyimi Anketleri katılımcılara uygulanmıştır. Sürecin sonunda istekli olan katılımcılarla gerçek hayatta görüşme yapılmıştır.

Verilerin Toplanması ve Yorumlanması

Çalışmada yer alan Geribildirim Anketi, SL Öğrenme Deneyimi Anketi ve görüşmelerden elde edilen verilerin çözümlenmesi için tümevarımcı içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi yöntemi betimsel analizde özetlenip yorumlanan verilerin daha derinlemesine işleme tutulduğu

bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu sayede betimsel yaklaşımla keşfedilemeyen kavram ve temalara ulaşılabilmektedir. Veri toplama araçlarındaki madde ve soruların hangi temaya ait olabileceği belirlenerek, nitel verilerin kodlanmasında bu temalar göz önünde bulundurulmuştur. Temalar belirlenirken, görüşme kayıtları kelime işlemci programdan kağıda dökülmüştür. Diğer veri toplama araçlarından elde edilen veriler kelime işlemci programında hazır olduğu için onlara bir işlem uygulanmamıştır. Sonraki adımda, ses kayıtlarından kelime işlemci programına aktarılan ifadeler cümle cümle okunup ifadelere farklı renkler verilerek taslak kodlar oluşturulmuştur. Taslak kodlar elektronik tablolar programına aktarılmış ve Şekil 2’de görüldüğü gibi her öğrencinin taslak kodlara verdiği yanıtlar ilgili hücreye açıklama şeklinde yazılmıştır. Bu adımdan sonra esas kodlara ulaşılmış ve esas kodlar belirli temalar altında toplanmıştır.

Kodlama sürecinde her katılımcıya ait görüşme ikişer defa kesintisiz okunmuş ve üç haftalık süre boyunca kodlamalar tekrar incelenerek, kodlar ve temalar tümevarımcı çözümlene yapılarak ortaya konulmuştur. Nicel veri çözümlemesi sürecinde, kişisel bilgi anketindeki veriler ile toplamda beş Geribildirim Anketi ve iki sesli görüşme formundaki veriler frekanslar kullanılarak analiz edilmiştir. Bu frekanslar, elde edilen temaları desteklemede kullanılmıştır.

çalışmanın aktarılabirliğinin sağlanabilmesi için araştırmada yer alan katılımcılar ayrıntılı bir biçimde betimlenmiştir.

Merriam (2013) güvenilirliği araştırma bulgularının yeniden üretilebilme durumu olarak tanımlamakta ve tutarlılık olarak da alanyazında yer alabileceğini belirtmektedir. İç ve dış güvenilirlik olarak ikiye ayrılabilen güvenilirliği araştırmalarda sağlayabilmek için çeşitli önlemler alınmaktadır. Bu bağlamda, bu araştırmada da iç güvenilirliği sağlayabilmek için alınan önlemler şu şekildedir:

- Araştırmadan elde edilen veriler doğrudan alıntılarla bir yorum katılmadan okuyucuya sunulmuş, ilgili yorumlar alıntılardan ayrı olarak verilmiştir.
- Araştırmacı kavramsal çerçeveyi tanımlamış ve bu çerçeveye uyumlu bir biçimde veri analizi işlemini gerçekleştirmiştir.
- Verilerin analizinde araştırmacı haricinde de başka bir uzman tarafından süreç ve bulgular bağlamında onay işlemi sağlanmıştır.

Araştırmada iç güvenilirliğe ek olarak dış güvenilirliği sağlamak için de çeşitli önlemler alınmıştır. Bu önlemler aşağıda verildiği gibidir:

- Çalışmada araştırmacının rolü betimlenmiştir.
- Yüz yüze görüşmede yapılan ses kayıtları, görüşmeye katılan öğrencilere dinletilerek katılımcı kontrolü sağlanmıştır. Ayrıca bu görüşme kayıtları ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınarak verilerin saklanması sağlanmıştır.
- Görüşme bulgularına ek olarak araştırmacının bulguları da başka bir uzman tarafından kontrol edilmiş ve katılımcıların onayına sunulmuştur.

Etik Kurallar ve Araştırmacı Rolü

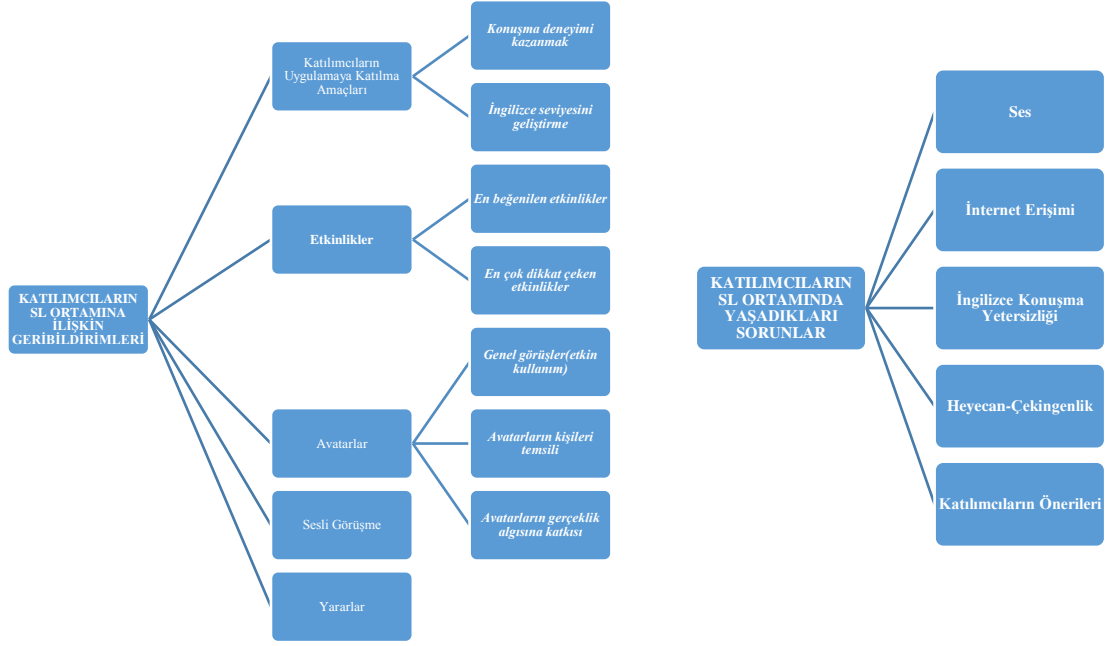
Araştırmada uygulama için gerekli izinler uygulamanın gerçekleştirildiği kurumdan alınmış ve katılımcılara da uygulama hakkında gerekli bilgiler verilerek kendilerinden de katılım konusunda izin alınmıştır. Benzer biçimde katılımcılar ile yapılan görüşmelerde katılımcıların istekleri ve izinleri doğrultusunda hareket edilmiştir. Bunlara ek olarak katılımcılara gerçek isimleri ile çalışmada yer verilmemiş, katılımcıların SL ortamında kullandıkları takma isimler ise kodlanarak kullanılmıştır. Bunların yanı sıra uygulamadan alınan ekran görüntüsü ve tema

oluşturma süreci ekran çıktısı gibi katılımcıların takma isimlerinin yer aldığı durumların araştırmada yer alacağı süreçlerde, katılımcı takma isimlerinin geçtiği yerlerde üstlerinin okunamayacak biçimde çizileceği katılımcılara belirtilmiştir.

Diğer nitel araştırma türlerinde olduğunda gibi durum çalışmalarında da birincil veri toplama ve analiz aracı araştırmacının kendisidir (Merriam, 2013). Bu çalışmada da araştırmacı uygulama içinde yer alarak veri toplama sürecinde birincil veri toplama aracı rolünü almıştır. Araştırmacı uygulamada “katılımcı olarak gözlemci” rolünü üstlenmiştir. Katılımcı olarak gözlemci rolünü üstlenen araştırmacı temel olarak gözlemci şeklinde hareket etse de katılımcılarla da bir ölçüde etkileşime girmektedir (Glesne, 2012). Araştırmacının yabancı dil konusunda uzman olmaması nedeniyle araştırmacı ile birlikte SL ortamında yabancı dil öğretmeni ve uygulamaların yapıldığı adanın sahibi olan yine gerçek hayatta yabancı dil öğretmeni olan kişi yer almıştır. Bu kişi uygulamalarda yaşanan teknik sorunlara anında müdahale etmiş ve sorunların çözülmesi sağlanmıştır. Ada sahibinin yanı sıra araştırmacı da uygulama sırasında ortaya çıkan teknik sorunlarda öğrencilere yardımcı olmuştur. Ortamın doğallığının bozulmaması için ortama herhangi bir müdahalede bulunulmamış, araştırmacı ortamda daha çok rehber konumunda rol üstlenmiştir. Bunların yanı sıra araştırmacı tarafından sesli ve görüntülü kayıt altına alınan uygulamalar, herhangi bir veri kaybına yol açmamak için iki farklı elektronik ortamda yedeklenmiştir.

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde veri toplama araçlarından elde edilen araştırma bulguları sunulup, yorumlanmıştır. Bulgular Şekil 3’de görüleceği üzere katılımcıların SL ortamına ilişkin geribildirimleri ve katılımcıların SL ortamında yaşadıkları sorunlar olmak üzere iki ana başlıktan oluşmaktadır. Yine ilgili şekilde görüldüğü gibi bu ana başlıklar da alt başlıklardan oluşmaktadır.



Şekil 3. Bulgulara Ait Ana ve Alt Başlıklar

Katılımcıların Second Life Ortamına İlişkin Geribildirimleri

Katılımcılara çalışmanın ilk araştırma sorusu kapsamında yabancı dil öğretiminde SL uygulamasının kullanımına yönelik görüşlerinin belirlenmesi amacıyla sorular yöneltilmiştir. Geribildirim ve SL Öğrenme Deneyimi Anketlerinden alınan yanıtlar betimsel ve içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiş, görüşmelerden elde edilen verilerin çözümlenmesinde ise içerik analizi kullanılmıştır. Analiz sonucunda ulaşılan temalar ve kodlar aşağıda listelenmiştir.

Katılımcıların Uygulamaya Katılma Amaçları: Araştırmanın katılımcıları çalışmaya konuşma deneyimi kazanmak ve İngilizce seviyelerini geliştirmek amacıyla katıldıklarını ifade etmişlerdir. Söz konusu amaçlara ilişkin çözümlenmeler aşağıda sunulmuştur.

Konuşma deneyimi kazanmak

Çalışmaya katılan üç öğrenci, araştırmaya konuşma deneyimlerini geliştirmek için katıldıklarını belirtmişlerdir. Söz konusu durum şu ifadeler ile dile getirilmiştir: “...İngilizce’de gramer görüyoruz ama konuşma açısından bir pratik yok. Başta da bu yüzden katılmak istedim.[K20]”, “...Teoride İngilizce’de çoğu şeyi biliyoruz ama karşımıza mesela bir turist gelse konuşamıyoruz. Başlarda SL’de de öyle oldu ama sonradan alıştık .[K8]”

İngilizce seviyesini geliştirme

İki öğrenci araştırmada İngilizce seviyelerini geliştirmek amacıyla yer aldıklarını belirtmiştir. Katılımcılar bu konuya ilişkin ifadelerini “...*Konuşma/yazmam hızlandı ve düzeldi.[K7]*”, “...*İngilizce’yi daha iyi nasıl öğreneceğim hakkında yol gösterdi. [K24]*” şeklinde belirtmiştir.

Etkinlikler: Katılımcıların etkinliklere yönelik görüşleri, en beğenilen ve en çok dikkat çeken etkinlikler olarak ikiye ayrılmıştır.

En beğenilen etkinlikler

Katılımcıların en çok sipariş verme etkinliğini beğendikleri görülmüştür. Bu etkinliğin beğenilmesinde, etkinliğin yapıldığı ortamın konuya uygun olarak seçilmesinin ve etkinlik boyunca karşılıklı etkileşimin yüksek tutulmasının etkili olduğu söylenebilir. K24, yol tarif etme ve bir teklifte bulunma etkinliklerini beğendiğini belirtmiştir. Diğer bir katılımcı ise görüşlerini “*Seyahat anlatma etkinliği güzeldi. Gezdiğim bir yeri anlatmak hoşuma gitti.[K12]*” şeklinde ifade etmiştir.

En çok dikkat çeken etkinlikler

Katılımcılara etkinliklerde dikkatlerini en çok çeken şeyler sorulduğunda, beş öğrenci etkinlik ortamının ilgilerini çektiğini belirtmiştir. Öğrencilerin bu konudaki yanıtları “*SL’de yaratılan ortamlar. [K12]*”, “... *Mekanların görsel olarak 3 boyutlu olması.[K20]*” şeklindedir. Mekanlarla ilgili olarak K18 ve K10 farklı adaların olmasının ve bunların arasında gezinebilmenin dikkatlerini çektiğini belirtmiştir.

Avatarlar ve avatarlar ile yapılan çeşitli hareketler de katılımcılar tarafından ilgi çekici bulunmuştur. İki katılımcı avatarların hareketlerini, bir katılımcı avatarların kendisini ve bir katılımcı da İngilizce Öğretmeni’nin avatarını ilgi çekici bulduğunu belirtmiştir. Üç katılımcı ise avatarları ile uçabilmenin oldukça ilgi çekici olduğunu söylemiştir. K21 ise avatarı ile suyun altına girebilmenin kendisine ilgi çekici geldiğini belirtmiştir. Ortamdaki nesnelere etkileşime girebilme üç katılımcı tarafından ilgi çekici bulunmuştur. K7 jet-ski sürmenin ve bir arkadaşının helikopteri kullanmasının kendisine ilginç geldiğini belirtmiştir. Avatarlarla ilgili olarak katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

“... Uçup da etrafa havadan bakmak güzeldi.” [K13]

“... Avatarımın yapmak istediğim şeyleri yapması; yürümesi, koşması, uçması...”
[K24]

Katılımcıların İngilizce Öğretmeni ile konuşmaları ilgi çekici buldukları görülmektedir. Üç katılımcı İngilizce Öğretmeni ile bire bir görüşmeyi, İngilizce Öğretmeni'nin kendilerine tek tek ilgi göstermesini ve kendilerinin yarı anlaşılır ifadelerini anlamasını ilgi çekici bulduklarını söylemiştir. Bu yöndeki görüşlerden biri “İngilizce hocasının bizim yarı anlaşılır şekilde konuştuğumuz İngilizce'yi anlaması güzeldi. [K12]” şeklindedir.

İngilizce Öğretmeni ile konuşmanın yanı sıra, genel olarak etkinliklerde sırayla konuşmanın ve arkadaşlarıyla konuşabiliyor olmanın katılımcılar tarafından ilgi çekici bulunduğu görülmüştür. K18 ve K24 bu yönde görüş belirtmiştir. İki katılımcı ise ortamdaki kişilerin yardımseverliğini etkileyici bulduklarını belirtmiştir. K24 arkadaşlarının yardımsever olduğunu söylerken, diğer bir katılımcı ise “Bu işi gönüllü yapan insanların sıcakkanlılığı da beni çok etkiledi. Öğretme hevesleri de aynı şekilde. [K3]” şeklinde görüş belirtmiştir.

Araştırmada 10 katılımcının SL etkinliğini sınıfa göre kullanım kolaylığı, kendilerini rahat hissetme ve ilgi çekicilik açısından daha olumlu buldukları görülmüştür. Bu yönde verilen görüşlerden bazıları “...SL'deki ortamı sınıfta bulamıyorsunuz. Sınıfta monoton bir ortam varken SL'de sürekli değişiyor. [K24]”, “...Ben tüm etkinliklerde yatar pozisyonda oluyordum. [K20]” şeklindedir. Diğer taraftan sınıf ortamını daha olumlu bulduğunu belirten katılımcılar da olmuştur. Bu doğrultudaki görüşler “...Sınıf etkinliğinde yüz yüze olduğundan kendimizi daha rahat ifade edebiliyorduk. [K7]”, “İyiymi ama sanki sınıfta hocayla yüz yüze konuştuğumuzda hoca bizim duygularımızı mimiklerimizden anlayabiliyordu. [K18]” şeklindedir. K20 ise sınıfta yüz yüze sohbetten ayrı bir zevk aldığını, SL'de ise çok daha rahat olduğunu söylemiştir. Katılımcının bu görüşlerini belirttiği cümleleri şu şekildedir:

“Sınıfın ayrı zevki var yüz yüze olduğundan. Yüz yüze sohbette hareket jest mimiklere dikkat etmek lazım ama SL'de buna dikkat etmek zorunda değiliz. Mesela ben tüm etkinliklerde yatar pozisyonda oluyordum.” [K20]

Avatarlar: Katılımcıların avatlara yönelik görüşleri; genel görüşler, avatarların kişileri temsili ve avatarların gerçeklik algısına katkıları olarak üç başlıkta incelenmiştir.

Genel görüşler (etkin kullanım)

Araştırmada yer alan katılımcıların avatarları kolaylıkla kullanabildikleri görülmektedir. “Etkinlik süresince avatarlarımı mümkün olduğu kadar çok kullanmaya çalıştım” ifadesine altı katılımcı katıldığını, dört katılımcı katılmadığını ve bir katılımcı ise bu konuda kararsız olduğunu belirtmiştir. Benzer biçimde “avatarlar sayesinde, etkinliklerde etkin olarak yer aldım” ifadesine dört katılımcı katıldığını belirtirken iki katılımcı ise bu konuda kararsız olduğunu söylemiştir. Her iki ifadede verilen yanıtlara bakıldığında; katılımcıların avatarları sayesinde etkinliklerde etkin olarak yer alabildiklerini düşündükleri görülmektedir. Katılımcılar çok sayıda ve farklı tipte avatarların olduğunu ve bu çeşitliliğin de kendilerine seçim şansı yarattığını ifade etmiştir. Bu konudaki görüşlerden bazıları şu şekildedir:

“Seçim şansı çok olduğundan oldukça farklı avatarlar var.” [K20]

“Herkes hitap eden avatarlar vardı.” [K8]

“Belli çeşitte avatarlar vardı. Kimi uçuk kaçıktı.” [K21]

Avatarların kişileri temsili

Avatarların kişileri temsili konusunda on katılımcı görüş belirtmiştir. Bu katılımcılardan altısı avatarlarının kendilerini temsil etmediği yönünde görüş belirtmiştir. K13 ve K24, avatarlarının kendilerini temsil etmeme nedenini çok farklı çeşitlerde avatarların olmasına ve avatarlarının dış görünüşleri ile ilgilenememelerine bağlamışlardır. Bu konudaki görüşlerden bazıları “*Avatarım beni tam olarak temsil etmiyor. Sonuçta dünyada ne kadar farklı insan var. Öyle on tane avatarla sınırlayamayız kimseyi. [K13]*”, “*Hayır, henüz beni temsil etmiyor. Çünkü onun kıyafet vb. işleriyle hiç ilgilenmedim. [K24]*” şeklindedir. Araştırmada yer alan iki katılımcı ise avatarlarının kendilerini temsil ettiğini belirtmiştir. Bu katılımcılardan K12 görüşünü “*...Temsil ediyor. Avatarı yaratırken mümkün olduğunca kendime benzemesine çalıştım. [K12]*” cümleleriyle ifade etmiştir.

Avatarların gerçeklik algısına katkısı

Avatarların gerçeklik konusunda kişilerde yarattığı etkilere yönelik yedi katılımcı görüş bildirmiştir. Bu katılımcılardan ikisi avatarların konuşmalarının kendilerine gerçekçi geldiğini “*...Görüntüleri görünce gerçeklik algım değişti. Dans ederken hareketleri bire bir aynıydı. Etkileşimliydı. [K13]*”, “*...Konuşma açısından bir insanın sesini duymak oldukça gerçekçiydi.*

[K8]” cümleleriyle ifade etmiştir. Avatarların gerçeklik duygularına katkısı hakkında farklı düşüncelerden bazıları da şu şekildedir:

“... Çok gerçekçi gelmedi sonuçta orada sanal bir dünyanın içindeydik... Yazışmaya göre kişinin sesini duymak yönünden gerçekçiydi.” [K12]

“Avatarların konuşurken ağzı kıpırdıyor ama tam gerçekçi değil. Normal ses kaydından daha iyi yine de.” [K21]

Sesli Görüşme: Katılımcılardan dokuzu sesli görüşmelerin kendilerine konuşma deneyimi kattığını söylemiştir. Bunun yanı sıra özellikle konuşma konusunda çekingen olanlar için rahat bir görüşme ortamı sağlandığı katılımcılar tarafından belirtilmiştir. Bu konudaki görüşlerden biri *“...İngilizce konuşabileceğimiz pek ortam olmuyordu ama SL'de bu ortam fazlasıyla vardı. [K13]”* şeklindedir. K10 ve K12; konuşma korkularını yendiklerini, konuşma konusunda kendilerine güvenlerinin yerine geldiğini ve konuşmada rahat ettiklerini belirtmiştir. K7 ve K12 ise sesli görüşmelerin kendileri için sözcüklerin telaffuzunu öğrenmede yararlı olduğunu belirtmiştir. Altı katılımcı sesli görüşmenin konuşma deneyiminin yanı sıra dinleme olanağı sunduğunu belirtmiştir. Bu görüşlerden ikisi şu şekildedir:

“Özellikle kendi sesimizi kullanmamız, hem kendimizi duymamıza hem de diğer arkadaşlarla iletişimimizde daha faydalı oldu.” [K24]

“... Yazmaktan çok daha rahat. Sadece tek tuşa basıp konuşuyorsun. Çok daha kısa zamanda bire bir etkileşim sağlıyor.” [K10]

Katılımcılardan dördü sesli görüşmelerin sözcük dağarcıklarını geliştirme açısından yararlı olduğunu belirtmiştir. Katılımcıların etkinliklerde farklı sözcükler duymalarının bu yanıtı vermelerinde etkili olduğu düşünülebilir. K13 ve K10, dilbilgisi açısından sesli görüşmelerden yararlandıklarını belirtmiştir. Üç katılımcı ise sesli görüşmelerin okumaya etkisinin olduğunu belirtmiştir. K1 ise yazmada sesli görüşme etkinliklerinden yararlandığını söylemiştir. Sesli görüşmede yer alması beklenmeyen okuma ve yazma becerilerinin katılımcılar tarafından yararlı bulunmasında, etkinliklerde bazı katılımcıların konuşmak yerine metin tabanlı sohbeti tercih etmelerinin etkili olduğu söylenebilir. Katılımcıların görüşlerine bakıldığında, sesli görüşmenin konuşma korkusunu yenmede, konuşma deneyimi sağlamada, sözcüklerin telaffuzlarını öğrenmede, dinleme ve karşılıklı etkileşime girmede etkili olduğu söylenebilir.

Yararlar: SL uygulamalarının kendileri için yararlı olduğunu üç katılımcı belirtmiştir. Bu katılımcılar işlenen konuyla ilgili ortamlarda etkinliklerin yapılmasının kendileri için yararlı olduğunu söylemiştir. Bu durumu destekleyen katılımcı görüşlerinden biri “*Yaptığımız etkinlikleri konuyla alakalı olan yerde bire bir yapmamız daha iyi oluyor. Mesela sipariş verirken o ortamda bulunmak sınıfta bulunmaktan daha iyi. [K13]*” şeklindedir. İki katılımcı ise etkinliklerde işlenen konuların günlük hayata benzer olması ve günlük hayatta işe yaramalarının kendileri için bir kazanım olduğunu belirtmiştir. Bu konudaki görüşler “*...Günlük hayatta işimize yarayacak etkinliklerdi. [K10]*”, “*...Etkinlikler günlük hayatta kullanmamız gerekenleri yaptığımızdan iyiydi. [K18]*” cümleleriyle ifade edilmiştir. K13 ve K24 ise uygulamanın kendileri için oldukça yararlı olduğunu şu şekilde belirtmişlerdir:

“... Ortamı gördük güzel oldu ufkumu genişletti...” [K13]

“İngilizce'ye bakış açımı değiştirdi. İngilizce konuşmayı ulaşılamaz gibi görüyordum. Uğraşınca yapılabileceğini gördüm. Günlük hayatımda İngilizce'yi kullanmıyordum, sevmeydim. Şimdi ise İngilizce dizilere, filmlere bakıyorum, müzik dinliyorum. Böyle bir uygulama olsa tekrar katılmak isterim.” [K24]

Bir katılımcı ise duymanın önemine değinmiştir. Katılımcı, dil öğrenmede duymanın önemli olduğunu ve bu uygulama ile bu konuda yarar sağlanabileceğini belirtmiştir. Başka bir katılımcı ise uygulamanın farklı olmasının kendisi için en büyük kazanım olduğunu “*...Konuşulan ortamın sınıf gibi tek düze olmayıp bizim daha rahat hareket (konuşma, yürüme vb.) edebileceğimiz ortamlar sunması... [K24]*” sözleriyle ifade etmiştir.

Katılımcıların; genel olarak uygulamayı beğendikleri, yararlı, eğlenceli ve öğretici buldukları görülmektedir. Katılımcıların büyük bölümünün uygulama hakkında olumlu düşüncelere sahip olmasında, uygulamaların genel planlamasının iyi yapılmasının ve etkinliklerde seçilen yerlerin etkili olduğu düşünülmektedir.

Katılımcıların Second Life Ortamında Yaşadıkları Sorunlar

Araştırmanın ikinci alt problemini yanıtlamak için etkinlikler sonrası uygulanan Geribildirim Anketi sonuçlarından, SL Öğrenme Deneyimi Anketi sonuçlarından ve uygulama sonunda katılımcılarla yapılan görüşmelerden elde edilen veriler kullanılmıştır. Bu verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz ve içerik analizi yöntemleri işe koşulmuştur. Analiz sonuçlarına göre katılımcıların uygulamada karşılaştıkları sorunlar ses, internet erişimi,

İngilizce konuşma yetersizliği, heyecan-çekingenlik, katılımcıların uygulamaya ilişkin önerileri temaları altında incelenmiştir.

Ses: Araştırma bulgularına göre dokuz katılımcı sesle ilgili en az bir sorun yaşadığını belirtmiştir. K13 ve K10, en çok yankı sorunu yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu katılımcıların düşüncelerini “...*Ses problemi var. Sesler yankı yapıyor. Arada gidip geliyor. O yüzden konuşmalardan pek bir şey anlayamadım. [K13]*” ifadesi destekler niteliktedir. Bu katılımcıların yanı sıra dört katılımcı da ses kesilmesi sorunu yaşadıklarını belirtmişlerdir. Katılımcılar bu ses kesintileri nedeniyle konuşanların seslerini tam olarak duymadıklarını ve anlayamadıklarını belirtmişlerdir. Bu görüşlerden bazıları “...*Ses gidip geliyordu. Karşımdakinin ne dediğini anlamak zor oluyordu ses nedeniyle... [K21]*”, “...*Ayrıca hocanın sesini duymakta gerçekten zorlanıyorum. [K3]*” şeklindedir. Bu konuda bir katılımcı ise bu sorunun zamanla ortadan kalktığını söylemiştir. Katılımcılardan dördü mikrofondan kaynaklanan çeşitli ses sorunları yaşadıklarını belirtmiştir. Bu katılımcılardan ikisi “...*Mikrofonların parazit seslere neden olması. [K24]*”, “...*Donanım sorunu yaşamadım sadece laptop'umun mikrofonu bozuk olduğundan yeni bir mikrofon almak gerekti. Başlarda da mikrofonun ses düzeyini ayarlamakta biraz zorlandım. [K8]*” şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir. Katılımcılardan ikisi ise aynı anda birden fazla kişinin konuşmasının sorun yarattığını söylemiştir. Bu düşünceler katılımcılar tarafından aşağıdaki gibi ifade edilmiştir:

“... *Karşımdakinin sesi düzgün gelmediğinde anlayamadım.*” [K21]

“*Birbirimizi görmediğimizden ötürü bazı zamanlar aynı anlarda konuşmalar oldu. Kimin ne dediği anlaşılmadı.*” [K24]

Katılımcıların SL’de sesli görüşmede ses seviyesini ayarlayamama, mikrofon ve karşısındaki konuşurken konuşma düğmesini basılı halde bırakmaları nedeniyle sorunlar yaşadıkları; bu sorunları zamanla çözdükleri görülmüştür.

İnternet Erişimi: Uygulamada, katılımcıların çeşitli internet erişimi sorunları yaşadıkları görülmüştür. Bunlar bağlantı hızında yavaşlık, kopma, kampüs içinden SL ortamına erişememe ve elektrik kesintisidir. Bu sorunların katılımcıların uygulamaya katılımlarını etkiledikleri görülmüştür. Bu konuda katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

“*Görüntü biraz geç yükleniyordu. İnternette mi kaynaklanıyor tam olarak bilmiyorum ama görüntü de çok iyi değil.*” [K13]

“İki etkinliğe internet yüzünden, iki etkinliğe de kendi işlerim yüzünden giremedim.” [K21]

İngilizce Konuşma Yetersizliği: Araştırma bulgularına göre yedi katılımcı İngilizce seviyelerinin düşük olması nedeniyle uygulamada sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu katılımcılar konuşulanları anlamada ve konuşmalara katılmada yetersiz kaldıklarını, bu nedenle sıkıntı duyduklarını ifade etmiştir. Bu bulguları destekleyen katılımcı görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

“... Bazı arkadaşlar pek konuşamıyordu. Hoca sorduğu şeye cevap alamıyordu. O biraz sıkıntı yaşıyordu.” [K13]

“Hocayı anlamakta güçlük çektim ve diyaloglara katılamadım.” [K7]

Heyecan-Çekingenlik: Araştırmada sekiz katılımcı heyecan, çekingenlik ve yanlış yapma korkusu yaşadığını belirtmiştir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri “...İlk hafta konuşamadık heyecanlandık. Yanlış kelime söyleme korkusu vardı... [K10]”, “...Başta çekingenlik oldu ama bunu üzerimden attım. [K8]” şeklindedir. Bir katılımcı konuşmadığı zamanlarda metin tabanlı sohbette yavaş yazdığını, bu durumun da karşı tarafta konuşan kişileri beklettiğini belirtmiştir. Uygulamada çekingen davranan ve heyecanlanan katılımcıların, etkinliği tamamlamada zorlandıkları gözlenmiştir. Katılımcıların konuşma sorunu yaşamalarında ortamda yeni olmalarının ve de İngilizce konuşma deneyimlerinin az olmasının etkili olduğu düşünülebilir.

Katılımcıların Önerileri: Katılımcıların uygulamaya yönelik önerilerine bakıldığında, önerilerin daha çok uygulamalar için seçilebilecek konular üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. İki katılımcı bölümle ilgili bir dersin seçimin uygulamaya ilgiyi artırabileceğini söylemiştir. Bu görüşlerden biri “...Bölümle alakalı bir ders olsa ilgi ve katılım artabilirdi. İngilizce'ye çok ilgi olmadı. [K13]” şeklindedir. K7 ise uygulama sürecinde konulara bağlı kalınmamasının yararlı olabileceğini söylemiştir. Üç katılımcı uygulamanın sözel derslerde daha verimli olabileceğini belirtmiştir. Katılımcıların ifadeleri aşağıda verildiği gibidir:

“... Türkçe dersinde konuşma yapmak için kullanılabilir.” [K21]

“... Sözel derslerde bire bir ders anlatımı daha faydalı olabilir.” [K7]

“Daha çok sözel derslerde kullanımı daha rahat olabilir...” [K18]

Katılımcılardan dördü uygulamanın herkesin aktif olabileceği konular seçildiğinde daha başarılı olabileceğini söylemiştir. K13 dans ve yüzme gibi farklı etkinliklerde, K24 ise uygulamanın fen ve teknoloji alanında yararlı olabileceğini belirtmiştir. İki katılımcı ilgi çekici ve güncel konuların seçimini bir öneri olarak dile getirmiştir. Bu iki katılımcıdan birinin görüşü “*Konuşulacak konular önceden belirlenmeli ve herkesin ilgisini çekebilecek konular olmalı. Bu sayede herkes konuşabilir. [K12]*” şeklindedir. Katılımcılardan K24 etkinliklerin farklı ortamlarda yapılmasının yararlı olacağını “*Ben yapay ortamları pek sevmiyorum, SL’deki konuşmalarımızı açık alan, orman, dağ, deniz vb. yerlerde yaparsak daha mutlu olurum.*” cümlesi ile belirtmiştir.

Katılımcıların uygulamada yaşanan sorunlara yönelik de önerileri olmuştur. Beş katılımcı kişilerin sırayla konuşması gerektiğini çünkü seslerin birbirine karıştığını belirtmiştir. Bu görüşleri destekleyen ifadelerden bazıları “*Kişilere sırasıyla söz hakkı verilmesi taraftarıyım yoksa anlayanlar cevap veriyor bizim için herhangi bir gelişim olmuyor. [K7]*”, “*Konuşma yapmayacak olanların mikrofonlarını kapatmaları olabilir. Sesler karışıyor biraz. [K1]*” ifadeleri ile belirtmiştir.

Katılımcılardan K13 gerçek hayatta ders işlendikten sonra etkinliğin ve örneklerin yapılmasının yararlı olabileceğini söylemiştir. Aynı katılımcı tüm konuşmaların İngilizce ve Türkçe yazılmasının yararlı olacağını belirtmiştir. Katılımcının bu yanıtı vermesinde sesli görüşmede yaşanan konuşmaları anlamamasının etkili olduğu söylenebilir. Bu katılımcının düşüncelerine benzer biçimde K20, İngilizce etkinlikler için uygulamaların daha ileri seviyelerde öğrencilerle yapılmasını ve etkinliklerde konuşma etkinliklerine daha çok ağırlık verilmesini önermiştir. K12 ise farklı insanlarla tanışma etkinlikleri için uygulamanın kullanılmasını önermiştir. Katılımcılar yaşadıkları donanımsal sorunlar hakkında da öneriler yapmışlardır. K13 uygulamaların sağlıklı yürütülebilmesi için internetin daha hızlı olması gerektiğini belirtmiştir. K12 ve K3 uygulamaya kampüs içerisinden erişimin açılması gerektiğini söylemiştir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırma sürecinde katılımcıların SL üzerinden sunulan yabancı dil öğretim etkinliklerini beğendikleri ve bu etkinlikleri ilgiyle takip ettikleri görülmüştür. Katılımcıların en beğendiği etkinliklerin, sipariş verme ve seyahat edilen yeri anlatma gibi konuyla ilgili ortamlarda yapılan

etkinlikler olduğu anlaşılmıştır. Etkinliklerin katılımcılara konuşma deneyimi kazandırması açısından yararlı olduğu görülmüştür. Söz konusu bulgulara paralel olarak Jauregi ve diğerleri (2011), günlük hayata benzeyen etkinliklerin ve ortamların daha çok ilgi çektiğini belirtmiştir. Ayrıca, Deutschmann ve diğerleri de (2009), SL'de aslına uygun ve gerçekçi unsurların; öğrencilerin ortama bağlılıklarını olumlu etkilediğini ifade etmiştir.

Uygulamada katılımcılar tarafından en çok yer ve mekan sınırının olmaması, ortamdaki nesnelere etkileşime girebilme, avaturların yapabildiği çeşitli hareket ve mimikler ile etkinliklerin konuyla ilgili ortamlarda yapılması ilgi çekici bulunmuştur. Bu duruma benzer olarak Peterson (2012) çalışmasında, dil öğretimi için kullanılan avaturların katılımcılara cesaret verdiğini belirtmiştir. Ayrıca avaturlar kişilere gerçeklik hissi vermekte ve yaşanan deneyimi gerçeğe yakın göstermektedir (Iqbal ve diğ., 2010; Sanchez, 2009). Bununla birlikte avaturlar, katılımcıların buradalık algılarını (sense of presence) da etkileyerek ortama dalmalarını sağlamaktadır (Chung, Shearman ve Lee, 2003; Yee ve Bailenson, 2007).

Araştırmada katılımcılar SL etkinliklerini sınıf ortamındaki derslere göre daha farklı ve ilgi çekici bulmuşlardır. Bu sonuçlar Koenraad'ın (2008) bulguları ile örtüşmektedir. Ayrıca, SL ortamında konuşmanın kişilerin endişe seviyelerini düşürdüğü ve güdülenmişliklerini arttırdığı yönündeki sonuçlar, Wehner ve diğerlerinin (2011) çalışmalarındaki sonuçlar ile paralellik göstermektedir. Katılımcıların sınıf ortamında yaşadıkları iletişim sorunlarını SL'de yaşamadıkları, bu konuda daha rahat oldukları görülmüştür. Elde edilen bu sonuç, Bezir ve diğerlerinin (2011) yaptığı çalışma sonucuyla benzerlik göstermiştir.

Katılımcılar İngilizce Öğretmeni'nin kendilerini çok rahat anladığını ve yanlış yaptıkları zaman bu durumu anlayışla karşıladığını belirtmiştir. Bunun yanı sıra kendilerinin birçok etkinlikte çok iyi bir biçimde yönlendirildiğini söylemişlerdir. Bu bulgu, Medgyes'in (2001) belirttiği özellikle öğrenciler ile aynı dili konuşan bir öğretmenin onların yaşadığı sorunları anlayabileceği ve kendilerini hedef dilin öğretimi için daha uygun tekniklerle yönlendirebileceği bulgusu ile örtüşmektedir. Araştırmada, katılımcıların İngilizce Öğretmeni'nin yanı sıra arkadaşlarıyla iyi iletişim kurabildikleri görülmüştür. Alanyazında yapılan ilgili çalışmalara da bakıldığında, SL'nin kullanıcılar arasındaki iletişimi ve sosyal etkileşimi desteklediği bulunmuştur (Deutschmann ve diğ., 2009; Mansour, Bennett ve Rude-Parkins, 2009).

Uygulamada katılımcıların İngilizce konuşmada sıkıntılar yaşadıkları görülmüştür. Buna karşın katılımcılar ortamdaki konuşma deneyimini önemli bulduklarını ve sesli görüşme etkinlikleri sayesinde konuşma özgüvenlerinin arttığını belirtmiştir. Yabancı dil öğretiminde özgüven ve güdülenmişlik hem birbirini hem de konuşma becerisini etkilemektedir (Chen ve Lee, 2011; Cook, 2001; Soozandehfar, 2010; Stroud ve Wee, 2006; Woodrow, 2006). Araştırmalarda benzer şekilde SL'nin endişe düzeyini düşürdüğü, güdülenmeyi arttırdığı ve kişilerin konuşma becerilerini geliştirdiği görülmektedir (Bezir, Çukurbaşı ve Karamete, 2011; Kaplan-Rakowski, 2011; Ortega ve diğ., 2010; Sweeney ve diğ., 2011).

SL ortamında katılımcıların, en çok ses sorunları yaşadıkları görülmüştür. Yaşanılan bir diğer önemli sorun kampüs içerisinden SL'ye erişimin kapalı olmasıdır. Bu sonuçlar alanyazında yer alan çalışma sonuçları ile benzerlik göstermektedir (Dudney ve Ramsay, 2009; Hislope, 2009; Sobkowiak, 2012).

Sonuç olarak, SL ortamının katılımcılar tarafından genel olarak beğenildiği ve İngilizce öğreniminde yararlı bulunduğu, konuşma becerilerini geliştirdiği görülmüştür. Ses ve internet erişimi gibi teknik nedenlerden kaynaklanan sorunların çözülmesi halinde gelecekte SL'nin öğretim amaçlı kullanımının yaygınlaşabileceği düşünülmektedir. Araştırma süresince elde edilen veriler doğrultusunda, SL ortamında gerçekleştirilecek benzer çalışmalarda uygulayıcılar açısından şu önerilerin dikkate alınması yararlı olabilir:

- İleriye dönük uygulamalarda yapılacak pilot uygulama ile uygulamaları sınırlayan teknik gereksinim eksikliği gibi çeşitli unsurların giderilmesi ile öğrencilere daha fazla uygulama yapma olanağı tanınabilecek, bu durum araştırma öncesi uygulamadan kaynaklanan deneyim eksikliğini en alt düzeye indirebilecektir.
- Bundan sonraki uygulamalarda katılım düzeyini daha üst seviyede tutabilmek için uygulamanın dersin bir parçası olarak tutulup, katılımcıların ders başarı notlarına ek olarak yansıtacağı bir öğretim planı oluşturulabilir.
- Sonraki uygulamalarda öğrenci motivasyonunu daha üst noktada tutabilmek ve öğretim üyelerini de SL ortamının artıları konusunda farkındalık yaratabilmek için dersleri yürüten öğretim üyelerinin de uygulamalara katılımları sağlanabilir.
- İleriye dönük uygulamalarda yabancı dil öğretimi açısından önemli konumda bulunan mekanların benzerlerinin SL ortamında tasarlanarak, uygulamada bu ortamların kullanılması yolu seçilebilir.

Kaynakça

- Baran, B., Çukurbaşı, B., Colak, C. ve Dogusoy, B. (2012). Second Life users' profiles and views about educational potential of Second Life: A case of Turkey. *TOJET*, 11(4).
- Bekleyen, N. (2007). An investigation of English teacher candidates' problems related to listening skill. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (21), 91-105.
- Bezir, Ç., Çukurbaşı, B. ve Baran, B. (2011). *Second Life ortamında rol oynama tekniği ile yabancı dil etkinlikleri tasarım süreci ve uygulanması*. 5. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumunda sunulan sözlü bildiri, Elazığ, Türkiye.
- Bezir, Ç., Çukurbaşı, B. ve Karamete, A. (2011). *Üç boyutlu sanal ortamlarda oryantasyon*. 5. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumunda sunulan sözlü bildiri, Elazığ, Türkiye.
- Blasing, M.T. (2010). Second language in Second Life: Exploring interaction, identity and pedagogical practice in a virtual world. *The Slavic and East European Journal*, 96-117.
- Butler-Pascoe, M.E. (2012). The history of CALL: The Intertwining paths of technology. R. Magdalena-Benedito (Ed.), *Medical applications of intelligent data analysis: Research advancements* içinde (ss. 16-34). Hershey, PA: IGI-Global.
- Chen, C.M. ve Lee, T.H. (2011). Emotion recognition and communication for reducing second-language speaking anxiety in a web-based one-to-one synchronous learning environment. *British Journal of Educational Technology*, 42(3), 417-440.
- Chung, D., Shearman, S.M. ve Lee, S.H. (2003) *Why young people purchase avatar-related products in cyberspace? An analysis of the variables influencing the purchase of avatar-related products*. 53rd Annual Meeting of the International Communication Association'da sunulan sözlü bildiri, San Diego, CA.
- Childress, M.D. ve Braswell, R. (2006). Using massively multiplayer online role-playing games for online learning. *Distance Education*, 27(2), 187-196.
- Cook, V.J. (2001). *Second language learning and language teaching*. Londra: Edward Arnold.

- de Jong Derrington, M. ve Homewood, B. (2008). “*Get Real-this isn't real, it's Second Life teaching ESL in a virtual world*”. Learning in Virtual Environments International Conference’da sunulan sözlü bildiri, Milton Keynes, Birleşik Krallık.
- Deutschmann, M., Panichi, L. ve Molka-Danielsen, J. (2009). Designing oral participation in Second Life—A comparative study of two language proficiency courses. *ReCALL*, 21(2), 206-226.
- Dickey, M.D. (2005). Three-dimensional virtual worlds and distance learning: Two case studies of active worlds as a medium for distance education. *British Journal of Educational Technology*, 36(3), 439-451.
- Dieterle, E. ve Clarke, J. (2007). Multi-user virtual environments for teaching and learning. *Encyclopedia of Multimedia Technology and Networking*, 2, 1033-44.
- Dudney, G. ve Ramsay, H. (2009). Overcoming the entry barriers to Second Life in higher education. C. Wankel ve J. Kingsley (Eds.), *Higher Education in Virtual Worlds: Teaching and Learning in Second Life* içinde (ss. 11-28). Emerald Group Publishing.
- Esgin, E., Pamukçu, B.S., Ergül, P. ve Ansay, S. (2012). 3-boyutlu çevrimiçi sosyal ortamların eğitimde kullanılmasının öğrenci başarısı ve motivasyonuna etkisi: Second Life uygulaması özet. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 7(1), 1C0514.
- Fang, D.U. (2012). How to develop students' communicative competence in spoken English teaching. *Journal of Hunan Industry Polytechnic*, 4, 040.
- Felix, U. (1998). Towards meaningful interaction in multimedia programs for language teaching. *On-Call*, 12(1), 20-29.
- Foreman, J. ve Borkman, T. (2007). Learning sociology in a massively multi student online learning environment. J. Bishop (Ed.), *Gamification for Human Factors Integration: Social, Education, and Psychological Issues: Social, Education, and Psychological Issues* içinde (ss. 216-224). IGI Global.
- Glesne, C. (2012). *Nitel araştırmaya giriş* (Çeviri Editörleri: Ali Ersoy ve Pelin Yalçınoğlu). 4. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık. (Orijinal çalışmanın yayım tarihi 1992).
- Hislope, K. (2009). Language learning in a virtual world. *The International Journal Of Learning*, 15(11).

- Inman, C., Wright, V.H. ve Hartman, J.A. (2010). Use of Second Life in K-12 and higher education: A review of research. *Second Life as a Language Learning Tool (EFL)*, 67.
- Iqbal, A., Kankaanranta, M. ve Neittaanmäki, P. (2010). Engaging learners through virtual worlds. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 3198-3205.
- Jacobsen, C. (2015). The impact of listening strategy instruction on the learning of English and an additional foreign language. *Malaysian Journal of ELT Research*, 11(1), 17.
- Jauregi, K., Canto, S., de Graaff, R., Koenraad, T. ve Moonen, M. (2011). Verbal interaction in Second Life: Towards a pedagogic framework for task design. *Computer Assisted Language Learning*, 24(1), 77-101.
- Jee, M.J. (2011). *ESL students' interaction in Second Life: Task-based synchronous computer-mediated communication*, Proquest, Umi Dissertatio (Yayımlanmamış Doktora Tezi). The University of Texas at Austin Faculty of Graduate School, Austin.
- Kaplan-Rakowski, R. (2011). Foreign Language Instruction in a Virtual Environment: An examination of potential activities. G. Vincenti ve J. Braman (Eds.), *Teaching through Multi-User Virtual Environments: Applying Dynamic Elements to the Modern Classroom* içinde (ss. 306-325). Hershey, PA: Information Science Reference.
- Kirk, J. ve Miller, M.L. (1986). *Reliability and validity in qualitative research*. Sage.
- Kirkgöz, Y. (2007). English language teaching in Turkey: Policy changes and their implementations. *RELC Journal*, 38(2), 216-228.
- Koenraad, T. (2008). "How can 3D virtual worlds contribute to language education?". 3. Uluslararası WorldCALL Conference: Using Technologies for Language Learning'de sunulan sözlü bildiri, Fukuoka, Japonya.
- Liao, F.Y. (2012). *ESL students' writing experiences and perceived poetry writing ability* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Indiana University of Pennsylvania, Pensilvanya.
- Lim, C.P., Nonis, D. ve Hedberg, J. (2006). Gaming in a 3D multiuser virtual environment: Engaging students in science lessons. *British Journal of Educational Technology*, 37(2), 211-231.

- Liou, H.C. (2012). The roles of Second Life in a college computer-assisted language learning (CALL) course in Taiwan, ROC. *Computer Assisted Language Learning*, 25(4), 365-382.
- Mansour, S., Bennett, L. ve Rude-Parkins, C. (2008). "How the use of Second Life affects e-learners' perceptions of social interaction in online courses." 6. International Conference on Education and Information Systems, Technologies and Applications'da sunulan sözlü bildiri, *Orlando, Florida*.
- Medgyes, P. (2001). When the teacher is a non-native speaker. In M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language* (pp.429-442). Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Merriam, S.B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. (Çeviri Editörü Selahattin Turan). 3. Baskı. Ankara: Nobel Yayıncılık. (Orijinal çalışmanın yayım tarihi 2009).
- Milton, J., Jonsen, S., Hirst, S. ve Lindenburn, S. (2012). Foreign language vocabulary development through activities in an online 3D environment. *The Language Learning Journal*, 40(1), 99-112.
- Miles, M.B. ve Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Nepomuceno Reyes, A. (2014). *Effective strategies and techniques for teaching English at a nursery school* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Universidad Veracruzana, Veracruz.
- Ortega, M.C.G., Romans-Roca, S., Shani, R., Gross, S., Barilan, M.Y., Tam, C.L. ve Sanders, J. (2010). Exploring the potential of Second Life to prepare language students for their year abroad. *International Journal of Technology, Knowledge & Society*, 6(6), 57-66.
- Patton, M.Q. (2005). *Qualitative research*. John Wiley & Sons, Ltd.
- Payne, J.S. ve Ross, B. (2005). Synchronous CMC, working memory, and L2 oral proficiency development. *Language Learning & Technology*, 9(3), 35-54.
- Peterson, M. (2012). EFL learner collaborative interaction in Second Life. *ReCALL*, 24(01), 20-39.

- Pufahl, I., Rhodes, N. ve Christian, D. (2001). What we can learn from foreign language teaching in other countries. *ERIC Digest*.
http://www.cal.org/resources/digest/digest_pdfs/0106-pufahl.pdf adresinden 13 Mart 2015 tarihinde erişilmiştir.
- Roussou, M. (2004). Learning by doing and learning through play: An exploration of interactivity in virtual environments for children. *Computers in Entertainment (CIE)*, 2(1), 10-10.
- Rymaszewski, M. (2007). *Second life: The official guide* (Vol. 2). John Wiley & Sons.
- Sanchez, J. (2009). Barriers to student learning in Second Life. *Library Technology Reports*, 45(2), 29-34.
- Seferoglu, G. (2005). Improving students' pronunciation through accent reduction software. *British Journal of Educational Technology*, 36(2), 303-316.
- Sobkowiak, W. (2012). Five years in Second Life, or: Phonetically augmented virtuality in Second Life English as a foreign language.
<https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/3474/1/PAVing%20EFL%20in%20SL.pdf> adresinden 13 Mart 2015 tarihinde erişilmiştir.
- Soozandehfar, S.M.A. (2010). Is oral performance affected by motivation? *Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, 14(2), 105-119.
- Stroud, C. ve Wee, L. (2006). Anxiety and identity in the language classroom. *RELC Journal*, 37(3), 299-307.
- Sweeney, P., Palomeque, C., González, D., Speck, C., Canfield, D.W., Guerrero, S. ve MacKichan, P. (2011). Task Design for Language Learning in an Embodied Environment. J. Vincenti ve J. Braman (Eds.), *Teaching through multi-user virtual environments: Applying dynamic elements to the modern classroom* içinde (ss. 259-282). Hershey, PA: Information Science Reference.
- Tok, H. (2009). EFL learners' communication obstacles. *Electronic Journal of Social Sciences*, 8(29), 84-100.
- Torut, B. (2000). Computer-assisted language learning: An overview. *Silpakorn University International Journal*, 1(1), 131-153.

- Vogel, D., Guo, M., Zhou, P., Tian, S., Zhang, J. ve Suzhou, P.R. (2008). In search of Second Life nirvana. *Issues in Informing Science and Information Technology*, 5, 11-28.
- Verikaitė, D. (2008). Modern approaches in English language teaching. *Man & the Word/Zmogus ir zodis*, 10(3).
- Wehner, K.A., Gump, W.A. ve Downey, S. (2011). The effects of Second Life on the motivation of undergraduate students learning a foreign language. *Computer Assisted Language Learning*, 24(3), 277-289.
- Woodrow, L. (2006). Anxiety and speaking English as a second language. *RELC journal*, 37(3), 308–328.
- Yee, N. ve Bailenson, J. (2007). The Proteus effect: The effect of transformed self-representation on behavior. *Human Communication Research*, 33(3), 271-290.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zhang, Y. ve Mi, Y. (2010). Another look at the language difficulties of international students. *Journal of Studies in international Education*, 14(4), 371-388.

Araştırma Makalesi

İlkokulların Günümüz ve Gelecekteki İşlevlerinin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Dayalı Olarak İncelenmesi¹

Oktay Cem Adıgüzel², Onur Ergünay³, Seray Tatlı Dalioğlu⁴

Öz

Çocukların topluma uyumuna hizmet etmeye, yeni davranışlar benimsemelerine, sosyal ve duyuşsal becerilerini geliştirmeye yardımcı olan ilkokulların işlevleri, toplumun oluşturulmasında büyük öneme sahiptir. Bu çalışmada, 21. yüzyıl ilkokullarının amaç ve işlevlerinin sınıf öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak betimlenmesi amaçlanmıştır. Çalışma, uluslararası bir araştırma projesinin parçasıdır. İlkokulların işlevlerini betimlemeye yönelik araştırmada nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Veriler Eskişehir ilindeki ilkokullarda farklı sınıf düzeylerinde görev yapan 20 gönüllü sınıf öğretmeninden yarı yapılandırılmış bireysel görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Katılımcıların amaçlı katılımcı yöntemlerinden ölçüte dayalı ve kolay ulaşılabilir durum yoluyla belirlenmiştir. Görüşmelerden elde edilen veriler içerik analizi kullanılarak çözümlenmiş ve bulgular araştırma sorularına dayalı olarak sunulmuştur. Araştırma bulguları, katılımcıların ilkokulların üç temel işlevini toplumsallaştırma, bilgi öğretimi ve yaşam becerileri kazandırma olarak vurguladıklarını

¹ Araştırma bulgularının bir kısmı 11-14 Eylül 2014 tarihlerinde St. Petersburg'da (Rusya) düzenlenen "IASSR-5th European Conference on Social and Behavioral Sciences" adlı konferansta sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Prof.Dr., Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, ocadiguzel@gmail.com

³ Okutman, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Yabancı Diller Bölümü, oergunay@gmail.com

⁴ Arş. Gör., Uşak Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, tatliseray@gmail.com

Geliş tarihi: 19.03.2016, Kabul tarihi: 29.10.2016

göstermiştir. Ancak çalışmada elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmenlerin öncelikli olarak ilkokulların toplumsallaştırma işlevine odaklandıkları daha sonra sırasıyla bilgi öğretimi ve yaşam becerileri kazandırma işlevlerini vurguladıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Ailelerin rollerine ilişkin bulgular ise öğretmenlerin özellikle toplumsallaştırma işlevi boyutunda ailelerle işbirliğine önem verdiğini göstermiştir.

Anahtar kelimeler: *İlkokullar, ilkokulların işlevleri, toplumsallaştırma, bilgi öğretmen, yaşam becerileri kazandırma*

Giriş

Toplumdaki bireylerin sahip olmaları istenen temel bilgi, beceri ve davranışların kazandırılmasının büyük bir kısmını okullar üstlenmiştir. Aile, din ve kitle iletişim araçları gibi toplumsal kurumların ve toplum içinde olmanın insana kazandırdığı çeşitli yaşantıların ürünü olarak bir eğitimden söz edilebilirse de, hemen hemen her toplumda planlı eğitim okulun görevidir (Bloom, 1979). Dewey (2010) toplumun kendisi için meydana getirdiği bütün şeylerin, onun her bir bireyine okul aracılığıyla kazandırıldığını belirterek toplumun en güzel fikirlerinin, kendi geleceği için bu sayede gerçekleşeceğine inanmıştır. Bireylerin bilişsel, sosyal ve mesleki beceri ve davranışları ancak tam gelişmiş bir kişilik üzerine temellendirilebilir (Altunya, 1995). Çocukların sosyal becerileri ile duygusal özelliklerinin gelişiminde özellikle temel eğitimin büyük bir etkisi bulunmaktadır. İlkokullar, sosyal ve duygusal becerilerin yanı sıra, çocukların bilme, anlama, analiz etme, uygulama, değerlendirme ve yaratma gibi bilişsel becerilerinin gelişiminde de en önemli sorumluluğu taşımaktadırlar (Genç, 2005). Bilişsel beceriler düzeyinde, ilkokullar bir taraftan çocuklara okuryazarlık becerileri, matematik, coğrafya ve tarih bilgileri kazandırırken (Dewey, 2010), diğer taraftan ait oldukları dünya ve toplum hakkında rasyonel ve gerçekçi bir görüş geliştirebilmelerine önemli bir katkı sağlamaktadır (Egan, 2010). Yukarıda ifade edilen görüşleri dikkate alındığında, ilkokulların; bilgi öğretme, toplumsallaştırma ve yaşam becerileri kazandırma olmak üzere üç temel işlevi yerine getirdiği ifade edilebilir.

Çocukların içinde yaşadıkları toplumun bir üyesi haline gelebilmesi, toplumun bir parçası olduğunun bilincine varabilmesi ve toplumsal sorumluluklarını yerine getirebilmesi, bireyin toplumsal yaşamda gerekli olan sosyal becerileri kazanması ile mümkündür. Bireyin başkaları ile iyi ilişkiler kurmasında, toplumsal kurallara uymasında, sorumluluk yüklenebilmesinde, başkalarına yardım etmesinde, yasal haklarını kullanabilmesinde bu sosyal becerilerin önemi büyüktür (Çubukçu ve Gültekin, 2000). Çocukların, tavır ve hareketlerinin gelişiminde düzgünlük ve diğer alışkanlıklarının olgunlaşmasında, sosyal becerilerinin ve duygusal özelliklerinin değişiminde ve gelişiminde ilkokullar temel teşkil eden okullardır (Dewey, 2010).

İlkokullardan, çocuklara bilişsel beceriler kazandırma ve toplumsallaştırma işlevlerinin yanı sıra çocukların öznel potansiyellerini geliştirmelerine ve benlik saygısını oluşturmalarına

yardımcı olmaları da beklenmektedir. Sanford ve Donovan (1984) benlik saygısını, bireylerin yaşamının farklı yönlerini etkileyen bir kişilik değişkeni ve sağlıklı bir kişilik geliştirmenin ön koşulu olarak görmektedir (akt. Aydın ve Güloğlu, 2001). Maslow ise bireyin yaşamında verimli ve başarılı olabilmesi için sağlıklı bir benlik saygısına sahip olması gerektiğini savunarak bunu, bireyin önem verdiği kişilerden gördüğü sevgi, saygı ve kabul ile bireyin yetkinlik ve başarı duyguları olarak iki kaynağa bağlamaktadır (Joseph, 1995; akt. Doğru ve Peker, 2004). Çocukların, benlik saygılarının, bireysel farklılıklarının olumlu yönde gelişmesini sağlamak ilkokul eğitim programlarının da temellerini oluşturmaktadır.

Türkiye’de ilkokulların eğitim programı, 2005-2006 eğitim öğretim yılından tema ve süreç merkezli bir yaklaşım esasında realist ve pragmatist felsefe temelinde tasarlanmışlardır. Realizme göre eğitimin temel hedefi yeni nesillere kültürel mirası aktarmak ve insanı toplumsal yaşama hazırlayarak, mutlu ve erdemli kılmaktır (Sönmez, 2005). Dolayısıyla programlar yoluyla bireylere bir yandan bilişsel becerilerin, diğer yandan da bireylerin içinde yaşadıkları topluma uyum sağlayabilmeleri için değer ve normların kazandırılması hedeflenmiştir. Pragmatist felsefeye göre ise eğitim programlarında her düzeyde dersler bulunmalı, konular yaşamdan seçilerek kuramdan çok uygulamaya ağırlık verilmelidir (Sönmez, 2005). Bu bilgiler ışığında, ilkokulların eğitim programı haftalık ders çizelgesi incelendiğinde dört yıl süresince, haftada 30 saatlik bir ders programının uygulandığı görülmektedir. Birinci sınıflarda ders saati toplamının 26 saatini zorunlu dersler, 4 saatini ise serbest etkinlikler oluşturmaktadır. İkinci ve üçüncü sınıflarda bu oran 28 zorunlu 2 saat serbest etkinlik şeklindedir. Dördüncü sınıfta ise serbest etkinlik bulunmamakta, programın 30 saati zorunlu derslerden oluşmaktadır. İlk üç sınıfta derslerin yaklaşık %65’e yakını ise Türkçe, Matematik ve Hayat Bilgisi dersleri oluşturmaktadır. Dördüncü sınıfta ise aynı ağırlık devam etmekte ancak Hayat Bilgisi dersi yerini Fen Bilimleri dersine bırakmaktadır. İlkokulların bu ders çizelgesi, programın ağırlıklı olarak bilişsel düzeyde becerileri kazandırmaya yöneldiğini göstermektedir. Toplumsal uyuma dönük sosyal becerilerin geliştirilmesi dersler içerisinde gerçekleştirilen etkinlikler ile sağlanmaya çalışılmaktadır. Programda mesleki hedefleri belirleme veya bu nitelikleri geliştirme yönünde herhangi bir ders ise yer almamaktadır.

İlkokulların resmi programları kapsamında her ne kadar öğrencilerin bilişsel ve sosyal becerileri ile duyuşsal özelliklerinin geliştirilmesine yönelik amaçlar ön plana çıksa da duyuşsal özelliklerin doğası ve gelişimleri açıkça bilinemediğinden bunlarla ilgili hedeflere eğitime

nasıl ulaşılabileceği de pek fazla bilinmemektedir (Özçelik, 2009). Bu nedenle aslında duyuşsal özelliklerin geliştirilmesi ve kazandırılması okul hedeflerinde önemli bir yer tutmasına karşın, eğitim ortamlarında bu özelliklerin nasıl kazandırılacağı ve bu özelliklere nelerin, ne derece etki ettiği yeterince açık değildir. Çocuklar için hedeflenen duyuşsal özelliklerin toplumsal değerler ile sıkı bir ilişki içerisinde olduğu dikkate alınırsa öğretmenlerin değerleri, inançları ve toplumsal değerlere ilişkin algılarının da bu süreçte etkili olduğu düşünülebilir. Dolayısıyla, geleceğin ilkokullarının işlevlerinin öğretmen bakış açısıyla tartışılması önem kazanmaktadır.

Bu çalışma “Sınıf Öğretmenleri Arasında Bilgi Öğretimi ve Toplumsallaştırma: Uluslararası Bir Karşılaştırma (ICEP-CI)” adlı uluslararası bir araştırma projesinin bir bölümü olarak gerçekleştirilmiştir. Projede yedi farklı ülkeden (Belçika, Kanada, Şili, Fransa, Meksika, Romanya ve Türkiye) 11 proje ekibinde yer alan 30 araştırmacı görev almıştır. Araştırma kapsamında sınıf öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak 21. yüzyıl ilkokullarının hedeflerinin ve ailelerin bu hedeflerin gerçekleştirilmesi sürecindeki görevlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu araştırma amacı kapsamında, aşağıda belirtilen iki soruya cevap aranmıştır:

1. Sınıf öğretmenlerinin, ilkokulların işlevleri ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Sınıf öğretmenlerinin, ilkokulların hedeflerinin gerçekleştirilmesinde aile rollerine ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Öğretmenlerin eğitimin ve okulların işlevlerine yönelik görüşlerini belirlemeyi ve betimlemeyi amaçlayan çalışma nitel bir araştırma olarak desenlenmiştir. Nitel araştırmalarda, dünyayı anlamada yorumlayıcı ve doğacı yaklaşımlar benimsenmekte, bu nedenle nitel araştırmacılar, odaklanılan olguları anlamada ya da yorumlamada bireylerin onlara yükledikleri anlamları dikkate almaktadırlar (Denzin ve Lincon, 2005; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Çalışma kapsamında okulların işlevlerini betimlemek için sınıf öğretmenlerinin görüşleri alınmış, bu görüşlere dayalı olarak daha detaylı betimleme sunabilme ve odaklanılan olguyu daha

derinlemesine keşfedebilme amacıyla nitel araştırma modeli kullanılmıştır (Neuman, 2013). Araştırma modeli kapsamında bireysel yarı yapılandırılmış görüşmeler ile çalışma gerçekleştirilmiştir.

Katılımcı Grubu

Araştırmanın katılımcıları Eskişehir ilinin çeşitli ilkokullarında görev yapan 20 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Katılımcılar nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan amaçlı katılımcı yöntemi altında sınıflandırılan ölçüt örnekleme ve kolay ulaşılabilir durum örnekleme yoluyla belirlenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Katılımcılar olarak Eskişehir ilinde devlet okullarında görev yapan ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan sınıf öğretmenleri seçilmiştir. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme kapsamında gönüllü öğretmenler arasından il merkezinde görev yapan sınıf öğretmenleri seçilmiştir ve bu durum araştırma sınırlıkları arasında belirtilmiştir.

Katılımcı öğretmenlerin 16'sı kadın, 4'ü erkektir. Katılımcıların üçü 26-30, ikisi 31-40, on ikisi 41-50 yaş arasındadır, diğer üç katılımcı ise 51 yaş üstündedir. Öğretmenlik deneyimi açısından incelendiğinde, katılımcılardan birinin 5 yıl ve altında, ikisinin 6-10 yıl, dördünün 11-15 yıl, yedisinin 16-20 yıl ve altısının ise 21 yıl üstü deneyime sahip oldukları görülmüştür.

Verilerin Toplanması

Araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüşmeler ile toplanmıştır. Görüşmeler sırasında ses kaydı alınmış, ayrıca araştırmacılar tarafından notlar tutulmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun soruları, ISEP – CI projesinde görev alan 30'a yakın uzmandan oluşan ekibin görüş ve katkılarına dayalı olarak gerçekleştirilen 3 günlük bir çalıştay sürecinde oluşturulmuştur. Soru formu, araştırmanın kuramsal çerçevesi kapsamında, kolay anlaşılır, mantıksal sıralanan ve yönlendirme içermeyen sorulardan oluşmuştur. Formda, öğretmenlerin eğitim kelimesine yükledikleri anlamları, okulun işlevlerine ilişkin algılarını, okuldaki dersler ve bu derslerin amaçlarını, ailelerin eğitim sürecindeki rollerini ve okulların yüzleşmesi gereken sorunları ve bu sorunlara yönelik önerilerini kapsayan 13 anahtar soruya ve buna bağlı alt sorulara yer verilmiştir. Görüşme sorularından örnekler aşağıda sunulmuştur:

- “Eğitim” kelimesini duyduğunuzda ne düşünürsünüz?
- Okulun bilgi öğretimi işlevi size göre ne anlama gelmektedir?
- Okulun toplumsal yaşama ilişkin öğrenmelerin gerçekleştirilmesi işlevi size göre ne anlama gelmektedir?
- Size göre günümüz eğitiminde öğrenci ailelerinin rolleri nedir?

Karar sürecinde yazarlarında yer aldığı görüşme soruları projenin yürütüldüğü tüm ülkelerde üzerinde fikir birliğine varılan yarı-yapılandırılmış görüşme formu temel alınarak oluşturulmuştur. Görüşme formunun Türkçe diline çevirisi sürecinde ise soru formu öncelikle eğitim bilimleri alanında lisansüstü öğrenim gören iki uzman ve doktora derecesine sahip iki uzman olmak üzere 4 uzman tarafından bağımsız olarak çevrilmiş, ardından yapılan toplantıda her bir görüşme sorusu için yapılan çeviriler karşılaştırılarak tek bir çeviri üzerinde uzlaşmıştır. Görüşme sorularının anlaşılabilirliğinin sınanması için iki pilot görüşme gerçekleştirilmiş ve soru formunun üzerinde son düzeltmeler yapılarak uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Katılımcı öğretmenlerle iletişim kurmadan önce yerel yetkililerden resmi araştırma izni alınmıştır. Görüşmeler öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda gerçekleştirileceğinden ayrıca öğretmenlerin görev yaptıkları okul yöneticilerinden izin alınmıştır. Görüşmeler öncesi katılımcılarla iletişim kurulmuş ve uygun oldukları zamanlar dikkate alınarak bir görüşme planı hazırlanmıştır. Görüşmeler öncesi her katılımcıdan kişisel bilgilerine yönelik bir demografik bilgi formu ve onam formu doldurmaları istenmiştir. Katılımcılar bu formları doldurarak araştırmaya katılmaya gönüllü olduklarını onaylamışlardır. Görüşmelerin tamamı katılımcıların görev yaptıkları okullarda belirlenen sessiz ve rahatsız edilmeyen dersliklerde gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler arasında tutarlık sağlanabilmesi amacıyla ilk iki görüşme her üç araştırmacı tarafından ortaklaşa gerçekleştirilmiş ve görüşmeler sonrasında değerlendirme toplantısı yapılmıştır. Bu toplantı sonucunda görüşmelerde dikkat edilecek konular vurgulanmış ve ortak bir anlayış geliştirilmiştir. Sonrasında her bir araştırmacı bağımsız olarak görüşmeleri sürdürmüştür. Her bir görüşme yaklaşık 40-50 dakika sürmüş ve tüm görüşmeler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Ses kayıtları daha sonra üzerinde hiçbir değişiklik yapılmadan yazılı metin haline dönüştürülmüş ve analizler bu dökümler üzerinden yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Nitel veri analizi; verilerin anlamlı parçalara indirgenmesini, her biri için kodlama yapılmasını, bu kodlamaların temalar altında birleştirilmesini ve bu şekilde sunulmasını içermektedir (Creswell, 2013). Bu işlem süreci veri kodlamayı, temalar altında gruplamayı, düzenlemeyi ve son olarak betimleyip yorumlamayı içeren içerik analizi olarak da tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmada elde edilen veriler içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Bu kapsamda, veriler öncelikle kavramsal yapı doğrultusunda incelenerek tematik kodlar belirlenmiştir. Veriler bu kodlara göre işlenirken, inceleme sonucunda ortaya çıkan yeni temalarda tespit edildikçe kod listesine eklenmiş veya yeni kodlara göre eski kodlar değiştirilmiştir. Tüm verilerin incelenmesi sonucu tespit edilen ayrıntılı kodlar için frekans dağılımları çıkarılmış ve yorumlanmıştır.

Nitel araştırmalarda inandırıcılık; inandırıcı olmayı/güvenirliği, aktarılabirliği, tutarlılığı ve onaylanabilirliği kapsamakta ve araştırmacının niteliğini yansıtmaktadır (Given ve Saumure, 2008; Guba, 1981; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmada inandırıcı olma kapsamında çeşitleme ve uzman incelemesi kullanılmıştır. Çalışma, eğitim programları ve öğretim alanında çalışmakta olan üç araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Çalışma sırasında araştırmacılardan biri eğitim programları ve öğretim alanında doçent olarak görev yapmaktadır. Diğer iki araştırmacı ise bu alanda doktora öğrencileridir. Çeşitleme kapsamında çalışmanın tamamı ve veri kodlama süreci üç araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Bu bağlamda, öncelikle araştırmacılardan biri görüşmeleri kodlayarak analiz etmiştir. Bu kodlamalar araştırmacının temel analizi olarak belirlenmiştir. Daha sonra diğer iki araştırmacı da bağımsız olarak tüm görüşmelerin analizlerini yapmış ve yaptıkları bu kodlamalar ilk araştırmacının yapmış olduğu analizle karşılaştırılmıştır. Birinci araştırmacı ile ikinci ve üçüncü araştırmacıların kodlamaları arasındaki tutarlık yüzdeleri Miles-Huberman (1994) formülüne göre de hesaplanmıştır. Miles ve Huberman (1994)'a göre tutarlık yüzdelerinin %70 ve üstünde olması yeterlidir. Bu bağlamda, tutarlık yüzdesi 0.70'in altında olan her bir görüşme için araştırmacılar arasında uzlaşma toplantıları yapılmış ve bu toplantılar sonucunda tutarlık yüzdeleri tekrar hesaplanmıştır. Buna göre birinci ve ikinci araştırmacılar arasındaki uzlaşma öncesi toplam tutarlık yüzdesi 0.63 iken araştırmacılar bir araya gelerek yaptıkları tartışmalar sonucu tutarlık yüzdesi 0.77'ye yükselmiştir. Birinci ve üçüncü araştırmacılar arasındaki uzlaşma öncesi 0.75 olan toplam tutarlık yüzdesi ise uzlaşma sonrası 0.80 olarak bulunmuştur.

Bu veriler yapılan kodlamaların inandırıcılığını ve tutarlılığını ortaya koymaktadır. Uzman incelemesi kapsamında ise görüşme formu proje başlangıcında düzenlenen ve projede yer alan yaklaşık 30 araştırmacının katılımıyla gerçekleşen toplantıda geliştirilmiştir. Aktarılabirlik kapsamında amaçlı katılımcı belirleme kullanılmış ve bulgular zengin betimlemeler kullanılarak sunulmuştur. Son olarak çalışmanın onaylanılabirliği kapsamında; veri toplama araçları, toplanan veriler ve analiz süreci üç araştırmacı ve diğer proje ortakları tarafından sürekli olarak kontrol edilmiştir.

Araştırma inandırıcılığında diğer bir boyut, araştırma etiği olarak belirtilmektedir (Merriam, 2009; Creswell, 2013). Araştırmanın tüm aşamalarında etik boyut dikkate alınmıştır. Bu kapsamda, veri toplama süreci öncesinde yerel yetkililerden yasal izin alınmış, tüm katılımcılara araştırmanın amacı hakkında bilgi verilmiş ve katılımcılar onam formunu imzalamışlardır. Katılımcıların verdikleri bilgiler ve elde edilen verilerin gizliliği sağlanmıştır.

Bulgular

“Sınıf Öğretmenlerinin İlkokulların İşlevlerine İlişkin Görüşleri Nelerdir?” Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında öncelikli olarak öğretmenlerin okulun işlevleri hakkındaki düşünceleri sorulmuştur. Bu soru ile öğretmenlerin okulların hangi temel amaçlarını öne çıkardıklarının ve okullara yükledikleri anlamların analiz edilmesi amaçlanmıştır. Öğretmelerin verdikleri yanıtlar analiz edilerek en sık belirtilen görüşler temalaştırılmış ve Tablo 1’de özetlenmiştir:

Tablo 1
Öğretmenlerin Okulun İşlevlerine İlişkin Görüşleri

Görüşler	Görüş belirten öğretmen sayısı
Toplumsallaştırma	
- Çocukların yaşayacakları çevreye uyumu için gerekli tutum ve davranışları geliştirmelerini sağlamaktır.	19
- Öğrencilerin yansıtıcı-eleştirel düşünme becerilerini ve özerkliklerini geliştirmektir.	16
- Disiplin yoluyla her öğrenciye toplumsal kurallara ve normlara uymalarını öğretmektir.	13
Bilgi öğretme	
- Öğrencilerin özgürleşme süreçlerini geliştirmek için gerekli olan bilgileri edinmelerini sağlamaktır.	19
- Programlarda yer alan bilgilerin uygulanabilmesine olanak sağlamaktır.	10
- Öğrencilerin özerkliklerini ortaya koyabilmeleri için bilgi ağırlıklı yoğun bir eğitim vermektir.	3
Yaşam becerileri kazandırma	
- Zorlama olmayan bir ortamda her çocuğun kendini gerçekleştirmesine, gelişmesine ve mutlu olmayı başarabilmesine olanak sağlamaktır	18
- Her çocuğun hayatında başarılı olabilmesi için geleceği planlamasına olanak sağlamaktır.	18
- Her öğrencinin iş dünyasına giriş için hazırlanabilmesine olanak sağlamaktır.	16

Tablo 1’de görüldüğü gibi öğretmenlerin okulun işlevlerine ilişkin görüşleri sorulduğunda, görüşler, “toplumsallaştırma”, “bilgi öğretme” “yaşam becerileri kazandırma” olmak üzere üç tema altında toplanmıştır. Toplumsallaştırma işlevi öğretmenlerin en fazla değindikleri konu olmuştur. Bununla birlikte yaşam becerileri kazandırma ise diğerlerine kıyasla öğretmen görüşleri arasında daha kısa süreli yer tutmuştur. Derinlemesine sorular ile bu temalara ilişkin daha detaylı incelemeler gerçekleştirilmiştir.

Öğretmenlerin okulun toplumsallaştırma işlevi hakkındaki düşüncelerine ilişkin bulgular

Okulun toplumsallaştırma işlevine ilişkin olarak öğretmenlerin en fazla çocukların çevreye uyumu için gerekli tutum ve davranışların geliştirilmesi konusunu vurguladıkları görülmektedir. Bu görüşü yansıtan öğretmen ifadelerinden biri şu şekildedir:

“Yani neticede bulunduğu çevrede çevreye ayak uydurmasını sağlamaktır. Zaten amaç da bu değil midir yaşamın amacı. Çevreye uyum sağlayan, çevredeki sorunlarla baş edebilen ayakta kalır yoksa güçlü olan değil.” (K7, 920)

Öğretmenlerin okulun toplumsallaştırma işlevine ilişkin vurguladıkları diğer bir konu da öğrencilerin yansıtıcı-eleştirel düşünme becerilerinin ve özerkliklerinin geliştirilmesidir. Bu görüşe yönelik bir öğretmen ifadesi şöyledir:

“... Toplumun olaylarından geri bıraktırmıyorum çocukları. Mesela biz her sabah haberleri konuşuyoruz, tartışıyoruz. Ya da bir olay getiriyorum ortaya dünyadan ya da Türkiye’den tartışıyoruz, bu neden böyle, nasıl olmalıydı, buradaki sorunlar ne diye sürekli tartışıyoruz... Büyük bir insanmış gibi görüp eleştirmelerinden yanayım.” (K5, 715)

Toplumsallaştırma boyutuna yönelik olarak öğretmenlerin en fazla vurguladıkları konulardan diğeri de disiplin yoluyla öğrencilere toplumsal norm ve kuralların kazandırılması gerekliliğidir:

“Yani hep söylüyorum ben, burası okul. Her yerin kuralı vardır. Evin kuralı vardır. Nereye gidersek gidelim. Arabaya, otobüse biniyorsanız otobüsün kuralları vardır. Hastaneye gidiyorsanız oranın kuralları vardır. Kurallar olmazsa hayatımız tımarhaneye döner. O yüzden bulunduğumuz ortamın kurallarına uymak zorundayız.” (K1, 36)

Öğretmenlerin okulun toplumsallaştırma işlevi ile ilgili diğer görüşleri ve her bir görüşün desteklenme oranını temsil eden frekans sayıları Tablo 2’de gösterilmiştir:

Tablo 2

Öğretmenlerin Okulun Toplumsallaştırma İşlevinin Nasıl Gerçekleştirilmesi Gerektiğine Yönelik Görüşleri

Görüşler	Görüşü belirten öğretmen sayısı
- Öncelikle kültürel özelliklere odaklanmalıdır.	8
- Öncelikle toplumdaki kültürel ve etnik çeşitliliğin kabul edilmesine odaklanmalıdır	8
- Öğrencilere vatandaşlık eğitimine ilişkin toplumsal norm ve kuralları aşılacaktır.	5
- Öncelikle okulun sorumluluğunda olmalıdır.	5
- Öncelikle ailenin sorumluluğunda olmalıdır.	5
- Sadece okullarda gerçekleştirilen bir süreç olmamalıdır.	3

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmenlerin önemli oranda okulun toplumsallaştırma işlevinin kültürel özelliklere odaklanması gerektiğini vurguladıkları görülmektedir:

" Okulun da görevi bence, çocukları sosyal ortamlarda iç içe tutmayı, çok çevreye sokmayı, çok fazla etkinlikler yapmayı sağlamalı. Sosyal etkinlikler olsun, sinema, tiyatro, halk oyunları, değişik ortamlar, söyleşiler, sempozyumlar bunlar hep artı kazandırıyor okula fayda sağlıyor. Ben de okul bunu daha fazla yapsın istiyorum." (K5, 725)

Öğretmenlerin yine önemli bir kısmı da okulun toplumsallaştırma işlevinin öncelikle toplumdaki kültürel ve etnik çeşitliliğin kabul edilmesine odaklanması gerektiğini düşünmektedir:

"Şimdi etnik gruplara göre eğitim yapılmalı mı diye düşünürsek eğer yani belli bir temel değişmemeli ama temelden sonraki şeyler değişebilir bence. Mesela din dersi için açık açık konuşursak alevi bir vatandaşımız gelip bize ben sure namaz kılmak istemiyorum, işte sure öğrenmek istemiyorum. Onu zorlamanın alemi yok din dersi için. Ya da Türkiye'de sadece aynı dine inanan insanlar mı var? Öteki insanları zorlamanın alemi yok. Ben hiç şeyi unutmuyorum mesela. Daha yeni yeni aklım başıma geldi. Üniversitede okurken yahudi bir arkadaşımız vardı bizim üniversitede. Hiç kimse arkadaşlık etmezdi, dört senesini yalnız geçirdi. Niçin? Yahudi olduğu için. Şimdi çok saçma geliyor o zaman yaptık onu ama neyden dolayı etnik grubundan, inancından dolayı dışlandı çocuk. Gerek var mı? Temelde hepimiz insanız." (K1, 174)

Öğretmenlerden bazıları ise okulun toplumsallaştırma işlevini öğrencilere vatandaşlık eğitimine ilişkin toplumsal norm ve kuralların aşılması şeklinde ele almışlardır:

"Okulun temel işlevi öncelikle iyi insan, kaliteli insan sonra iyi aile bireyi, rolü ne olacaksa baba rolü olacaksa, anne rolü olacaksa o, sonra iyi bir vatandaş ve dünya insanı olması." (K1, 12)

Toplumsallaştırma sürecinde okul ve ailelerin rolü öğretmenlere sorulduğunda, öğretmenlerin önemli bir çoğunluğunun, toplumsallaştırmanın öncelikle okulun sorumluluğunda olduğunu vurguladıkları belirlenmiştir:

"O konuda her türlü nasıl diyeyim çocuk açısından gelişmeyi sağlayabilecek ortamlar hazırlamalı, çünkü zaten okulda sosyalleşir. O konuda okul baz alınmalı. ... Sosyalleşmeyi içeren her alanda okul bir numara olmalı." (K11, 1509)

Bununla birlikte, öğretmenlerin bir kısmı ise toplumsallaştırma işlevinin sadece okullarda gerçekleştirilen bir süreç olmaması gerektiğini vurgulayarak ailenin önemli bir sorumluluğu olması gerektiğini savunmuşlardır:

"Valla hepimizin görevi sanki sadece tamamen okulun görevi değil aileden de bir takım şeyleri çocuğun alması gerekiyor çevreye uyum sağlamak için... Kendi ayaklarının üstünde durması gerekiyor belli sorumlulukların verilmesi gerekiyor. Eğer ailede bunlar verilmiyorsa okulda biraz biz zorlanıyoruz. Yani sacayağının üç şeyi gibi boyutu gibi onların da yardımcı olması gerekiyor ailenin bize. O bağlamda çevreye uyumlu olması için ailenin kesinlikle öğretmene okula destek vermesi gerekiyor." (K9, 1206)

Öğretmenlerin okulun bilgi öğretimi işlevi hakkındaki düşüncelerine ilişkin bulgular

Öğretmenlerin üzerinde yoğun olarak durdukları diğer bir konu ise okulun öğrencilerin bilişsel gelişimlerini sağlamadaki işlevi olmuştur. Öğretmenler, okulun öğrencilere yaşamlarında yararlı olan bilgileri öğrenmelerini sağlayarak onların bir anlamda özgürce yaşamalarına yardımcı olmak gerektiğini belirtmişlerdir.

"... Ne kadar çok bilirse o kadar çok özgür olur. Ne kadar çok bilgi sahibi olur ne kadar çok bilirse kendini ifade eder, özgürce davranışları kendinden emin olur. Bilgiyle özgürleştiklerini düşünüyorum açıkçası." (K5, 697)

Öğretmenlerin okulun bilgi öğretimi işlevine ilişkin vurguladıkları diğer bir konu da programlarda yer alan bilgilerin uygulanabilmesine olanak sağlanması gerekliliğidir:

"Bilgi tabii ki önemli olması gereken bir şey ama sadece bilgiye yoğunlaşmamak gerekiyor. O bilgiyi nasıl kullanacağını da bilmesi gerekiyor çocuğun. Yani salt bilgi az önce de söylediğim gibi tek başına bir işe yaramıyor. O bilgiyi nasıl kullanacağını nerede kullanacağını bilmesi gerekiyor." (K4, 605)

Öğretmenlerin bir kısmı da öğrencilerin özelliklerinin ortaya koyabilmeleri için bilgi ağırlıklı yoğun bir eğitimden geçmeleri gerektiğini savunmaktadır.

"Valla çocuklara çeşitli beceriler kazandırma, onların kendi kendilerine bir şeyleri başarabilmelerine sağlamak, kendilerini ifade etmelerini sağlamak, ayaklarının üstünde durmalarını sağlamak için yani hayatta kalabilmek için mücadele edebilmeleri için gerekli olan tüm bilgileri onlara kazandırmak." (K9, 1192)

Öğretmenlerin bu görüşlere ilave olarak okulun öncelikli olarak hangi bilgileri öğretmesine odaklanması gerektiği sorusuna ise verdikleri yanıtlar beş alt temada gruplandırılmıştır (Tablo 3).

Tablo 3
Öğretmenlerin Okulun Bilgi Öğretimi İşlevine İlişkin Görüşleri

Görüşler	Görüşü belirten öğretmen sayısı
- Öncelikle bilgilerin günlük yaşamdaki kullanımını geliştirmeye odaklanmalıdır.	7
- Öncelikle günlük yaşamla ilgili teknik ve becerilerin geliştirilmesine odaklanmalıdır.	7
- Öncelikle öğrencilerin eleştirel düşüncelerini geliştirmeye odaklanmalıdır.	5
- Öncelikle öğrenme teknik ve becerilerinin geliştirilmesine odaklanmalıdır.	5
- Öncelikle eğitim programında bulunan konuların aktarılmasına odaklanmalıdır.	3

Tablo 3’de belirtilmiş olduğu gibi, öğretmenlerin öncelikle okulun bilgilerin günlük yaşamdaki kullanımının geliştirilmesine ve bununla ilgili teknik becerilerin geliştirilmesine odaklanılması gerektiğini vurguladıkları görülmektedir:

"bence yani ne diyeyim sosyal hayatta kullandığımız her şey yemek bile yapabilmeli ya da çocuklarla bir oyun ne bileyim bir tiyatro drama hazırlamalıyız yani sürekli eğlence gibi de olabilir yani bilgi ezberletmek ya da bilgiyi olduğu gibi aktarmak değil de kendileri yaratıcı olup kendilerinin de işlevlik...uygulayabileceği her şey olur bu." (K17, 2329)

Öğretmenlerin bilgilerin günlük yaşamdaki kullanımının geliştirilmesinin yanı sıra eleştirel düşünme becerilerinin ve öğrenme teknik ve becerilerinin geliştirilmesine de odaklanılmasının önemli olduğunu vurgulamışlardır:

" bilgiye ulaşma yollarını göstermeliyiz biz bilgi ağırlıklı hani düşünüyorum şimdi öyle bir eğitim yoktur tahminim öyle bir düşünce. Bilgiye ulaşma yolları. Balık vermek değil balık tutmayı öğretmeliyiz." (K3, 481)

Öğretmenlerden az bir kısmı ise bilgi öğretiminin öncelikle eğitim programında bulunan konuların aktarılmasına odaklanması gerektiğini düşünmektedirler:

"Yani programda verilen bilgilerin evet verilmesi gerekiyor. Yani orada bir işlevi olacak okulun." (K18, 2553)

Öğretmenlerden öğretilecek bilgi türleri ile ilgili daha somut görüş belirtmeleri talep edildiğinde, verilen örneklerden beş bilgi türünün ön plana çıktığı tespit edilmiştir (Tablo 4).

Tablo 4.
Öğretmenlerin Okulda Öncelikli Öğrenilmesi Gereken Bilgiler Hakkındaki Görüşleri

Görüşler	Görüşü belirten öğretmen sayısı
- Öğrencilerin sosyal işlevlerini yerine getirebilmeleri için gerekli olan bilgiler (başkalarına hoşgörülü olma, dinleme, farklılıklara açık olma, vb.)	14
- Zihinsel gelişim için gerekli bilgiler (eleştirel düşünme, bilimsel yaklaşım, analitik kapasite, vb.)	6
- İnsanlığın kültürel, bilimsel ve tarihi mirasının gelişimini anlamak için gerekli bilgiler (önemli, tarihi olaylar, temel sanatsal çalışma alanları, büyük buluşlar, vb.)	6
- Öğrencileri çevreleyen doğaya ve insan dünyasına ilişkin gerekli bilgiler(depremler, küresel ısınma vb.)	6
- Gelecekte mesleki açıdan işlev görececek bilgiler (grup çalışmasını bilme, etkili iletişim, bilişim ve iletişim teknolojisi kullanma vb)	4

Tablo 4’te görüldüğü gibi, öğretmenlerin büyük çoğunluğu okulda öncelikle öğrenilmesi gereken bilgileri öğrencilerin sosyal işlevlerini yerine getirebilmeleri için gerekli olan bilgiler şeklinde tanımlamışlardır:

“Başkasının hakkının olabileceği çocuk haklarını bilen, evrensel insan haklarını bilen ne bileyim hak kavramını oluşturmuş, biat etmeyen kendisine gelecekte en azından lise düzeyinde hak koruma kavramını hale dönüştürecek çabalar.” (K8, 1128)

Öğretmenlerden bir kısmı ise öğrencilerin zihinsel gelişimine, insanlığın kültürel, bilimsel ve tarihi mirasının gelişimine ve öğrencileri çevreleyen doğaya ve insan dünyasına ilişkin gerekli bilgilerin öncelikli olduğunu vurgulamışlardır:

“Yani yine aynı sisteme bağlı olarak dünyada yaşayan birçok canlıyla birlikte ortak bir yaşam formunun onu belirlediği yani dünyanın büyük bir dönüşüm içinde olduğu, dünyanın bir parçası haline gelmesi gerektiği bunun mikro örneği olarak da okulda da bunu yaşaması gerektiği yani çocuk şeyi bilmek zorunda işte canlıların sadece fen bilgisi esnasında söylemiyorum da canlıların var olma hakkı, bunun insanın yok ettiği mesela insanın yok ettiği canlılara ihtiyacı var ama diğer canlıların insana ihtiyacı yok fikrinin de çocukta kalıcılığı gerekiyor... Dolayısıyla dünyayı bir bütün olarak algılaması gerekiyor. Örneğin günümüzde ki çocuğun bence karbon ayak izini bilmesi gerekiyor. Yani bu elektriği kapatalım ile öğretmekle alakalı bir şey değil sadece. Çok basitleşiyor.” (K8, 1126)

Öğretmenlerin diğerlerine kıyasla daha az sayıda bir kısmı ise gelecekte mesleki açıdan işlev görececek bilgilerin öncelikli olarak öğretilmesi gerektiğini vurgulamışlardır:

“Öncelikle kendi işine yarayacak bilgiler, toplumun, devletin faydasına olan bilgiler. Öncelikle ama kendisi bireyin. Bu nedenle de diyoruz ya her birey kendi ilgi ve yeteneği doğrultusunda yetiştirilmeli. Bu nedenle öncelikle kendi işini kendi geleceğini sağlayacak bilgiler...” (K15, 2124)

Öğretmenlerin okulun yaşam becerileri kazandırma işlevi hakkındaki düşüncelerine ilişkin bulgular

Öğretmenler, görüşmelerde okulların yaşam becerileri kazandırma işlevine kıyasla ağırlıklı olarak okulun toplumsallaştırma ve bilgi öğretme işlevlerini ön plana çıkarmışlardır. Bununla birlikte yaşam becerileri kazandırma işlevine yönelik üç görüşün ön plana çıktığı belirlenmiştir.

Öğretmenlerin önemli bir kısmı okulların fazla zorlama olmayan bir ortamda her çocuğun kendini gerçekleştirmesine, gelişmesine ve mutlu olmayı başarabilmesine olanak sağlaması gerektiğini vurgulamışlardır:

“Eğitim öğretimin amacı zaten devletin, toplumun, bireyin mutluluğunun sağlanmasıdır.” (K15, 2091)

Bunun yanı sıra, vurgulanan diğer bir konu da her çocuğun hayatında başarılı olabilmesi için geleceğini planlamasına olanak sağlanması olarak ön plana çıkmıştır:

“Eğitim evet geleceği planlamaya da odaklanabilir çünkü biz sanki biraz geç kalıyoruz çocuklara meslek seçiminde de olsun. Ortaokuldan sonra lisede hatta branş seçip ona göre. Biraz daha ilkokula düşürebiliriz.” (K10, 1323)

Öğretmenler üçüncü olarak ise ilkokulun her öğrencinin iş dünyasına giriş için hazırlanabilmesine olanak sağlanması gerektiğine de dikkat çekmişlerdir:

“...ben aslında bu yönde yapıyorum eğitimimi onları iş dünyasına hazırlamak, onlara okumalarının gerektiğini, bir meslek sahibi olmaları gerektiğini sürekli aşılıyarak sürekli söyleyerek eğitim yapıyorum. Çünkü toplumumuzdaki eğitim anlayışı bize bunu gerektiriyor (...) Türkiye’de, yaşadığımız toplumda bu şart, iş dünyasına hazırlamak önemli. Benim de ilk hedefim de bu oluyor genelde.” (K5, 691)

“Sınıf Öğretmenlerinin, İlkokulların Hedeflerinin Gerçekleştirilmesinde Aile Rollerine İlişkin Görüşleri Nelerdir?” Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Daha önce de bahsedildiği gibi, öğretmenler, çocuklara sosyal becerilerin kazandırılması sürecinde, ailelerin süreçteki rollerine vurgu yapmışlardır. Aileler sadece okul öncesinde değil okul süresince de eğitimin esas paydaşları olarak işlevlerini sürdürmektedirler. Öğretmenlere, aileleri eğitimde rolü hakkındaki düşünceleri sorulduğunda sıklıkla belirtilen görüşler beş temada gruplandırılmışlardır (Tablo 5).

Tablo 5.

Öğretmenlerin Ailelerin Eğitimdeki Rolü Hakkındaki Görüşleri

Görüşler	Görüşü belirten öğretmen sayısı
- Öğrencilerin sosyal işlevlerinin geliştirilmesinde sorumluluk almaları (özgüven, özgürlük vb.)	13
- Okulla işbirliği yapma	8
- Öğrenci ödevlerinin kontrolünde sorumluluk sahibi olması	7
- Çocuklarının okulun işlevi ve önemini kavramalarına yardımcı olmaları	6
- Çocuklarına toplumsal norm ve kurallara uymayı öğretme	5

Tablo 5’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin büyük çoğunluğu, ailelerin eğitimdeki rolünü daha çok öğrencilerin sosyal işlevlerinin geliştirilmesinde sorumluluk almak olarak tanımlamışlardır:

“Ya da sosyalleşme anlamında bazen okul yetersiz kalabiliyor. Örnek vereyim; bazı okullarda yüzme havuzları var, işte yüzme kursları o okulda veriliyor. Ama eğer okulda bu imkânlar yoksa aile bu açıdan destek vermeli. Sosyalleşme boyutuna daha çok önem veriyorum ben yani.” (K4, 624)

Öğretmenlerin önemli bir kısmı da ailelerin rolünü okulla işbirliği olarak ele almışlardır:

“Tabii ki aile iş birliği içinde olmalı okul. Kopuk da bir ilişki olmamalı. Çok fazla şey de olmamalı yani bizim okul açısından söylüyorum çok fazla iç içesiniz aileyle fazla olayların içine giriyor anne baba siz biraz özgür değilsiniz burada.” (K9, 1270)

Ailelerin eğitimdeki rolü konusunda öğretmenlerin önemli bir bölümü de ailelerin, öğrenci ödevlerinin kontrolünde sorumluluk sahibi olmalarını önemli görmüşlerdir:

“Çok önemlidir. Ailenin rolü ders anlatma olmayacak tabii kesinlikle. Çocuğa bir ödev verildiği takdirde de çocuğun yapabileceği bir şey olmalı ki çocuk kendi başına yapsın. Ailenin rolü çalışma ortamı yaratmalı. Sessiz, sıcaklığı normal, ışık. Bu şekilde bir ortam yaratmalı. Çocuğun temel ihtiyaçları karşılanmalı. Okul ihtiyaçlarını.” (K19, 2739)

Öğretmenlerin bir kısmı da ailelerin rolünü çocukların okulun işlevi ve önemini kavramalarına yardımcı olmak olarak tanımlamışlardır:

“Şimdi aklıma geldi bir de okulla ilgili veya genel eğitim süreciyle ilgili olumsuz düşüncelerini çocuğa yansıtmamalarını beklerim ben.” (K4, 624)

Öğretmenlerin bu konuda belirttikleri diğer bir görüş de ailelerin rolünün çocuklarına toplumsal norm ve kuralları öğretmek olduğudur:

“Ailenin rolü hani zaten beş yaşına kadar aile belli bir şey kazandırmalı çocuğa onun dışında da kontrol etmeli. Onu desteklemeli belli kuralları evde tutturmalı ama. (...)Belli kuralları koymalı. Kural olmadığına çocuklar okuldaki kurallara da uymakta zorlanıyor, toplumda da zorlanıyorlar. O yüzden kuralsız katı bir toplumda yaşadığımız halde bu şekilde olmaz. Kurallar olmalı bence.” (K9, 1268)

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Eğitimin ve okulun amaç ve işlevleri ne olmalıdır? Bu soruya yanıt oluşturabilecek, eğitim felsefecileri tarafından üzerinde uzlaşılan bir amaç ve işlevler listesi henüz oluşturulmuş değildir. Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin ilkokulların işlevlerine yönelik algılarının betimlenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda öğretmenlerle yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiş ve elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin eğitimin toplumsallaştırma, bilgi öğretimi ve yaşam becerileri kazandırma olmak üzere üç işlevine vurgu yaptıkları görülmüştür. Programın uygulayıcıları ve paydaşları olarak öğretmenlerin programı nasıl algıladıkları, bu programların öğrenme ortamlarında nasıl yürütüldüklerine ilişkin önemli bulgular ortaya çıkarması bakımından önemli görülmektedir. Bu şekilde gerçekleştirilmiş güncel bir araştırmada, Kruger, Won ve Treagust (2013) öğretmenlerin Avustralya'daki K-10 okul

programlarındaki değişikliklere yönelik algılarını incelemişler ve öğrencilerin günlük yaşamlarında uygulayabilecekleri konuları öğrenmeye yönlendiren içeriğin eklenmesine olumlu karşıladıkları bulgusuna ulaşmışlardır. Bu bulgu, öğretmenlerin programlardaki bilgilerin kullanılmasına vurgu yapmalarına ilişkin araştırma bulgusuyla benzerlik göstermektedir.

Eğitimin amaçları ve okulların işlevleri yıllardır tartışmalı ve başa çıkılması zor bir konu olduğundan her felsefi akım bu konuya farklı yanıt vermektedir (Turan, 2010). Bir görüşe göre okulun amacı “geçmişten şimdیه dek oluşan başat kültürel değerleri öğrencilere kazandırmak, bu yolla onun topluma uyumunu sağlamak” olarak belirtilirken, bir başka görüşte okulun amacı “*toplumda geleneksel olarak devam eden standart ve değişmezleri değil, sürekli değişen hayatı öğretmektir*” şeklinde ifade edilmektedir (Neill, 1990; akt. Kiraz, Demir, Aksu, Daloglu, & Yildirim, 2010). Eğitimin amaçları Dewey bakış açısıyla Webster (2009) tarafından da tartışılmış ve eğitim programlarının yürütücüsü olarak öğrenenlerin kişiliklerine odaklanma vurgulanmıştır. Webster (2009), öğrencilerin toplumsal varlıklar olarak görülmeleri gerektiğini ve amaçların sadece etkili öğrenme ya da bilgi aktarmaktan çok öncelikle bu toplumsal varlıkları beslemek için tasarlanmaları gerektiğini ileri sürmüştür. Bu bakış açısı araştırmaya katılan öğretmenler tarafından da vurgulanmıştır ve birçok öğretmen okulların bilgi öğretimi işlevine ilişkin olarak “öğrencileri, özgürleşme süreçlerini kolaylaştıracak bilgilerle donatma” görüşünü önermişlerdir. Bu görüş öğretmenlerin yaşam becerileri kazandırma işlevine yönelik algılarıyla da desteklenmektedir. Öğretmenlerin tamamına yakın bir kısmı yaşam becerileri kazandırma işlevini “*öğrencilerin kendilerini gerçekleştirme ve geliştirmesi için olanaklar sağlama ve zorlama olmayan bir ortamda mutlu olmalarına yardımcı olma*” olarak tanımlamışlardır.

Öğretmenlerin okulun toplumsallaştırma işlevini öncelikli olarak öğrencilerin çevreye uyumunu sağlamak, yansıtıcı-eleştirel düşünme becerilerini ve özerkliklerini geliştirmek ve disiplin yoluyla toplumsal kurallar ve normları öğretmek olmak üzere üç temel boyutta ele aldıkları görülmektedir. Küçük ve Polat'ın (2013) okul yöneticilerinin eğitime ve eğitimin amaçlarına ilişkin görüşlerini araştırdıkları çalışmada okul yöneticilerinin eğitime ve eğitimin amaçlarına yükledikleri anlamların "*hayatın gerektirdiği davranışların kazanılması*", "*çocuğun kazandığı davranışlar ile toplumun amaçlarına uygun hale getirilmesi*", "*vatan, millet sevgisi kazanmış birey yetiştirme*", "*istendik davranışların kazandırılması*" boyutlarında olduğu

görülmüştür. Okul yöneticilerinin görüşlerine dayalı gerçekleştirilen bu araştırma bulguları, öğretmen görüşlerine dayalı gerçekleştirilen araştırmanın bulguları ile büyük oranda tutarlı görünmektedir. İki araştırmada da toplumsallaştırma işlevinin yaşanan çevreye ve topluma uyum süreci ve buna uygun davranışlar geliştirme vurgusu ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük oranda vurguladıkları yansıtıcı-eleştirel düşünme becerilerini ve özerkliklerini geliştirme boyutunun, Küçük ve Polat (2013)'in araştırmasında katılan okul yöneticileri tarafından vurgulanmadığı görülmektedir.

Öğretmenlerin toplumsallaştırma işlevine ilişkin algıları incelendiğinde okullarda toplumsallaştırmanın kültürel özelliklerin yanı sıra kültürel ve etnik çeşitliliğinin kabul edilmesine odaklanılması gerektiğini düşündükleri görülmektedir. Öğretmenlerin sosyal işlevlerin kazandırılmasında ailenin süreçteki sorumluluğuna da vurgu yaptıkları görülmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin, genel olarak toplumsallaştırmanın sadece okulun sorumluluğunda değil, aile ile işbirliği içinde gerçekleştirilmesi gereken bir süreç olduğunu düşündükleri söylenebilir.

Öğretmenlerin toplumsallaştırma işlevi ile ilgili vurguladıkları diğer bir konu da öğrencilere vatandaşlık eğitimine ilişkin toplumsal norm ve kuralların aşılmasıdır. Bu bulgu da, Küçük ve Polat (2013)'in okul yöneticilerinin eğitime ve eğitimin amaçlarına ilişkin görüşlerini araştırdıkları çalışmanın bulgularıyla paraleldir. Araştırmanın bu bulgusu Esen'in (2005) çalışmasıyla da benzerlik göstermektedir. Söz konusu çalışmada da öğretmenlerin eğitimin amacını “toplumsal ve etik değerlerin aktarımı” ve “erdem ve onur sahibi insanlar yetiştirilmesi” olarak tanımladıkları ortaya konmuştur.

Okulların bireyin topluma uyumunu sağlamayı hedefleyen toplumsallaştırma işlevinin yanı sıra bilgi öğretimi işlevi de vardır. “Hangi bilgi daha gereklidir?” “Öğrenciye öncelikle ne öğretilmelidir?” “Bir toplumda ne tür bilgi değer bulur?” gibi önemli sorular ders programlarının temelini oluşturur (Guttek, 2004). Bu araştırmada okulun bilgi öğretimi işlevine yönelik öğretmen görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin en çok öğrencilerin özgürleşme süreçlerini geliştirmek için gerekli olan bilgilerin edinilmesini önemli gördükleri belirlenmiştir.

Öğretmenler bilgi öğretimi işlevinin ise öğrencilerde eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesine odaklanması gerektiğini düşünmektedirler. Ayrıca öğretmenlerin bilgi ağırlıklı

yoğun bir eğitim yerine öğrenme teknik ve becerilerinin geliştirilmesine ve günlük yaşamda kullanılabilir bilgilerin öğretilmesine değer verdikleri belirlenmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin bilgilerin doğrudan aktarılması yerine bilgiye ulaşma yollarının edinilmesini önemsedikleri ve “öğrenmeyi öğrenme” kavramına vurgu yaptıkları söylenebilir.

Öğretmenlerin okulun yaşam becerileri kazandırma işlevine ilişkin görüşleri incelendiğinde öncelikli olarak bireylerin kendilerini gerçekleştirmelerine ve geleceği planlamalarına olanak sağlama vurgusu yaptıkları görülmektedir. Öğretmenler ayrıca yaşam becerileri kazandırma işlevi kapsamında öğrencileri iş dünyasına hazırlama konusuna da vurgu yapmışlardır. Araştırmanın bu bulguları, Küçük ve Polat’ın (2013) okul yöneticilerinin eğitimin amaçlarına ilişkin görüşlerini inceledikleri çalışmanın bulguları ile paralellik göstermektedir. Küçük ve Polat’ın (2013) araştırmasında da okul yöneticilerinin eğitimi, meslek elemanı yetiştirme olarak algıladıkları ve eğitim sürecini iş dünyasına hazırlık olarak gördüklerine ilişkin bulgular bulunmaktadır. Benzer şekilde öğretmenler tarafından araştırmada belirtilen bazı görüşler Winch’in (2002) bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Winch’in (2002) araştırmasında eğitimin ekonomik amaçlarının hem bireysel hem toplumsal önemi vurgulanmış ve öğrencilerin hem bireysel amaçlarını gerçekleştirmelerine hem de ekonomik olarak toplumun bir parçası olmaya teşvik edilmelerine gerek olduğu ifade edilmiştir. Bu araştırmada öğretmenlerin yaşam becerilerini kazandırma işlevine yönelik görüşleri Winch’in (2002) bulguları ile benzerlik göstermektedir. Araştırmada öğretmenler, yaşam becerilerini kazandırma işlevini, öğrencileri başarılı olmak için geleceği planlamaya yönlendirme ve mesleki yaşamlarına hazırlama olarak düşündüklerini belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin okulda öncelikli öğrenilmesi gereken bilgiler hakkındaki görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin öğrenilmesi gereken bilgiler boyutunda öncelikli olarak sosyal işlevleri yerine getirebilmek için gerekli bilgileri vurgulamaları, araştırmanın eğitimin amacına yönelik bulgularında görülen toplumsallaştırma vurgusu ile tutarlılık göstermektedir. Sosyal işlevlerin yanı sıra öğretmenler, okulda öğretimin zihinsel gelişim için gerekli bilgileri içermesi gerektiğini de düşünmektedirler. Öğretmenlerin okulda öğrenilmesi gereken bilgilere ilişkin vurguladıkları diğer boyutlar sırasıyla bireylerde kültürel, bilimsel ve tarihi mirasın gelişimini anlamak, doğa ve insan dünyasına yönelik genel bir anlayış geliştirmek için gerekli bilgilerdir. Ayrıca öğretmenler mesleki açıdan işlev görececek bilgilerin de gerekliliğine vurgu yapmışlardır. Öğretmenlerin mesleki açıdan işlev görececek bilgilerin gerekliliğine yönelik görüş bildirmeleri,

okulun yaşam becerileri kazandırma işlevini de vurguladıklarını göstermektedir.

Araştırmanın diğer bir boyutu da ailelerin eğitimdeki rollerine ilişkin öğretmen görüşleridir. Öğretmenlerin bu konuya ilişkin görüşleri incelendiğinde büyük oranda ailelerin rolünü sosyal işlevlerin yerine getirilmesinde sorumluluk alma ve okullarla işbirliği yapma olarak gördükleri ifade edilebilir. Aile rollerine ilişkin belirtilen diğer görüşlerin de ödev kontrollerinde sorumluluk alma ve okulun işlev/önemi konusunda yardımcı olma olarak belirtilmesi, öğretmenlerin velilerle işbirliğini önemsediklerini göstermiştir. Araştırmanın bu bulgusu Argon ve Kıyıcı (2012), Çelenk (2003) ve Gökçe'nin (2000) çalışmalarının öğretmen görüşüne dayalı bulguları ile aynı doğrultudadır. Bu çalışmalarda öğretmenler öğretmen – veli işbirliğinin önemini öncelikli olarak belirtmişler ve bu konuda veli desteğinin önemli olduğu görüşünü vurgulamışlardır. Bununla birlikte öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, velilerin bilgi öğretimi konusunda kendilerinden daha baskın olmamaları yönünde eğilimleri görülmektedir. Toplumsal kural ve normların öğretilmesi boyutunda ise bazı öğretmenler ailenin rolünün öncelikli olduğunu belirtmişler ve bu konuda ailedeki eksiklik ve yetersizliklerin, okullardaki toplumsallaştırma ve bilgi öğretimi süreçlerini olumsuz etkilediğini vurgulamışlardır. Ailelerle işbirliği yapılmasına yönelik görüşler Forster'ın (2012) Avustralya eğitiminde etik kodlara ilişkin çalışmasında da belirtilmiştir. Bu çalışmada Forster (2012) yeni bir toplum oluşturmada öğretmenleri, öğrencileri ve aileleri içeren çok sesliliğin dikkate alınmasının önemli olduğunu vurgulamıştır. Bu boyuta ilişkin olarak, Boon (2011) ve Cohen (2006) değerler eğitiminin büyük oranda aileler ve diğer paydaşların sorumluluğunda yürütülmesi görüşünün terk edildiğini ifade etmişlerdir. Böylece öğretmenler, aileler ve diğer paydaşlar arasında işbirliğine dayalı çalışmayı vurgulamışlardır.

Kısaca açıklamak gerekirse, araştırmaya katılan öğretmenler, eğitimin üç temel işlevi olarak toplumsallaştırma, bilgi öğretimi ve yaşam becerileri kazandırmayı vurgulamışlardır. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenlerin belirttiği görüşler, toplumsallaştırma işlevine daha çok vurgu yapılmasına ve bilgi öğretimi boyutunda bilgilerin günlük yaşamda kullanılmasına yönelik eğilimlerini yansıtmıştır. Öğretmenlerin algıları Cohen'in (2006) okuma/yazma öğretiminin ve matematiksel öğrenmelerin aşırı vurgulanmasını ve toplumsallaştırma süreçlerinin ihmal edilmesinin Amerika Birleşik Devletleri'ndeki eğitsel sorunlar arasında olarak görmesi görüşüyle büyük oranda tutarlık göstermektedir.

Sonuç olarak öğretmenlerin okulun toplumsallaştırma ve bilgi öğretimi işlevlerinden hangisinin rolünü daha önemli gördüklerine ilişkin görüşleri sorulduğunda her iki işlevi de önemli gördüklerini belirtmişlerdir. Ancak çalışmada elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmenlerin öncelikli olarak okulun toplumsallaştırma işlevine odaklandıkları daha sonra sırasıyla bilgi öğretimi ve yaşam becerileri kazandırma işlevlerini vurguladıkları ifade edilebilir. Araştırmada elde edilen bu bulgu, çeşitli araştırma bulgularında da görülmektedir. Seligman, Ernst, Gillham, Reivicha ve Linkins (2009) ve Ong (2013) bu yaklaşımı toplumsal, duygusal, davranışsal gelişimin, mutluluğun ve yaşamda memnuniyeti başarmanın amaçlandığı “pozitif eğitim” olarak tanımlamaktadırlar. Benzer görüşler Hinchliffe (2001) ve Diamond’ın (2010) araştırma bulgularında da görülmektedir. Her iki araştırmada da akademik başarı, toplumsal-duygusal yeterlik, fiziksel ve zihinsel sağlık boyutları arasında temel boyutta çoklu bir etkileşimin olması gerektiği ileri sürülmüştür. Bu bulgu gerçekleştirilen toplumsallaştırma, bilgi öğretimi ve yaşam becerileri kazandırmaya ilişkin araştırmada ulaşılan bulgularla benzerlik göstermektedir.

Araştırmadaki bulgular, Eskişehir il merkezinde görev yapan 20 sınıf öğretmenin görüşlerine dayalı olarak elde edilmiştir. Bu durum araştırmanın sınırlılıkları arasındadır. Araştırmada aileler, okul yöneticileri ya da yerel yöneticiler ve öğrencilerin görüşleri alınmamıştır. Farklı bölgelerde aynı araştırma modeli kullanılarak aynı araştırma konusuna yönelik araştırmalar, bu araştırmada elde edilen bulgularla karşılaştırılması bakımından önemli olarak görülmektedir. Ayrıca sonraki araştırmalarda aynı konuyla ilgili farklı paydaşlardan veriler toplanarak gerçekleştirilecek çalışmalar araştırma konusunun farklı bakış açılarıyla irdelenmesine olanak sağlayacaktır. Diğer bir öneri olarak, aynı araştırma odağına yönelik hem nitel hem nitel verilerin toplandığı karma model kullanılarak gerçekleştirilecek araştırmalar gerçekleştirilebilir.

Kaynakça

- Altunya, N. (1995). Eğitim sorunumuza kuşbakışı. Ankara:Ürün Yayınları.
- Argon, T. ve Kıyıcı, C. (2012). İlköğretim kurumlarında ailelerin eğitim sürecine katılımlarına yönelik öğretmen görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 80-95.
- Aydın, G. ve Güloğlu, B. (2001). Coopersmith özsaygi envanterinin faktör yapısı. *Eğitim ve Bilim*, 26(122), 66-71.
- Bloom, B.S. (1979). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme* (Türkçe çeviri: D.A. Özçelik) Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Boon, H.J. (2011). Raising the bar: ethics education for quality teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(7), 104-121. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2011v36n7.2>
- Çelenk, S. (2003).Okul başarısının ön koşulu: okul aile dayanışması. *İlköğretim Online*, 2(2), 28-34.
- Cohen, J. (2006). Social, Emotional, Ethical, and Academic Education: Creating a Climate for Learning, Participation in Democracy, and Well-Being. *Harvard Educational Review*, 76(2), 201-237.
- Creswell, J.W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches (3rd ed.)*, Thousand Oaks: SAGE.
- Çubukçu, Z. ve Gültekin, M. (2006). İlköğretimde öğrencilere kazandırılması gereken sosyal beceriler. *Bilig: Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, 37, 154-174.
- Denzin, N.K. ve Lincoln, Y.S. (2005). Introduction: The discipline and practice of qualitative research . N.K. Denzin ve Y.S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbooks of qualitative research (3rd ed.)* içinde (s. 1-32). Thousand Oaks: SAGE.
- Dewey, J. (2010). *Okul ve toplum*. (Türkçe çevirisi: H.A. Başman) Ankara: Pegem Akademi.
- Diamond, A. (2010). The evidence base for improving school outcomes by addressing the whole child and by addressing skills and attitudes, not just content. *Early Education and Development*, 21(5), 780–793. doi:10.1080/10409289.2010.514522.

- Doğru, N. ve Peker, R. (2004). Özsayığı geliştirme programının lise dokuzuncu sınıf öğrencilerinin özsayığı düzeylerine etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 315-328.
- Egan, K. (2010). *Eğitimi Zihin*. (Türkçe çevirisi: F. Keser). Ankara: Pegem Akademi.
- Esen, Y. (2005). Öğretmenlerin toplumsal/mesleki kimliklerine ve rollerine ilişkin değerlendirmeleri: sosyal bilgiler öğretmenleri üzerinde yapılan bir araştırma, *Eğitim Bilim Toplum*, 3(11), 16-53.
- Forster, D.J. (2012). Codes of Ethics in Australian Education: Towards a National Perspective. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(9). 0-17. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2012v37n9.4>
- Genç, S. Z. (2005). İlköğretimde sosyal becerilerin gerçekleşme düzeyinin belirlenmesi üzerine bir araştırma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13 (1), 41-54.
- Given, L.M. ve Saumure, K. (2008). Trustworthiness. L.M. Given (Ed.), *The SAGE encyclopedia of qualitative research methods, Vol 1-2* içinde (s. 895-896), Thousand Oaks: SAGE.
- Gökçe, E. (2000). İlköğretimde okul aile işbirliğinin geliştirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 204-209.
- Guba, E.G. (1981). Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries, *Educational Communication and Technology*, 29(2), 75-91.
- Gutek G.L. (1988). *Philosophical and ideological perspectives on education*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Hinchliffe, G. (2001). Education or Pedagogy? *Journal of Philosophy of Education*, 35(1), 31-45.
- Kiraz, E., Demir, C.E., Aksu, M., Dalioğlu, A. ve Yıldırım, S. (2010). Öğretmen adaylarının eğitim görüşlerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(2), 526-540.

- Kruger, M., Won, M. ve Treagust, D.F. (2013). Teachers' perceptions on the changes in the curriculum and exit examinations for biology and human biology. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(3), 41-58. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2013v38n3.5>
- Küçük, Z.A. ve Polat, S. (2013). İlköğretim okul yöneticilerinin eğitime ve eğitimin amaçlarına ilişkin görüşleri. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 239–255.
- Merriam, S.B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Miles, M.B. ve Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis (2nd edition)*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Ong, C.L. (2013). *Towards Positive Education: A Mindful School Model* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). University of Pennsylvania.
- Özçelik, D.A. (2009). *Eğitim programları ve öğretim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Seligman, M.E.P., Ernst, R.M., Gillham, J., Reivicha, K. ve Linkins, M. (2009). Positive education: positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293–311.
- Sönmez, V. (2005). *Eğitim Felsefesi*. Ankara: Ani Yayıncılık.
- Turan, S. (2010). Eğitim Felsefesi ve Çağdaş Eğitim Sistemleri. A. Boyacı (Ed.), *Eğitim Sosyolojisi ve Felsefesi (3. Baskı)* içinde (ss.155-176). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 3. Baskı.
- Webster, R.S. (2009). Why educators should bring an end to pedagogy. *Australian Journal of Teacher Education*, 34(1), 42-53. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2009v34n1.4>
- Winch, C. (2002). The economic aims of education. *Journal of Philosophy of Education*, 36(1), 101-117.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Araştırma Makalesi

İlköğretim Öğretmenlerinin Online Akran İşbirliği ile Profesyonel Gelişimi: Bir Durum Çalışması ¹

İbrahim Hakkı Acar ², Süleyman Yıldız³

Öz

Bu durum çalışmasının amacı, sınıf öğretmenlerinin arasında gerçekleşen online akran işbirliğinin onların mesleki gelişimlerine katkısını keşfetmektir. Bu kapsamda, çevrimiçi akran işbirliği, "öğrenen-öğretmenler" adlı bir web tabanlı mesleki gelişim platformu üzerinden öğretmenlerin birbirlerine sağladığı çevrimiçi destek olarak tanımlanmıştır. Bu araştırmanın katılımcıları "Öğrenen-Öğretmenler" çevrimiçi akran işbirliği mesleki gelişim sürecine dahil olan sekiz gönüllü sınıf öğretmenidir. Bu çalışmada veri toplama, yarı yapılandırılmış görüşme ve web tabanlı gerçekleştirilen bilgi alışverişi platformu üzerinde kullanan öğretmenlerin çevrimiçi girdileri ile sağlanmıştır. Toplanan verilerin analizleri, açık kodlama yöntemi ve online girdilerin tematik analizleri olarak yapılmıştır. Analizler sonucunda, dört ana tema ortaya çıkmıştır ve bu temalar şu şekildedir: 1- Akran işbirliğinden sağlanan memnuniyet 2-Akran işbirliğinin faydası 3- Sınıf öğretim yöntem ve tekniklerinde gelişim 4- Sınıf yönetimi becerilerinde gelişimdir. Genel olarak, online akran işbirliğine katılan öğretmenlerin, bu işbirliğinin onların kişisel ve mesleki gelişimlerine katkı sağladığı şeklinde

¹ Araştırmanın ön bulguları 6-9 Haziran 2013'te Çanakkale'de düzenlenen 5. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde sunulmuştur.

² Dr., University of Nebraska-Lincoln, Child, Youth and Family Studies, iacar2@unl.edu.

³ Lisansüstü öğrenci, Yıldız Teknik Üniversitesi, Educational Sciences, muluyarinlar@hotmail.com.

Geliş tarihi: 04.07.2016, Kabul tarihi: 30.10.2016

algıladıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca online araçlar ile gerçekleştirilen akran işbirliğinin önemi tartışılmıştır.

***Anahtar kelimeler:** Online akran işbirliği, professional gelişim, sınıf öğretmenleri, durum çalışması.*

Giriş

Öğretmenlik bütün kültürler arasında yüzyıllardır önemli bir meslek olarak kabul edilmiştir. Çocuklar toplulukların geleceği olarak öğretmenler tarafından yönlendirilir ve geliştirilir; Bu nedenle, öğretmen bir toplumun omurgası olmakla beraber tüm diğer meslekler arasında saygın bir meslek olarak kabul edilebilir. Öğretmenler, çocukların sadece akademik gelişiminden sorumlu değil, aynı zamanda sosyal, bilişsel ve diğer gelişim alanlarından da sorumludur (Farmer, McAuliffe ve Hamm, 2011; McNergney ve Carrier, 1981; Merell, Ervin ve Gimpell, 2006). Bu bakış açısı itibariyle, öğretmen eğitim ortamındaki çocukların öğrenmesi, bilgi ve deneyimler edinebilmesi için bir rehber ya da destekçi olarak tanımlanabilir (Demirel, 2007).

Öğretmenler genellikle kendi sınıflarında bulunan çocukların önceden belirlenmiş öğrenme hedeflerini kazanıp kazanmadığını ve konuları çocuklara iletme için çeşitli öğrenme yöntem ve teknikleri kullanırlar (MacFarlane ve Woolfson, 2013; Pianta, La Paro ve Hamra, 2008; Stes, Coertjens ve van Petegem, 2010). Sınıftaki eğitim öğretim süreçlerinin daha iyi anlayabilmeleri için, öğretmenlerin hem atölye çalışması, seminer ve akran işbirlikleri gibi yaygın eğitim hem de örgün eğitim yoluyla yeterli mesleki gelişimlerini sağlaması gerekmektedir (Hildebrandt ve Eom, 2011; Rigelman ve Ruben, 2012). Her ne kadar Batı dünyasında kaliteli öğretmen ve öğrenci ilişkilerini artırmak ile ilintili olarak öğretmenlerin mesleki gelişimine verilen önem gözle görülür derecede artsa da (Örn., My Teaching Partner-MTP; Pianta, Mashburn, Downer, Hamre ve Justice, 2008), Türkiye'de akran işbirliği ile öğretmenlerin mesleki gelişimlerini inceleyen araştırmalarda eksiklik gözlenmektedir. Öğretmenlerin mesleki gelişiminin önemi göz önüne alındığında, mevcut çalışma sınıf öğretmenleri arasındaki akran işbirliğini araştırmayı amaçlamıştır. Bu bağlamda, online profesyonel bir öğrenme topluluğu ve bu topluluğun öğretmenlerin mesleki gelişimi üzerindeki etkilerini incelemek için durum çalışması aracılığı ile bu araştırma gerçekleştirilmiştir. durum çalışması yaklaşımı kullanılmıştır.

Öğretmenin Eğitimdeki Önemi

Öğretmenler, çocukların sosyal, akademik, bilişsel gelişim ve davranışlarını düzenlemelerinde rol oynarlar (Hannikainen ve Rasku-Puttonen, 2010; Zurek, Torquati ve Acar, 2014).

Öğretmenler çocukların olumlu davranış gelişimi, aktarılan kavramların anlaşılması, öz güvenlerinin gelişmesi, sınıf materyallerinin kullanımı ve olumlu akran etkileşimlerini desteklemek için uygun ve destekleyici bir ortam sağlamakla yükümlüdürler. Bu çerçevede, öğretmen-çocuk ilişkileri çocukların öğrenme sürecinde büyük önem taşımaktadır (Hannikainen ve Rasku-Puttonen, 2010).

Öğretmenler, çocukların davranışlarını yönetmek ve ders konularını öğretmek için sorgulama, oyun ve uygulamalı alıştırmalar gibi birçok farklı strateji kullanır (de Rivera et al., 2005; Hännikäinen, et al., 2010; Lee et al., 2012; Rosemberg ve Silva, 2009). Öğrenme stratejilerinin yanı sıra, öğretmenler öğrenme sürecini akıcı hale getirmek ve öğrencileri öğrenme faaliyetleri sırasında motive etmek için davranış yönetim becerilerini kullanır (Dobbs-Oates ve ark, 2011; Hannikainen ve diğerleri, 2010). Bir başka deyişle, kaliteli eğitim ve davranış yönetimi stratejileri çocuklara eğitim kavramlarını öğretmek ve çocukların davranışlarını yönetmek için öğretmenlere yardımcı olur.

Hannikainen ve ark. (2010) okul öncesi ve ilköğretim çağındaki çocukların öğrenme etkinliklerine öğretmenlerin katılımı rolünü incelemek için bir etnografik araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmacılar öğretmenlerin liderlik yaptığı öğrenme etkinlikleri sırasında çocukların öğretmenler ile olan ilişkilerini gözlemlemiştir (yaklaşık 100 saat gözlem). Araştırmacılar sonuçları 3 kategori halinde sunmuştur: 1- "okul öncesinde katılım ve ortak öğrenme" 2- "ilköğretimde katılım ve ortak öğrenme" ve 3- "benzerlik ve farklılıklar" (s 151). Bu çalışmanın bulguları (Hannikainen ve ark., 2010) öğretmenlerin rahat bir öğrenme ortamı sağlanması ve öğretmen liderliğindeki etkinliklerde çocukların aktif katılımını sağlaması çocukların öğrenme motivasyonunu destek verdiğini göstermiştir. Öğretmenler, çocukların birbirlerine yardımcı olma ve sırasını bekleme gibi olumlu sosyal davranışlar sergilemesini teşvik etmiştir. Öğretmenlerin olumlu davranışlar için rol model olması (örn., yardım sunma ve geri bildirim sağlama) ilköğretim çağındaki çocukların aktif katılımı için bir motivasyon aracı olarak gözlemlenmiştir. Öğretmenler çocukların interaktif katılımını motive etmek için için onların öğrenme süreçlerinde geribildirim sağlamıştır. Buna ek olarak, okul öncesi öğretmenleri ilköğretim okullarına oranla daha az karmaşık konuşma stilleri kullanmıştır. Hem okul öncesi ve ilköğretim öğretmenleri teşvik ve öğrenme sürecinin yönlendirilmesi yoluyla çocukların aktif katılımını teşvik etmiştir. Bu çalışmadan elde edilen bulgular, okulöncesi ve ilköğretim yıllarında öğretmenlerin çocukların katılımını sağlamak için kullanmış olduğu farklı stratejiler çocukların olumlu sosyal davranış ve erken kavram gelişimine yardımcı

olabileceğini göstermiştir. Olumlu öğretmen ve çocuk etkileşimleri hem çocuklar hem de öğretmenler için olumlu bir öğrenme ortamı oluşturulması için önemlidir.

Hanninkan ve meslektaşlarının araştırmasına paralel olarak, Mashburn ve ark. (2008) öğretmenlerin öğretim ve duygusal desteğinin çocukların sosyal ve dil becerilerine etkisini incelemiştir. Yapılan bu çalışmadan elde edilen bulgular öğretmenin duygusal desteği çocukların sosyal yeterlilikleri ile olumlu ilişkili ve çocukların problem davranışları ile olumsuz ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmenin öğretim desteğinin kalitesinin, çocukların alıcı dil becerileri, uygulamalı program çözme ve okuma-yazma becerileri ile ilişki gösterdiği bulunmuştur. Bu çalışmadaki bulgular sınıflarda öğretmenlerin etkili öğretim desteğinin çocukların dil ve akademik becerilerinin gelişimi için önemli olduğunu gösteren kanıtlar sunmaktadır. Bulgular ayrıca çocukların sosyal davranışları üzerinde öğretmenlerin sınıfta göstermiş olduğu duygusal desteğin etkili olduğunu göstermektedir. Çocukların gelişim ve öğrenme süreçlerinde öğretmenlerin etkinliğini göz önüne alındığında, öğretmenlerin eğitilmesi ve onların sınıf süreçlerini düzenleme mesleki gelişim programları ile desteklenmesi uygun olabilir. Bu nedenle, aşağıdaki bölümde öğretmenlerin mesleki gelişimlerini tartışılmıştır.

Öğretmenlerinin Mesleki Gelişimi ve Bunun Çocuk Çıktılarına Etkisi

Bir eğitim sisteminin kalitesi kuşkusuz o sistemin ana ögesi olarak kabul edilen öğretmenler üzerine temellenmiştir. Bu nedenle, profesyonel olarak gelişmiş öğretmenlere her zaman ihtiyaç vardır. Bir öğretmenin mesleki gelişimi (örn., akran desteği ve kurumsal destek) onların motivasyonuna, öğretmek için istekliliğine, kişiler arası ilişkilerine ve çevresel destek ile yakından ilişkilidir (Hildebrandt ve Eom, 2011; Stes, Coertjens ve Van Petegem, 2010). Türkiye'de olduğu gibi, öğretmen yetiştirme programları merkezi sistem ile izlenmesi öğretmenlerin mesleki gelişimini engelleyebilir veya mesleki gelişim arzularını yavaşlatabilir. Yine de, öğretmenlerin mesleki gelişimi çocukların başarıları üzerinde yansıtacaktır (Lee, Kinzie, ve Whittaker, 2013).

Günümüzde öğretmenlerin sınıflarında çocukların öğretim becerilerinin kalitesini arttırmanın yanı sıra öğrenme süreçlerinin sürdürülebilirliği amacıyla mikro bilgi ve yeterliliğe sahip olması gerektiğini düşünmek gerekir. Mikro öğretim yetkinlikleri ile öğretmenlerin mesleki

gelişimine katkı sağlamak eğitim kurumlarında giderek artan bir değere sahiptir (Demirel, 2000).

Stes ve arkadaşları (2010) kendilerini öğretim yöntem ve teknikleri açısından geliştirmeyi başaran öğretmenlerin mesleki açıdan kendilerini geliştirmede sınırlı olan öğretmenlere göre sınıf içi öğretimde gerekli olan motivasyon seviyelerinin daha yüksek olduğunu bulgusuna ulaşmıştır. Benzer şekilde, Lee ve ark. (2012) öğretmenlerin açık uçlu soru sorma ve çocukların dil kullanımı arasındaki ilişkiyi incelemek için yarı-deneysel bir çalışma yürütmüşlerdir. Araştırmacılar, öğretmenleri araştırma ve kontrol grupları olarak ikiye ayırmıştır. Araştırma grubu, elektronik ve yüz yüze atölyeler ile açık uçlu sorular sorma ve harmanlanmış (blended) (n = 11) eğitim alan öğretmenlerden oluşturmaktadır. Sadece eğitim programı destek eğitimi alan öğretmenler kontrol grubu (n = 15) olarak belirlenmiştir Otuz beş öğretmen 3 gruba ayrılarak; birinci grup öğretmenler (n = 11) sınıfta etkili soru kullanmayı amaçlayan eğitim programı ve harmanlanmış eğitim desteği almıştır. Ayrıca bu gruptaki öğretmenler, müfredat desteğinin yanı sıra Aralık ve Ocak ayları arasında ne tür sorular sorması ve bu soruların nasıl kullanılacağına dair atölye çalışmalarına katılmıştır. İkinci kontrol grubu öğretmenler (n = 15) sadece müfredat desteği alırken, üçüncü grup olan öğretmenler (n = 9), hiçbir destek verilmemiş sadece kendi bölgelerinin (mid-AtlanticState) müfredatını uygulamıştır. Araştırmacılar öğretmenlere sınıflarında fen eğitimi etkinliklerinde kullanılmak üzere MTP-Matematik / Bilim müfredat paketinden türetilen bilim müfredatı (toprak bilimi, araştırma tabanlı faaliyetler) sağlanmıştır (Kinzie, ve diğ., 2009). Araştırmacılar, araştırma grubundaki öğretmenlere ayrıca mesleki gelişimini sağlamak için yüz yüze atölyeler ve soru sorma kalitelerini arttırmak için Aralık ve Şubat ayları arasında web tabanlı atölyeler düzenlemiştir. Bununla beraber, (Lee ve ark., 2012) araştırma grubundaki öğretmenlerin açık uçlu sorular kullanım oranının kontrol grubu öğretmenlerin kullanım oranından önemli ölçüde farklı olduğunu tespit etmiştir. Buna ek olarak, aşağıdaki gösterilen önemli sonuçlar ulaşılmıştır: Araştırma grubundaki öğrenciler kontrol grubundaki öğrencilere göre öğretmenin sorularına yanıt olarak daha fazla oranda sözcükten oluşan yanıtlar üretmiştir. Öğretmenlerin açık uçlu soru sorması üzerine sağlanan desteğin öğrencilerin karmaşık cümleler (Sözdizimsel karmaşıklık) (% 95 GA 0,077 0,893) kullanımı için aracı etken olduğu, ancak, sözlerin diğer sözdizimsel türleri için önemli bir arabulucu olmadığı tespit edilmiştir. Bu çalışma, öğretmenlerin web tabanlı ve yüz yüze atölye ile almış oldukları mesleki gelişim eğitimlerinin öğrencilerinin dil kullanımı ve sözdizimsel karmaşıklık (kompleks cümle

kullanımı) üzerine etkili olan açık uçlu sorular ve etkili öğretim teknikleri kullanmasına yardımcı olduğunu göstermiştir.

Önceden yapılandırılmış araçlara ek olarak, öğretmenler mesleki gelişimleri için akran tabanlı araçlar da kullanır (Lu, 2010; Manouchehri, 2002). Önceki araştırmalar, akademik ve motivasyon temelli akran desteğinin öğretmen adaylarının mesleki gelişimi için etkili olduğunu göstermiştir (Lu, 2012). Öğretmenler arasında akran işbirliği aynı zamanda öğretmenlerin öğretim teknikleri, problem çözme becerileri ve matematik öğretim becerilerini artırmaya yardımcı olduğu tespit edilmiştir (Manouchehri, 2002). Genel olarak, kaliteli akran desteğinin öğretmenlerin mesleki gelişimi üzerinde olumlu etkileri olduğu görülüyor ve bunda dönüt olarak bu öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların daha iyi sosyal ve akademik sonuçlar elde etmesine katkı sağladığı söylenebilir.

Sosyal medya, web seminerleri ve kitlesel açık çevrimiçi kurslar (Massive Open Online Courses (MOOCs) gibi online araçların öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin bir parçası olarak artan kullanımı göz önüne alındığında, Türkiye’de bulunan sınıf öğretmenlerinin online akran işbirliğinden yararlanmasını incelemek bu öğretmenlerin bu online işbirliği vasıtasıyla nasıl bir gelişim gösterdiğini anlamamıza ışık tutacaktır. Buna ek olarak, bu çalışma, Türkiye’de öğretmenlerin mesleki gelişimleri için uygulamaya yönelik bir etki sağlayabilir.

Öğrenen Öğretmenler Online Akran İşbirliği Projesi

Öğrenen öğretmenler projesi mesleğine yeni başlayan öğretmenlerin sınıf öğretim ve davranış yönetim becerilerini geliştirmek için akran işbirliğine dayalı olarak akranlarının tecrübelerinden yararlanmak isteyen öğretmenlerimize bir fırsat olarak sunulmuştur. Buna ek olarak, proje aynı zamanda mesleğinde ilerlemiş öğretmenlerin öğretim süreçlerinde yapmış oldukları hataları algıyıp düzeltmelerini ve ayrıca da kariyerlerinde yeni olan öğretmenler ile deneyimlerini paylaşmalarını amaçlamıştır. Genel olarak, bu proje öğretmenlerin mesleki becerilerini geliştirmeye ve akranlarıyla bilgi ve tecrübe alışverişinde bulunmalarına yardımcı olmuştur. Bu proje planlama, öğretim, dönüt sağlama, tekrar-planlama, tekrar-öğretim, ve tekrar-dönüt basamaklarından oluşan mikro öğretim olarak algılanabilir. Bu mikro öğretim döngüsü öğretmenin sınıf öğretim ve yönetim becerilerini geliştirdiği sürece devam eder (McAleese, 1973).

Bu proje İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı Arnavutköy’de başlamış olsa da, daha sonra Türkiye’nin diğer bölgelerine de açılmıştır. Proje kapsamında, öğretmenler kendi sınıf ortamlarını kaydettikleri videoları (her video 30-40 dakika arası) online platforma ekleyerek diğer akranlarının vidyoyu izleyip dönüt vermesini sağlar; Ayrıca, bu araştırma öğretmenlerin etkili soru sorma, davranış yönetim becerileri ve öğretim becerilerini içeren sınıf içi davranışlar hakkında dönütler saptamayı da amaçlamıştır. Buna ek olarak, eğer öğretmen isterse zaman yönetimi, çocukların derse aktif katılımını sağlama ve derse giriş gibi konularda öğretmene daha detaylı bilgi sağlamak için akranlar değerlendirme formunu doldurabilirler. Öğretmenlerin kendi mesleki gelişimleri için olan bu online akran iş birliği sürecini incelemek öğretmenlerin online platformu kullanarak kendi gelişimlerine nasıl katkı sağladıklarını anlamaya üzerine bir ışık Ayrıca, bu mevcut çalışma öğretmen geliştirme ve eğitim programlarının da kullanabileceği öğretmenlerin online akran iş birliğinin altında yatan karakterleri ortaya koymayı amaçlamıştır.

Mevcut Çalışma

Bu nitel durum çalışmasının amacı, sınıf öğretmenleri arasında gerçekleştirilen online akran işbirliğinin onların mesleki gelişimlerine katkısı üzerine bir anlayış kazanmayı amaçlamıştır. Bu çalışmanın amacı çerçevesinde, online akran işbirliği "Öğrenen-Öğretmen" adlı bir web tabanlı mesleki gelişim platformu üzerinden öğretmenlerin birbirleri için sağlamış oldukları online destek olarak tanımlanmıştır. Bu çalışmanın merkezi araştırma sorusu:

- Online akran işbirliği sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişim nasıl etkilemiştir? Buna ek olarak, aşağıdaki alt sorular ele alınmıştır:
- hangi alanlarda çevrimiçi akran işbirliği sınıf öğretmenlerine yardımcı olmuştur? ,
- sınıf öğretmenlerin mesleki gelişim için kullanılan online çevrimiçi akran işbirliği hakkındaki algıları nelerdir?

Yöntem

Nitel araştırma araştırmacıların gelişmekte olan eylemler veya olayların bir parçası olarak doğal olgulara anlam getirilmesini sağlar (Merriam, 2009). Buna ek olarak, Creswell (2013) nitel araştırmanın karmaşık bir sorunun derin bir düzeyde incelenmesi için uygun olduğunu

belirlemiştir. Durum çalışmaları esasen bir şeyin nasıl ne şekilde geliştiğini incelemek için uygundur (Merriam, 2009). Bu çalışmanın amacı göz önüne alındığında, sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişimi için kullandığı online akran işbirliğinin onların mesleki becerilerine etkisini incelemek için nitel durum çalışması en uygun tasarımıdır.

Katılımcılar

Bir durum çalışmasında, örneklem iki düzeyde gerçekleşir. İlk olarak, araştırmacı durumun kendi sınırlarını belirler ve ikinci olarak ta araştırma olgusunun derinlemesine incelenmesini sağlamak için önceden belirlenen durumun oluşumunu belirler (Merriam, 2009). Bu çalışmada durum web tabanlı platform üzerinde akran işbirliği gerçekleştiren sınıf öğretmenleri olarak tanımlandı. Creswell (2013) varyasyon örnekleme bir formu olarak kabul edilen amaçlı örneklemin kullanılmasını önerir. Bu tarz örneklemede, araştırmacı araştırılacak olgunun güçlü ve zayıf yönlerini yansıtan katılımcıları tanımlar. Bu kriterler göz önüne alındığında, mevcut çalışmada "Öğrenci-Öğretmen" online akran işbirliği mesleki gelişim sürecine dahil olan sekiz sınıf öğretmenini katılımcı olarak belirlenmiştir. Katılımcılarla ikinci araştırmacı tarafından geçilmiş ve etik kurallar dikkate alınarak kendilerinden izin alınan üçü kadın, beşi erkek sekiz katılımcı çalışmaya dahil edilmiştir. Tüm katılımcılar İstanbul'un kenar bölgesinde bulunan ilköğretim okullarında öğretmenlik yapmaktadır. Öğretmenlerin tamamı sınıf öğretmenliği yapmak için gerekli olan üniversite derecesine sahip ve bir katılımcı da eğitim yönetimi üzerine yüksek lisans derecesine sahiptir.

Veri Toplama Araç ve Prosedürleri

Durum çalışması araştırmacıların veri toplamak için birden fazla yol kullanmasına izin verir (Yin, 2003). Çeşitli yöntemler kullanarak veri toplanması nitel verinin geçerlik ve güvenilirliği için zemin hazırlar (Creswell, 2013). Buna ek olarak, Yin (2003) bir durum çalışmasında çoklu veri kaynaklarını kullanmak araştırılacak olan olguya dair karmaşıklığın anlaşılmasını güçlendireceğini iddia eder. Tüm bunlar göz önüne alındığında, mevcut durum çalışmasında yarı yapılandırılmış görüşme formu ve öğretmenlerin web tabanlı platforma yükledikleri online dönüt girdilerini kullanılmıştır. Farklı derslere giren sekiz sınıf öğretmeni ile onların online akran işbirliği ile gelişimine dair açık uçlu sorular sorarak görüşmeler tamamlanmıştır. Ayrıca online platformda öğretmenlerin girdilerini de incelenerek,,bu girdiler öğretmenlerin birbirleri

ve diğer katılımcılar için yaptıkları yorum ve geribildirimlerden oluşmaktadır. Bu süreç araştırmacıların bu girdilerin görüşmeler için ihtiyat olarak kullanılmasını sağlayan belge analizleri ile paralellik göstermektedir (Yin, 2003). Buna ek olarak, veri toplamanın her iki aşamasında da, online akran işbirliğinin öğretmenlerin sınıf yönetimi ve ders anlatımı dahil olmak üzere onların sınıf içi öğrenme-ogretme süreçlerini geliştirmesine nasıl yardımcı olduğu üzerinde durulmuştur

Veri Analizi

Bu çalışmanın veri analizi Stake (2010) ve Creswell (2013) tarafından açıklanan prosedürleri takip edilmiştir. İlk olarak, birinci araştırmacı "memoing" oluşturmak için tüm görüşme notları ayrıntılı bir şekilde okunarak ve Creswell (2013) tarafından belirtilen ayrıntılı olarak kenar notları alınmıştır. İkinci olarak, açık kodlama stratejisi ile araştırmacılar birebir tüm yazıya dökülmüş görüşmeleri analiz ederek temel kavramsallaşmayı oluşturan ilk temel kodları belirlemiştir(Stake, 2010). Buna ek olarak, katılımcıların online girdileri sonraki basamakta analizlere dahil etmek için belgeye dökülmüştür. Verilerin anlam işbirliğini sağlamak amacıyla, üçgenleme yöntemi ile birlikte görüşmeler ve çevrimiçi girdiler birbirleri ile harmanlanarak kullanılmıştır (Creswell, 2013).

Son adım olarak ise, görüşmeler ve online girdilerden oluşturulan tüm temel kodlar kategoriler haline getirilip bir araya getirilmiş, katılımcıların hikayelerini ortaklığını yansıtacak şekilde anlam üniteleri oluşturulmuştur (Merriam, 2009). Oluşturulan temalar daha sonra ek veri doğrulama yöntemi olarak bazı katılımcılar tarafından kontrol edilmiştir (Creswell, 2013). Katılımcılardan geri dönüt alındıktan sonra, son tema ve açıklamaları oluşturulmuştur (son temalar ve açıklamaları için Tablo 1'e bakınız).

Bulgular

Elde edilen bulgular kapsamında dört ana tema ortaya çıkmıştır: 1- Akran işbirliğinden sağlanan memnuniyet 2-Akran işbirliğinin faydası 3- Sınıf öğretim yöntem ve tekniklerinde gelişim 4- Sınıf yönetimi becerilerinde gelişim.

Akran İşbirliğinden Sağlanan Memnuniyet

Görüşmeler ve sınıf öğretmenlerinin online girdilerinden elde edilen kodlar öğretmenlerin online akran işbirliği sürecinden memnun olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmenler sürekli olarak bu bilgi alışveriş sürecinin ne kadar tatmin edici olduğunu ifade etmişlerdir. Bu tema ayrıca öğretmenlerin hem mesleki hem de kişisel gelişim için çevrimiçi akran işbirliğinin değerli gördüklerini yansıtmıştır. İşbirliği sürecinde duyulan memnuniyeti yansıtan bir öğretmenin görüşmesinden bir kesit aşağıda sunulmuştur.

“Yine sizin dersinizin bir başkası tarafından izlenilmesi ve değerlendirilmesi, takdir ve tenkit edilmesi çok güzel. Diğer arkadaşlarımın derslerinde yaptığı birçok uygulamayı kendim örnek alarak yapmayı deniyorum bazen. Ve yine arkadaşlarımın yaptığı yanlışları görüp eksiklik olarak arkadaşlarıma bildirdikten sonra onu kendim bir daha hiç yapmıyorum. Hatta kendimin de sık sık yaptığı ancak bir başka arkadaşımın dersinde onun da yaptığı eksikliği görünce kendiminkini ancak öyle fark edebiliyorum. Daha önce sürekli denediğim bazı uygulamalardan böylelikle vazgeçtim. Bu proje olmasaydı belki de meslek hayatım boyunca bu istenmeyen öğretmen davranışlarına devam edecektim.”

Bu tema online akran işbirliğinin ilköğretim öğretmenlerinin motivasyon ve sınıfları ile olan bağlarının geliştirildiğini yansıtmaktadır.

Akran İşbirliğinin Faydası

Bu tema, sınıf öğretmenlerinin bu proje ve genel sosyal medya aracılığı ile online akran işbirliğinin kullanışlılığı hakkındaki algılarını yansıtır. Mevcut çalışmada yer alan tüm katılımcılar online akran işbirliğinin (örn., online platformlar aracılığıyla fikir ve öğretim yöntemlerinin değişimi) onların mesleki gelişim için çok önemli olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca, öğretmenler sosyal medyanın kendisinin başlıbaşına akran işbirliği için potansiyel bir platform olduğunu vurgulamıştır. Buna ek olarak, öğretmenler geliştirilmiş mevcut projeye sosyal medya araçlarının dahil edilmesi akranları ile işbirliklerini daha iyi aracı olduğunu ve geliştirdiğini belirtti. Sosyal medya ve çevrimiçi akran işbirliği yararlılığını gösteren bir örnek aşağıda sunulmuştur.

“Sosyal medya ve web tabanlı çalışmalar eğitimin çok yönlü olmasını sağlar. Eğitime farklı bakış açısı sunar ve etkin kullanıldığında eğitimde kaliteyi artırır. Bence her okul bizim gibi örnek dersleri videoya çekmeli ve okul web sitesine

konarak velilerle paylaşılmalı. Bu şekilde veli öğretmeni daha iyi tanır ve okula bakış açısı olumlu şekilde değişir. Bu proje sayesinde birçok veliden tebrik aldım ve derslerin devam etmesini talep ettiler. Özellikle çocukları ile dersi tekrar ettiklerini ve çok faydalı olduğunu paylaştılar.”

Bu tema, sosyal medya ve çevrimiçi akran işbirliğinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin önemli bir bileşeni olduğunu göstermiştir. Buna ek olarak, öğretmenler, sosyal medya ve mevcut proje aracılığıyla online akran işbirliğinin onların sadece sınıf sürecini iyileştirmek değil aynı zamanda aileler ile olumlu etkileşim sağladığını vurgulamıştır.

Sınıf Öğretim Yöntem ve Tekniklerinde Gelişim

Bu tema mevcut çalışmada yer alan tüm sınıf öğretmenlerinin bu mesleki gelişim projesine katıldıktan sonra kendi öğretim yöntem ve tekniklerinde iyileşmeler yaşadığını tecrübe ettiğini belirtmiştir. Ayrıntılı olarak, öğretmenler ders anlatımlarındaki kendi eksikliklerinin de farkına vardıkları belirtmişlerdir. Buna ek olarak, online platform üzerinden akranlardan alınan geribildirim ve yapıcı eleştirilerin onların kişisel ve mesleki gelişimleri için bir araç olduğunu vurgulamıştır. Aşağıdaki örnek bir öğretmenin sınıf içi öğretim yöntem ve tekniklerinde nasıl bir iyileşme olduğunu göstermektedir.

“Jest ve mimiklerimin, ses tonumun ne kadar etkili olduğunu bu çalışma sayesinde daha net görebildim. Diğer eğitimci arkadaşlarımla yaptığı eleştirilerle ses tonumu daha ekonomik kullanma konusunda dersler çıkarttım. Öğrencileri daha fazla derse katabilmeyi, eğitimi hayatın bir parçası olarak disiplinize edebilmeyi çalışmaya katılan arkadaşlar sayesinde biraz daha yukarılara çekebildiğimi düşünüyorum.”

Online akran işbirliği sınıf öğretmenlerinin öğretim yöntem ve tekniklerini geliştirmek için destek sağlamıştır. Öğretmenlerin öğretim yöntem ve tekniklerinde meydana gelen bu iyileşmeler öğrencilerin sosyal ve akademik başarıları üzerinde yansımaları olabilir.

Sınıf Yönetimi Becerilerinde Gelişim

Bir önceki temaya paralel olarak, bu tema online akran işbirliği sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerini geliştirmesinde yardımcı olduğunu yansıtmıştır. Öğretmenler, çocukların akran etkileşimlerindeki zorlukları tanımlama, öğrencilerin yıkıcı davranışları ile başa çıkma ve sınıf yönetiminde reaktiften çok proaktif yönetim becerilerini kullanmak gibi olumlu

çıkarımlar yapmışlardır. Öğretmenler online akran işbirliğinin onların zayıf yanlarını geliştirmek ve güçlü yanlarını artırması hakkında olumlu yorumlarla vurgu yapmışlardır. Aşağıdaki örnek öğretmenlerin çevrimiçi akran işbirliği yoluyla sınıf yönetimi becerilerini iyileşme konusunda fikir vermektedir.

“Diğer akranlarımla sınıf süreçlerini izliyor ve benim akranlarımdan yapıcı eleştiriler almam bana kendi sınıf süreçlerimin olumlu yönde değişmesine yardımcı oldu - çocuklara yaklaşımım ve sınıf içerisindeki “disiplin” üzerine bakış açım da dahil.”

Bu tema açıkça ifade etmektedir ki başka akranlarının sınıf süreçlerini izlemekte dahil olmak üzere online akran işbirliği öğretmenlerin kendi sınıflarında daha etkin stratejileri kullanmalarına yardımcı olabilir; bunu yaparak ta, öğretmenler çocuklara daha iyi sosyal ve akademik sonuçlar elde etmeleri için yardımcı olabilirler.

Tablo 1
Temaların Özet ve Açıklamaları

Tema	Açıklama
Tema 1: Akran işbirliğinden sağlanan memnuniyet	Mesleki ve kişisel gelişim için uygulanan online akran işbirliğinden duyulan memnuniyet
Tema 2: Akran işbirliğinin faydası	İlköğretim öğretmenlerinin mevcut proje ve sosyal medya yardımıyla oluşturulan online akran işbirliğinin yararlılığı konusunda fikirlerinin yansımalarını belirtir
Tema 3: Sınıf öğretim yöntem ve tekniklerinde gelişim	İlköğretim öğretmenlerinin mevcut mesleki gelişim projesine katıldıktan sonra kendi öğretim yöntem ve tekniklerinde meydana gelen değişimleri belirtir
Tema 4: Sınıf yönetimi becerilerinde gelişim.	İlköğretim öğretmenlerinin online akran işbirliği desteği ile sınıf yönetimi becerilerindeki iyileşmeyi belirtir.

Tablo 1 öğretmenlerin kümelenmiş farklı bakış açılarını temsil eden dört ana temayı göstermektedir. Tüm temalar için ortak görüş, öğretmenlerin hepsinin akranlarıyla gerçekleştirdiği online işbirliği vasıtasıyla olumlu deneyimler elde etmiş olmasıdır. İlk iki

temalar akran işbirliğinden duyulan memnuniyeti ve kullanışlılığı ve son iki tema da bu işbirliğinin bazı özel beceri ve teknikleri geliştirmek için öğretmenlere nasıl yardımcı olduğuyla ilgilidir.

Tartışma ve Sonuç

Bu mevcut nitel durum çalışmasının amacı, sınıf öğretmenleri arasında gerçekleştirilen online akran işbirliğinin onların mesleki gelişimine katkısını incelemektir. Öncelikli olarak incelen profesyonel gelişim alanları sınıf öğretmenlerinin online akran işbirliğini nasıl tecrübe ettikleri ve bu işbirliğinin onların sınıf yönetim becerileri ve öğretim yöntemleri / tekniklerine nasıl yardımcı olduğunu araştırılmıştır. Mevcut çalışmadan elde edilen genel bulgular sınıf öğretmenlerinin olumlu online akran işbirliği sürecini olumlu bir şekilde tecrübe etmiş olmaları ve bu sürecin onların mesleki gelişimlerine katkıda bulunduğu göstermektedir. İlköğretim öğretmenlerinin akranları ile gerçekleştirmiş olduğu işbirliği onların mesleki gelişim için doyurucu ve değerli olduğu açıkça ortaya çıkarmıştır. Bu bulgu, işbirliğine dayalı ortamların bireylerin bilişsel ve normal gelişimlerini ilerletmek için birleylerin birbirleriyle yapmış olduğu fikir alış veriş ve birbirinden öğrenmelerine izin verdiğini göstermesi açısından önceki araştırma ile uyumluluk göstermektedir (Meirink, Meijer ve Verlop, 2007). Öğretmenler akranları ile oluşturdukları işbirliği sayesinde kendi kişisel ve mesleki becerilerini geliştirdiklerini farkettilerinde olumlu duygu ve memnuniyet tecrübe ederler.

Buna ek olarak, sınıf öğretmenleri sosyal medyanın mesleki gelişimde kullanılmasına dair meydana gelen gelişmelere paralel olarak akran işbirliği çerçevesinde sosyal medyayı kendi mesleki gelişimlerinde kullandıklarını belirtmişlerdir (Hung ve Yuen, 2010; Luehman ve Tinelli, 2008). Sosyal ağlar özellikle üniversite öğrencileri tarafından giderek artan bir şekilde bilgi alış veriş ve iletişim saptamak için kullanılmaktadır (Hung ve Yuen, 2010). Sosyal ağlar üniversite öğrencileri arasında yaygın bir şekilde kullanılmasına rağmen, öğretmenlerin mesleki gelişiminde blogging gibi sosyal ağ araçlarından yararlanabilirler.

İlköğretim öğretmenleri sürekli olarak onların sınıf yönetimi ve sınıfta öğretim süreçleri için online akran işbirliğini bir araç olarak değerli bulduklarından ifade etmişlerdir. Özellikle, mevcut çalışmada öğretmenler akranlarından geri bildirim alma ve akranlarının sınıflarını gözlemleme süreçlerinin kendi öğretim ve sınıf yönetimi becerilerinin gelişimi için büyük derecede yararlı olduklarını belirtmişlerdir. Mevcut çalışmadaki öğretmenlerin bu algıları

önceki çalışmalar ile benzerlikler göstermektedir (Gregory, Allen, Mikami, Hafen ve Pianta, 2014; Lee et al., 2012). Önceki araştırmalar eğitimci veya akranlardan alınan desteğin öğretmenlerin sınıfta göstermiş oldukları mesleki becerileri için katkı sağladığı bulunmuştur. Örneğin, mesleki gelişim programı "My Teaching Partner-Benim Öğretmen Ortağım" (öğretmenlerin sınıftaki süreçleri içim kişiselleştirilmiş koçluk ve sistematik geribildirim) öğretmenlerin sınıf içi davranış becerileri yanı sıra öğrencilerle olumlu etkileşimlerini geliştirmiş ve bu gelişimler öğrencilerin davranış yönetimi ve akademik başarı gibi olumlu sonuçlar doğurmuştur (Gregory ve ark., 2014). Bu açıdan bakıldığında, mevcut çalışmadan elde edilen bulgular ilköğretim yıllarında olumlu öğretmen ve öğrenci sonuçları elde etmek için öğretmenlerin akranlarıyla yaptığı işbirliğinin önemini ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak, bu çalışma öğretmen yetiştirme programlarının öğretmen adaylarının etkin bir şekilde kendi öğrenme ve öğretme süreçlerini paylaşabileceği ve akranlarında yapıcı dönütler alabileceği akran işbirliği platformları oluşturmasının gerekliliğini ortaya koymuştur. Verilen eğitimler öğretmen adayları ile sınırlı olmamalıdır; hizmet içi eğitimlerde öğretmenler de bu işbirliği olanaklarından yararlanarak kendi mesleki öğretim becerilerini geliştirip olumlu öğrenci çıktılarına sahip olabilirler. Öğretmenlerin sınıf yönetimi ve öğretim yöntemleri üzerine yoğunlaşan "My Teaching Partner-Benim Öğretmen Ortağım" gibi Batı'da uygulanan gelişim programları Türkiye'de öğretmenler ile uygulanabilir. Sonuç olarakta, bu programlar öğrencilerin mevcut ve gelecekteki akademik başarılarına etki edebilir.

Genel olarak bu çalışmada elde edilen bulgular öğretmenlerin mesleğe ilişkin mesleki ve kişisel becerilerini geliştirmek için online platformlara ihtiyaç olduğunu vurgulamaktadır. Bu nedenle, öğretmen geliştirmeyi hedefleyen eğitim kurumları onların mesleki becerilerini geliştirmeye yardımcı olmak için öğretmenler arasında online işbirliğini entegre edebilirler. Öğretmenler bu akran işbirliğinde elde ettikleri kazanımları öğrencilerin daha iyi sosyal ve akademik sonuçları için kendi öğretim ve sınıf organizasyonunda kullanabilirler. Ayrıca mevcut çalışma öğretmenler arasındaki online akran işbirliğinin önemini ve karakterlerini daha derinlemesine anlamak için karma yöntem tasarımı kullanılmasını gelecekte bu alanda yapılacak araştırmalar için önerilebilir.

Kaynakça

- Demirel, Ö. (2000). *Alandan Uygulamaya Öğretme Sanatı*. Ankara, Pegem A Yayıncılık.
- Dobb-Oates, J., Kaderavek, J. N. ve Justice, L. M. (2011). Effective behavior management in preschool classrooms and children's task orientation: Enhancing emergent literacy and language development. *Early Childhood Research Quarterly*, 26, 420– 429. doi:10.1016/j.ecresq.2011.02.003.
- Creswell, J.W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Farmer, T. W., McAuliffe Lines, M. ve Hamm, J. V. (2011). Revealing the invisible hand: The role of teachers in children's peer experiences. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 1-10.
- Hännikäinen, M. ve Rasku-Puttonen, H. (2010). Promoting children's participation: the role of teachers in preschool and primary school learning sessions. *Early Years*, 30(2), 147-160. doi: 10.1080/09575146.2010.485555.
- Hildebrandt, S. A. ve Eom, M. (2011). Teacher professionalization: Motivational factors and the influence of age. *Teaching & Teacher Education*, 27(2), 416-423. doi:10.1016/j.tate.2010.09.011.
- Hung, H. ve Yuen, S. (2010). Educational use of social networking technology in higher education. *Teaching in Higher Education*, 15(6), 703-714.
- Gregory, A., Allen, J. P., Mikami, A. Y., Hafen, C. A. ve Pianta, R. C. (2014). Effects of a professional development program on behavioral engagement of students in middle and high school. *Psychology in the Schools*, 51(2), 143-163. doi:10.1002/pits.21741
- Kinzie, M. B., Robert, C., Pianta, R. C., Kilday, C., McGuire, P. ve Pinkham, A. M. (2009, March). Development of curricula, teacher supports and assessments for prekindergarten mathematics and science. In: *Paper presented at the meeting of the Society for Research on Educational Effectiveness (SREE), Washington, DC*
- Lee, Y., Kinzie, M. B. ve Whittaker, J. V. (2012). Impact of online support for teachers' open-ended questioning in pre-k science activities. *Teaching & Teacher Education*, 28(4), 568-577. doi:10.1016/j.tate.2012.01.002.
- Lu, H. (2010). Research on peer coaching in preservice teacher education – A review of literature. *Teaching & Teacher Education*, 26(4), 748-753. doi:10.1016/j.tate.2009.10.015.

- Luehmann, A.L. & Tinelli, L. (2008). Teacher professional identity development with social networking technologies: Learning reform through blogging. *Educational Media International* 45(4), 323-333.
- MacFarlane, K. ve Woolfson, L. (2013). Teacher attitudes and behavior toward the inclusion of children with social, emotional and behavioral difficulties in mainstream schools: An application of the theory of planned behavior. *Teaching & Teacher Education*, 29, 46-52. doi:10.1016/j.tate.2012.08.006.
- Manouchehri, A. (2002). Developing teaching knowledge through peer discourse. *Teaching & Teacher Education*, 18(6), 715.
- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D., . . . Early, D. M. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child Development*, 79(3), 732-749. doi: 10.1111/j.1467-8624.2008.01154.x.
- McAleese, W.R (1973). Microteaching: A new tool in the training of teachers. *Educational Review*. 25, 131-142.
- McNergney, R. F. ve Carrier, C. A. (1981). *Teacher Development*. New York, NY: Macmillan Publishing
- Meirink, J.A., Meijer, P.C. ve Verloop, N. (2007). A closer look at teachers' individual learning in collaborative settings. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 13, 145–164.
- Merrell, K. W., Ervin, R. A. ve Gimpel, G. A. (2006). *School Psychology for the 21st century: Foundations and Practices*. New York, NY: The Guilford Press.
- Merriam, S.B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*, San Francisco: John Wiley and Sons.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M. ve Hamre, B. K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System (CLASS)*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Pianta, R. C., Mashburn, A. J., Downer, J. T., Hamre, B. K. ve Justice, L. (2008). Effects of web-mediated professional development resources on teacher-child interactions in pre-kindergarten classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 431-451.
- Rigelman, N. ve Ruben, B. (2012). Creating foundations for collaboration in schools: Utilizing professional learning communities to support teacher candidate learning and visions of teaching. *Teaching & Teacher Education*, 28(7), 979-989. doi: 10.1016/j.tate.2012.05.004.

- Rosemberg, C. R. ve Silva, M. L. (2009). Teacher-child interaction and concept development in kindergarten. *Discourse Process*, 46, 572-591. doi:10.1080/01638530902959588.
- Stake, R.E. (2010). *Qualitative research: Studying how things work*. New York: The Guilford Press.
- Stes, A., Coertjens, L. ve van Petegem, P. (2010). Instructional development for teachers in higher education: impact on teaching approach. *Higher Education*, 60(2), 187-204. doi:10.1007/s10734-009-9294-x
- Yin, R.K. (2003). *Case Study Research: Design and Methods* (3rd Ed.). Thousand Oaks, CA:Sage.

Araştırma Makalesi

**Türkiye’de Küresel Bakış Açısının Sosyal Bilgiler Eğitimine Kaynaştırılması:
Sosyal Bilgiler Öğretmen Adayları¹**

Elvan Günel²

Öz

Bu çalışmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının küresel bakış açısını nasıl algıladığını ve sosyal bilgiler öğretmen eğitim programının küresel bakış açısını kazandırması bakımından nasıl değerlendirdiklerini incelemektir. Araştırmada, olgubilimsel desen kullanılmıştır. 11 sosyal bilgiler öğretmen adayı ile iki yarı-yapılandırılmış görüşme ve katılımcıların tuttukları günlüklerden elde edilen veriler NVivo 10 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Veriler tümevarımsal analiz tekniği ile çözümlenmiştir. Veriler 2009–2010 öğretim yılının bahar yarı yılında toplanmıştır. Bulgular, katılımcıların küresel bakış açısı hakkında düşüncelerinin ve tanımlarının, küreselleşme konusundaki inançları ile şekillendiğini göstermektedir. Ayrıca katılımcılar sosyal bilgiler dersinin küresel bakış açısı kullanılarak öğretilmesinin öğrencilerin, farklı kültürlerin yanı sıra etnik ve dini gruplara dair

¹ Bu çalışma 25-27 Ağustos 2010’da Helsinki’de düzenlenen Avrupa Eğitim Araştırması Konferansı’nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Yard.Doç.Dr., Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Bölümü, elvang@anadolu.edu.tr

Geliş tarihi: 19.09.2016, Kabul tarihi: 30.10.2016

kendi önyargılarını ve sterotiplerini anlamalarına olanak tanıdığı ve öğretmen eğitimi programlarının bu tür bir kazanımı sağlamada yetersiz olduğunu belirtmişlerdir.

Anahtar kelimeler: Sosyal bilgiler, küresel bakış açısı, küresel eğitim, öğretmen eğitimi

Giriş

Küreselleşme, sınırların ve engellerin ortadan kalktığı, böylece insanlar arasındaki bağlantıların ve ilişkilerin arttığı bir süreçtir (Banks ve *diğ.*, 2005; Scholte, 2005; Robertson, 1991). Küreselleşmeyle birlikte, teknolojiye yeni gelişmeler gerçekleşmiş, bu sayede insanlar kendi memleketleri dışında da bir dünyanın olduğunu bilincine varmış ve dolayısıyla farklı kültürlerden gelen insanlar arasındaki ilişkiler ve etkileşimler gelişmiştir (Kirkwood, 2001; Cappon, 2004). Bu nedenle sınıflarımızdaki kültürel, etnik, ırksal ve dinsel çeşitlilik de kaçınılmaz olmuştur. Bu olgu, kesinlikle eğitimi nasıl tanımladığımızı, sınıflarımızda neyi nasıl öğrettiğimizi şekillendirmektedir (Alger ve Harf, 1985; Apple, 2006, 2013; Banks, 2009; Hanvey, 2004; Kirkwood, 2001; Merryfield, 2002; Nieto, 2013; Pike, 2000; Ukpokodu, 1999).

Küreselleşmenin sonuçları sosyal ve ekonomik hayatın yanı sıra eğitim hayatında da daha fazla görünür hale geldiğinden dolayı, dünya genelindeki eğitimciler, günümüz küresel dünyasında öğrencilerin karşılaşılabileceği sorunlara karşı hazır olmaları için kendi ülkelerinde mevcut eğitim sistemleri ve okullaşma hakkında sorular sormaya başlamışlardır (Banks, 2004; Merryfield, 1998; Mundy ve Manion, 2008; Kirkwood, 2002). Eğitimdeki bilim insanları kadar UNESCO, UNICEF ve Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi (NCSS) gibi bazı eğitim ve meslek kuruluşları da öğrencileri sürekli değişen dünyanın karmaşıklığını ve çatışmalarını anlamaları, bilgili ve sorumlu bir vatandaş olabilmeleri için eğitecek okulları, programları ve eğitim politikalarını yeniden biçimlendirmenin sürekli artan bir ihtiyaç olduğunu vurgulamaktadırlar (Açıkalın, 2010a, 2010b; Banks *et. al.*, 2005; Günel ve Öztürk, 2016; Maguth ve Hilburn, 2015; Merryfield, 1998, 2002; Merryfield, 2002; Mundy ve Manion, 2008; Rapoport, 2009, 2010).

Bu noktada kültürel, etnik yapı ve dinsel açıdan çeşitliliğe hızlı bir geçiş yapan Kanada, Amerika Birleşik Devletleri ve Birleşik Krallık gibi ülkelerde yaşayan bilim insanları, genç nüfusu küresel dünyanın vatandaşları olmaları için nasıl eğitecekleri üzerine tartışmışlardır. Bu bilim insanları ayrıca eğitimde küresel bakış açısını benimsetmek için öğretim materyalleri, programlar ve dersler önermişlerdir (Merryfield, 1997, 2002; Mundy ve Manion, 2008). Bu gelişmelerin sonucu olarak, küresel eğitim bir çok ülkede sosyal bilgiler öğretim programında yerini almıştır.

Küresel eğitim, açık görüşlü olmak, çoklu bakış açısını kullanmak, stereotipleri, ayrımcılığı ve ırkçılığı ortadan kaldırmak, çeşitliliği, farklı kültürleri ve evrensel değerleri kabul etmenin yanı sıra ötekileştirilmiş öğrencilere karşı empati geliştirmek ve onların farklı kültürel değerlerini anlamak gibi konuları ele alır (Banks, 2004; Kirkwood, 2001; Merryfield, 1998; Merryfield ve Subedi, 2003). Küresel eğitimciler aynı zamanda dünyanın birbirine bağlı bir sistem olması, kültürler arası farkındalık, değişik bakış açılarının farkında olma, insan hakları, cinsiyet eşitsizliği, hoşgörü, sosyal adalet, farklı kültürlerden gelen insanların görüşlerine ve değerlerine saygı gibi konulara da odaklanmaktadır (Hanvey, 2004; Kirkwood, 2002). Buna ek olarak, küresel bakış açısı dört ana temadan oluşmaktadır: Çoklu bakış açısı, kültürleri anlama ve saygı duyma, küresel sorunların bilinmesi ve dünyanın birbirine bağlı bir sistem olduğunu anlama (Kirkwood, 2001).

Dünyada eğitimdeki bu gelişmeler, Türkiye'deki eğitim politikalarını büyük ölçüde etkilemiştir. Bu nedenle, ülkemizdeki eğitimciler ve Milli Eğitim Bakanlığında bu konuyla ilgilenen uzmanlar, 2005 yılında yeni bir öğretim programı geliştirmişlerdir (MEB, 2005a, 2005b). Bu konuda bir yenilik olarak Türkiye'deki sosyal bilgiler öğretim programına, 4. sınıftan 7. sınıfa kadar devam eden "küresel bağlantılar" adı altında yeni bir öğrenme alanı dahil edilmiştir. Bu öğrenme alanı "Ülkemiz Ve Dünya", "Ülkeler Arası Köprüler", "Uzaktaki Arkadaşlarım" ve "Hepimizin Dünyası" başlıklı dört üniteyi içermektedir (MEB, 2005a, 2005b).

Var olan alanyazın incelendiğinde Türkiye'deki sosyal bilgiler öğretim programının, küresel eğitimin öğrenme alanlarını tam olarak içermediği görülmektedir (Açıkalın, 2010a; Balkar ve Özgan, 2010; Günel ve Pehlivan, 2015; Kaymakçı, 2012). Araştırmacılar ayrıca küresel eğitim temalarından biri olan "çoklu bakış açısı"nın sosyal bilgiler öğretim programı ve ders kitaplarında önemsenmediği ya da göz ardı edildiğini ileri sürmüşlerdir. Bazı araştırmacılar da şu düşüncededir: Sosyal bilgiler öğretim programı küresel eğitimi ilgilendiren konuları kısmen içerse bile ülkemizdeki öğretmenler bu konuları öğretme konusunda ne isteklidirler ne de yeterlidirler (Günel ve Öztürk, 2016; Özkan, 2006). Öte yandan bazı araştırmalar da öğretmenlerin küresel bakış açısına dair genel bir fikri olmasına ve küresel eğitim derslerde uygulandığında ortaya çıkan olumlu sonuçları takdir etmelerine rağmen bu öğretmenlerin küresel eğitimi derslerinde etkili bir şekilde kullanmalarını sağlayacak bilgi ve beceriden yoksun olduklarını ortaya koymuştur (Appleyard, 2009; Mundy ve Manion, 2008; Rapoport, 2010). Bazı araştırmalar da öğretmen eğitimi programlarının, aday öğretmenleri küresel

konuları öğretmek konusunda yetersiz kılmasının şaşırtıcı olmadığını vurgulamaktadır (Alazzi, 2011; Mangram ve Watson, 2011).

Araştırmalar göstermektedir ki karmaşık küresel konuları etkili bir şekilde öğretmek, öğretmenlerin tecrübeleri, bilgileri ve eleştirel düşünme kapasitelerine bağlıdır (Merryfield ve Kasai, 2004; DeNobile, Kleeman ve Zarkos, 2014). Bu nedenle, öğretmen adaylarının inanç, algı ve değerlerinin nasıl şekillendiğine ve onların tecrübelerinin, eğitimlerinin, önyargılarının öğretimlerini nasıl etkilediğine odaklanan daha fazla araştırma yapılmasına ihtiyaç vardır (DeNobile, Kleeman ve Zarkos, 2014).

Eğitimdeki bu yeni gelişmelerin öğretmenlerin, öğretmen adaylarının ve öğretmen yetiştiren eğitimcilerin ihtiyaçlarını ne ölçüde karşıladığı konusunda bir çok çalışma mevcuttur (Aykaç, 2007; Dinç ve Doğan, 2010; Doğanay, 2009; Doğanay ve Sarı, 2008; Gömleksiz, 2005) ancak, Türkiye'deki sosyal bilgiler öğretmen eğitimine küresel bakış açısını kaynaştırmanın işlevselliğini ve ülkemizdeki sosyal bilgiler öğretmen adaylarının küresel eğitim algısını konu alan çalışmalar oldukça azdır (Açıkalm, 2010a, 2010b; Cırık, 2008; Günel ve Öztürk, 2016; Günel ve Pehlivan, 2015, 2016). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının küresel bakış açısını nasıl algıladığını ve bu adayların sosyal bilgiler öğretmen eğitim programının küresel bakış açısını kazandırması bakımından nasıl değerlendirdiklerini anlamak önemlidir. Dolayısıyla bu araştırma aşağıdaki soruları incelemeyi amaçlamaktadır:

- 1) Sosyal bilgiler öğretmen adayları sosyal bilgiler eğitiminde küresel bakış açısını nasıl algılamaktadırlar?
- 2) Sosyal bilgiler öğretmen adayları sosyal bilgiler öğretmen eğitim programını küresel bakış açısını kazandırması bakımından nasıl değerlendirmektedirler?

Bu çalışmanın amaçları özellikle önemlidir çünkü küresel eğitim, alanyazına son zamanlarda dahil olmuş bir kavramdır ve Türkiye'deki öğretmen eğitimi programları ile mevcut sosyal bilgiler öğretim programında azımsanamayacak kadar ilgi görmektedir.

Araştırmanın Yöntemi

Bu çalışmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının küresel bakış açısını nasıl algıladığını ve sosyal bilgiler öğretmen eğitim programının küresel bakış açısını kazandırması bakımından nasıl değerlendirdiklerini incelemektir. Bu araştırmada

olgubilimsel yaklaşım kullanılmıştır. Olgubilim, bir olgu hakkında bir veya birden fazla bireyin görüşlerini, deneyimlerini ve algılarını incelemeyi amaçlamaktadır (Creswell, 2012). Nitel araştırma yaklaşımı olarak fenomenoloji bir birey bir olguyu nasıl algılar, anlamlandırır ve ifade eder, sorularına odaklanır (Glesne, 2012). Bu çalışmada aday öğretmenlerin küresel bakış açısını nasıl algıladıkları incelediğinden, katılımcıların bu olguyu nasıl kavradıklarını ve deneyimlerini anlamak önemlidir.

Katılımcılar

Çalışmanın katılımcıları, araştırma devam ettiği sırada Türkiye’deki bir eğitim fakültesinde sosyal bilgiler eğitimi programında öğrenim gören 11 sosyal bilgiler öğretmen adaydır. Katılımcılar, amaçlı katılımcı seçimi yöntemi kullanılarak seçilmiştir. Bu yüzden, çalışmanın katılımcıları küreselleşme, güncel kavramlar ve yaklaşımlar (örn; önyargı, ayrımcılık, stereotipler, demokrasi ve demokratik eğitim, çeşitlilik vb.), dünya genelinde artarak devam eden sorunlar (örn; savaş, terör, politik ve sosyal çatışmalar vb.) gibi başlıklar üzerine odaklanan “Küresel Eğitim” dersi alan sosyal bilgiler öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Katılım, gönüllülük esasına dayanmaktadır. Katılımcılar seçilirken ayrıca doğmuş ve büyümüş oldukları şehirler ve bölgeler katılımcı seçme kriterleri arasında yer almıştır. Böylelikle katılımcıların kültürel farklılıklarının algılarını nasıl etkilediğinin de incelenmesi amaçlanmıştır. Katılımcıların profilleri Tablo 1 'de sunulmuştur.

Tablo 1

Katılımcıların Profilleri

Katılımcılar	Yaş	Cinsiyet	Memleket
Aliye	22	Kız	Uşak
Didem	20	Kız	Zonguldak
Esra	22	Kız	Samsun
Hakan	24	Erkek	Kahramanmaraş
Öznur	20	Kız	Afyon
Şevket	23	Erkek	Bingöl
Şeyda	21	Kız	Bartın
Serkan	22	Erkek	Kırklareli
Servet	29	Erkek	Manisa
Selçuk	22	Erkek	Batman
Tarık	21	Erkek	Ardahan

Veri Toplama ve Analiz

Olgubilimsel çalışmalarda görüşmeler, bireyin bir olgu hakkındaki deneyimlerini ve düşüncelerini anlamak ve tanımlamak için kullanıldıklarından dolayı en işlevsel veri toplama araçlarıdır (Creswell, 2012; Glesne, 2012). Bu çalışmada, katılımcıların küresel bakış açısını nasıl tanımladıkları gibi araştırma soruları hakkında derinlemesine bilgi edinmek için iki ayrı zamanda 30’ar dakikalık bireysel ve yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşme soruları genelden özele olmak üzere üç kategori altında hazırlanmıştır: Yaşadıkları çevre, memleket, yaş gibi katılımcıların özgeçmiş bilgileri, küresel bakış açısı, küresel eğitim ve küreselleşmenin tanımları; katılımcıların sınıf içinde ve dışındaki deneyimleri ile ilgili detaylı sorular ve sosyal bilgiler öğretmen eğitimi ve öğretim programı açısından sosyal bilgiler eğitiminde küresel bakış açısını ve küresel eğitimi nasıl algıladıkları; bu kavramların Türk eğitim sistemine uygulanabilirliği konusunda ne düşündüklerini anlamak için sorulan sorular.

Görüşmelere ek olarak, araştırmacı, katılımcılardan araştırma süresince ve ders boyunca bir günlük tutmalarını istemiştir. Bu günlükler, katılımcıların sınıf içi etkinlikler (ara sınav ve son sınav değerlendirmesi dahil) sırasında hissettiklerine ve tartışmalı konular üzerine sınıftaki ve çevrimiçi yapılan tartışmalardaki düşüncelerine odaklanmıştır. Tablo 2 “Küresel Eğitim” dersinde gerçekleştirilen etkinlikleri göstermektedir.

Tablo 2

“Küresel Eğitim” Dersinde Gerçekleştirilen Etkinlikler

Etkinlikler	Süre
Bir gazete okumak ve resimleri yorumlamak	Yaklaşık olarak 60 dakika
Bir hikayeyi yeniden yazmak	Yaklaşık olarak 60 dakika
Bir kavram haritası hazırlamak	Yaklaşık olarak 60 dakika
Küresel/Uluslararası konularla ilgili ders anlatımı	Her ders için yaklaşık olarak 30 dakika
Sınıf içi tartışmalar/güncel olaylar	Her ders için yaklaşık olarak 25 dakika
Çevrimiçi tartışmalar/güncel olaylar	13 hafta
Çeşitli etnik gruplardan öğrenciler ile etkileşim	13 hafta
Araştırma makaleleri okuma/çok kültürlü ve küresel eğitim üzerine	13 hafta
Ders planı hazırlama	Yaklaşık olarak 60 dakika
Filmleri izleme ve inceleme	2 hafta

Görüşmeler yapılırken, katılımcılar ve araştırmacı arasında güvenilir bir ilişki kurmak çok önemlidir. Böylece katılımcılar, araştırılan olgu hakkındaki görüşlerini ve hislerini özgür bir biçimde ifade edebilirler (Glesne, 2012). Bu çalışmada, araştırmacı katılımcıların çalışma süresi boyunca aldıkları “Küresel Eğitim” dersinin de eğitimcisi olduğundan, ikinci görüşmeler öğrenciler dersi tamamladıktan sonra yapılmıştır. Çalışmada veri toplamak için katılımcıların sözel ve yazılı onayları alınmıştır. Yazılı onay formu bütün katılımcılara verilerin nasıl toplanacağı, kullanılacağı ve katılımcıların rahatsız edici bulunduğu sorulara cevap vermek zorunda olmadığı yönünde verilen bilgileri içermektedir. Ayrıca araştırmacı gizlilik ve mahremiyet sağlayacağı yönünde teminat vermiştir; böylece katılımcılara çalışma boyunca takma adlar verilmiştir. Buna ek olarak, katılımcılar araştırma boyunca istedikleri zaman araştırmadan ayrılma konusunda özgür oldukları ve bu kararlarının notlarını hiç bir şekilde etkilemeyeceği konusunda araştırmacı tarafından bilgilendirilmişlerdir.

Yapılan görüşmeler ve katılımcıların tuttuğu günlüklerin incelenmesi sonucunda elde edilen veriler, NVivo 10 paket programında analiz edilmiştir. Yapılandırılmış bir tema olmadığı için tümevarımsal analiz yaklaşımı kullanılmıştır. Verileri satır satır kodlayarak ilk kodlar, sonra bu kodlara dayalı temalar elde edilmiştir. İlk analizler sırasında, satır satır kodlama işlemi tamamlandıktan sonra, toplam 30 koda ulaşılmıştır. Daha sonra bu kodlar dört ana temaya indirgenmiştir ve yapılan derin analizlerin sonucunda ise üç ana bulgu ortaya çıkmıştır. Araştırmada inandırıcılığı sağlamak için, araştırmacı bütün katılımcılarla yüz yüze görüşmeler yoluyla katılımcı onayı almış ve veri toplama yöntemlerini (örn; bütün katılımcılar ile çoklu bireysel görüşmeler ve katılımcıların tuttukları günlükler) çeşitlendirmiştir.

Bulgular

Bulgular üç ana başlıkta toplanmıştır: 1) Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler eğitiminde küresel bakış açısını tanımlamaları, 2) Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının küresel bakış açısının, Türkiye’de sosyal bilgiler eğitimine kaynaştırılmasının ne kadar önemli olduğu hakkındaki görüşleri, 3) Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının farklı kültür tanımları, kendilerini farklılıklara duyarlı olma, farklı kültürlerden ve insanlardan haberdar olma, çok kültürlü, etnik ve dini etkileri kabul etme yönlerinden yetersiz bulmaları.

Katılımcıların Küresel Bakış Açısını Tanımlamaları

Çalışmanın bulguları, katılımcıların küresel bakış açısına dair tanımlarının ve görüşlerinin küreselleşme konusundaki inançlarına dayandığını, küresel bakış açısını yayılmacılık, emperyalizm ve liberalizm gibi kavramlarla ilişkilendirdiklerini göstermektedir. Ek olarak, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğu küresel bakış açısı kavramını bu dersten önce öğrenmediklerini, hatta hiç duymadıklarını ifade etmişlerdir. Bu yüzden de küresel bakış açısı kavramını ya hiç tanımlayamamış ya da yanlış tanımlamışlardır. Katılımcıların yanıtlarına dayalı olarak söyleyebiliriz ki bilgi eksikliklerinin ve yanlış bilgilerinin altında yatan iki temel faktör vardır. Bu faktörlerin ilki, eğitimleri boyunca (ilkokuldan üniversiteye) küresel bakış açısını öğrenememeleri, ikincisi de internet, medya ve bilgisiz akranları vasıtasıyla bu konuyu informal yollardan öğrenmeleridir. Örneğin, Aliye görüşlerini; *'küresel bakış açısını tanımlamak benim için biraz zor olacak. Ben sadece tahmin edebilirim ve bildiğim kadarıyla küreselleşme, emperyalizm ve liberalizm ile ilgili bir şey'* diyerek belirtmiştir. Selçuk ve Servet *'küresel bakış açısı kavramına dair hiçbir şey bilmiyorum'* şeklinde bir açıklamada bulunmuşlardır. Bulgular, katılımcıların küresel bakış açısı hakkındaki bilgi eksiklerinin, küresel bakış açısının aslında ne anlama geldiğine dair büyük kavram yanılgılarına yol açtığını göstermiştir. Bazı katılımcılar küresel bakış açısını küreselleşme kavramıyla ilişkilendirmişlerdir. Dolayısıyla, bu katılımcılar bu terimi basitçe "küreselleşme ile ilgili bir şey" olarak tanımlamışlardır. Aliye, *'kesin olarak bilmiyorum, eğer tahmin etmem gerekirse homojen bir dünya ve homojen bir kültür yaratmaktır'* diye eklemiştir.

Ek olarak, katılımcılardan küresel bakış açısı kavramını tanımlamaları istendiğinde, bazı katılımcılar *'bütün insanların ortak bir dil konuşmasını ve bütün dünyada aynı dini inançları paylaşmasını sağlayan, bütün insanları birbirine denk hale getirecek ve bireysellik kaybına neden olacak bir eğitim sistemi olarak'* tanımlamışlardır. Diğer katılımcılar şöyle ifade etmişlerdir: *'Küreselleşme dünya genelinde her gün daha önemli hale geldiği için küresel eğitim herkesin dünya genelinde aynı eğitimi alması anlamına gelmektedir... mesela Türkiye'deki eğitimin Avrupa veya Birleşik Devletlerle eşit olması'*. Hakan, *'küresel eğitim hakkında düşünürken, ilk olarak şunu söyleyebilirim ki küreselleşme ve eğitimle ilgilidir. İnsan davranışını geliştirmek için planlanan bir eğitimidir ve evrenseldir. Avrupa'yla aynı zamanda Türkiye'de de kullanılabilir'* diye belirtmiştir.

Öte yandan Serkan,

“Teknoloji bütün dünyada ilerledi. Örneğin, ben birkaç yıldır bu üniversitedeyim ve her şey çok hızlı değişiyor. Mesela bakış açıları değişiyor. Eğitim politikaları değişiyor. Eğitimde yeni gelişmeler oluyor, yeni metotlar çıkıyor. İnanıyorum ki bu insanları dünya hakkında daha çok şey öğrenmeye zorluyor. Küresel eğitim önemli; örneğin şu anda aldığım eğitimi Birleşik Devletler’de de alabilirim. Eşitliği kast ediyorum; dünyanın her yerinde aynı eğitime eşit erişim hakkı”

diye eklemiştir.

Şeyda da düşüncelerini;

“Aslında, küresel bakış açısını öğrenmeye şimdi yeni başlıyorum. Çoğunlukla küreselleşmeye meraklı olmamın sebebi budur. Bana göre küreselleşme bazı fikirler ve bakış açılarını tüm dünyaya yaymaktır. Bu durumda küresel eğitim bütün dünya genelinde teknoloji, bilim ve iletişim üzerine dünya çapındaki yeniliklere dayanan bir gelişmedir”

şeklinde ifade etmiştir.

Elif ve Tarık ise küresel bakış açısının *“dünyanın küreselleşmesi ve farklı kültürel geçmişlere sahip insanlar arasındaki ilişkiler ve etkileşimlerle ilgili olduğunu”* söylemişlerdir. Ayrıca, araştırmanın bulguları bütün katılımcıların küresel bakış açısı algılarının, “Küresel Eğitim” dersinde yer alan etkinlikleri tamamladıktan sonra, “belirsiz” ve “zararlı”dan “gerekli” ve “yararlı”ya dönüştüğünü göstermektedir.

Küresel Bakış Açısının Türkiye’deki Sosyal Bilgiler Programına Kaynaştırılmasının Önemi

Türkiye ırksal, kültürel, etnik ve dinsel açılardan çeşitliliğe sahip bir toplumdan oluştuğu için, çalışmadaki bütün katılımcılar, küresel bakış açısının ülkemizdeki sosyal bilgiler eğitimine kaynaştırılmasının, önemli olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca katılımcılar ders boyunca farklı kültürler ve etnik gruplar hakkında kendilerine ait önyargılara ve stereotiplere sahip olduklarının farkına vardıklarını da vurgulamışlardır. Bu yüzden küresel eğitimin stereotipleri ve ayrımcılığı ortadan kaldırmaya yardımcı olabileceğine inandıklarını belirtmişlerdir. Konuyla ilgili olarak Tarık şöyle söylemiştir:

“Dünyadaki diğer kültürler şöyle dursun, kendi toplumumuzda farklı kültürlerle karşı halihazırda stereotiplerimiz olduğunu fark ettim ve farklı ülkelerdeki insanların da Türk kültürüne karşı önyargıları olabilir. Küresel eğitim farklı kültürlerle karşı stereotipleri ortadan kaldırmaya veya azaltmaya yardımcı olabilir. Sosyal bilgiler öğretmenini olduğumda ben de aynı şeyi yapmaya çalışacağım.”

Tarık'ın yanı sıra, Hakan, Şeyda, Esra ve Didem de, “Küresel Eğitim” dersinin sadece sosyal bilgiler öğretmen eğitimi programında değil, Türkiye'deki diğer tüm öğretmen eğitimi programlarında da sunulması gerektiğini vurgulamışlardır. Hakan düşüncelerini şu sözlerle belirtmiştir:

“Öğretmen eğitimi bölümlerinin hepsi bir küresel eğitim dersi vermeli çünkü bu ders insanlar arasındaki ilişkilerin ve etkileşimlerin yanı sıra farklı dünya görüşlerini de içermektedir. Üniversiteler öğrencilerin kendilerini yeniden tanımladıkları ve dünya görüşlerini sil baştan şekillendirdikleri yerlerdir. Bunun yanı sıra küresel eğitim, orta öğretimde de sunulmalıdır. Ayrı bir ders olarak müfredatta yer alması gerektiğini kastediyorum böylece öğrenciler önyargı, ayrımcılık, tolerans ve stereotipler gibi kavramları genç yaşta öğrenebilirler.”

Esra da, küresel bakış açısının sosyal bilgiler öğretmenlerine, öğretim programının önemli bir parçasını oluşturan tarih konularının işlenmesinde daha çok yardımcı olabileceğini belirtmiştir. Esra, “Küresel Eğitim” dersinin kendi etnosantrik görüşlerini keşfetmesini sağladığını söylemiştir. Bu yüzden küresel eğitimin sosyal bilgiler öğretmenlerinin hem dünyadaki hem de Türkiye'deki ırksal ve sınıfsal sorunları daha iyi anlamalarını sağlayacağını vurgulamış, ayrıca kendi etnosantrik görüşlerini incelemelerinde ve tartışmalarında yardımcı olabileceğini ileri sürerek düşüncelerini aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

“Her şeyden önce, tarihi öğrettiğimize ama kendi tarihimizi bilmediğimize inanıyorum... bizim tarih algımız sadece ulusal bayrağımız ve hey ‘ biz Türküz’ demek... ama bizim bu sorunları da düşünüp tartışmamız gerekir. Demek istiyorum ki milletimizi ve bayrağımızı sevmemiz iyi bir şey ama biz milletimizi dünyadaki diğer milletlerden daha üstün olarak algılasak işte bu uygun olmaz.”

Öznur, Selçuk ve Şevket de Esra gibi düşünmektedir. Küresel bakış açısının sosyal bilgiler dersinde ve öğretim programında yer almasının, öğrencilerin farklı kültürleri tanımlarını ve kendi önyargılarını keşfetmelerini sağlayacağını vurgulamışlardır.

Katılımcıların Farklı Kültür Anlayışları

Verilerin analizi sırasında bir başka bulgu daha ortaya çıkmıştır. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının farklı kültürler hakkındaki bilgileri yaygın eğitimden gelmektedir. Adaylar, kendilerini farklılıklara duyarlı olma, farklı kültürlerden ve insanlardan haberdar olma, çok kültürlü, etnik ve dini etkileri kabul etme yönlerinden yetersiz bulmuşlardır. Bütün katılımcılar farklı kültürler hakkındaki çoğu şeyi okuldan ziyade medya, sosyal medya ve akranları aracılığıyla öğrendiklerini vurgulamışlardır. Sınıfta farklı kültürleri tartıştıkları ve haklarında bir şeyler öğrendikleri tek zamanın, “Küresel Eğitim” dersi olduğunu ifade etmişlerdir.

Şevket, televizyon ve belgeseller izleyerek farklı kültürleri öğrendiğini belirtirken, Serkan, Şeyda ve Didem ise üniversitede sosyalleşirken farklı geçmişlerden gelen insanlarla tanıştıklarını ve çoğunlukla farklı kültürleri böyle öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Öte yandan, Serkan sadece “Küresel Eğitim” dersini tamamladıktan sonra, Türkiye’nin din, etnik yapı, ırk ve siyasi görüş açısından çok kültürlü bir toplum olmasına rağmen, *“kendisi de dahil olmak üzere insanların her nedense farklı kültürlerden gelen insanlardan ziyade benzer kültürel inançlara sahip insanlarla vakit geçirmeyi tercih ettiğini”* fark etmiştir.

Bu araştırmada, görüşmeler sırasında katılımcılar etnik ve dinsel olarak farklı olan akranlarıyla olan ilişkilerini tanımladıklarında, çoğunlukla “farklı kültür” terimini kullanmışlardır. Ancak onlardan farklı kültürü bir kavram olarak tanımlamaları istendiğinde; Serkan dışında ki bütün katılımcılar, farklı kültürü, kendilerinininkinden farklı ve Türkiye’nin coğrafi sınırlarının dışında kalan kültürel inançlar olarak tanımlamışlardır. Görüşmelerde Türkiye’deki farklı etnik-kültürel gruplara da değinmelerine rağmen etnik, kültürel ve dini farklılıklara odaklanmamışlardır. Şevket düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Farklı kültür bizimkinden farklı olan kültürel inançlar anlamına gelmektedir... örneğin ben Türk ve Kürt kültürü arasında herhangi bir farklılık göremiyorum... belki coğrafi farklılıklar doğudaki insanlar için biraz zorludur... batıyla kıyaslandığında biz daha katı kurallara sahibiz... farklı kültürler Türkiye’nin dışındadır. İnanıyorum ki belgesellerden bildiğim kadarıyla onlar daha esnekler.”

Didem de aşağıdaki sözleri söylemiştir: *“Farklı kültürü nasıl tanımlarsın diye sorduğunuzda, farklı yemekler, kıyafetler ve dil gibi farklı olan her şey olarak tanımlayabilirim... Karadeniz*

bölgesinden olmama ve farklı bir etnik gruba dahil olmama rağmen, Türkiye'deki kendim dahil olmak üzere herkesi Türk olarak kabul ediyorum."

Ayrıca katılımcılar ayrımcılık, önyargı, ırkçılık ve çeşitlilik gibi kavramları ders sırasında eğitim hayatları boyunca ilk kez ayrıntılı olarak öğrendiklerini, kültürel farklar hakkında sınıf içi tartışmalara sıra geldiğinde "ortak payda da bulduklarına" inandıklarını ifade etmişlerdir. Sosyal bilgiler öğretmen adayları kendilerini farklılıklara duyarlı olma, farklı kültürlerden ve insanlardan haberdar olma ve çok kültürlü, etnik ve dini etkileri kabul etme yönlerinden yetersiz bulmuşlardır. Şevket şuna dikkat çekmiştir: "Eğer bizler tamamıyla sosyal bilgiler dersinde ve öğretim programında küresel bakış açısını benimsersek Türkiye'de bu konuları öğretecek nitelikte öğretmenler bulmak biraz zor olacaktır... daha fazla öğretmenin eğitilmesi gerekir ve sosyal bilgiler öğretmen eğitim programında bir tane seçmeli ders yeterli değildir." Bütün katılımcılar derslerinde küresel bakış açısını benimsemiş olmalarının, öğrencilerinin küresel dünyada karşılaşılabilecekleri sorunların üstesinden gelmelerinde, sorumlu ve bilgili vatandaş olmaları yönünde eğitimlerinde önemli olacağına inanmışlardır. Ancak kendilerini farklılıklara duyarlı olma, farklı kültürlerden ve insanlardan haberdar olma konularında eksik bulmuşlardır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Son on yılda insanların ekonomik, politik ve sosyal fırsatlara sahip olarak daha rahat bir hayat sürdürebilmeleri için göç etmeleri sonucunda, ulus devletler büyüyen ırksal, kültürel ve dinsel çeşitliliğe ev sahipliği yapmak zorunda kalmışlardır. Özellikle Amerika, Kanada, Fransa ve Almanya gibi ülkeler kendilerini göç ve göçün sonuçlarıyla pek çok açıdan yüzleşirken bulmuşlardır. Kültürel, dini ve etnik çeşitliliğe sahip toplumlar ırkı, etnik kökeni, dini ve statüsü ne olursa olsun, tüm vatandaşların benimseyebileceği ortak değerler, standartlar ve hedefleri benimseme yönünde güçlüklerle karşılaşmaktadırlar. Dolayısıyla artan çeşitlilik ve bu çeşitliliğin kabul görmesi, bu ülkelerdeki eğitimcilerin eğitim politikalarını yeniden gözden geçirmelerine neden olmuştur (Banks ve diğ., 2005; Kılınç ve Korkmaz, 2015; Maguth ve Hilburn, 2015; Mundy ve Manion, 2008; Rapoport, 2009, 2010).

Türkiye gibi, kuruluşundan itibaren kültürel, dini ve etnik olarak çeşitlilik sahibi olan ulus devletler, göç ve onun sonuçlarıyla mücadele etme konusunda deneyimlidirler ancak bu

ülkelerin etnik kompozisyonunda yer alan değişiklikler, politik ve sosyal çatışmalara neden olmaktadır. Bu nedenle birlik ve çeşitliliği dengeleme Türkiye gibi ülkeler için büyük bir sorun haline gelmiştir (Atasoy, 2005). Sözü edilen zorluğu yeni eğitim politikaları geliştirerek aşmak için Türk Milli Eğitim Bakanlığı yeni bir öğretim programı oluşturmuştur ve sosyal bilgiler öğretim programına küresel bakış açısını da dahil etmiştir (MEB, 2005a, 2005b).

Bu çalışmada, katılımcıların küresel bakış açısı hakkındaki görüşleri ve düşüncelerini yayımlamacılık, emperyalizm ve liberalizm gibi kavramlar ile ilişkilendirdikleri ve algılarını küreselleşme kavramına yükledikleri olumsuz yargıların şekillendirdiği bulunmuştur. Bu yüzden, katılımcılar küresel bakış açısının ve küresel eğitimin gerçekte ne anlama geldiğinin “belirsiz” olduğunu, küresel bakış açısının sosyal bilgiler dersinde ve programına kaynaştırılmasının “zararlı” ve ulusal değerlere aykırı olarak düşünülebileceğini belirtmişlerdir. Bu çalışmanın bulgularına benzer olarak, çok kültürlü eğitim yaklaşımı ve yansımalarına odaklanan çalışmalarında Cırık (2008) ve Cushner (1998), çok kültürlü eğitim kavramının eğitimciler ve öğretmenler tarafından son derece yanlış anlaşılan ve korkulan bir kavram olduğunu ileri sürmüşlerdir. Bu korku, çok kültürlü eğitim yaklaşımını kullanmanın sosyal uyum ve ulusal birliğe zarar verebileceği inancından kaynaklanabilir. Dolayısıyla bu korkudan dolayı çok kültürlü ve küresel eğitim hareketi, kolaylıkla ulusal değerlere aykırı bir hareket olarak algılanabilir. Günel ve Öztürk (2016) de Türkiye’deki sosyal bilgiler öğretmenlerinin, küresel eğitimi dünyadaki sosyal, politik ve ekonomik çatışmaların nedeni olan küreselleşmeyle ilişkilendirdiklerinden, küresel eğitime karşı olumsuz bir tutum sergilediklerini saptamışlardır. Ek olarak, Günel ve Pehlivan (2016) sosyal bilgiler öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık ve insan hakları, sosyal adalet ve çevre sorunları gibi konularla ilgilenen, aynı zamanda küresel eğitimin kazandırmayı amaçladığı becerileri de vermeyi hedefleyen küresel vatandaşlık eğitimine ilişkin algısını incelemişlerdir. Katılımcıların kendilerini küresel vatandaş olarak düşünmedikleri belirlenmiştir. Bunun nedeni olarak küresel vatandaş olmanın gereklerinden birinin de milli duygulardan tamamıyla arınılmış olunması gerektiğine inanmalarındadır. Oysa, Göl (2013) ve Richardson, Blades, Kumano ve Karaki (2003) ise sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, özellikle Kanada ve Japonya’da, küresel vatandaşlık konusunda olumlu tutum sergilediklerini ortaya çıkarmışlardır. Atasoy (2005) da küreselleşme ve küresel eğitimi benimseme nedeniyle milli birliği kaybetme korkusunun altını çizmiş ve küreselleşmenin etkilerinin artmasının asla milliyetçiliğin yok olmasına yol açmayacağını ileri sürmüştür. Benzer bir görüş olarak kişi, milli duygularını kaybetmeden de küresel bir vatandaş olabilir (Günel ve Pehlivan, 2016;

Kılınç ve Korkmaz, 2015).

Bu çalışmadaki katılımcılar “Küresel Eğitim” dersinde verilen ödevleri tamamladıktan sonra, küresel bakış açıları ve küresel eğitim algılarının “belirsiz” ve “zararlı”dan “gerekli” ve “yararlı”ya dönüştüğünü de belirtmişlerdir. Bu bulgulara benzer olarak, Günel ve Pehlivan (2016) Türkiye'deki bazı sosyal bilgiler öğretmen yetiştirme programlarında yer alan küresel eğitim, değerler eğitimi ve etkili vatandaşlık eğitimi gibi bazı seçmeli derslerin öğrencilerin küresel vatandaşlık algılarını olumlu yönde etkilediğini saptamışlardır.

Çalışmayla ulaşılan bir diğer sonuç da sosyal bilgiler öğretmen adaylarının küresel bakış açısının sosyal bilgiler eğitiminde benimsenmesini ne denli önemli bulduklarıdır. Katılımcılar “Küresel Eğitim” dersinde, kendilerinin de deneyimlediği gibi, sosyal bilgiler dersini küresel bakış açısını benimseyerek öğretmenin, öğrencilere farklı kültürler, etnik ve dini gruplar hakkındaki önyargılarını ve stereotiplerini anlamaları konusunda yardımcı olabileceğini ileri sürmüşlerdir. Böylelikle de dünyayı etkileyen politik ve sosyal olayları anlamalarının yanı sıra kendi dünya görüşlerini geliştirmelerine, bunun sonucunda açık fikirli ve bilgili vatandaşlar olmalarına yardım edeceğine inandıklarını belirtmişlerdir. Katılımcılar tarih konularının öğretilmesi sırasında da kendilerinin daha eleştirel olmalarına da katkı sağlayacağını söylemişlerdir. Öte yandan katılımcılar Türkiye'deki sosyal bilgiler öğretim programı ve sosyal bilgiler öğretmen eğitimi programlarının bu tür bir beceriyi sağlama konusunda sınırlı olduğunu vurgulamışlardır. Aynı şekilde, Açıkalın (2010a, 2010b), Günel ve Pehlivan (2015) ve Günel ve Pehlivan (2016) Türkiye'deki sosyal bilgiler öğretim programının, sekizinci sınıf vatandaşlık ve demokrasi eğitimi öğretim programının, ders kitabının ve sosyal bilgiler öğretmen eğitimi programlarının, öğretmeyi hedefledikleri küresel ve çok kültürlü eğitimin değerleri ve becerileri açısından eksiklikleri olduğunu ortaya çıkarmışlardır. Ersoy da (2013) ülkemizde öğretmenlerin öğrencilerine gerçek hayatta karşılaştıkları sorunları nasıl çözmeleri gerektiğini, sınıf içinde ve dışında olaylara çoklu bakış açısıyla bakmayı ve nasıl daha açık fikirli ve anlayışlı olabileceklerini öğretmek konusunda yetersiz ve isteksiz olduklarını ileri sürmüştür.

Katılımcılar ayrıca farklı kültürler hakkında bilgiyi medya, sosyal medya ve akranları aracılığıyla edindiklerini ifade etmişlerdir. Türkiye'nin hem içinde hem dışında var olan farklı kültürleri öğrendikleri tek ortamın “Küresel Eğitim” dersi olduğunu da vurgulamışlardır. Günel ve Pehlivan (2016) da sosyal bilgiler öğretmen adaylarının küresel vatandaşlığı ve

onunla ilişkili kavramları sınıf ortamı yerine akranları, sosyal medya ve sivil toplum örgütleri aracılığıyla öğrendiklerini saptamışlardır. Sadece küresel eğitim ve etkili vatandaşlık eğitimi adlı iki seçmeli derste biraz söz edildiğini de ayrıca belirtmişlerdir. Bu iki araştırmanın bulguları ülkemizdeki öğretmen eğitimi programlarının karmaşık küresel konuları öğrenmek için öğrencilerine fırsat yaratma konusunda yetersiz olduklarını bir kez daha vurgulamaktadır.

Katılımcılar farklı kültürü “çeşitli kültürel inançlar, yemekler, giysiler ve kendilerinininkinden farklı diller” olarak tanımlamışlardır. Onlar farklı kültürle kastedilen şeyin, Türkiye’nin dışında var olan ve kendilerinininkinden farklı dünya görüşleri ve kültürel inançlar olduğunu da belirtmişlerdir. Osmanlı İmparatorluğu'nun mirası ile çağdaş Türkiye yaklaşık 50 farklı Müslüman ve / veya Müslüman olmayan etnik-kültürel gruba (Sünni Türkler, Alevi Türkler, Sünni Kürtler, Alevi Kürtler, Çerkezler, Lazlar, Ermeniler, Gürcüler; Yahudiler, Rumlar, Araplar vs.) ev sahipliği yapan çok ırklı ve çok kültürlü bir ülkedir (Kaya ve Harmanyeri, 2010, s. 4). Bu çalışmanın katılımcıları bu etno-kültürel grupların "farklı kültür" olarak sınıflanamayacağını ama Türk kültürü içinde barınan “kültürel farklılıklar” olarak düşünülebileceğini vurgulamışlardır. Bu durum aynı zamanda, farklı kültür gibi tartışmalı kavramların öğretiminde bir dersin yeterli olmadığını, bu tür konuların planlı ve sürekli bir şekilde öğretim programlarına yayılarak öğretilmesi gerektiğini de göstermektedir.

Katılımcılar,, küresel bakış açısının sosyal bilgiler dersine ve öğretim programına yayılmasının, özellikle tarih ile demokrasi ve insan hakları gibi konuları öğretirken etkili olduğuna inandıklarını vurgulamışlardır. Buna rağmen, farklılıklara duyarlı olma, farklı kültürlerden ve insanlardan haberdar olma ve çok kültürlülüğün, etnik ve dini çeşitliliğin etkilerinin topluma yansımalarına dair farkındalık geliştirme konularında kendilerini yeterli bulmadıklarını belirtmişlerdir. Sadece sosyal bilgiler öğretmen eğitimi programlarında değil, bütün diğer öğretmen eğitimi programlarında da öğretmen adaylarına kültürlerarası yetkinliklerini geliştirme konusunda yardımcı olabilecek derslerin bulunması gerektiğini ileri sürmüşlerdir. Buna benzer olarak, Ceylan (2014), Ersoy (2013), Günel ve Öztürk (2016), Günel ve Pehlivan (2016), Rapoport (2010), ve Smith (2009) de hem sosyal bilgiler öğretmenlerinin hem de sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sınıf içi tartışmalarda çoklu bakış açılarını kullanma, farklılıklara karşı daha açık fikirli olma, problem çözme ve eleştirel düşünme gibi becerileri öğretirken zorluklarla karşılaştıklarını saptamışlardır.

Bu çalışmanın bulgularına dayanarak bir takım önerilerde bulunabiliriz: Küresel bakış açısını ülkemizdeki sosyal bilgiler derslerine ve öğretim programına kaynaştırmak, eğitimciler için öncelikli bir çalışma alanı olmalıdır. Sosyal bilgiler öğretmen eğitimi programları öğretmen adaylarına açık fikirli olma, farklılıklara karşı anlayışlı olma, eleştirel düşünme, güncel olayları ve tartışmalı konuları öğretirken çok kültürlü bakış açısını kullanma gibi becerileri geliştirmelerine yardımcı olabilecek zorunlu ve seçmeli derslerden oluşmalıdır. Sosyal bilgiler öğretmen eğitimi programlarında sunulan mevcut dersler öğrencilere farklı teknolojiler, stratejiler ve öğretim yöntemlerini kullanarak küresel meseleleri nasıl öğretebileceklerini öğrenmelerine olanak sağlayacak ve onların başkaları hakkındaki anlayışlarını geliştirecek biçimde yeniden tasarlanmalıdır. Ek olarak, aday öğretmenlerin küresel eğitim konusundaki bilgilerinin ve becerilerinin nasıl geliştirilebileceğine ve öğretmen eğitimindeki gelişim ve değişimleri inceleyen eylem araştırması gibi yöntemleri işe koşan bilimsel araştırmalar yapılmalıdır.

Kaynakça

- Açıkalın, M. (2010a). Influence of global education on the Turkish social studies curriculum. *The Social Studies*, 101(6), 254-259. Doi. 10.1080/00377991.003774887.
- Açıkalın, M. (2010b). New approaches for teaching social studies: Multicultural and global education. *Elementary Education Online*, 9(3). 1226-1237. <http://ilkogretim-online.org.tr/vol9say3/v9s3m31> adresinden erişilmiştir.
- Alazzi, K. (2011). Teachers perceptions and conceptions of global education: A study of Jordanian secondary of social studies teachers. *The Journals of Multiculturalism in Education*, 7(1), 1-19.
- Alger, C.F. ve Harf, J.E. (1985). Global education: Why? For whom? About what?. *American Association of Colleges for Teacher Education*, Washington D.C. <http://eric.ed.gov/?id=ED265107> adresinden erişilmiştir.
- Anderson, C.C. (1982). Global education in the classroom. *Theory into Practice*, 21(3), 168-176.
- Apple, M.W. (2013). *Can education change society?*. New York ve Londra: Routledge.
- Appleyard, N. (2009). *Teacher and student perceptions of the goals of global education*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Ottawa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Ottawa.
- Atasoy, F. (2005). *Küreselleşme ve milliyetçilik*. Ankara: Ötüken.
- Apple, M.W. (2006). Understanding and interrupting neoliberalism and neoconservatism in education. *Pedagogies: An International Journal*. 1(1), 21-26. Doi. 10.1207/s15544818ped0101_4.
- Aykaç, N. (2007). İlköğretim sosyal bilgiler dersi eğitim-öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(22), 46-73, Retrieved from <http://www.e-sosder.com> adresinden erişilmiştir.
- Banks, J.A. (2004). Introduction: Democratic citizenship education in multicultural societies. in *Diversity and citizenship education: Global perspectives*. (J. A. Banks Ed.), San Francisco: Jossey-Bass, An Imprint of Wiley.
- Banks, J.A., Banks, C.A., Cortes, C., Hahn, C., Merryfield, M., Moodley, K. ve Parker W.

- (2005). *Democracy and diversity: Principles and concepts for educating citizens in a global age*. Çokkültürlü Eğitim Merkezi, Washington Üniversitesi, University of Washington: Seattle.
- Banks, J.A. (2009). *The Routledge international companion to multicultural education*. New York: Routledge.
- Cappon, P. (2004). Social implications of globalization: Can new ways of learning humanize our global institutions? <http://www.21learn.org/archive/social-implications-of-globalization-can-new-ways-of-learning-humanize-our-global-institutions/> adresinden erişilmiştir.
- Ceylan, Ş. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin dünya vatandaşlığı eğitimi ile ilgili görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 7(1), 78-93.
- Cırık, İ. (2008). Çokkültürlü eğitim ve yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 27-40.
- Creswell, J.W. (2012). Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research. basu.nahad.ir/uploads/creswell.pdf adresinden erişilmiştir.
- Cushner, K. (1998). *International perspectives on intercultural education*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dinç, E. ve Doğan, Y. (2010). İlköğretim ikinci kademe sosyal bilgiler öğretim programı ve uygulanması hakkında öğretmen görüşleri. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 17-49.
- DeNobile, J., Kleeman, G. ve Zarkos, A. (2014). Investigating the impacts of Global Education curriculum on the values and attitudes of secondary students. *Geographical Education*, 27, 28-38.
- Doğanay, A. (2009). Çağdaş sosyal bilgiler anlayışı ışığında yeni sosyal bilgiler programının değerlendirilmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 77- 96.
- Doğanay, A. ve Sarı, M. (2008). Öğretmen gözüyle yeni sosyal bilgiler programı: Adana ilinde bir araştırma. *İlköğretim Online*, 7(2), 468-484. <http://ilkogretimonline.org.tr> adresinden erişilmiştir.

- Gömlüksiz, M.N. (2005). Yeni ilköğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 5(2), 371-384.
- Ersoy, A.F. (2013). Sosyal bilgiler dersinde küresel vatandaşlık eğitimi: Uluslararası çatışma ve savaşlara ilişkin Türk öğretmen ve öğrencilerin deneyimleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 7-30.
- Glesne, C. (2012). *Nitel Araştırmaya Giriş*. (Ali. Ersoy ve P. Yalçınoğlu, Çev. Ed.). Ankara: Anı.
- Göl, E. (2013) *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık tutum düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ahi Evran Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Öztürk, F. ve Günel, E. (2016). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin küresel sistem, küresel eğitim ve çeşitlilik kavramlarına ilişkin algısı. *İlköğretim Online*, 15(1), 172-185. Doi: <http://dx.doi.org/10.17051/io.2016.79798>.
- Günel, E. ve Pehlivan, A. (2015). Examining the citizenship and democracy education textbook and curriculum in terms of global education. *Journal of Social Studies Education Research*, 6(1), 123-171.
- Günel, E. ve Pehlivan, A. (2016). Pre-service social studies teachers' perception of global citizenship. *Journal of Education and Future*, 10, 51-69.
- Hanvey, R.G. (2004). An attainable global perspective. *The American Forum for Global Education*, 2-47. http://www.globaled.org/an_att_glob_persp_04_11_29.pdf adresinden erişilmiştir.
- Kaya, A. ve Harmaneri, E. (2010). *Tolerance and cultural diversity discourses in Turkey*. Avrupa Enstitüsü/İstanbul Bilgi Üniversitesi, İstanbul.
- Kaymakçı, S. (2012). Global education in the Turkish social studies teacher training programme. *Croatian Journal of Education*, 14(4), 817-854. <http://hrcak.srce.hr/94325> adresinden erişilmiştir.
- Kılınç, E. ve Korkmaz, U. (2015). From national to global citizenship Turkish perspectives on the meaning of global citizenship. M. Merryfield, T. Augustine ve J. Harshman (Ed.), *Research in Global Citizenship Education* içinde (ss. 163-188). Charlotte, NC: Information Age Publishing.

- Kirkwood, T.F. (2001). Our global age requires global education: Clarifying definitional ambiguities. *The Social Studies*, 92(1), 10-15. Doi: 10.1080/00377 990109603969.
- Kirkwood, T.F. (2002). Jamaican students of color in the American classroom: Problems and possibilities in education. *Intercultural Education*, 13(3), 305-313.
- Lakes, R.D. ve Carter, P.A. (2011). Neoliberalism and education: An introduction. *Educational Studies: A Journal of the American Educational Studies Association*, 47(2), 107-110.
- Maguth, B. ve Hilburn, J. (2015). *The state of global education: Learning with the world and its people*. New York ve Londra: Routledge.
- Mangram, J. ve Watson, A. (2011). Us and them: social studies teachers' talk about global education. *Journal of Social Studies Research*, 35(1), 95-116.
- MEB. (2005a). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi 4–5. sınıflar öğretim programı. (Primary school 4th and 5th grades social studies curriculum guide)*. Ankara: MEB.
- MEB. (2005b). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi 6–7. sınıflar öğretim programı ve kılavuzu. (Primary school 6th and 7th grades social studies curriculum guide)*. Ankara: MEB.
- Merryfield, M.M. (1993). Reflective practice in global education: Strategies for teacher educators. *Theory Into Practice*, 32(1), 27-32.
- Merryfield, M.M. (1997). A framework for teacher education in global perspectives. M. Merryfield, E. Jarchow ve S Pickert (Ed.), *Preparing teachers to teach global perspectives: A handbook for teacher educators* içinde (ss.1-24). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Merryfield, M. M. (1998). Pedagogy for global perspectives in education: Studies of teachers' thinking and practice. *Theory and Research in Social Education*, 26(3), 342-379.
- Merryfield, M.M. (2002). The difference a global educator can make. *Educational Leadership*, 60(2), 18-21.
- Merryfield, M.M. ve Kasai, M. (2004). How are teachers responding to globalization? (Research and practice). *Social Education*, 68(5), 354-356.
- Merryfield, M.M. ve Subedi, B. (2003). A global education framework for teaching about the World's women. *Social Education*, 67(1), 10-16.

- Mundy, K. ve Manion, C. (2008). Global education in Canadian elementary schools: An exploratory study. *Canadian Journal of Education*, 31(4), 941-974. <http://eric.ed.gov/?id=EJ830510> adresinden erişilmiştir.
- Nieto, S. (2013). Diversity, Globalization, and Education: What Do They Mean for Teachers and Teacher Educators?. *Kappa Delta Pi Record*, 49(3), 105-107. Doi: 10.1080/00228958.2013.819183.
- Özkan, T. (2006). İlköğretim Öğretmenlerinin Küresel Eğitime Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sosyal Bilimler Enstitüsü /Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Pike, G. (2000). Global education and national identity: In pursuit of meaning. *Theory into Practice*, 39(2), 64-73.
- Rapoport, A. (2009). A forgotten concept: Global citizenship education and state social studies standards. *Journal of Social Studies Research*, 33 (1), 91-112.
- Rapoport, A. (2010). We cannot teach what we don't know: Indiana teachers talk about global citizenship education. *Education, Citizenship and Social Justice*, 5(3), 179-190.
- Richardson, G., Blades, D., Kumano, Y. ve Karaki, K. (2003). Fostering a global imaginary: The possibilities and paradoxes of Japanese and Canadian students' perceptions of the responsibilities of world citizenship. *Policy Futures in Education*, 1(2), 402-420.
- Robertson, R. (1991). The globalization paradigm: Thinking globally. In *Religion and Social Order* (ss. 207-224). Greenwich: JAI Press.
- Scholte, J.A. (2005). *The sources of neoliberal globalization*. United Nations Research Institute for Social Development (UNRISD). [http://unrisd.org/UNRISD/website/document.nsf/ab82a6805797760f80256b4f005da1ab/9e1c54ceeb19a314c12570b4004d0881/\\$FILE/scholte.pdf](http://unrisd.org/UNRISD/website/document.nsf/ab82a6805797760f80256b4f005da1ab/9e1c54ceeb19a314c12570b4004d0881/$FILE/scholte.pdf) adresinden erişilmiştir.
- Smith, E.B. (2009). Approaches to multicultural education in preservice teacher education: Philosophical Frameworks and models for teaching. *Multicultural Education*, 16(3), 45-50.
- Ukpokodu, N. (1999). Multiculturalism vs. globalism. *Social Education*, 63(5), 298-300. <http://eric.ed.gov/?id=EJ612181> adresinden erişilmiştir.

Araştırma Makalesi

**Katılımcı Tasarım Temelli Dijital Öyküleme Sürecinde İlköğretim Öğrencilerinin
Yaratıcılık Göstergeleri**

Suzan Duygu Bedir Erişti¹

Öz

Bu araştırma ilköğretim öğrencilerinin yaratıcılıklarını ortaya koyma sürecinde dijital öyküleme yaklaşımının yansımalarını belirlemeyi amaçlamaktadır. Dijital öyküleme yaklaşımı, öğrencilere düşüncelerini ortaya koymaya ilişkin mesaj oluşturma sürecinde teknolojiyi aktif katılımlı tasarımcılar olarak kullanabildikleri bir ortam olanağı sunmaktadır. Dijital öyküleme süreci bu bağlamda öğrencilerin kendi özgün ve yaratıcı dillerini oluşturmaları için de bir olanak sunmaktadır. Araştırma katılımcılarını Eskişehir’de öğrenim görmekte olan ilköğretim okulu öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma katılımcılarının belirlenmesinde ölçüt örneklem yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada katılımcıların belirlenmesindeki ölçüt Anadolu Üniversitesi Üstün Yetenekliler Eğitim Programı’nda (ÜYEP) yer almakta olan “Dijital Öyküleme” dersini almalarıdır. Bu bağlamda ÜYEP kapsamında “Dijital Öyküleme” dersini alan ve ilköğretim 6., 7. ve 8. sınıfta öğrenim görmekte olan 58 öğrenci araştırmanın katılımcılarını oluşturmuştur. Öğrenciler tasarım süreci boyunca kendi görsel dilleri çerçevesinde öykülemelerini, kahramanlarını ve karakter tasarımlarını oluşturmuşlardır. Araştırmanın tasarım süreci sonucunda ortaya koydukları ürünlere ve bu ürünlerin değerlendirilmesine yönelik veriler sanat temelli araştırma desenine dayalı imaj analizi ve içerik

¹ Doç.Dr., Anadolu Üniversitesi, İletişim Bilimleri Fakültesi, İletişim Tasarımı ve Yönetimi Bölümü,
sdbedir@anadolu.edu.tr

Geliş tarihi: 05.03.2016, Kabul tarihi: 30.10.2016

analizi yaklaşımı ile çözümlenmiştir. Alan uzmanlarının görüşlerine dayalı olarak araştırma sürecinde işe koşulan dijital öyküleme yaklaşımının öğrencilerin yaratıcılıklarını olumlu yönde etkilendiği ortaya konulmuştur.

Anahtar Sözcükler: *Dijital öyküleme, yaratıcılık, katılımcı tasarım yaklaşımı, nitel araştırma, görsel araştırma yöntemi, ilköğretim, teknoloji.*

Giriş

Günümüzde öğretim süreçlerinde teknolojinin etkin bir biçimde kullanılmasına dayalı ve aktif katılımlı teknoloji entegrasyon süreçleri önem taşır. Öğretim ortamlarında öğrencilerin aktif katılımını sağlayan yaklaşımlardan biri olarak dijital öyküleme yaklaşımından söz edilmektedir. Dijital öyküleme sürecindeki aktif katılım illüstrasyon, fotoğraf, ses ve görüntü kaydı, yazın, çizim vb. bir çok etkinliği içermektedir (Robin, 2008; Tendero, 2006). Dijital öyküleme süreci öğrencilerin görsel, işitsel ve görsel-işitsel çoklu ortam olanaklarını ve ortamlarını kullanarak oluşturdukları kısa hikayelerdir (Gils, 2005).

Dijital öyküleme sürecinde öğrenciler aynı zamanda katılımcı tasarımcı olarak da profesyonellerle fikirler üretebilmektedirler (Mazzone, 2007; Barret, 2006; Dorner ve diğ., 2002). Katılımcı tasarım yaklaşımı 1960 yıllarda ortaya çıkmış ve daha çok yetişkinlere yönelik araştırmalarda ve tasarlama süreçlerinde etkin bir biçimde kullanılmıştır (Druin, 1996). Çocukların teknolojinin etkin kullanıcısı olmaya başlaması ile çocukların da tasarım partneri olduğu projeler ve araştırmalar bir gereklilik halini almıştır (Druin, 1999; Muller & Kuhn, 1993). Katılımcı tasarım yaklaşımı söz konusu olduğunda hedef kitle olan öğrenciler de tasarım sürecinin bir parçası olarak karar verme, problem çözme, yaratıcı potansiyellerini gösterme ve sonuç olarak yaratıcılık göstergeleri içeren bir öykü oluşturma gibi sıralanacak etkinliklerde bulunmaktadır. Bu bağlamda dijital öyküler öğrencilerin yaratıcı potansiyellerine ilişkin analiz ve sentez için uygun koşullar oluşturmaktadır (Morajevi ve diğ., 2007). Dijital öyküleme sürecindeki katılımcı tasarım yaklaşımı, nitelikleri ve bileşenleri çerçevesinde öğrencilerin kendilerini tanımalarına, düşüncelerini, hayal güçlerini, deneyimlerini, duygularını yansıtmalarına, yaratıcı potansiyellerini ortaya çıkarmalarına olanak tanıyan ve yaratıcılıklarını keşfetmelerini sağlayan bir ortamdır. Ayrıca katılımcı tasarım odaklı dijital öyküleme yaklaşımı öğrencilerin teknoloji, iletişim, görsel ifade biçimi çerçevesindeki becerilerine de olumlu şekilde yansımaktadır.

Katılımcı tasarım sürecinde öğrenciler, öğretim etkinliği çerçevesindeki uygulama ya da tasarıma ilişkin karar verme, sorumluluk alma, organize etme, yeni çözüm önerileri sunma, çözüm önerilerini deneme ve geliştirme gibi farklı yaratıcılık potansiyelleri gerektiren yeterliklerini işe koşabilmektedirler (Eristi, 2014; Clark ve Percy-Smith, 2006; Meadows, 2003). Katılımcı tasarım yaklaşımı sonucunda öğrenciler ortaya çıkan ürünleri sorgulama, olduğu gibi kabul etmeme, tartışma, özgün önerilerde bulunma ve yeniden ele alıp geliştirme,

organize etme, sorumluluk alma gibi eğilimler de sergilemektedirler (Skivenes ve Strandu, 2006).

Yaratıcı birey özelliklerinin katılımcı tasarım sürecinde işe koşulması ise beklenen bir durumdur. Çünkü yaratıcı bireyler bilişsel düzeyde aykırı ya da yaratıcı düşünme yeteneğine sahip, esnek, akıcı, orijinal, ayrıntılı ve kavramsal düşünen, eleştirel, analiz eden, sentezleyen, yeniden organize eden, yeniden tanımlayan, değerlendiren, ilişkileri görebilen, belirsizliği çözümlenmede isteklidirler (Skivenes ve Strandu, 2006; Lubart ve Guignard, 2004). Yaratıcılık bireysel ilgiler, deneyimler, davranışlar ve kendine güvene dayalı bir yaklaşım çerçevesinde problem çözmeye duyarlı, estetik anlayışa sahip, hayal gücünü etkin kullanabilen, risk alabilen, deneyime açık, olaylara eleştirel bir bakış açısı getirebilen davranış özellikleri sergileme ile de gözlemlenebilen bir süreçtir. Katılımcı tasarım odaklı bir yaklaşım çerçevesinde yaratıcı öyküler oluşturmak, yaratıcı fikirler ortaya koymak, yaratıcı açıklamalar ile çözüm önerileri sunmak, çizim yapmak, tasarlamak, yazmak gibi etkinlikler ile yaratıcı ifade biçimleri bulmak şeklinde sıralanabilecek birçok etkinlik aslında temel olarak eğlenceli ve keyifli bir yaratıcılık sorgulama sürecidir.

Yaratıcılığın bireysel anlamda ortaya çıkışı ile katılımcı tasarımcı yaklaşımı oldukça ilişkilidir ve bu bağlamda katılımcı tasarım yaklaşımının yaratıcılığın ortaya çıkışını destekleyen koşulları hazırlayabileceği söylenebilir. Bu araştırma yukarıda belirtilen noktalardan yola çıkarak dijital öyküleme süreci çerçevesindeki katılımcı tasarım yaklaşımının öğrencilerin yaratıcılıklarını ortaya çıkarmaları sürecine ne şekilde yansıyabileceğini belirlemeyi amaçlamaktadır.

Bu temel amaca dayalı olarak araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. İlköğretim öğrencilerinin yaratıcılıklarını ortaya çıkarma sürecinde dijital öyküleme uygulamasına dayalı katılımcı tasarımcı yaklaşımı nasıl yansımaktadır?
2. İlköğretim öğrencilerinin dijital öyküleme uygulaması kapsamındaki katılımcı tasarımcı yaklaşımına dayalı görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma, ilköğretim öğrencilerinin yaratıcılıklarını ortaya koyma süreçlerinde dijital öyküleme yaklaşımının kullanımı temelinde nitel araştırma yöntemine dayalı olarak iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşama dijital öyküleme uygulaması çerçevesindeki katılımcı tasarımcı yaklaşımının öğrencilerin yaratıcı yaklaşımlarını ortaya çıkarma sürecine yansımaları, öğrencilerin gerçekleştirdikleri dijital öykülemenin incelenmesi ve bu çerçevede alan uzmanı ve araştırmacı görüşlerine dayalı olarak gerçekleştirilen odak grup görüşmeleri ile değerlendirilmesine dayalı olarak gerçekleştirilmiştir; öğrencilerin sürece ilişkin görüşlerinin belirlendiği görsel analizlerinin gerçekleştirildiği ikinci aşama ise içerik analizi çerçevesinde verilerin çözümlenmesi ile gerçekleştirilmiştir. Görsel araştırma yöntemleri, araştırmacılara farkında olmadıkları bir takım gerçeklikleri sunar. Bu gerçeklik araştırmacı ve katılımcıların sembolik ve imaj odaklı olarak ortaya koydukları anlamların ve düşüncelerin sorgulanması üzerine kuruludur. Görsel gerçeklik araştırma sürecinde veri elde etmek, verileri analiz etmek ya da açıklamak amacıyla kullanılabilir. Böylece araştırmacıya farklı boyutlar ile sürece bakabilme şansı verir (Cahnmann, Taylor ve Siegesmund, 2008; Kress ve Van Leeuwen, 2006). Görsel araştırma araştırmacısını bakış açısını, bilgisini ve algısını genişletme olanağı sunar. Böylece araştırmacı bilgiyi sadece sunmaz aynı zamanda sorgulayarak yeniden yaratır (Barone, 2008).

Katılımcılar

Araştırmanın örneklem belirleme sürecinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Bu çalışmada katılımcıların belirlenmesinde kullanılan ölçüt, öğrencilerin öğrenim görmekte oldukları okulun teknolojik yeterlikleri ve öğretim programında dijital öyküleme içerikli bir dersi yürütebilecek bir alt yapıya sahip olma gerekliliğidir. Belirlenen ölçütler bağlamında çalışmanın örneklemine, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi kapsamında yer alan ÜYEP (Üstün Yeteneklilerin Eğitimi Programı)'te Bahar döneminde öğrenim görmekte olan, ilköğretim 6., 7. ve 8. sınıf öğrencisi olan ve “Dijital Öyküleme” seçmeli dersini alan toplam 58 öğrenci oluşturmuştur. Üstün Yetenekliler Eğitim Programları (ÜYEP), Anadolu Üniversitesi'nde yürütülen, ilköğretim ve ortaöğretim basamağında öğrenim gören üstün yetenekli öğrencilerin eğitimlerine ilişkin olarak geliştirilen üniversite tabanlı bir programdır. ÜYEP tanılama, program geliştirme, öğretim değerlendirme, öğretmen eğitimi gibi bileşenlerden oluşmaktadır (Sak, 2013; Sak, 2011). Araştırma ÜYEP kapsamındaki program

bileşenlerinden biri olan ve akademisyenler tarafından yürütülen ya da rehberlik edilen öğretim etkinlikleri ve derslerini kapsayan uygulamalar çerçevesinde yer alan ve araştırmacı tarafından yürütülen “Bilgisayar Destekli Grafik Tasarım” dersinde gerçekleştirilmiştir.

Uygulama Süreci

Araştırma kapsamında dijital öyküleme uygulaması, öğrencilerin de etkin katılımcı olduğu bir tasarlama süreci olarak nitelendirilebilecek katılımcı tasarımcı yaklaşımını da barındıran bir yapı ile öğrencilere sunulmuştur. Bu bağlamda öğrenciler kendi yaratıcılıklarının tasarımcısı olmuşlardır.

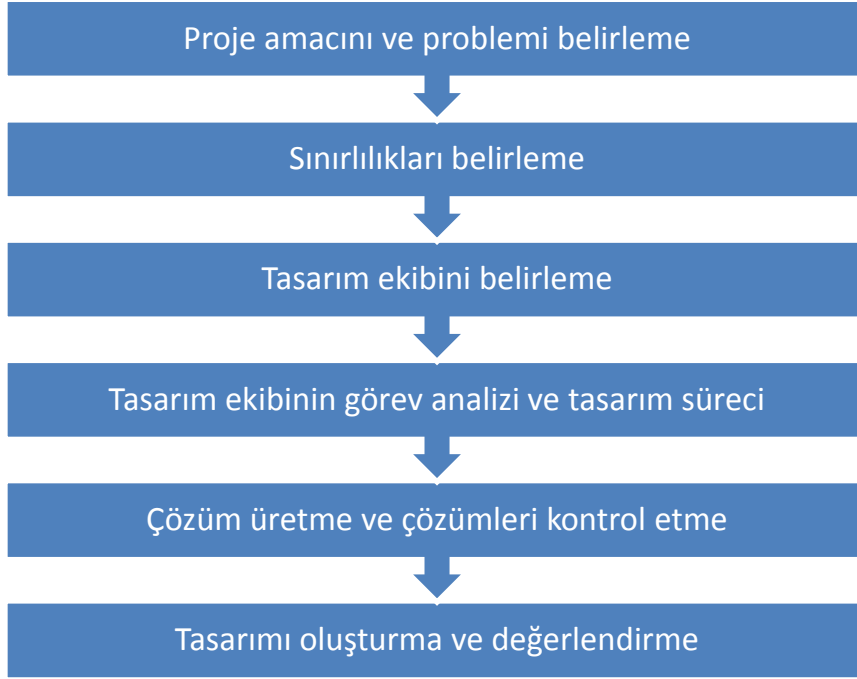
Dijital öyküleme uygulaması kapsamındaki katılımcı tasarımcı yaklaşımının işe koşulması sürecinde öğrenci yaratıcılığını keşfedebilmekte, yeterliklerini etkin bir biçimde kullanabilmekte ve öğretim sürecindeki gereksinimlerini somut bir biçimde belirleyebilmektedir. Özellikle dijital öyküleme uygulaması kapsamında etkileşimli ortam tasarımı geliştirme sürecinde öğrencilerin tasarım ortamını ilgi, beklenti ve ihtiyaçları doğrultusunda yapılandırabilmeleri tasarıma ilişkin söz sahibi olma olanağını da öğrencilere sunmaktadır. Dijital öyküleme uygulaması kapsamındaki katılımcı tasarım yaklaşımı aynı zamanda etkileşimli ortam tasarımında kullanılan tasarım öğeleri hedef kitle için anlamlı metaforlar içermekte midir? sorusunun yanıtı bağlamında bir içerik oluşturmada işe koşulmuştur. Katılımcı tasarım yaklaşımı kapsamında araştırmaya katılan öğrencilerin eleştirel bir bakış açısı ile tasarım geliştirme süreçlerine katılmaları sağlanmıştır. Katılımcı tasarım yaklaşımındaki tasarım tekniklerinden içeriksel sorgulama (content inquiry) ve resimleme (Preece ve diğ., 2002; Holtzblatt ve diğ., 2005; Muller ve Kuhn, 1993) teknikleri öğrencilerin tasarım sürecine katılımlarında kullanılmıştır.

Araştırma uygulama sürecinin aşamaları ise şu şekilde planlanmıştır:

- (1) tasarım süreci,
- (2) öğrenci-teknoloji-yaratıcılık etkileşimi,
- (3) değerlendirme

Araştırmanın ilk aşaması; ilköğretim 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin oluşturduğu bir örneklem grubu ile katılımcı tasarım yaklaşımı yolu ile sürdürülen bir dijital öyküleme çalışmasını içermektedir. Bu süreç öğrencilerin uygulama kapsamında belirlenen kültür temalı konulardan

yola çıkarak hayallerini, düşüncelerini ve yaratıcılıklarını ön plana çıkarmalarını ve oluşturdukları görsel dili tasarım sürecinde işe koşmalarını sağlamayı amaçlamıştır. Araştırmanın ikinci aşaması; tasarım grubunun yaratıcılıklarını işe koşacakları bir etkileşimli ortam tasarımının geliştirilmesini içermektedir. Araştırmanın üçüncü aşaması ise sürecin öğrenci görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesini içermektedir. Bu bağlamda araştırmada Şekil 1’de görüldüğü gibi bir sistematik yol izlenmiştir:



Şekil 1. Tasarım süreci

Araştırma 2009-2010 yaz döneminde Eskişehir Üstün Yetenekliler Eğitim Programı’nda (ÜYEP) öğrenim gören toplam 58 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Uygulama toplam 4 hafta sürmüştür. Araştırmaya ÜYEP’ten 6., 7. ve 8. sınıflar olmak üzere 3 grup katılmıştır. Araştırma ÜYEP (Üstün Yeteneklilerin Eğitimi Programı) kapsamında yürütülen Dijital Öyküleme dersinde haftada altı saatlik ders süresi boyunca gerçekleştirilmiştir. Uygulama sürecine geçilmeden önce öğrencilerin kültürel değerleri kendi yaş grubuna anlatabilecekleri bir etkileşimli ortam tasarımının tasarlama sürecine dahil oldukları anlatılmış ve dijital öyküleme yaklaşımı, bileşenleri ve türleri hakkında bilgi verilmiştir. Daha sonra öğrenciler ile dijital öyküleme yaklaşımı kapsamında ele alınacak konular üzerine katılımcı tasarım yaklaşımı bağlamında içerik analizine dayalı görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda konu kültürel değerler, kültürel değerlerde öne çıkan yönler, önemli kişiler, karakterler ve olaylar olarak belirlenmiştir. İçerik analizi çalışması sonucunda araştırmada birbirinden bağımsız farklı

kültürel temalara ve olaylara dayalı kahramanları yeni ve özgün bir hikayede birleştirmek fikrinden yola çıkılarak dijital öyküleme çalışmasına geçilmiştir. Dijital öyküleme çalışmasında Anadolu kültüründeki beş farklı karakter kendi niteliklerinden bağımsız yeni bir öykü üzerinde tekrar bir araya getirilmiştir. Bu karakterler; Anadolu kültüründeki halk hikayeleri kahramanlarından Keloğlan, yine Anadolu kültüründeki Dede Korkut Hikayelerinde hikaye anlatıcısı olarak yer alan Dede Korkut ve yine hikayelerdeki ana karakterlerden Deli Dumrul ve Tepegöz, Anadolu kültüründeki mitolojik hikayelerde öne çıkan karakterlerden Şahmeran'dır.

Örneklem grubu, dijital öyküleme çalışması kapsamında ilgileri, yeterlikleri ve yaratıcılıkları bağlamında senaryo, seslendirme, resimleme (pictavete) (Prosser ve Schwart, 1998; Rose, 1996; Muller ve Kuhn, 1993) olarak üç temel gruba ayrılmıştır. Gruplar ile çalışma öncesi ihtiyaç duyabilecekleri bir takım tasarım programları, seslendirme yöntemleri, öyküleme yaklaşımları ve uygulama sürecine ilişkin ön hazırlık çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Bu süreç araştırmanı ilk iki haftası boyunca sürdürülmüştür. Bu gruplar dijital öyküleme bağlamında belirlenen temaları kendi anlatım dillerine dayalı özgün birkaç senaryo çerçevesine bir araya getirmişler, kültürel değerlerde öne çıkan karakter ve kişilikleri resmetmişler, yarattıkları öyküleri seslendirmişler ve tasarımda tasarım öğelerinin ne şekilde oluşturulacağına karar vermişlerdir. Bu süreçte karakterler, katılımcı öğrenciler tarafından araştırma kapsamında yaratıcı yaklaşımları bağlamında yeniden yorumlanmış, hikayeler özgün bir biçimde yeniden yazılmış, tasarım sürecinde hangi karakterlerin ve hikayelerin ne şekilde kullanılacağına ve etkileşimli ortam tasarımında nelere yer verileceğine araştırma grubundaki öğrenciler hep birlikte karar vermişlerdir. Tasarımda her karakterin kendisini tanıttığı birer buton olmasına, bu butonlara tıklanıldığında karakterler çizimlerinin seslendirmeler ile ekrana gelmesine, ayrıca hikayeler ve çizimler adı altında bölümler olmasına ve burada yazılan hikayelere ilişkin resimlemelerin olmasına karar vermişler ve öğrenciler araştırmacı ve öğretmenlerinin yardımı ile tasarım sürecine geçmişlerdir. Araştırmacı ve öğretmenler, öğrencilerin ihtiyaç duydukları noktalarda tasarımları teknik destek ile dijital ortamda kullanılabilir hale getirme boyutunda süreci yönetmişlerdir. Araştırma kapsamında etkileşimli ortam tasarımı içeriğine ilişkin toplam dört özgün hikaye, bilgisayar destekli bir tasarım programı ile oluşturulmuş on arka plan illüstrasyonu, tasarımcı araştırmacıların yardımı ile oluşan on iki özgün karakter ve yirmi altı özgün karakter çizimi ve seslendirmeler öğrenciler tarafından getirilmiştir. Tasarım sürecinde oluşturulan karakterler ve öykülerdeki metaforlar öğrencilerin yaratıcı yaklaşımlarını değerlendirmek bağlamında kullanılmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırma verileri, öğrencilerin uygulama sürecinde ortaya koydukları dijital öyküleme yazılımı ve bileşenlerinin analizi, uzman görüşlerine dayalı odak grup görüşmeleri çerçevesinde yorumlanması, sürecin gözlemlenmesi, sürece ilişkin öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmeler, öğrencilerin katılımcı günlükleri yoluyla toplanmıştır. Öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmelerde açık uçlu sorular ile dijital öyküleme uygulamasının gerçekleştirildiği sürece ilişkin görüşleri, sürecin yaratıcılıklarını yansıtmaya olan yansımalarına ilişkin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin katılımcı günlükleri yoluyla araştırma sürecinde hangi aşamalardan geçtiği, süreç içerisinde kendisini ne şekilde ifade ettiği ve yaratıcı potansiyelini tasarım sürecine nasıl yansıttığı gibi bilgilere ulaşılmaya çalışılmıştır. Araştırma sırasında yapılan gözlemler görüşmeler, ses ve görüntü kaydedici cihazlarla kayıt altına alınmıştır. Bu sayede toplanan verilerin zenginliği sağlanmış ve geçerliliği artırılmıştır.

Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Araştırmada bulguların yorumlanmasında iki aşamalı bir yöntem uygulanmıştır. Birinci aşamada katılımcı öğrencilerin süreç içerisindeki dijital öyküleme yaklaşımının yaratıcılıklarını yansıtmaya yansımaları bağlamında uzman görüşlerine dayalı olarak gerçekleştirilen odak grup görüşmelerinde elde edilen bulgular yorumlanmıştır. Araştırmada öğrencilerin yaratıcı yaklaşımlarına dijital öyküleme süreci çerçevesindeki katılımcı tasarım yaklaşımının yansımaları, ortaya çıkan dijital öyküleme uygulamasına dayalı ürün bazında 6 alan uzmanı ve araştırmacının (iki sanat eğitimcisi, bir dil bilim uzmanı, bir eğitim bilim uzmanı, araştırmacı, bir eğitim teknolojisi doktora öğrencisi) katılımı ile gerçekleştirilen odak grup görüşmeleri ile belirlenmeye çalışılmıştır. Bu çerçevede ilk odak grup görüşmesinde ortaya çıkan ürünler alan uzmanları ile paylaşılmış, bütünsel olarak incelenen öykülemelere yönelik yaratıcılık göstergeleri tartışılmış ve belirlenmiştir. İkinci odak grup görüşmesinde ise belirlenen göstergeler çerçevesinde dijital öyküleme uygulamasının öğrenci yaratıcılığına yansımaları değerlendirilmiş ve bu çerçevede alan uzmanları görüşlerini ifade etmişlerdir. Bu çerçevede odak grup görüşmesi soruları öğrencilerin yaratıcılıkları, beceri kullanımları, teknoloji kullanımları, öykü konusunu belirlemedeki orijinal bakış açıları, seçimleri, öyküleme bileşenlerini yaratıcı biçimde işe koşma eğilimleri, öykü içeriğinde oluşturulan metaforların yaratıcılık nitelikleri gibi sıralanabilecek ana başlıklar çerçevesinde belirlenmiştir.

Birinci aşamada dijital öyküleme uygulamasının değerlendirilmesinde öğrencilerin oluşturdukları tasarım, tasarıma ilişkin görsel dil, görsel dile ilişkin konular, görsel dilin etkililiği, öykülemenin niteliği, karakterlerin nitelikleri, tasarımın bütünsel yapısı değerlendirilmiştir. Tasarım kapsamındaki resimlemelere ilişkin alan uzmanlarının görüşlerine dayalı olarak görsel kodlama yapılmış ve öğrencilerin karakterler bazında oluşturdukları metaforlar belirlenmiştir. (Finley, 2005; McNiff, 2000; Eisner, 1985). Alan uzmanları ayrıca etkileşimli ortam tasarımındaki görselleri, hikayeleri ve tasarımın bütünsel yapısını öğrencilerin yaratıcı yaklaşımları bağlamında değerlendirmişler ve dijital öyküleme uygulaması çerçevesindeki yaratıcı yaklaşımların değerlendirilmesine ilişkin bir takım göstergeler belirlemişlerdir. Bu göstergelerin belirlenmesinde dijital öyküleme sürecinin değerlendirilmesine ilişkin olarak McDrury ve Alterio'nun (2003) Yansıtmacı Öyküleme Modeli'ne dayalı yaklaşımındaki ölçütler dikkate alınmıştır. Bu ölçütler; öyküyü belirlemek, öyküyü tasarlamak, öyküyü geliştirmek, öyküyü süreç içerisinde kurgulamak ve öyküyü yeniden yapılandırmaktır (Sanders, 2009). Dikkate alınan ölçütlerin araştırma sürecinde ilişkilendirildiği boyutlar Şekil 2'de verilmiştir. Bu boyutlar odak grup görüşmelerinde alan uzmanlarının görüşleri çerçevesinde detaylandırılmış ve genişletilmiştir.



Şekil 2. Dijital öyküleme değerlendirme kriterleri

İkinci aşamada ise katılımcı öğrencilerin dijital öyküleme yaklaşımına ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik bulgular nitel araştırma yöntemine dayalı içerik analizi çerçevesinde yorumlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Ayrıca, araştırma bulgularının iç-güvenirliğini ve

geçerliğini artırmak amacıyla öğrenci görüşlerinden sıkça alıntılar yapılmıştır. İçerik analizi araştırmacıların elde ettiği verilere dayalı olarak temaları ortaya çıkardığı bir süreçtir. Araştırmacı süreçte katılımcılardan elde ettiği temalara dayalı olarak katılımcıların düşüncelerini açıklamaya çalışır (Glaser ve Strauss, 1967). İçerik analizi çerçevesinde araştırmada toplanan görüşme, katılımcı günlüğü ve gözlem verilerinden elde edilen kavramlar ve temalar ilişkilendirilmiş, yorumlanmış ve açıklanmıştır (Hancock, 2004). Sonuçta ulaşılan kavramlar ve temalar ile araştırmanın odağına ilişkin anlamlı bir açıklama ortaya konulmuş ve temalar yorumlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

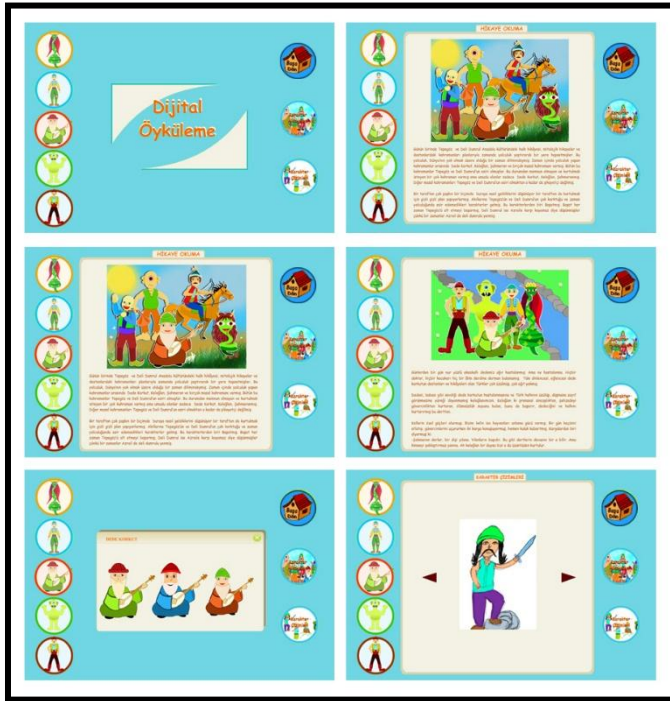
Verilerin çözümlenmesi aşamasında, katılımcı görüşlerini incelemek üzere iki ayrı form oluşturulmuş ve formlara betimsel indeks, araştırmacı yorumu bölümleri açılarak bu bölümler araştırmacılar tarafından doldurulmuştur. Araştırmanın güvenilirliğini gerçekleştirmek için araştırmacılar ve alan uzmanları (sanat eğitimi alan uzmanı, eğitim bilimleri alan uzmanı) formları inceleyerek görüş birliği ve görüş ayrılığı olan maddeler belirlenmiştir. Araştırmanın güvenilirlik hesaplaması için Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği güvenilirlik formülü kullanılmıştır. Hesaplamalar sonucunda araştırmanın güvenilirliği % 97 çıkmıştır.

Bulgular ve Tartışma

Dijital Öyküleme Uygulaması Sürecinde Öğrencilerin Yaratıcı Yaklaşımlarının Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular

Yaratıcılığın belirlenmesine ilişkin yaratıcı birey özellikleri değişkenlik göstermekle birlikte bir takım genellemeler oluşturmak da olasıdır. Runco (2003) ve Guilford (1986)'a göre yaratıcılık olaylara ya da problem durumlarına esneklik ve akıcılıkla yaklaşabilmeyeyle açıklanabilen birey davranışlarını ifade etmektedir. Bristol ve Viskontas (2006) ise yaratıcı öğrencilerin bilgiyi transfer etme ve ilişkilendirmede oldukça başarılı olduklarını vurgulamaktadırlar. Fleith (2000)'e göre yaratıcı öğrenciler genellikle girişimci ve azimlidirler. Aljughaiman ve Mower-Reynolds (2005)'a göre ise yaratıcı bireyler meraklı, orijinal düşünceler ortaya koyabilen, risk alabilen, geniş bir kelime haznesine sahip olan, sanat yönü olan, espri anlayışı olan ya da heyecanlı bireylerdir (Runco, 2008). Treffinger ve arkadaşlarına göre (2013) yaratıcılık özellikleri, bireylere ve disiplinlere göre çeşitlilik göstermektedir. Ancak temel olarak yaratıcı birey özellikleri yeni ve orijinal fikirler üretme eğilimi göstermek, fikirleri

derinlemesine incelemek ve açıklamak, yeni fikirler keşfetmeye ilişkin açıklık göstermek ve cesaret sahibi olmak ve duyarlı olmaktır. Günümüzde kabul edilen yaratıcılık potansiyeline ilişkin göstergeler yalnızca bir yetenek alanı çerçevesinde sınırlandırılmamaktadır. Yaratıcılık bilişsel faktörler, kişisel karakteristik özellikler, duygusal etmenler ve çevresel etkileşimler çerçevesinde açığa çıkmaktadır (Besancon ve Lubart, 2008). Aslında bu bağlamda yaratıcılık ve yaratıcılığın ortaya çıkışı farklı disiplinlere göre ya da yaratıcılık durumunun ortaya çıktığı ortam ve görev durumuna göre değişkenlik göstermektedir (Lubart ve Guignard, 2004). Bu bağlamda öğretim süreçlerinde öğrencilerin yaratıcı yaklaşımlarını ortaya çıkarmalarına olanak tanıyan öğretim etkinlikleri son derece önem taşımaktadır. Dijital öyküleme yaklaşımının farklı bileşenleri içermesi ve öğrencilere yaratıcı potansiyelleri çerçevesinde farklı ifade olanakları sunabiliyor olması araştırmada yaratıcılık göstergelerinin belirlenmesi bağlamında yol gösterici olmuştur (bkz. Şekil 3).



Şekil 3. Dijital öyküleme çalışması arayüzü

Bu noktada araştırmada dijital öyküleme sürecinin bileşenleri ve yaratıcılığın ortaya çıkması sürecine yansımaları ayrı ayrı ve bütünsel olarak alan uzmanları tarafından değerlendirilmiştir. Uzmanlar dijital öyküleme sürecindeki yaratıcı yaklaşımları, farklı yaratıcılık alanlarını dikkate alan bir çerçevede yorumlamışlardır.

Araştırmanın birinci aşamasında uzman görüşlerine dayalı olarak incelenen etkileşimli ortam tasarımında hikayelerin sunulmuş biçimi, görsellerle ilişkilendirilmesi, seslendirmelerin niteliği, karakterlerin etkililiği boyutlarında öğrencilerin oldukça yaratıcı bir yaklaşım sergiledikleri vurgulanmaktadır. Uzmanlar etkileşimli ortam tasarımının tasarım öğeleri olan görseller, içerik, seslendirmeler ve renk kullanım özelliklerini ayrı ayrı incelemişler ve öğrencilerin yaratıcılıklarını bu özellikler bağlamında değerlendirmişlerdir. Uzmanlar ayrıca dijital öyküleme projesi kapsamındaki etkileşimli ortam tasarımının geliştirilmesi sürecinde oluşturulan dijital öyküleri özgünlük değerleri, anlatım özellikleri, kavramların zenginleştirilmesi ve yeniden yapılandırılması ve ürün ortaya konulması (McDrury ve Alterio, 2003) bağlamında değerlendirmişlerdir. Bu bağlamda alan uzmanlarının yaratıcı yaklaşımları yorumlamaları sürecinde dikkate aldıkları göstergeler Tablo 1’de görülmektedir.

Tablo 1

Uzman Görüşlerine Dayalı Dijital Öyküleme Yaratıcılık Göstergeleri

Resimleme
Karakterin orijinalliği ve özgünlüğü
Karakterin çizim özellikleri
Çizimlerde karakterin kişilik özelliklerini yansıtan metaforların etkili kullanımı
Karakterin renk özellikleri
Karakterlerin tasviri
Karakter tasvirlerinin özgünlüğü
Karakter tasvirleri ve görsel anlatımların uyumu
Karakter tasvirlerinin karakterin kişilik özelliğini yansıtırma durumu
Tasarım ve Öyküleme
Öykülemelerin görseller ile ilişkilendirilmesi
Öykülemelerin özgünlük değeri
Öykülemenin anlatım özellikleri ve kavramların zenginleştirilmesi bağlamındaki özellikleri
Öykülemenin tasarım bağlamında yeniden yapılandırılması
Seslendirme
Seslendirmelerin karakterin kişilik özellikleri ile uyumu

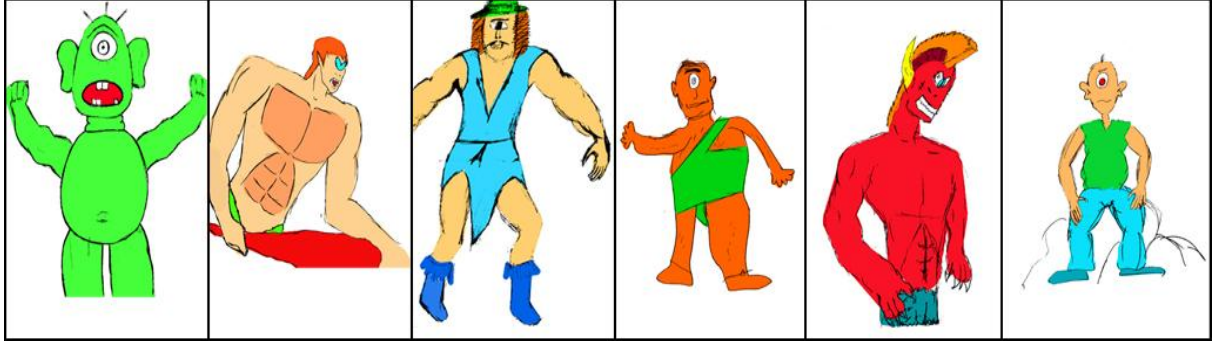
Dijital öyküleme uygulamasında öğrencilerin Anadolu kültüründeki beş farklı kahramanı yeniden karakterize ederek yeni öyküler içerisinde konumlandırmaları oldukça yaratıcı bulunmuştur. Ayrıca karakterlerin yeniden yapılandırılması sürecinde öğrencilerin ortaya koydukları karakter tasarımlarının da dijital öyküleme çalışmasını etkili hale getiren bir uygulama olduğu uzmanlarca vurgulanan önemli noktalardan biridir. Seslendirmeler ise öğrencilerin karakterlerin özelliklerine göre yaklaşım sergiledikleri bir diğer bir uygulama alanı olmuştur. Dijital öyküleme çalışmasının tasarım öğeleri ayrı ayrı incelendiğinde ise özellikle öyküleme çalışmasının karakter tasarımı geliştirmeye, özgün öyküler oluşturmaya ve karakter tasarımlarını etkili bir biçimde bir araya getirmeye ilişkin uygulamaları oldukça etkili bulunmuştur. Tasarımda Anadolu kültüründeki karakterlerin yeniden yorumlanması ile ortaya çıkan karakterler ve öykülerin özelliklerine ilişkin uzman görüşlerine dayalı bulgular aşağıda verilmiştir:



Şekil 4. Deli Dumrul karakteri

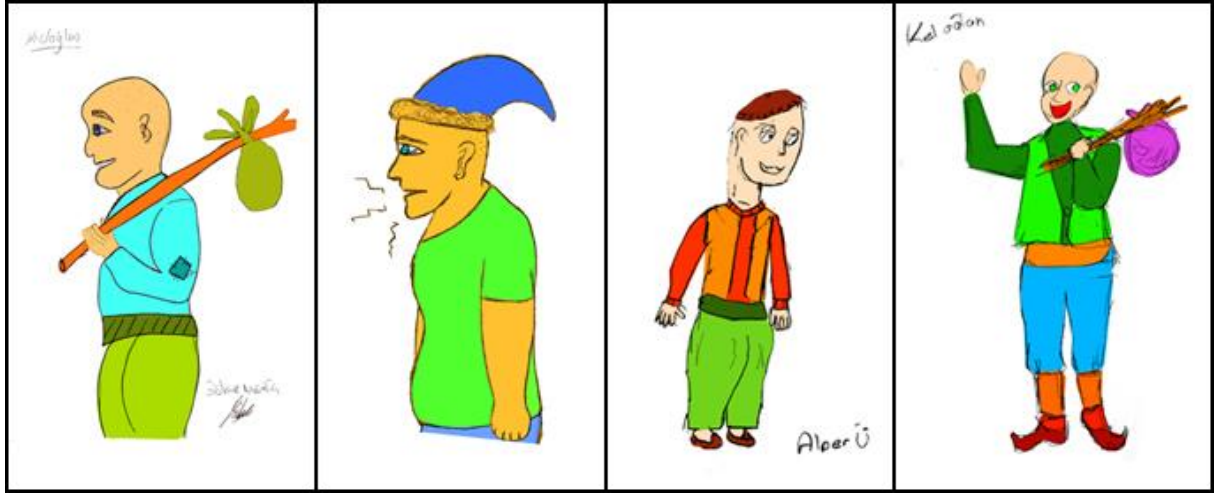
Uygulama sürecinde öğrencilerin çizimlerdeki karakterlerden biri olan Deli Dumrul, Anadolu kültüründeki Dede Korkut Hikayeleri'nde öne çıkan karakterlerden biridir. Öğrencilerin resimsel anlatımlarındaki Deli Dumrul karakterlerinde güç, ata binme, savaşçılık, hakimiyet ve kendine güven metaforları ortaya çıkmaktadır. Bu metaforların karakter çizimlerinde oldukça yaratıcı bir biçimde yansıtıldığı uzman görüşlerine dayalı olarak söylenebilir. Uzman görüşlerine dayalı olarak ifade edilen yaratıcılık göstergeleri karakter çizimlerinin özgün olması, karakterin orijinal hikayede taşıdığı kişilik özelliklerinin başarılı bir biçimde görselleştirilmesi ve somutlaştırılmasıdır. Ayrıca karakterin taşıdığı özellikler olan ata binme, kılıç kuşanma, ok atma tasvirleri Anadolu kültürünün etkilerinin resimsel anlatımlara yansımaları olarak nitelendirilebilir. Öğrencilerin oluşturdukları öykülerdeki Deli Dumrul karakteri incelendiğinde ise resimsel anlatımlara benzer şekilde güç ve iktidar sahibi olarak tasvir

edilmektedirler (Şekil 4). Hikayelerde Deli Dumrul karakterine ilişkin olarak da Anadolu kültürünün etkileri hissedilmekte ancak karakterlerin zaman yolculuğu yapmak gibi ütopyik bir takım yaratıcı fikirler ile yansıtılması dikkat çekici bir özellik olarak gözlemlenmektedir. Bu bağlamda öğrenci grubu içerisinde öğrencilerin yaratıcı potansiyelleri çerçevesinde oldukça özgün yaratıcı yaklaşımlar sergiledikleri söylenebilir.



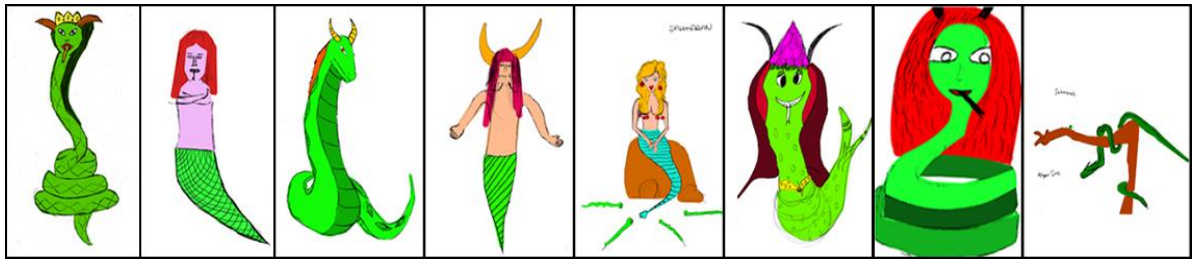
Şekil 5. Tepegöz karakteri

Öğrencilerin yansıttıkları bir diğer karakter olan Tepegöz karakteri Anadolu kültüründeki Dede Korkut Hikaye'lerine dayalı karakterlerden biridir. Tepegöz, karakterlerinde öne çıkan metaforlar ise doğa üstü olmak ve güçlü olmaktır. Karakterlerdeki bu metaforlar başarılı bir biçimde tasvir edilmiştir. Öğrencilerden çizim yeteneklerine dayalı olarak yaratıcılıklarını sergilemek isteyen grubun yaratıcı yaklaşımlarının bu metaforlar bağlamında oldukça etkili bir biçimde ortaya çıktığı uzman görüşlerine dayalı olarak söylenebilir. Biçimsel özellikler, renk kullanım özellikleri, özgün bir bakış açısı ile karakteri yansıtmaya öğrencilerde ortaya çıkan yaratıcı yaklaşımların göstergesi olarak uzman görüşlerine dayalı olarak kabul edilmiştir. (Şekil 5). Hikayelerde de benzer bir biçimde doğa üstü bir varlık olarak kötülüğün sahibi bir karakter olarak anlatılan Tepegöz her hikayenin sonunda farklı biçimde cezalandırılmıştır. Yine öykülerdeki Tepegöz karakterine ilişkin yaklaşımlar da yaratıcılığın ortaya çıkmasına dayalı olarak uzman görüşlerinin belirlediği ölçütler çerçevesinde başarılı bulunmuştur. Çünkü öykülerdeki Tepegöz karakterine ilişkin tasvirler hem özgün, hem öğrencilerin hayal güçlerini etkili bir biçimde işe koştukları, hem de akıcı niteliktedir.



Şekil 6. Keloğlan karakteri

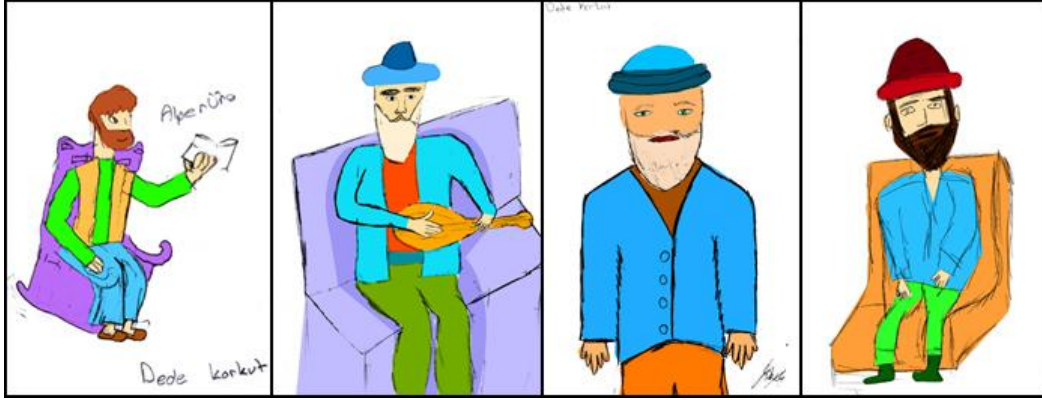
Keloğlan karakteri ise Anadolu kültüründeki halk hikayeleri kahramanlarından biridir. Öğrencilerin oluşturdukları Keloğlan karakterinde öne çıkan metaforlar iyi, güler yüzlü, gezgin kişilik özelliklerine işaret etmektedir (Şekil 6). Keloğlan karakterindeki metaforlar uzman görüşlerine dayalı olarak orijinal Keloğlan hikayeleri ile uyumlu bulunmuştur. Karakteristik özelliklerinin başarılı bir biçimde yansıtıldığı da çizimlerde gözlemlenen bir başka yaratıcılık göstergesidir. Uzman görüşleri bağlamında ortaya çıkarılan Keloğlan karakterlerin de hem Anadolu kültüründen izler taşıdığını hem de yaratıcı yaklaşımlar ile ortaya konulduğunu söylemek olanaklıdır. Uzmanlar tarafından öykülemelerdeki Keloğlan karakterine ilişkin tasvirler de yine özgünlük, akıcılık, sıradışılık gibi yaratıcılık göstergeleri bağlamında oldukça etkili bulunmuştur.



Şekil 7. Şahmeran karakteri

Anadolu kültüründeki mitolojik hikayelerde öne çıkan karakterlerden biri olan “Şahmeran” yılan gövdeli insan kafalı, insanlara şifa dağıtan gerçeküstü bir karakterdir. Öğrencilerin dijital öyküleme çalışması süresince en çok ilgilerini çeken karakterlerden biri olan Şahmeran çizimlerde oldukça etkili bir biçimde yeniden canlandırılmıştır. Her bir karakter kendi içerisinde farklı özellikler gösterse de genel olarak güçlü duruşu olan, ürkütücülüğünün yanında

iyilik sahibi bir karaktere ilişkin metaforlar taşımaktadır (Şekil 7). Karakterin Anadolu kültüründeki kişilik özellikleri ile uyuşan bu özellikler öğrencilerin ortaya koydukları hikayelerde de güçlü, iyilik sahibi ve şifa dağıtan Şahmeran olarak oldukça belirgin bir biçimde ortaya çıkmaktadır. Şahmeran karakteri aynı zamanda öğrencilerin hayal gücü sınırlarını en çok zorladıkları karakterlerden biridir. Çünkü hem insanüstü bir varlık olması, hem insana özgü nitelikler taşıması öğrencilerin son derece ilgisini çekmiştir.



Şekil 8. Dede Korkut karakteri

Anadolu kültüründeki Dede Korkut hikayelerinin baş kahramanı olan Dede Korkut, bu hikayelerin anlatıcısı, öğüt veren, saygı gören ve insanlar üzerinde güçlü etkisi olan bir karakterdir. En büyük özelliği elindeki kopuzunu (Anadolu kültüründe geleneksel bir çalgı) çalarak hikayeleri anlatmasıdır. Öğrencilerin çizimlerinde bilge kişilik, anlatıcılık, güçlü duruş gibi bir takım karakteristik özelliklere dayalı metaforlar öne çıkmakta ve bu özellikler Anadolu kültüründeki Dede Korkut hikayeleri ile de örtüşmektedir (Şekil 8). Öğrencilerin oluşturdukları hikayelerde de karakter hikaye anlatıcısı, öğüt veren, yol gösteren, yardım eden bilge kişi olarak tasvir edilmektedir.

Dijital öyküleme çalışması sonucu ortaya konulan çalışmanın bütününe yanı sıra karakter geliştirme, öyküleme ve seslendirme uygulamalarının öğrencilerin yaratıcı yaklaşımları etkili bir biçimde sergiledikleri alanlar olduğu uzman görüşlerine dayalı olarak söylenebilir. Bu bağlamda dijital öyküleme uygulaması çerçevesindeki katılımcı tasarımcı yaklaşımının öğrencilerin yaratıcılıklarına yansımalarına ilişkin olarak gerçekleştirilen odak grup görüşmelerinde uzmanların görüşleri şu şekilde sıralanmaktadırlar:

- Dijital öyküleme uygulaması aktif katılımlı bir öğretim süreci oluşturabilir,
- Dijital öyküleme uygulaması tasarlama sürecine ilişkin organize etme yeterliğini

öğrencilere kazandırabilir ve bu durum öğrencilerin yaratıcı potansiyellerini keşfetmelerine olanak tanıyabilir.

- Öğretim içeriğine ilişkin daha etkili bir kalıcılık sağlayabilir,
- Öğrenciler süreçte ilgi ve yeterlikleri bağlamındaki yaratıcı yaklaşımlarını etkili bir biçimde yönlendirilebilirler,
- Teknolojiyi etkin kullanıma ilişkin teknik yeterlikler öğrencilere farklı yaratıcılık potansiyellerini göstermeleri için ortam hazırlayabilir,
- Takım çalışmasının etkili bir biçimde işe koşulması öğrencilerin birbirlerinin yaratıcı yaklaşımlarını keşfetmelerine ve birbirlerini cesaretlendirmelerine katkı sağlayabilir.
- Öğrencilerin kendilerine ifade etme olanağına sahip olmaları nedeniyle yaratıcılıkları çerçevesindeki becerilerini geliştirmeye katkı sağlayabilir.

Dijital Öyküleme Uygulaması Sürecine İlişkin Öğrenci Görüşlerine Dayalı Bulgular

Dijital öyküleme uygulamasına ilişkin öğrenci görüşlerine dayalı bulgular ise Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.

Dijital Öyküleme Uygulamasına İlişkin Öğrenci Görüşleri

Temalar
Dijital öyküleme uygulamasının öğrencilerin yaratıcılıklarını ortaya çıkarma sürecine yansımaları
Öğrencilerin yaratıcı tavır sergilemelerine yansımaları
Öğrencilerin farklı yeterliklerini keşfetmeye olan yansımaları
Öğrencilerin kendilerini özgün bir biçimde ifade etmelerine olan yansımaları
Katılımcı tasarım yaklaşımının etkililiği ve yaratıcılığa olan yansımaları
Aktif katılımcı olarak tasarım sürecinde yer almanın yaratıcı yaklaşımlar geliştirmeye olan yansımaları
Aktif katılımcı olarak tasarım sürecinde yer almanın öğrencinin kendisine güven duymasına olan yansımaları
Katılımcı tasarımcı yaklaşımının uygulama sürecine ilişkin merak uyandırması
Grup çalışmasının yaratıcılığa olan yansımaları
Grup çalışmasının yaratıcı tavır geliştirmeye olan yansımaları
Grup çalışması uygulamasının motivasyonu artırmaya olan yansımaları

Temalar

Teknoloji kullanım yeterliği ve yaratıcılığı olan yansımaları

Teknolojiyi etkin ve aktif katılımcı olarak kullanmanın yaratıcılığa olan yansımaları

Teknolojiyi etkili kullanmanın yaratıcılığa olan yansımaları

Kültürel farkındalığın yaratıcı sürece yansımaları

Kültürel farkındalık oluşturmanın yaratıcılığı geliştirmeye olan yansımaları

Kültürel kimliğe ve değerlere ilişkin ilgi ve merak uyandırma yaklaşımının yaratıcılığa olan yansımaları

Öğrencilerden A14 “Yaratıcılığı ortaya çıkarma” ana teması kapsamındaki “Öğrencilerin yaratıcı tavır sergilemelerine ilişkin yansımaları” alt temasını oluşturan görüşlerini şu cümlelerle ifade etmektedir:

“Bana yaratıcı düşünmeyi kazandırdı, ayrıca dersler eğlenceli geçti, bu konuya olan merakım arttı, bir çalışmayı yaratıcı düşünceler ile çıkarabildiğim için çok mutlu oldum. Bir animasyon yaparak yazılıma katkıda buldum ve yaratıcılığımı gösterebildim.”

Öğrencilerden A24 “Yaratıcılığı ortaya çıkarma” ana teması kapsamındaki “Öğrencilerin farklı yeterliklerini keşfetmeye olan yansımaları” alt temasına ilişkin görüşlerini “...herkes kendi ilgisi doğrultusunda işler yapınca daha başarılı oluyor” vurgulamaktadır. Öğrencilerden A31 ise aynı alt tema ile ilişkilendirilen görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir:

“Bu derste düşüncelerimi istediğim gibi ifade etme özgürlüğünü yaşadım, daha sonra animasyon oluşturarak çizimlerimi hareketlendirdim. Bu konuda kendimi geliştirmeyi düşünüyorum. Bu ders sayesinde animasyonlar oluşturarak hayalini kurduğum çizgi filmleri yapabileceğim. Bugün ayrıca karakterleri seslendirme çalışması yaptık. Çok zevk aldık. Böylece yazmaya ve edebiyata olan yakınlığım artıyor.”

Öğrencilerin sürece kendi ilgi ve beklentileri bağlamında katılmaları aslında çok farkında olmadıkları ancak ilgi duydukları yaratıcılık alanlarını fark etmelerini sağlamaktadır. Belirtilen temayı oluşturan bir diğer öğrenci olan A32’nin görüşleri de bu durumu destekler niteliktedir; “...derste görev dağılımı yapılması çalıştığım alanda yeteneklerimi keşfetmemi sağladı ve tecrübe kazandırdı, böylece yazılıma daha fazla katkı sağladım, hikaye yazma konusunda başarılı olduğumu keşfettim, çünkü hikayelerden biri bana ait...”

Öğrencilerin “*Yaratıcılığı ortaya çıkarma*” ana teması kapsamındaki “*Öğrencilerin kendilerini özgün bir biçimde ifade etmelerine olan yansımaları*” alt temasını oluşturan görüşleri genel olarak yaratıcılık alanlarını fark etmeleri sonrası bu alanları daha etkili bir biçimde kullanabilecek yeterliklerini de işe koşabildikleri doğrultusundadır. Öğrencilerden A23 “*Çizimler yaptım, çizimlerimi geliştirmeye çalıştım, bu amatör çizimleri yaparak nerede hatalarım olduğunu anladım, biraz daha geliştirdim ve kendi düşüncelerimi bu yolla daha etkili biçimde anlatabildim*” şeklindeki görüşleri ile bu bulguyu desteklemektedir.

Bir diğer ana tema olan “*Katılımcı tasarım yaklaşımının etkililiği ve yaratıcılığa olan yansımaları*” teması öğrenci görüşlerinin yoğun bir biçimde toplandığı temadır. Öğrenciler genel olarak süreçte yer almaları, etkin bir biçimde tasarım yapmaları, sürecin her aşamasında söz sahibi olmalarına ilişkin oldukça olumlu görüşler ifade etmektedirler. Öğrencilerden A2’nin görüşleri “*Katılımcı tasarım yaklaşımının etkililiği ve yaratıcılığa olan yansımaları*” ana teması kapsamındaki “*Aktif katılımcı olarak tasarım sürecinde yer almanın yaratıcı yaklaşımlar geliştirmeye olan yansımaları*” alt temasını etkili biçimde ifade eden görüşlerden biridir:

“Benim çizimlerimi yazılımda kullandık. Yazılımdaki dijital hikayelerden biri de benimdi. Kendi el emeğim ile yaptığım ürünlerin beğenilmesine çok sevindim ve kendimle gurur duydum. Hikaye yazma ve karakter çizme isteğim olduğunu fark ettim ve ilgim arttı.”

A 2 görüşlerini ifade ederken aktif katılımcı olmanın kendisini yaratıcılık konusunda ne şekilde yönlendirdiğini ve motive ettiğini de vurgulamaktadır.

“*Katılımcı tasarım yaklaşımının etkililiği ve yaratıcılığa olan yansımaları*” ana temasına ilişkin bir diğer alt tema olan “*Aktif katılımcı olarak tasarım sürecinde yer almanın öğrencinin kendisine güven duymasına olan yansımaları*” alt teması öğrencilerin yoğun bir biçimde vurguladığı bir diğer temadır. Öğrencilerden A4 sürecin kendine güven konusunda olumlu yansımalarına ilişkin görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir:

“Fikirlerimin ya da tasarımlarımın kullanılması benim çalışmalarımın iyi olduğunu düşünmeme ve kendime güven duymama neden oldu, çok mutluyum’ derken A28 ‘Yazılıma çok katkı oldu ve bu gurur verici bir şey, gerek karakter çizimlerinde gerekse ses kayıtlarında katkı var, sonuç çok iyi oldu, çizdiklerimin tasarımda kullanılması harika bir duygu, yaptığınız şeylerin güzel olduğuna inanıyor ve mutlu oluyorsunuz”

“Katılımcı tasarım yaklaşımının etkililiği ve yaratıcılığa olan yansımaları” ana temasını ilişkin sonuncu alt tema ise “Katılımcı tasarımcı yaklaşımının uygulama sürecine ilişkin merak uyandırması”dır. Öğrencilerden A 26 belirtilen alt temaya ilişkin görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir:

“Ben derse karakter oluşturma konusunda katkı sağladığımı düşünüyorum, Çizdiğim Dede Korkut karakteri kullanıldı, yaptığım çalışmaların tasarımda kullanılmış olması beni çok mutlu etti, bu etkinliğin parçası olmaktan çok büyük mutluluk duydum, böylece konuya ilgim ve meragim arttı.”

Araştırma bulgularına dayalı olarak ortaya çıkan ana temalardan “Grup çalışmasının yaratıcı tavır geliştirmeye olan yansımaları” ana teması da öğrencilerin son derece olumlu görüşler belirttiği ve çok etkili bulunduğu bir diğer ana temadır. “Grup çalışmasının yaratıcılığa olan yansımaları” ana temasına ilişkin alt temalardan “Grup çalışması uygulamasının yaratıcı tavır geliştirmeye olan yansımaları” alt temasını oluşturan görüşe sahip olan öğrencilerden A16 “Dijital öyküleme dersinde birbirinden farklı beş kahramanın hikayelerini kendi içinde yaşarken biz onları dijital ortamda birleştirip yeniden canlandırdık. Grup çalışmalarında grup arkadaşlarımızla birlikte farklı düşünceler üzerinde tartışarak daha güzel şeyler çıkarabildik” diyerek grup çalışmasının etkililiğini vurgulamaktadır. A 10 ise “Grup çalışması uygulamasının motivasyonu artırmaya olan yansımaları” alt temasına ilişkin görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir:

“Dijital öyküleme dersinde grup çalışması olması ve tasarımın birlik ve beraberlik çerçevesinde gerçekleştirilmesi çok hoştu. Bir grubun üyesi olarak böyle bir etkinlikte yer almak beni onurlandırdı ve mutlu etti ve derse olan ilgimi artırdı, bu dersi sevdim.”

Araştırma kapsamındaki “Teknolojiyi etkin ve aktif katılımcı olarak kullanmanın yaratıcılığa olan yansımaları” ana temasını oluşturan bulgulara dayalı olarak ortaya çıkan alt temalardan “Teknolojiyi etkin kullanmanın yaratıcı sürece olan yansımaları”na ilişkin görüş ifade eden A57 görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir:

“Etkileşimli ortam tasarımına katılmam bana çok şey kazandırdı. Grupça çalışmayı, bir şey üzerinde kusursuz sonuç çıkararak çalışmayı, bilmediğin şeyleri çalışarak azimle gerekirse yardım alarak öğrenebileceğimi öğrendim. Bu derste teknolojinin sadece oyun olmadığını da öğrendim. Böylece teknolojik sanatı da öğrendim. Teknolojik sanat sayesinde birçok arka plan oluşturabildim,

düşüncelerimi yaratıcı bir biçimde ifade edebildim. Bu derse bir senaryo yazarak katkıda bulundum, karakter çizimlerine yardımcı oldum, böylece öykü yazma konusundaki yeteneğimi ve çizim yeteneğimi yaratıcı biçimde kullandım.”

Öğrencilerden A40 “Teknolojinin yaratıcı düşünceye yansımaları” alt temasını oluşturan görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir:

“Photoshop pek çok görüntü elde edebilmek için kullandığımız ve kullanması zor ama eğlenceli bir program. Teknolojiyi kullanarak birçok ses ve görüntü üzerinde değişiklik yapabileceğimizi öğrendim. Çizgi filmin nasıl oluşturulduğunu, bilgisayarda nasıl çizim yapıldığını ve seslendirmenin nasıl yapıldığını öğrendim. Böylece ilk olarak Keloğlan karakterini oluşturdum. Daha sonra seslendirmede Deli Dumrul’u seslendirdim. Sesimi kalınlaştırıp metni okudum. Bunu yaparken çok heyecanlandım. Ama sonucu görünce çok mutlu oldum. Sesim gerçekten tanınmıyordu. Teknolojiyi etkili kullandığım için hayal ettiğim şeyleri uygulayabildim, benim ve arkadaşlarımdan yaratıcı yansımaları oldukça fazlaydı.”

Öğrencilerden A33 ise “Teknolojiyi etkili kullanmanın yaratıcılığa yansımaları” alt teması ile ilişkili görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir:

“Ben bu derste resimlerin üzerinde nasıl değişiklik yapılacağını öğrendim, iki resmi nasıl birleştireceğimi ve karakter çizimlerini nasıl yapabileceğimi öğrendim. Yaptığım karakterleri hareketlendirmeyi öğrendim, seslendirme yapmayı öğrendim. Bu derste çok eğlendim, güzel vakit geçirdim. Ayrıca Anadolu karakterlerinin genel özelliklerini öğrendim ve hayal gücümü öğrendiklerim sayesinde yansıtabildim.”

Araştırma kapsamındaki “Teknoloji kullanım yeterliği ve yaratıcılığa olan yansımaları” ana teması öğrencilerin belirgin bir biçimde ifade ettikleri bir temadır ve öğrenciler sürecin etkililiğini de tasarımcı günlüklerinde daha çok bu tema ile ilişkili olarak vurgulamışlardır.

Araştırmada öğrenci görüşlerine dayalı olarak ortaya çıkan bir diğer bulgu “Kültürel farkındalık” ana temasıdır. Öğrencilerden A51 “Kültürel farkındalık oluşturmaya olan yansımaları” alt temasına ilişkin görüşlerini öğrendiklerini yorumlayarak ifade etmektedir:

“Bu derste Tepegöz’ün çok güçlü biri olduğunu öğrendim, tek gözü olduğu için adı Tepegöz’müş. Kimsenin kendisini yenemeyeceğini düşünüyormuş. Şahmeran bir yılanmış ve şifalı iksirlerin formüllerini biliyormuş. Keloğlan saf ama çok zeki biriymiş, Dede Korkut çok ünlü bir halk kahramanymış. Deli Dumrul Azrail karşısına çıkmış.”

Öğrencilerden A39 ise “Kültürel kimliğe ve değerlere ilişkin ilgi ve merak uyandırmaya olan yansımaları” kapsamındaki görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir:

“Kültürümüze ait karakterler hakkında daha fazla bilgi edindim, hatta bu karakterleri kullanarak hikaye yazdık. bu derste Dede Korkut’un kopuzunu, Tepegöz’ün insan yediğini, Deli Dumrul’un Azrail ile dövüşme isteğini, Şahmeran’ın yılan olduğunu ve yer altında yaşadığını öğrendim. Bu öğrendiklerim ilgimi çekti, kültürümüzdeki başka kahramanları da merak ettim. Ayrıca yazdığım hikaye sayesinde oluşturduğumuz yazılıma ilgim arttı. Bu benim hoşuma gitti, mutlu oldum ve yazılımı beğendim.”

Öğrencilerin dijital öyküleme uygulamasının yaratıcılıklarına olan yansımaları ve etkililiğine ilişkin görüşleri incelendiğinde özellikle öğrencileri ilgileri doğrultusunda yönlendirmenin, grup çalışması oluşturmaya teşvik etmenin, katılımcı tasarımcı olarak tasarım sürecine dahil etmenin ve tasarım sürecinin her aşamasında etkili bir biçimde yer almalarına olanak tanımının oldukça olumlu bir biçimde kendilerini ifade etmelerine, yaratıcılıklarını keşfetmelerine, yaratıcılıklarının üzerine gitmelerine ve kendilerini bu bağlamda geliştirmelerine katkı sağladığı söylenebilir. Ayrıca sürecin keşfederek öğrenmeye olanak tanıdığı; öğretim sürecinin daha etkili ve ilgi çekici olmasına katkı sağladığı da bulgulara dayalı olarak ifade edilebilir. Bu tür uygulamaların özellikle öğrencilerin yaratıcılıklarını keşfetmelerine olanak tanıyan konular ve öğretim alanları ile ilişkilendirilmesinin de önemli olduğu söylenebilir. Çünkü öğrencilerin süreçte Anadolu kültüründe ilgilerini çekebilecek hikaye ve karakterlerden yola çıkmaları yaratıcılıklarını keşfetmek anlamında daha derinlemesine bir uygulama olanağını öğrencilere sunmuştur.

Dijital öyküleme yaklaşımı çerçevesindeki katılımcı tasarım sürecinde öğrenciler öncelikli olarak belirlenen bir amaca ilişkin olarak bilgilerini sınamakta, tartışmakta ve tasarıma ilişkin karar verme süreci içerisine girmektedirler. Bu bağlamda belirlenen amaca ilişkin gereksinimlerini, yeterliklerini, yaratıcı potansiyellerini gözden geçirmekte ve tasarım süreci ile ilişkilendirmekte, kararlar vermekte, kararlarını denemekte, değerlendirmekte ve geliştirmektedirler. Bütün bunları yaparken hem bireysel hem de grup etkileşimini işe koşmaktadırlar. Ayrıca katılımcı tasarım süreci içerisinde öğrencilerin katılımcı tasarımcı olmaları onları daha çok motive etmekte, katılımlarını teşvik etmekte, gereksinimlerini net bir biçimde ortaya koymalarına olanak tanımakta, kendilerini keşfetmelerinin yanında birbirlerini keşfederek yönlendirmelerini sağlamaktadır (Sanoff, 1990). Bu noktadan yola çıkarak katılımcı

tasarım yaklaşımının öğrencilerin kendilerini ve yaratıcılıklarını keşfetmeleri için etkili ve eğlenceli bir süreç olduğu söylenebilir.

Dijital öykülemeye dayalı katılımcı tasarım yaklaşımının ilk aşaması öğrencilerin sürece katılımlarının ne şekilde olacağını tanımlanması ile başlamaktadır. Bu durum nitelikli bir yaratma sürecinin öğrenciler için olanaklı hale getirilmesi anlamına gelmektedir. Öğrenciler, sürece katılımlarını tanımlarken aslında yaratıcılıklarını keşfetmekte, yaratıcı potansiyellerine dayalı yeterlik ve yeteneklerini tanımlamakta, yeniden gözden geçirmekte ve etkili bir biçimde işe koşabilmektedirler. Öğrenciler katılımcı tasarımcı yaklaşımına dayalı olarak odaklanılan bir problem durumuna ya da belirlenmiş bir amaca ilişkin çözüm önerileri geliştirmekte, işbirliği yapmakta ve ürün ortaya koymaktadırlar. Katılımcı tasarım sürecinde aynı zamanda sürecin hedef kitlesini de oluşturan öğrenciler ortaya çıkan ürünün kendi gereksinimlerine daha anlamlı bir biçimde yanıt vermesine dayalı bir tasarım yaklaşımını sergileyebilmektedirler (Skivenes & Stranbu, 2006). Böyle bir tasarım yaklaşımı ile öğrenciler farklı yaratıcılık potansiyellerini gereksinimlerine dayalı olarak kullanabilme olanağına da sahip olmaktadır.

Katılımcı tasarım yaklaşımı ile araştırmada katılımcıların analiz, tasarım ve geliştirme süreçlerine etkin bir biçimde katılmasını sağlamıştır. Katılımcı tasarım yaklaşımında tasarım ekibinde yer alan her üye aslında kendi özel ilgisi doğrultusunda bir uzman olarak kabul edilir. Tasarım ekibinde yer alan her bireyin tasarım sürecindeki karar verme aşamasında etkin katılımı söz konusudur. Katılımcı tasarım yaklaşımı, katılımcı öğrencilerin fikirlerinin, tasarım yaklaşımlarının ve yaratıcılıklarının özellikle hedef kitle niteliklerini temsil ettikleri varsayılarak tasarım sürecinde işe koşulmasını sağlamaktır. Öğrenciler tasarlama sürecinin analiz, tasarlama ve uygulama aşamalarında tasarım ekibinin bir parçası olarak etkin rol oynamaktadırlar. Katılımcı tasarım yaklaşımı ne tür uygulamalar yapılacağını, ne tür bir tasarım uygulama ortamına ihtiyaç duyulacağını, uygulamalar ve uygulama ortamının ne şekilde ilişkilendirileceğini içermektedir. Bu çerçevede de tasarım sürecine katılımlarına ilişkin eğilimleri kendileri belirlemekte; bu durum da öğrencilerin motivasyonlarını artırmaktadır. (Morajevi ve diğ., 2007). Bu yaklaşımın en önemli noktası hedef kitlenin aktif katılımcı olarak tasarlama, geliştirme, etkili teknoloji kullanma ve değerlendirme süreçlerine katılmasıdır. Araştırma kapsamında katılımcı tasarım yaklaşımı bağlamında her katılımcı tasarlama sürecinde etkin rol oynamıştır.

Sonuç

Küreselleşmenin de etkisiyle, günümüzde bireyleri ulusal ölçütler doğrultusunda yetiştirmenin yanı sıra uluslararası standartlar doğrultusunda nitelikli bir geleceğe hazırlamak son derece önem taşımaktadır. Bu durumun doğal bir sonucu olarak Dünyanın pek çok ülkesinde, farklı tür ve düzeydeki pek çok öğretim kurumu, gerçekleştirdikleri teknolojinin işe koşulduğu öğretim uygulamaları ile öğrencilerine katma değer yaratacak ve onları daha birikimli kılacak seçenekler üretebilme arayışı içine girmektedirler. Bu bağlamda teknolojinin etkili bir biçimde işe koşulduğu öğretim yöntemleri, uygulamaları ve etkinlikleri son derece önem taşımaktadır. Araştırma kapsamındaki dijital öyküleme uygulamasına dayalı katılımcı tasarımcı yaklaşımı ile öğrencilerin de etkin katılımcı olduğu bir tasarlama süreciyle ilişkilendirilen bir teknoloji kullanım olanağı öğrencilere sunulmuş ve bu bağlamda öğrencilerin yaratıcı yaklaşımlarını etkin kullanabilecekleri bir öğretim ortamı işe koşulmuştur. Araştırma kapsamında dijital öyküleme çerçevesindeki katılımcı tasarım yaklaşımının öğrencilerin yaratıcı potansiyellerini somut bir biçimde keşfedebilecekleri bir uygulama süreci olduğu söylenebilir. Çünkü uygulama sürecinde öğrenciler katılımcı tasarımcı yaklaşımı bağlamında kendilerini tanımak ve aktif katılımcı olarak sürece dahil olmak için kendilerini keşfetme çabası içerisine girme eğilimi göstermişlerdir. Katılımcı dijital öyküleme, öğrencilerin yaratıcılıklarını işe koştukları ortamlar oluşturmakta ve öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmektedir (Gubrium ve Harper, 2013; Lambert, 2013; Ohler, 2013). Dijital öyküleme öğrencilerin derinlemesine düşünme ve hayal güçlerinin anlamlı hikayeler oluşturmak amacıyla işe koşma, özgün fikirler ortaya koyma ve bu bağlamda dijital platformları yapılandırma gibi çok yönlü yaratıcılık süreçleri içeren bir yaklaşımdır (Matthews ve Sunderland, 2013; Willox, 2012; Robin, 2008).

Araştırma sonucunda; öğrencilerin uygulama süreci sonunda dijital öyküleme yaklaşımına ilişkin görüşleri ve katılımcı tasarımcı olarak dijital öyküleme sürecine dahil oldukları boyuta ilişkin görüşleri son derece olumlu olarak ortaya çıkmıştır. Öğrenciler tasarım sürecine dahil oldukları, tasarım içerisindeki senaryoyu oluşturdukları, karakterlerin çizimlerini gerçekleştirdikleri, seslendirme yaptıkları için eğlenceli bir eğitim süreci geçirdiklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin birçoğu tasarım sürecine aktif katılmanın ve kendi ürünlerinin kullanılmasının son derece mutluluk ve heyecan verici olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin

büyük bir çoğunluğu kendi tasarımlarının kullanılması, beğenilmesi ve uygulanmasına ilişkin duydukları heyecanı, öğretim sürecine ilişkin ilgilerinin arttığını ve kendilerine olan güvenlerinin arttığını ve kendi yaratıcılıklarını keşfettiklerini belirtmişlerdir. Özellikle sürece aktif katılımcı olarak katılmanın öğrencilerde öğretim içeriğine yönelik bir ilgi oluşturduğu da öğrenci görüşlerine dayalı olarak vurgulanmaktadır. Araştırma bulgularına dayalı olarak dijital öyküleme yaklaşımının etkileşimli, aktif katılımı sağlayan, öğrencilere kendilerini keşfetme olanağı sunan etkili bir süreç olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak öğrencilerin kendi beklentileri, yeterlikleri ve ilgileri doğrultusunda aktif katıldığı uygulamanın hem yaratıcılıklarını ortaya çıkarma hem eğlenerek öğrenme hem de motivasyonu artırmaya yönelik olumlu yansımaları araştırma bulgularına dayalı olarak vurgulanabilir. Ayrıca dijital öyküleme yaklaşımının etkin bir biçimde kullanılması öğrencilerin geçirdikleri öğretim yaşantılarını daha etkili hale getirmelerini sağlamıştır. Ayrıca öğrencilerin öğrenmenin merkezinde olduğu bir yöntem olan dijital öyküleme yaklaşımı, daha etkili bir öğretim yaşantısı oluşturulmasına olanak tanımıştır. Araştırma bulgularına dayalı olarak dijital öyküleme yaklaşımının, öğrencilerin öğrenmeye ayırdıkları sınırlı zamanlarını motivasyon eksikliğine dayalı olarak etkili ve verimli kullanamamalarının önüne geçebilecek nitelikli öğrenmeler için etkili bir ortam olduğu söylenebilir.

Katılımcı tasarım yaklaşımı, öğrencilerin tasarım sürecinde gerçek gereksinimlerine daha çok yanıt veren tasarımların oluşturulmasına da olanak tanımaktadır. Çünkü tasarımın asıl kullanıcısı ya da hedef kitlesi süreçte katılımcı tasarımcı olan öğrencilerin kendisidir. Bu bağlamda araştırmaya dayalı olarak öğrencilerin katılımcı tasarımcı olduğu tasarımların hedef kitle açısından etkililiğine ilişkin araştırmalar gerçekleştirilebilir. Çünkü araştırma sürecinde katılımcı tasarım yaklaşımı odaklı olarak öğrencileri yaratıcılıklarını keşfetmeleri ve etkili bir biçimde işe koşmaları olanaklı olmuştur. Ayrıca öğrenciler, kendi ilgileri, beklentileri ve ihtiyaçları doğrultusunda bir tasarım ortamı oluşturmuşlardır.

Kaynakça

- Aljughaiman, A. ve Mowrer-Reynolds, E. (2005). Teachers' conceptions of creativity and creative students. *Journal of Creative Behavior*, 39(1), 17–34.
- Barone, T. (Eds.). (2008). How arts-based research can change minds. M. Cahnmann Taylor ve R. Siegesmund (Eds.), *Arts-based research in education: Foundations for practice* içinde (ss. 28-49). New York, NY: Routledge.
- Barrett, H. (2006). Researching and evaluating digital storytelling as a deep learning tool. C. Caroline, D.A., Willis, R. Carlsen, I. Gibson, K. McFerrin, J. Price ve S. Weber (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference 2006* içinde, Virginia, April 2008, (ss. 647-654), AACE.
- Besançon, M. ve Lubart, T. (2008). Differences in the development of creative competencies in children schooled in diverse learning environments. *Learning and individual differences*, 18, 381–389.
- Bristol, A. S. ve Viskontas, I. V. (2006). Dynamic processes within associative memory stores: Piecing together the neural basis of creative cognition, J. C. Kaufman ve J. Baer (Eds.), *Creativity, Knowledge and Reason. Cambridge* içinde, (ss. 60-80), UK: Cambridge University Press.
- Cahnmann-Taylor, M. ve Siegesmund, R. (2008). *Arts-based research in education: Foundations for practice*. New York, NY: Routledge.
- Clark, A. ve Percy-Smith, B. (2007). How parent explanation changes what children learn from everyday scientific thinking, *Journal of Applied Developmental Psychology*, 28(3), 189–210.
- Dorner, R., Grimm, P. ve Abawi, D. (2002). Synergies between interactive training simulations and digital storytelling: A component-based framework. *Computers & Graphics*, 26, 45–55.
- Druin, A. (1996). A place called childhood. *Interactions*, 3(1), 17–22.
- Druin, A. (1999). Developing new technologies for children with children. *Proceedings of CHI '99*, Pittsburgh, Pennsylvania, 15-20 May 1999, (pp. 592-599).

- Eisner, E.W. (Ed.). (1985). *On the art of teaching* (second ed.). New York: MacMillan.
- Erişti, S.D. (2012). Perceptions of talented students in their visual representations about the future world and technology. *Turkish Journal of Giftedness and Education*, 2(2), 102-117.
- Erişti Bedir, S. D, (2014). Digital storytelling and creativity through e-learning, T. Volkan Yüzer ve Gulsun Eby (Eds.), *Handbook of research on emerging priorities and trends in distance education: Communication, pedagogy, and technology* içinde, (ss. 120-140).
- Finley, S. (2005). Arts-based inquiry: Performing revolutionary pedagogy. N.K. Denzin ve Y.S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative inquiry* (3rd ed.) içinde, (ss. 681-694). Thousand Oaks, CA: Sage Florida,
- Florida, R. (2003). *Rise of the creative class*. New York: Basic Books.
- Gils, F. (2005). Potential applications of digital storytelling in education. *Proceedings of the 3rd Twente Student Conference on IT*, University of Twente, Faculty of Electrical Engineering, Mathematics and Computer Science, Enschede, February 17–18.
- Glaser, B.G. ve Strauss A.L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*, New York: Aldine de Gruyter
- Gubrium, A. ve Harper, K. (2013). *Participatory visual and digital methods*. Walnut Creek, California: Left Coast Press.
- Kress, G.R. ve Van Leeuwen, T. (2006). *Reading images: The grammar of visual design*. New York: Routledge.
- Kindborg, M. (2001). How children understand concurrent comics: experiences from lofi and hifi prototypes. *Proceedings of IEEE 2001 Symposia on Human Centric Computing Languages and Environments (HCC'01)*, Stresa, Italy, 5-7 September 2001, (pp. 232-233).
- Lambert, J. (2013). *Digital storytelling: Capturing lives, creating community*. Routledge.
- Lubart, T.I. ve Zenasni, F. (2010). A new look at creative giftedness. *Gifted and Talented International*, 25(1), 53–57.

- Lubart, T.I. ve Guignard, J.H. (2004). The generality specificity of creativity: A multivariate approach. R. J. Sternberg, E. Grigorenko ve J. L. Singer (eds.), *Creativity: From potential to realization* içinde, (ss. 43-56), Washington DC: APA.
- McNiff, S. (2000) *Art-based research*, London: Jessica Kingsley.
- Matthews, N. ve Sunderland, N. (2013). Digital life story narratives as data for policy makers and practitioners: Thinking through methodologies for large-scale multimedia qualitative datasets. *Journal of Broadcasting and Electronic Media*, 57(1): 97-114.
- Mazzone, E. (2007). Requirements gathering in designing technology for children. *Proceedings of the 6th International Conference on Interaction Design and Children held at Aalborg, Denmark*, 6-8 June 2007, (ss. 197 – 200).
- Mc Drury, J. ve Alterio, M. (2002). *Learning through storytelling using reflection and experience in higher education contexts*. Palmerston North, New Zealand: Dunmore Printing Company Ltd.
- Meadows, D. (2003). Digital storytelling: Research-based practice in new media. *Visual Communication*, 2(2), 189–193.
- Mergendollar, J. (1997). Technology and learning: The research. *Education Digest*, 62(8), 12–15.
- Miles M. ve Huberman, M. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis* (2nd. ed.). California: Sage Publications.
- Morajevi, N., Li, J., Ding, J., O’Kelly, P. ve Woolf, S. (2007). Comicboarding: Using comics as proxies for participatory design with children. *Proceedings of the CHI 2007*, San Jose, California, 28 April - 3 May 2007, (ss. 1371-1374).
- Muller, M.J. ve Kuhn, S. (1993). Participatory design, *Communications of the ACM*, 36(6), 24-28.
- Nevitt, J. ve Hancock, G.R. (2004). Evaluating small sample approaches for model test statistics in structural equation modeling, *Multivariate Behavioral Research*, 39(3), 439-478.
- Ohler, J.B. (2013). *Digital storytelling in the classroom: New media pathways to literacy, learning and creativity*. Corwin Press.

- Preece J., Rogers, Y. ve Sharp, H. (2002). *Interaction design: Beyond human computer interaction*. New York: John Wiley & Sons.
- Prosser J. ve Schwartz D. (1998) *Image-based research: A reader*, London: Falmer.
- Robin, B. (2008). Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom. *The College of Education and Human Ecology, The Ohio State University*, 47(3), 220-228.
- Rose, G. (2012). *Visual methodologies: An introduction to researching with visual materials* (3rd ed.). London: Sage.
- Rose, J. (1996). *The picture researchers' handbook*, London: Sage
- Runco, M.A. (2008). Divergent thinking is not synonymous with creativity. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 2, 93-96
- Runco, M.A. (2003). Education for creative potential. *Scandinavian Journal of Education*, 47, 317-324.
- Sak, U. (2013). Education programs for Talented Students Model (EPTS) and it's effectiveness on gifted students' mathematical creativity, *Education and Science*, 38(169), 51-61.
- Sak, U. (2011). An overview of the social validity of the Education Programs for Talented Students Model (EPTS), *Education and Science*, 36(161), 213-229.
- Sanders, J. (2009) Reflect 2.0: using digital storytelling to develop reflective learning by the use of the Next Generation technologies and practices, JISC, Erişim tarihi: 12.05.2015, <http://www.jisc.ac.uk/publications/documents/reflectfinalreport.aspx>
- Sanoff, H. (1990). *Participatory design*, Mansfield, Ohio: BookMasters.
- Skivenes, M. ve Stranbu, A. (2006). A child perspective and children's participation, children, *Youth and Environments*, 16(2), 10-27.
- Souza Fleith, D. (2000). Teacher and student perceptions of creativity in the classroom environment. *Roeper Review*, 22(3). 148-153.
- Tendero, A. (2006). Facing versions of the self: the effects of digital storytelling on English education. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 6(2), 174-194.

- Treffinger, D.J., Schoonover, P.F. ve Selby, E.C. (2013). *Educating for creativity and innovation*. Waco, TX: Prufrock Press.
- Willox, A.C., Harper, S.L. ve Edge V.L. (2012). Storytelling in a digital age: Digital storytelling as an emerging narrative method for preserving and promoting indigenous oral wisdom. *Qualitative Research*, 13(2): 127-147.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (6. baskı), Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zaphiris, P. ve Constantinou, P. (2007). Using participatory design in the development of a Language Learning Tool, *Interactive Technology and Smart Education*, 4(2), 79-90.

Araştırma Makalesi

**Nitelikli Topluları Oluşturmada Sosyal Bilgiler Dersinin Rolü:
Sınıf Öğretmeni Adaylarının Görüşleri¹**

Ömür Gürdoğan Bayır²

Şefik Yaşar'ın Anısına

Öz

Bu araştırmanın amacı, nitelikli topluları oluşturmada Sosyal Bilgiler dersinin rolünü sınıf öğretmeni adaylarına göre ortaya koymaktır. Araştırmada yorumlayıcı araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmaya Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi sınıf öğretmenliği programı 4. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri odak grup görüşmesi, açık uçlu anket ve sınıf öğretmeni adaylarının ders planları aracılığıyla toplanmıştır. Veriler tümevarım analizi yoluyla analiz edilmiştir. Bu araştırma yapılan analizler sonucunda “nitelik algısı”, “nitelikli vatandaş ve nitelikli toplum”, nitelikli topluları oluşturmada Sosyal Bilgiler dersinin önemi”, “karşılaşılan sorunlar” ve “çözüm önerileri” temaları ortaya çıkmıştır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının nitelikli topluları oluşturmada Sosyal bilgiler dersine önem verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca sınıf öğretmeni adayları Sosyal Bilgiler dersinin

¹ Bu çalışma New York'ta 15-17 Temmuz 2014'de düzenlenen 21st International Conference on Learning'te sunulan sözlü bildirinin genişletilmiş versiyonudur.

² Yard.Doç.Dr., Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, ogurdogan@anadolu.edu.tr

Geliş tarihi: 20.07.2016, Kabul Tarihi: 30.10.2016

Nitelikli Toplumları Oluşturmada Sosyal Bilgiler Dersinin Rolü:
Sınıf Öğretmeni Adaylarının Görüşleri

içeriği ve programın uygulanması konusunda sorunların olduğunu belirtmişler ve öğretme-öğrenme süreci, içerik ve paydaşlara ilişkin çözüm önerileri getirmişlerdir.

Anahtar kelimeler: İlkokul, sosyal bilgiler, nitelikli toplum, öğretmen adayı

Giriş

Toplum, geleneksel anlamda, belirli sınırlar içerisinde yaşayan ve ortak kültüre sahip bireylerin oluşturduğu birlikteliktir. Ancak küreselleşme ile birlikte toplum farklı dil, din ve ırktaki insanların bir arada yaşadığı yapı olarak tanımlanabilir. Toplumlar gereksinimlerini karşılamak, daha iyi koşullarda yaşamak, nitelikli olabilmek ve farklı özelliklere sahip vatandaşların bir arada yaşayabilmesi için sürekli gelişmeyi ve kalkınmayı amaçlamaktadır. Bu bağlamda, nitelikli vatandaşlar nitelikli toplumları oluşturabilir. Nitelikli vatandaşların toplum sorunlarına duyarlı, kendisini sürekli geliştiren, üst düzey düşünme becerilerine sahip, ulusal ve evrensel değerleri benimsemiş, bilgi ve iletişim çağına uyum sağlayan bireyler olduğu söylenebilir.

Eleştirel düşünen ve sorumluluk sahibi vatandaşlardan oluşan daha nitelikli toplumların oluşmasına bilginin eğitimsel ve kültürel yansımaları neden olabilir (Hesse, Müller ve Ruß, 2008). Toplum bireylerinin gereksinimlerini karşılamak üzere kurulan ve toplumsal açık bir sistem olan eğitim kurumu, ülkenin eğitilmiş nitelikli insan gücünü hazırlayan bir araç olduğu gibi aynı zamanda hem bireyin hem de toplumun refah ve mutluluğunun sağlanmasında önemli bir yere sahip olduğunu söylenebilir. Son yıllarda ülkelerin kalkınmışlık düzeyleri ifade edilirken, kişi başına düşen milli gelir yanında, ülkelerin sahip olduğu insan gücü oranları da önemli bir gösterge olarak dikkate alınmaya başlanmıştır. (Hoşgörür ve Gezgin, 2005). Çocukların sorumlu, farkındalığı yüksek ve nitelikli bireyler olarak yetiştirilmesi toplumların bugünü ve geleceğine hizmet etmektedir (Aral ve Gürsoy, 2001). Eğitim yoluyla çocukların çok yönlü olarak gelişmesi; sosyal, kültürel, ekonomik ve siyasal açılardan nitelikli toplumların yaratılmasına temel oluşturmaktadır (Cılga, 1999). Başka bir deyişle nitelikli toplumların oluşturulmasında çocukların küçük yaşlardan itibaren nitelikli bir eğitim alması gerekmektedir. Bu eğitim sürecinde okullarda verilen eğitim, tüm bireylerin bu kurumlara devam etmesi göz önünde bulundurulduğunda önemlidir. Toplumlar gelişmişlik düzeyine ulaşmak için bireylerden işbirliği, etkili iletişim, problem çözme, eleştirel düşünme, teknolojiyi etkin olarak kullanma, çatışma çözme, empati, girişimci ve üretken olma gibi becerilere sahip olmasını beklemektedir. Ayrıca bilgilerin sürekli artması ile toplumlar, bireylerin bilgiyi etkili kullanabilme becerisine sahip olmasını istemektedir. Bu bağlamda, Erdem ve Akkoyunlu (2002) bilgiyi kullanabilen bireylerin özelliklerini okuma, yazma, konuşma, dinleme, karar verme, akıl yürütme, sorumluluk alma vb. biçiminde sıralamıştır. İlkokullarda tüm dersler bu becerilerin öğretimine katkı sağlamaktadır. Ancak Sosyal Bilgiler dersi bu becerilerin

öğretiminde önemli derslerden biridir. Aynı zamanda Sosyal Bilgiler dersi aynı zamanda bireylerin topluma etkin vatandaşlar olarak katılmasını sağlamaktadır.

Sosyal Bilgiler dersi toplumla ilgilenen, çocukların topluma bilgili olarak katılmalarını sağlayan, sağlıklı ve sosyal ilişkiler geliştirmesine önem veren bir derstir. Bu ders, bireylerin yaşamlarının çevreden nasıl etkilendiğini, onların çevreyi nasıl etkilediğini, geçmişte kurumların nasıl oluştuğunu, bireylerin geçmişte ve bugün zorluklarla nasıl mücadele ettiğini konu edinmektedir (Shamsi, 2004). Sosyal Bilgiler dersi değişen koşullarda karar alan ve problem çözen etkin vatandaşların yetiştirilmesinde Sosyal Bilimlerden aldığı bilgiyi ve yöntemi kullanan bir ders olarak tanımlanmaktadır (Öztürk, 2009). Bu konuda en geniş tanımlamalardan birini yapan NCSS (1993) Sosyal Bilgileri ilköğretim programlarında antropoloji, arkeoloji, ekonomi, coğrafya, tarih, anayasa, felsefe, siyaset bilimi, psikoloji, din, sosyoloji ve en az bu bilimler kadar beşeri bilimler, matematik ve doğa bilimlerinden yararlanan bir ders olarak tanımlamıştır. Türkiye’de ise MEB (2004) Sosyal Bilgileri, bireyin toplumsal varoluşunu 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 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 biçiminde ele almıştır. Sosyal Bilimlere vurgu yapan Sosyal Bilgiler dersi buna ilişkin bir içerikle nitelikli vatandaşların yetişmesini sağlamaktadır. Sosyal Bilgiler dersinin en önemli amacı ise öğrenciye toplumsal kişilik kazandırmaktır. Toplumsal kişiliğin en önemli özelliği ise iyi bir vatandaş olmaktır. İyi bir vatandaş görev ve sorumluluklarını bilen ve çevresindeki olaylara karşı bilinçli olan kişidir (Sözer, 2008, s.49). Aynı zamanda iyi bir vatandaş toplumun kültürünü benimsemiş, özümsemiş ve bunu geliştirme anlayışına sahip bireydir. Aslında ulusların devamlılığını sağlamaları iyi bir vatandaş yetiştirmeleri ile olanaklı olacaktır (Safran, 2008, s.15). Bu bağlamda, iyi vatandaşların yetiştirilmesi amacını taşıyan Sosyal Bilgiler dersinin etkili biçimde işlenmesi nitelikli toplumların oluşturulmasında kilit rol oynadığı söylenebilir.

Alanyazın incelendiğinde Sosyal Bilgiler dersinde vatandaşlık uygulamalarını çeşitli boyutlarla ele alan (Ersoy, 2007; Hoge, 2002; Karaduman ve Öztürk, 2014; Göz, 2010); farklı becerilerin geliştirmesini amaçlayan (Gürdoğan Bayır, 2010; Çelikkaya, 2011; Yazıcı, 2006; Whitworth ve Berson, 2002); farklı etkinliklerin akademik başarıya etkisini araştıran (Çengelci, 2005;

Karakuş, 2006; Box ve Little, 2003); değer eğitimi uygulamalarını ele alan (Çengelci, 2010; Baydar, 2009; Rainey, 1999) çalışmaların olduğu görülmüştür. Ancak alanyazında nitelikli vatandaşlardan oluşan toplumlara oluşturmada Sosyal bilgiler dersinin rolünü sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerine göre inceleyen çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle, özellikle geleceğin öğretmenlerinin bu konudaki görüşlerini belirlemek önemli görülmüştür. Bu bağlamda, bu araştırmanın genel amacı nitelikli toplumlara oluşturmada Sosyal Bilgiler dersinin rolünü sınıf öğretmeni adaylarına göre ortaya koymaktır. Bu amaç kapsamında şu sorulara yanıt aranmıştır:

- Sınıf öğretmeni adaylarının nitelikli birey ve topluma ilişkin görüşleri nelerdir?
- Sınıf öğretmeni adaylarının nitelikli toplumlara oluşturmada Sosyal Bilgiler dersinin önemine ilişkin görüşleri nelerdir?
- Sınıf öğretmeni adaylarına göre Sosyal Bilgiler dersinde yaşanan sorunlar nelerdir?
- Sınıf öğretmeni adaylarının etkili bir Sosyal Bilgiler öğretimine ilişkin önerileri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma nitel araştırma yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Bu araştırma nitel araştırmada şemsiye bir kavram olarak kullanılan yorumlayıcı araştırma desenindedir. Yorumlayıcı araştırma bireylerin deneyimlerini nasıl yorumladıkları, kendi dünyalarını nasıl yapılandırdıkları ve deneyimlerine yükledikleri anlamlarla ilgilenmektedir (Merriam, 2002). Bu araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının aldıkları dersler ve öğretmenlik uygulaması dersleri kapsamındaki deneyimlerinden yola çıkarak nitelikli bir toplumu oluşturmada Sosyal Bilgiler dersine ilişkin görüşleri açık uçlu anket, odak grup görüşmesi ve hazırladıkları ders planları aracılığıyla incelenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın katılımcılarını Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Programında öğrenim gören 4. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmada son sınıf öğrencilerinin seçilme nedenleri onların Sosyal Bilgiler öğretimi, okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerini almış olması ve okul ortamını gözleme, ders anlatma deneyimi yaşamalarıdır. Buna göre katılımcılara ilişkin özellikler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

Katılımcıların Özellikleri

Kişisel Özellikler	f
Cinsiyet	
Kadın	43
Erkek	24
Uygulama okulunda Sosyal Bilgiler gözleme durumu	
Evet	33
Hayır	34
Sosyal Bilgiler ders planı hazırlama durumu	
Evet	57
Hayır	10
Sosyal Bilgiler dersini sevme durumu	
Evet	52
Hayır	15
Toplam	67

Tablo 1’de görüldüğü gibi, katılımcıların 43’ü kadın, 24’ü erkektir. Katılımcılardan 33’ü uygulama okulunda Sosyal Bilgiler dersi gözlemlerken, 34’ü gözlemlememiş, 57’si Sosyal bilgiler ders planı hazırlamış, 10’u hazırlamamıştır. Ayrıca katılımcıların 52’si Sosyal bilgiler dersini severken, 15’i bu dersi sevmemektedir. Uygulanan bu açık uçlu anketten sonra katılımcılardan 10’u ile odak grup görüşmesi yapılmıştır. Odak grup görüşmesindeki katılımcıların seçilmesinde görüşmenin yapıldığı dönemde Sosyal Bilgiler dersi gözlemiş ve ders planı hazırlamış olma ölçütleri dikkate alınmıştır. Ayrıca söz konusu dönemde Sosyal Bilgiler dersine ilişkin plan hazırlayan 20 öğrencinin de ders planları analiz edilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verileri farklı veri toplama araçları bir arada kullanılarak toplanmıştır. Kullanılan bu veri toplama araçları şöyle açıklanabilir:

Açık uçlu anket: Araştırmada sınıf öğretmeni adaylarına kişisel özelliklerini, nitelik, nitelikli birey ve topluma ilişkin algılarını, nitelikli toplum oluşturmada Sosyal Bilgilerinin önemini, yaşanan sorunları ve çözüm önerilerini ortaya koymayı amaçlayan açık uçlu anket dağıtılmıştır. Araştırmacılar tarafından hazırlanan açık uçlu anket araştırmacılar tarafından uygulanmış ve katılımcılara soruların doğru ya da yanlış yanıtının olmadığına ilişkin açıklamalarda bulunulmuştur. Anketin uygulanması için 30 dakika süre verilmiştir.

Odak grup görüşmesi: Araştırmada öğretmen adaylarıyla odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Bu görüşme daha derinlemesine bilgi edinmek amacıyla yapılmıştır. Görüşmede öğrencilerden nitelikli toplumu tanımlamaları, özellikleri belirtmeleri, nedenleri ile açıklamaları, nitelikli bir toplum oluşturmada Sosyal Bilgiler dersinin işlevlerini ve nedenlerini anlatmaları, yaşanan sorunlarına ve çözüm önerilerine ilişkin düşüncelerini açıklamaları istenmiştir. Bu kapsamda görüşme bir tartışma ortamı oluşturularak yönetilmiştir. Yapılan görüşme toplam 80 dakika sürmüştür.

Ders planları: Araştırmada öğretmen adaylarının hazırladıkları ders planları analiz edilmiştir. Öğretmen adaylarının ders planlarında Sosyal Bilgiler öğretimine ilişkin nasıl etkinlikler planladıkları dikkate alınmıştır.

Araştırmanın verileri içerik analizi ile analiz edilmiştir. İçerik analizinde araştırmacı öncelikli olarak araştırma konusu ile ilgili kategoriler geliştirmektedir. Araştırmacı daha sonra, incelemiş olduğu veri setinde, bu kategoriler içerisine giren kelime, cümle ya da resimleri saymaktadır (Silverman, 2001; Akt: Özdemir, 2010). İçerik analizinde temelde yapılan işlem birbirine benzeyen verileri belirli temalar çerçevesinde bir araya getirmektir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırmada bu kapsamda açık uçlu anket, görüşme ve ders planı birlikte analiz edilmiş, temalar oluşturulmuş ve temaların içine girebilecek kodlar belirlenmiştir. Daha sonra bu kodlar sayılmıştır. Araştırmada elde edilen bu temalar ve kodlar birbiri ile ilişkilendirilerek yorumlanmıştır. Araştırma verilerinin analizini iki araştırmacı yapmıştır. Araştırmanın

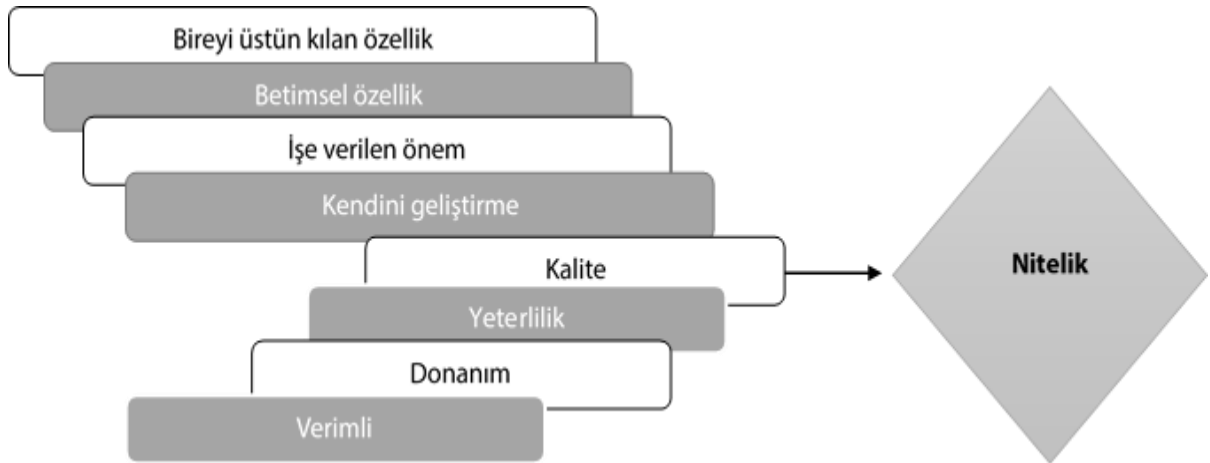
geçerliğini sağlamak amacıyla farklı veri toplama araçları bir arada kullanılmıştır. Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla araştırmacılar analizlerini ayrı ayrı yapmışlardır. Araştırmacılar bireysel olarak temalar oluşturduktan sonra temalar üzerinde tartışarak görüş birliği ve görüş ayrılığı olan temaları belirlemişlerdir. Araştırmada öğretmen adayları numaralarla kodlanmış, alıntılarda bu numaralar kullanılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin bütün veri toplama araçlarında yer alan katılımcılara aynı numaralar verilmiş, yalnızca hangi veri kaynağından alıntı yapıldığını belirtmek amacıyla numaraların başına bunu simgeleyen harf belirtilmiştir. Örneğin bir öğretmenin açık uçlu anket verisi S18 diye kodlanırken, görüşme verisi I18, ders planı veri ise P18 biçiminde kodlanmıştır.

Bulgular

Araştırmadan elde edilen bulgular “nitelik algısı”, “nitelikli birey ve nitelikli toplum”, “nitelikli toplumlar oluşturmada Sosyal Bilgilerin önemi”, “yaşanan sorunlar” ve “çözüm önerileri” başlıkları altında sunulmuştur.

Nitelik Algısına İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmeni adaylarının niteliğe ilişkin algıları Şekil 1’de gösterilmiştir.



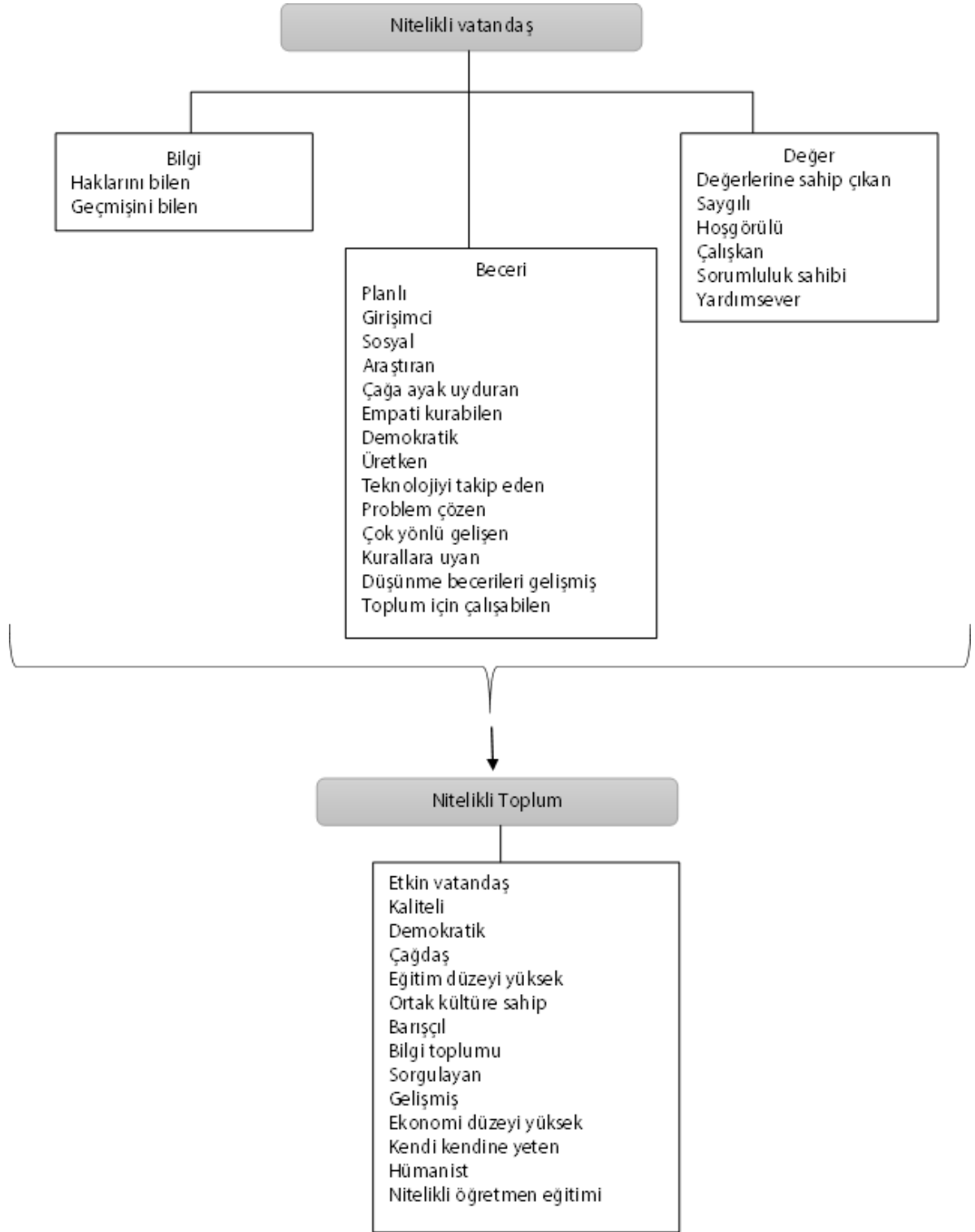
Şekil 1. Nitelik algısı

Sınıf öğretmeni adaylarının niteliğe ilişkin algılarının verimli, donanım, yeterlilik, kalite, bir işe verilen önem, betimsel özellik ve bireyi üstün kılan özellik ile ilişkili olduğu görülmüştür. Sınıf öğretmeni adaylarından niteliği donanımla ilişkilendiren bir öğretmen adayı bu görüşünü “*Nitelik deyince aklıma ilk donanım geliyor. Nitelikli olmak donanımlı olmak yani çok yönlü olmakla ilişkilidir (S21)*” biçiminde açıklamıştır. Kendini geliştirme ile ilişkilendiren sınıf öğretmeni adaylarından biri bu görüşünü “*Bir insanın her yönden kendini geliştirmesi ve geliştirme çabasıdır. Her şeyi olabildiğince geliştirme durumudur (S36)*” biçiminde belirtirken, diğer öğretmen adayı bunu “*Gelişmiş ve içinde bulundurulması gereken her şeyi en iyi şekilde barındıran, iyi olan... (S34)*” biçiminde belirterek alanında iyi olmaya da vurgu yapmıştır. Kalite ile niteliği ilişkilendiren bir öğretmen adayı bu görüşünü “*...kaliteyi anlıyorum, kaliteli olma ile bağlantılı (S12)*” biçiminde ifade etmiş, diğer bir öğretmen adayı ise bunu “*Her konuda kalite demek, yapılan bir işte etkililik demek (S49)*” biçiminde ifade etmiştir. Bu görüşe paralel olarak bir öğretmen adayı da bir işe verilen önem olarak alarak görüşünü “*Olması gereken durumdur. Bir iş yapılacaksa nitelikli olmalı diyoruz, o zaman nitelik bir işe önemle yapma, özenli olma (S57)*” biçiminde açıklamıştır. Niteliği betimsel özellik biçiminde tanımlayan öğretmen adaylarından biri tanımını “*Bir şeyin sayısal olmayan özellikleridir. Yani betimlenen, gözle görülen standartlardır (S16)*” biçiminde yapmış, diğeri benzer olarak “*Bir kavram, olgu ya da olayı betimlemeye yarayan özellikler kümesidir. Anlamlandırmada kullanılır (S43)*” biçiminde tanımlamıştır. Niteliği, birey niteliği ile açıklayan öğretmen adayı ise bu görüşünü “*Bireyin sahip olması gereken özellik, özelliklerin üst derecede gelişmesi (S3)*” ifadeleri ile desteklemiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının bu görüşlerinden yola çıkarak onların niteliği olması gereken özellikler olarak ele aldıkları ve bu özelliklerin de üst düzeyde olması gerektiğini belirttikleri, bunu da verilen önemle ilişkilendirdikleri söylenebilir.

Nitelikli Birey ve Nitelikli Topluma İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmeni adaylarının nitelikli birey ve nitelikli topluma ilişkin görüşleri Şekil 2’de gösterilmiştir.

Nitelikli Topluları Oluşturmada Sosyal Bilgiler Dersinin Rolü:
Sınıf Öğretmeni Adaylarının Görüşleri



Şekil 2. Nitelikli birey ve nitelikli toplum

Sınıf öğretmeni adaylarının nitelikli bireylerin özelliklerini sahip olması gereken bilgi, beceri ve değer boyutlarında ele aldıkları görülmüştür. Sınıf öğretmeni adayları nitelikleri bireylerin hakları ve geçmişi konusunda bilgilere; planlı olma, girişimcilik, sosyallik, araştırma yapma, çağa ayak uydurma, empati kurma, demokratik olma, üretkenlik, teknolojiyi takip etme, problem çözme, çok yönlü gelişme, kurallara uyma, düşünme becerilerine sahip olma ve toplum için çalışma becerilerine; değerlerine sahip çıkma, saygılı, hoşgörülü, çalışkan, sorumluluk sahibi olma ve yardımseverlik değerlerine sahip olmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Sınıf öğretmeni adaylarından biri nitelikli bireylerin haklarını bilmesi gerektiğini “*Vatandaşlık haklarını bilen, yani haklarının ne olduğunu bilen (S41)*” biçiminde belirtirken, bir diğeri geçmişini bilmesi gerektiğini “*...kendi kültürünü bilmeli, bunu tabi geçmişini bilerek yapmalı (S18)*” biçiminde belirtmiştir. Başka bir öğretmen adayı da yapılan görüşmede geçmişini bilmeye ilişkin olarak “*Geçmişini bilen, geçmişinden ders çıkararak ileriye dönük planlar yapabilen bireyler niteliklidir (I35)*” ifadelerini kullanırken, açık uçlu ankette de “*Geçmişini bilen ve bu özellikleri saygıyla karşılayan, geçmişini bilmesi gerekir ki ders çıkarsın... (S35)*” ifadelerini kullanmıştır. Sınıf öğretmeni adaylarından nitelikli bireylerin araştırma becerisine sahip olması gerektiğini “*Araştıran bireyler olmalı... (S35)*” biçiminde belirtmiştir. Öğretmen adaylarından biri bireylerin çağa uyum sağlaması gerektiğini “*Gelişmeleri takip ederek çağa uyum sağlamalı (A48)*” biçiminde ele almış, diğeri bir öğretmen adayı ise dolaylı olarak “*Çağın her türlü yeniliğine açık... (A21)*” biçiminde ele almıştır. Bu görüşlerle ilişkili başka bir öğretmen adayı da bireyin teknolojiyi takip etmesi gerektiğini “*Teknolojiyi kullanan, o konudaki gelişimleri takip eden (A18)*” biçiminde açıklamıştır. Nitelikli bireylerin kendilerini çok yönlü geliştirmeleri gerektiğini düşünen öğretmen adaylarından biri bunu “*Toplum çeşitli alanların birlikte gelişmesi ile gelişir. Bu nedenle bireylerin kendilerini çeşitli alanlarda geliştirmesi gerekir (A24)*” biçiminde açıklamıştır. Toplum kurallarına uymanın nitelikli bireylere olması gereken bir beceri olduğunu ifade eden öğretmen adaylarından biri bunu “*... kurallara uyan çünkü insan kurallara uyduğu sürece başkalarının haklarına girmemiş olur. Çatışmalar engellenir (A36)*” biçiminde açıklamış, diğeri bir öğretmen adayı da yapılan görüşmede bu beceriyi “*Kurallar dahilinde düzenli bir şekilde yaşayan yani otobüse binerken sıraya girmekten başlayın da birbirine karşı iletişim kurarken de kurallara uyan bireyler... (I42)*” biçiminde açıklamıştır. Düşünme becerilerine sahip olmayı ele alan bir öğretmen adayı bunu “*Sorgulayan, eleştirel düşünen insanlar olmalı, çünkü başkalarının düşüncelerine göre yaşayan insanlar ilerleme kaydedemez (A47)*” biçiminde ele almış, diğeri bir öğretmen adayı bu görüşünü yapılan görüşmede “*Düşünme becerilerine sahip, aynı zamanda düşündüklerini*

doğru ifade eden... (G44)” biçiminde ele alarak doğru ifade etmenin de önemini belirtmiştir. Bireylerin toplum için çalışabilme becerisine sahip olması gerektiğini öğretmen adaylarından biri görüşünü açık uçlu ankette *“Toplum içerisinde bireylerin birbirine ve toplumuna yararlı olmasıdır (A9)”* biçiminde açıklamış, diğeri yapılan görüşmede *“Bir öğretmen işini en iyi şekilde yaparsa, doktor işini en iyi yaparsa yani toplum için çalışırlarsa toplum gelişir (I18)”* biçiminde açıklamıştır. Başka bir öğretmen adayı ise bu durumunu ders planına öğrencilerine *“Toplumda bir sorun olduğunda bunu çözmek için neler yapılabilir, kamuoyu toplum için bu sorunu çözmeye nasıl oluşturulabilir? (P22)”* biçiminde yansıtmıştır. Sınıf öğretmeni adaylarından bireylerin sahip olması gereken değerlerden saygılı olmaya ilişkin görüş belirtenlerden biri bunu *“Bireylerin görüş ve düşüncelerine saygılı olan... (S17)”* biçiminde açıklamış, diğeri bir öğretmen ise bu durumu ders planında kazanım olarak toplumlarda kutlanan özel günlere örnekler vermesini ele alarak süreçte bunlara saygılı olunması gerektiğini (P20) vurgulamıştır. Başka bir öğretmen adayı da ders planında yardımseverlik değerini bir şiirle ele almış, sınıf içerisinde öğrencilere *“Yardımlaşma nedir, bunun toplum içindeki önemi nedir? (P18)”* biçiminde sorular soracağını belirtmiştir. Bunların yanında değerlerine sahip çıkmanın önemini de bir öğretmen adayı *“Toplumun örf, adet, dini ve hukuki geleneklerine sahip çıkmalı (S60)”* biçiminde açıklamıştır. Sınıf öğretmeni adaylarının bu görüşlerinden yola çıkarak onların nitelikli bireylerin sahip olduğu becerilerin önemli olduğunu düşündükleri görülmüştür.

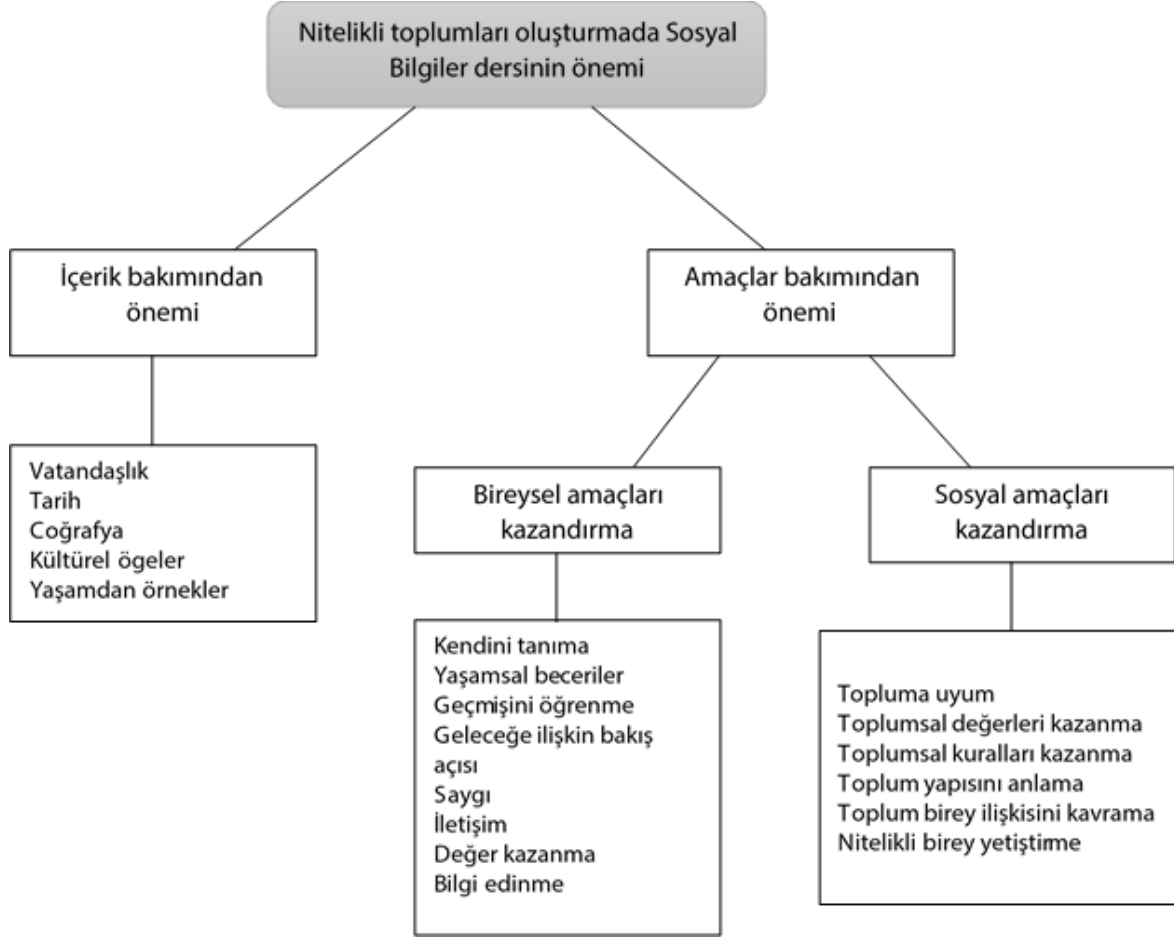
Sınıf öğretmenlerinin nitelikli toplumların sahip olması gereken özellikleri etkin vatandaşlardan oluşmuş, kaliteli, demokratik, çağdaş, eğitim düzeyi yüksek, ortak kültüre sahip, barışçıl, bilgi toplumu, sorgulayan, gelişmiş, ekonomi düzeyi yüksek, kendi kendine yetebilen, hümanist ve nitelikli öğretmen eğitime sahip biçiminde belirtmişlerdir. Sınıf öğretmeni adaylarından etkin vatandaşlardan oluştuğunu belirtenlerden biri bu durumu *“Oy kullanan, vergisini ödeyen, ülkesine karşı sorumluluk almasını bilen, bilinçli ve mantıklı düşüncelere sahip bireylerin oluşturduğu toplumdur (I41)”* biçiminde açıklamıştır. Nitelikli toplumu demokratik olma ile ilişkilendiren öğretmen adaylarından biri bu görüşünü *“Devletin bireye açık bir politika uygulaması gerekir. Yani işleyen hukukla var olan hukuk benzer olmalıdır. Yani demokratik olmalıdır (I2)”* biçiminde belirtirken, diğeri ise açık uçlu ankette *“Demokratik toplum olmalı, yani düşünce özgürlüğüne sahip olmalı (S26)”* biçiminde belirtmiştir. Çağdaş toplumların nitelikli olduğunu belirten öğretmen adaylarından biri bu görüşünü *“Çağdaş uygarlık düzeyine ulaşmış toplum (S37)”* biçiminde açıklamıştır. Diğeri bir öğretmen adayı bunu görüşmede *“Çağın gereklerine uyan, çağdaş bir toplum, modern bir ülke (I34)”* biçiminde ifade etmiştir. Barışçıl toplumları ele alan bir öğretmen adayı bu görüşünü *“Barış ve huzur içinde yaşayabilen*

toplumlardır (S28)” biçiminde belirtmiş, diğeri ise görüşmede “*Huzur içinde yaşayan insanlar vardır o toplumda, herkes barış doludur (I42)*” biçiminde ele almıştır. Bilgi toplumlarının nitelikli olduğunu belirten öğretmen adaylarından biri bu konudaki görüşünü “*Nitelikli toplum bilgilidir, dolayısıyla verim yüksektir (S4)*” biçiminde açıklamıştır. Gelişmişliği nitelikli toplum olmada bir gösterge olarak ele alan öğretmenlerden biri bu görüşünü “*Nitelikli toplum farklı özelliklere sahip, sosyal ve kültürel her yönüyle gelişmiş toplumlardır (S33)*” biçiminde ele alırken, diğeri bir öğretmen adayı bunu “*Gerekli gelişmişliğe ulaşmış toplum (S18)*” biçiminde ele almıştır. Öğretmen adaylarından biri gelişmişliğin sürekli devam etmesi gerektiğini de vurgulayarak yapılan görüşmede “*Teknoloji çağındayız, bunu takip etmesi, gelişmesi ve gelişme açık olması gerekir (I17)*” biçiminde belirtmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının bu görüşlerin yola çıkarak onların nitelikli toplumu sahip olması gereken özellikler, yaşantı durumları gibi farklı açılardan ele alarak tanımladıkları söylenebilir. Ayrıca sınıf öğretmeni adaylarının nitelikli bireylerin nitelikli toplumları oluşturmada önemli olduğunu vurguladıkları söylenebilir.

Nitelikli Topluları Oluşturmada Sosyal Bilgiler Dersinin Öneme İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmeni adaylarının nitelikli toplumlar oluşturmada Sosyal Bilgiler dersinin önemine ilişkin görüşleri Şekil 3’te sunulmuştur.

Nitelikli Topluları Oluşturmada Sosyal Bilgiler Dersinin Rolü:
Sınıf Öğretmeni Adaylarının Görüşleri



Şekil 3. Nitelikli toplum oluşturmada Sosyal Bilgiler dersinin önemi

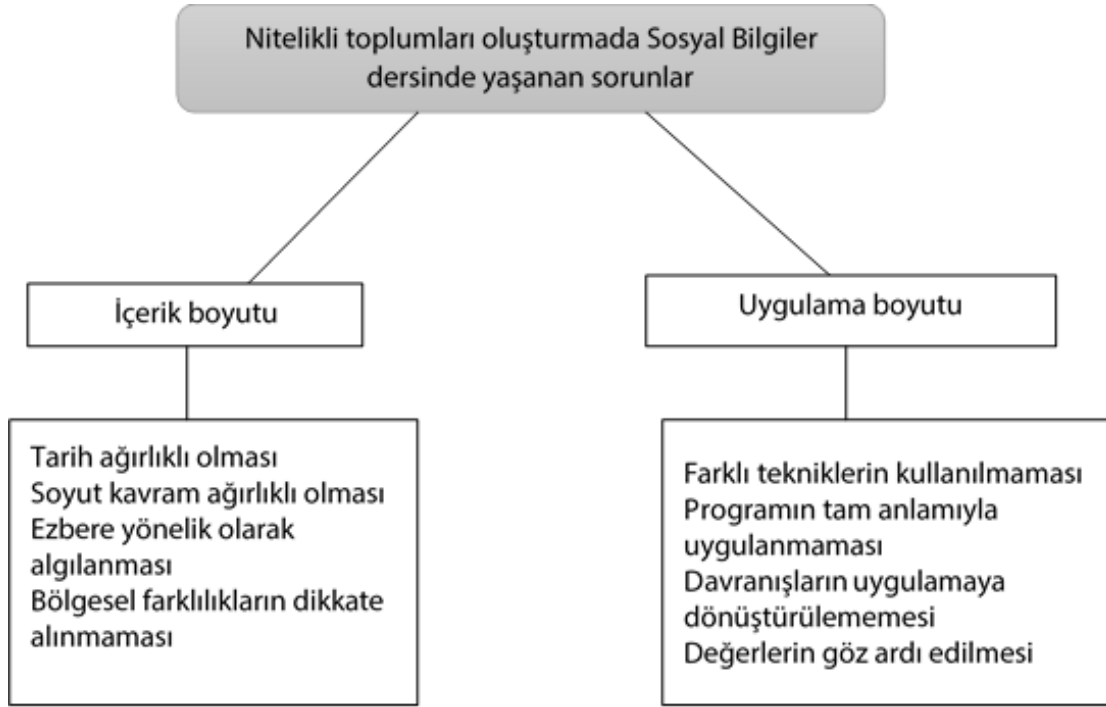
Sınıf öğretmeni adayları nitelikli bir toplum oluşturmada Sosyal Bilgiler dersini kazandırması gereken amaçları bakımından önemi ve içeriği bakımından önemi biçiminde ele almışlardır. Sınıf öğretmeni adayları bireysel amaçları kazandırma bakımından önemini kendini tanıma, yaşamsal beceriler kazandırma, geçmişini öğrenme, geleceğe ilişkin bakış açısı kazanma, saygı değerini kazanma, iletişim becerisine sahip olma, değerleri kazanma ve bilgi edinme amaçları ile açıklamışlardır. Dersin bireysel amaçlardan bakımından kendisini tanımasını sağlaması bakımından önemini ele alan öğretmen adaylarından biri bu görüşünü “*Bireylerin kendisine ilişkin farkındalık oluşturmalarını sağlar (S26)*” biçiminde açıklamıştır. Bireylere yaşamsal becerileri kazandırmak bakımından önemli olduğunu belirten öğretmen adaylarından biri bu görüşünü kendi deneyimlerinden de yola çıkarak “*Bana da kendi yaşamımda kullanacağım beceriler kazandırdı (S49)*” biçiminde açıklamış, aynı öğretmen adayı bu görüşünü “*Sosyal Bilgiler günlük yaşamla iç içe olan bir derstir. Bu nedenle, yaşam becerileri kazandırır. Nitelikli bir toplum için bu derse devam edilmelidir (S49)*” biçiminde desteklemiştir. Sosyal Bilgiler dersini geçmişte öğretim bakımından önemli gören diğer bir öğretmen adayı bu

görüşünü yapılan görüşmede “*Geçmişini bilen, geçmişteki olayların farkından olan yani geçmişini öğrenen bireyler olmayı sağlar (I43)*” biçiminde belirtmiştir. Önceki deneyimlerinden yola çıkarak geleceğe ilişkin bakış açısı kazandırmada önemini vurgulayan öğretmen adaylarından biri bu görüşünü “*Sosyal Bilgiler benim tarihten ders çıkarmamı sağladı. Buna bağlı olarak geleceğim hakkında daha sağlıklı kararlar almamı sağladı (S13)*” biçiminde açıklamış, diğer bir öğretmen adayı ise dersin bu açıdan önemini “*İnsanlar buldukları bölgenin tarihini, coğrafyasını, kültürünü öğrenerek geleceklerini tayin ederler (S11)*” biçiminde açıklamıştır. Nitelikli toplumları oluşturmada Sosyal Bilgiler dersinin öğrencilere değerleri kazandırdığını deneyimlerinden yola çıkarak belirten öğretmen adaylarından biri bu görüşünü “*Sosyal çevreme ilişkin olması gereken değerleri kazanmamı sağladı (S12)*” biçiminde ifade etmiştir. Yine deneyimlerinden yola çıkarak bilgi kazandırmada önemli olduğunu düşünen öğretmen adaylarından biri bunu “*Kavramsal olarak işe yaradım, bilgilendirici olmuştur, sonraki sınıflara devam etmem için temel bilgileri kazandırmıştır (S60)*” biçiminde açıklamıştır. Bilgi kazandırmayı hazırladığı ders planına yansıtan bir öğretmen adayı yerel yönetim birimlerini öğretmeyi amaçlayarak yerel yönetim birimlerinin görevleri konusunda bilgiler vermiştir (P7). Sınıf öğretmeni adayları dersin sosyal amaçları kazandırma bakımından önemini topluma uyum sağlama, toplumsal değerleri ve kuralları kazanma, toplum yapısını anlama, toplum birey ilişkisini kavrama ve nitelikli birey yetiştirme amaçları bakımından ele almışlardır. Sosyal açıdan öneminde topluma uyum sağlamayı önemseyen öğretmen adaylarından biri bu görüşünü “*Bireyler erken yaşlarda toplumun işleyişi konusunda bilgi sahibi olarak topluma uyum sağlarlar (S2)*” biçiminde belirtmiştir. Toplumsal kuralları kazandırma bakımından Sosyal Bilgiler dersini önemli gören öğretmen adaylarından biri bu görüşünü “*Sosyal Bilgiler dersi toplumda uyulması gereken kuralları öğretir (S46)*” biçiminde belirtmiştir. Toplum yapısını anlamının da önemli olduğunu ele alan öğretmen adaylarından biri bu görüşünü “*Sosyal Bilgiler dersi öğrencilerin toplumları, yönetim biçimlerini tanıyarak yapısını anlamalarını sağlar (S38)*” biçiminde ele almıştır. Öğretmen adaylarından bazıları bu durumu kendi deneyimleri ilişkilendirilerek “*Topluma ve yapısına karşı farkındalık oluşturdum (S28)*” biçiminde açıklamıştır. Yine bu durumun önemini yapılan görüşmede “*Bu ders ile bireyler toplum kurallarını, yaşayışlarını ilkokulda öğreniyorlar. Bu nedenle ders toplum olmayı öğrenme konusunda önemlidir (I42)*” biçiminde anlatmıştır. Sınıf öğretmeni adaylarının bu görüşlerinden yola çıkarak nitelikli bir toplum oluşturmada Sosyal Bilgiler dersinin gerek bireysel açıdan gerekse sosyal açıdan önemli olduğunu gördükleri söylenebilir.

Sınıf öğretmeni adaylarının nitelikli topluları oluşturmada Sosyal Bilgiler dersinin içeriğinin vatandaşlık, tarih, coğrafya, kültürel öğeler ve yaşamdan örnekler konulara sahip olması nedeniyle önemli olduğunu belirttikleri görülmüştür. Vatandaşlık konuları bakımından önemini belirten öğretmen adaylarından biri bu görüşünü “*Temel bilgiler Sosyal Bilgiler dersinde verildiği için onların iyi bir vatandaş olmasını sağlayacak bir içeriğe sahiptir (S18)*” biçiminde açıklamıştır. Ayrıca başka bir öğretmen adayı bunu görüşmede “*Bu dersin amacı iyi vatandaş yetiştirmek olduğu için bu konulara yer verilmesi önemli (I1)*” biçiminde açıklamıştır. Tarih konularının verilmesini önceki deneyimleri ile ilişkilendiren öğretmen adaylarını biri bunu “*Tarih konuları hakkında bilgi edinmem beni çok geliştirdi (S40)*” biçiminde ifade etmiş, yine başka bir öğretmen adayı bu görüşünde önceki deneyimlerine yer vererek “*Tarih konularını öğrenmem benim için önemli oldu (S12)*” biçiminde ifade etmiştir. Coğrafya konularının olmasının önemini öğretmen adaylarından biri “*Yaşadığımız ülkeyi ve diğer ülkeleri tanımamızı sağlar (S1)*” biçiminde ele almıştır. Derste kültürel öğelerin yer aldığını belirten öğretmen adaylarından biri bu görüşünü “*Kültürel öğelerin tanıtılmasıyla kendi doğru ve yanlışlarının öğrenmesini sağlar... Kültürel öğelerin öğrenilmesi nitelikli bir toplum için önemlidir (I44)*” biçiminde açıklamıştır. Yaşamından içinden örnekler yer vermesini ise öğretmen adaylarından biri “*... bu ders yaşamın içinden de olaylara, konulara değinmekte, bu bakımdan önemlidir (S8)*” biçiminde ele almıştır. Sınıf öğretmeni adaylarının Sosyal Bilgiler dersi içeriğinin nitelikli bir toplum oluşturmada vatandaşlık konuları içermesi, çevresini tanımasını sağlaması ve yaşama ilişkin örnekler sunması bakımından önemli gördükleri söylenebilir.

Sosyal Bilgiler Dersinde Yaşanan Sorunlara İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler dersinde nitelikli bir toplumda oluşturmada karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşleri Şekil 4’te sunulmuştur.



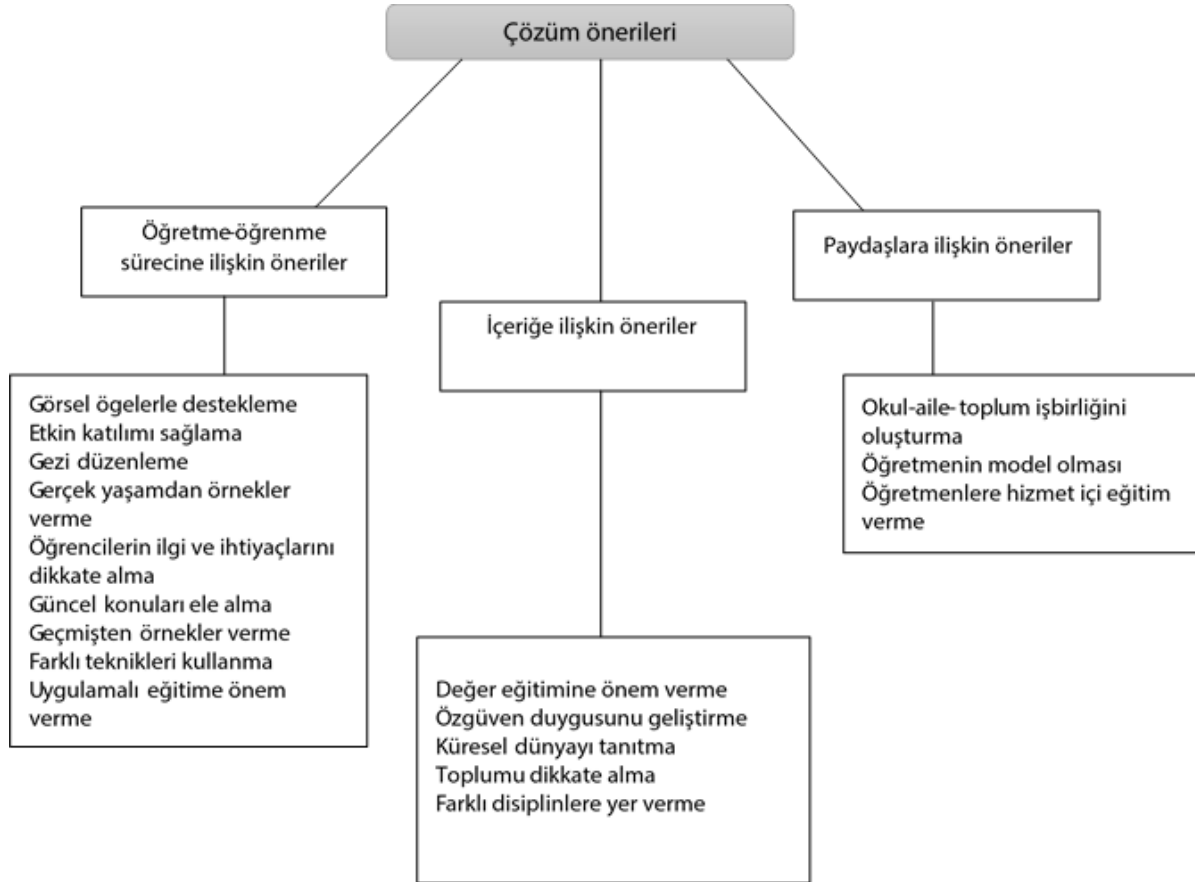
şekil 4. Sosyal Bilgiler dersinde nitelikli bir toplumda oluşturmada karşılaşılan sorunlar

Sınıf öğretmeni adaylarının nitelikli bir toplumu oluşturmada Sosyal Bilgiler dersinde içerik boyutunda ve uygulama boyutunda sorunlar yaşandığını belirttikleri görülmüştür. İçerik boyutunda yaşanan sorunları içeriğin tarih ve soyut kavramlar ağırlıklı olması, dersin içeriğinin ezbere yönelik olarak algılanması ve içerikte bölgesel farklılıkların dikkate alınmaması biçiminde ele almışlardır. Dersin tarih ağırlıklı olduğunu düşünerek öğretmen adaylarından biri bu sorunu “*Dersin içeriğinde tarih ağırlığı olduğu için hep savaşları anlatıyoruz. Bu da dersin etkili işlenmesini etkiliyor (I17)*” biçiminde ele almıştır. Derste ezbere yönelik konuların verilmesini sınıf öğretmeni adaylarından biri yine tarihle ilişkilendirerek “*Tarih var. Biz de öğrencilerin bunları ezberlemesini bekliyoruz. İyi anlamasını değil (I34)*” biçiminde anlatmıştır. Bölgesel farklılıkların dikkate alınmaması sorununu öğretmen adaylarından biri “*Programlar hazırlanırken bölgesel farklılıklar dikkate alınmıyor. Bunun sonucunda bölgelerdeki farklı yaşam türleri ele alınmıyor, iklimlerde örnek vermek yetmiyor. Öğretmenler de bununla uğraşmak istemiyor (I18)*” biçiminde ele almıştır. Sınıf öğretmeni adayları uygulama boyutundaki sorunları farklı tekniklerin kullanılmaması, programın tam anlamıyla uygulanmaması, değerlerin göz ardı edilmesi ve davranışların uygulamaya dönüştürülememesi biçiminde açıklamışlardır. Farklı tekniklerin kullanılmaması sorununu öğretmen adaylarından biri “*Farklı teknikler kullanılmadığı için somutlaştırılmıyor. Örneğin çocuk hakları çocukların tahtaya gelerek haklarını tek tek okuması ile işleniyor. Farklı yöntemler kullanılarak da işlenebilir (I44)*” biçiminde açıklayarak aynı zamanda somutlaşmamasına da dikkat çekmiştir.

Değerlerin göz ardı edildiğini düşünen öğretmen adaylarından biri bu sorunu “*Ben çocuklarda kültüre bir yabancılaşma olduğunu görüyorum. Bu da Sosyal Bilgiler dersinde toplumu toplum yapan değerlerin verilmemesinden onların işlenmemesinden kaynaklanıyor (I18)*” biçiminde ifade etmiştir. Programın tam anlamıyla uygulanmadığını düşünen öğretmen adaylarından biri bu sorunu “*2005 yılında değişen program içeriği ile muhteşem bir program. Ama maalesef sınıflarda uygulanmadığını görüyoruz. Sadece öğretmenler başlıkları verip geçiyor. Program tam olarak uygulanmıyor (I34)*” biçiminde ele almıştır. Aynı öğretmen adayı davranışların uygulamaya dönüşmediğini “*Örneğin eleştirel düşünme diyoruz. Ama baktığımızda bunları öğrencilerin kazanmadığını görüyoruz. Sadece öğrettiğimiz bilgiler teoride kalıyor (I34)*” biçiminde açıklamıştır. Sınıf öğretmeni adaylarının sorunların içeriğinden kaynaklandığı ancak uygulamada daha çok sıkıntı yaşandığını belirttikleri söylenebilir.

Çözüm Önerilerine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmeni adaylarının nitelikli bir toplum için gerekli etkili bir Sosyal Bilgiler öğretimi için getirdikleri çözüm önerileri Şekil 5’te sunulmuştur.



Şekil 5. Çözüm önerileri

Sınıf öğretmeni adaylarının nitelikli bir toplumu oluşturmada etkili bir Sosyal Bilgiler öğretimi için öğretme-öğrenme sürecine, programın içeriğine ve paydaşlara ilişkin önerilerde buldukları görülmüştür. Öğretmen adayları öğretme-öğrenme sürecine ilişkin olarak görsel öğelerle destekleme, etkin katılımı sağlama, gezi düzenleme, gerçek yaşamdan örnekler verme, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları dikkate alma, güncel konuları ele alma, geçmişten örnekler verme, farklı teknikleri kullanma ve uygulamalı eğitime önem verme önerilerinde bulunmuşlardır. Öğretme-öğrenme sürecinde görsel öğelere yer verilmesi gerektiğini öneren öğretmen adaylarından biri bu görüşünü “*Sosyal Bilgiler dersinde konular çevreyi daha iyi tanıtmak için görsel ve işitsel araçlarla işlenmelidir (S48)*” biçiminde açıklamıştır. Diğer bir öğretmen adayı ise bunu kamu kuruluşlarına ilişkin hazırladığı ders planına video kullanarak yansıtmıştır (P22). Gezi düzenlenmesinin önemli olduğunu belirten öğretmen adaylarından biri bunu yapılan görüşmede “*Öğrencilere somut yaşantılar kazandırmak için geziler düzenlenmeli, ders yalnızca sınıfta işlenmemelidir (I41)*” biçiminde açıklamıştır. Yine başka bir öğretmen adayı gezilerin önemini “*Gezi ve gözlem gibi etkinlikler öğrencilerin daha somut yaşantılar kazanmasını sağlamaktadır (S7)*” biçiminde ele almıştır. Güncel konulara yer verilmesi gerektiğini düşünen öğretmen adaylarından biri bunu “*Programlar hazırlandığında olmayan güncel konulara süreçte mutlaka yer verilmelidir (I2)*” biçiminde açıklamıştır. Ayrıca bu konuya ilişkin öğretmen adaylarından biri ders planında kamuoyuna ilişkin işlediği bir konuda gazete haberlerinden yararlanmıştı (P50). Derslerin uygulamalı işlenmesi gerektiğini düşünen öğretmen adaylarından biri bunu ders planında seçim konusunu işlerken sınıfta bir seçim ortamı oluşturarak yansıtmıştır (P55). Sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerinden yola çıkarak onların öğretme-öğrenme sürecinde öğrencilerin etkin olması gerektiğini vurguladıkları söylenebilir.

Sınıf öğretmeni adaylarının içeriğe değer eğitime önem verme, özgüven duygusunu geliştirme, küresel dünyayı tanıtmaya, kültürel değerlere önem verme, toplumu dikkate alma ve farklı disiplinlere yer verme konularında önerilerde bulunduğu görülmüştür. Özgüven duygusunu geliştirmeyi önemseyen öğretmen adaylarından biri bu konuda “*İçerik özgüven duygusunu geliştirmeye yönelik olmalıdır. Güven öğrencilerin kendisini geliştirmesinde önemlidir (S8)*” biçiminde öneride bulunmuştur. Diğer bir öğretmen adayı ise küresel dünyayı tanıtmaya önemini “*Kültürel değerleri öğrenmenin yanında küresel dünyayı anlamak da önem taşımaktadır (S28)*” biçiminde açıklamıştır. Sınıf öğretmeni adayları Sosyal Bilgiler dersinin içeriğine ilişkin farklı konuların ayrıntılı olarak alınması gerektiğini önerdikleri söylenebilir.

Sınıf öğretmeni adaylarının paydaşlara ilişkin önerileri okul-aile-toplum işbirliğini oluşturma, öğretmenin model olması ve öğretmenlere hizmet içi verme biçimindedir. Okul-aile-toplum işbirliğini önemseyen öğretmen adaylarından biri bu görüşünü “*Öğretmenin velilerle işbirliği yapması gerekmektedir. Okul toplumla iç içe olmalıdır. İşbirliği çocuk açısından önemlidir S(18)*” biçiminde açıklamıştır. Aynı öğretmen adayı öğretmenlerin model olması gerektiğini “*Öğretmenler hem toplumda hem de öğrencilere model olmalıdır (S18)*” biçiminde açıklamıştır. Öğretmen adaylarından biri öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmesi gerektiğini “*Öğretmenler kendilerini sürekli geliştirmeli, bu nedenle günceli de takip etmek ve toplumun niteliğini sağlamak için onlara hizmet içi eğitim verilmelidir (I42)*” biçiminde açıklamışlardır. Sınıf öğretmeni adaylarının nitelikli bir toplum oluşturmada paydaşları da önemli gördüğü söylenebilir.

Araştırmada elde edilen bulguların nitelikli bir toplumu oluşturmada Sosyal Bilgiler dersinin önemini ortaya koyduğu görülmüştür. Ancak süreçte buna ilişkin sorunlar yaşandığı ele alınmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarına göre bu sorunlar farklı boyutlarda iyileştirme yapılarak çözülebilir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Sınıf öğretmeni adaylarının nitelikli topluları oluşturmada Sosyal Bilgiler dersinin önemine ilişkin görüşleri bu araştırmada nitelik algısı, nitelikli birey ve nitelikli toplum, bu süreçte Sosyal Bilgiler dersinin önemi, yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri bağlamında incelenmiştir.

Bu kapsamda sınıf öğretmeni adayları niteliği bireye ilişkin özellik, olması gereken özellik, kalite, verimlilik, donanım gibi kavramlarla tanımlayarak nitelik konusunda en iyi olmayı vurgulamışlardır. TDK (2014) nitelik sözcüğünü “*bir şeyin iyi veya kötü olma özelliği, kalite*” biçiminde tanımlamıştır. Bu anlamda sınıf öğretmeni adaylarının niteliğe ilişkin yaptıkları tanımlamalar sözlüklerde yer alan tanımlamalarla örtüşmektedir.

Sınıf öğretmeni adaylarının nitelikli bireyde olması gereken özellikleri bilgi, beceri ve değerler bağlamında ele almıştır. Sınıf öğretmeni adayları nitelikli bireylerin sahip olması gereken becerileri araştırma yapma, empati kurma, teknolojiyi takip etme, problem çözme, düşünme becerilerine sahip olma gibi becerilerle açıklamışlardır. Günümüzde de bireylerin sahip

olmaları gereken beceriler 21. yüzyıl becerileri altında yaratıcılık, eleştirel düşünme, problem çözme, iletişim, işbirliği, bilgi ve teknoloji okuryazarlığı gibi becerilerle açıklanmaktadır (Partnership for 21st century skills, 2011; OECD, 2013; MEB, 2007). Ayrıca 2005 yılında uygulamaya konulan Sosyal Bilgiler öğretim programında da bu beceriler kazandırılması gereken beceriler arasında yer almaktadır (MEB, 2004). Bu bağlamda, öğretmen adaylarının belirttiği nitelikli bireylerin sahip olması gereken beceriler alanyazında da günümüz bireylerinin sahip olması gereken beceriler biçiminde yer almaktadır. Sınıf öğretmeni adayları bireylerin sahip olması gereken değerleri ise saygı, hoşgörü, çalışkanlık, yardımseverlik, sorumluluk gibi değerlerle açıklamıştır. Can'ın (2008) değerlere ilişkin yapılan araştırmalarda en çok önem verilen değerlerin sorumluluk ve saygı olduğu ortaya çıkmıştır. Sınıf öğretmeni adayları da bu çalışmada nitelikli bireylerin sahip olması gereken değerler arasında en çok saygı değerini ele almışlardır. Ayrıca öğretmen adayları tarafından ele alınan bu değerler Sosyal Bilgiler öğretim programında yer almaktadır. Ancak programda bunun yanı sıra adil olma, bağımsızlık, barış, çevre, dayanışma gibi birçok değer yer almaktadır (MEB, 2004). Bu nedenle sınıf öğretmeni adaylarının sıraladıkları değerlerin nitelikli bireyler açısından yetersiz olduğu söylenebilir. Sınıf öğretmeni adayları nitelikleri toplumların ise bilgi toplumu, gelişmiş, eğitim düzeyi yüksek, çağdaş, barışçıl gibi özelliklerle anlatmışlardır. Sınıf öğretmeni adaylarına göre nitelikli bireyler nitelikli toplumları oluşturmaktadır.

Sınıf öğretmeni adayları nitelikli toplumları oluşturmada Sosyal Bilgiler dersinin önemini dersin amaçları ve dersin içeriği bakımından önemine dikkat çekerek belirtmişler, amaçları ise bireysel ve sosyal açıdan kazandırması gerekenleri vurgulayarak ele almışlardır. Sosyal Bilgiler öğretim programında da öğrencilere kazandırılması gerekenler bilgi, beceri, değer, kavram gibi başlıklar altında toplanmıştır (MEB, 2004). Ayrıca Sosyal Bilgiler dersinin amaçları alanda bilgiye ilişkin, beceriye ilişkin, değerlere ilişkin ve sosyal katılıma ilişkin amaçlar olarak sınıflandırılmaktadır (Michaelis ve Garcia, 1996). NCSS (1992) ise bu amaçları bireysel ve kültürel kimlik kazanma, topluma katılım, sorunlara duyarlılık biçiminde ele almıştır (Gültekin, 2008). Sosyal Bilgiler dersinin en önemli amacının toplumsal kişilik kazandırmaktır (Sözer, 2008). Bu kapsamda Turner (1999) dersin evrensel amaçlarını vatandaş yetiştirme, sosyal konulara ilişkin farkındalık geliştirme, sosyal bilimlerin yöntemlerini öğretme, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirme olarak belirtmiştir. Bu bağlamda, sınıf öğretmeni adaylarının Sosyal Bilgiler dersinin amaçları bakımından belirttiği önem durumu alanyazınla örtüşmektedir. Sınıf öğretmeni adayları nitelikli toplumlar oluşturmada Sosyal Bilgiler dersinin içerik açısından da önemli olduğunu belirtmiş, bu önemi tarih, coğrafya, vatandaşlık, kültür ve

yaşamdan örnekler konularıyla ilişkilendirmişlerdir. Öğretmen adaylarının yaptıkları bu ilişkilendirme alanyazında Sosyal Bilgiler dersine yönelik yapılan tanımlamalarla (MEB, 2004; NCSS, 1993; Öztürk, 2006) örtüşmektedir. Çünkü yapılan tanımlamalarda dersin tarih, coğrafya, sosyoloji, antropoloji, ekonomi, hukuk gibi bilimlerle ilişkili olduğuna yer verilmektedir. Ancak öğretmen adaylarının yalnızca tarih ve coğrafyadan söz etmesinden kaynaklı olarak, onların içeriği konusunda eksik bilgiye sahip olduğu söylenebilir. Aynı zamanda ilkokul öğrencileri ile gerçekleştirilen çalışmalarda da öğrencilerin dersin içeriğini tarih, coğrafya, toplumsal konular, geçmişle ilgili bilgiler gibi benzer ifadelerle tanımladıkları görülmektedir (Yaşar ve Gürdoğan Bayır, 2010; Deveci ve Gürdoğan Bayır, 2011; Zhao ve Hoge, 2005). Sosyal Bilgiler dersine ilişkin yapılan bu çalışmaların sonuçları da katılımcıların yaş düzeyleri farklı da olsa bu çalışmayla benzerlik göstermektedir.

Sınıf öğretmeni adayları bu süreçte yaşanan sorunları içerik boyutuna ilişkin ve uygulama boyutuna ilişkin sorunlar olarak ele almışlardır. İçerik boyutunda soyut kavramların fazla olmasına, tarih ağırlıklı olmasına, bölgesel farklılıkların dikkate alınmamasında, ezbere yönelik algılanmasına dikkat çekerlerken; uygulama boyutunda programın tam anlamıyla uygulanmadığına, farklı tekniklerin kullanılmadığına, değerlerin göz ardı edildiğine dikkat çekmişlerdir. Sözer (2008) de benzer biçimde Sosyal Bilgiler dersinde yer alan kavram, ilke ve genellemelerin dersin ezbere dayalı bir ders olarak algılanmasına neden olduğunu, Aykaç (2007) ve Ekinci (2007) yaptıkları çalışmalarında Sosyal Bilgiler öğretim programında bölgeler arası farklılıkların dikkate alınmadığı sonucunu, Doğanay (2008) da yaptığı çalışmada programın yer alan bilgi ve beceriler bakımından uyumlu olduğunu ancak okullarda ne derece uygulanacağını sıkıntılı olduğunu belirtmişlerdir. Bu bağlamda sınıf öğretmeni adaylarının Sosyal Bilgiler öğretimine ilişkin belirttiği sorunların alanyazındaki çalışmalarda da yer ele alındığı söylenebilir.

Sınıf öğretmeni adaylarının etkili bir Sosyal Bilgiler öğretimi için getirdikleri çözüm önerileri öğretme-öğrenme süreci, içerik ve paydaşlar boyutuna ilişkindir. Öğretme-öğrenme sürecine ilişkin olarak en fazla gerçek yaşamdan örnekler vermeyi, görsel öğelerle destekleme, farklı teknikleri kullanma, geziler düzenleme; içerik boyutunda değer eğitimi, farklı disiplinlere yer vermeyi; paydaş boyutunda ise okul-aile-toplum işbirliği ve öğretmenlerin model olmasını ve hizmet içi eğitimlerini ele almışlardır. Aykaç (2007) Sosyal Bilgilere ilişkin yaptığı çalışmada fotoğraf, harita, film gibi görsel öğelerin kullanılması gerektiği ve geziler düzenlenmenin önemli olduğu sonucuna ulaşmıştır. Akbaba (2009) da benzer biçimde Sosyal Bilgiler

öğretiminde görsel materyallerin kullanılmasının öğrencilerin ilgilerini çekeceğini belirtmiştir. Bu bağlamda sınıf öğretmeni adaylarının ele aldığı görsel öğelerle destekleme önerisi alanyazında da önemli görülmektedir. Akgül (2006) yaptığı çalışmada Sosyal Bilgiler dersinde öğretmenlerin farklı teknikleri kullandığı ancak en fazla soru-yanıt ve düz anlatım tekniklerine başvurdukları sonucuna ulaşmıştır. Buna ek olarak Özpolat (2009) da yaptığı çalışmada Sosyal Bilgiler dersinde öğrenciyi etkin kılacak yöntemlerin kullanılmasına dikkat çekmiştir. Sınıf öğretmeni adayları da benzer biçimde farklı tekniklerin kullanılması gerektiğini vurgulamışlardır. Gömleksiz ve Cüro (2011) yaptıkları çalışmalarında bu çalışmada sınıf öğretmeni adayları tarafından ele alındığı gibi içerikte değer eğitime önem verilmesi gerektiği sonucuna ulaşmışlardır. Yapıcı ve Demirdelen (2007) yaptığı çalışmada öğretmenlerin programla ilgili yeterince hizmet içi eğitim almadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Sınıf öğretmeni adayları da öğretmenlerin hizmet içi eğitim almalarını etkili bir Sosyal bilgiler öğretimi için önemsemişlerdir. Karataş ve Karaman (2010) çalışmalarında Sosyal Bilgiler dersinde okul-aile işbirliğinin kısmen gerçekleştiği sonucuna ulaşmışlardır. Buna benzer biçimde sınıf öğretmeni adayları okul-aile-toplum işbirliğinin geliştirilmesini önemsemişlerdir.

Sınıf öğretmeni adaylarının nitelikli bir toplum oluşturmada Sosyal Bilgiler dersine ilişkin görüşlerini ele alan bu çalışma sonucunda, onların Sosyal bilgiler dersini önemsedığı sonucunda ulaşılmıştır. Ayrıca Sosyal Bilgiler dersinde gerek içerik gerek uygulama açısından bir takım sorunların olduğu ortaya çıkmıştır. Ancak programın hazırlanması ve uygulanması, öğretmenlere hizmet içi eğitimler verilmesi, dersin uygulama boyutunun farklılaştırılması gibi önerilerin ortaya çıktığı görülmüştür. Bu kapsamda, nitelikli bir toplum oluşturmak için Sosyal Bilgiler dersinin toplumsallaşma amacı da göz önünde bulundurulduğunda son derece önemli olduğu söylenebilir.

Araştırmanın sonuçları kapsamında şu öneriler getirilebilir:

- Öğretmenler öğrencileri etkin kılacak uygulamalara yer vermelidir.
- Okul-aile-toplum işbirliğinin oluşturulması gerekmektedir.
- Nitelikli toplumlar oluşturmak için tüm paydaşlar Sosyal Bilgiler dersine önem vermelidir.
- Nitelikli toplumları oluşturmada farklı derslerine önemine ilişkin farklı yöntemler kullanılarak çalışmalar yapılmalıdır.

- Nitelikli toplumlari olusturmada öğretim-öğrenme sürecinde değer eğitime önem verilmelidir.

Teşekkür

Bu makalede emeği geçen ancak bu süreçte aramızdan ayrılan Prof. Dr. Şefik YAŞAR'a teşekkür ederim.

Kaynakça

- Akbaba, B. (2009). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Görsel Materyallerin Kullanımı, (284-316), (Editör: Mustafa Safran), *Sosyal Bilgiler Öğretimi*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akgül, N.İ. (2006). Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullandıkları Yöntemler ve Karşılaşılan Sorunlar. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Aral, N. ve Gürsoy, F. (2001). Çocuk hakları çerçevesinde çocuk istismarı. *Milli Eğitim Dergisi*, 15, 36-40.
- Aykaç, N. (2007). İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Eğitim Öğretim Programına yönelik öğretmen görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(22), 46-73.
- Baydar, P. (2009). İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler programında belirlenen değerlerin kazanım düzeyleri ve bu süreçte yaşanan soruların değerlendirilmesi. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Box, J. ve Little, D. (2003). Cooperative small-group instruction combined with advanced organizers and their relationship to self-concept and social studies achievement of elementary school students. *Journal of Instructional Psychology*, 30(4), 284-288.
- Can, Ö. (2008). Dördüncü ve beşinci sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Cılga, İ. (1999). Türkiye’de çocuk hakları çalışmaları. 2. *Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi*. (Ed. Onur, B.) Ankara: AÜ Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayını, 506-516.
- Çelikkaya, T. (2011). Sosyal bilgiler programında yer alan becerilerin kazandırılma düzeyi: Öğretmen görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(3), 969-990.
- Çengelci, T. (2005). Sosyal bilgiler dersinde beyin temelli öğrenmenin akademik başarıya ve kalıcılığa etkisi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Çengelci, T. (2010). İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde değerler eğitiminin gerçekleştirilmesine ilişkin bir durum çalışması. *Doktora tezi*. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Deveci, H. ve Gürdoğan Bayır, Ö. (2011). Hayallerdeki sosyal bilgiler: ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin algıladıkları. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(4).

- Doğanay, A. (2008). Çağdaş sosyal bilgiler anlayışı ışığında Yeni Sosyal Bilgiler Programının değerlendirilmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17 (2), 77-96.
- Ekinci, A. (2007). İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Yapılandırmacı Yaklaşım Bağlamında Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Erdem, M. ve Akkoyunlu, B. (2002). Bilgi okuryazarlığı becerileri ve bu becerilerin öğrencilere kazandırılması için düzenlenecek öğrenme ortamlarının özellikleri. *Journal of Qafqaz University*, 9, 125-132.
- Ersoy, A. F. (2007). Sosyal bilgiler dersinde öğretmenlerin etkili vatandaşlık eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Yayımlanmamış doktora tezi*. Anadolu Üniversitesi Eskişehir.
- Gömlüksiz, M.N. ve Cüro, E. (2011). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının toplumsal ihtiyaçları karşılama düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri (Diyarbakır ili örneği). *Milli Eğitim*, 190, 145-166.
- Göz, N. L. (2010). İlköğretimde demokrasi ve vatandaşlık eğitimi. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*. Uşak Üniversitesi, Uşak.
- Gültekin, M. (2008). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı. Ş. Yaşar (Ed.), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi* içinde (s. 57-78). Eskişehir: Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Gürdoğan Bayır, Ö. (2010). Sosyal bilgiler dersinde güncel olaylardan yararlanmanın eleştirel düşünme becerilerine etkisi. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Hesse, W., Müller, D. ve Ruß, A. (2008). Information, information systems, information society: interpretations and implications. *Poiesis & Praxis*, 5(3-4), 159-183.
- Hoge, J.D. (2002). Character education, citizenship education, and the social studies. *The social studies*, 93(3), 103-108.
- Hoşgörür, V. ve Gezgin, G. (2005). Ekonomik ve sosyal kalkınmada eğitim. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2).
- Karaduman, H. ve Öztürk, C. (2014). Sosyal Bilgiler Dersinde Dijital Vatandaşlığa Dayalı Etkinliklerin Öğrencilerin Dijital Vatandaşlık Tutumlarına Etkisi ve Dijital Vatandaşlık Anlayışlarına Yansımaları-The Effects of Activities for Digital Citizenship on Students' Attitudes toward Digital. *Journal of Social Studies Education Research*, 5(1).

- Karakuş, F. (2006). Sosyal bilgiler öğretiminde yapıcı öğrenme ve otantik değerlendirme yaklaşımlarının öğrencilerin akademik başarı, kalıcılık ve sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarına etkisi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Karataş, M. ve Karaman, F. (2011). 2004 Yılı Sosyal Bilgiler Öğretim Programı Uygulamalarında Okul-Aile İşbirliği Düzeyi (Tokat Örneği). *Sosyoloji Konferansları*, 41, 61-79.
- MEB. (2004). *Sosyal bilgiler 4.-5. sınıf programı*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen/modules.php?name=Downloads&d_op=viewdownload&cid=74&min=20&orderby=titleA&show=10 adresinden 25.06.2014 tarihinde edinilmiştir.
- MEB. (2007). 21. yüzyıl becerileri. http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/34/34/970222/dosyalar/2013_11/22020856_21_yuzyil_becerileri.pdf adresinden 11.06.2014 tarihinde edinilmiştir.
- Merriam, S.B. (2002). *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Michaelis, J.U. and Garcia, J. (1996). *Social studies for children a guide to basic instruction*. (Eleventh edition). Boston: Allyn and Bacon.
- NCSS, (1993). *The social studies professional*. Washington DC: National Council for the Social Studies, January-February.
- OECD. (2013). The Skills Needed for the 21st Century. http://skills.oecd.org/documents/SkillsOutlook_2013_Chapter1.pdf adresinden 10.06.2014 tarihinde edinilmiştir.
- Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: Sosyal bilimlerde yöntem bilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323-343.
- Özpolat, A. (2009). Toplumsallaşma hedefleri açısından 2005 sosyal bilgiler öğretim programı. *Milli Eğitim Dergisi*, 182, 249-267.
- Öztürk, C. (2006). Sosyal bilgiler: toplumsal yaşama disiplinlerarası bir bakış. C. Öztürk (Ed.), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi yapılandırmacı bir yaklaşım* içinde (2. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Öztürk, C. (2009). Sosyal bilgiler: toplumsal yaşama disiplinler arası bir bakış. Öztürk, C. (Ed.). *Sosyal bilgiler öğretimi* içinde (ss. 2-30). Ankara: Pegem A Akademi.

- Partnership for 21st Century Skills. (2011). 21st Century Skills Map. https://www.actfl.org/sites/default/files/pdfs/21stCenturySkillsMap/p21_worldlanguage_smap.pdf adresinden 11.06.2014 tarihinde edinilmiştir.
- Rainey, T.R. (1999). Perceptions from a select sample of rural, east-central Illinois, high school social studies teachers on their role as values educators. *Unpublished doctoral dissertation*, University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Shamsi, N. (2004). *Modern teaching of social studies*. New Delhi: Anmol Publications.
- Sözer, E. (2008). Sosyal bilgiler dersinin tanımı, kapsamı ve ilköğretim programındaki yeri. Ş. Yaşar (Ed.), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi içinde (s.)*, Eskişehir: Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- TDK (2014). Nitelik http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.53b9a82b37b7d2.74974138 adresinden 10.06.2014 tarihinde edinilmiştir.
- Turner, T.N. (1999). *Essentials of elementary social studies*. (Second Edition). Allyn&Bacon, USA.
- Whitworth, S.A. ve Berson, M.J. (2002). Computer technology in the social studies: An examination of the effectiveness literature (1996-2001). *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 2(4), 471-508.
- Yapıcı, M. ve Demirdelen, C. (2007). İlköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online*, 6(2), 204-212.
- Yaşar, Ş. ve Gürdoğan Bayır, Ö. (2010). İlköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin bakış açısıyla sosyal bilgiler. *NWSA*, 5(3).
- Yazıcı, K. (2006). Sosyal Bilgiler ve Okuma Becerileri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 273-283.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Young, M. (2003). Comparing Approaches to the Role of Qualifications in the Promotion of Lifelong Learning*. *European Journal of Education*, 38(2), 199-211.
- Zhao, Y. ve Hoge, J.D. (2005). What Elementary Students and Teachers Say about Social Studies. *Social Studies*. 96(5), 216-221.