



P-ISSN: 1301-3718
E-ISSN: 2458-8342



ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ DERGİSİ

Yıl: 2019

Cilt: 52

Sayı: 2

ANKARA UNIVERSITY
JOURNAL OF FACULTY OF EDUCATIONAL SCIENCES

Year: 2019

Volume: 52

Issue: 2



P – ISSN : 1301 – 3718
E – ISSN : 2458 – 8342

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM FBİLİMLERİ FAKÜLTESİ DERGİSİ**

Yıl: 2019 Cilt: 52 Sayı: 2

**ANKARA UNIVERSITY
JOURNAL OF FACULTY OF EDUCATIONAL SCIENCES**

Year: 2019 Volume: 52 Issue: 2

Ankara – Ağustos 2019

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ DERGİSİ (AÜEBFD)

Yıl: 2019

Cilt: 52

Sayı: 2

EDİTÖRLER KURULU

Baş Editör (Genel Yayın Yönetmeni / Yazı İşleri Müdürü)	Kasım KARAKÜTÜK	Prof. Dr.
Editör Yardımcısı	Hayriye Tuğba ÖZTÜRK	Doç. Dr.
Editörler Kurulu Üyeleri	İlhan YALÇIN	Doç. Dr.
	Ayşe OKVURAN	Doç. Dr.
	Fatma MIZIKACI	Doç. Dr.
	M. İkbal YETİŞİR	Doç. Dr.
	Seher YALÇIN	Doç. Dr.
	Ege AKGÜN	Doç. Dr.
	Ebru AYLAR	Dr. Öğr. Üyesi
	Ece ÖZDOĞAN ÖZBAL	Öğr. Gör. Dr.
Dergi Sekreteri	Kübra BABACAN	Arş. Gör.
Dil Editörleri (İngilizce)	Ayşegül BAYRAKTAR	Dr. Öğr. Üyesi
	Ahmet KAYSILI	Arş. Gör.
(Türkçe)	Bilge Nur DOĞAN GÜLDENOĞLU	Arş. Gör.
Teknik Destek (Web Sayfası)	Dilek DOĞAN	Öğr. Gör. Dr.
	Ayhan ARSLAN	Öğr. Gör.
Teknik Destek (Mizanpaj)	Ömer KAMIŞ	Arş. Gör.
	Muharrem ŞENGÜL	Arş. Gör.
Kapak Tasarım	Hakkı USLU	Grafiker

Yönetim Merkezi Adresi

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi
06590 Cebeci ANKARA

Tel: 0-312-363 33 50/5215 **Belgegeçer:** 0-312-363 61 45

E-posta: ebfd@ankara.edu.tr

Dergi DOI Öneki: 10.30964/auebfd.

Yayımlanmasına 1968 yılında başlanan Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi (AÜEBFD), 29.05.1995 tarih ve 118/555 Sayılı Fakülte Kurulu Kararı ile 1995 yılından itibaren Ulusal Hakemli Dergi olarak yayımlanmaktadır. Yılda üç kez elektronik ve basılı yayımlanan, yaygın bir dergidir. Dergide yer alan yazılarda belirtilen görüşlerden yazarları sorumludur.

Dizinlenme

TÜBİTAK ULAKBİM TÜRKİYE DERGİLERİ DİZİNİ (TR DİZİN)

European Reference Index for the Humanities and
Social Sciences (ERIHPLUS)

Directory of Open Access Journals (DOAJ)

Educational Research Abstracts Online (ERA)

ProQuest Political Science Journals

EBSCO Host

Sosyal Bilimler Araştırmaları Derneği (SOBİAD)

Cerative Commons CC BY NC-ND



ANKARA UNIVERSITY
JOURNAL OF FACULTY OF EDUCATIONAL SCIENCES (JFES)

Year: 2019

Vol: 52

Issue: 2

EDITORIAL BOARD

Editor in Chief	Kasım KARAKÜTÜK <i>Prof. Dr.</i>
Associate Editors	Hayriye Tuğba ÖZTÜRK <i>Assoc. Prof. Dr.</i>
Editorial Board Members	İlhan YALÇIN <i>Assoc. Prof. Dr.</i>
	Ayşe OKVURAN <i>Assoc. Prof. Dr.</i>
	Fatma MIZIKACI <i>Assoc. Prof. Dr.</i>
	M. İkbal YETİŞİR <i>Assoc. Prof. Dr.</i>
	Seher YALÇIN <i>Assoc. Prof. Dr.</i>
	Ege AKGÜN <i>Assoc. Prof. Dr.</i>
	Ebru AYLAR <i>Assist. Prof. Dr.</i>
	Ece ÖZDOĞAN ÖZBAL <i>Instructor Dr.</i>
Secretary	Kübra BABACAN <i>Res. Assist.</i>
Language Editors (English)	Ayşegül BAYRAKTAR <i>Assist. Prof. Dr.</i>
	Ahmet KAYSILI <i>Res. Assist.</i>
(Turkish)	Bilge Nur DOĞAN GÜLDENOĞLU <i>Res. Assist.</i>
Web Page	Dilek DOĞAN <i>Instructor. Dr.</i>
	Ayhan ARSLAN <i>Instructor.</i>
Layout	Ömer KAMIŞ <i>Res. Assist.</i>
	Muharrem ŞENGÜL <i>Res. Assist.</i>
Cover Design	Hakkı USLU <i>Graphic</i>

Contact

Ankara University Faculty of Educational Sciences
06590 Cebeci/Ankara, TURKEY
Tel: +90 312 363 33 50/5215 **Fax:** +90 312 363 61 45
E-mail: ebfd@ankara.edu.tr
Journal DOI Prefix: 10.30964/auebfd.

Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES), began publishing 1968, is a refereed journal based on the decision of Faculty of Educational Sciences, Council of Faculty. It had become a refereed journal since 1995, and it is an extensive journal. It is published three times a year in electronic and printed form. Responsibility for the opinions expressed in the manuscripts which published in the journal belongs to the authors.

Abstracting and Indexing

TÜBİTAK ULAKBİM TURKISH JOURNALS INDEX (TR INDEX)

European Reference Index for the Humanities and
Social Sciences (ERIHPLUS)
Directory of Open Access Journals (DOAJ)
Educational Research Abstracts Online (ERA)
ProQuest Political Science Journals
EBSCO Host
Sosyal Bilimler Araştırmaları Derneği (SOBİAD)

Creative Commons CC BY NC-ND



DANIŞMA KURULU

Ali BALCI	Prof. Dr.	Ankara Üniversitesi, Türkiye
Hatice BAKKALOĞLU	Doç. Dr.	Ankara Üniversitesi, Türkiye
Doğan ATILGAN	Prof. Dr.	Ankara Üniversitesi, Türkiye
Hasan Hüseyin AKSOY	Prof. Dr.	Ankara Üniversitesi, Türkiye
Sinan OLKUN	Prof. Dr.	Türk Eğitim Derneği Üniversitesi, Türkiye
Şakir ÇINKIR	Doç. Dr.	Ankara Üniversitesi, Türkiye
Eren CEYLAN	Doç. Dr.	Ankara Üniversitesi, Türkiye
Aslı ÖZGÜN-KOCA	Doç. Dr.	Wayne State Üniversitesi, Amerika
Ayla OKTAY	Prof. Dr.	Marmara Üniversitesi, Türkiye
Bakhtiar Shabani VARAKI	Prof. Dr.	Mashhad Ferdowsi Üniversitesi, İran
Cengiz ALACACI	Prof. Dr.	İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Türkiye
Dale BAKER	Prof. Dr.	Arizona State Üniversitesi, Amerika
Glenn Gordon SMITH	Doç. Dr.	South Florida Üniversitesi, Amerika
Gönül KIRCAALİ İFTAR	Prof. Dr.	Eskişehir Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Guy SENESE	Prof. Dr.	Northern Arizona Üniversitesi, Amerika
Helen GARRETSON	Prof. Dr.	South Florida Üniversitesi, Amerika
James MIDDLETON	Prof. Dr.	Arizona State Üniversitesi, Amerika
Kishor M. JOSHI	Prof. Dr.	Bhavnagar Üniversitesi, Hindistan
Kate REYNOLDS	Prof. Dr.	Wisconsin Üniversitesi, Amerika
Peter MAYO	Prof. Dr.	Malta Üniversitesi, Malta
Piet KOMMERS	Prof. Dr.	Twente Üniversitesi, Hollanda
Sarup MATHUR	Doç. Dr.	Arizona State Üniversitesi, Amerika
Ülker AKKUTAY	Prof. Dr.	Gazi Üniversitesi, Türkiye
Vivian R. LA FERLA	Prof. Dr.	Rhode Island Üniversitesi, Amerika

HAKEMLER

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi (AÜEBFD)

Yıl: 2019, Cilt: 52, Sayı: 2

Ayhan AYDIN ¹	Meltem ACAR GÜVENDİR ²	Burcu AKHUN ³
Duygu ANIL ¹	Mustafa YILDIZ ²	Ebru ÖZTÜRK ³
Firdevs GÜNEŞ ¹	Özgür ULUBEY ²	Eylem Gökçe TÜRK ³
Güven ÖZDEM ¹	Rıdvan KÜÇÜKALİ ²	Figen ÇAM TOSUN ²
Mukaddes ERDEM ¹	Salim SEVER ²	Gökhan GÜNEŞ ³
Nurdan KALAYCI ¹	Solmaz AYDIN ²	Gülşen TAŞDELEN TEKER ³
Sadegül AKBABA ALTUN ¹	Şahin GÖKÇEARSLAN ²	Medine BARAN ³
Çağla GÜR ²	Şükrü ADA ²	Nida TEMİZ ³
Fatma MIZIKACI ²	Tülin ŞENER ²	Ramazan ALABAŞ ³
Güretü ERDAMAR ²	Yalçın ÖZDEMİR ²	Ümit İZGİ ONBAŞILI ³
Hasan DEMİRTAŞ ²	Yasemin ESEN ²	Jeroen AARSSSEN ⁴
M. Akif SÖZER ²	Aliye ERDEM HARBELİOĞLU ³	Nimet AKBEN ⁴
Mehmet SAĞLAM ²	Alper ÇUHADAROĞLU ³	Zeynep AKKURT DENİZLİ ⁴

¹ Prof. Dr., ² Doç. Dr., ³ Dr. Öğr. Üyesi, ⁴ Dr.

Sahibi: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dekanlığı adına

Prof. Dr. Fatma BIKMAZ

ANKARA ÜNİVERSİTESİ BASİMEVİ

İncitaşı Sokak No: 10

06510 Beşevler/ANKARA

Tel: +90(312) 213 66 55

Basım Tarihi: Ağustos 2019

ADVISORY BOARD

Ali BALCI	Prof. Dr.	Ankara University, Turkey
Hatice BAKKALOĞLU	Assoc. Prof. Dr.	Ankara University, Turkey
Doğan ATILGAN	Prof. Dr.	Ankara University, Turkey
Hasan Hüseyin AKSOY	Prof. Dr.	Ankara University, Turkey
Sinan OLKUN	Prof. Dr.	TED University, Turkey
Şakir ÇINKIR	Assoc. Prof. Dr.	Ankara University, Turkey
Eren CEYLAN	Assoc. Prof. Dr.	Ankara University, Turkey
Aslı ÖZGÜN-KOCA	Assoc. Prof. Dr.	Wayne State University, USA
Ayla OKTAY	Prof. Dr.	Marmara University, Turkey
Bakhtiar Shabani VARAKI	Prof. Dr.	Mashhad Ferdowsi University, Iran
Cengiz ALACACI	Prof. Dr.	İstanbul Medeniyet University, Turkey
Dale BAKER	Prof. Dr.	Arizona State University, USA
Glenn Gordon SMITH	Assoc. Prof. Dr.	South Florida Üniversitesi, Amerika
Gönül KIRCAALİ İFTAR	Prof. Dr.	Eskişehir Anadolu University, Turkey
Guy SENESE	Prof. Dr.	Northern Arizona University, USA
Helen GARRETSON	Prof. Dr.	South Florida University, USA
James MIDDLETON	Prof. Dr.	Arizona State University, USA
Kishor M. JOSHI	Prof. Dr.	Bhavnagar University, India
Kate REYNOLDS	Prof. Dr.	Wisconsin University, USA
Peter MAYO	Prof. Dr.	University of Malta, Malta
Piet KOMMERS	Prof. Dr.	University of Rhode Island, USA
Sarup MATHUR	Assoc. Prof. Dr.	Arizona State University, USA
Ülker AKKUTAY	Prof. Dr.	Gazi University, Turkey
Vivian R. LA FERLA	Prof. Dr.	University of Rhode Island, USA

REVIEWERS

Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)

Year: 2019, Vol: 52, No: 2

Ayhan AYDIN ¹	Meltem ACAR GÜVENDİR ²	Burcu AKHUN ³
Duygu ANIL ¹	Mustafa YILDIZ ²	Ebru ÖZTÜRK ³
Firdevs GÜNEŞ ¹	Özgür ULUBEY ²	Eylem Gökçe TÜRK ³
Güven ÖZDEM ¹	Rıdvan KÜÇÜKALİ ²	Figen ÇAM TOSUN ²
Mukaddes ERDEM ¹	Salim SEVER ²	Gökhan GÜNEŞ ³
Nurdan KALAYCI ¹	Solmaz AYDIN ²	Gülşen TAŞDELEN TEKER ³
Sadegül AKBABA ALTUN ¹	Şahin GÖKÇEARSLAN ²	Medine BARAN ³
Çağla GÜR ²	Şükrü ADA ²	Nida TEMİZ ³
Fatma MIZIKACI ²	Tülin ŞENER ²	Ramazan ALABAŞ ³
Gürcü ERDAMAR ²	Yalçın ÖZDEMİR ²	Ümit İZGİ ONBAŞILI ³
Hasan DEMİRTAŞ ²	Yasemin ESEN ²	Jeroen AARSENEN ⁴
M. Akif SÖZER ²	Aliye ERDEM HARBELİOĞLU ³	Nimet AKBEN ⁴
Mehmet SAĞLAM ²	Alper ÇUHADAROĞLU ³	Zeynep AKKURT DENİZLİ ⁴

¹ Prof. Dr., ² Assoc. Prof. Dr., ³ Assist. Prof. Dr., ⁴ Dr.

Owner: Dean of Ankara University Faculty of Educational Sciences

Prof. Dr. Fatma BIKMAZ

ANKARA UNIVERSITY PRINTING HOUSE

İncitasi Street No: 10

06510 Beşevler / Ankara / TURKEY

Tel: +90(312) 213 66 55

Published in August 2019

İÇİNDEKİLER

ARASTIRMA MAKALESİ

- Disiplinlerarası Yaklaşım İlişkin Ortaöğretim Öğretmenlerinin Görüşleri ve Ders Uygulamaları..... 301
Belgin Özaydınlı Tanrıverdi ve Cihan Kılıç
- Yazı Biçimi Öğretimi Konusunda Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri 331
Yusuf Özdemir ve Kasım Kiroğlu
- Öğretmen Adaylarının Test Yönergesinde Aradıkları Bilgilerin Sıralama Yargıları Yöntemi ile Ölçeklenmesi 357
D. Bahar Şahin Sarkın ve Fazilet Taşdemir
- İlköğretimde Ekonomiyle İlgili Eğitsel Niteliklerin Kazandırılmasına İlişkin Öğrenci Görüşleri 375
Hakkı Toy
- Lise Öğrencilerinin Okula Yönelik Algılarının ve Öğrenim Gördükleri Okullarına İlişkin Duygularının Belirlenmesi 401
Meryem Yüksel ve Fahriye Hayırsver
- Öğretmen Eğitimi Sürecinin Bilişim Teknolojileri Öğretmen Adaylarının Mesleki Kimlikleri Üzerindeki Etkisi..... 435
Deniz Atal
- Ulakbim’de Dizinlenen Eğitim Bilimleri Dergilerinde 2017 Yılında Yayımlanan Makalelerin Çözümlemesi 469
Betül Özaydın Özkara
- Description of Turkish Children’s Drawing, Early Writing and Narrative Skills Using A Picture Book / Türk Çocuklarının Çizim, Yazma ve Anlatım Becerilerinin Resimli Bir Öykü Kitabı Kullanarak Betimlenmesi 495
Dilek Acer ve Gökçe Karaman Benli
- Dönüştürücü Öğrenme Kuramına Dayalı Laboratuvar Uygulamaları ile Öğretmen Adaylarının Epistemolojik Görüşlerinin Geliştirilmesi 525
Kaan Batı

DERLEME MAKALESİ

- Postmodernizmin Eğitim Yönetimindeki İzlerinin Fenwick English Üzerinden Değerlendirilmesi 547
Oya Uslu Çetin ve Murat Özdemir
- Ders İmecesi Modeli ve Modelin Öğretmen Mesleki Gelişimine Katkısı Üzerine Bir İnceleme 577
İlknur Bayram ve Fatma Bıkmaz
- A Review on the Neo-Piagetian Theory of Cognitive Development / Bilişsel Gelişime Yeni Piagetci Yaklaşım İlişkin Bir Değerlendirme 611
Gülşah Sevinç
- Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi Yayın ve Yazım Kuralları 632

CONTENTS

RESEARCH ARTICLE

- Secondary School Teachers' Opinions and Course Practices on Interdisciplinary Teaching Approach .. 326
Belgin Özyadınlı Tanrıverdi and Cihan Kılıç
- First Grade Teachers' Views About Teaching Writing Style 352
Yusuf Özdemir and Kasım Kıröğlü
- Scaling the Information Sought by the Pre-service Teachers in the Test Directive Through Method of
Sorting Judgments..... 370
D. Bahar Şahin Sarkın and Fazilet Taşdemir
- Views of Students Regarding Educational Qualifications Linked to Economics Gained in Primary
Education 395
Hakkı Toy
- Determination the Views of High School Students on the School and Their Feelings about Their
Schools..... 431
Meryem Yüksel and Fahriye Hayırsever
- Influence of Teacher Education Processes on the Professional Identities of Information and
Communication Technologies Teacher Candidates..... 464
Deniz Atal
- Analysis of the Articles Published in 2017 in Educational Sciences Journals Indexed in Ulakbim..... 490
Betül Özyadın Özkara
- Description of Turkish Children's Drawing, Early Writing and Narrative Skills Using A Picture Book. 495
Dilek Acer and Gökçe Karaman Benli
- Developing Epistemological Views of Teacher Candidates with Laboratory Practices Based on
Transformative Learning Theory 543
Kaan Batı

REVIEW ARTICLE

- The Reflections of Postmodernizm in Educational Administration in Light of Fenwick English..... 571
Oya Uslu Çetin and Murat Özdemir
- A Literature Review on Lesson Study and Its Implications for Teacher Professional Development..... 606
İlknur Bayram and Fatma Bıkmaz
- A Review on the Neo-Piagetian Theory of Cognitive Development 611
Gülşah Sevinç
- Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences Writing and Publication Rules 632

Editörden

Dergimizin yeni sayısıyla karşınızdayız.

Yeni sayı, bilimsel üretim demek, çaba demek, Editörler Kurulunun, yazarların, okuyucuların mutluluğu demek!

Dergimizin “erken görünüm” olanağından sonra şimdi de “gelecek sayı” uygulamasını başlattık. Böylece yayımlanma aşamasına gelmiş olan makalelerin yayın süreci kısaldı, makaleler açık erişimle daha çabuk yararlanıcıların hizmetine sunulmaya başladı.

Dergimizin yeni uluslararası dizinlere girmesi ile ilgili yazışmalar da sürdürülmektedir.

Dergimizde yayınlanan makalelerin en az dörtte üçünün (% 75) araştırma makalesi olmasına önem veriyoruz.

Makalelerin benzerlik oranını da en az düzeye indirdik.

Dergimizin bu düzeye ulaşmasında yoğun özverili çalışmaları nedeniyle Editörler Kurulumuzun tüm üyeleri ile hakemlerimize ayrı ayrı teşekkür ederim.

Yazarlarımıza da dergimize gösterdikleri yoğun ilgi ile yayın sürecindeki sabırlı tutumları için teşekkür ederim.

Bol bilimsel çalışmaların yapılması dileklerimle saygılarımı sunarım.

Prof. Dr. Kasım Karakütük *
Editör

* ORCID No: 0000-0003-3136-1979

From the Editor-in-chief

Here is our new issue!

Happily, the new issue continues the relationship between our authors, staff, editorial board, and all of our valued readers!

After the journal's "Online First" initiative, we now have started our "next issue" application. As a result, the publication process for new articles that reach the publication stage has been shortened and through an "open access" process, the published articles as well as information about upcoming articles will be available to our readers more quickly.

We continue to pursue the inclusion of our journal into the international indexes.


We find it important that at least 75% of the articles published in our journal are research oriented.

We have also worked to provide a diverse range of articles.

Allow me to thank all the members of the editorial board as well as the journal referees one-by-one for their tireless work and dedication to the journal's success.

Also, I would like to thank the authors for their patience regarding the publication process and their continued interest in the journal.

Finally, I would like to express my respect to you all and wish everyone continued success in their scientific pursuits.

*Prof. Dr. Kasım Karakütük * *
Editor-in-chief

* ORCID Number: 0000-0003-3136-1979



Disiplinlerarası Yaklaşım İlişkin Ortaöğretim Öğretmenlerinin Görüşleri ve Ders Uygulamaları¹

MAKALE TÜRÜ	Başvuru Tarihi	Kabul Tarihi	Erken Görünüm Tarihi
Araştırma Makalesi	23.7.2018	8.4.2019	9.4.2019

Belgin Özaydınlı Tanrıverdi ² ve Cihan Kılıç ³
Kocaeli Üniversitesi

Öz

Bu araştırmanın amacı, disiplinlerarası öğretim yaklaşımı bağlamında, matematik dersi temelinde, ortaöğretim matematik, fizik, kimya ve biyoloji öğretmenlerinin görüşlerini ve dersteki uygulamalarını ortaya koymaktır. Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması, verilerin çözümlenmesinde ise içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmaya Marmara Bölgesindeki çeşitli Anadolu Liselerinde görev yapan 70 öğretmen katılmıştır. Veri toplama aracı araştırmacılar tarafından geliştirilmiş açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin disiplinlerarası öğretim hakkında kavramsal düzeyde bilgi sahibi oldukları ve disiplinlerarası öğretimi öğrencilerin akademik başarısını arttırmada ve olumlu tutum geliştirmede etkili buldukları ortaya çıkmıştır. Öğretmenler matematik konularından en çok oran-orantı konusunun tüm fen dersleriyle, türev konusunun fizik, logaritma konusunun kimya ve olasılık konusunun da biyoloji dersleriyle ilişkili olduğunu düşünmektedirler. Disiplinlerarası öğretime ilişkin bu olumlu görüşlerine karşın öğretmenlerin büyük bir bölümünün sınıf içinde zaman azlığı ve programın yoğun olması gibi nedenlerle disiplinlerarası uygulamalara yer veremedikleri görülmektedir. Uygulama yaptıklarını belirten öğretmenlerin de büyük bir bölümünün, disiplinlerarası yaklaşıma dönük olumlu tutuma sahip olmalarına karşın, disiplinlerarası bir ders anlatımını planlayamadıkları görülmektedir.

Anahtar sözcükler: Disiplinlerarası öğretim, ilişkilendirme becerisi, ortaöğretim matematik, fizik, kimya ve biyoloji öğretmenleri.

¹Bu araştırma 25-28 Ekim 2017 tarihleri arasında Muğla'da gerçekleştirilmiş olan Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim (ICCI-EPOK- 2017) kongresinde bildiri olarak sunulmuş ve öneriler doğrultusunda geliştirilmiştir.

²*Sorumlu Yazar:* Doç. Dr. Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, E-posta: belgintnvr@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-2134-8087>

³Yüksek Lisans Öğrencisi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı, E-posta: cihankilic88@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-4618-8857>

1940'lı yıllarda gelişmeye başlayan Esasicilik felsefesinin ürünü olan disiplinler öğretimi kavramı, belirli bir konu alanı (Matematik, Tarih gibi) çerçevesinde yapılan öğretim olarak belirtilmektedir. Bu yaklaşımda dersler ayrı ayrı işlenmekte; öğrencinin disiplinlerarası aktarma işini kendiliğinden yaptığı varsayılarak bilginin sentezlenmesiyle ilgili herhangi bir etkinlik yapılmamaktadır (Yıldırım, 1996). İlerlemeci eğitim anlayışıyla birlikte gelişen disiplinlerarası öğretim ise temel olarak geleneksel konu alanlarının belirli kavramların anlamlı biçimde bir araya getirilerek sunulması olarak açıklanmaktadır (Yıldırım, 1996).

Farklı disiplinleri birbirleri ile ilişkilendirerek yapılan çalışmalara bakıldığında aslında bu kavramın çok daha eskilere dayandığı görülmektedir. Sözcüleri; fizikçi, matematikçi, astronom, filozof ve ilahiyatçı olan Isaac Newton'un yüksek matematiğin temellerini atması; Albert Einstein'ın kuramsal fizikçi olup kimya ve matematiğe katkıda bulunan çalışmalar yapması; Galileo Galilei'nin fizikçi, matematikçi, astronom ve mühendis olup modern bilimin temellerini atması gibi gelişmeler disiplinlerarası çalışmaların birer ürünüdür.

Bir dersin farklı derslerle ilişkilendirilmesi ise eğitim programlarında disiplinlerarası öğretim ya da disiplinlerarası yaklaşım adıyla yerini almıştır. Jacobs (1989) disiplinlerarası yaklaşımı bir kavram, konu ya da deneyimin işlenmesi için farklı disiplinlerin yöntem bilgisini işe koştan program anlayışı olarak tanımlarken Yalçın (2013) iki veya daha fazla disiplinin ya da inceleme alanının birleştirilmesi ya da kapsamı biçiminde açıklamaktadır. Disiplinlerarası yaklaşımda temel anlayış bütünleştirmenin ya da ilişkilendirilmenin öğretmen tarafından yapılmasıdır. Bu açıdan bakıldığında ilişkilendirmede bir rastlantısallık ya da rastgelelik değil, bilinçlilik söz konusudur.

Bu tanımlardan yola çıkarak disiplinlerarası öğretim kavramı, merkeze bir tema alınarak bu temanın yeri geldiği zaman başka derslerle ilişkilendirilmesi olarak açıklanabilir. Bu yaklaşımda belirli bir kavramın, sorunun veya konunun temele alınması, farklı açılardan aydınlatılabilecek bilgi ve becerilerin bunlarla ilişkili disiplinlerden alınarak bütünleştirilmesi söz konusudur (Aydın ve Balım, 2005; Yıldırım, 1996). Yıldırım'a (1996) göre dersin öğretmeni asıl anlatılması gereken temadan sapmadan, diğer dersin konusunun hepsini değil, sadece kendi konusuyla ilişkili olan kısmını anlatarak dersini şekillendirir. Yıldırım (1996) böylesi bir dersteki temel amacın, öğrencinin ayrı ayrı bilgileri bir araya getirerek ilişkilendirmesi, diğer bir deyişle bütünlük oluşturması ve konuyu değişik açılardan yorumlaması olarak belirtmektedir. Bu yorumlama sayesinde öğrenciden öğrendiklerini günlük yaşama transfer edebilmesi ve karşılaştığı sorunlara çözüm üretebilmesi beklenmektedir. Bu ortam oluşturulmadığı sürece sadece kuramsal bilgiler parça parça öğrenilmekte ve yaşantılarına katkı sağlayamamaktadır. Ayrıca disiplinlerarası yaklaşımı, disipline dayalı eğitimin bütünleştirme ve sorun çözme becerileri açısından daha yararlı ve seçenekli tamamlayıcısı olarak belirten Gür'e (2003) göre disiplinlerarası yaklaşım bireyin kendisini tanımasını, çevresinde olup bitenlerden haberdar olmasını ve değişimler yaratmasını sağlar. Bilgi alışverişine bağlı olarak farklı görüşleri dinleme

gereksinimine yöneltir ve disiplinleri kendine özgü bakış açısıyla değerlendirebilme özelliği kazandırır (Gür, 2003).

Disiplinlerarası öğretim yaklaşımıyla ilgili yukarıda söz edilen açıklamalardan yola çıkarak disiplinler yaklaşımın yok sayıldığı ya da daha gereksiz olduğu çıkarımı yapılmamalıdır (Yıldırım,1996). Çünkü kimi zaman bir konunun öğretiminde sadece kendi disiplin alanının doğasına ve yöntemlerine gereksinim duyulmaktadır. Disiplinlerarası yaklaşımlara dayalı programlar tek disiplinli yaklaşımdan daha fazla bilgi içerse de bütün konularda bütünleştirme yapmak olası değildir. Disiplinlerarası yaklaşımda, disiplinler arasında anlamlı ve uygun bilgiler varsa bütünleştirme yapılır. Diğer bir deyişle, disiplinler arasındaki bağlantılar güçlü ve kolay anlaşılır olmalıdır (Chrysostomou, 2004). Buna göre, okullarda her disipline özgü bir öğretim-öğrenme ortamının yanı sıra disiplinlerarası yaklaşıma dayalı öğrenme-öğretim ortamları da gerçekleştirilmelidir. Okullarda günümüz toplumunun istek ve gereksinimine uygun olarak yeni ders düzenlemelerinin oluşturulması, ders içeriklerinin de bu doğrultuda hazırlanması büyük önem taşımaktadır. Özçelik'e (2015) göre, 21. yüzyılın gereksinimleri doğrultusunda tek tip öğrenci yerine, farklı düşünebilme yeteneğine sahip öğrencilerin yetiştirilmesi gerekliliğinin yanı sıra gerek bilimsel gerekse teknolojik çalışmaların aynı anda birden çok disiplini kapsayacak biçimde yapılması, eğitim programlarında da değişikliğe gidilmesine neden olmaktadır.

Birçok bilim dalını içinde barındırdığından disiplinlerarası çalışmaların sergilendiği bilimlerin başında matematik gelmektedir. Matematik doğası gereği ardışık ve yığılmalı, varlıkların kendileriyle değil, aralarındaki ilişkilerle ilgilenen ve birçok bilim dalının kullandığı bir bilimdir (Bolat, Turma ve Keskin, 2012). Diğer bir deyişle matematikteki kavramlar birbiri üzerine kurulmuş, birbirleriyle ilişkili olmuş, önceki bilgi ve kavramlar ile kullanılmıştır (Bingölbali ve Coşkun, 2016). Birikimli bir şekilde gelişen bu bilim dalı, gelişim sürecinde hem kendi içinde birçok konu ile hem de farklı alanlarla bağlantılı olmuştur. Bu ilişkilendirmelerden dolayı matematiği birçok alanda görmek olanaklıdır. Gerek fen bilimlerinde gerekse ekonomi, sağlık ve hatta sanat dallarında (müzik, resim, süsleme) matematiği kapsayan noktalar bulunmaktadır.

Matematik öğretimi alanında uluslararası düzeyde kabul gören ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın da 2005 Matematik Programlarından bu yana başvurduğu Ulusal Matematik Öğretmenleri Konseyi (National Council of Teacher of Mathematics-NCTM) 2000 yılında Okul Matematiğinin İlkeleri ve Standartları (Principles and Standards of School Mathematics) başlıklı bir belge yayınlamıştır. Okulöncesi dönemden 12. sınıfın sonuna kadar matematiksel içerik ve süreçlerin hangi ölçünleri (standartları) sağlaması gerektiği açıklanan bu belgede, matematik eğitimi ile ilgili ölçünler, içerik ölçünleri ve süreç ölçünleri olmak üzere iki grupta toplanmaktadır. Süreç ölçünlerinde matematiksel ilişkilendirme becerisinin öğrencilere kazandırılması ile ilgili olarak üç madde yer almaktadır. Öğrencilerin;

1. Matematiksel fikirler arasındaki ilişkilerin farkına varıp bunları kullanmaları,

2. Matematiksel fikirlerin bir diğeriyle ilişkisinin ve bu ilişkilerle yeni düşüncelerin oluşturulup tutarlı bir bütün durumuna nasıl getirilebileceğini anlamaları,
3. Matematik dışındaki diğer disiplinlerle matematiği belirlemeleri ve uygulamaları beklenmektedir.

Bu maddelerden anlaşılacağı üzere, matematiksel ilişkilendirme sadece matematiğin kendi kavramları arasında değil, farklı disiplinlerle bir arada ele alınmakta, diğer bir deyişle disiplinlerarası anlayışa vurgu yapılmaktadır. 2005 ve 2013 yıllarında düzenlenen matematik öğretim programlarının amaçları arasında matematikle ilgili kavramlar, kavramların kendi aralarındaki ilişkileri, işlemlerin altında yatan anlam ve işlem becerilerinin kazandırılması da yer almaktadır. Süreç becerileri başlığında yer alan bu beceriler sorun çözme, matematiksel modelleme, iletişim kurma, akıl yürütme ve ilişkilendirme olarak belirtilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı-MEB, 2009, 2013). İlişkilendirme aşağıdaki şekilde açıklanmaktadır:

Matematikte diğer disiplinler ve gerçek hayat arasında ilişkiler bulunmaktadır. Sözü edilen ilişkilerin kullanılması için oluşturulan ortamlar, öğrencilerin matematiği daha rahat ve anlamlı öğrenmelerini sağlayacaktır. Bunun yanı sıra edinilen bilgi ve becerilerin kalıcılıkları artacak ve matematiğe yönelik olumlu tutuma sahip olabileceklerdir. (MEB, 2013, s. 8)

Milli Eğitim Bakanlığı bu tanıma ek olarak ilişkilendirme becerisi kazandırılan öğrencilerdeki yeterlikleri maddeler biçiminde sıralamıştır. Bu maddelerden birisi de “Farklı disiplinlerde karşılaştığı problemleri matematik ile ilişkilendirerek çözme (matematiği diğer disiplinlerle ilişkilendirme)” (MEB, 2013, s. 9) olarak belirtilmiştir.

Matematik öğretim programlarında belirtilen ilişkilendirme kavramının NCTM'nin süreç ölçünlerinde yer alan ilişkilendirme kavramı ile örtüştüğü görülmektedir. 2017 programında ise ilişkilendirme becerisi, beceri alanları arasında yer almamaktadır. Bununla birlikte ilişkilendirme becerisine programın özellikle Öğrenme-öğretme süreci ve Ölçme ve değerlendirme başlıkları altında yer verildiği görülmektedir.

Matematiksel ilişkilendirme ile ilgili kavramsal bir çerçeve önerisinde bulunan Bingölbali ve Coşkun (2016), matematiksel ilişkilendirmenin dört ana bileşeni olduğunu belirtmektedir: (1) Kavramlar arası ilişkilendirme, (2) Kavramın farklı gösterimleri arasında ilişki kurma, (3) Gerçek yaşamla ilişkilendirme ve (4) Farklı disiplinlerle ilişkilendirme. Dördüncü bileşen olan farklı disiplinlerle ilişkilendirme, matematiğin diğer derslerle olan ilişkisini ön plana çıkararak bir beceri alanıdır. Dersin niteliğinin, kavramları iyi bilme ve bunlar arasında ilişki kurma ile bağlantılı olduğu da göz önüne alındığında, matematik eğitiminde ilişkilendirme kavramının önemli olduğu ortaya çıkmaktadır. Dersler arasında ilişki kurulması, bütüncül bir yaklaşımla bilgi ve beceri düzeyinde kazanımlara ulaşılmasına katkı sağlamakta, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmekte, öğrenmedeki aktarımlar için fırsatlar

sunmakta, bağımsız çalışmaya isteklendirmekte ve öğrencilerdeki öğrenme güdülenmesini de geliştirmektedir (Tchoshanov, 2011). Michelsen (2005) matematik ve diğer alanların ilişkisine önem veren araştırmaların sayısı arttıkça, söz gelişi, fizik ve matematik gibi alanların kavram ve süreçleri arasında daha fazla ilişki kurulduğunda, öğrencilerin konularla ilgili daha iyi bir kavrayışa sahip olacaklarını; dolayısıyla daha ilişkisel, etkili ve anlamlı öğrenmeler gerçekleşeceğini vurgulamaktadır.

Öte yandan, alanyazındaki tüm bu olumlu görüşlere karşın, ülkemizde disiplinlerarası çalışmalara yeterince önem verilmediği görülmektedir. Turna ve Bolat'ın (2015) eğitimde disiplinlerarası yaklaşımın kullanıldığı tezlerin çözümlenmesini yaptıkları araştırmalarında, araştırmanın yayınlandığı 2015 yılına kadar 11'i Fen Eğitiminde olmak üzere toplamda 28 lisansüstü tezin bulunduğu belirtilmektedir. Araştırmacılar, Türkiye'de özellikle ortaöğretimde matematik, fen bilimleri ve yabancı dil gibi birçok alanla ilişkili kabul edilen derslerin, disiplinler bir yaklaşımla öğretildiğini açıklamaktadırlar. Nitekim, ülkemizde son yıllarda yapılan çalışmalar matematik dersiyle diğer dersler arasında ilişki kurulmasına yönelik olarak hem öğretmenlerin hem de öğretmen adaylarının birtakım sorunlarla karşılaştığını ortaya koymaktadır. Karakuş ve Aslan (2016) ilkökulda disiplinlerarası öğretime yönelik mevcut durumu öğretmen görüşleri açısından inceledikleri çalışmalarında; öğretmenlerin bir kavramı, konuyu ya da temayı farklı disiplinlerle ilişkilendirmeye önem verdiklerini ancak zaman yetersizliği nedeniyle uygulayamadıklarını ortaya koymuştur. Aladağ ve Şahinkaya (2013) Sosyal Bilgiler ve Sınıf Öğretmenliği adaylarının sosyal bilgiler ve matematik derslerinin ilişkilendirilmesine yönelik yaptıkları çalışmalarında, öğretmen adaylarının ilişkilendirmenin yararlı olacağını düşündüklerini ancak bu ilişkilendirmenin nasıl yapılacağı konusunda bilgi eksiklikleri olduğunu ortaya koymuşlardır. Coşkun (2013) matematik öğretmenleriyle gerçekleştirdiği yüksek lisans tezinde, matematik derslerinin işlenmesi sırasında ilişkilendirmeye çok az yer verildiğini ortaya koymuştur.

Bir programın başarısı onu uygulayan öğretmenlerin niteliği ve ders içi uygulamaları ile doğrudan ilişkili olduğundan, öğretmenlerin disiplinlerarası ders yaklaşımı ile ilgili bilgilerinin, düşüncelerinin ve yaptıkları uygulamaların önemli olduğu açıktır. Bu araştırma ile öğretmenlerin disiplinlerarası yaklaşım hakkında görüşlerinin ve derste uyguladıklarının ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Ortaöğretim matematik ve fen bilimleri (fizik, kimya, biyoloji) öğretmenlerinin disiplinlerarası öğretim yaklaşımı ile ilgili görüşleri nelerdir?
2. Ortaöğretim matematik ve fen bilimleri öğretmenlerinin Matematik ve fen bilimleri konuları arasında ilişki (bağlantı) olup olmadığına ilişkin görüşleri nelerdir?

3. Ortaöğretim matematik ve fen bilimleri öğretmenlerinin, disiplinlerarası öğretim yaklaşımına ilişkin ders uygulamaları ne düzeydedir?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı ve verilerin çözümlenmesine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması bir ya da daha fazla durum, olay, grup ya da programın incelenmesi, birbirine bağlı sistemlerin de aralarındaki ilişkinin ortaya konulmasını amaçlayan bir yöntemdir (Büyükoztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011). Bu çalışmada öğretmenlerin bakış açılarının ve dersteki uygulamalarının ortaya konulması amaçlandığından durumun çözümlenip ayrıntıların tanımlanması ve olaya ilişkin değerlendirmenin yapılmasının sağlanması için durum çalışması kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu 70 Matematik ve Fen Bilimleri öğretmeni oluşturmaktadır. Aynı programı yürütmeleri ve ders saatlerinin eşit olması nedeniyle çalışmada tek bir okul türüne odaklanmanın daha etkili sonuç vereceği düşünülerek Anadolu liselerinde görev yapan matematik ve fen bilimleri öğretmenlerinin görüşlerine başvurulmuştur. Araştırmaya araştırmacıların da görev yaptığı Marmara Bölgesinde yer alan İstanbul, Kocaeli, Sakarya ve Yalova illerindeki Anadolu liselerinde görev yapan 15 biyoloji, 9 fizik, 14 kimya ve 32 matematik öğretmeni katılmıştır. Katılımcıların görev süresi 2-32 yıl arasında değişmektedir.

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı, araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. Veri toplama aracının geçerliğini sağlamak amacıyla alanyazına dayalı olarak hazırlanan sorular Kocaeli Üniversitesi Program Geliştirme ve Öğretim Anabilim Dalında görev yapan üç ve Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalında görev yapan bir öğretim üyesinin görüşüne sunulmuştur. Ayrıca araştırmanın yöntem bölümü için nitel araştırma yöntemlerinde uzman bir akademisyenden görüş alınmıştır. 10 öğretmenle gerçekleştirilen pilot uygulama sonrası, ilk aşamada yer alan sekiz sorudan biri, katılımcılar tarafından net olarak anlaşılamadığı için (anlam bulanıklığı ya da karışıklığından kaynaklanan nedenlerle) veri toplama aracından çıkarılmıştır. Kavram yanlışlığının ya da eksikliğinin ölçme aracının güvenilirliğini düşürmemesi amacıyla, kavram konusunda netlik ve bütünlük sağlamak için veri toplama aracının giriş bölümüne disiplinlerarası kavramını açıklayan bir metin ve görsel eklenmiştir. Anket formunda sorulan sorular aşağıda yer almaktadır:

1. Disiplinlerarası öğretim yaklaşımından ne anlıyorsunuz?

2. Disiplinlerarası öğretim yaklaşımıyla öğrencilerin derse karşı tutum ya da akademik başarılarının olumlu yönde etkileneceğini düşünüyor musunuz? Neden/Neden değil?
3. Kendi dersinizin konuları ile matematik dersinin konuları arasında (Temel dört işlem becerileri hariç) ilişki (bağlantı) olduğunu düşünüyor musunuz? Neden/Neden değil? (Fen bilimleri öğretmenleri için) Kendi dersinizin konuları (Temel dört işlem becerileri hariç) ile fizik, kimya, biyoloji dersinin konuları arasında ilişki (bağlantı) olduğunu düşünüyor musunuz? Neden/Neden değil? (Matematik öğretmenleri için) (Üçüncü soruya yanıtınız olumsuz ise sonraki sorulara geçmeyiniz)
4. Matematik dersinin hangi konuları ile fizik, kimya, biyoloji dersinin hangi konularının ilişkili olduğunu düşünüyorsunuz? (Aşağıda verilen tablodaki konuları ilişkilendirerek yazınız).
5. Öğrencilerinizin dördüncü soruda seçmiş olduğunuz konuları sizden ya da başka bir kaynaktan yardım almadan ilişkilendirebildiklerini (ilişkilendirme becerisine sahip olduklarını) düşünüyor musunuz? Neden? Neden değil?
6. Derslerinizde disiplinlerarası öğretim yaklaşımını uyguluyor musunuz? Neden uyguluyorsunuz/Neden uygulamıyorsunuz?
7. Dördüncü soruda birbirleriyle ilişkili olduğunu ifade ettiğiniz konuları ilişkilendirerek örnek bir ders anlatımı oluşturabilir misiniz? Yanıtınızı aşağıdaki boşluğa yazabilirsiniz.

Anketteki birinci, ikinci ve beşinci sorular bu araştırmanın birinci araştırma sorusu ile; üçüncü ve dördüncü sorular ikinci araştırma sorusu ile; altıncı ve yedinci sorular üçüncü araştırma sorusu ile ilgilidir. İkinci, üçüncü, beşinci ve altıncı sorularda daha derinlemesine çözümleyebilmek için katılımcılara yanıtlarının gerekçeleri sorulmuş; katılımcıları belli bir yanıtı yönlendirmemek için de hem “Neden?” hem de “Neden değil?” seçenekleri sunulmuştur. Üçüncü sorunun devamı niteliğinde olan dördüncü soru içinse, her dört disiplin alanının konularını kapsayan bir tablo hazırlanmış ve böylelikle katılımcıların programdaki konuları hatırlamaya çalışarak soruyu yanıtlaması yerine, doğrudan bu tablodan konuları seçmesi ve böylelikle araştırmanın güvenilirliğinin artırılmasına çalışılmıştır. Tüm soruların yanıtları zaman sınırlamasını ortadan kaldırmak ve yanıtları derinlemesine alabilmek için katılımcılardan yazılı olarak istenmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin çözümlenmesinde nitel veri çözümleme yöntemlerinden içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Bu amaçla toplanan verilerin önce kavramlaştırılması, daha sonra da ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde ve buna göre veriyi açıklayan temaların saptanması gerekmektedir. Bu doğrultuda bu çözümleme türünde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavram

ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okurun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Verilerin çözümlenmesi; 1) verilerin kodlanması, 2) temaların bulunması, 3) kodların ve temaların düzenlenmesi, 4) bulguların tanımlanması ve yorumlanması şeklinde dört aşamada gerçekleştirilmiştir. Verilerin kodlanması aşamasında; bütün veriler okunduktan sonra araştırmanın amacı çerçevesinde en çok yüklenen (atfetilen) kavramlara göre kodlama yapılmış ve kodlar arasındaki ilişkiler yorumlanmıştır. Katılımcılardan gelen anketlere numaralar verilmiş ve katılımcılar verilerin çözümlenmesi ve bulgular bölümlerinde bu numaralarla adlandırılmışlardır.

Veri çözümlenme sürecinde, yapılan görüşmelerin yazılı metinlere dönüştürülmesinin ardından kodlar ve temalar iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı oluşturulmuş ve karşılaştırmanın ardından farklılık gösteren kodlar uygun temalara atanmış ya da iptal edilmiştir (Miles ve Huberman, 1994). Oydaş olunan kodların toplam sayısının, görüş ayrımı yaşanan kodların toplam sayısına oranı hesaplanmış ve kodlayıcı güvenilirliği puanı % 82 olarak belirlenmiştir. Ayrıca araştırma sorularıyla ilgisi bulunmayan veriler ayıklanarak araştırma verilerine karışmalarının önüne geçilmiştir. Araştırmanın bazı bulgularının paylaşılması aşamasında, görüşmeye katılan öğretmenlerin anlatımlarına doğrudan alıntılar yapılarak yer verilmiştir.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde veri çözümlenmesinden sonra ortaya çıkan bulgulara yer verilmiştir.

Araştırmanın Birinci Sorusuna Yönelik Bulgular

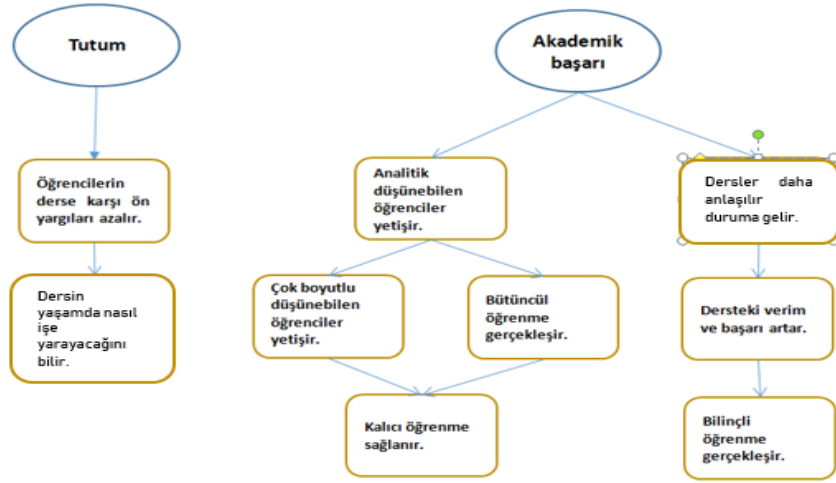
Birinci maddede yer alan Disiplinlerarası öğretim yaklaşımından ne anlıyorsunuz? sorusuna gelen yanıtlar incelendiğinde, en çok iki yanıt yüklendiği görülmektedir. Katılımcıların büyük bir kısmı (n=58) disiplinlerarası öğretim yaklaşımını bir dersi/konuyu anlatırken farklı bir dersle/konuyla ilişki kurarak anlatmak diğer bir kısmı ise (n=12) dersi /konuyu bütüncül olarak anlatmak olarak tanımlamaktadırlar. Öğretmen yanıtlarında vurgulanan bir nokta ise ilişkilendirmenin bağlantılı konularla yapılması gerektiğidir. Aşağıda bazı yanıtlara yer verilmektedir:

“Bir dersin içindeki konunun farklı bir derste ki bağlantılı olduğu konu yardımıyla anlatılmasıdır” (9 no’lu katılımcı, Matematik öğretmeni, Mesleki deneyim: 8 yıl).

“Alışılmış konuların (konu alanlarının) belirli kavramlar çerçevesinde bir araya getirilmesiyle oluşan bir yaklaşım. Farklı konu alanlarının birbirleriyle ilişkilendirilerek, bütünleştirilerek anlatıldığı bir öğretim şeklidir” (29 no’lu katılımcı, Matematik öğretmeni, Mesleki deneyim: 15 yıl).

“Farklı isimli derslerde geçen ortak konuların birbirleriyle ilişkilendirilmesi” (21 no’lu katılımcı, Fizik öğretmeni, Mesleki deneyim: 32 yıl).

İkinci maddede yer alan Disiplinlerarası öğretim yaklaşımıyla, öğrencilerin derse karşı tutumlarının ya da akademik başarılarının olumlu yönde etkileneceğini düşünüyor musunuz? Neden? Neden değil? sorusuna 70 öğretmenden yedisinin vermiş olduğu cevaplar sorunun içeriği ile örtüşmediğinden çözümlenmeye alınmamıştır. Bu soruya olumsuz yanıt veren üç öğretmen gerekçe olarak okullarda çok daha önemli sorunlar olduğunu belirtmektedirler. Soruya olumlu yanıt veren 60 öğretmenin yanıtları çözümlenmiş ve ortaya çıkan kodlar arasında ilişki kurularak Şekil 1’de belirtilmiştir (Bazı katılımcılar birden fazla yanıt vermişlerdir).



Şekil 1. Disiplinlerarası öğretim yaklaşımının öğrencilerin derse karşı tutumlarını ya da akademik başarılarını olumlu yönde etkileyip etkilemediğine ilişkin görüşler.

Şekil 1’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenler disiplinlerarası öğretimin öğrencinin hem derse karşı olan tutumunu hem de akademik başarısını olumlu yönde etkilediğini düşünmektedirler. Hem tutum hem de akademik başarı kategorisinde ele alınan yanıtlar birbirleriyle bağlantılı, diğer bir deyişle, birbirinin tamamlayıcısı ya da önkoşulu olarak kabul edilebilecek yanıtlardır. Aşağıda bazı yanıtlara yer verilmiştir:

“Daha bilinçli öğrenciler yetiştiren, daha etkileşimli bir sistem oluşacaktır. Kavram yanlışları, yanlış öğrenmelerin aza indirgenebileceğini düşünüyorum” (10 no’lu katılımcı, Biyoloji öğretmeni, Mesleki deneyim: 2 yıl).

“Derler arası, konular arası geçişler ve bağlantılar muhakeme gücünü artırır” (63 no’lu katılımcı, Kimya öğretmeni, Mesleki deneyim: 10 yıl).

“Bilginin bir bütün içinde anlamlı olduğunu düşünüyorum; diğer branşlardan kopuk bilgi aktarımı öğrencinin ancak kısa süreli hafızasında saklanabilir, kalıcı olmaz” (64 no’lu katılımcı, Biyoloji öğretmeni, Mesleki deneyim: 15 yıl).

“Hayatta ne işe yarayacak sorusunun önüne geçilebilir” (32 no’lu katılımcı, Matematik öğretmeni, Mesleki deneyim: 8 yıl).

“Öncelikle matematik dersi sadece işlem ve motamot kuralların olduğu bir ders olmaktan çıkıyor. Konuya daha geniş açılardan bakmayı sağlıyor. Öğrencilerin günlük yaşantısında veya diğer derslerde gördükleri kavramlar ortaya çıkınca derse ilgileri artıyor ve daha çok katılım gösteriyorlar” (44 no’lu katılımcı, Matematik öğretmeni, Mesleki deneyim: 19 yıl).

Bazen matematikte bir konu çok detaylı gösteriliyor ve bu detay çocukları boğuyor. O zaman elde edilen bilgiyi sadece matematik olarak algılıyor fizik ya da başka dersle karşılaşınca kullanamıyor. Bu konudaki yaklaşımlar; öğrencide “bunu öğrenmeliyim, öğrenirsem şu tip soruları çözerim” yaklaşımı getirebilir. (55 no’lu katılımcı, Fizik öğretmeni, Mesleki deneyim: 20 yıl)

Beşinci maddede yer alan Öğrencilerinizin dördüncü soruda seçmiş olduğunuz bu konuları sizden ya da başka bir kaynaktan yardım almadan ilişkilendirebildiklerini (ilişkilendirme becerisine sahip olduklarını) düşünüyor musunuz? Neden? Neden değil? sorusuna yanıt veren 70 katılımcıdan, soruya sadece Evet ya da Hayır şeklinde yanıt vermeyen 58 katılımcının yanıtı çözümlenmeye alınmıştır. 18 katılımcı bu soruya olumlu, 40 katılımcı olumsuz yanıt vermişlerdir. Soruya olumlu yanıt veren katılımcıların yanıtları çözümlendiğinde tüm yanıtların aslında “Evet ama...” şeklinde belirtildiği görülmektedir. Katılımcılar kendi başlarına bu ilişkiyi kurabilen öğrencilerin var olduğunu ancak bunların her iki derste de akademik başarısı yüksek olan öğrenciler olduğunu açıklamaktadırlar. Soruya olumlu yanıt veren katılımcılar akademik başarısı yeterli düzeyde olmayan ve analitik düşünme becerisi yeterli olmayan öğrencilerin soru çözümünde bile öğretmene gereksinim duyduklarını vurgulamaktadırlar.

“... her sınıf her öğrenci düzeyi ve seviyesi farklı (bireysel farklılık). Bazı öğrencilerim biz bunu fizikte şu konuda da kullanıyoruz orada da anlatıldı diyen, kolaylık sağladı diyen bazı öğrenciler var” (69 no’lu katılımcı, Matematik öğretmeni, Mesleki deneyim: 9 yıl).

“Basit olan eşleştirmeleri yapabiliyorlar, farklı bağlantıları ilişkilendiremiyorlar fakat ben örnek verdikten sonra benzer örneklerle çoğaltabiliyorlar” (34 nolu katılımcı, Matematik öğretmeni, Mesleki deneyim: 6 yıl).

“Gerçekten her iki konuyu doğru anlamış olan öğrencinin bunu öğretmen belirtmese bile ilişkilendirme yapabileceğini düşünüyorum ki birkaç öğrencimle “bu işlemle ilgili soruları diğer derste de çözmüştük” yanıtını aldığım olmuştur” (10 no’lu katılımcı, Biyoloji öğretmeni, Mesleki deneyim: 4 yıl).

Soruya olumsuz yanıt veren katılımcıların yanıtları çözümlendiğinde yanıtların benzer noktalarda toplandığı görülmektedir: Sadece o anda öğrendikleri konuya odaklanmaları, ilkökul ve ortaokulda analitik düşünme yeteneklerinin gelişmemesi, sınav odaklı çalışmaları, ezbere dayalı çalışmaları.

“Eğitim sistemimizin öğrencilerimizi düşünmeye, araştırmaya ve sorgulamaya ve kendi kendine öğrenmeye yönlendirmiyor. Öğrencilerimiz konu tekrarlarını bile öğretmen eşliğinde yapıyor” (52 no’lu katılımcı, Matematik öğretmeni, Mesleki deneyim: 12 yıl).

“Ezbere alışmış öğrenciler, matematikte kullanılan üçgen ile fizikte kullanılan üçgenin aynı olduğunu fark edemiyorlar. En ufak bir değişiklikte kilitlenip kalıyorlar” (55 no’lu katılımcı, Fizik öğretmeni, Mesleki deneyim: 20 yıl).

“Ayrı ayrı öğrenebilirler belki ama öğrendikleri bilgileri harmanlamada kesinlikle bir kaynağa gereksinimleri var” (8 no’lu katılımcı, Biyoloji öğretmeni, Mesleki deneyim: 14 yıl).

“...temel matematik becerilerini kazanamamış bir öğrenci bir fizik sorusu çözerken, çözüm sırasında yaşadığı zorluğun matematik becerilerinin eksik olmasından kaynaklandığını ne yazık ki fark edemiyor” (14 no’lu katılımcı, Fizik öğretmeni, Mesleki deneyim: 15 yıl).

Araştırmanın birinci sorusuna ilişkin bulgulara bakıldığında çalışmaya katılan öğretmenlerin disiplinlerarası öğretim yaklaşımı konusunda kavramsal düzeyde bilgi sahibi oldukları söylenebilir. Çalışmaya katılan öğretmenler disiplinlerarası öğretimi bir dersi/konuyu anlatırken farklı bir dersle/konuyla ilişki kurarak anlatmak; bütüncül olarak anlatmak, diğer disiplinlerle bağlantılı olarak anlatma çabası olarak belirtmektedirler.

Katılımcılar büyük oranda disiplinlerarası öğretimin öğrencilerin akademik başarısını ve tutumunu olumlu yönde geliştirdiğini düşünmektedirler. Verilen yanıtlar ele alındığında akademik başarı ile ilgili yanıtlar iki boyutta toplanabilir: Analitik düşünen öğrencilerin yetişmesi ve derslerin daha etkili/anlaşılır olması. Bütünlüklü, çok boyutlu ve dolayısıyla analitik düşünen bireylerin yetişmesine katkı sağlayacağından öğrenmeler de kalıcı duruma gelecektir. İkinci boyutta ise disiplinlerarası öğretimle daha etkili ve anlaşılır derslerin işlenmesiyle derslerdeki verim ve başarı artacak ve böylelikle bilinçli öğrenci yetişecektir. Tutum açısından incelendiğinde ise matematik dersine ilişkin olumsuz önyargıların kırılmasıyla öğrendiklerinin yaşamda ne işe yarayacağına da farkına varmış olacaktırlar.

Araştırmada katılımcıların büyük bir çoğunluğu bir başka kaynaktan destek almadan öğrencilerin ilişkilendirme yapmakta güçlük çektiklerini belirtmektedir. Bunun nedenleri arasında var olan eğitim sisteminin bu beceriyi sağlayamadığı, öğrencilerin sadece gördükleri derse ve konuya odaklı çalıştıkları ve sınav odaklı hareket ettikleri şeklinde açıklanmaktadır. Soruya olumlu yanıt veren öğretmenler de

ilişkilendirmeyi yardım almadan/bağımsız olarak yapabilen öğrencilerin ancak her iki konuya da hakim olan başarılı öğrenciler olduğunu vurgulamaktadır.

Araştırmanın İkinci Sorusuna Yönelik Bulgular

Üçüncü maddede yer alan Matematik dersinin konuları (temel dört işlem becerisi hariç) ile fizik/kimya/biyoloji dersinin konuları arasında bir ilişki/bağlantı olduğunu düşünüyor musunuz? sorusu için yapılan çözümlemede olumlu yanıt veren 70 katılımcının yanıtları çözümlenerek Tablo 1'e yerleştirilmiştir. (Bazı katılımcılar birden fazla yanıt vermişlerdir.)

Tablo 1

Matematik ve Fen Bilimleri Arasındaki İlişki

Katılımcı Yanıtları (70)	Kodlar	Sıklık
Matematik ve fen dersleri birbirleri ile ilişkilidir.	Fizik ve kimya derslerinin içerisinde birçok yerde matematik kullanılması	55
	Matematiğin evrensel bir dil olması / her yerde kullanılması	52
	Sosyal bilimler de dahil tüm bilimlerin merkezinde matematiğin olması	49

Tablo 1'de görüldüğü gibi, üçüncü maddeye verilen yanıtlar çözümlendiğinde katılımcıların büyük çoğunluğu, matematik öğretmenlerinin de neredeyse tamamı, matematiği sadece fen bilimleri ile değil tüm derslerle ilişkili kabul etmekte; matematiği evrensel bir disiplin olarak ele almaktadırlar.

“Matematik sadece doğayı anlamak için değil, insan davranışlarını, sosyal olayları anlamak için de bir araçtır” (18 No’lu katılımcı, Matematik öğretmeni, Mesleki deneyim: 4 yıl).

“Tüm bilimlerin temelinin geometri ve matematik olduğu gerçeğinden hareketle öğrencilerin analitik düşünme becerilerinin geliştirilmesi için fizik, kimya ve biyoloji derslerinde öğrenme sürecini kolaylaştıracaktır. Hatta sözel derslerde bile düşünme sürecinde etkili olacaktır” (56 no’lu katılımcı, Matematik öğretmeni- Mesleki deneyim: 20 yıl).

“Özellikle Fen derslerinin birbirleriyle birçok alanda bağlantısı var. Doğanın oluşumu fen dersleriyle açıklansa da bu işin sayısal verileri de matematikle açıklanır. Bu yüzden de matematiğin bu derslerin kendiliğinden bir parçası olması kaçınılmaz” (33 no’lu katılımcı, Matematik öğretmeni, Mesleki deneyim: 5 yıl).

“Fizik dersi matematik dersi başta olmak üzere tüm derslerle ilişkilidir. Fizik dersinde öğrencilerin pozitif düşüncelerini geliştirerek, yorum yapabilme, günlük hayatla ilişki kurma, analitik düşünebilmeleri için dersler arasında özellikle matematik dersi ile bağlantı kurmaları gerekir” (35 no’lu katılımcı, Fizik öğretmeni, Mesleki deneyim: 31 yıl).

Bu soruya yanıt veren öğretmenlerin yarıya yakını (n: 34) bu soruyu örneklendirerek yanıtlamışlardır. Aşağıda bu örneklerden bazıları yer almaktadır:

“.....Üç boyutlu cisimlerin alan ve hacimleri fizikte, karışım problemlerinin kimya da çözelti konusuyla, gen diziliminin sıralama ile ilişkisi vardır” (47 no’lu katılımcı, Matematik öğretmeni, Mesleki deneyim: 3 yıl).

“...Örneğin tıp alanında değerlerin sayılarla ifade edilebilmesi, fizikteki optik, atış konuları vs. matematikle ilişkilidir” (49 no’lu katılımcı, Matematik öğretmeni, Mesleki deneyim: 4 yıl).

“Fizik öğretmenleri hız-zaman grafiğinin altında kalan alanının yolu verdiğini ifade ediyorlar. Biz matematikçiler de hızın integralinin yol olduğunu, integralin eğri altında kalan alan olduğunu ifade ediyoruz” (52 No’lu katılımcı, Matematik öğretmeni, Mesleki deneyim: 12 yıl).

“Öğrenci dersi sadece matematik terimleri ile öğrenmek istemiyor. Bir açığortay terimini anlatırken kalbe benzerliği dikkati çekiyor. Sadece fizik, kimya, biyoloji değil müzik, çizgi film kahramanları kullanılması da farklılık katıyor” (28 no’lu katılımcı, Matematik öğretmeni, Mesleki deneyim: 6 yıl).

Ayrıca, bazı fen bilimleri öğretmenleri matematik dersindeki başarı ya da başarısızlığın kendi derslerini de doğrudan etkilediğini belirtmektedirler.

“ph - poH kavramları ile ilgili çalışırken logaritmayı, grafikte altta kalan alanı hesaplarırken geometriyi kullanmamız gerekiyor. Üslü, köklü sayıları, oran-orantı problemlerini sıkça kullanıyoruz. Matematik ve işlem becerisi düşük olan öğrencilerin zorlandıkları veya kimya dersini yeterince anlamadıklarına da şahit oluyoruz” (70 no’lu katılımcı, Kimya öğretmeni, Mesleki deneyim: 12 yıl).

“Kimya dersi de matematik dersi gibi analitik düşünme becerisi gerektiriyor. Yorum yapma, üç boyutlu düşünme, logaritma gibi matematiksel ifadeleri bilmeden kimya dersinde başarı elde edemeyeceğini düşünüyorum” (31 no’lu katılımcı, Kimya öğretmeni, Mesleki deneyim: 5 yıl).

“Fizik matematik temelli bir derstir, Yani doğa olaylarının matematiksel ifadesidir fizik. Fizik dersini yapabilmesi için öğrencilerin matematik bilmesi gerekir” (59 no’lu katılımcı, Fizik öğretmeni, Mesleki deneyim: 12 yıl).

“Fizik, içerisinde çok fazla matematiksel kavram barındıran bir ders. Fizik öğretimi için disiplinlerarası yaklaşım bir tercih değil zorunluluktur” (41 No’lu katılımcı, Fizik öğretmeni, Mesleki deneyim: 5 yıl).

Dördüncü maddede yer alan Matematik dersi ile fizik / kimya / biyoloji dersleri arasında ilişkili olduğunu düşündüğünüz konular hangileridir? sorusuna 70 katılımcıdan 14’ü yanıt vermemişlerdir. 56 katılımcının yanıtları çözümlenerek sonuçlar Tablo 2’ye yerleştirilmiştir.

Tablo 2

Matematik Dersinin Konularının Fizik/Kimya/Biyoloji Derslerinin Konuları İle İlişkisi

En Çok İlişki Kurulan Konular	Disiplin Alanları (Frekanslar)
Türev--Doğrusal hareket	Matematik (10)-Fizik (7)
İntegral--Doğrusal hareket	Matematik (6)-Fizik (3)
Hız problemleri--Doğrusal hareket	Matematik (4)-Fizik (3)
Trigonometri--Kuvvet, tork denge	Matematik (6)-Fizik (5)
1. dereceden denklemler--Isı ve sıcaklık	Matematik (1)-Kimya (3)
Logaritma--Asitler-bazlar	Matematik (3)-Kimya (3)
Üslü sayılar--Kimyasal denge	Matematik (2)-Kimya (7)
Oran-orantı--Gazlar	Matematik (0)-Kimya (4)
Oran-orantı--Mol kavramı	Matematik (0)-Kimya (4)
Oran-orantı--Kimyasal denklemler	Matematik (0)-Kimya (3)
Oran-orantı--Kimyasal hesaplamalar	Matematik (0)-Kimya (3)
Olasılık--Genetik/kalıtım	Matematik (0)-Biyoloji (12)

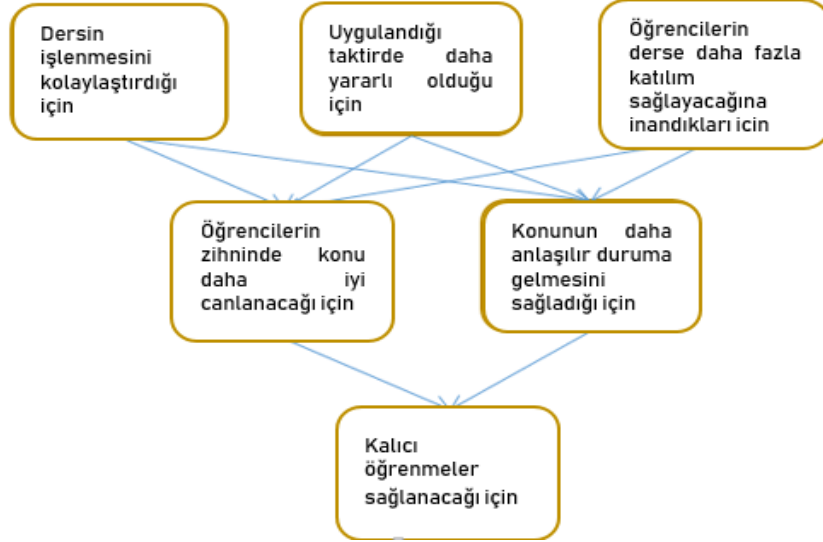
Tablo 2’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan matematik öğretmenlerinin matematik dersini en ilişkili kabul ettikleri ders fizik, en az ilişkili kabul ettikleri ders ise biyolojidir. Ayrıca, matematik öğretmenlerinin matematik ile ilişkili görmedikleri bazı kimya ve biyoloji konuları ilgili alan öğretmenlerince ilişkili kabul edilmektedir.

Araştırmanın ikinci sorusuna ilişkin bulgulara genel olarak bakıldığında katılımcıların matematik dersini sözel dersler de dahil olmak üzere tüm derslerle ilişkili gördükleri hatta matematiğin tüm bilimlerin merkezinde yer alan evrensel bir disiplin olarak kabul ettikleri görülmektedir. Matematik öğretmenlerinin matematik dersi ile en ilişkili kabul ettiği ders, fizik dersi olarak ortaya çıkmaktadır. Kimya ve biyoloji öğretmenleri matematiği tüm bilimlerin temelinde ve kendi dersleriyle ilişkili olarak belirtse de en çok Fizik öğretmenlerinin matematiği fizik dersinin olmazsa olmazı olarak kabul ettiği görülmektedir. Bu noktada Matematik ve Fen Bilimleri öğretmenlerinin yanıtlarının birbirleriyle tutarlı olduğu söylenebilir.

Katılımcılara göre fizik dersi ile en ilişkili matematik konuları oran, orantı, türev, trigonometri, integral ve hız problemleri iken kimya dersi ile en ilişkili kabul edilen matematik konuları ise oran, orantı, logaritma, üslü sayılar ve karışım problemleridir. Konular arasında daha doğrudan ilişki kurulduğunda ise, matematikteki türev konusu ile fizikteki doğrusal hareket; matematikteki üslü sayılar ile fizikteki kimyasal denge; matematikteki olasılık konusu ile biyolojideki kalıtım/genetik konusu arasında daha güçlü bağlantı olduğu belirtilmektedir. Bu noktada en göze çarpan ise matematik ve kimya; matematik ve fizik öğretmenlerinin kendi alanlarıyla ilişkili konular hakkındaki görüşlerinin büyük oranda birbirlerine yakın olduğudur. Sadece biyoloji dersi açısından matematik ve biyoloji öğretmenlerinin yanıtları arasında büyük farklılık olduğu görülmektedir. Biyoloji öğretmenleri biyolojideki genetik/kalıtım konusuyla matematikteki olasılık konusunu ilişkili kabul ederken matematik öğretmenlerinden bu ilişkiyi kuran olmamıştır.

Araştırmanın Üçüncü Sorusuna İlişkin Bulgular

Altıncı maddede yer alan Derslerinizde disiplinlerarası yaklaşımı uyguluyor musunuz? Neden uyguluyorsunuz?/Neden uygulamıyorsunuz? sorusunu beş katılımcı boş bırakmış, beş katılımcı ise sadece Evet ya da Hayır şeklinde yanıt vermiştir. Soruya yanıt veren 60 katılımcıdan 16'sının vermiş olduğu yanıtlar sorunun içeriği ile örtüşmediğinden çözümlenmeye katılmamıştır. 44 katılımcıdan 30'u bu soruya olumlu, dokuzu ise olumsuz yanıt vermişlerdir. Beş katılımcı ise sınırlı olarak uyguladıklarını ya da farkında olmadıklarını belirtmektedirler. Soruya olumlu yanıt veren katılımcılardan gelen cevapların analizi yapıldığında en çok yüklenen yanıtlar belli temalar altında kodlanmış ve yanıtlara göre birbirleriyle ilişkilendirilmiştir.



Şekil 2. Öğretmenlerin derslerinde disiplinlerarası uygulamalara yer verme durumları

Şekil 2'de de görüldüğü üzere katılımcılar derslerin işlenmesini kolaylaştırıp öğrencilerin derse katılımını sağladığından hem konunun öğrencinin zihninde daha iyi canlandığını hem de daha anlaşılır duruma geldiğini ve böylelikle kalıcı öğrenmeler sağlandığını düşündüklerinden derslerinde disiplinlerarası öğretime yer vermektedirler. Bazı katılımcıların yanıtları aşağıda yer almaktadır.

... çünkü bilginin bir bütün olduğunu düşünüyorum, diğer bilim dallarından bağımsız bir şekilde ilerleme çok yavaş olur. O yüzden çok iyi fizikçiler aynı zamanda matematikçidir. Özellikle bizim branşımızda biyomedikal, biyomühendislik, biyokimya gibi alt branşlar, diğer bilimleri

de kullanarak yeni ufuklar açabiliyor. (64 no'lu katılımcı, Biyoloji öğretmeni, Mesleki deneyim: 15 yıl)

“...bu şekilde öğrencilere her derste birbirinden bağımsız şeyler öğrenmediklerini, tüm bilgileri bir araya getirdiklerinde bilimde her bilginin evrensel olduğunu göstermeye çalışıyorum” (70 no'lu katılımcı, Kimya öğretmeni, Mesleki deneyim: 12 yıl).

“Tekrarın bir konunun öğrenilmesi ve kalıcılığını artırması açısından en önemli faktör olduğunu düşünüyorum. Disiplinlerarası yaklaşım bir bakıma tekrar oluyor ve aynı kavrama farklı bakış açılarıyla yaklaşılmamasını sağlıyor” (31 no'lu katılımcı, Kimya öğretmeni, Mesleki deneyim: 5 yıl).

Soruya olumlu yanıt veren bazı katılımcılar bireysel olarak derslerinde bu öğretimi uyguladıklarını ancak bunun sistematik ve planlı bir hale gelmesi ve eğitim programlarının buna uygun olması gerektiğini belirtmektedirler.

(...) Öğretmenler olarak her öğretim yılının başında hazırladığımız araştırma planlarında diğer zümre öğretmenleriyle işbirliği sütununda bu yaklaşımı kağıt üzerinde ifade ederiz. Ancak, derslerimiz işlenirken bizim gereksinim duyduğumuz bir matematiksel bilginin karşılığı örneğin 11. Sınıflarda logaritma kavramı, matematik dersinin planı içinde o yıl karşılık bulmaz. Ya da sıralanma biçimi eşlenmez. Finlandiya'da bu yöntemin bütünüyle uygulanmaya başlandığı ile ilgili bir makale okumuştum. Orada sistem konuları derslere hapsedmiyor, söz gelişi genleşme işlenirken eş zamanlarda kimya-fizik-matematik kendi içeriğiyle destek sunuyor. (23 no'lu katılımcı, Kimya öğretmeni, Mesleki deneyim: 26 yıl)

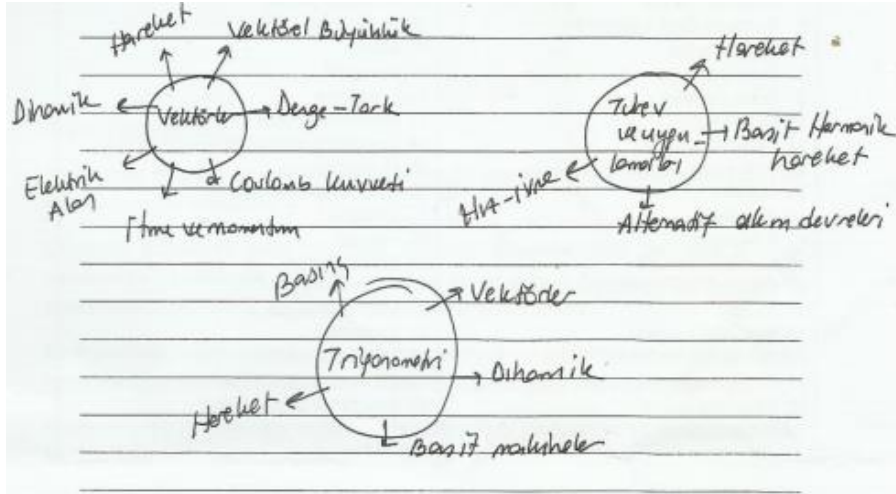
(...) fakat disiplinlerarası yaklaşım çift yönlü ve (bence) önceden yapılan bir planlama doğrultusunda olmalı. Açıkçası bu yönünün eksik olması tam bir uygulama yapamadığımızı gösterir. Bu anlamda okulumuzda sene başında konuşarak çeşitli konuları birbirine uyumlu olacak şekilde düzenliyoruz özellikle Fizik ve matematik dersi için. (44 no'lu katılımcı, Matematik öğretmeni, Mesleki deneyim: 19 yıl)

(...) bu konudaki sıkıntı bence disiplinlerarasından çok ortaokul müfredatı ve öğrenciye aktarılması, kazandırılması gereken özelliklerin pas geçilmesi. Ortaokul müfredatını inceleyin, problem çözme ve denklem kurma becerisi geliştirilmiyor. Çocuklar sayı deyince sadece tam sayı var zannediyor. ...Fizikte işlem yapamadığı için doğru sonuca ulaşamayan o kadar çok çocuk var ki. (55 no'lu katılımcı, Fizik öğretmeni, Mesleki deneyim: 20 yıl)

Soruya olumsuz yanıt veren dokuz katılımcının gerekçesi temelde üç nedene dayanmaktadır: Derse ayrılan sürenin kısıtlı olması, eğitim programının yoğun olması ve öğrencilerin bu ilişkilendirmeyi yapmada yetersiz olması. Buna göre derslerinde bu yaklaşıma dayalı öğretimi kullanmayan öğretmenlerin disiplinlerarası ders

öğretimini fazlaca zaman gerektiren ve program dışı etkinlik olarak ele aldıkları söylenebilir.

Altıncı maddede katılımcılardan ders içi uygulamalarına dönük bir ders anlatımı yapmaları istenmiştir ancak disiplinlerarası öğretimi derslerinde uyguladıklarını belirten 30 katılımcıdan sadece 19'u bu soruya yanıt vermiştir. Soruya yanıt veren 19 katılımcının 15'inin hizmet süresi 12 yıl ve üstüdür. Katılımcılardan üçü sadece kendi derslerindeki hangi konunun diğer derste hangi konularla ilişkili olduğunu yazdıkları ancak ders planı oluşturmadıkları için analize tabi tutulmamıştır. 16 katılımcıdan altı katılımcı bu soruya merkeze bir konu olarak hangi alanlarla ilişkilendirme yapılabileceğine ilişkin şemalar çizmişler ancak nasıl bir ders tasarladıklarını belirtmemişlerdir. Bu tür yanıtlarla ilgili bir örnek Şekil 3'te yer almaktadır:



Şekil 3. Merkeze bir konu olarak hangi alanlarla ilişkilendirme yapılabileceğine ilişkin çizilen şemalardan bir örnek (35 no'lu katılımcı, Fizik öğretmeni, Mesleki deneyim: 32 yıl)

Şekil 3'te görüldüğü gibi 35 numaralı katılımcı merkeze vektör, türev ve trigonometri konularını alarak fizik dersindeki ilişkili konuları sıralamış ancak örnek bir ders hazırlamamıştır.

Soruya yanıt veren on öğretmenden sekizi derslerinde örnekler verirken işledikleri konuyla ilgili benzetimlerden ya da soru çözümlerinde ilgili alanlardan yararlandığını belirtmektedir.

“Üslü sayıları anlatırken ülkelerin nüfus artış hızlarından ve popülasyon ile üslü sayılar arasındaki ilişkilerden söz ediyorum. Kalkülüs anlatırken felsefi olarak

irdelemek için sonsuzluk kavramı ile ilgili tartışma yaptırıyorum” (18 no’lu katılımcı, Matematik öğretmeni, Mesleki deneyim: 2 yıl).

“...EKG sinyallerinin incelenmesi ile ilgili bir konu okumuştum. ORS dalgalarının kalp tansiyonunun ve kalp ritminin matematiksel programlar yardımıyla hesaplandığını söyleyip derse ilgi çekerim” (1 no’lu katılımcı, Matematik öğretmeni- Mesleki deneyim: 3 yıl).

“...Denklem çözerken eşitliği bir köprüye benzetmek köprüden sayı geçirirken bir şarkı ile ilişkilendirmek...” (28 n’olu katılımcı, Matematik öğretmeni, Mesleki deneyim belirtilmemiş).

“...işlem sırası adlı matematik konusunu işlerken aynı anda bir deneyin işlem sıralarını, tepkime sıralarını anlatarak örneklendiriyorum” (68 no’lu katılımcı, Matematik öğretmeni, Mesleki deneyim: 19 yıl).

“...Bitkilerde suyun taşınmasında adezyon-kohezyon kuvveti fizikle ilişkilendiriyorum” (64 no’lu katılımcı, Biyoloji öğretmeni, Mesleki deneyim: 15 yıl).

“Gazlarda yayılma hızı mol ağırlıklarının karekökü ile ters orantılıdır. Bu kavram anlatılırken hem köklü ifadelerde bölme- sadeleşme hem de orantı kavramlarını hatırlatıyorum” (31 no’lu katılımcı, Kimya öğretmeni, Mesleki deneyim: 5 yıl).

“... Değişim olan her şeyde türev vardır diyerek ilişkilendirmeye başladım. Türev kimyada tepkime hızı, reaksiyon hızı ve kimyasal bağlarla; fizikte hareket ve kuvvetle; biyolojide büyüme ile ve ekonomide enflasyonla ilgilidir diye örnek veririm” (34 no’lu katılımcı, Matematik öğretmeni, Mesleki deneyim: 6 yıl).

“...yeni işleyeceğim veya tanıtacağım bir kavramla ilgili diğer disiplinlerden örnekler vererek derse başlıyorum veya bu kavramı örneğin Fizikte nasıl ve ne için kullanıyorsunuz gibi sorular yöneltiyorum. Konu sonunda seçtiğim problemlerin diğer disiplinlerle ilişkili olmasına özen gösteriyorum” (44 no’lu katılımcı, Matematik öğretmeni, Mesleki deneyim: 19 yıl).

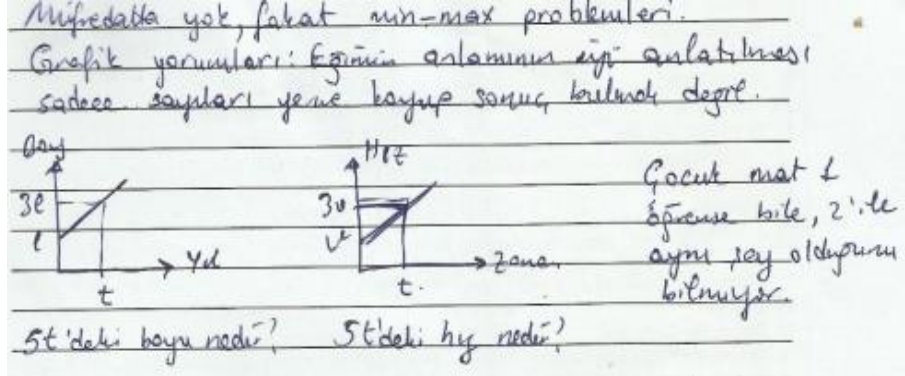
İki katılımcı ise disiplinlerarası bir dersi nasıl tasarladıklarına ilişkin yanıt vermişlerdir. Şekil 4’te bir fizik öğretmenin yanıtı verilmiştir.

Fizikte cisimlerin kaldırma kuvveti anlatıldıktan sonra cisimlere bırakılan cisimlerin hacimlerinin bilinmesi gerektiği vurgulanıyor. Dolayısıyla bu konuda geometrideki katı cisimlerde hacim hesaplarının da verilmesi gerekiyor. Fizikte hareket konusunda doğrusal hareket ile matematikte problemler konusundaki hareket problemleri birebir aynıdır. Dolayısıyla aynı formüller aynı mantık üzerinden konular anlatılıyor. Birim çevirme işlemlerini anlatıyoruz. İki öğretmen tarafından ayrı ayrı ele alınıyor. Bunun yerine tek bir öğretmen tarafından incelenmesi daha faydalı olurdu.

Şekil 4. Disiplinler arası yaklaşımla ders tasarımı için bir öneri (52 no'lu katılımcı, Fizik öğretmeni, Mesleki deneyim: 12 yıl).

Şekil 4'te görüldüğü üzere 52 numaralı katılımcı ders tasarımında fizik dersi ile matematik dersini ilişkilendirmiştir. Bu ilişkilendirmeyi yaparken konu örnekleri üzerinden gitmiştir. Fizik dersindeki kaldırma kuvveti konusunun anlaşılabilmesi için geometrik cisimlerin hacimlerinin bilinmesi gerektiğini vurgulamış ve fizik dersindeki doğrusal hareket konusu ile matematik dersindeki hareket konusunun aslında aynı konular olduğunu belirtmiştir. Burdan yola çıkarak derslerin ilgili konuları arasında bir bütünleştirme yapılarak, tek bir öğretmen tarafından konunun verilmesini önermiştir.

Disiplinlerarası ders tasarımının nasıl yapılması gerektiğine yönelik bir diğer öneri de 55 numaralı katılımcıdan gelmiştir. Şekil 5'te katılımcının verdiği yanıt gösterilmektedir.



Şekil 5. Disiplinler arası yaklaşımla ders tasarımı için bir öneri (55 no'lu katılımcı, Fizik öğretmeni, Mesleki deneyim: 20 yıl).

Şekil 5'te görüldüğü üzere Fizik Öğretmeni olan 55 numaralı katılımcı disiplinlerarası ders tasarımı için örnekli bir anlatım yapmıştır. Katılımcının vermiş olduğu örnekte, öğrencilerin matematik dersinde öğrenmiş olduğu grafik konusu fizik dersindeki boy ve hız konuları üzerinden anlatılmaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Disiplinlerarası öğretim yaklaşımına ilişkin matematik ve fen öğretmenlerinin görüşleri ve ders içi uygulamalarına dayanan bu araştırmada birinci araştırma sorusu öğretmenlerin disiplinlerarası öğretim yaklaşımları ile ilgili görüşlerine, ikinci sorusu hangi konular arasında ilişki kurduklarına ve üçüncü sorusu ise ders uygulamalarına dönüktür. Birinci araştırma sorusuna dönük olarak ortaya çıkan ilk sonuç öğretmenlerin kavramsal olarak konu hakkında bilgi sahibi olduklarıdır. Öğretmenlerin disiplinlerarası kavramını bir konunun öğretiminde diğer derslerle ilişki kurma ya da bütünlüklü anlatma şeklindeki ifadeleri Aydın ve Balım (2005), Yalçın (2013) ve Yıldırım'ın (1996) kavrama ilişkin yaptıkları tanımlarla örtüşmektedir.

Birinci araştırma sorusuna dönük olarak ortaya çıkan ikinci sonuç ise öğretmenlerin disiplinlerarası öğretimi öğrencilerin akademik başarısını arttırmada ve derse ilişkin olumlu tutum geliştirmede etkili bulduklarıdır. Diğer bir deyişle katılımcılar, disiplinlerarası yaklaşımla yapılan öğretimi öğrencilerin hem bilişsel hem de duyuşsal becerilerini geliştirdiğini düşünmektedirler. Bu sonuç, Karakuş ve Aslan'ın (2016) ilkökul öğretmenlerinin disiplinlerarası ilişkilendirmeye önem verdiklerini ortaya koyan araştırmalarının sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu, öğrencilerin öğretmen desteği olmadan ilişkilendirme yapmakta güçlük çektiklerini düşünmektedir. Bu durumun var olan eğitim sisteminin bu beceriyi sağlayamamasından, öğrencilerin sadece gördükleri konuya ve sınava odaklı çalışmalarından kaynakladığını belirten

öğretmenler yalnızca ilgili derslerde akademik başarısı yüksek öğrencilerin kendi başına ilişki kurabildiklerini düşünmektedirler. Nitekim, alanyazına bakıldığında disiplinlerarası öğretim yaklaşımının öğretmenin derste yaptığı bilinçli ve sistematik ilişkilendirmelere dayalı olduğu görülmektedir (Brutlag ve Maples, 1992; Jacobs, 1989; Yalçın, 2013). Bu açıdan ele alındığında öğrencilerin öğretmen desteği olmadan bu ilişkilendirmeyi kendi başlarına yapmakta zorlanacakları görülmektedir.

Araştırmanın ikinci sorusu öğretmenlerin matematik dersini fen dersleriyle ilişkili bulup bulmadıkları ve eğer ilişkili olduğunu düşünüyorlarsa bu ilişkinin hangi konular arasında olduğunu saptamaya dönüktür. Araştırmaya katılan öğretmenler, matematiği sadece fen dersleriyle değil diğer tüm disiplinlerle bağlantılı olarak görmekte hatta tüm disiplinlerin temelinde evrensel bir alan olarak kabul etmektedirler. Matematiğin fen bilimleri ile yakın bağlantılı olduğunu düşünen öğretmenlerin yanıtlarında da somut örnekler vermeleri bu görüşlerini doğrular niteliktedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin fen bilimleri ile ilişkili gördüğü matematik konuları oran-orantı, türev trigonometri, olasılık, denklemler, integral ve üslü sayılarda yoğunlaşmaktadır. Çalışmaya katılan öğretmenler matematik konularından en çok oran-orantı konusunun tüm fen dersleriyle, türev konusunun fizik dersleriyle, logaritma konusunun kimya dersleriyle, olasılık konusunun da biyoloji dersleriyle ilişkili olduğunu düşünmektedirler. Daha ayrıntılı bir analiz yapıldığında matematik ve fizik dersleri arasında en çok türev-doğrusal hareket, integral-doğrusal hareket, birinci dereceden denklemler-ısı ve sıcaklık, trigonometri-kuvvet, tork, denge arasında ilişki kurulmaktadır. Matematik ve kimya dersleri arasında ise en çok logaritma-asit-bazlar, oran orantı-mol kavramı, oran orantı-gazlar, oran orantı-kimyasal denklemler, oran orantı kimyasal hesaplamalar konularının bağlantılı olarak kabul edildiği görülmektedir.

Ancak, ders uygulamalarına dönük üçüncü araştırma sorusunun sonuçlarına bakıldığında ilk iki sorudan farklı sonuçlarla karşılaşmaktadır. Öğretmenler kavram hakkında olumlu tutuma ve bilgiye sahip olmalarına karşın, disiplinlerarası öğretimi derslerinde uygulayamadıklarını belirtmektedirler. Katılımcılardan bazıları zaman yetersizliği ya da programın yoğunluğu nedeniyle disiplinlerarası uygulamaları gerçekleştiremediklerini belirtmektedirler. Bu sonuç, Karakuş ve Aslan'ın (2016) araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Bu çalışmada da ilkökul öğretmenlerinin disiplinlerarası ilişkilendirmeye önem verdiklerini ancak zaman yetersizliği nedeniyle uygulayamadıklarını ortaya konulmuştur. Öte yandan, alanyazın incelendiğinde bir konunun öğretimi sırasında diğer derslerin ilgili konularıyla ilişkili örneklere de yer vermek zaman kaybına neden olmamakta; aksine derslerin daha anlaşılır olmasını ve verimli geçmesini sağlamaktadır (Jacobs ve Borland, 1986; Yıldırım, 1996). Bu açıdan ele alındığında öğretmenlerin zaman kaybı ile açıklamaya çalıştıkları durum, aslında disiplinlerarası öğretimin uygulanması konusundaki donanım eksikliklerinden kaynaklı olabilir.

Araştırmada öğretmenlerin disiplinlerarası öğretimle ilgili donanım eksikliklerinin olabileceğini destekleyen bir başka sonuç ise disiplinlerarası öğretim

ile ilgili görüşlere dönük sorulara 70 katılımcının neredeyse tümünün yanıt vermesi ancak ders uygulamalarına dönük soru maddelerini yanıtlayanların sayısının giderek azalmasıdır (30 katılımcı). Örnek bir ders tasarımı ile ilgili soru ise 16 katılımcıyla sınırlı kalmıştır. Araştırmanın bu sonucu Coşkun'un (2013) araştırma sonuçlarıyla da paralellik göstermektedir. Coşkun'un gerçekleştirdiği araştırmanın sonuçlarına göre matematik öğretmenleri dersin öğretimi sırasında ilişkilendirmeye çok az yer vermektedir. Öğretmenler derslerdeki ilişkilendirmenin öğretmen tarafından yapılması gerektiğini belirtmelerine karşın, ilişkilendirmeyi yapabilecek yeterliğe sahip değildirler.

Derslerinde disiplinlerarası uygulamaları gerçekleştirmediklerini belirten öğretmenlerin hizmet sürelerinin 2-6 yıl arasında olması; öte yandan örnek bir ders etkinliği hazırlayan öğretmenlerin hizmet sürelerinin 15 yıl ve üstü olması öğretmenlerin meslekte deneyim kazandıkça disiplinlerarası ders tasarlamada daha yeterli duruma gelmeleri ile açıklanabilir. Diğer bir deyişle meslekte hizmet süresi daha az olan öğretmenler, disiplinlerarası yaklaşımla ilgili olumlu görüşlere sahip olmakla birlikte disiplinlerarası yaklaşıma dayalı ders tasarımı yapmakta deneyimli öğretmenlere göre daha yetersiz kalmaktadırlar.

Mesleki deneyimleri daha az olan öğretmenlerin disiplinlerarası yaklaşıma dönük donanımlarının yeterli olmayışı öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimlerinde disiplinlerarası öğretime ilişkin dersler alıp almadıkları ya da etkinlikler yapıp yapmadığı sorusunu ortaya çıkarmaktadır. Nitekim, Aladağ ve Şahinkaya (2013) Sosyal Bilgiler ve Sınıf Öğretmenliği adaylarının sosyal bilgiler ve matematik derslerinin ilişkilendirilmesine yönelik yaptıkları çalışmalarında, öğretmen adaylarının ilişkilendirmenin yararlı olacağını düşündüklerini ancak bu ilişkilendirmenin nasıl yapılacağına ilişkin bilgi eksiklikleri olduğunu ortaya koymuşlardır. Ortaöğretim kurumlarına öğretmen yetiştiren programların disiplinlerarası anlayışa ne ölçüde katkı sağladığına dönük araştırmaların yapılması bu alandaki çalışmalara daha geniş bir çerçeve sağlayacaktır.

Araştırmada kimi katılımcılar disiplinlerarası öğretime uygun ders uygulamaları yapamamalarının bir nedeni olarak da ortaöğretim programlarındaki konu sıralamalarının uygun olmamasını göstermektedirler. Söz gelişi, fizik dersinde işlenecek bir ders için önkoşul niteliğinde olan bir konu, matematik dersinde bir sonraki dönemde yer alabilmekte ve öğrencilerin altyapısı yeni konuya geçmeye elverişli olmamaktadır. Ortaöğretim programlarının bütüncül bir bakış açısıyla yeniden gözden geçirilmesi ve birbirleriyle bağlantılı konuların belli bir sıralama içinde programlara yerleştirilmesi sağlanmalıdır. 2005 Matematik Öğretim Programlarında (2017 programında yüzeysel olarak ifade edilse de) disiplinlerarası ilişkilendirmelerden söz edilmiş ancak bunun nasıl sağlanacağına ilişkin açıklama yapılmamıştır. Milli Eğitim Bakanlığı ve Eğitim Fakülteleri'nde görev yapan alan, program geliştirme ve ölçme değerlendirme uzmanlarının işbirliği ile birbirleriyle ilişkili konuların ve bu konularla ilgili örneklerin sunulduğu kılavuz kitaplar hazırlanarak öğretmenlerin kullanımına sunulabilir. Ayrıca matematik ve fen alanları

ile program geliştirme anabilim dallarında görev yapan akademisyenler, ilgili alanın öğretmenleriyle ortak yürüteceği deneysel çalışmalarla ya da eylem araştırmalarıyla disiplinlerarası ders tasarımları hazırlayarak öğretmenlere kılavuz olacak araştırmaları alanyazına kazandırabilir. Söz gelişi, matematikteki türev konusunun anlatımı sırasında fizikteki doğrusal hareket konusundan örneklerin verildiği ders tasarımları hazırlanıp, deneysel desenli araştırmalarla bu öğretim tasarımlarının etkililiği incelenebilir.

Bu araştırmada ele alınan dersler temelde matematik olmak üzere, matematik ve fen dersleri ile sınırlıdır, ancak katılımcıların bazıları matematik ile sosyal bilimler dersleri arasında da ilişki bulunduğunu belirtmektedirler. Matematik ve sosyal bilimler ya da fen bilimleri ve sosyal bilimler dersleri arasındaki bağlantıları geliştirmeye dönük disiplinlerarası çalışmaların gerçekleştirilmesi, disiplinlerarası öğretimle ilgili daha geniş bir çerçeveye oluşturmaya katkı sağlayacaktır.

Eğitim fakültelerinin yanı sıra ortaöğretim kurumlarına öğretmenler yetiştiren kaynaklardan birisi de Öğretmenlik Bilgisi (Pedagojik Formasyon) eğitimidir. Öğretmenlik Bilgisi eğitimine ilişkin uygulamalar üniversitelerden üniversitelere farklılık göstermektedir; Öğretmenlik Bilgisi eğitiminde ne düzeyde disiplinlerarası öğretime yer verildiği ya da ne tür uygulamalar yapıldığına ilişkin alanyazında henüz bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ortaöğretim alan öğretmenliği programlarının yanı sıra Öğretmenlik Bilgisi programlarının da bu amaçla incelenmesi ve gerekirse düzenlemelere gidilmesi önerilmektedir.

Hizmet öncesi öğretmen eğitimi kadar önemli olan bir başka konu hizmet-içi eğitim çalışmalarıdır. Disiplinlerarası kavramı özellikle ilerlemeci felsefeye dayalı programların uygulanmasıyla beraber Türkiye’de de önem kazanmaya başlamıştır. Ancak disiplinlerarası öğretim anlayışı ile yetişmiş öğretmenlerin bu öğretim anlayışına uyum sağlamasında güçlükler yaşanabilir. Bu nedenle Milli Eğitim Bakanlığı’nın Eğitim Fakülteleri ile işbirliği içerisinde disiplinlerarası eğitime ilişkin hizmet-içi eğitimler sağlaması, öğretmenlerin ders içi uygulamalarını zenginleştirmeleri yolunda bir adım olabilir.

Son olarak, gelecekte yapılacak araştırmalarda öğretmenlerin mezun oldukları kurum ve hizmet süreleri de dikkate alınarak daha geniş bir katılımcı profilinin yer aldığı, daha büyük ölçekli araştırma projeleriyle Türkiye’nin disiplinlerarası öğretime ilişkin mevcut durumu ortaya konabilir. Ayrıca, Eğitim Fakülteleri’nde görev yapan alan uzmanları, program geliştirme ve ölçme değerlendirme uzmanlarının da konuyla ilgili görüşlerinin alınması yoluyla daha zengin verilere ulaşılabileceği önerilmektedir.

Kaynakça

- Aladağ, E. ve Şahinkaya, N. (2013). Sosyal bilgiler ve sınıf öğretmeni adaylarının sosyal bilgiler ve matematik derslerinin ilişkilendirilmesine yönelik görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(1), 157-176.

- Aydın, G. ve Balım, A. G. (2005). Yapılandırmacı yaklaşıma göre modellendirilmiş disiplinlerarası uygulama: Enerji konularının öğretimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38(2), 145-166.
- Bingölbali, E. ve Coşkun, M. (2016). İlişkilendirme becerisinin matematik öğretiminde kullanımının geliştirilmesi için kavramsal çerçeve önerisi. *Eğitim ve Bilim*, 41(183), 233-249.
- Bolat, M., Turna, Ö. ve Keskin, S. (2012, Haziran). *Disiplinlerarası yaklaşım: Müzik, fizik, matematik örneği*. Onuncu Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresinde sunulan bildiri, Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Brutlag, D., and Maples, C., (1992). Making connections: Beyond the surface. *The Mathematics Teacher*, 85(3), 230-235.
- Büyüköztürk Ş., Çakmak E. K., Akgün Ö. E., Karadeniz Ş. ve Demirel F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (8. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Chrysostomou, S. (2004). Interdisciplinary approaches in the new curriculum in Greece: A focus on music education. *Arts Education Policy Review*, 105(5), 23-29.
- Coşkun, M. (2013). *Matematik derslerinde ilişkilendirmeye ne ölçüde yer verilmektedir? Sınıf içi uygulamalardan örnekler* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Gür, T. M. (2003). Araştırma ve eğitimde disiplinlerarasılık. N. Baburoğlu (Ed). *Eğitimin geleceği; üniversitelerin ve eğitimin değişen paradigması* içinde (ss. 182-203). İstanbul: Sabancı Üniversitesi Yayınları.
- Jacobs, H. H. (1989). The Growing Need for Interdisciplinary Curriculum Content. In H. H. Jacobs (Ed.) *Interdisciplinary curriculum: Design and implementation*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Jacobs, H. H., and Borland, H. (1986) The interdisciplinary concept model: Theory and practice. *Gifted Child Quarterly*, 30(4), 159-163.
- Karakuş, M. ve Aslan, S. (2016). İlkokulda disiplinlerarası öğretime yönelik mevcut durumun incelenmesi. *İlköğretim Online*, 15(4), 1325-1344.
- Michelsen, C. (2005). Expanding the domain, variables and functions in an interdisciplinary context between mathematics and physics. In A. Beckmann, C. Michelsen and B. Sriraman (Eds.). *Proceedings of the 1st international symposium of mathematics and its connections to the arts and sciences*. (pp. 201-214). Germany: Verlag Franzbecker.
- Miles, M. B., and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd Edition). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Milli Eğitim Bakanlığı (2009). *İlköğretim matematik dersi 6- 8. sınıflar öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: MEB.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2013). *Ortaöğretim matematik dersi öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2017). *Ortaöğretim matematik dersi öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara.
- National Council of Teacher of Mathematics (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Reston, VA: NCTM.
- Özçelik, C. (2015). *Disiplinlerarası öğretim yaklaşımına dayalı hazırlanan öğretim etkinliklerinin, öğrencilerin geometrik cisimlerin hacimleri konusundaki akademik başarılarına ve problem çözme becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Tchoshanov, M. A. (2011). Relationship between teacher knowledge of concepts and connections, teaching practice, and student achievement in middle grades mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, 76(2), 141-164.
- Turna, Ö ve Bolat, M. (2015). Eğitimde disiplinlerarası yaklaşımın kullanıldığı tezlerin analizi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(1), 35-55.
- Yalçın, M. (2013). Biyoloji dersinde disiplinlerarası çalışmaların öğrenme üzerine etkilerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 117-122.
- Yıldırım, A. (1996). Disiplinlerarası öğretim kavramı ve programlar açısından doğurduğu sonuçlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 89-94.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.



Secondary School Teachers' Opinions and Course Practices on Interdisciplinary Teaching Approach¹

ARTICLE TYPE	Received Date	Accepted Date	Online First Date
Research Article	07.23.2018	04.08.2019	04.09.2019

Belgin Özyaydınlı Tanrıverdi ² and Cihan Kılıç ³
Kocaeli University

Abstract

The purpose of this study is to demonstrate the views of secondary school mathematics, physics, chemistry and biology teachers on the basis of mathematics education and their classroom practices on the interdisciplinary teaching approach. Content analysis, of qualitative research methods, was used in the study. 70 teachers from various provinces in Turkey. The data collection tool consists of an open-ended questionnaire developed by the researchers. As a result of the study, it was found out that teachers have knowledge about interdisciplinary teaching at the conceptual level, and they think that interdisciplinary teaching was effective in developing students' academic success and positive attitudes. Teachers think that the most related topic in mathematics with all science subjects is rates-ratio, derivative is related to physics, logarithm is related to chemistry, and probability is related to biology. Despite these positive views on interdisciplinary teaching, most teachers are unable to perform interdisciplinary practices due to the lack of time / intensity in the curriculum. The fact that the teachers cannot organize an interdisciplinary lesson can be explained by their lack of knowledge and the difficulties in implementation despite the positive attitude they hold about interdisciplinary instruction.

Keywords: Interdisciplinary instruction, association skills, secondary education mathematics, physics, chemistry and biology teachers.

¹This research has been presented as an oral paper at the International Curriculum and Instruction Congress (ICCI-EPOK, 2017) held in Muğla on October 25-28, 2017 and developed according to the recommendations.

²Corresponding Author: Assoc. Prof. Dr., Faculty of Education, Educational Sciences Department, Curriculum and Instruction. E-mail: belgintnvr@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-2134-8087>

³Graduate student, Faculty of Education, Educational Sciences Department, Curriculum and Instruction. E-mail: cihankilic88@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-4618-8857>

Purpose and Significance

The concept of interdisciplinary education can be expressed as handling of a given central theme with its due relation or connection with other courses. The interdisciplinary approach is a more useful and alternative complement to the discipline-based education in terms of integration and problem-solving skills. It allows the individual to know himself, to be aware of what is happening around him and to create changes. This approach leads the individual to the need to listen to different views depending on the exchange of information and gives them the ability to look at his environment with the perspective of other disciplines. Since it has organic relation to many branches of science, mathematics is one of the leading sciences in view of interdisciplinary studies. National Council of Teacher of Mathematics (NCTM), which has been internationally recognized in the field of mathematics teaching and has been referenced since the 2005 mathematics curriculum by the Ministry of National Education, sees mathematical interconnection not only as a mere connection between mathematics' own concepts but also emphasizes the connection of its concepts with those of other sciences. Studies in recent years in Turkey reveals that both teachers and teacher candidates face a number of problems regarding the establishment of relations between math courses with other courses. Since the success of a curriculum is directly related to the quality of teachers and their in-class practices, it is obviously significant to focus on what teachers think, know and practice about the interdisciplinary understanding/teaching. This study aims at presenting the opinions and practices of the teachers who are interested in/concerned with interdisciplinary courses.

Method

Since this study aims at revealing the perspectives of teachers and their applications in their courses, a case study of qualitative research methods is used in order to analyze present situation and define the details, and to draw conclusions. The study group consists of 70 mathematics and science teachers. Considering that focusing on a single school type would be more effective, the study was conducted in a specific program with teachers having the same load of course hours and it consults to the opinions of the teachers of Mathematics and Science who work in Anatolian High Schools. 15 biology, 9 physics, 14 chemistry and 32 mathematics teachers participated in the study. The terms of office of the participants vary between 2-32 years.

The data collection tool consists of open-ended questions developed by researchers. In order to validate the data collection tool, 8 questions prepared on the basis of the related literature were presented to four teaching staff in the Department of Educational Sciences at Kocaeli University. One of the eight questions in the first phase was removed from the data collection tool after the pilot implementation with 10 teachers, because it could not be clearly understood by the participants due to the reasons caused by fuzziness or ambiguity in its nature. In order to ensure clarity and integrity in terms of the concept and also to prevent the misconceptions from reducing

the reliability of the measurement tool, a text and visual material were added to the introduction of the data collection tool. Participants were asked about the reasons for their answers in order to be able to do more in-depth analysis of the questions. In order not to direct the participants to a specific response, both Why and Why not options were presented. Responses to all questions were asked to be given in writing by the participants in order to eliminate the time limit and to get their in depth-answers.

In the analysis of data, content analysis was used as one of qualitative data analysis methods. In this respect, data similar to each other are interpreted and arranged in a way that the reader can understand within the framework of certain concepts and themes. Analysis of data comprises four stages: 1) coding of the data, 2) finding the themes, 3) editing the codes and themes, 4) identifying and interpreting the findings. In the data analysis process, after the interviews were transformed or converted into written texts, codes and themes were created separately by two researchers and the codes that differed after the comparison were assigned to appropriate themes or canceled. In addition, data that are not related to research questions have been extracted and their entanglement in research data has been prevented. At the stage of preparing/sharing of the findings, some direct quotations of the teachers who participated in the interview were given.

Results

Considering the findings of the first question of the study, it can be said that the teachers who participated in the study had a conceptual level knowledge about the interdisciplinary teaching approach. Teachers participating in the study define the interdisciplinary teaching as a teaching of a given subject or course by relating it to another subject or course or teaching it in a holistic way or teaching it with its connection to other disciplines. Participants consider that the interdisciplinary education greatly improves students' academic success and attitude positively. The answers related to the academic achievement can be grouped in two categories: the training of the students who would think analytically, and the lessons which would be more effective/understandable. Learning will become much more permanent as it is holistic, multidimensional and therefore helpful in contributing to the education of individuals who will be analytical. In the second category, the efficiency and success of the courses will increase with the help of interdisciplinary teaching via more efficient and comprehensible courses, growing up students with a higher level of consciousness. When analyzed in terms of attitude, students will realize what they learn in the course can be used in life and thus they will break the negative prejudices about mathematics lesson.

When the findings of the second question of the study are examined in general, it is seen that participants consider mathematics lesson to be related to all courses including verbal courses or even see mathematics as a universal discipline at the center of all sciences. The lesson that mathematics teachers regard as the most related to mathematics is physics. Although chemistry and biology teachers state that mathematics is the basis of all sciences and related to their own courses, it is seen that

physics teachers accept mathematics as the sine qua non of physics course. At this point, it can be stated that the answers of mathematics and science teachers are consistent with each other.

According to the participants, the most relevant mathematics subjects related to physics courses are ratio, derivative, trigonometry, integral and speed problems, while the mathematics subjects considered most related to chemistry are ratio, logarithm, exponential numbers and mixing problems. At this point the most striking point is that views of mathematics and chemistry teachers and those of mathematics and physics teachers are very close to one another, on their own fields of study. It is seen, on the other hand, that there is a great difference between the answers of mathematics and Biology teachers in terms of Biology lesson. While biology teachers considered the subject of genetics/inheritance in biology as related to mathematical probability, the same relation was not established by the mathematics teachers.

A large majority of the participants stated that the students had difficulty in associating the subjects without taking support from other sources. The reasons for this are explained by the fact that the existing education system cannot provide this skill, and that the students only focus on the subject they are studying and they act rather with exam oriented mentality. Teachers who respond positively to the question emphasize that only some successful students are able to establish relationship between disciplines.

Considering the findings of the third question of the study, it is seen that since it facilitated the teaching of the lessons and provided the participation of the students in the class, and since both the subject became better evident in the student's mind and became more comprehensible, and since permanent learning was provided, the teachers included interdisciplinary teaching in their lessons. Only 19 teachers answered the question related to their in-class practices. The majority of these responses are using examples related to one course during the instruction of a topic in another course; in other words giving examples of physics during instruction of a topic in mathematics.

Discussion and Conclusions

The first result obtained from this study is that teachers are conceptually informed about the subject; at the same time, they found that interdisciplinary teaching is effective in improving students' academic achievement and developing a positive attitude towards the course. However, almost all of the 70 respondents answered the first research question, while the number of respondents who answered the question items for the practice was gradually decreased (30 participants), and the question related to a sample lesson design was limited to 16 participants. This result reveals that teachers are conceptually informed about interdisciplinary teaching and that they do not have enough knowledge about how interdisciplinary teaching can be used effectively in improving students' academic achievement and developing positive

attitude towards the course. In other words, teachers believe in the importance of interdisciplinary teaching but cannot apply it.

Although not stemming directly from the answers given to the questionnaire of this study, another result is that teachers who have designed a sample course have a certain professional experience. In other words, although teachers with less service life have positive opinions about interdisciplinary education, they are less inadequate than experienced teachers in designing interdisciplinary courses. When the related literature is examined, it is seen that there is no sufficient study on the current state of interdisciplinary teaching in teacher education programs. The realization of descriptive studies in which teacher education programs are examined in terms of interdisciplinary teaching will shed light on program development studies in teacher education.

Teachers who participate in the study see mathematics in connection with all other disciplines and even accept it as a universal field at the basis of all disciplines. Teachers who think that mathematics is closely related to the sciences also give concrete examples in their responses to support their view. The academicians working in the departments of mathematics and science and program development departments can prepare the course designs in which that relation is established with experimental studies or via action researches to be conducted with the teachers of the related field, and provide the required literature to guide the teachers. As a matter of fact, in giving a lecture on the derivation in mathematics, examples of linear motion in physics can be given in a well prepared course design and the effectiveness of this interdisciplinary course design can be examined.



Yazı Biçimi Öğretimi Konusunda Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri

MAKALE TÜRÜ	Başvuru Tarihi	Kabul Tarihi	Yayın Tarihi
Araştırma Makalesi	04.12.2018	29.04.2019	29.04.2019

Yusuf Özdemir ¹
Milli Eğitim Bakanlığı

Kasım Kiroğlu ²
Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Öz

2005-2006 öğretim yılında öğretimine başlanan bitişik eğik yazı, 2017-2018 öğretim yılında yerini dik temel yazıya bırakmıştır. Kullanıldığı süre içinde bitişik eğik yazının birçok açıdan eleştirildiği görülmüştür. Öğrencilerin yazısının okunamaması, bitişik eğik yazı kullanımının ilkokuldan sonra devam etmemesi, günlük yaşamda bu yazı biçimi ile yazılan metin sayısının az olması gibi nedenler bitişik eğik yazının eleştirilen yönleri olmuştur. Bu çalışmada 2017-2018 öğretim yılında birinci sınıf okutan ayrıca daha önce birinci sınıfta bitişik eğik yazı öğretimi yapmış sınıf öğretmenlerinin dik temel yazıya ve bitişik eğik yazıya ilişkin görüşlerinin karşılaştırmalı olarak ortaya koyulması amaçlanmıştır. Bu amaçla Samsun iline bağlı Alaçam ilçesindeki sınıf öğretmenleri ile görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu daha önce bitişik eğik yazı öğretimi de yapmış bütün birinci sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Araştırma verileri araştırmacılarca geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Elde edilen veriler üzerinden betimsel analiz yapılmıştır. Araştırma sonucunda çalışma grubundaki öğretmenlerin birinci sınıf öğrencilerine dik temel yazı öğretimini olumlu karşılarken bitişik eğik yazı öğretimini olumsuz karşıladıkları görülmüştür. Dik temel yazı ile ilgili olarak harflerin yazım şekli ve harfin bulunduğu grup ile ilgili bazı sorunların bulunduğu ifade edilmiştir. Bitişik eğik yazı öğretiminde ise hazırbulunuşluk, yazıyı ortaokulda kullanma ve yazıya maruz kalma konularında sorunlarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir.

Anahtar sözcükler: Dil becerileri, yazma, yazı öğretimi, bitişik eğik yazı, dik temel yazı.

¹Sorumlu Yazar: Dr., Şehit Muhammet Ali Aksu İlkokulu, Alaçam-Samsun, E-posta: yusuefozdemir@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-2024-6916>

²Doç. Dr., Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, E-posta: november@omu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-5711-9182>

Yazma eylemi, insanlar arasındaki yazılı iletişimin bir gereği ve bilgilerin, yaşantıların kalıcı olmasının önemli bir yoludur. İnsan tarafından üretilen düşünce, yazarak dış dünyaya aktarılabilen ve kalıcı olabilmektedir (Coşkun ve Coşkun, 2012). Yazma, duygu ve düşünceleri özel semboller aracılığı ile anlatma işlemidir (Güneş, 2007). Bireyin duygu ve düşüncelerini çevresiyle paylaşabilmesi etkin bir yazma becerisinin kazanılmasına bağlıdır (Kırmızı ve Kasap, 2013). Yazma eyleminde kullanılan seslere, kelimelere ya da cümlelere karşılık gelen sembolere yazı denmektedir. Çelenk (2007) yazıyı konuşma dilindeki sözcük ve cümlelerin sembolik çizimlerle dışa aktarılması olarak tanımlamaktadır. Yazı insanların bilgilerini, düşüncelerini ve duygularını yazılı olarak anlatmasını sağlayan, insanlık tarihinin en önemli buluşlarından biridir.

Bireyin yazma eylemini gerçekleştirmesi, yazı yazmasını öğrenmesine bağlıdır. Bu nedenle yazı öğretimi eğitim programları için önemli bir konudur. İlkokul birinci sınıftan başlayarak okuma öğretimi ile yazı öğretimi de gerçekleştirilmektedir. İşlek ve estetik bir yazı öğretiminin temeli ilkokuma-yazma öğretimi ile atılmaktadır (Coşkun ve Coşkun, 2012; Duran ve Akyol, 2010; Güneş, 2017). Türkçe öğretim programı ile amaçlanan öğrencilerin kendilerine has, göze hoş gelen, seri, işlek ve akıcı bir el yazısı yazmalarıdır (Milli Eğitim Bakanlığı-MEB, 2018).

Yazı öğretimi sürecini etkileyen öğelerden biri kullanılan yazı biçimidir (Arslan, 2012). İşlek ve akıcı el yazısı için farklı yazı biçimlerinin etkiliği yıllardır tartışılmaktadır (Graham, 2010; Güneş, 2017). Bu anlamda ön plana çıkan iki yazı biçimi; dik temel yazı ve bitişik eğik yazıdır. Bu yazı biçimleri kendilerine özgü farklı özellikler içermektedir. Dik temel yazı, her harfin düz ve sade çizgilerle 90 derecelik açı ile yazıldığı bir yazı şeklidir (Güneş, 2017). Bu yazı biçiminde daha çok kısa ve kesik çizgiler kullanılır (Kırmızı ve Kasap, 2013). Kısa ve kesik çizgiler nedeni ile el sıkça kaldırılmaktadır (Güneş, 2017). Bu nedenle harfler arasında uygun boşlukların bırakılması gerekir (Duran ve Akyol, 2010). Bu harfleri yazmak için altı hareket yapılmaktadır (Akyol, 2005). Ayrıca harflerin yazımı dokuz farklı noktadan başlamaktadır. Bu durum öğrencilerin kelimeleri yazarken sürekli durmalarına ve durdukları yerden başka bir yerde yazmaya başlamalarına neden olmaktadır. Bu durum yazma hızını olumsuz olarak etkilemektedir (Şahin, 2012). Ancak dik temel yazı sadeleştirilmiş biçimi ve erken yazılı anlatıma fırsat vermesi yönü ile tercih edilen bir yazı şeklidir. Ayrıca önemli belgelerde ve farklı görsel sunularda (harita, grafik, tabela vb.) kullanılması bu yazı biçiminin önemini ortaya koymaktadır (Sharp ve Brown, 2015).

Bir diğer yazı biçimi olan bitişik eğik yazıda harfler belli bir eğimde birbirine bitiştirilerek yazılmaktadır. Bu yazı biçiminde el çok fazla kalkmamakta ve harfler yazılırken üç farklı hareket yapılması gerekmektedir (Akyol, 2005). Öğrenci elini kaldırmadan kelimeyi yazmakta ve sonrasında gerekli ise kelimenin nokta ya da kısa çizgilerini koymaktadır. Yazarken daha çok yuvarlak çizgilerden yararlanılmaktadır. Bitişik eğik yazının sürekli, akıcı ve hızlı olması öğrencinin düşüncesini unutmadan hızlı bir şekilde aktarmasını sağlamaktadır (Şahin, 2012).

Dik temel yazı ve bitişik eğik yazı kullanımı ile ilgili dünyada kabul gören tek bir görüş olmadığı görülmektedir. Ancak dünyadaki gelişmeler incelendiğinde son yıllarda dik temel yazının öğretildiği görülmektedir (Güneş, 2017). Örneğin ABD’de birinci sınıfta yazı biçimi olarak dik temel yazı tercih edilmekte, ikinci ve üçüncü sınıftan itibaren bitişik eğik yazı öğretilmektedir (Yıldız, 2019). Yine 1998 Kanada dil programında bitişik eğik yazı öğretiminin üçüncü sınıfta başladığı belirtilmektedir (Prince Edward Island Department of Education and Early Childhood Development Holman Centre-EECD, 2012). 1981 Türkçe programında öğrencilere dik temel yazı öğretilmekte, bitişik eğik yazının öğretimine ise ikinci sınıftan itibaren başlanmaktadır (Kırmızı ve Kasap, 2013). 2005 yılından itibaren ise öğrencilere birinci sınıfta bitişik eğik yazı öğretimi yapılmaya başlanmıştır. 2017-2018 öğretim yılında ise bu uygulama kaldırılmış, yazı biçimi seçimi serbest bırakılmıştır. Özellikle bitişik eğik yazının kullanıldığı sürede hangi yazı biçimi öğretiminin gerçekleştirileceği ile ilgili tartışmalar yoğun biçimde sürdürülmüştür. Bu tartışmalarda her iki yazı biçimi birbiri ile sıkça karşılaştırılmıştır. Ancak hangi yazı biçiminin daha etkili olduğu ile ilgili olarak açıklayıcı bir araştırma bulunmamaktadır (Graham, 2010).

İki yazı biçimi birbiri ile el hareketleri yönünden karşılaştırıldığında bitişik eğik yazıda daha az başlangıç noktası olduğu ve elin yazı yazarken çok fazla kalkmadığı görülmektedir (Bara ve Morin, 2013). Bu durum bitişik eğik yazının daha akıcı yazmaya zemin hazırladığı biçiminde yorumlanabilmektedir. Ayrıca elin kalkmamasından dolayı harflerin boyları ve aralarındaki mesafeyi ayarlamak için çok fazla çaba harcanmasına gerek kalmamaktadır. Dik temel yazıda el çok fazla kalktığı için harfler arasında boşluklar ayarlanırken zorlanılmaktadır. Bu sayılan noktalar bitişik eğik yazının üstünlükleri olarak görülmektedir.

Çocuklar küçük yaştan itibaren gördükleri yazıları taklit ederek yazı yazmayı kendi kendilerine öğrenmeye çalışmaktadırlar (Yıldız, Ataş, Aktaş, Yekeler ve Dönmez, 2015). Gördükleri yazılar çoğunlukla dik yazılardır. Bu nedenle öğrenciler okula geldiklerinde belli bir el alışkanlığı ile gelmektedirler ve belli başlı dik harfleri yazabilmektedirler. Bu durum öğrencilerin dik temel yazıyı öğrenmeleri için bir üstünlük oluşturmaktadır. Ayrıca hem basılı hem de dijital yayınlarda sıklıkla bu harflerle karşılaşacaklardır. Bu durum dik temel yazıya yakınlığı daha çok arttırmaktadır (Graham, 2010; Sharp ve Brown, 2015).

Öğrencilerin okunabilir ve belli bir hızda el yazısı yazabilmeleri onların düşüncelerini yazıya geçirmeleri için oldukça önemlidir. Yazma hızı öğrencilerin zihinlerindeki fikirleri unutmadan yazmaları için oldukça önemlidir (Graham ve Weintraub, 1996). Öğrenciler okulda not almak, yazılı metin üretmek ya da sınav sorularını cevaplamak gibi akademik görevlerle karşı karşıyadırlar. Bu nedenle el yazısı öğrencilerin başarısını güçlü biçimde etkilemektedir (Sharp ve Brown, 2015).

Son zamanlarda yapılan çalışmalar el yazısı, yazım ve metin üretimi arasında ilişki olduğunu ortaya koymaktadır (Christensen, 2005). Metin üretimi çoğunlukla bilişsel ve üstbilişsel yeteneklerin bir eşgüdümü olarak görülmekte, yazma sırasında

kullanılan el yazısı becerilerinin bu süreçte daha az öneme sahip olduğu düşünülmektedir. Ancak bazı çalışmalar el yazısının düşünüldüğünden daha fazla öneme sahip olduğunu belirtmektedir. Öyle ki yaratıcı ve iyi yapılandırılmış metinler üretmek için öğrencilerin harfleri, kelimeleri ve cümleleri otomatikleşmiş biçimde sayfaya yerleştirmelerini sağlayan mekanik becerilerde usta olmaları gerekmektedir (Morin, Lavoie ve Montesinos, 2012). Eğer el yazısı otomatik değilse yazmak için gerekli olan bilişsel yük zihinde karmaşık bilişsel etkinliklerin yapılmasını engelleyebilir (Christensen, 2005 akt. Morin, Lavoie ve Montesinos, 2012). Eğer öğrenciler yavaş yazarlarsa fikirlerini yazmadan önce hatırlamada zorluk çekeceklerdir (Graham ve Weintraub, 1996). Bu nedenle bazı çalışmalar daha kolay öğrenilmesinden, daha okunaklı olmasından ve en az bitişik eğik yazı kadar hızlı üretilebilir olmasından dolayı düşük düzeylerde dik temel yazı öğretimini desteklemektedir (Wallace ve Schomar, 1994 akt. Sharp ve Brown, 2015).

Duval'e (1985) göre bitişik eğik yazı daha zordur. Dik temel yazı öğrencilerin algısal ve motor becerilerine daha fazla uymakta ve bu nedenle daha kolay yönetilebilmektedir (akt. Bara ve Morin, 2013). Yüksek eğrilikli ve ani eğrilik değişimleri olan harfler, motor eylem açısından zordur. Meulenbroek ve van Galen (1990), 2. ve 6. sınıf çocukları ile yaptıkları çalışmada daha büyük çocukların hafif kavisli çizgiler kullanarak el yazısı harfleri oluşturduğunu, küçük çocukların ise düz çizgiler kullandıklarını gözlemlemişlerdir. Bu durum özellikle küçük yaşlarda dik temel yazı kullanımının daha uygun olduğu biçiminde yorumlanabilir.

Dik temel yazı aynı zamanda harf şekillerinin kararlılığı ve diğer harflerden etkilennememesi nedeni ile de kolay görülmektedir. Ayrıca, yazımındaki sayısız kalem kaldırılması, çocukların sonraki hareketi daha iyi planlayabilmeleri için zaman ayırmalarını sağlamaktadır (Meulenbroek ve van Galen, 1986). Ancak dik temel yazıdaki basit şekiller ve çok sayıdaki simetrik harfler, harfler arasındaki farklılığı bitişik eğik yazıya göre daha zor yapar (Paoletti, 1999 akt. Bara ve Morin, 2013).

Berninger ve diğ. (2006), dik temel yazı, bitişik eğik yazı ve klavye harflerinin üretilmesindeki gelişimsel yörüngeleri ve bu yazılı üretim biçimlerinin yordayıcılarını araştırmışlardır. Sonuçlar, bitişik eğik yazının dik ve klavye yazısına göre daha az doğru ve daha yavaş olduğunu göstermiştir. Bitişik eğik yazı, dik temel yazı ve klavye yazısı arasında sadece orta derecede bir ilişki bulunmuş ve her bir yazı biçiminin farklı bir belirleyici kümesi olduğu ortaya konmuştur (Bara ve Morin, 2013). Graham, Weintraub ve Berninger (1998), el yazısı biçiminin okunabilirlik ve yazma hızı üzerindeki etkisini inceledikleri çalışmada bitişik eğik yazı ile dik temel yazıyı bütünleştiren öğrencilerin sadece bir biçim ile yazan öğrencilerden daha hızlı yazdıklarını ortaya koymuşlardır. Ayrıca dik temel yazı ile bitişik eğik yazı arasında okunabilirlik ve hız bakımından bir fark bulamamışlardır.

Alanyazında dik temel yazı ve bitişik eğik yazı öğretimi ile ilgili birçok çalışma yer almaktadır. Yurt dışında yirminci yüzyıl ile başlayan bu çalışmalar (Gates ve Brown, 1929) Türkiye'de 2005 yılında bitişik eğik yazının öğretilmeye başlanmasıyla bir artış göstermiştir. Bu yıldan sonra yapılan çalışmalarda ise farklı sonuçlara

rastlanmıştır. Kimi çalışmalarda bitişik eğik yazı kullanımı olumlu karşılanırken (Durukan ve Alver, 2008; Turan ve Akpınar, 2008) kimi çalışmalarda olumsuz (Bayraktar, 2006; Kırmızı ve Kasap, 2013; Yurduseven, 2007) olarak değerlendirilmiştir. Bu çalışmaların daha çok bitişik eğik yazının kullanımına yönelik gerçekleştirildiği söylenebilir. Türkiye’de 2017-2018 öğretim yılı ile birlikte bitişik eğik yazı öğretimi bir zorunluluk olmaktan çıkarılmış ve yazı biçiminin seçimi öğretmenlere bırakılmıştır. Bu anlamda her iki yazı biçiminin öğretimine yönelik durumu ortaya koyabilmek için hem bitişik eğik yazı hem de dik temel yazı öğretimi yapmış sınıf öğretmenlerinin iki yazı biçimi ile ilgili görüşlerini almak oldukça önemlidir. Bu karşılaştırmanın yapıldığı farklı çalışmalara rastlanmıştır. Kırmızı ve Kasap (2013), bitişik eğik yazı öğretimi sürecinde her iki yazı biçimi ile ilgili 1. ve 2. sınıf öğretmenlerinin görüşlerini almıştır. Çakır, Aslantaş Arslan ve Doğan (2018) ise yine bitişik eğik yazı öğretimi sürecinde sınıf öğretmenlerinin her iki yazı biçimi hakkında görüşlerini değerlendirmiştir. Bu çalışma ise her iki yazı biçimi ile okuma-yazma öğretmiş ve dik temel yazı öğretimine geçildiğinde birinci sınıfta görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinin bu yazı biçimlerine ilişkin görüşlerini ortaya koyması bakımından diğer araştırmalardan farklılaşmaktadır. Özellikle dik temel yazı öğretimine yeni başlanması, bitişik eğik yazı kullanımının yeni sonlandırılmış olması öğretmenlerin iki yazı biçimi ile ilgili düşüncelerinin net bir şekilde ortaya konulabilmesi için uygun bir zaman olarak görülmektedir. Bu nedenle araştırmanın önemli olduğu düşünülmektedir.

Sınıf öğretmenleri yazı öğretimi sürecinde etkin biçimde yer almaktadırlar. Özellikle birinci sınıfta yazı öğretimine oldukça önem vermektedirler. Sınıfta öğrenciler ile birlikte yapılan çalışmalar onların yazı öğretimi ile ilgili çok fazla deneyime sahip olmalarını sağlamaktadır. Bu araştırmada öğretmenlerin bu deneyimlerinden yararlanılarak onların yazı biçimlerine yönelik düşüncelerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Araştırmada, hem daha önce bitişik eğik yazı ile okuma-yazma öğretimi gerçekleştirmiş hem de 2017-2018 öğretim yılında dik temel yazı ile birinci sınıfta okuma-yazma öğretimi yapan sınıf öğretmenlerinin her iki yazı biçimi ile ilgili düşüncelerini ayrıntılı olarak ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki problemlere çözümler aranmıştır.

1. Sınıf öğretmenlerinin bitişik eğik yazıya ilişkin düşünceleri nelerdir?
2. Sınıf öğretmenlerinin dik temel yazıya ilişkin düşünceleri nelerdir?
3. Sınıf öğretmenlerinin el yazısı biçiminin okuma sürecine olan etkisine yönelik düşünceleri nelerdir?
4. Sınıf öğretmenlerinin bitişik eğik yazının öğretilmesine ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama yöntemi, geçerlik ve güvenirliği, veri analizi ile ilgili ayrıntılı bilgiler sunulmuştur.

Araştırma Modeli

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması gerçek yaşamın, güncel bağlamın ya da ortamın içerisindeki bir durumun araştırılması olarak tanımlanmaktadır. Araştırmacı, sınırlarıyla birlikte açıkça tanımlanabilir durumlara sahip olduğunda ve bu durumla ilgili derinlemesine bir anlayış oluşturmaya çalıştığında durum çalışması iyi bir yaklaşımdır (Creswell, 2016). Bu çalışmada iki yazı biçimi ile ilgili öğretmen görüşlerinin derinlemesine incelenerek ortaya konulması amaçlanmaktadır. Araştırılacak durumun açıkça ortaya konulması ve derinlemesine bir araştırmaya gereksinim duyulmasından dolayı bu çalışmada durum çalışması tercih edilmiştir. Durum çalışmalarında genel olarak *niçin* ve *nasıl* sorularına yanıt aranmaktadır. Bu soruların yanı sıra *ne* sorusu da gereklidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmada yazı biçimleri ile ilgili sınıf öğretmenlerinin yazı biçimlerini nasıl değerlendirdiklerinin, niçin bir yazı biçimini seçtiklerinin cevabı bulunmaya çalışılmaktadır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Samsun ilinin Alaçam ilçesinde görev yapan daha önce bitişik eğik yazı ile okuma-yazma öğretimi gerçekleştirmiş, 2017-2018 öğretim yılında dik temel yazı ile okuma yazma öğretimi yapan bütün birinci sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışma grubu belirlenirken hem bitişik eğik yazının hem de dik temel yazının öğretimini gerçekleştirmiş öğretmenlerin seçilmesindeki neden, iki yazı biçimi ile ilgili olumlu ya da olumsuz görüşlerin ortaya konulabilmesidir. Çalışma grubu ile ilgili bilgiler Tablo 1’de sunulmaktadır.

Tablo 1

Çalışma Grubunda Yer Alan Sınıf Öğretmenlerinin Özellikleri

Kod	Kıdem	Çalıştığı Okul	Veri Toplanma Şekli
Ö1E	23	Taşınmalı İlkokul	Yüzyüze
Ö2K	19	Taşınmalı İlkokul	Yüzyüze
Ö3K	27	Merkezi İlkokul	Yüzyüze
Ö4E	36	Merkezi İlkokul	Yüzyüze
Ö5K	25	Merkezi İlkokul	Yazılı
Ö6E	22	Merkezi İlkokul	Yazılı
Ö7K	24	Taşınmalı İlkokul	Yazılı
Ö8E	30	Merkezi İlkokul	Yüzyüze
Ö9K	32	Merkezi İlkokul	Yazılı
Ö10K	6	Taşınmalı İlkokul	Yazılı

(devam ediyor)

Tablo 1 (devam)

Kod	Kıdem	Çalıştığı Okul	Veri Toplanma Şekli
Ö11E	8	Taşımali İlkokul	Yüzyüze
Ö12E	15	Merkezi İlkokul	Yüzyüze
Ö13K	30	Merkezi İlkokul	Yazılı
Ö14K	24	Taşımali İlkokul	Yüzyüze
Ö15E	26	Merkezi İlkokul	Yazılı
Ö16E	12	Taşımali İlkokul	Yazılı

Çalışma grubu 8 kadın ve 8 erkek olmak üzere 16 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmanın birinci yazarı 2017-2018 öğretim yılında ilçe birinci sınıflar zümre başkanlığını yürütmüş, bu nedenle zümresinde yer alan ve araştırmanın çalışma grubunu oluşturan on altı öğretmen ile sürekli iletişim kurmuştur. Ancak bu öğretmenlerden 8'i ile yüz yüze görüşme gerçekleştirilebilmiştir. Diğer öğretmenlerin görüşleri ise yazılı olarak alınmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunu araştırmacılar geliştirmiştir. Görüşme formu oluşturulurken öncelikle dik temel yazı ve bitişik eğik yazı ile ilgili yapılan çalışmalar incelenmiştir. Daha sonra on iki açık uçlu soru belirlenmiştir. Bu sorular ile daha önce bitişik eğik yazı öğretimi yapmış iki sınıf öğretmeni ile görüşme yapılmıştır. Görüşme sonucunda bazı sorular çıkarılarak yarı yapılandırılmış görüşme formuna son biçimi verilmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorular tekrar gözden geçirilerek sınıf öğretmenlerin yazılı olarak cevaplayabileceği duruma getirilmiştir. Hazırlanan açık uçlu sorular sınıf öğretmenlerine gönderilmiştir. Sınıf öğretmenlerinden yazılı olarak soruları yanıtlamaları istenmiştir.

Dik temel yazı ve bitişik eğik yazının kullanımına yönelik sınıf öğretmenlerinin genel olarak düşüncelerinin neler olduğunun belirlenebilmesi için zümre öğretmen toplantılarında öğretmen görüşleri dinlenilmiştir. Burada elde edilen önemli bilgiler not edilmiştir. Yine birinci yazar tarafından yürütülen ilkokuma-yazma öğretimi sürecinde öğrencilerin dik temel yazı kullanımı ile ilgili gözlemler yapılmıştır.

Araştırmada kullanılan veriler hem yüzyüze görüşülerek hem de yazılı olarak toplanmıştır. Her iki veri toplama yönteminin kendi içinde üstünlükleri ve sınırlılıkları bulunmaktadır. Görüşme yöntemi özellikle ulaşılabilir sınıf öğretmenleri ile yürütülmüştür. Bu şekilde ulaşılabilir olan sekiz öğretmenle yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler öğle arasında ya da okul çıkışında yapılmıştır. Yapılan görüşmelerin süresi yirmi dakika ile otuz dakika arasında değişim göstermiştir. Yüzyüze görüşme olanağı bulunamayan öğretmenlerden yarı yapılandırılmış görüşme formundan hareketle hazırlanmış soruları yazılı olarak cevaplamaları istenmiştir.

Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Nitel araştırmaların belli bir felsefi dayanağı ve özel amaçları olduğundan dolayı nitelik ve inanılırlıklarını yargılamak için farklı ölçütler geliştirilmektedir (Patton, 2014). Lincoln ve Guba (1985) doğal araştırmaya daha sadık olduğunu iddia ettikleri kavramlar ortaya koymuşlardır (Creswell, 2016). Bu kavramlar iç geçerliğe benzer olarak inandırıcılık; dış geçerliğe benzer olarak aktarılabilirlik; tutarlığa benzer olarak güvenebilirlik; nesnellığe benzer olarak onaylanabilirliktir (Patton, 2014; Creswell, 2016).

İnandırıcılık, nitel araştırmalarda genellikle içsel geçerlik terimi yerine kullanılmaktadır. İnandırıcılık bulguların gerçeklikle ne derecede uyumlu olduğunu göstermektedir (Arastaman, Öztürk Fidan ve Fidan, 2018). Araştırmacıların elde ettiği verilerin ve ulaştıkları sonuçların inandırıcılığını ortaya koyacak stratejileri uygulaması gerekmektedir (Yıldırım, 2010). Bu yöntemlerden bazıları; iyi bilinen yöntemlerin kullanılması, uzun süreli etkileşim kurulması, sürekli gözlem yapılması, farklı veri kaynaklarından yararlanılması, katılımcı denetiminin sağlanması, araştırmacının ön yaşantılarının yeterli olması ve önceki araştırma sonuçlarıyla karşılaştırılmasıdır (Yıldırım, 2010; Başkale, 2016; Arastaman ve diğ., 2018).

Birinci yazar görevi gereği 2017-2018 öğretim yılında birinci sınıfı okutmuştur. Bu durum araştırmanın inandırıcılığı için oldukça önemlidir. Araştırmacının araştırmanın konusuyla ilgili doğrudan yaşantılara sahip olduğunu göstermektedir. Bu süreçte hem sınıfta öğrencileri ile hem de meslektaşları ile sürekli etkileşim kurmuştur. Bu etkileşim hem derinlemesine bilgi toplamak hem de elde edilen bulguların paylaşılması için oldukça önemlidir.

Aktarılabilirlik, pozitivizmdeki dışsal geçerliğin istediği bulguların genellenebilirliğinin nitel çalışmalardaki karşılığıdır. Araştırma bulgularının benzer durum ve bağlamlara ne derecede uygun olduğu ile ilgilidir. Bulguların aktarılabilirliğinin sağlanması için örneklem seçiminde izlenen yolun ve araştırmaya etki eden bağlamsal etmenlerin iyi betimlenmesi gerekmektedir (Arastaman ve diğ., 2018). Bu araştırmanın çalışma grubu bir ilçede görev yapan bütün birinci sınıf öğretmenlerini içermektedir. Sınıf öğretmenlerinin bir kısmı merkezi okullarda, bir kısmı taşınmalı okullarda çalışmaktadırlar. Çalışma grubundaki öğretmenlerin kıdemleri 6 yıl ile 36 yıl arasında değişmektedir. Çalışma grubu yalnız birinci sınıf öğretmenlerinden oluşturulmuştur. Çünkü bu öğretmenler yeni uygulamaya konulan dik temel yazı öğretimini gerçekleştirmektedirler. Bu açıdan bakıldığında araştırmanın çalışma grubunun araştırmanın bulgularının aktarılabilirliği için uygun olduğu söylenebilir.

Güvenebilirlik, araştırma bulgularının ve yorumlarının tutarlı bir sürecin ürünü olmasını belirtmektedir (Arastaman ve diğ., 2018). Bu nedenle araştırma sürecinin ayrıntılı olarak ortaya konması gerekmektedir. Araştırmanın ortaya çıkış noktası bitişik eğik yazı öğretiminden dik temel yazı öğretimine geçiş sürecidir. Bu geçiş sürecinin iki yazı biçiminin karşılaştırılması için uygun bir dönem olduğu düşünüldüğü

her iki yazı biçimini öğreten öğretmenlerin görüşleri alınmıştır. Öncelikle bitişik eğik yazı öğretim sürecinde sınıf öğretmenleri ile planlı olmayan görüşmeler yapılmıştır. Ayrıca alanyazında yapılmış araştırmalar incelenmiştir. Bu görüşmeler ve incelemeler sonucunda elde edilen görüşlerden hareketle bazı önemli noktalar belirlenmiştir. Dik temel yazı öğretimine geçildiği için her iki yazı biçimi arasındaki karşılaştırmanın yapılmasında bu önemli noktalar üzerinden hareket edilmiştir. Yine dik temel yazı öğretimi gerçekleştiren öğretmenlerle yapılan toplantılarda öğretmenlerin her iki yazı biçimi ile ilgili görüşleri dinlenmiş, araştırmada kullanılacak veri toplama aracı bu görüşler ışığında ortaya çıkarılmıştır. Sonrasında bazı öğretmenlerden yüzyüze görüşme sırasında, bazı öğretmenlerden ise yazılı olarak düşüncelerini belirtmeleri istenmiştir. Öğretmenlerden alınan dönütler sonucunda araştırmanın bulgular ve yorumlar bölümleri oluşturulmuştur. Oluşturulan bu bölümler araştırmanın içinde yer almayan iki sınıf öğretmeni ve iki alan uzmanınca değerlendirilmiştir. Sınıf öğretmenleri ve uzmanlardan alınan sonuçlar birbiri ile paralellik göstermiş ve araştırmanın güvenilirliği hakkında olumlu dönütler sağlamıştır.

Onaylanabilirlik, araştırma bulgularının araştırmacı tarafından yorumsuz bir biçimde ortaya konulması ve olabildiği kadar araştırılan durumun yansız biçimde ele alınması ile ilgilidir. Burada amaç elde edilen verilerden ulaşılan sonuca kadar geçen süreci kanıtlarla göstermektir (Başkale, 2016). Bu araştırmada farklı veri kaynakları kullanılmıştır. Araştırmacılar sınıf öğretmenleri ile yüzyüze görüşmeler gerçekleştirmişlerdir. Yine sınıf öğretmenlerinden yazılı olarak görüşleri alınmıştır. Bunun yanında araştırmanın birinci yazarı diğer sınıf öğretmenleri gibi dik temel yazı öğretimi gerçekleştirmiştir. Bu süreçte öğrencilerin dik temel yazıyı yazma durumları ile ilgili gözlemler yapma olanağı bulmuştur. Bunun yanında hem ilçede hem de ilde yapılan zümre toplantılarına katılarak farklı öğretmen görüşlerini dinlemiştir. Araştırmacılarca yapılan bu uygulamalar araştırmacıların elinde pek çok verinin olmasını sağlamıştır. Farklı özellikteki bu veriler araştırmacıların görüşlerinin ve araştırma grubundan elde edilen verilerin birbirini destekler nitelikte ve yansız olmasını sağlamaya yardımcı olmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler üzerinden betimsel analiz yapılmıştır. Betimsel analizde elde edilen veriler önceden belirlenen temalara göre özetlenmekte ve yorumlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmadan elde edilen veriler araştırmanın problemlerine göre düzenlenmiştir. Elde edilen veriler öncelikle araştırma problemlerine göre gruplanmıştır. Her bir problemin altında gruplanan veriler okunarak anlamlı ve mantıklı bir şekilde bir araya getirilmiştir. Bu şekilde elde edilen bulgular doğrudan alıntılar ile desteklenmiştir.

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın problemleri teker teker ele alınmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler her bir problem başlığı altında detaylı olarak analiz edilmiştir.

Sınıf Öğretmenlerinin Bitişik Eğik Yazıya İlişkin Düşünceleri

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin birinci sınıfta bitişik eğik yazının öğretilmesine ilişkin düşüncelerinin olumsuz olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin olumsuz düşüncelerinin farklı nedenleri bulunmaktadır. Bu nedenlerden en çok üzerinde durulan öğrencilerin küçük kas gelişimlerinin bitişik eğik yazı yazmaya uygun olmayışıdır. Ö1 bu durumu, “Öğrencilerin parmak kasları güçlü olmadığı için bitişik eğik yazıyı yazmada zorlanıyorlardı. Özellikle kırsaldaki öğrenciler için bu daha büyük bir sorundu” biçiminde belirtmiştir. Bitişik eğik yazıda bir kelime yazılırken elin hiç kaldırılmaması öğrencilerin ellerinin yorulmasının bir nedeni olarak görülmektedir. Bu durum öğrencilerin olumsuz duygular geliştirmelerine de neden olmaktadır. Ö12, bitişik eğik yazı yazmada zorlanan öğrencilerin “yapamıyorum, olmuyor, beceremiyorum” gibi olumsuz ifadeler kullandığını belirtmiştir. Bu olumsuz ifadeler öğrencilerin yazmaya ve okula ilişkin tutumlarını olumsuz yönde etkilemektedir.

Öğretmenler bitişik eğik yazının estetik özelliğe sahip olmasının öğrencileri zorladığını belirtmişlerdir. Ö7, bitişik eğik yazının estetik bir yazı olduğunu, bu özelliğinden dolayı öğretiminin bir yıla sıkıştırılmaması gerektiğini belirtmiştir. Bir yılda hem okumanın hem de bitişik eğik yazının öğretilmeye çalışılmasının okuma-yazma öğretimi sürecinde aceleciliğe neden olduğunu belirtmiştir. Bu konuda, “Amaç çabuk öğretmek yerine doğru öğretmek olmalıydı. Yanlış öğrenilen bilgiler kalıcı oldu. Bu yanlışların düzeltilmesi çok zor oldu ya da düzeltilemedi” diyerek öğretim sürecinde yaşanan olumsuzları belirtmiştir.

Öğrencilerin yazılı kaynaklarda bitişik eğik yazı ile fazla karşılaşmalarını bitişik eğik yazı öğretiminin olumsuz olarak görülmesinin diğer bir nedeni olarak görülmektedir. Ö5, “Çevrelerinde sürekli düz yazı ile karşılaşmaktalar. Bu genelde birinci sınıfta sıkıntı yaşanmasına neden oluyordu” diyerek öğrencilerin öğrendiklerini pekiştirecek yazılı kaynakların fazla olmadığını ortaya koymaktadır. Ö11’in, “Bitişik eğik yazıyı öğrettikten sonra düz yazı kitaplarının olması, her şeyi düz yazı görmeleri sanki iki kere okuma-yazma eğitimi gibi oluyor” diyerek öğrencilere iki biçimi birlikte öğretmenin zorluğuna vurgu yaptığı görülmektedir.

Öğretmenler bitişik eğik yazıda harfleri tamamlamak için yapılan geri dönüşlerin bir olumsuzluk oluşturduğunu belirtmişlerdir. Ö1 bu konuda “El yazısında geri dönüşlerde sıkıntı oluyordu. Öğrenciler tekrar nokta ya da çizgileri koymaları için dönüşler yapıyordu. Bu da bir zorluğa neden oluyordu” demiştir. Yine bir başka zorluk ise harflerin birbirine benzemesi sonucunda oluşmaktadır. Ö4 bu durumu, “*Şiir*” kelimesi yazarken “*şiiir*” ve “*şür*” arasındaki fark anlayamıyor. Harflerin yazımından dolayı okumada zorlanılıyor” şeklinde belirtmiştir. Ö3, sadece harfleri yazarken değil, oluşturulan hece ve kelimelerin yazımında da öğrencilerin zorlandıklarını belirtmiştir. “Bitişik eğik yazı hamle olarak zorluklar içeriyor. Hamleleri kavraması, onu öğrenip belli sırayla eyleme dökmesi zorluklar içeriyor. Örneğin, öğrenciler “e” sesini öğrendikten sonra “l” sesini öğrenmektedirler. İki sestem oluşan “el” kelimesini yazmak iki harfi birleştirmenin ötesinde bir çalışma

gerektirmektedir” diyerek harfleri birleştirmenin yarattığı güçlükler üzerinde durmuştur.

Bitişik eğik yazı öğretiminde eksiklik olarak değerlendirilen bir diğer nokta veli desteğidir. Öğretmenler velilerin bitişik eğik yazı bilmediklerini bu nedenle öğrencilere çalışmalarında yardıma bulunamadıklarını belirtmektedirler. Ö1 bu konuda, “Veliler bitişik eğik yazıyı bilmedikleri için öğrencilere bu süreçte çok yardımcı olamıyorlar. Öğrencilerin zorlandıkları noktada veli desteğini alamıyoruz” diyerek veli desteğinin bu yazı biçiminde kullanılmadığını belirtmiştir.

Sınıf Öğretmenlerinin Dik Temel Yazıya İlişkin Düşünceleri

Sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmeler sonucunda sınıf öğretmenlerinin çoğunun dik temel yazı öğretimini olumlu olarak değerlendirdikleri görülmüştür. Öğretmenler (Ö9, Ö11) bu durumu, “Öğrencilerin yazısı okunur duruma geldi” şeklinde belirtmişlerdir. Bunun nedeni olarak öğrencilerin daha az yorulmalarını, sadece hatalı harfin silinmesini ve harflerin yazım yönlerinin kolay olmasını göstermişlerdir.

Öğretmenler dik temel yazı öğretiminde bitişik eğik yazıya göre daha kolay olduğunu belirtmişlerdir. Bunun nedenlerinden biri olarak harflerin yazım şekillerinin kolay olması gösterilmektedir. Öğretmenler özellikle anasınıfı eğitimi almamış öğrencilerin dik temel yazıyı daha rahat yazdıklarını belirtmişlerdir. Bir diğer neden olarak öğrencilerin bu harflere olan yatkınlığını göstermektedirler. Ö7, dik temel harflerin neden daha kolay öğretildiğini şu şekilde anlatmıştır: “Dik temel harfler hayatın her alanında kullanıldığından çocuk bu yazı ile çok karşılaşmaktadır. Böylece aşinalık kazanılıyor. Ayrıca harfleri günlük hayattan materyallere benzetebiliyoruz. E, tarak; O, simit; C Ay gibi”.

Yazmaya hazırlık çalışmaları için ayrılan süre bitişik eğik yazıya göre daha az tutulmuştur. Hem öğrenciler hem de öğretmenler yazma sürecini daha kısa zamanda ve zorlanmadan tamamlamışlardır. Ö15 bu konuda, “Öğrenciler temel çizgileri daha kolay yaptıkları için hazırlık çalışmaları kısa sürede tamamlanabiliyor” diyerek dik temel yazının yazma sürecini kısalttığını belirtmektedir.

Dik temel yazı genelde olumlu olarak değerlendirilmektedir. Öğretmenler olumsuz olarak öğrencilerin harfler arasındaki boşluğu ayarlayamamalarını belirtmişlerdir. Ö2 bu konuda, “Dik temel yazıda her harfi yazarken el kaldırılması harfler arasındaki bağlantıyı zorluyor. Harfler ayrı ayrı kalıyor” demiştir. Yazarken yapılan hataların yanı sıra harflerin yazım yönlerinde bazı yanlışların olduğu da vurgulanmıştır. Ö3, özellikle *d* harfinin yazımı ile ilgili, “Yazı yazmada özellikle *d* harfi yazılırken öğrenciler boşluğu tam olarak ayarlayamıyorlar. Öğrenciler önce *d* harfinin çubuğunu çizip sonra yuvarlağını çiziyorlar. Aslında her zaman önce sol taraf yazılsa bu sorun ortadan kalkar” ifadesinde bulunmuştur. Öğretmenler bazı harflerin yazımında fazladan el hareketleri yapıldığını vurgulamaktadır. Örneğin *n* harfi yazılırken el kaldırılarak iki hamlede yazılmaktadır. Ö3 bu durumu, “Bazı harflerin yazımı öğrencilerin birden fazla el hareketi yapmasına neden oluyor. Örneğin *n* harfi

iki hamlede gösterilmiş. Ancak öğrenciler bunu tek hamlede yapabiliyorlar. Ben her iki şeklini de gösteriyorum. Öğrenci hangisini rahat yazarsa onu serbest bırakıyorum” şeklinde belirtmiştir. Ö8 bu durumu, harflerin yazılış yönü belirlenirken yazım kolaylığının göze alınmayışına bağlamıştır.

Dik temel yazıda ortaya çıkan bir diğer olumsuz durum ise bazı harflerin birbiri ile karıştırılmasıdır. Özellikle *b* ve *d* harfleri birbiri ile karıştırılmaktadır. Öğretmenlerin büyük bir bölümünün *b* ve *d* harfinin karıştırıldığına vurgu yaptığı görülmektedir. Bu karışıklığı gidermek için ise iki harfin farklı gruplarda yer alması gerektiği belirtilmiştir.

Sınıf Öğretmenlerinin El Yazısı Biçiminin Okuma Sürecine Olan Etkisine Yönelik Düşünceleri

Sınıf öğretmenlerine, yazı biçiminin okuma sürecinde bir etkisinin olup olmadığı sorulduğunda öğretmenlerden farklı cevaplar alındığı görülmüştür. Ö2, “Dik temel yazının öğrencilerin okuma başarılarını etkilediğini düşünüyorum. Dik temel yazı daha seri ve okunaklı. Okuma ve algılamayı da olumlu etkiliyor. Etkinlikler daha hızlı yapılıyor” diyerek dik temel yazıyı öğrenen öğrencilerin okumada daha başarılı olduğunu belirtmiştir. Dik temel yazının okuma sürecini olumlu etkilemesinin bir nedeni olarak bu yazı biçiminin sıkça kullanılması gösterilmiştir. Ö10, “Kitaplarla uyumlu olmasının okuma sürecinde etkili olacağını düşünüyorum” diyerek öğrenilen harflerle kitaplarda ya da farklı yazılı materyallerde karşılaşılmasının okuma sürecini olumlu etkileyeceğini belirtmiştir. Bunun yanı sıra bitişik eğik yazının okuma sürecini yavaşlattığını belirten ifadeler de rastlanmıştır. Ö12 bu konuda, “Harflerin bağlanma olayı gözlerin hızlı bir şekilde hecelerin üzerinden atlamasını geciktirmektedir” demektedir. Bu durum öğrencilerin okuma becerilerinin gelişmesini etkilemektedir.

Bunun yanında harflerin birleştirilmesi ve ses temelli cümle yöntemi birleştirildiğinde öğrencilerin hecelemede sorunlar yaşadığı ortaya konmaktadır. Ö4 bu durumu, “Atatürk yazarken öğrenciler bitişik eğik yazıda daha fazla heceliyorlar. Öğrenciler hecelemede zorlanıyorlar” şeklinde açıklamıştır. Ayrıca bitişik eğik yazının bazı durumlarda okumayı zorladığı belirtilmiştir. Örneğin *şiiir* kelimesinde iki *i* harfinin birleşmesi *ü* harfini andırmaktadır. Bu durum hem öğrencilerin harfleri tanıyamamasına hem de hecelemeyi tam yapamamalarına neden olacaktır. Özellikle birinci sınıfta yazılı metinlerle yeni tanışmaya başlayan öğrenciler için bu durum okumada zorlanmaya neden olabilir.

Sınıf Öğretmenlerinin Bitişik Eğik Yazının Öğretilmesine İlişkin Görüşleri

Bitişik eğik yazı ile okuma yazma öğretimi 2005-2017 yılları arasında Türkiye’de tartışılan önemli konulardan biri olmuştur. 2017 yılında dik temel yazının kullanılmaya geçilmesi bu süreçten sonra bitişik eğik yazının nasıl kullanılması gerekliliği ile ilgili öğretmen görüşlerini önemli duruma getirmiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda bitişik eğik yazının kullanımı ile ilgili farklı görüşlere rastlanmıştır. Öğretmenlerin bir kısmı bitişik eğik yazının estetik yönüne vurgu yapmaktadırlar. Örneğin Ö7’nin, “Mutlaka çocuklara öğretilmesi fikrindeyim. Estetik

anlayış, yazı ve düşüncede bütünlük ve akıcılık kazandırılması gibi avantajları mutlaka hayata geçirilmeli” diyerek bitişik eğik yazının hem estetik yönüne hem de düşüncenin hızlı biçimde yazıya geçirilmesindeki etkisine vurgu yaptığı görülmektedir. Ö11 ise, “Bitişik eğik yazı üçüncü sınıftan itibaren güzel yazı dersi başlığı altında öğretilir. Çocuklar bu sınıfta okuma ve yazma işlerini hallettikten sonra harfler sıra ile öğretilerek kolayca yazmaları sağlanabilir. Böylece kendi yazı karakterlerini oluşturabilirler” diyerek öğrencilerin kendi yazı karakterlerini oluşturabilmeleri için bitişik eğik yazının öğretilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Bazı öğretmenler ise bitişik eğik yazının öğretilmesine gerek olmadığını vurgulamışlardır. Ö3 bu konuda, “Bence bitişik eğik yazı öğretilmemeli. Artık dijital çağa geçiyoruz. Mesela emoji öğretilmeli. Sosyal medyada emoji çok önemli. Bence ileride emoji kullanılacak. Herkes kendi stilini kendi oluşturmalı” diyerek artık yazı biçiminin de değişen çağa ayak uydurması gerektiğini belirtmiştir. Bir diğer öğretmen (Ö6) ise, “Öğrenmek zorunda mıyız? Zamanla benim yazı da el yazısı olmuş. Birçok harf birleşmiş zaten” diyerek düşüncenin yazıya aktarılması ile zamanla bireyin yazısının bitişik eğik yazıya benzeyeceğini belirtmiştir. Burada belirtilmeye çalışılan yazı yazıldıkça yazı biçiminin kendiliğinden oluşacağıdır. Ö14 ise, bitişik eğik yazı öğretilse bile öğrencilerin ortaokulda tekrar düz yazı kullanmaya başladıklarını belirtmiştir. Bu nedenle bitişik eğik yazı öğretimine gerek olmadığını belirtmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Okuma-yazma öğretimi sürecinde kullanılan yazı biçimi, okuma-yazma sürecinin olumlu bir şekilde ilerlemesi için oldukça önemli bir konudur. Özellikle öğrenci düzeyine ve kullanılan dile uygun yazı biçimlerinin belirlenmesi, bu sürecin kolay biçimde sürdürülmesinde yardımcı olacaktır. Bu araştırmada hem bitişik eğik yazı ile hem de dik temel yazı ile okuma yazma öğretimi gerçekleştiren birinci sınıf öğretmenlerinin bu yazı biçimlerinin birinci sınıfta kullanımına ilişkin görüşlerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin bitişik eğik yazının kullanımına ilişkin görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin çoğunun olumsuz görüş bildirdiği görülmüştür. Bu durum alanyazında yapılan bazı çalışmalar ile benzerlik göstermektedir. Arslan ve Ilgın (2010), Ateş, Çetinkaya ve Yıldırım (2014), Kırmızı ve Kasap (2013), Yıldırım ve Ateş (2010), Yılmaz ve Cımbız (2016) tarafından yapılan çalışmalarda sınıf öğretmenlerinin çoğunun bitişik eğik yazı öğretimini uygun bulmadıkları belirlenmiştir. Yine öğretmen adaylarıyla (Erdem, Yılmaz ve Bozkurt, 2014), öğrencilerle (Palavan ve Gemalmaz, 2017), velilerle (Coşkun ve Coşkun, 2014) yapılan çalışmalarda da bitişik eğik yazının öğrenciler için uygun olmadığı ortaya konmuştur.

Sınıf öğretmenlerinin bitişik eğik yazıyı uygun bulmama nedenlerinden biri öğrencilerin el kaslarının gelişmemiş olmasıdır. Öğrencilerin el kasları gelişmediği için öğrenciler el kaldırmadan yazmaları gereken kelimeleri yazmakta zorlanmakta ve bunun sonucunda yazmaya karşı olumsuz tutum geliştirmektedirler. Arslan (2012),

Bayat (2014), Yıldırım ve Ateş (2010) tarafından yapılan çalışmalarda da öğretmenlerin, öğrencilerin el kaslarının bitişik eğik yazı yazmaya uygun olmadığını belirttikleri görülmektedir. Arslan'ın (2012) yaptığı çalışmada bir öğretmenin, “İlk başta küçük kaslar gelişmediği için zorlandılar, sağa yatırmada zorlanıyorlar. Dik yazmak istiyorlar” diyerek bu araştırmayı destekler ifadeler kullandığına rastlanmaktadır. Çevik tarafından (2006) belirtilen “Çocuklar parmak kasları açısından ileri ve geri ters yönde çevirmelerde oldukça sıkıntı çektiler” (s. 71) ifadesi de bu araştırmayı destekler niteliktedir. Yine Yılmaz ve Cımbız (2016) tarafından yapılan çalışmada belirtilen “Öğrencinin fiziksel gücü özellikle uzun sözcükleri yazarken yeterli olmuyor” (s. 579) ifadesi öğrencilerin kas gelişiminin yetersiz olduğunun bir göstergesi niteliğindedir. Kırmızı ve Kasap (2013), el kasları gelişen öğrencilerin yazılarının güzel olduğunu, gelişmeyen öğrencilerin yazılarının ise okunmadığını belirtmiştir. Yıldız ve diğ. (2015), öğrencilerin okul öncesi dönemdeki yazı şekillerinin dik temel yazıya uygun olduğunu belirtmektedir. Bu nedenle bitişik eğik yazı yazarken öğrenciler zorlanmaktadırlar. Bu zorlanmanın ise öğrencileri psikolojik olarak olumsuz etkilediği bu araştırmada bazı öğretmenler tarafından vurgulanmıştır.

Bitişik eğik yazının uygun bulunmamasının nedenlerinden bir diğeri bu yazı biçimi ile günlük yaşamda çok fazla karşılaşılmasındır. Çocuk eline ilk kalemi aldığından itibaren doğrusal çizgiler çizmekte ve bunları birleştirerek ilk harflerini oluşturmaktadır (Yıldız ve diğ., 2015). Yine kitaplarında, televizyonda ya da diğ. görsel iletişim araçlarında dik temel yazı ile karşılaşmaktadır. Bu ön yaşantılar ile okula gelen öğrenciler bitişik eğik yazı yazmakta zorlanmaktadırlar. Bu süreç ise öğrencinin ortaokula geçmesi ile sona ermekte, öğrenci ortaokul ile birlikte dik temel yazı yazmaya başlamaktadır (Yıldız, 2019). Palavan ve Gemalmaz (2017), bitişik eğik yazının üçüncü sınıftan sonra bırakılmaya başlandığını, Yıldız (2019) ise dördüncü sınıftan sekizinci sınıfa kadar bitişik eğik yazı kullanma oranının azaldığını ortaya koymuştur. Bulut, Kuşdemir ve Şahin (2016), öğrencilerin yazı tercihlerinin ilkokuldan ortaokula geçişte değiştiğini belirtmektedir. Buna göre öğrenciler ortaokula geldiklerinde branş derslerinin etkisiyle dik temel yazı kullanmaya başlamaktadırlar (Bulut, Kuşdemir ve Şahin, 2016). Ancak ilkokulda, ortaokuldan farklı olarak sınıf öğretmenleri bitişik eğik yazının üzerinde oldukça durmaktadırlar. Öğrencilerde dik temel yazı yazma isteği görülse bile öğretmenler tarafından engellenerek programa uygun yazmaları sağlanmaktadır. Ancak ortaokulda böyle bir zorlama ile karşılaşmayan öğrenci dik temel yazı kullanmaya başlamaktadır.

Veli desteği ilkokul birinci sınıflar için çok önemlidir. Bilinçli ve bilgili veli çocuğunun gelişmesine olumlu katkılarda bulunmaktadır. Ancak bitişik eğik yazı ile ilgili sınırlı bilgi sahibi olan ya da hiç bilgiye sahip olmayan veliler bu süreçte çocuklarına yardımcı olamadıkları gibi bazı durumlarda onların öğrenmelerini olumsuz etkileyebilmektedirler. Bu araştırmada bitişik eğik yazı öğretiminde veli desteğinin tam olarak alınmadığı öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Araştırmayı destekler nitelikte Bayat (2014), Coşkun ve Coşkun (2014), Çevik (2006) ve Korkmaz

(2006) velilerin bitişik eğik yazıyı bilmediklerini ve bunun sonucunda da yanlış öğretme eğiliminde olduklarını ortaya koymuşlardır.

Sınıf öğretmenleri, bitişik eğik yazının bazı olumsuz özellikler içerdiğini vurgulamışlardır. Yazıların okunamaması, harflerin nokta ve yatay çizgilerini koyarken yapılan geri dönüşler, harflerin birbirine benzemesiyle okumada zorluklara neden olması, harflerin birbiri ile birleştirilmesinin ayrıca bir zorluk içermesi gibi nedenler bunlardan bazılarıdır. Yapılan araştırmalarda da bitişik eğik yazının bazı olumsuz özellikleri ortaya konulmaktadır. Yazarken eğikliğin korunamaması, harflerin büyüklüklerinin ayarlanamaması ve okunaklı yazamama bu sorunlardan bazılarıdır (Bayraktar, 2006; Kadioğlu, 2012; Turan ve Akpınar, 2008).

Araştırmada ortaya çıkan bulgulardan biri bitişik eğik yazı öğretiminin okurken bazı sorunlara neden olduğudur. Öğretmenlerin çoğu yazı biçiminin okuma sürecinde etkili olmadığını düşünürken bazı öğretmenler bu harflerin birbirine bağlanmalarının gözlerin heceler üzerinde atlamalarını zorlaştırdığını belirtmektedir. Bu duruma bitişik eğik yazıyı okurken öğrencilerin harfleri birbirine bağlama üzerinde yoğunlaşmaları neden olabilir. Bu konuda Akyol ve Temur (2008) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin tekrarlı okuma yaptıkları ortaya konmaktadır. Örnek olarak *içinden* kelimesinin okunurken önce *i-çin*, sonrasında *için-den* ve en sonunda *içinden* şeklinde okunduğunu göstermişlerdir. Korkmaz (2006) da ilkökuma-yazma öğretiminde öğrencilerin hecelemede zorlandıklarını ortaya koymaktadır. Kırmızı ve Kasap (2013), dik temel harflerle okuma becerisinin daha çabuk kazandırılacağını belirtmiştir. Bunun nedeni olarak da harflere olan yatkınlığın okuma sürecini olumlu etkileyecek olmasını göstermiştir. Bitişik eğik yazıda harflerin birleşik yazılması ve birbirinden ayırt edilmesinin dik temel yazıya göre zor olması ayrıca dik temel yazıya olan yatkınlık, okuma sürecinde dik temel yazının daha etkili olmasına neden olabilir.

Araştırmada birinci sınıfta dik temel yazı kullanımı, sınıf öğretmenleri tarafından olumlu olarak değerlendirilmiştir. Öğretmenler öğrencilerin yazılarının bitişik eğik yazıya göre daha okunur olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca harflerin yazımının kolay olması yazmaya hazırlık çalışmalarının ve harflerin yazımının kısa sürede tamamlanmasını sağlamıştır. Harflerin şekillerinin basit olması ve günlük hayattan objelere benzemesi harflerin yazımında kolaylık sağlamıştır. Dik temel yazının bu olumlu özellikleri alanyazında yapılan çalışmalar ile benzerlik göstermektedir (Çakır, Aslantaş ve Arslan, 2018; Kırmızı ve Kasap, 2013).

Dik temel yazının bazı olumsuz yönlerinin de olduğu vurgulanmaktadır. Bunlardan bir kısmı dik temel yazıya özgü olan ve alanyazında sıklıkla vurgulanan harfler arası boşluk, harflerin boylarının eşit olmaması gibi olumsuz yönlerdir (Duran ve Akyol, 2010; Şahin, 2012). Bunun yanında Türkçe programındaki uygulamadan kaynaklanan eksikliklerin olduğu da vurgulanmıştır. Öğretmenler harflerin programdaki yazım yönlerinin öğrenciyi zorlayabileceğini belirtmişlerdir. Özellikle küçük *d* harfinin önce çubuğunun çizilip sonra yuvarlağının çizilmesi bu harfin önündeki harf ile sıkışmasına neden olmaktadır. Yine *n* ve *m* gibi harflerin yazımında elin kaldırılmasının fazladan hareket yapılmasına yol açtığı belirtilmiştir. Bu durumun

ise harflerin gözden geçirilerek yazım kolaylığına göre düzenlenmesi ile ortadan kaldırılabileceği belirtilmiştir.

Bitişik eğik yazıdan dik temel yazıya geçişte karşılaşılan bir sorun da bazı harflerin birbiri ile çok fazla karıştırılmasıdır. Özellikle *b* ve *d* harfleri birbiri ile çok karıştırılmaktadır. Güneş (2017), dik temel yazıda kullanılan simetrik harflerin birbiri ile karıştırılabileceğini belirtmektedir. Bazı öğretmenlerin (Ö3, Ö8, Ö10 ve Ö11) “Bitişik eğik yazıda *b* ve *d* harfleri bu kadar karıştırılmıyordu” demeleri burada dik temel yazının bu karışıklığı ortaya çıkarmada etkili olabileceği sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Dik temel yazıda her harf kendine özgü ve kendi içinde de farklılaşan çizgiler içermektedir. Bitişik eğik yazıda ise harfin tamamı bir bütün olarak yazılmaktadır. Bu durum harflerin bütün olarak algılanarak karıştırılmasının önüne geçebilir. Alanyazına bakıldığında özellikle *b* ve *d* seslerinin bitişik eğik yazıda da karıştırıldığı görülmektedir (Şahin, 2012). Bu karışıklığın önlenmesi için ise en azından harflerin farklı gruplar içinde öğretilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Öğretmenlerin üzerinde durduğu bir diğer nokta ise bitişik eğik yazının birinci sınıf dışında öğretilmesi ya da hiç öğretilmemesidir. Bazı öğretmenler bitişik eğik yazının özellikle öğrencinin estetik bir bakış geliştirmesine, zihnindeki düşünceleri hızlı ve akıcı bir şekilde yazıya aktarmasına yardımcı olduğu için öğretilmesi gerektiğini vurgularken bir kısmı dijital gelişmeler nedeni ile bitişik eğik yazının öğretilmesine gerek olmadığını belirtmiştir. Birinci sınıfta ise hem okuma öğretiminin hem de bitişik eğik yazı öğretiminin yapılmasının öğrenciyi zorladığı ifade edilmiştir. Bu nedenle bitişik eğik yazı öğretilcekse öğrencilerin okuma becerisini tam olarak kazanmalarından sonra öğretilmesi gerektiği belirtilmiştir. Öğrencilerin dördüncü sınıftan sonra kendi yazı karakterlerini oluşturmaya başladıkları belirtilmektedir. Yapılan çalışmalar ise hem bitişik eğik yazı hem dik temel yazı öğrenen öğrencilerin daha hızlı yazdıklarını ortaya koymaktadır (Graham ve diğ., 1998). Graham, ve diğ. (1998) bu durumu iki yazı biçimini de öğrenen öğrencilerin harfleri kendi oluşturdukları bir düzende yazarak kendi biçimlerini oluşturmalarına bağlamaktadır. Ouzoulias (2004) ise dik temel harfleri yazan kişilerin hızlı ve seri yazmak zorunda kaldıklarında dik harfleri birbirine bağladıklarını belirtmektedir. Böylece akıcı bir yazma gerçekleşmektedir. Bu durumlar öğrencilere kendi yazı karakterlerini oluşturabilmeleri ve akıcı bir şekilde yazabilmeleri için bitişik eğik yazının öğretilmesini gerekli kılabılır (akt. Güneş, 2017). Burada bitişik eğik yazının ne zaman öğretilmesiyle ilgili tam bir görüş birliği olmasa da ikinci sınıfın ikinci döneminden sonra öğretilmesiyle ilgili görüşlerin ortaya konduğu görülmektedir. Bu görüş Kırmızı ve Kasap (2013) ile benzerlik göstermektedir.

Dijital gelişmelerin yoğun olduğu bu yüzyılda yazı öğretimi ile ilgili ayrıntılı analizlerin yapılması gerekmektedir. Geçmişte güzel yazı yazmak bir saygınlık belirtisi iken günümüzde yazma işlevi çoğunlukla dijital araçlarla yapılmaktadır. Günlük yaşamda birey çok nadiren el yazısı kullanmaktadır. Bu durum öğretmenlerin düşüncelerini de etkilemiştir. Araştırmada bir öğretmenin (Ö3) emoji öğretiminden söz etmesi, diğer bir öğretmenin (Ö1) üç yaşındaki çocuğundan örnek vererek

“yazmak yerine akıllı telefona konuşarak istediği yazıyı yazdırıyor” demesi, farklı bir çağda olduğumuzun göstergesi niteliğindedir. Bu değişim sözlü tarihten yazılı tarihe geçişimizden bu yana yaşadığımız en önemli değişimlerden biridir (Kellner, 2002). Dünya bütünüyle teknoloji ile donatılırken insan becerilerinin de teknolojiye uyumlu bir şekilde geliştirilmesi gerekmektedir. Amerika Birleşik Devletleri’ne bakıldığında bazı eyaletlerde yazma çalışmalarının tabletler üzerinden yürütüldüğü görülmektedir (Güneş, 2017). 21. yüzyılda dijital teknolojilerde meydana gelen gelişmeler dik ve bitişik eğik yazıya bakışı değiştirmektedir. Artık öğretmenler yazı öğretimine daha az zaman harcamaktadırlar. Öğretmenler el yerine dijital araçlarla yazma becerilerinin geliştirilmesi yönünde desteklenmektedirler (Supon, 2009). Bu durum yazı ve yazma araçları ile ilgili ayrıntılı ve geleceğe yönelik çalışmaların yapılmasını gerektirmektedir. Özellikle klavye, bitişik eğik yazı ve dik temel yazı kullanımının öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini nasıl etkilediğini ortaya koyacak çalışmalara gereksinim duyulmaktadır. Bu çalışmaların uzamsal nitelikte olması ve birkaç yıl devam etmesi yazı biçimlerinin etkiliği hakkında ayrıntılı bilgi sahibi olunmasını sağlayacaktır. İleriye dönük uzun dönemli bu önerilerin yanı sıra kısa vadede dik temel harflerin öğrenimini kolaylaştırmak için harflerin ses gruplarındaki yerlerinin değiştirilmesi ve harflerin yazım yönlerinde bazı değişikliklerin yapılması önerilmektedir. Öğrencilerin sıklıkla karıştırdıkları *b-d*, *l-n* gibi harflerin birbirinden farklı gruplarda olması yerinde olacaktır. Ayrıca yazımı çok kolay olan harflerin bile örneğin *n*, *m*, *p* gibi en az iki hamlede yazılması, gereksiz yere elin kaldırılmasına neden olmaktadır. Bundan dolayı harflerin yazım yönleri tekrar incelenerek yazı akıcılığını sağlayacak biçimde Türkçe öğretim programında gerekli düzenlemelerin yapılması önerilmektedir.

Bitişik eğik yazı Latin harflerinin kabulünden bu yana programların bir parçası olagelmıştır. Atatürk, yeni alfabenin öğretiminde bitişik eğik yazıyı kullanmıştır. Sonraki süreçte bitişik eğik yazı öğretimi belli derslerde gerçekleştirilmiştir. 2005 yılından 2017 yılına kadar geçen sürede de birinci sınıftan itibaren bitişik eğik yazı öğretimi yapılmıştır. Günümüzde bir çok ülkede bitişik eğik yazı öğretilmektedir. Ancak Türkiye’de yapılan uygulamada bazı sorunlarla karşılaşmıştır. Okul öncesi eğitimi almayan çocukların hazırbulunuşluk düzeylerinin düşük olması, ilkokuldan ortaokula geçişte bitişik eğik yazıya devam edilmemesi, branş öğretmenlerinin bu yazı biçimini kullanmamaları ve bu konuda eğitim almamaları, çevrede bu yazı biçiminde yazılarla karşılaşmaması sorunlardan bazılarıdır. Sözedilen sorunları gidermeden bitişik eğik yazı öğretiminden istenilen verimi almak zor olacaktır. Bu araştırmadan çıkan sonuçlar doğrultusunda bitişik eğik yazı öğretiminin okuma-yazma öğrenildikten sonra yapılması, yazı kullanımına bütün öğretim düzeylerinde dikkat edilmesi, öğretmenlerin gerekli eğitimleri almalarının sağlanması önerilmektedir. Araştırmacılara yönelik olarak yazı biçimlerinin etkilerinin ortaya konulabilmesi için dik temel yazı ve bitişik eğik yazı ile okuma-yazma öğrenmiş öğrenciler üzerinde yeni araştırmaların yapılması önerilmektedir.

Kaynakça

- Akyol, H. (2005). *Yeni programa uygun Türkçe ilkokuma-yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H. ve Temur, T. (2008). Ses temelli cümle yöntemi ve cümle yöntemi ile okuma-yazma öğrenen öğrencilerin okuma becerilerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 79-95.
- Arastaman, G., Fidan, İ. Ö. ve Fidan, T. (2018). Nitel araştırmada geçerlik ve güvenilirlik: Kuramsal bir inceleme. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 37-75.
- Arslan, D. (2012). İlköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin yazı öğretimlerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2829-2846.
- Arslan, D. ve Ilgın, H. (2010). Öğretmen ve öğrencilerin bitişik eğik yazı ile ilgili görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2).
- Ateş, S., Çetinkaya, Ç. ve Yıldırım, K. (2014). Sınıf öğretmenlerinin yazma güçlükleri hakkındaki görüşleri. *International Online Journal of Educational Sciences*, 6(2), 475-493.
- Bara, F., and Morin, M. F. (2013). Does the handwriting style learned in first grade determine the style used in the fourth and fifth grades and influence handwriting speed and quality? A comparison between French and Quebec children. *Psychology in the Schools*, 50(6), 601-617.
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28.
- Bayat, S. (2014). Sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazma programının uygulanmasında karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 13(3), 759-775.
- Bayraktar, Ö. (2006). *İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin bitişik eğik yazıda yaptıkları hatalar* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Berninger, V. W., Abbott, R. D., Jones, J., Wolf, B. J., Gould, L., Anderson, M., ..., Apel, K. (2006). Early development of language by hand: Composing, reading, listening, and speaking connections; three letter-writing modes; and fast mapping in spelling. *Developmental Neuropsychology*, 29, 61-92.
- Bulut, P., Kuşdemir, Y. ve Şahin, D. (2016). İlkokul ve ortaokulda yazı tercihi: Öğrenci ve öğretmenler hangi yazı türünü kullanıyor? *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(34), 98-115.

- Christensen, C. A. (2005). The role of orthographic-motor integration in the production of creative and well-structured written text for students in secondary school. *Educational Psychology*, 25(5), 441-453.
- Coşkun, E. ve Coşkun, H. (2012). İlköğretim öğrencileri ile sınıf ve Türkçe öğretmenlerinin bitişik eğik yazı başarı düzeylerinin değerlendirilmesi. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)*, 32(3), 761-776.
- Coşkun, E. ve Coşkun, H. (2014). İlkokul ve ortaokullardaki bitişik eğik yazı uygulamalarına ilişkin öğretmen, öğrenci ve veli görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(26), 209-223.
- Creswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* [Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches]. (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev.). Ankara: Siyasal Kitabevi (Orijinal kitabın yayın tarihi 2013).
- Çakır, O., Arslan, G. A. ve Doğan, M. C. (2018). İlkokul öğretmenlerinin bitişik eğik yazı ve dik temel harflerin kullanımına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(5), 1539-1550.
- Çelenk, S. (2007). *İlkokuma-yazma programı ve öğretimi*. Ankara: Maya Akademi.
- Çevik, S. (2006). *Birinci sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazma öğretiminde ses temelli cümle yöntemine ilişkin görüşleri (Bursa ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Durukan, E. ve Alver, M. (2008). Ses temelli cümle yönteminin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *The Journal of International Social Research*, 1(5), 274-289.
- Duran, E. ve Akyol, H. (2010). Bitişik eğik yazı öğretimi çalışmalarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(4), 817-838.
- Prince Edward Island Department of Education and Early Childhood Development Holman Centre (2012). *Guidelines for handwriting instruction: Printing and cursive, kindergarten to grade 6*. Retrieved from http://www.gov.pe.ca/photos/original/eecd_printcurk6.pdf
- Erdem, İ., Yılmaz, F. ve Bozkurt, E. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının bitişik eğik yazıya ilişkin tutumları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 1-26.
- Gates, A. I., and Brown, H. (1929). Experimental comparisons of print-script and cursive writing. *The Journal of Educational Research*, 20(1), 1-14.
- Graham, S. (2010). Want to improve children's writing? *American Educator*, 33(4), 20-40.

- Graham, S., and Weintraub, N. (1996). A review of handwriting research: Progress and prospects from 1980 to 1994. *Educational psychology review*, 8(1), 7-87.
- Graham, S., Weintraub, N., and Berninger, V. W. (1998). The relationship between handwriting style and speed and legibility. *The Journal of Educational Research*, 91(5), 290-297.
- Güneş, F. (2007). *Ses temelli cümle yöntemi ve zihinsel yapılandırma: ses bilinci, yazı bilinci, zihinsel sözlük, beyin teknolojisi, anlama modelleri*. Ankara: Nobel.
- Güneş, F. (2017). Bitişik eğik ve dik temel yazı savaşları. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 2(3), 1-20.
- Kadıoğlu, H. (2012). Bitişik eğik yazıya ilişkin öğrenci görüşleri, *Akademik Bakış Dergisi*, 31, 1-10.
- Kellner, D. (2002). New media and new literacies: Reconstructing education for the new millenium [Yeni teknolojiler/yeni okur-yazarlıklar: Yeni bin yılda eğitimin yeniden yapılandırılması]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 2(1), 105-132.
- Kırmızı, F. S. ve Kasap, D. (2013). İlkokula yazma öğretimi sürecinde bitişik eğik yazı ve dik temel harflerle yapılan eğitimin öğretmen görüşlerine göre karşılaştırılması. *Electronic Turkish Studies*, 8(8), 1167-1186.
- Korkmaz, İ. (2006). Yeni ilköğretim birinci sınıf programının öğretmenler tarafından değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (16), 419-431.
- Lincoln, Y. S., and Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry* (Vol. 75). Beverly Hills, CA: Sage.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018). *Türkçe öğretim programı*. <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812312239736-T%C3%BCrk%C3%A7e%20%C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1%202018.pdf> adresinden elde edilmiştir.
- Meulenbroek, R. G., and van Galen, G. (1990). Perceptual-motor complexity of printed and cursive letters. *Journal of Experimental Education*, 58, 95-110.
- Morin, M. F., Lavoie, N., and Montésinos-Gelet, I. (2012). The effects of manuscript, cursive or manuscript/cursive styles on writing development in Grade 2. *Language and literacy*, 14(1), 110-124.
- Palavan, Ö. ve Gemalmaz, N. (2017). Eğik el yazısıyla okuma yazma öğrenen öğrencilerin, eğik el yazısına ilişkin durumları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(4), 589-608.

- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* [Qualitative Research & Evaluation Methods](M. Bütün ve S. B. Demir, Çev.). Ankara: Pegem Akademi (Orijinal kitabın yayın tarihi 2001).
- Sharp, L., and Brown, T. (2015). Handwriting instruction: An analysis of perspectives from three elementary teachers. *Texas Journal of Literacy Education*, 3(1), 29-37.
- Supon, V. (2009). Cursive writing: Are its last days approaching? *Journal of Instructional Psychology*, 36(4), 357-359.
- Şahin, A. (2012). Bitişik eğik yazı öğretiminde karşılaşılan problemler. *Eğitim ve Bilim*, 37(165), 168-179.
- Turan, M. ve Akpınar, B. (2008). İlköğretim Türkçe dersi ilkokuma-yazma öğretiminde kullanılan ses temelli cümle ve bitişik eğik yazı yöntemlerinin değerlendirilmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 121-138.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Genişletilmiş Baskı). Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, K. (2010). Raising the quality in qualitative research. *İlköğretim Online*, 9(1), 79-92.
- Yıldırım, K. ve Ateş, S. (2010). Sınıf öğretmenlerinin bitişik eğik yazı öğretim uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (5), 57-71.
- Yıldız, M. (2019). Cursive handwriting reform and its aftermath in Turkey: Which handwriting style do primary school (4th-8th Grades) students use? *Eğitim ve Bilim*, 44(197), 209-222.
- Yıldız, M., Ataş, M., Aktaş, N., Yekeler, A. D. ve Dönmez, T. (2015). Çocuklar ne yazıyor? Okul öncesi dönemde yazı algısının gelişimi. *Turkish Studies*, 10(3), 1131-1152.
- Yılmaz, F. ve Cımbız, A. T. (2016). Sınıf öğretmenlerinin bitişik eğik yazı hakkındaki görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 567-592.
- Yurduseven, S. (2007). *İlkokuma yazma programının öğretmen görüşleri çerçevesinde değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.



First Grade Teachers' Views About Teaching Writing Style

ARTICLE TYPE	Received Date	Accepted Date	Published Date
Research Article	12.04.2018	04.29.2019	04.29.2019

Yusuf Özdemir  ¹

Ministry of National Education

Kasım Kiroğlu  ²

Ondokuz Mayıs University

Abstract

The cursive handwriting, which started teaching in the 2005-2006 academic year, has left its place to the script handwriting with the academic year of 2017-2018. It was seen that the cursive handwriting was criticized in many respects during the time it was used. Factors such as unreadable writings of students, not continue use of cursive handwriting after primary school, low number of written text in this style in current life have been criticized aspects of cursive handwriting. In this study, it's aimed to compare the views of first grade classroom teachers who have taught cursive handwriting in first grade and teaching script handwriting in the 2017 – 2018 academic year, about two writing style. For this purpose, interviews were conducted with classroom teachers in Alaçam district of Samsun province. The sample of the study consisted of all first grade teachers who had also done cursive handwriting instruction. The case study which is a qualitative research method was used in the research. The research data were collected by a semi-structured interview form which was developed by the researchers. Descriptive analysis was performed on the obtained data. As a result of the research, teachers stated that it is not appropriate to teach cursive handwriting in the first grade. Teachers satisfy positively the instruction of script handwriting. However, there are some problems related to the spelling and the groups of the letters. In the teaching of cursivehandwriting, they stated that they encountered problems in terms of readiness, use of writing in secondary school and exposure to writing.

Keywords: Language skills, writing, writing instruction, cursive handwriting, script handwriting.

¹Corresponding Author: Dr., Sehit Muhammet Ali Aksu Primary School, E-mail: yusuefozdemir@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-2024-6916>

²Associate Professor, Faculty of Education, Basic Education Department, E-mail: november@omu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-5711-9182>

Purpose and Significance

In the literature, there are many studies on teaching of cursive handwriting and script handwriting. These studies started with the twentieth century on the abroad (e.g. Gates and Brown, 1929). In Turkey the studies showed an increase with the starting of cursive handwriting instruction in 2005. From this moment onwards, different results were found. In some studies, the use of cursive handwriting has been considered positive (Durukan and Alver, 2008; Turan and Akpınar, 2008) while in some studies it has been considered negative (Bayraktar, 2006; Kırmızı and Kasap, 2013; Yurduseven, 2007). The teaching of the cursive handwriting has ceased to be a necessity and the choice of writing style is left to the teachers in the 2017-2018 academic year. In this sense, it is very important to get the opinions of the teachers who have taught both cursive handwriting and script handwriting in order to clarify the situation regarding the teaching of both writing styles. Removing the necessity of cursive handwriting instruction and beginning to the teaching of script handwriting reveals an appropriate situation in order to clarify the views of teachers about both writing styles. The fact that teachers will present their thoughts about the writing styles in a comparative way reveals the importance of the research.

In the study it is aimed to give detailed information about teaching of the both writing styles in first grade. For this aim, the following problems were searched in the study.

1. What are the thoughts of the classroom teachers about the cursive handwriting?
2. What are the thoughts of the classroom teachers about the script handwriting?
3. What are the thoughts of the classroom teachers about the effect of handwriting fonts on the reading process?
4. What are the views of the classroom teachers on the teaching of cursive handwriting?

Method

The case study which is a qualitative research method was used in the study. The case study is defined as the investigation of a situation within the real life, the current context or the environment. A case study is a good approach when the researcher has clearly identifiable situations with their borders and tries to establish an in-depth understanding of the situation (Creswell, 2016). The study group of the research is consisted with the first grade classroom teachers who worked in Alaçam district of Samsun province in the 2017-2018 academic year. There are 16 teachers in the study group. All of these teachers had previously taught writing with cursive handwriting.

As a data collection tool, a semi-structured interview form developed by researchers was used. While some of the teachers in the study group were interviewed face to face, some of the answers were taken in writing. Then, descriptive analysis

was performed on the data obtained. In order to ensure the validity and reliability of the research, it has been emphasized on the transferability, credibility, dependability, reliability. The term internal validity is similar to credibility; external validity is similar to transferability; the term reliability similar to dependability and objectivity is similar to confirmability (Creswell, 2016; Patton, 2014).

Descriptive analysis was performed on the data obtained from the study. The data obtained from descriptive analysis are summarized and interpreted according to predetermined themes (Yıldırım and Şimşek, 2013). The data obtained from this study were arranged according to the problems of the research. The data were grouped according to research problems and under each problem data were read and combined in a meaningful and logical manner.

Results

As a result of the study, the classroom teachers stated that the cursive handwriting instruction was not suitable in the first grade. The reasons that stated by teachers were hand muscles of the students are not developed, cursive handwriting is not encountered in real life and parents have not been informed about this writing style. In addition cursive writing is a aesthetic writing style. Conducting both handwriting and reading instruction together force the students. Teachers evaluate the use of script handwriting positively. They (T9, T11) stated that “The students handwriting is readable.” about the script handwriting. They stated that preparatory works related to this script handwriting were completed in a short time and students were not forced to write letters. Students are familiar with these letters, so they adapt more quickly to the reading process. However, there are some problems in the use of these script handwriting letters. Firstly, some letters are mixed with each other. Especially the letters *b* and *d* are frequently mixed with each other. In addition, the spelling of some letters is seen as an obstacle for students to write. For example, the letters *m* and *n* are made in two moves. When writing *d* letter firstly the line was drawn. This causes the letter to be jammed with the letter in front. Therefore, it was stated that changing the shapes of some letters and groups of letters would lead to ease of teaching the writing. Teachers have different views on the effect of writingstyles on the reading process. Some teachers stated that the reading process is not related to writing styles, it is related to the reading instruction method. But some of the teachers think that writing style is very effective in reading process. Because it will be easier to detect the letters they are familiar with. It is sometimes difficult to distinguish between letters in cursive handwriting. This adversely affects the reading process. There are different opinions of teachers about the teaching of the cursive handwriting. Some teachers stated that the cursive handwriting will be teaching after the first grade. Cursive handwriting is preferred because it provides aesthetical view and allows the person to create their own writing character. Some teachers said there was no need to teach cursive handwriting. Because the world is going to the digital age.

Discussion and Conclusions

When we look at the opinions of classroom teachers on the use of cursive handwriting, it was seen that most of the teachers reported negative opinions. This situation is similar to some studies in the literature. The studies done by Arslan and Ilgın (2010), Ateş, Çetinkaya and Yıldırım (2014), Kırmızı and Kasap (2013), Yıldırım and Ateş (2010), Yılmaz and Cımbız (2016), found that most of the classroom teachers did not approve the cursive handwriting instruction. Again, the studies done with teacher candidates (Erdem, Yılmaz and Bozkurt, 2014), students (Palavan and Gemalmaz, 2017) and parents (Coşkun and Coşkun, 2014) were showed same results. One of the reasons why classroom teachers do not agree with the cursive handwriting is that the hand muscles are not developed. Students were forced to write without raising hands. Arslan (2012), Bayat (2014), Yıldırım and Ateş (2010) also founds same results about weak hand muscles. Kırmızı and Kasap (2013) state that if students hand muscles were strong they wrote beautiful. But if not, their writings were illegible. Cursive handwriting rarely use in daily life. Students are not often faced with cursive handwriting in books, magazines and in the media. Therefore, the students have been forced. The other reason about forced in cursive is insufficient parents support. Supporting to this research, Bayat (2014), Coşkun and Coşkun (2014), Çevik (2006) and Korkmaz (2006) showed that parents do not know the cursive handwriting and consequently tend to mislead.

In the study, the use of script handwriting in the first grade was evaluated positively by the classroom teachers. Teachers stated that students' writings were more readable than the cursive handwriting. Easy writing of letters provided the complete preparative works and writing letters at the short time. Both the simplicity shapes and similarity to real life objects had provided easy writing of the letters. These positive characteristics of script handwriting are similar with results of the studies in the literature (Çakır, Aslantaş and Arslan, 2018; Kırmızı and Kasap, 2013). It was emphasized that there are some negative aspects of script handwriting. Some of these are the space between letters and the unequal size of the letters which were emphasized in the literature frequently (Duran and Akyol, 2010; Şahin, 2012). In addition, it is emphasized that there are deficiencies in the Turkish Curriculum. Teachers stated that the writing shapes of the letters in the curriculum could force the student. Especially firstly drawing the stick and then drawing the circle causes to squeezing the letter *d* with the letter in front of it. It was also stated that the removal of the hand caused some extra movement in the writing of some letters such as *n*, *m*. It is said that this situation can be eliminated by revising the letters according to the ease of writing. Teachers also stated that the letters *b* and *d* were mixed a lot. Güneş (2017) states that symmetrical letters used in the script handwriting can be mixed with each other. In order to prevent this confusion, it was emphasized that letters should be taught in different groups.

Another point that teachers focus on is that the cursive handwriting is taught outside of the first class or not taught at all. Some teachers emphasized that

handwriting should be taught because it helps the student to develop an aesthetic view and to transfer the thoughts in his mind quickly and fluently. But it is stated that the cursive handwriting should be taught after the students acquire the reading skill in fully. Some teachers stated that there is no need to teach cursive handwriting due to digital developments. The studies revealed that students who learned both cursive and script handwriting wrote faster (Graham, Weintraub and Berninger 1998). This may require the teaching of cursive handwriting in order for students to be able to create their own typefaces and to write fluently (Güneş, 2017). Therefore, handwriting can be taught after the second semester of the second year. This view is similar with Kırmızı and Kasap (2013).


Now, most of people use digital communication tools. They use emoji for communication sometimes. And there are technologies that convert sound to writing. This change is one of the most important changes that we have experienced since the transition from oral history to writing history (Kellner, 2002). This situation requires detailed and future studies related to writing and writing tools.



Öğretmen Adaylarının Test Yönergesinde Aradıkları Bilgilerin Sıralama Yargıları Yöntemi ile Ölçeklenmesi¹

MAKALE TÜRÜ	Başvuru Tarihi	Kabul Tarihi	Yayın Tarihi
Araştırma Makalesi	05.10.2018	30.04.2019	01.05.2019

D. Bahar Şahin Sarkın ²
İstanbul Okan Üniversitesi

Fazilet Taşdemir ³
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi

Öz

Bu çalışmada, eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının test yönergesindeki bilgilerden hangisini daha önemli gördüklerinin sıralama yargıları yöntemi ile ölçeklenmesi amaçlanmıştır. Araştırma tarama modelinde yürütülmüştür. Ölçeklendirme sürecinde araştırmacılarca geliştirilen Test Yönergesi Bilgilerini Değerlendirme Formu kullanılmıştır. Test yönergesinde sınav süresinin belirtilmesi ve sorulara uygun olarak ayarlanması, öğrencilerin yanıtlama davranışlarını etkilemektedir. Bu çalışma, bir devlet üniversitesinin farklı bölümlerinde [Sınıf Öğretmenliği (SÖ), Sosyal Bilgiler Öğretmenliği (SBÖ), Fen ve Teknoloji Öğretmenliği (FTÖ), Türkçe Öğretmenliği (TÖ)] eğitim gören üçüncü ve dördüncü sınıf düzeyindeki 252 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Öğretmen adayları test yönergesinde bulunan bilgileri önem sırasına göre en çoktan en aza doğru sıraladıklarında, sınav süresi hakkındaki bilginin ilk sırada yer aldığı görülmektedir. Bu bilgiyi puanlama, şans başarısına yönelik önlem alınıp alınmayacağı, soru sayısı ile ilgili bilgiler izlemektedir. Cinsiyete göre öğrencilerin test yönergelerinde bulunan bilgilerden en önemli gördükleri bilgilerin sıralaması incelendiğinde kadın ve erkek öğrenciler için de puanlama, sınav süresi, şans başarısına yönelik önlem alınıp alınmayacağı bilgileri daha çok önemstedikleri görülmektedir. Sınıf düzeyine göre bilgilerin sıralaması incelendiğinde üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri için de puanlama, sınav süresi, şans başarısına yönelik önlem alınıp alınmayacağı bilgilerinin ilk sıralarda yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Sonuç olarak, eğitimciler için test yönergelerinin hazırlanması ile ilgili seminerler düzenlenebilir, sınavların nasıl hazırlanacağı konusundaki eksikleri giderilebilir ve sorunları çözülebilir.

Anahtar sözcükler: Ölçekleme, sıralama yargıları, yönerge, test yönergesi, öğretmen adayı.

¹Bu çalışma 11-14 Mayıs 2017 tarihleri arasında gerçekleşen IV. International Eurasian Educational Research Congress'de (EJER) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

²*Sorumlu Yazar:* Dr. Öğr. Üyesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, E-posta: bahar.sarkin@okan.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-1155-6114>.

³Dr. Öğr. Üyesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, E-posta: fazilet.tasdemir@erdogan.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-0430-9094>.

Ölçme aracının nitelikli olması; güvenilir, geçerli ve kullanışlı olmasını anlatır. Nitelikli ölçme araçları yardımıyla elde edilen ölçme sonuçlarına dayalı olarak yapılan değerlendirmeler de aynı oranda nitelikli olur (Crocker ve Algina, 1986). Ölçme aracının kullanışlılığı, ekonomiklik, uygulanabilirlik ve puanlanabilirlik başlıkları altında toplanmaktadır (Tekin, 2010). Ölçme aracının emek, zaman ve maliyet bakımından uygun düzeyde olması ekonomiklidir. Uygulanabilirlik, ölçme aracının ölçülen birey ve uygulayan kişi açısından uygulama kolaylığına sahip olmasıdır. Test yönergesinin açık ve anlaşılır olması, testin uygulanan yaş grubuna göre yazı puntosu, satır aralıkları, sayfa düzeni, yazı biçimi gibi ölçme aracının özelliklerine dikkat edilmesi, uygulanabilirliği sağlama açısından önemlidir. Puanlanabilirlik ise, yanıt kağıdının kolay algılanabilir olması, yanıtlayan için kolay, güvenilir, anlaşılır ve doğru hazırlanmış olmasını belirtmektedir (Atılğan, 2006). Bireylerin başarı düzeylerinin değerlendirilmesinde farklı ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemleri kullanılmaktadır. Test puanlarının en önemli niteliklerinden geçerliği ve güvenilirliği zedeleyen şans başarısı, tahmin davranışı gibi puanlamaya etki edebilecek etmenlere karşı ne yapılabileceği test uygulayıcılarının sorunlarından biri olmuştur. Test yönergesi, sorulara geçilmeden önce sınav hakkında bilgilerin sunulduğu bölümü oluşturmaktadır. Sınavın cevaplama süresinin ne kadar olduğu, hangi amaçla yapıldığı, puanlamasının nasıl yapılacağı, sınav sırasında öğrencilerin dikkat edeceği kuralların neler olduğu konusunda bilgilerin sunulduğu bölümdür (Özçelik,1989). Her ölçme aracının hangi amaçla uygulandığını açıklayan ve nasıl tepki verileceğini içeren bir yönergesi olmalıdır. Yönerge, cevaplayıcıya güven vermekle birlikte yanlış anlamlardan dolayı verilebilecek hatalı tepkileri önler. Alanyazında test yönergesinde bulunan açıklamaların örneğin düzeltme formülünün kullanılıp kullanılmayacağına belirtilmesinin bireyin yanıtlama davranışında farklılıklara neden olduğu görülmektedir. Ebel'e (1965) göre, düzeltme formülünün psikolojik yönü daha ağır basmaktadır. Eğer test alan bireyler düzeltme formülünün uygulanacağını bilirlerse, yanıtları daha bilinçli olmakta ve bu işlem test puanlarının psikometrik niteliklerini arttırmaktadır. Cronbach (1960), yanıtlama davranışlarının kişilik özelliği ile ilgili bir durum olduğunu ve cevaplarından kuşku duyan bireylerin yönergelerde açıklanan düzeltme formülünün uygulanma durumundan etkilenmediğini belirtmiştir.

Tutum, ilgi, başarı, yetenek, kişilik gibi psikolojik nitelikleri ortaya çıkaracak ölçme araçlarının geliştirilmesi, ölçeklenmesi psikometri bilim alanında önemli adımlardandır (Torgerson, 1958). Ölçme işlemi sonunda elde edilen ölçümlerin anlamlı nitelikler kazanması amacıyla yapılan işlemler bütünü, ölçekleme süreci olarak bilinmektedir. Ölçekleme, bir ölçme aracının derecelendirilmesinden farklı olarak gözlem yoluyla bilinen ilişkilerden, kurallara dayalı ilişkilere geçişin yöntemlerini belirlemeyi amaçlar (Brown ve Peterson, 2009; Guilford, 1954; Turgut ve Baykul, 1992). Ölçekleme yaparken tepki ve yargı olarak sınıflandırılan deneysel yaklaşımlara başvurulmaktadır (Turgut ve Baykul, 1992). Tepki yaklaşımında uyarıcılara tepki veren kişiler yansız olarak değil, kendi tepkilerini belirterek uyarıcıların ölçekleme boyutundaki yerini belirlemektedirler. Yargı yaklaşımında

ise bilirkişi veya uzmanın her bir uyarıcının ölçek değerini diğer uyarıcılara göre belirlemesi beklenmektedir. Bilirkişilerin yansız yargılarının ortalama değeri hesaplanarak uyarıcının son ölçek değeri elde edilir. Yargı yaklaşımında uyarıcıların uyarıcılık derecesi, sınıflama, sıralama, ikili karşılaştırma yargılarıyla ölçekleme yöntemlerinden biri tercih edilerek belirlenmektedir (Turgut ve Baykul, 1992). Uyarıcıların belirli nesneye yönelik tutum, görüş, gereklilik, inanış gibi nitelikler kazandırmak amacıyla ölçme aracının belli işlemlere tabi tutulmasını gerektiren yöntem sıralama yargıları kanununa dayanmaktadır. İşlem sürecinde objenin özelliklerinin büyüklüğüne göre sıralanarak her özelliğe sıra numarası verilmesi ve konununun oluşturulması önemlidir. Ölçekleme konusu ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde farklı konularda pek çok araştırmanın yapıldığı (Arık ve Kutlu, 2013; Brown ve Peterson, 2009; Bülbül ve Acar, 2012; Groenen ve Velden, 2004; Güler ve Anıl, 2009; Kara ve Gelbal, 2013; Özer ve Acar, 2011; Öztürk, Özdemir ve Gelbal, 2011) görülmüştür. Ölçekleme çalışmalarının daha çok ikili karşılaştırmalar yöntemiyle yapıldığı belirlenmiştir. Sıralama yargıları kanuna dayalı araştırılan çalışmalara (Bal, 2011; Kan, 2008; Özdil ve Kınay, 2015; Şahin, Boztunç Öztürk ve Taşdelen Teker, 2015; Yalçın ve Şengül Avşar, 2014) ek olarak bu araştırmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Alanyazında test yönergesinin içeriğinin test alan bireyler tarafından ne derece önemli olduğunu belirlemeye yönelik doğrudan bir araştırma bulunmaması birlikte yönerge bilgilerinin yanıtlama davranışlarında farklılığa neden olduğunu vurgulayan araştırmalar vardır (Çoban, 2015; Koçak, 2013; Özdemir-Tokat 2006). Bu bağlamda bu araştırma; öğretmen adaylarının yanıtlama davranışlarını etkilediği düşünülen etkenlerin önem derecesinin ve bu etkenlerin öğretmen adayları tarafından algılanan büyüklüğü ile gerçek büyüklüğü arasındaki ilişkinin belirlenmesi ile var olan diğer ölçekleme çalışmalarından farklılaşmaktadır.

Bu araştırma, test yönergesinin içeriğinin test alan bireyler tarafından ne derece önemli olduğunu belirlemek açısından gerekli görülmüştür. Ayrıca araştırmanın bir ölçekleme çalışması olması nedeniyle öğrencilerin yanıtlama davranışlarında neleri önemsediklerinin sıralanması bağlamında da geleceğin öğretmeni olacak ve test yönergesi hazırlayacak öğretmen adaylarına da katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda yapılan araştırma ile farklı branşlardaki öğretmen adaylarının test yönergesinde hangi bilgileri aradıklarına bilgilerin önem sıralarının nasıl olduğuna ve farklı demografik niteliklere (cinsiyet ve sınıf) göre önem sıralarının farklılık gösterip göstermeyeceğini belirlemek amaçlanmıştır. Genel amaca göre araştırma kapsamında şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının test yönergesinde aradıkları bilgilerin ölçek değerlerine göre sıralaması nasıldır?
2. Yönerge bilgilerinin sıralaması cinsiyete göre değişmekte midir?
3. Yönerge bilgilerinin sıralaması sınıf düzeyine göre değişmekte midir?

Yöntem

Araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin analizi ve bulgulara bu başlık altında verilmiştir.

Araştırma Modeli

Bu çalışmada eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının test yönergesindeki bilgileri önem derecelerine göre sıralama yargıları yöntemi ile sıra numarası verilmesi, bir duruma müdahale edilmeden olduğu gibi betimlendiğinden tarama modelindedir (Karasar, 2007).

Çalışma Grubu

Araştırma 2016-2017 öğretim yılında bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesi'nin farklı bölümlerinde [Sınıf Öğretmenliği (SÖ), Sosyal Bilgiler Öğretmenliği (SBÖ), Fen ve Teknoloji Öğretmenliği (FTÖ), Türkçe Öğretmenliği (TÖ)] eğitim gören üçüncü ve dördüncü sınıf düzeyindeki toplam 252 öğrenci ile yürütülmüştür. Kadınların erkeklere oranla test yönergesini daha fazla dikkate aldığı ve yanıtlama davranışında farklılıklar olduğu sonucuna ulaşan araştırmalar (Çoban, 2015; Koçak, 2013) incelendiğinden bu çalışmada da cinsiyet bir değişken olarak kullanılmıştır. Araştırma grubunda yer alan öğretmen adaylarının tamamı 3. ve 4. sınıf olmaları nedeniyle öğrenim gördükleri programda "Ölçme ve Değerlendirme" dersini almıştır. Ölçme ve değerlendirme dersini almamış öğrencilerin yönergede bulunan bilgileri yeterince dikkatli okumadıkları, incelemedikleri ve farkındalıklarının yeterince oluşmadığı varsayıldığından araştırma grubuna dahil edilmemişlerdir. Çalışma grubuna yönelik betimsel istatistikler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Araştırma Grubuna Yönelik Frekans ve Yüzde Dağılımı

Sınıf Düzeyi	Bölüm	Cinsiyet				Toplam	
		Kadın		Erkek		f	%
		f	%	f	%		
3. sınıf	SBÖ	29	12	11	4	99	39
	TÖ	44	17	15	6		
4. sınıf	FTÖ	36	14	18	7	153	61
	SÖ	80	32	19	8		
Toplam		189	75	63	25	252	100

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların % 75'i kadın, % 25'i erkek olmak üzere çoğunluğunun kadınlardan oluştuğu görülmektedir. Farklı bölümlerde bulunan öğrencilerin % 39'u üçüncü sınıf, % 61'i dördüncü sınıftır.

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracının geliştirilmesinde alanyazın taraması yapılmış, araştırma grubunun bulunduğu eğitim fakültesinde görev yapan 20 farklı öğretim üyesinin hazırladığı 20 sınav kağıdı incelenmiştir. Test geliştirme konusunda çalışmaları bulunan iki ölçme ve değerlendirme uzmanından test yönergesinde bulunması gereken bilgiler ile ilgiligörüş alınmıştır. Uzmanlardan alınan bilgiler doğrultusunda sınav kağıtlarında en çok tekrar eden bilgiler belirli başlıklar altında sınırlandırılmıştır. Yapılan alanyazın taraması ve alınan uzman görüşleri doğrultusunda ölçekleme işlemi için araştırmacılar tarafından oluşturulan “Test Yönergesi Bilgilerini Değerlendirme Formu” oluşturulmuştur. Bu formda öğrencilerin bir test yönergesinde aradıkları bilgilere ilişkin yargıların sıralanması için araştırmacılar tarafından belirlenmiş sekiz faktör yer almaktadır. Bu faktörler; sınav süresi (M1), soru sayısı (M2), puanlama (M3), soruların nasıl cevaplanacağı (M4), cevaplamanın nereye yapılacağı (M5), şans başarısına yönelik önlem alınıp alınmayacağı (M6), kopya durumunda ne yapılacağı (M7), sınav sırasında yasak davranışların neler olduğudur (M8). Öğretmen adaylarından uyarıcıları bir bütün olarak görmeleri ve her birini diğerleriyle kıyaslayarak sıra sayıları vermeleri talep edilmiştir. Test Yönergesi Bilgilerini Değerlendirme Formu cevaplandırılırken öğretmen adaylarından yönergedeki en önemli bilgiye 1 sıra sayısını vermeleri istenmiştir. Her bilginin önem sırasını belirten öğrenmen adayları 1-8 aralığında numaralandırma yapmışlardır. Ayrıca adaylarından her bir bilgiye sıra sayıları verilirken her sıra sayısının bir kez kullanılması konusunda dikkatli davranmaları istenmiştir.

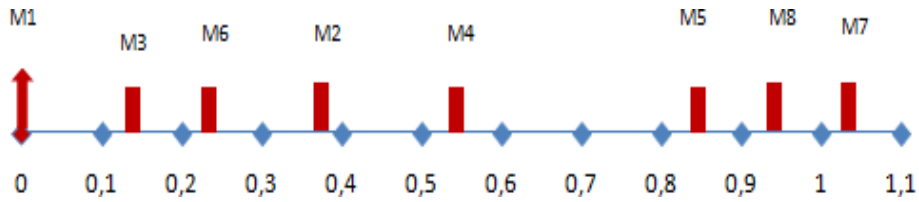
Verilerin Analizi

Verilerin analizinde, ölçekleme yöntemlerinden yargıcı kararlarına ilişkin yaklaşımlardan sıralama yargıları kanundan yararlanılmıştır. Öğretmen adaylarına sınav yönergesinde aradıkları bilgilere yönelik yargıların elde edilmesi için sekiz uyarıcı verilmiştir. Veri toplama aracını oluşturan sekiz uyarıcının ölçek değerleri ve bağımsız değişkenlere göre sıralamaların değişip değişmediği tek tek Microsoft Excel programında analiz edilmiştir. Öğretmen adaylarından uyarıcıların hepsini birlikte düşünmesi ve her uyarıcıyı diğerleri ile kıyaslayarak numara vermeleri istenmiştir. Dolayısıyla uyarıcı kategorisi, tüm uyarıcıların kıyaslandığı bir bileşik ölçüme dönüştürülmüştür. Öncelikle uyarıcıların kaçınıcı sıraya kaç defa getirildiğini belirten uyarıcılara ilişkin sıra frekansları matrisi ve ilgili matrise bağlı olarak oranlar matrisi oluşturulmuştur (Turgut ve Baykul, 1992). Oranlar matrisi kullanılarak birim standart normal sapmalar matrisi (zjk) hesaplanmış ve tek tek uyarıcılara dair ölçek değerleri (Sj) belirlenmiştir. En küçük ölçek değerinin mutlak değeri, bütün ölçek değerlerine eklenerek eksen başlangıcı (O noktası) en küçük ölçek değerine kaydırılmıştır. Böylece uyarıcıların ölçek değerleri (Sc) yeniden belirlenmiş ve sıralanmıştır. Bağımsız değişken kategorilerinin her biri için her bir uyarıcının ölçek değeri ayrı ayrı hesaplanmıştır.

Elde edilen ölçek değerleri öğretmen adaylarının yargılarına dayanmaktadır. Gözlemcilerin uyarıcılara tepkide bulunurken dikkatli davranıp davranmadıklarını kontrol etmek amacıyla ölçek değerlerinin iç tutarlılığı incelenmiştir. Turgut ve Baykul'a (1992) göre ölçek değerlerinin iç tutarlılığı; gözlenen frekans oranlarının ölçek değerlerinden hesaplanan frekans oranları ile ne derece benzer olduğunun hesaplanması ile belirlenmektedir. İç tutarlılığı hesaplamak için uyarıcıların ölçek değerlerinden yararlanılarak kuramsal birim sapmalar matrisi ve kuramsal oranlar matrisi hesaplanmıştır. Daha sonra da gözlenen oranlar ve teorik oranlar benzerliği incelenerek ölçek değerlerinin ortalama hatası elde edilmiştir. Ortalama hata değeri, uygunluk değerinin manidar olup olmadığı hakkında bilgi vermediği için uygunluk derecesinin manidarlığı Ki-kare testiyle incelenmiştir. Hesaplanan ki-kare bulgusu [χ^2 (sd=28, n=252)=182.427, p<.05] tablo değerini [χ^2 (sd=28, n=252)=41.337, p<.05] aştığından anlamlı bulunmuştur. Elde edilen Ki-kare değerinin tablo değerinden büyük olması iç tutarlığın düşük olduğunu göstermiştir. Bu bulgulara göre ölçeklemeye esas olan verilerin, V. halin varsayımlarını sağlamadığı sonucuna varılmıştır. Ayrıca ölçeklenen değişkenin tek boyutlu olmaması da Ki-kare değerinin anlamlı olmasına neden olduğu yorumu da yapılabilmektedir. V. hal denkleminde ayırıcılık yargıları varyansları eşit kabul edilirken III. hal denkleminde ayırıcılık yargıları varyansları ayrı ayrı hesaplanmakta yani eşit kabul edilmemektedir. Dolayısıyla varsayımları karşılandığı takdirde V. hal yöntemiyle ölçekleme yapmak işlemlerde ekonomiklik sağlamaktadır. Guilford (1954), uyum ölçüsünün anlamlı çıkması durumunda III. halin tercih edilmesini önermektedir (Akt. Turgut ve Baykul, 1992). Bu nedenle öğretmen adaylarının test yönergesinde aradıkları bilgilerin önem sırasını belirlemek için III. hal denklemleri ile ölçekleme yapılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde öğretmen adaylarının test yönergesinde aradıkları bilgilerin hangisini daha önemli gördüklerini belirlemek amacıyla yapılan ölçekleme çalışmasında sekiz uyarıcının ölçek değerleri hesaplanmıştır. Elde edilen en küçük ölçek değeri başlangıç noktası (0 noktası) olacak biçimde ötelenmiş ve hesaplanan değerlerin mutlak değeri büyüklüğünde diğer belirlenen ölçek değerlerinin büyüklüğü artırılmıştır. Uyarıcıların sonul (nihai) ölçek değerleri Şekil 1'de sayı doğrusunda verilmiştir.



Şekil 1. Uyarıcıların ölçek değerlerinin betimlenmesi

Şekil 1’de de belirtildiği gibi sınav süresi (M1); sıfır değerini taşıması nedeniyle öğrenciler tarafından en önemli uyarıcı olarak görülmektedir. Öğretmen adaylarının test yönergesinde aradıkları bilgilerin uyarıcı sıraları ve ölçek değerleri Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

Test Yönergesindeki Bilgilerin Ölçek Değerleri ve Uyarıcı Sıraları

Test Yönergesinde Yer Alan Bilgiler	Ölçek Değerleri (S _j)	Uyarıcı Sıraları
M1. Sınav süresi	0.00	1
M2. Soru sayısı	0.39	4
M3. Puanlama	0.14	2
M4. Soruların nasıl cevaplanacağı	0.53	5
M5. Cevaplamanın nereye yapılacağı	0.85	6
M6. Şans başarısına yönelik önlem alınıp alınmayacağı	0.20	3
M7. Kopya durumunda ne yapılacağı	1.02	8
M8. Sınav sırasında yasak davranışların neler olduğu	0.91	7

Tablo 2’ye göre öğrenciler, test yönergelerinde bulunan bilgileri önem sırasına göre en çoktan en aza doğru sıraladığında, M1 maddesinde belirtilen sınav süresi ile ilgili bilginin ilk sırada yer aldığı görülmektedir. Bu bilgiyi puanlama (M3), şans başarısına yönelik önlem alınıp alınmayacağı (M6), soru sayısı (M2) ile ilgili bilgiler izlemektedir. Tablo 2 incelendiğinde öğrencilerin sınav sırasında yasak davranışların neler olduğu (M8) ve kopya durumunda ne yapılacağı (M7) bilgilerinin sınav yönergesinde daha az arandığı söylenebilir.

Öğretmen adaylarının test yönergesinde aradıkları bilgiler cinsiyet değişkenine ilişkin tek tek ölçeklendiğinde hesaplanan ölçek değerleri ve uyarıcı sıraları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3

Cinsiyete Göre Öğrencilerin Test Yönergesinde En Önemli Gördükleri Bilgiler İçin Hesaplanan Ölçek Değerleri ve Uyarıcı Sıraları

Test Yönergesinde Yer Alan Bilgiler	Kadın		Erkek	
	Ölçek Değerleri (S _j)	Uyarıcı Sıraları	Ölçek Değerleri (S _j)	Uyarıcı Sıraları
M1. Sınav süresi	0.00	1	0.16	2
M2. Soru sayısı	0.54	4	0.42	4
M3. Puanlama	0.21	2	0.00	1
M4. Soruların nasıl cevaplanacağı	0.73	6	0.90	6
M5. Cevaplamanın nereye yapılacağı	0.72	5	0.85	5

(devam ediyor)

Tablo 3 (devam)

Test Yönergesinde Yer Alan Bilgiler	Kadın		Erkek	
	Ölçek Değerleri(Sj)	Uyarıcı Sıraları	Ölçek Değerleri (Sj)	Uyarıcı Sıraları
M6. Şans başarısına yönelik önlem alınıp alınmayacağı	0.41	3	0.26	3
M7. Kopya durumunda ne yapılacağı	1.01	8	1.02	8
M8. Sınav sırasındayasak davranışların neler olduğu	0.96	7	1.00	7

Tablo 3'e göre kadın ve erkek öğrenciler, test yönergelerinde bulunan bilgileri önem sırasına göre en çoktan en aza doğru sıraladığında ilk iki sıradaki bilginin değişmesi dışında farklılık yoktur. Kadın öğrenciler için M1 maddesinde belirtilen sınav süresi ile ilgili bilginin ilk sırada yer aldığı görülmektedir. Erkek öğrenciler için ise M3 maddesinde belirtilen puanlama ile ilgili bilginin ilk sırada yer aldığı görülmektedir. Bu bilgileri tüm grup için elde edilen sıralamada olduğu gibi cinsiyet değişkeni için şans başarısına yönelik önlem alınıp alınmayacağı (M6), soru sayısı (M2) ile ilgili bilgiler izlenmektedir. Tablo 3'e göre kadın ve erkek öğrenciler sınav sırasında yasak davranışların neler olduğu (M8) ve kopya durumunda ne yapılacağı (M7) yönerge bilgilerini diğerlerine göre daha az önemli bulmuşlardır.

Öğrencilerin test yönergesinde aradıkları bilgiler sınıf düzeyi değişkenine göre 3. sınıf ve 4. sınıf öğrencileri için ayrı ayrı incelenmiş ve hesaplanan ölçek değerleri Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

Sınıf Düzeyine Göre Öğrencilerin Test Yönergesinde En Önemli Gördükleri Bilgiler İçin Hesaplanan Ölçek Değerleri ve Uyarıcı Sıraları

Test Yönergesinde Yer Alan Bilgiler	3. Sınıflar		4. Sınıflar	
	Ölçek Değerleri (Sj)	Uyarıcı Sıraları	Ölçek Değerleri (Sj)	Uyarıcı Sıraları
M1. Sınav süresi	0.00	1	0.33	3
M2. Soru sayısı	0.47	5	0.44	4
M3. Puanlama	0.11	2	0.00	1
M4. Soruların nasıl cevaplanacağı	0.34	4	0.86	6
M5. Cevaplamının nereye yapılacağı	0.80	6	0.72	5
M6. Şans başarısına yönelik önlem alınıp alınmayacağı	0.20	3	0.19	2
M7. Kopya durumunda ne yapılacağı	1.08	8	1.02	8
M8. Sınav sırasındayasak davranışların neler olduğu	0.97	7	0.98	7

Tablo 4'e göre 3. sınıf öğrencileri, test yönergelerinde bulunan bilgileri önem sırasına göre en çoktan en aza doğru sıraladığında, M1 maddesinde belirtilen sınav

süresi ile ilgili bilginin ilk sırada yer aldığı görülmektedir. Bu bilgiyi puanlama (M3), şans başarısına yönelik önlem alınıp alınmayacağı (M6), soruların nasıl cevaplanacağı (M4) ile ilgili bilgiler izlemektedir. Tablo 4'e göre 3.sınıf öğrenciler, sınav sırasında yasak davranışların neler olduğu (M8) ve Kopya durumunda ne yapılacağı (M7) bilgilerini diğerlerine göre daha az önemli bulmuşlardır.

Tablo 4'e göre 4. sınıf öğrencileri, test yönergelerinde bulunan bilgileri önem sırasına göre en çoktan en aza doğru sıraladığında, M3 maddesinde belirtilen puanlama hakkındaki bilginin ilk sırada yer aldığı görülmektedir. Bu bilgiyi şans başarısına yönelik önlem alınıp alınmayacağı (M6), sınav süresi (M1), soru sayısı (M2) ile ilgili bilgiler izlemektedir. Tablo 4'e göre 4. sınıf öğrenciler de 3. sınıf öğrencileri gibi, sınav sırasında yasak davranışların neler olduğu (M8) ve kopya durumunda ne yapılacağı (M7) bilgilerini diğerlerinden düşük düzeyde önemli bulmuşlardır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada öğretmen adaylarının test yönergesinde aradıkları bilgilerin önem sırası sıralama yargılarına dayalı olarak belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının sıralama yargılarına dayalı olarak belirlenen ölçek değerlerinin cinsiyete ve sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Araştırma sonucunda sekiz faktörden en önemli bilginin sınav süresi olduğu, bu bilgiyi sırasıyla puanlama, şans başarısına yönelik önlem alınıp alınmayacağı, soru sayısı, cevaplamanın nereye yapılacağı, soruların nasıl cevaplanacağı, sınav sırasında yasak davranışların neler olduğu, kopya durumunda ne yapılacağı bilgilerinin izlediği bulunmuştur.

Çoktan seçmeli testlerde, öğrencinin zamanının büyük bir kısmı, soruların okunarak neyin sorulduğunun anlaşılmasına, sorunun yanıtının düşünülmesine ve bulunan yanıtın hangi seçenekte olduğunun bir işaretle belirtilmesine harcanmaktadır (Özçelik, 1989). Test yanıtlama süresi yanıtlayıcılar için önemli değişkenlerden biridir. Test yönergesinde sınav süresinin belirtilmesi ve sorulara uygun olarak ayarlanması öğrencilerin yanıtlama davranışlarını etkilemektedir. Frary'e (1980) göre çoktan seçmeli bir maddenin yanıtlama sürecinde, yanıtlayıcının sahip olduğu bilgiyi, seçeneklerle ilişkilendirmesi ve çeldiricilerden birinin doğru olduğuna inanması yaşanır. Bununla birlikte yanıtlayıcı doğru seçeneği tek ya da daha çok çeldiriciyle ilişkilendirebilir, geri kalan iki ya da daha çok çeldirici içerisinden kestirimde bulunabilir. Bu olasılıklar yanıtlayıcının düşüncesindeki değişkenlikleri, başka bir anlatımla tam olmayan bilginin değişik düzeylerdeki varlığını ortaya koyar. Ayrıca başarı testlerinde yeterlitest süresinin verilmemesi durumunda, yanıtlayıcı bazı maddeleri okumadan, rastgele yanıtladığına yoluna gidebilmektedir (Turgut, 1971).

Test yönergesinde her bir sorunun puan değerinin ne kadar olduğunun ve düzeltme formülünün kullanılıp kullanılmayacağına açıklanması, yanıtlayıcıların aradıkları önemli bilgilerdendir. Yönergede yer alan puanlama bilgisinin öğrencilerin davranışlarında belirleyici olduğunu gösteren çalışmalar vardır (Çoban, 2015; Koçak, 2013; Özdemir-Tokat 2006). Dolayısıyla öğretmenler ve test geliştiricilerin, test

geliştirme sürecinde yanıtlayıcı davranışlarının neler olduğunu, hangi durumda ne tür yanıtlayıcı davranışları gösterildiğini göz önünde bulundurması gerekmektedir.

Test yönergesinde şans başarısına yönelik önlem alınıp alınmayacağı bilgisi, yanıtlayıcı davranışlarında farklılıklara neden olmaktadır (Çelen ve Demirtaşlı 2006; Espinosa ve Gardeazabal, 2010; Kadioğlu 2002; Umay, 1998). Çoktan seçmeli test maddelerini yanıtlayıcı hakkında deneyimli olan kişi, maddeleri yanıtlarken her bilgi parçasını kullanarak kestirimde bulunma eğilimindedir. Deneyimsiz ya da şansını denemekten kaçınan birey ise, düzeltme puanı uygulamasından etkilenir ve doğru yanıtlayıcı olasılığı (ihtimali) yüksek olan oldukça çok maddeyi de yanıtlayıcı bırakır. Ebel (1965), düzeltilmiş puan uygulamasının, test maddelerini şansla doğru yanıtlayıcı konusunda deneyimli olan bireylere özel bir kazanç sağladığını belirtmektedir. Koçak (2013) farklı yönergelerle verilen testlerde yanıtlayıcı davranışlarını incelemiş ve *Doğru yanıtı bulamadığım için rastgele işaretledim* davranışının, düzeltme formülü uygulanmayacağı bilgisi verildiğinde en çok gösterilen davranışlar arasında olduğu ancak herhangi bir uyarı yapılmadığı ya da düzeltme formülü uygulanacağı uyarısı yapıldığında bu davranıştan kaçınıldığı sonucuna ulaşmıştır.

Cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri için yapılan incelemede, test yönergesinde aranan bilgilerin önem sıralarının tüm grup için elde edilen sıralamaya benzer olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyete göre öğrencilerin test yönergelerinde bulunan bilgilerinden en önemli gördükleri bilgilerin sıralaması incelendiğinde kadın ve erkek öğrenciler için de puanlama, sınav süresi, şans başarısına yönelik önlem alınıp alınmayacağı bilgilerinin ilk sıralarda yer aldığı ve öğrencilerin bu bilgileri diğer bilgilerden daha çok önemsedikleri görülmektedir. Test yönergesinde bulunan kopya durumunda ne yapılacağı ve sınav sırasında yasak davranışların neler olduğu bilgilerinin cinsiyet değişkenine göre daha az önemsenenler arasında olduğu görülmüştür. Sınıf düzeyine göre öğrencilerin test yönergelerinde bulunan bilgilerinden en önemli gördükleri bilgilerin sıralaması incelendiğinde üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri için de puanlama, sınav süresi, şans başarısına yönelik önlem alınıp alınmayacağı bilgilerinin ilk sıralarda yer aldığı ve öğrencilerin bu bilgileri diğer bilgilerden daha çok önemsedikleri görülmektedir. Sınav yönergesinde bulunan kopya durumunda ne yapılacağı ve sınav sırasında yasak davranışların neler olduğu bilgilerinin sınıf düzeyi değişkenine göre en az önemsenenler arasında olduğu görülmüştür.

Bu araştırma sonucunda sınav kağıdı hazırlarken bazı test geliştiriciler tarafından önemsenmeyen yönergenin, öğrencilerin yargılarından yola çıkarak sıralama yargıları yöntemi ile ölçeklenmiş ve gerekliliği belirtilmiştir. Araştırmanın bulguları ve sonuçları, öğretmen adaylarının yaptıkları sıralamalar, sınav kağıdı hazırlayan öğretim elemanları ile paylaşılabilir. Test yönergesi ile ilgili seminerler düzenlenerek yönergenin nasıl hazırlanması gerektiği konusunda öğretim elemanlarının eksiklikleri giderilebilir, sorunları çözülebilir. Bu araştırmanın sonuçları doğrultusunda temsil gücü yüksek farklı fakülteler, üniversiteler ve farklı değişkenler de dahil edilerek benzer çalışmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Atılgan, H. (Ed.) (2006). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Arık, R. S. ve Kutlu, Ö. (2013). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme alanı yeterliklerinin yargıcı kararlarına dayalı ölçeklenmesi [Scaling primary school teachers' competence based on judgmental decisions in the field of measurement and evaluation]. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi - Journal of Educational Sciences Research*, 3(2), 163-196.
- Bal, Ö. (2011). Seviye belirleme sınavı (SBS) başarısında etkili olduğu düşünülen faktörlerin sıralama yargıları kanunuyla ölçeklenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 2(2), 200-209.
- Brown, T. C., and Peterson, G. L. (2009). An enquiry into the method of paired comparison: reliability, scaling, and Thurstone's law of comparative judgment. Retrieved from https://www.fs.fed.us/rm/pubs/rmrs_gtr216.pdf
- Bülbül, T., and Acar, M. (2012). A pair-wise scaling study on the missions of education supervisors in Turkey. *International Journal of Human Sciences*, 9(2), 623-640.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (7. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Crocker, L., and Algina, J. (1986). *Introduction to classical and modern test theory*. New York, NY: Holt.Rinehart and Winston.
- Cronbach, L. J. (1960). *Essentials of psychological testing*. (2nd Edition). New York, NY: Harper and Brothers, Publishers.
- Çelen, Ü. ve Demirtaşlı, N. (2006). Düzeltme yönergesinin testin psikometrik özelliklerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(30), 82-91.
- Çoban, E. (2015). *Test yönergesi ve risk alma eğiliminin seçmeli testlerin psikometrik özelliklerine ve tahminle yanıtama davranışına etkisi* (Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>nden elde edilmiştir. (Tez No. 396161)
- Ebel, R. L. (1965). *Measuring educational achievement*. New Jersey, NJ: Prentice-Hall.
- Espinosa, M. P., and Gardezabal, J. (2010). Optimal correction for guessing in multiple-choice tests. *Journal of Mathematical Psychology*, 54(5), 415-425.
- Frary, R. (1980). The effect of misinformation, partial information and guessing on expected multiple-choice test item scores. *Applied Psychological Measurement*, 4(1), 79-90.

- Groenen, P. J. F., and Velden, M. V. D. (2004). Multidimensional scaling. Retrieved from <http://repub.eur.nl/res/pub/1274/ei200415.pdf>.
- Guilford, J. P. (1954). *Psychometrics methods*. New York, NY: Mc Graw-Hill Book Co.
- Güler, N., and Anıl, D. (2009). Scaling through pair-wise comparison method in required characteristics of students applying for post graduate programs. *International Journal of Human Sciences*, 6(1), 627-639.
- Kadıoğlu, B. (2002). *Çoktan seçmeli testlerde test maddelerini cevaplama davranışlarının madde ve öğrenci özelliklerine göre nasıl bir değişim gösterdiğinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, Türkiye). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>nden elde edilmiştir. (Tez No: 113426)
- Kan, A. (2008). Yargıcı kararlarına dayalı ölçekleme yöntemlerinin karşılaştırılması üzerine ampirik bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 186-194.
- Kara, Y. ve Gelbal, S., (2013). İlköğretim öğrencilerinin başarılarını etkileyen özelliklerin tam sıralama halinde ikili karşılaştırmalar yöntemiyle ölçeklenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 4(1), 33-51.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemi* (18. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Koçak, D. (2013). *Farklı yönergelerle verilen çoktan seçmeli testlerde yanıtlama davranışlarının incelenmesi*. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>nden elde edilmiştir. (Tez No: 342461)
- Özçelik, D. A. (1989). *Test hazırlama kılavuzu*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Özer, Y. ve Acar, M. (2011). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri üzerine ikili karşılaştırma yöntemiyle bir ölçekleme çalışması. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(40), 89-101.
- Özdemir Tokat, Y. N. (2006). *Çoktan seçmeli testlerde yanıtlama davranışlarının belirlenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>nden elde edilmiştir. (Tez No: 204611)
- Özgül Örs, S. ve Kınay, E. (2015). 5.Sınıf seçmeli ders tercihlerinin sıralama yargıları kanunuyla ölçeklenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 6(2), 268-278.
- Öztürk, N., Özdemir, S. ve Gelbal, S. (2011, Eylül). *İki farklı ölçekleme yaklaşımından elde edilen ölçek değerleri tutarlılığının incelenmesi*. 20. Ulusal

Eğitim Bilimleri Kurultayı'nda sunulan bildiri. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Burdur.

Şahin, G. M., Öztürk Boztunç, N. ve Taşdelen Teker, G. (2015). Öğretmen adaylarının başarılarının değerlendirilmesinde tercih ettikleri ölçme araçlarının belirlenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 6(1), 95-106.

Tekin, H. (2010). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayınları.

Torgerson, W. S. (1958). *Theory and methods of scaling*. New York, NY: John Wiley and SonsInc.

Turgut, F. (1971). *Şans başarısının test puanlarına etkisi*. Ankara: ODTÜ Yayınları.

Turgut, M. F. ve Baykul, Y. (1993). *Ölçekleme teknikleri*. Ankara: ÖSYM Yayınları.

Umay, A. (1998). Seçmeli derslerde yanıtlayıcı davranışları ve şans başarısının elimine edilmesi işlemlerine ilişkin bazı öneriler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(14), 54-61.


Yalçın, S. ve Şengül Avşar, A. (2014). Eğitim fakültesi meslek bilgisi derslerinin sıralama yargıları kanunuyla ölçeklenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 5(2), 79-90.



Scaling the Information Sought by the Pre-service Teachers in the Test Directive Through Method of Sorting Judgments¹

ARTICLE TYPE	Received Date	Accepted Date	Published Date
Research Article	10.05.2018	04.30.2019	05.01.2019

D. Bahar Şahin Sarkın ²
İstanbul Okan University

Fazilet Taşdemir ³
Recep Tayyip Erdoğan University

Abstract

In this study, it is aimed to scale the information sought by the students studying at the faculty of education in the test directive through the method of sorting judgments. The study has been conducted in screening model. The Test Directive Information Evaluation Form developed by the researchers has been used for the scaling process. The research was carried out in different departments of the Faculty of Education of a public university [Primary School Teaching (PST), Social Studies Teaching (SST), Science and Technology Teaching (STT), Turkish Language Teaching (TLT)] with 252 students who are attending the third and fourth grade. Specifying the exam duration and adjusting it according to the questions in the test directive affect the response behaviors of the students. The information in the test directives have been sorted by the students from most important to the least important as duration of the exam, scoring, whether the measures are taken against success by chance and the number of questions. When sorting based on the gender examined, it is seen that the information of scoring, duration of exam and whether the measures are taken against success by chance for both female and male students rank near the top and they pay more attention to this information than others. According to the grade level, the information of scoring, duration of exam and whether the measures are taken against success by chance rank near the top for the 3rd and 4th grade students. In conclusion, seminars related to the test directive could be organized and the deficiencies of the instructors about how to prepare the tests could be eliminated and their problems could be solved.

Keywords: Scaling, rank-order judgments, directive, test instruction, pre-service teachers.

¹This article was presented at the IV. International Eurasian Educational Research Congress (EJER) held on 11-14 May 2017.

²*Corresponding Author:* Assist. Prof. Dr., Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Guidance and Psychological Counselling Department, E-mail: bahar.sarkin@okan.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-1155-6114>.

³Assist. Prof. Dr., Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Guidance and Psychological Counselling Department, E-mail: fazilet.tasdemir@erdogan.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-0430-9094>.

Purpose and Significance

Keeping the test guideline and the examples clear and understandable, and giving attention to the characteristics of the measurement tools such as font size, line spacing, page layout, type of writing according to the age group of the test are important in terms of ensuring the applicability of the tests. It was one of the problems of the test instructors that what could be done against the factors which could affect the scoring such as chance success, estimation behavior which damage the validity and reliability which are the important characteristics of the test scores. Test guideline forms the section where information about the exam is presented before proceeding to the questions. It is seen in the literature that the explanations in the test guideline, for example, whether to use the correction formula or not, cause differences in the response behavior of the individual. It is important to determine the importance level of the factors which is thought to affect the response behaviors of pre-service teachers and the relationship between the magnitude of these factors perceived by the pre-service teachers and their actual magnitude. Scaling presents the methods of transition from observational relations to rule-based associations. Scaling with sorting judgments means that the stimulants sort a specific characteristic from large to small or vice versa and that a sequence number is attached to each characteristic according to its position. The study is important to determine the extent to which the content of the directives that are considered unimportant by academics teaching at universities is required by the individuals taking the test. In addition, as the research is a scaling study, it is thought that ranking on what the students give importance in terms of responding behaviors will also contribute to the literature. In this study, it is aimed to scale the information in the test directive sought by the pre-service teachers studying in the faculty of education through the method of sorting judgments.

Method

The study has been conducted in screening model. The research was carried out in different departments of the Faculty of Education of a public university in the academic year of 2016-2017 [Primary School Teaching (PST), Social Studies Teaching (SST), Science and Technology Teaching (STT), Turkish Language Teaching (TLT)] with 252 students who are attending the third and fourth grade. The Test Directive Information Evaluation Form developed by the researchers has been used for the scaling process. In the analysis of the data, the method of scaling through sorting judgments has been used. In this form, there are eight factors determined by the researchers in order to sort the opinions related to the information which the students would like to see in a test guideline. These factors are; time, the number of questions, scoring, how to answer the questions, where to address the answers, whether to take measures for the success by chance, what to do in case of copy and what are the prohibited behaviors during the exam. The pre-serviceteachers were asked to think each stimulus as a whole and give a sequence number for each stimulant by comparing each of them with the others. While the Evaluation Form of Test Guideline Information was answered, the pre-serviceteachers were asked to rank the information in the guideline which they think the most important, by giving them the

sequence number of 1. The pre-serviceteachers made a gradation between 1 - 8 which states the order of importance of each information. Obtained scaling values are based on the judgments of the pre-serviceteachers. The internal consistency of the scale values was examined in order to check whether the observers reacted carefully to the stimuli. In order to calculate the internal consistency, theoretical unit deviation matrix and theoretical ratios matrix were obtained by using the scale values of stimuli. In the next stage, the average error of the scale values was calculated by considering the appropriateness of the ratios observed with the theoretical ratios. As the average error value did not provide information about whether the fidelity is appropriate or not, it is examined by Chi-square test to determine if the appropriateness degree is significant. The calculated chi-square value [χ^2 (sd = 28, n = 252) = 182.427, p < .05] exceeds the table value [χ^2 (sd = 28, n = 252) = 41.337, p < .05]. Having the calculated chi-square value higher than the table value showed that the internal consistency is low. According to these findings, it was concluded that the data based on scaling did not provide the assumptions of the V state. For this reason, in order to determine the importance sequence of the information that the pre-serviceteachers would like to see in the test guideline, the scaling was made by the equation of state III.

Results

In the research findings, it is seen that the information of duration of exam, scoring and whether the measures are taken against success by chance on the test directives have been sorted by the students from the most important to the least important based on the order of importance. It could be stated that the information of what the prohibited behaviors during the exam are and what to do in case of cheating are not very important to the students. According to gender, it is seen that for both female and male students the information of scoring, duration of exam and whether the measures are taken against success by chance included in the test directives, rank near the top and the students pay more attention to this information than others. When sorting of the information that is regarded as the most important information in the test directives by the students according to the grade levels, it is seen that the information of scoring, duration of the exam, whether the measures are taken against success by chance rank near the top according to the third and fourth grade students and the students pay more attention to this information than others. It is seen that the information of what to do in case of cheating and what are the prohibited behaviors during the exam included in the exam directive are among the least important according to the grade level variable.

Discussion and Conclusions

Specifying the exam duration and adjusting it according to the questions in the test directive affects the response behaviors of the students. The duration of answering the test is one of the important variables for responders. Indicating the duration of the exam in the test guideline and adjusting it according to the questions affects the students' response behaviors. According to Frary (1980), in responding to a multiple-choice item, the knowledge level of the respondent causes the process of relating the

correct option to distracters and believing that one of the distracters is true. Besides, the respondent can also associate the correct option with one or more distracters and make a prediction among the remaining two or more distracters. These conditions indicate the variabilities in the respondent's knowledge, in other words, the presence of partial information at different levels. In addition, the lack of appropriate test duration in the achievement tests may lead the responder to give random responses to these items as he/she could not find adequate time for reading some of the items (Turgut, 1971). Explaining the score value of each problem and whether the correction formula will be used or not in the test directive are important information that respondents look for. It is therefore necessary for teachers and test developers to take into consideration what are the response behaviors and what type of response behaviors are shown in which situations during the test development process.

The information of whether the measures are taken against success by chance causes differences in the test directive (Çelen and Demirtaşlı 2006, Espinosa and Gardezabal, 2010; Kadioğlu 2002; Umay, 1998). In the examination conducted for variables of gender and grade level, it is found that the order of importance for the information sought in the test directive is similar to ranking obtained for the whole group. As a result of this research, the guidelines which are not given enough attention by some of the test developers while preparing the exam paper were scaled by taking opinions of the students into consideration by the scaling method and their importance was emphasized. The findings and the results of the research, the scaling made by the pre-service teachers can be shared with the instructors who prepare the exam paper. In conclusion, seminars related to the test directive could be organized and the deficiencies of the instructors about how to prepare the tests could be eliminated and their problems could be solved.



İlköğretimde Ekonomiyle İlgili Eğitsel Niteliklerin Kazandırılmasına İlişkin Öğrenci Görüşleri¹

MAKALE TÜRÜ	Başvuru Tarihi	Kabul Tarihi	Yayın Tarihi
Araştırma Makalesi	02.11.2018	30.04.2019	01.05.2019

Hakkı Toy ²
Ankara Üniversitesi

Öz

Bu araştırma, ilköğretimde öğrencilere kazandırılması amaçlanan ekonomiyle ilgili üretkenlik ve tüketim bilincine sahiplik eğitsel niteliklerinin öğrencilere hangi derecede kazandırıldığını öğrencilerin görüşlerinden yola çıkarak saptamayı amaçlamaktadır. Tarama modelinde olan bu çalışmada, nicel çözümleme kullanılmıştır. Bu çalışmanın hedef evrenini 2011-2012 öğretim yılında Ankara'nın merkez dokuz ilçesinde bulunan ilköğretim okullarındaki öğrenciler oluşturmaktadır. Bu hedef evrenin temsili, tabakalı olarak örnekleme yoluyla belirlenen merkez ilçelerdeki ilköğretim okullarında öğrenim gören ve rastgele ulaşılan 382 öğrenciyle sağlanmıştır. Çalışmada öğrenci görüşlerine ilişkin veriler, bu amaçla geliştirilen anket aracılığıyla toplanmıştır. Çalışmanın bulguları, anketteki ifadelerle katılım derecesi, aritmetik ortalama (\bar{x}) ve standart sapma (ss) değerleri kullanılarak yorumlanmıştır. Çalışma sonucunda, ilköğretim düzeyinde üretkenlik ve tüketim bilincine sahiplik gibi ekonomiyle ilgili eğitsel niteliklerin öğrencilere yeterli derecede kazandırıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar sözcükler: Eğitsel nitelik, üretkenlik, tüketim bilincine sahiplik.

¹Toy, Hakkı (2012) "İlköğretim Öğrencilere Kazandırmayı Amaçladığı Ekonomiyle İlgili Eğitsel Nitelikler Konusunda Öğrenci Görüşleri" adlı, Prof. Dr. Kasım Karakütük'ün danışmanlığında tamamlanan yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

²*Sorumlu Yazar:* Doktora Öğrencisi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Politikası Anabilim Dalı, E-posta: hakkitoy@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-2440-825X>

Tarih boyunca insanın en önemli etkinliği, işi ve toplumsal ilişki biçimlerinden biri olarak eğitime ve eğitim olgusuna yönelik birden çok bilimsel açıklama girişimi olduğu bilinmektedir. Bilindiği gibi, eğitim olgusuna ve etkinliklerine ilişkin, yaklaşımlar ve bilimsel açıklama çabaları, belirli bir felsefe ve düşünsel zemin üzerinden yola çıkarak kurulmuştur. Söz gelimi, eğitimsel gerçekliğin diğer toplumsal olgular gibi bir özü olduğunu düşünen ya da varsayan yaklaşımlarda, eğitimsel ilişki ve etkinlikleri de açıklarken bu değişmez öz üzerinden veya başka bir deyişle kendinde olduğuna inanılan eğitimin özü, gönderim çerçevesi kabul edilmektedir. Eğitime özcü yaklaşım olarak da bilinen bu yaklaşımda, eğitim ile ilgili durumlar, söz konusu bu öz ya da idealle karşılaştırma yapılarak açıklamaya çalışan kuramların yanı sıra eğitim olgusunu, merkeze sorun çözme koyarak öğrenme, düşünme, anlama, bireylerin gizil yeteneklerini ortaya çıkarma ve onların çok yönlü gelişmeleri için gerçekleştirilen etkinlikler ya da deneyimler üzerinden açıklayan kuramlarda vardır (Cevizci, 2011). İkinci yaklaşımda eğitimin, her toplum ve çağ için geçerli güç ve otorite ilişkilerine göre yeniden yapılandırılan ilişkisel bir gerçeklik olarak ele alındığı söylenebilir. Eğitim olgusunu açıklamaya ilişkin benimsenen düşünsel ve bilimsel yaklaşımların farklılaşması, yürürlükteki eğitim etkinliklerinin yapı, işleyiş ve süreç boyutlarında, uygulamada ya da gerçek yaşamda deneyimlenen eğitimin ortaya çıkardığı veya ürettiği sonuçların bilimsel olarak değerlendirilmesini de değiştirecektir. Örneğin, birinci yaklaşımda, eğitim alanında yaşanan sorunlar, varsayılan ideal eğitim özünden bir sapma olarak değerlendirilebilirken ikinci yaklaşımda sorunun kaynağı güncel olan toplumdaki üretim, bölüşüm ve egemenlik ilişkileri dikkate alınarak bulunmaya ve çözülmeye çalışılacaktır.

Cevizci'ye (2011) göre alanyazında, eğitim sözcüğünün birbirinden farklı anlamlarda kullanımı söz konusudur. Analitik eğitim felsefecileri, bu farkın çeşitli bilimsel disiplinlerin eğitimi ele alışlarındaki farktan kaynaklandığını ileri sürmektedirler. Toplumbilim, eğitimi topluma uyum ve sorunsuz olarak topluma katılım; bireyin eğitim aracılığıyla toplumsallaşması ve toplumun kültürünü edinmesi gibi bir anlam ve içerik yükleyerek incelerken ekonomi, eğitimi ülkenin başta gereksinimlerini sonra da gönenç ve bolluğunu yaratmak üzere üretime ilişkin bir yatırım konusu olarak görmektedir. Kuşkusuz, ekonominin temel ve en önemli etmeni emektir. Bu anlamda emek ya da insangücü nitelikli duruma getirilmelidir. Eğitim sözcüğü, bazen okullaşma anlamında biçimsel eğitimde geçen süre olarak anlaşılırken bazen doğrudan okula, toplumsal bir kurum gönderme yapmak üzere kullanılmaktadır. Ancak, burada söz konusu eğitim sözcüğünün kullanımında, toplumbilim ve ekonomi disiplinlerinin ele alışlarında eğitim kavramı, daha çok temel eğitim ve mesleki eğitime çağrışım yapmaktadır. Eğitim sözcüğünün bir diğer kullanımında ise aydınlanma geleneğiyle gündeme gelen, aklın kullanımıyla eğitim arasındaki ilişkide kendini gösteren, eğitilmiş bireylerin madde ve insan evrendeki olgu ve olayları anlama ve değerlendirmesinde dogmatik olmayan eleştirel akılcı ilkelerle hareket etme anlamındaki değişime vurgu yapılmaktadır. Bugün, toplumsal bir kurum olarak var olan eğitim, aydınlanmacı ya da eş deyişle modern seküler temeller üzerine kurulmuş ve buna göre içeriklendirilmiştir. Bu çalışmada eğitim sözcüğü, daha çok

kurumlaşmış bir toplumsal yapıya, biçimsel eğitim kurumuna yani okul anlamında, daha sınırlı bir çerçevede ve anlamda kullanılmıştır.

İnsan türünün, doğadan bazen dolaysız olarak bazen de doğayı üretim araçlarıyla işleyerek elde ettiği ürünlerle gereksinimlerini giderdiği ve böylece varlığını sürdürdüğü bilinen bir gerçektir. İnsan gereksinimlerinin, en eski toplumlardan bugünün modern toplumlarına doğru giderek karmaşıklaşması ve çeşitlenerek gelmesi, üretimde kullanılan görece yeni yöntem ve tekniklere ilişkin geçmişte olduğundan daha çok bilginin aktarılmasını ve işlenmesini de beraberinde gerektirmiştir. İnsan gereksinimlerinin çeşitlenmesiyle birlikte, bu gereksinimlerin karşılanması için gerçekleştirilen üretim biçimi değişmiş ve tarihsel süreçte değişen üretim ve bölüşüm ilişkileri sonucunda eğitim, yetiştirme ve öğrenme gibi etkinlikler daha çok önemli duruma gelmiştir (Kurul, 2002). Özellikle, buharlı makinenin buluşuyla başlatılan ve gelişmesini sürdüren endüstriyel üretimin yanında, yakın zamandaki yeni buluşlarla tanık olunan bilgi ve teknolojiye baş döndürücü hız, son çeyrek yüzyılda işbölümüne göre üretim yapan toplumlarda mesleklerin giderek çeşitlenmesine yol açmıştır. Artık modern kapitalist toplumda bireylerin yaşamda kalma koşulu, geçmişte olduğu gibi tarım ya da hayvancılık yaparak ortaya çıkan ürünleri gereksinimlerini gidermek için tüketme ya da üretim fazlasını üretmediği ürünlerle pazarda değişime sokarak değil, geçerli bir meslek edinme ya da uzmanlaşmadan ve dolayısıyla daha kapsamlı bir eğitimden ve yetiştirmeden geçmektedir. Bu anlamda her dönem, sıkça dile getirilen gelecek kuşakların hangi yöntem ve tekniklerle, nerede ve nasıl yetiştirileceği, hangi bilgi, deneyim, değer ve niteliklerle donatılacağı ve bunları gerçekleştirmek için hangi kaynakların ne ölçüde ve nasıl kullanılacağı gibi sorular ve bu sorulara aranan yanıtlar da değişmiştir. Bu soruların yanıtları bir bakıma, toplumların sahip oldukları eğitim kurumlarının da ana karakterini yansıtacaktır.

Adem (1997) modern toplumda eğitim kurumlarını; aile, çevre ve okul olmak üzere üç ana başlık altında değerlendirmiştir. Çocuklar, örgün eğitim yaşamına başlamadan önce aile kurumunda eğitim almaktadırlar. Sonrasında, çocuklar aileden farklı olarak bilgisayar, telefon, internet, televizyon gibi kitle iletişim araçlarının yanı sıra sinema ve tiyatro gibi toplumsal alanlardan, yani çevreden öğrenmektedirler. Ancak, eğitim ve öğretime ilişkin bugünün en çağcıl kurumunun okul olduğunu dile getirmektedir. Gerçekten de, günümüz modern toplumlarında, eğitsel süreçlerin önemli bir bölümü biçimsel eğitim kurumlarında, eş deyişle okullarda gerçekleştirilmektedir.

Okullar ya da eğitim kurumları, insanlık tarihi boyunca elde edilmiş ve bugünlere katlanarak gelen bilgiyi ve deneyimi yeni kuşaklara belirli bir plan ve program gözeterek alanında yetiştirilmiş yetkin kişiler tarafından sistemli biçimde aktarmakla görevlidir. Kurumsal olarak eğitimin gerçekleştirmeye çalıştığı bu görev, insan türünün ayakta durma veya başka bir deyişle yaşamda kalmasının olmazsa olmazı durumundadır. Çünkü, evrene ilişkin kimi zaman deneme yanılma ve kimi zamanda buluşlar yoluyla edinilen ve biriktirilen bilgi; örneğin toprağı işleme, ondan

ürünler elde etme ve bu ürünleri işleyerek yararlı duruma getirme başta insan türünün biyolojik varlığını sürdürmesinin temel koşuludur. İnsanın, doğayı işleme ve üretmesi somut varlıklara biçim vermesiyle birlikte en dar anlamda kültürün de ortaya çıktığı söylenebilir. Bu anlamda, hem yeni kültür üretme hem de kültürlenme etkinliklerinden biri de eğitimidir. Eğitim kurumu, bir yandan bireylere içinde buldukları toplumun kültürünü verirken diğer yandan bireyleri toplumsallaştırmak, onları toplumun yönetim yapısıyla uyumlu, nitelikli birer insangücü olarak yetiştirmek ve benzeri işlevleri yerine getirmekle sorumludur (Bursalıoğlu, 1998). Genel olarak eğitimin beklenti; bireylere yerel ve evrensel değer ve kültürü kazandırma anlamında toplumsal, emeğe üretken nitelikler kazandırma anlamında ekonomik ve ülkede geçerli olan yönetsel yapı ve işleyişi benimsetme anlamında da politik görevleri yerine getirmesi olarak dile getirilebilir.

Dünyada gelişmiş olarak nitelendirilen ülke, toplum ve kültürlerin başarı kaynaklarına bakıldığında, bu gelişmişliklerine neden olarak sahip oldukları bilgi birikimlerini okullar aracılığıyla gelecek kuşaklara nitelikli bir biçimde aktarmalarından kaynaklandığı görülebilir (Dewey, çev. 1996). Ülkeler, ister toplumsal ve kültürel gelişme isterlerse de kalkınma, büyüme ve gelişme gibi ekonomi temelli paradigmalara hareket etsinler eğitimin, konulmuş hedeflere erişmek için önemli bir belirleyen olarak bazen dolaylı bazende doğrudan olmak üzere hep denklemin içinde yer aldığı söylenebilir. Bu anlamda, söz konusu biçimsel eğitimin kurumlaştığı toplumsal yapı olarak okul, toplumu oluşturan bireylere, söz edildiği gibi insanlığın ortaya çıkardığı ve beraberinde getirdiği birikim ve kültürünü aktarmanın yanı sıra onlara bütün toplumsal alanlarda örneğin ekonomik alanda ya da yaşamda da özne olarak var olmaları için gerekli eğitsel nitelikleri kazandırmayı amaçlamaktadır. Ekonomik yaşamda özne olmak ise temelde üretken, üretici olmaktan geçmektedir. Bireyler, yaptıkları üretimin değeri karşılığında ancak üretmediği diğer gereksinimi olan ürünlere erişebilmektedir. Ancak, ekonomik olarak öznellik, bireylerin tüketim konusunda da belirli düzeyde bilgi sahibi ve bilinç düzeyinde olmalarını gerektirmektedir. Karakütük (2012) eğitim ile ekonomi birbiri ile çok yakından ilişkili olduğunu belirterek, eğitimin bireylere kazandırdığı niteliklerle üretimin verimliliğini artırdığını dile getirmektedir. Bu verimlilik artışı da üretime artış ve beraberinde ekonomide verimlilik artışı ortaya çıkarmaktadır. Bu yönüyle eğitim dizgesinin, genel söyleyişle okulun, bireylere özellikli bir üretim ve tüketim sağlaması ve bu yolla toplumsal gelişmişliğe ve mutluluğa da katkıda bulunmaya yönelik işleme beklenmektedir.

Eğitim dizgelerinin amacı, yapısı ve işleyişi, ülkeden ülkeye değişse bile her ülkenin özgün, belirli ilkeler çerçevesinde kurgulanmış ve yasalarla düzenlenmiş, eğitim aracılığıyla yurttaşlara kazandırmak istediği eğitsel nitelikleri içeren genel amaçları ve bunun yanında özel amaçları bulunmaktadır (Tezcan, 1984). Eğitimle ilgili gereksinimler ve eğitimin özelliğini ise toplumların içinde buldukları ekonomik ve politik koşullar, toplumsal ve kültürel birikimleri belirlemektedir (Aksoy, 2003). Türkiye’de eğitim dizgesinin genel amaçlarının yer aldığı yasal metinlerde (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973; Devlet Planlama Teşkilatı, 1967), “iyi

yurttaş yetiştirmek, toplumsal gönenci artırmak, toplumu çağdaş medeniyetler seviyesine ulaştırmak” gibi ifadeler yer almaktadır. İyi yurttaşlar yetiştirmek eğitimin toplumsal ve politik bir göreviyken ulusal geliri, gönenci artırmak üzere iyi üretici ve tüketiciler yetiştirmek de eğitimin ekonomik görevleri arasında sayılmaktadır. Ancak, eğitimin amaçları, süreç içinde yerel ve küresel ölçekte ortaya çıkan toplumsal, ekonomik ve politik değişimler ve gelişmelere göre yeniden düzenlenebilmektedir. Bu düzenlemeler bazen, karar vericiler tarafından eğitimde yenilik hareketleri olabileceği gibi bazen de köklü devrim niteliğinde değişimler söz konusu olmaktadır. Toplumlar, eğitim dizgelerine ilişkin amaçlarını belirlerken genel çerçevede, toplumu oluşturan bireylerin bedensel ve zihinsel gereksinimlerini, gizli ve açık yeteneklerini, ilgileri ve içinde yaşadıkları doğal ve toplumsal alanları da göz önünde bulundurmaktadırlar. Başka bir deyişle toplumsal, kültürel, ekonomik ve politik alan ve yapılar dikkate alınmaktadır. Böylece eğitimin, tek tek bireylere, topluma, doğal çevreye ve bütün insanlığa dönük amaçlarını gerçekleştirebilmesi için sahip olunan olanaklar ile birlikte, kendine içinde bulunulan çağın gerekliliklerine uygun ve erişilebilir hedefler koymasına gerektiği söylenebilir.

Türk Eğitim Dizgesi'nin genel ve özel amaçlarını gerçekleştirmek doğrultusunda hazırlanan her düzeydeki öğretim programları ve şimdiye dek yapılan kalkınma planları incelendiğinde, eğitim süreçleri içinde bireylere kazandırılması amaçlanan ekonomiyle ilgili eğitsel nitelikler açık biçimde göze çarpar. Eğitim dizgesinin yakın ve uzak hedeflerine ulaşması ve bu doğrultuda amaçlarını gerçekleştirmek üzere toplumsal ve ekonomik gelişime katkı sunacak önceden belirlenmiş eğitsel yeterlikleri olanaklar çerçevesinde bütün toplum üyelerine kazandırılması beklenmektedir. Karakütük'e (1991) göre eğitim dizgesinin genel amaçları, bu dizgenin girdilerinden kabul edilen öğrencileri, iyi birer üretici ve tüketicisi olarak yurttaşlık bilinciyle yetiştirmek olarak özetlenebilir. Belirlenen amaçları gerçekleştirmek üzere eğitim dizgesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim olmak üzere farklı eğitim düzeyleri için kurulmuş, düzenlenmiş ve uygun içeriklerle donatılarak işleyişe konulmuştur. Dahası, eğitimin genel amaçlarının yanında her eğitim düzeyinin kendine özgü özel amaçları belirlenmiştir. Bilindiği gibi, ilköğretimde, bireylere temel düzeyde okuma ve yazmanın, güzel konuşma gibi yeterliklerin kazandırılmasının yanı sıra insanlığın kalıtı olarak yeni kuşaklara bıraktığı fen, matematik ve sosyal bilimlere ilişkin bilgiler de temel düzeyde verilmektedir. Bu çalışmada, üzerinde önemle durulacak olan eğitsel süreçlerden ilköğretim düzeyinde, önceden belirlenmiş ekonomiyle ilgili üretkenlik ve tüketim bilincine sahiplik gibi ekonomiyle ilgili eğitsel niteliklerin öğrencilere kazandırılması ve bunun eğitimin genel ve özel amaçlarının gerçekleştirme derecesi üzerindeki etkisi ve belirleyiciliğidir.

Bilindiği gibi, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde, var olan öğretim programların güncelleme çalışmaları, geçen öğretim yılı itibarıyla başlatılmıştır. Türkiye'de eğitim, ilgili karar alıcılar tarafından bütün kamuoyunun görüş, eleştiri, öneri ve katkısına açılan öğretim programları, süreç içinde güncellenmiş ve 2017-2018 Öğretim yılından itibaren ilköğretim düzeyinde

birinci ve beşinci sınıflardan başlayarak aşamalı olarak uygulamaya konulmuştur (MEB, 2018). Öğretim programlarında yapılan güncellemede, ilköğretim programlarında yer alan ekonomiyle ilgili eğitsel niteliklere ilişkin kazanımları yoğun olarak barındıran Türkçe, Matematik, Teknoloji ve Tasarım, Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler derslerinin söz konusu kazanımlarında göze çarpan bir değişiklik görülmemektedir.

Schug ve Birkey'e (1985) göre, eğitimin ekonomiyle ilişkilendirilen içeriği, üretken ve katılımcı yurttaşlar yetiştirebilmek içindir. Bilindiği gibi bireylerin ekonomiyle ilgili başta kavram, düşünme yol ve yöntemleri öğrenmeleri ilköğretim programlarında geniş biçimde yer almaktadır. Hayta ve Akhan'a göre (2014) eğitim dizgesinde öğrenciler, yaş gruplarına uygun içerikle ekonomiyle ilgili gerekli kazanım ve özelliklerle donanmış olarak yetiştirilmelidirler. Türk Eğitim Dizgesi'nde ilköğretim düzeyinde eğitim, ekonomiyle ilişkili olarak; öğrencileri, geçerli olan meslekleri tanıyan, temel ekonomi sözcüklerini bilen, bireysel ve toplumsal kaynakları ülke ve ülkelerarası ölçünlere göre ve birincil gereksinimleri giderme yönünde etkili ve verimli biçimde, yüksek bir farkındalıkla kullanabilen, tutumlu, topluma, doğaya ve yasalara karşı yükümlülüklerini bilen üretken bireylere ulaştırmayı amaçladığı söylenebilir.

Bu çalışmada, araştırma konusu edinilen üretkenlik ve tüketim bilincine sahiplik gibi ilköğretim düzeyinde öğrencilere edindirilmesi beklenen ekonomiyle ilgili eğitsel nitelikler, önce eğitim ekonomisi alanyazınından ve Türkiye'de yürürlükte olan eğitime ilişkin yasal metinlerinden daha sonra ise ilköğretim düzeyindeki ders içerikleri ve programları incelenerek belirlenmiştir. İlköğretim, diğer eğitim düzeylerinde olduğu gibi bir yandan öğrencilerin gizli yeteneklerini keşfetmelerine yardımcı olmaya çalışırken diğer yandan öğrencilere ekonomiyle ilgili temel bilgi ve beceriyi kazandırma, bu anlamda edinilen bilgi, beceri ve yeteneklerini gündelik yaşamda gereksinim duydukları alanlarda etkili olarak kullanmaları için uğraş vermektedir. Bu anlamda ilköğretimin, kapsam ve içeriğiyle öğrencileri, temel düzeyde birer ekonomik özne olarak, üretim ve tüketim etkinliklerinde beklenen tutum ve davranışlarla yetiştirmeyi amaç edindiği söylenebilir. Eğitim dizgesi, böylece çağcıl modern yaşamda ayakta kalmak ve varolmak üzere hazırladığı bireyleri; ekonomide kullanılan temel sözcükleri bilen, üretkenliğin ve üretimin anlam ve önemini anlamış, kişisel yeteneklerini ileride yapmak istediği meslekle ilişkilendirebilen, meslekleri tanıyan, kişisel istekleri ile gereksinimlerini birbirinden ayırt edebilen ve bu anlamda farkındalığı yüksek, tüketim bilincine sahip bireyler olarak yetiştirmek istemektedir (MEB, 2018). İlköğretimde, öğrencilere kazandırılması amaçlanan ekonomi temelli eğitsel niteliklerden; üretkenlik ve tüketim bilincine sahiplik niteliklerini öğrencilere hangi ölçüde kazandırıldığı ve bu anlamda ortaya koyduğu amaç ve hedeflere ilköğretim düzeyinde eğitimin ulaşma derecesinin belirlenmesi bu çalışmanın problemini oluşturmaktadır.

Aksoy'a (2003) göre, Türkiye'de yürürlükteki eğitim dizgesini düzenleyen yasal metinlerde, eğitimin genelde ve özelde amaçlarını yerine getirme seviyesini

saptamaya yarayan eğitsel göstergeler oluşturulması bir gerekliliktir. Ancak bu göstergeler kullanarak eğitimin amaç ve hedeflerine hangi ölçüde ulaşıldığına ilişkin daha sağlıklı değerlendirmelerde bulunulabilir. Buna örnek olarak eğitimle ilgili yasalar arasında, 1973 yılında çıkarılan 1739 sayılı yasa gösterilebilir. Özellikle, eğitimde toplumsal getirisi en yüksek öğretim düzeyi olarak görülen ilköğretim ya da temel eğitim düzeyinin, ağırlıklı olarak kamusal fonlarla yurttaşlara sunulduğu Türkiye’de, eğitime ayrılan kaynakların, yerinde veya uygun biçimde ve gereğince kullanılıp kullanılmadığı ancak eğitimin amaçlarını ne ölçüde gerçekleştirdiğini saptamaktan ya da bilmekten geçmektedir.

İlgili alanyazında, genel olarak eğitim düzeylerine göre öğrencilere kazandırılması amaçlanan ekonomiyle ilgili eğitsel niteliklere ve özelde ilköğretimin bu kazanımları öğrencilere edindirme düzeyini doğrudan ve dolaylı olarak inceleyen araştırmalara rastlamak olanaklıdır. Bu çalışmaya katkısı olacağı varsayılan çalışmalardan biri olarak örneğin, Sağlam’ın (2010) Sakarya’nın Ferizli ilçesinde, toplamda 23 dördüncü ve beşinci sınıf öğrencisiyle yaptığı nitel araştırmaya gösterilebilir. Bu çalışmada, Tutum, Yatırım ve Türk Malları Haftasında okulda öğrencilerin yaptıkları etkinliklerin ilgili haftanın amacına uygunluğunun saptanması amaçlanmıştır. Araştırmaya göre, söz konusu hafta kutlamalarında yapılan etkinliklerin öğrencilerin, hem tüketimde yerli mallarını tercih etmelerinde hem de bu etkinlikler öğrencilerde tüketici sorumluluğu bilinci geliştirme konusunda olumlu etkileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Gülercan’ın (2007) gerçekleştirdiği, ilköğretim düzeyi öğretim programlarında yer alan İş Eğitimi dersine uygun olarak sunulan eğitiminin sonuçlarının öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesini amaç edinen araştırmaya göre; çalışmaya katılan öğrencilerin beşte dördü gibi büyük bir çoğunluğu İş Eğitimi derslerinin yararlı olduğunu düşünmektedir. Tarama modelinde yapılan araştırmaya katılan öğrencilere göre, İş Eğitimi derslerini veren öğretmenler, derste kullanılacak bir araya toplanmış üniteleri belirlerken öğrencilerin yetenek ve ilgilerini yeterli düzeyde hesaba katmamaktadırlar. Ancak, çalışmada, ilköğretimdeki İş Eğitimi derslerinin, öğrencilerin kendi yetenek ve ilgilerini keşfedip öğrenmelerinde, zaman, materyal ve enerji kullanımında savurganlık yapmama gibi olumlu alışkanlıklar edinmelerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, İş Eğitimi dersinin, öğrencilerin iş yaşamını ve meslekleri tanımalarında, kendi mesleki ilgi ve yetenekleri keşfetmelerinde, günlük hayatta karşılaştıkları sorunları kolayca halletmelerinde, bir iş yapmış olmanın mutluluğunu hissetmelerinde, beğeni geliştirmelerinde ve eğitim sürecinde ortaya çıkardıkları ürünleri gündelik yaşamda da kullanabilmeleri üzerinde etkilidir. Yazıcıoğlu, Erdoğan, Şanlı ve Sağdıçoğlu Celep’in (2008) yaptıkları çalışmada ise Türkiye’de ve yurtdışındaki Teknoloji Eğitimi uygulamaları incelenmiş ve yeni yapılandırılan Teknoloji ve Tasarım dersinin ve bu ders öğretmenlerinin yetkinliğini artırmaya yönelik günün ve ülkenin koşullarını göz önünde bulunduran taslak bir program hazırlanması amaçlanmıştır. Çalışma bulgularında; Teknoloji ve Tasarım adıyla konulmuş dersin, ilköğretim öğrencilerine eğitsel açıdan uygun olarak hazırlandığı ve öğrencilerin, ders programına konulan bu ders sayesinde günlük

yaşamda karşılaştıkları sorunları çözebilmeleri için çözüm yolu bulmakta çok daha hazırlıklı ve daha duyumlu duruma geldikleri bulgulanmıştır.

Pınarcı'nın (2007) ilköğretim düzeyinde öğrencilerin tüketim alışkanlıklarını saptamak için yaptığı çalışmanın bulgularında; ilköğretim okullarında gerçekleştirilen tüketici eğitiminin, öğrencilerin tüketime ilişkin bilgi derecesini artırdığı, bu eğitimin öğrencilerin tüketime ilişkin yanlış inanış ve tutumlarını değiştirerek düzeltilebilmesinde etkili olduğu bulunmuştur. Ayrıca araştırmada, eğitimin bütün düzeylerinde tüketici eğitimine alan açılması gerektiği ve öğrencilere doğru tüketim alışkanlıkları kazandırılmasında tüketici eğitiminin oldukça önemli olduğu sonuçlarına varılmıştır. Akyüz (2009) tarafından, 11 ile 15 yaş aralığındaki ilköğretim altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin tüketicilik bilinç derecesini ölçmek amacıyla yapılan çalışmada ise ilköğretim öğrencilerinin orta ve orta üst derecede tüketim bilincine sahip oldukları bulgulanmıştır. Araştırmada; katılımcıların % 61.2'sinin alışveriş yapmadan önce satın alacakları ürünün piyasadaki fiyatına baktıkları bulgulanmıştır. Öğrencilerin alışveriş yapmadan önce ürünlerin piyasa fiyatına bakmalarının en önemli nedeni olarak ise yapacakları alışverişin gelir ve giderlerine koşut olup olmadığını anlamak olarak ortaya koymuşlardır.

Sert'in (2002) çalışmasında, Ankara ilinin birbirinden farklı sosyo-ekonomik yerleşim yerlerindeki ilköğretim öğrencilerinin tüketici davranışlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada, ilköğretim öğrencilerinin % 60.5'inin ekonomik yaşamda birer tüketici olarak haklarını bildikleri yönünde bulguya ulaşılmıştır. Malbeği ve Sağlam'ın (2013) ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin bilinçli tüketiciliğe yönelik görüşlerini belirlemeyi amaçladıkları araştırma, 21 öğrenciyle birlikte nitel araştırma yöntemi benimsenerek gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya göre; araştırmaya katılan öğrencilerin bilinçli tüketicilik konusunda yeterli düzeyde bilgi sahibi oldukları ve öğrencilerin kendilerini birer bilinçli tüketici olarak kabul ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Danilane ve Marzano (2014) ise yaptıkları çalışmada, tüketici eğitimi, içerik olarak eğitim ile sürdürülebilir kalkınma arasındaki ilişkiyi göz önüne alarak bir değerlendirme yapmışlardır. Araştırmacılara göre, tüketici eğitimi, genel olarak topluma yararlar sağlamaktadır. Aktif ve daha iyi bilgilendirilmiş tüketiciler olarak yetiştirilen bireyler; sorumluluk duygusu gelişmiş, tüketimin yerel ve küresel ölçekte sonuçlarını ve etkilerinin farkındadırlar.

McGregor'un (2010) yaptığı İlköğretim Okullarında Tüketici Eğitimi başlıklı araştırmada ise temel eğitim düzeyinde tüketici eğitiminin etkilerini değerlendirmek üzere ölçütler tanımlanmaya çalışılmıştır. Araştırmacıya göre tüketici eğitimi, bireylerin tüketici olarak hak ve sorumlulukları bilmelerinde, kişisel kaynak yönetimlerini doğru yapmaları konusunda etkilidir. Ayrıca, tüketici eğitimi öğrencilerin, bilinçli tüketime ilişkin bilgi, beceri ve tutumlarını olumlu yönde geliştirmektedir. Makela ve Peters'in (2004) ergenlik dönemindeki öğrencilerle gerçekleştirdiği çalışmada; tüketici eğitimi, öğrencilerin tüketici hak ve sorumluluklarını ve tüketim ile ilgili farkındalıklarını yükseltmekte etkili olduğu bulgulanmıştır.

Amaç ve Önem

Bu çalışmanın amacı, Ankara ili merkez dokuz ilçesindeki ilköğretim okullarında öğrenimlerine devam eden sekizinci sınıf öğrencilerinin görüşlerinden yola çıkarak ilköğretimde ekonomiyle ilgili eğitsel niteliklerden üretkenlik ve tüketim bilincine sahiplik niteliklerinin öğrencilere hangi derecede kazandırıldığını belirlemektir. Bu amaca ulaşmak için şu soruya yanıt aranacaktır: İlköğretimde öğrencilere kazandırması amaçlanan, üretkenlik ve tüketim bilincine sahiplik eğitsel niteliklerine ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?

Tüm topluma yönelik olma niteliği taşıyan eğitimin, ekonomik ve politik yapı ve işleyiş üzerinde etki ve yararları olmasının yanı sıra bireysel yararlar da sağlamaktadır (Kurul, 2002). Bu yararlar, ekonomik yararlar olabileceği gibi politik ve toplumsal yararlar da olabilmektedir. Eğitimin daha çok özerkleşme, özerk bireyler ortaya çıkarma yönü yani bireylerin kendileri dışındaki güçler veya yapılar tarafından belirlenme etkisinden bağımsızlaşması ve bireylere eleştirel düşünme becerisini kazandırma gibi doğrudan ekonomik olmayan bireysel boyutta değerlendirilen olumlu sonuçlarından söz edilmektedir. Ayrıca, eğitim aracılığıyla elde ettikleri bilgiyi, deneyimi ve eleştirel düşünme becerisini, özel ve mesleki yaşamlarında kullanan bireyler, aynı zamanda içinde buldukları toplumsal yaşama da daha çok katkıda bulunacaklardır (Cevizci, 2011). Eğitimin ortaya çıkardığı yarar ve sonuçlardan ya da olumlu çıktılardan biri de modern seküler eğitimin, bireyleri özerk kılması ve toplumu akılcılaştırmasının yanında üretime ilişkin verilen mesleksel eğitimle ortaya çıkan başta toplumun ana gereksinimleri giderme ve bunun ötesinde ekonomide bolluk ve gönenci artırmak olarak belirtilebilir. Üretim, üretime ilişkin bilginin ve tüketimin geçmişle karşılaştırılmayacak derecede farklılaştığı bugünün modern toplumlarında, temel düzeyde de olsa bireylere ekonomik yaşam ile ilgili belirlenmiş nitelikleri kazandırmak önemlidir. Bu eğitsel niteliklerin kazanılması, birey ve toplumların sadece bugüne özgü değil ve geleceğe de yansıtacak yararlarını içeren ve önceleyen özellikler taşımaktadır.

Eğitim, bireylerin ve toplumların gönenc içinde yaşamalarını sağlayan ve gelişmişlik düzeyini gösteren en önemli etmenlerden biridir. Eğitimin genel amacının ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim gibi bütün düzeylerde kazanım olarak belirlediği eğitsel nitelikleri öğrencilere olabildiğince tam ve eksiksiz olarak edindirmek olduğu söylenebilir. Eğitimin amaçlarını yerine getirme düzeyini saptama girişimi ise ulusların eğitim aracılığıyla belirledikleri hedeflere ne kadar ulaştıklarının bilinmesi bakımından önemlidir. Bu araştırma, ulusların yakın ve uzak erimli hedeflerine ulaşmak için yaptıkları eğitim harcamaları ve bu başlık altında ilköğretim düzeyinde kullanılan bireysel ve toplumsal kaynakların yerinde, etkili ve verimli kullanılıp kullanılmadığına ilişkin yapılacak tartışmalara katkı sunması açısından ayrıca önemlidir.

Yöntem

Çalışmanın yöntem başlığı altında sırasıyla; araştırma modeline, araştırma hedef evrenine ve bu evreni temsil edecek örnekleme, verilerin toplanmasına ve çözümlenmesine ilişkin bilgiler ilgili başlıklar altında ayrıntılarıyla verilecektir.

Araştırma Modeli

Tarama modelinde gerçekleştirilen bu araştırma betimsel bir çalışma olarak gerçekleştirilmiştir. Tarama modelinde yapılan araştırmaların genel özelliklerinden söz etmek gerekirse; bu modelde yapılan araştırmalar önceden veya şu an ki durumu, olduğu biçimiyle betimlemeyi ya da açıklamayı amaç edinmiş bilimsel araştırma yaklaşımı olarak değerlendirilmektedir. Tarama modelinde yapılan araştırmalar için, Karasar (1995) araştırma konusu görüngü, kişi veya özdeğim, öz koşulları içinde ve olduğu üzere tanımlanması için çaba gösterildiğini belirtmektedir.

Evren-Örneklem

Nicel çalışmalarda, araştırma evreninden örneklem almanın ana güdülenmesi zaman ve maliyet olduğu söylenebilir. Ancak, örneklem alınırken veya büyük bir kitle nüfustan küçük parçalar, kümeler alınırken temsil gücü yüksek örneklem almak gerekmektedir. Örneklemde elde edilen verilerden, eş deyişle küçük parçadan edinilen bilgilerden yola çıkılarak böylece büyük parça ya da bütüne ilişkin genellemeler yapılabilmektedir. Örneklem alma matematik biliminin olasılık kuramlarına dayanmaktadır (Neuman, çev. 2013).

Bu çalışmanın hedef evreni, 2011-2012 öğretim yılında Ankara'nın merkez dokuz ilçesinde öğrenimlerine devam eden 66 122 ilköğretim sekizinci sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. İlköğretim düzeyinde sekizinci sınıf, ilköğretim birinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar ilköğretim düzeyi öğretim programlarında bulunan ekonomiyle ilgili genel kazanımların öğrencilere edindirilmiş olması beklenen son öğretim yılıdır ve bu anlamda araştırma hedef evreni ilköğretim sekizinci sınıf öğrencileri olarak belirlenmiştir.

Söz konusu hedef evrenin temsili ise tabakalı örneklem tekniği kullanılarak ve öğrencilere seçkisiz erişimle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın hedef evreninin temsiliinde tabakalı örneklem alma tekniği kullanılmasının nedeni; bu teknik sayesinde alt evrenlerin örnekleme temsili edilme durumunun güvence altına alınmasıdır. Tabakalı örneklem almayı detaylandırarak açıklayan Balcı'ya (2001) göre, örneklem belirlenirken bütün alt tabakalardan ayrıca basit ve tarafsız örneklem alınarak yapılması gerekir.

Çalışmada sözü edilen ölçütler göz önüne alınarak yapılan tabakalı örneklem alma işleminde araştırmanın hedef evreni, önce Ankara İli merkez ilçe sayısına göre dokuz tabakaya ayrılmıştır. Daha sonra, örnekleme bütünü alt grupların temsili için merkez ilçelerde yer alan bütün ilköğretim okullarının bir listesi çıkarılmıştır. Listedeki okullar örnekleme tarafsız ve rastlantısal olarak belirlenerek eklenmiştir. Böylece, araştırmanın hedef evrenindeki 66 122 öğrenci, $\alpha = .05$ anlamlılık, % 5 hata

payı düzeyinde ve ± 1 ortalama standart hata göz önünde bulundurulduğunda 382 katılımcıdan oluşan bir örneklemin temsil edeceği öngörülmüştür (Balcı, 2001).

Tabakalı örnekleme yöntemiyle merkeze bağlı ilçelerde bulunan ilköğretim okullarındaki öğrenci sayıları dikkate alındığında evreni yeterli biçimde temsil edebilen 382 kişilik örneklem grubu söz konusu ilçelere toplam içindeki büyüklükleri oranında dağıtılmış ve her bir ilçeden ne kadar öğrencinin araştırmaya dahil edileceği ayrıca hesaplanmıştır. Araştırma örneklemine uygun olarak araştırmaya katılan öğrencilerin dokuz farklı ilçeye ve cinsiyet değişkenine göre dağılımları ve toplam içindeki yüzdelik oranları ayrıntısıyla Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1
Katılımcıların İlçe ve Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı

İlçe	Cinsiyet		Toplam
	Erkek	Kız	
Altındağ	17	16	33
Çankaya	31	37	68
Etimesgut	19	15	34
Gölbaşı	8	11	19
Keçiören	37	35	72
Mamak	27	26	53
Sincan	25	20	45
Yenimahalle	24	23	47
Pursaklar	5	6	11
Toplam	193	189	382
Toplam içindeki oran (%)	50.5	49.5	100

N=382

Tablo 1’de sunulduğu üzere, Ankara ili merkez ilçelerinden araştırmaya toplam içindeki oranı % 49.5 olan 189 kız öğrenci ve yine toplam içindeki oranı % 50.5 olan 193 erkek öğrenci olmak üzere toplam 382 ilköğretim sekizinci sınıf öğrencisi katılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada örneklemdaki öğrencilerin ilköğretimde ekonomiyle ilgili kazandırılması amaçlanan eğitsel niteliklere ilişkin görüşlerini saptamak için araştırmacı tarafından ilk bölümü kişisel bilgilerden, ikinci bölümü ise araştırma konusuna ilişkin ifadelerden oluşan bir anket hazırlanmıştır.

Anketin hazırlanması aşamasında önce araştırmanın amaçları doğrultusunda gerek yurt içi gerekse yurt dışında yapılmış ilgili araştırmalar incelenmiş başka bir deyişle alanyazın taraması yapılmıştır. Alanyazındaki araştırmaların incelenmesi sonucu 67 maddeden oluşan bir madde havuzu ortaya çıkmıştır. Taslak ankette ortaya çıkabilecek olası ifade hataları ve öğrencilerce anlaşılması güç olabilecek ifadelerin yeniden düzenlenmesi için 30 ilköğretim öğrencisiyle bir hazırlık çalışması

yapılmıştır. Bu çalışma ile taslak ankette yer alan bazı maddeler, yazım ve anlatım açısından öğrenciler tarafından daha kolay anlaşılabilmesi için yeniden düzeltilmiş ve ilk aşamada anlaşılması güç 17 madde madde havuzundan çıkarılmıştır.

Ön hazırlık çalışmadan elde edilen 50 maddelik anket taslağı daha sonra kapsam ve görünüş geçerliliği sağlamak için alan uzmanlarının görüşlerine sunulmuştur. Uzman görüşlerine göre yeniden düzenlenen taslak anketin ölçme yeterliğini belirlemek amacıyla ön uygulaması, aynı evrende yer almayan yedi farklı ilköğretim okulunda 82 öğrenciyle yapılmıştır. Ön uygulamadan elde edilen verilere bu kez anketin yapı geçerliğini belirlemek üzere açımlayıcı faktör çözümlemesi uygulanmıştır. Açımlayıcı faktör çözümlemesinde ise çözümlemenin uygulanma koşulu (KMO değerinin 1.00'e yakınlığı), örneklem yeterliğinin ölçülmesi amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi yapılmıştır.

Verilere yapılan KMO testi sonucu .63 olarak ortaya çıkmıştır. Büyüköztürk'e (2002) göre, verilere faktör çözümlemesinin uygulanabilmesi için KMO testi sonucu ortaya çıkan değer .50'den büyük olması gerekir. Açımlayıcı faktör çözümlemesini uygulayabilmenin diğer bir koşulu ise ön uygulamadan elde edilen verilerinin normal dağılım koşullarını sağlamasıdır. Verilerin normal dağılım koşulunu sağlayıp sağlamadığını test etmek için bu kez verilere Barlett's testi yapılmıştır (3817.80; $p = .000$).

Ortaya çıkan bu sonuçlara göre, örneklem için açımlayıcı faktör çözümlemesi yapılması uygun bulunmuştur. Açımlayıcı faktör çözümlemesi sonucunda, madde toplam korelasyonu .45'in altında kalan maddeler, birden fazla faktör altında toplanan ve aralarında .01'lik fark olan maddeler anketten çıkarılmıştır. Yine Büyüköztürk'e (2002) göre faktör çözümlemesinde yapılacak madde seçiminde ölçüt, madde toplam korelasyon değerinin .45'in üzerinde olmasıdır. Açımlayıcı faktör çözümlemesi sonucunda taslak anketten 11 madde çıkarılarak 39 maddelik araştırma anketine ulaşılmıştır. Bu çalışmada, araştırma için geliştirilen anketin sadece iki boyutu için toplam 19 ifadeye yönelik ilköğretim öğrencilerin katılımları değerlendirilmiştir. Yapılan ilgili çözümlenmeler sonucunda, araştırmanın boyutlardan birincisi üretkenlik boyutuna ait açıklanan varyans değeri % 21.37 iken ikincisi, tüketim bilincine sahiplik boyutu için açıklanan varyans değeri % 19.62 olarak ortaya çıkmıştır.

Anketin bütün boyutları için açıklanan toplam varyans değeri % 61.26'dır. Anketin güvenilirliği için ise Cronbach Alpha katsayısına bakılarak değerlendirilmiştir. Bütün anketin güvenilirliği için yapılan test sonucunda $\alpha = .82$ olarak ortaya çıkmıştır. Kalaycı'ya (2006) göre, güvenilirlik katsayısının .80 ile 1.00 aralığında çıkması araştırma anketinin yüksek derecede güvenilir olduğunu göstermektedir. Ayrıca bu çalışmada değerlendirmeye alınan her bir anket boyutu için yapılan güvenilirlik testi sonuçlarına değinmek gerekirse, α güvenilirlik katsayısı sırasıyla; üretkenlik boyutunda .84 ve tüketim bilincine sahiplik boyutunda .83 olarak ortaya çıkmıştır. Genel olarak ortaya çıkan değerlerine göre anketin geçerli ve güvenli olduğu kabul edilmiştir.

İlköğretimde ekonomiyle ilgili eğitsel niteliklerin öğrencilere kazandırılmasıyla ilgili öğrenci görüşlerini belirlemek amacıyla hazırlanan anketteki ifadelerle katılımın belirlenmesinde; 1 puan ile 5 puan arasında değişen Likert tipi derecelendirme kullanılmıştır. Likert tipi derecelendirmede ankette yer alan ifadeler; en yüksek katılımdan en düşük katılıma doğru; Tamamen katılıyorum (5 puan), Katılıyorum (4 puan), Kararsızım (3 puan), Hiç katılmıyorum (1 puan) ve Katılmıyorum (2 puan) biçiminde değerlendirilmiştir. Çalışmada, anket maddelerine verilen yanıtlardan elde edilen yüksek puanlar, ifadeye yüksek derecede katılım, düşük puanlarsa ifadeye ya da anket maddesine düşük derecede katılım biçiminde yorumlanmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışmada çözümlenecek veriler araştırma için hazırlanan anket aracılığıyla toplanmıştır. Öğrencilere yapılan anket uygulaması ile elde edilen veriler bilgisayar ortamında çözümlenmiştir. Ankara'nın merkez dokuz ilçesindeki Devlet ve Özel okullarında öğrenimlerine devam eden sekizinci sınıf öğrencilerinin, ilköğretimde ekonomiyle ilgili eğitsel niteliklerin kendilerine kazandırılmasına ilişkin görüşleri, araştırma anketine verdikleri yanıtlardan elde edilen puanların aritmetik ortalama (\bar{x}), standart sapma (ss) değerleri ve katılım dereceleriyle yorumlanmıştır. Çözümleme sonucu çıkan ilgili değerlere göre öğrencilerin ankette yer alan bütün ifadelerle katılım dereceleri ve her bir boyut için toplam katılım dereceleri belirlenmiştir.

Bulgular

Bu başlık altında, ilköğretimde kazandırılması amaçlanan ekonomiyle ilgili eğitsel niteliklere ilişkin öğrenci görüşlerine yönelik bulgular ve yorumlar sırasıyla; üretkenlik ve tüketim bilincine sahiplik niteliği boyutları için ayrı ayrı başlıklar altında verilmiştir.

Üretkenlik Niteliğinin Kazandırılmasına İlişkin Görüşler

Araştırma anketinin ilköğretimde ekonomiyle ilgili eğitsel niteliklerden, üretkenlik niteliği boyutunda yer alan dokuz ifadeye ilişkin öğrenci görüşlerinden elde edilen aritmetik ortalama, standart sapma ve katılım derecesi Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

Üretkenlik Niteliğine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Nu.	İfadeler	\bar{x}	ss	Katılım Derecesi
1	Ürün tasarlama konusunda okuldaki etkinlikleri yeterli buluyorum.	3.45	0.98	Katılıyorum
2	Üretim yapmak için gerekli bütün bilgi, beceri ve tutumu okulda edindiğimi düşünüyorum.	3.49	1.03	Katılıyorum
3	Üretimde bilimsel bilgi ve teknolojinin oldukça önemli olduğunu düşünüyorum.	4.30	0.84	Tamamen Katılıyorum

(devam ediyor)

Tablo 2 (devam)

Nu.	İfadeler	\bar{x}	ss	Katılım Derecesi
4	Bir şey üretirken kullanacağım yöntem ve teknikleri yeterince iyi öğrendim.	3.73	0.95	Katılıyorum
5	Okulda öğrendiklerim sayesinde yeterince üretken olduğumu düşünüyorum.	3.72	0.95	Katılıyorum
6	Üretim aşamalarını adım adım planlayabilecek kadar bilgi edindiğimi düşünüyorum.	3.67	0.97	Katılıyorum
7	Üretim yaparken doğayı nasıl etkilediğimiz konusunda herhangi bir fikrim yoktur.	1.71	0.87	Hiç Katılmıyorum
8	Okulu üretim için gerekli olan nitelikleri kazandırma konusunda yeterli görüyorum.	3.53	1.03	Katılıyorum
9	Okulda yeterince çalışma alışkanlığı kazandığımı düşünüyorum.	3.72	1.00	Katılıyorum

Tablo 2’de görüldüğü gibi, ilköğretim okullarındaki öğrencilerin üretkenlik niteliğine ilişkin ifadelerle katılım derecelerine ilişkin aritmetik ortalamalar ($\bar{x} = 1.71$) ile ($\bar{x} = 4.30$) değerleri arasında değişmektedir. Araştırmada katılımcılar, üç numaralı ifadeye ($\bar{x} = 4.30$) Tamamen Katılıyorum derecesinde katılım göstermişlerdir. Bu ifadeye, öğrencilerin yüksek derecede katılımı; ilköğretimde bilimsel bilgiye ve teknolojiye gerekli önemin verildiği biçiminde yorumlanabilir. Öğrencilerin tablo 2’deki; bir numaralı ($\bar{x} = 3.45$), iki numaralı ($\bar{x} = 3.49$), dört numaralı ($\bar{x} = 3.73$), beş numaralı ($\bar{x} = 3.72$), altı numaralı ($\bar{x} = 3.67$), sekiz numaralı ($\bar{x} = 3.53$) ve dokuz numaralı ($\bar{x} = 3.72$) ifadelerle; Katılıyorum derecesinde katılım ortaya koydukları görülmektedir. Bu bulgular, öğrencilerin ilgili ifadelerle orta üst derecede katıldıklarını göstermektedir. Çalışmada yapılan istatistiksel çözümler sonucu ortaya çıkan değerler yorumlandığında; İlköğretimin, öğrencileri üretken duruma getirme ve üretken yeteneklerini ortaya çıkarma konusundaki etkinliğini yansıttığı düşünülen bu ifadelerle öğrencilerin katılıyorum derecesinde yanıt vermeleri, ilköğretimin ekonomiyle ilgili üretkenlik niteliğini öğrencilere en azından bilgi düzeyinde kazandırmada etkili olduğu söylenebilir. Yine öğrenci görüşlerinden yola çıkarak ilköğretimin, kendilerine üretimin aşamalarının planlanmasını, bir şey üretecekken kullanacakları üretim yöntem ve tekniğine ilişkin bilgiyi, beceri ve tutumu ve çalışma alışkanlığını da kazandırma konusunda etkili olduğu söylenebilir.

Araştırma anketinde yedi numaralı ($\bar{x} = 1.71$) ifadeye, öğrencilerin verdikleri yanıtların Hiç Katılmıyorum derecesinde katılım göstermişlerdir. Araştırma anketindeki bu ters yönde sorulmuş ifadeye öğrencilerin düşük derecede katılmaları; öğrencilerin, üretimin doğal çevreye olan olumlu/olumsuz etkilerinin yeterli derecede farkında oldukları biçiminde yorumlanabilir. Öğrencilere, anket aracılığıyla sunulan ifade, üretkenlik eğitsel niteliğiyle ilgili olduğu gibi aynı zamanda kendilerinin gerçekleştirilen üretimin, insanın doğa ile kurduğu ilişki ve üretimin doğa üzerinde bıraktığı etkilerin de ne kadar farkında olduklarını anlamak bakımından dikakte değerlidir.

Tüketim Bilincine Sahiplik Niteliğinin Kazandırılmasına İlişkin Görüşler

Araştırma anketinin tüketim bilincine sahiplik boyutunda yer alan on ifadeye ilişkin öğrenci görüşlerine ait yapılan istatistik hesaplamalar sonucunda ortaya çıkan aritmetik ortalama, standart sapma ve katılım derecesi Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3

Tüketim Bilincine Sahiplik Niteliğine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Nu.	İfadeler	\bar{x}	ss	Katılım Derecesi
10	Ürün satın alırken son kullanma tarihini her zaman kontrol etmek gerekir.	4.47	0.97	Tamamen Katılıyorum
11	Gereksinimlerimle isteklerimi birbirinden kolayca ayırt edebileceğimi düşünüyorum.	3.98	1.04	Katılıyorum
12	Satın alınan eşyanın Garanti Belgesi'ni saklamak gereksizdir.	1.92	1.39	Katılmıyorum
13	Alacağım ürünün ilk önce kalitesine bakmam gerekir.	4.15	1.09	Katılıyorum
14	Aldığım ürünle ilgili sorun yaşarsam Tüketici Hakları Derneği'ne bildirmem gerekir.	4.25	1.08	Tamamen Katılıyorum
15	Bir şeyi satın almadan önce fiyat araştırması yapmak gerekir.	3.90	1.20	Katılıyorum
16	Medya ve iletişim araçlarının tüketim üzerinde hiçbir etkisi yoktur.	2.37	1.29	Katılmıyorum
17	Bazı ürünleri gereksinimim olmasa bile reklamını beğendiğim için aldığım olur.	2.53	1.36	Katılmıyorum
18	Okulda edindiğim kazanımlara göre tüketim konusunda bilinçli olduğumu düşünüyorum.	3.61	1.20	Katılıyorum
19	Bir şey alacağım zaman aile bütçemizi dikkate almam gerekir.	4.31	1.01	Tamamen Katılıyorum

Tablo 3'e dikkat edilirse, ilköğretim öğrencilerinin, tüketim bilincine sahiplik niteliğiyle ilgili ankette bulunan ifadelere katılım derecelerinin aritmetik ortalama puanları ($\bar{x} = 1.92$) ile ($\bar{x} = 4.47$) arasında değişmektedir. Öğrenciler bu boyuttaki; 10 numaralı ($\bar{x} = 4.47$), 13 numaralı ($\bar{x} = 4.15$), 14 numaralı ($\bar{x} = 4.25$) ve 19 numaralı ($\bar{x} = 4.31$) ifadelerine Tamamen Katılıyorum derecesinde, başka bir deyişle yüksek derecede katılım ortaya koymuşlardır. Bu ifadeler öğrencilerin yüksek derecedeki katılımları; ilköğretim öğrencilerinin tüketici olarak haklarının ne olduğunu bilme, satın aldıkları materyallerin son tüketim ve kullanım tarihine dikkat etme ve alışverişte aile gelir giderlerini dikkate alma gibi konularda ilköğretimin etkili olduğu söylenebilir.

Tablo 3'te görüleceği gibi, araştırmaya katılan öğrenciler, yine bu boyuttaki; 11 numaralı ($\bar{x} = 3.98$), 15 numaralı ($\bar{x} = 3.90$) ve 18 numaralı ($\bar{x} = 3.61$) ifadelerine ise Katılıyorum derecesinde görüş ortaya koymuşlardır. Öğrencilerin bu ifadelerle katılma

dereceleri ise yine, ilköğretim okullarında verilen eğitiminin, öğrencilerin tüketim bilincine sahip olmaları üzerinde etkili olduğu biçiminde yorumlanabilir. Ayrıca ilköğretim öğrencilerinin anketteki görüşlere katılım derecelerinden yola çıkarak; öğrencilerin gereksinimleri ile isteklerini orta üst derecede birbirinden ayırt edebilecek kadar farkındalık kazandıklarını düşünmekte oldukları söylenebilir.

Tablo 3'te ayrıca öğrenciler, ters yönde sunulan 12 numaralı ($\bar{x} = 1.92$), 16 numaralı ($\bar{x} = 2.37$) ve 17 numaralı ($\bar{x} = 2.53$) ifadelerle Katılmıyorum derecesinde katılım göstermişlerdir. Öğrencilerin söz konusu ifadelerle katılım derecesi ters yönde yorumlandığında; ilköğretim öğrencileri, gereksinimleri olmayan herhangi bir ürünü satın almamak gerektiğini ve gereksinimleri olan ürünleri ya da eşyaları satın aldıklarında ise aldıkları ürüne ait garanti belgesini saklamanın önemli olduğunu düşünmektedirler. Ayrıca yine öğrencilerin ilgili ifadeye katılım derecelerinden yola çıkarak ilköğretim öğrencilerinin, medya ve iletişim araçlarının tüketim üzerindeki etkilerinin farkında oldukları söylenebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Çalışmanın ilk boyutunda ilköğretimde öğrencilere edindirilmek istenen üretkenlik eğitsel niteliğini yeterince kazandıkları yönünde görüş belirten öğrenciler, sadece somut üretim anlamında değil tasarım yapma gibi soyut üretken becerilerini ortaya çıkarmak üzere yapılandırılmış eğitsel içeriğin ve süreçlerin etkili olduğunu düşünmektedirler. Bireylerdeki üretken becerilerin gün ışığına çıkarılmasında, okulların canlı ve cansız kaynaklar anlamında gerekli donanıma sahip olması; örneğin bugünlerde popüler olan kodlama atelyeleri ya da resim ve sanat atelyesi gibi eğitsel ortamların gereksinimlerinin saptanarak hızlı bir biçimde karşılanması gerekir. Öğrencilerin araştırma anketindeki ifadelerle verdikleri olumlu yanıtlar, okullarda bu olanakların onlara tam sunulduğu anlamına gelmemektedir. Ayrıca, üretkenlik eğitsel niteliği, öğrencilerin özerk kişilik geliştirmeleri açısından çok önemli olduğu söylenebilir. Bu anlamda, üretkenlik niteliğini biraz açmak gerekirse, üretkenlik; çocukların zamanından uyanmasından, elini yüzünü yıkamasına, elbisesini giyerek güne hazırlık yapmalarına, okula ulaşmak üzere ulaşımı kullanmalarına, derslere katılımlarına, ders içi örneğin matematik veya fen bilgisi dersinde herhangi bir hesaplama yapmalarına ya da tasarım derslerinde önce soyut boyutta tasarladıklarını sonra somut ürün olarak ortaya çıkarmalarına kadar gerçekleştirdikleri birden çok etkinlik bu kavram kapsamında değerlendirilebilir. Üretkenlikten veya üretimden, doğrudan endüstriyel üretim veya bir mesleğe ilişkin yeterli nitelikleri kazandıktan sonra uzman düzeyinde yapılan iş ve etkinliklerde bulunmak anlaşılmalıdır. Öğrencilerin, birey olarak bağımsız iş görmeleri, söz edilen daha geniş anlamda herhangi bir üretim etkinliğinde bulunmaları aynı zamanda bağımsız kişilik geliştirmeleri anlamında gelmektedir. Bu bakımdan, temel düzey eğitimde, üretkenlik eğitsel niteliğinin öğrencilere edindirilmesi yaşamsal öneme sahiptir.

Öğrencilerin araştırma anketindeki ifadelerle katılım derecelerine göre çalışmanın bulguları genel olarak yorumlandığında; çalışmaya katılan öğrenciler, üretkenlik ve tüketim bilincine sahiplik gibi eğitsel niteliklerinin ilköğretimde

kendilerine yeterli derecede kazandırıldığı görüşündedirler. Öğrenciler, üretimde bilimsel bilgi ve teknolojinin önemini farkında olduklarını ve ürün tasarlama konusunda ilköğretimdeki etkinlikleri yeterli bulduklarını düşünmektedirler. Araştırmaya katılan öğrencilerin görüşlerine göre; ilköğretimin, öğrencileri üretime ilişkin bilgi, beceri ve tutum geliştirme konusunda yeterli derecede bilgilendirdiği ve gerekli tutum ve alışkanlıkları kazandırmada etkili olduğu sonuca varılabilir. Gülercan'ın (2007) çalışmasına göre; ilköğretimde yer alan İş Eğitimi dersi, öğrencilerin yaşamda karşılaştıkları sorunlara kolay çözümler bulabilmelerinde, bir iş yapmış olmanın mutluluğu ve kıvancını hissedebilmelerinde ve derslerinde yaptıkları işleri gündelik yaşamda kullanmalarında etkilidir. Bu çalışmanın bulgularıyla Gülercan (2007) ile Yazıcıoğlu ve diğ. (2008) tarafından yapılan araştırmaların bulgularının benzerlik gösterdiği söylenebilir. İlgili araştırmalarca elde edilen bulgular ışığında; öğrencilere göre ilköğretim, üretken olma niteliğini kendilerine edindirme konusunda etkilidir ve bu anlamda ilköğretimin öğrencileri yeterli derecede üretkenlik eğitsel niteliğiyle donattığı söylenebilir. İlköğretim, bir taraftan öğrencileri temel derecede üretken kılarken diğer yandan onların gizil yeteneklerini ortaya çıkarmakta ve öğrencilere temel düzeyde de olsa bir iş yapma alışkanlığı edindirmesi önemlidir.

Yine araştırma bulgularına göre öğrenciler, ilköğretimin, kendilerinin gündelik yaşamda karşılaştıkları sorunları daha kolay çözebilmeleri için yardımcı olmaktadır ve öğrenciler, bu çözümleri gerçek yaşamda da etkili olarak kullandıklarını düşünmektedirler. Eğitimde ilköğretim, herhangi bir mesleği yapmanın gerektirdiği bütün nitelikleri, davranış ve tutumu öğrencilere edindirmesi beklenen eğitim düzeyi değildir ancak öğrencilerin ilköğretim düzeyinde edindikleri ekonomik yaşam ile ilgili temel düzey bilgi, beceri ve nitelikler yaşam boyu geçerli ve kullanımda olmaktadır. Bundan dolayı öğrencilere erken çağlarda, temel düzeyde üretim becerisi kazandırma çalışmaları; hem düşünsel, soyut hem de somut üretime ilişkin gerekli bilginin verilmeye başlanması önemlidir.

Araştırmanın ikinci boyutuna ilişkin bulgulardan yola çıkarak öğrencilerin, ilköğretimde yine kendilerine yeterince tüketim bilincine sahiplik niteliğinin edindirildiği görüşünde oldukları söylenebilir. Sert (2002), Pınarcı (2007), Sağlam (2010), Malbeği ve Sağlam (2013), McGregor'un (2010) ile Makela ve Peters'in (2004) yaptığı araştırmaların sonuçları; eğitimin öğrencilerin tüketime ilişkin bilgilerini geliştirme, tüketici olarak haklarını ve sorumluluklarının bilincinde olmalarına yardımcı olma, alışverişe çıkmadan tüketecekleri ürünlerin pazar fiyatını kontrol etme gibi tüketim bilincinin edinilmesine ilişkin bulgularıyla bu çalışmanın bulguları arasında benzerlikler söz konusudur. Öğrencilerin, gereksinimleri ile isteklerini birbirinden ayırt edebilme, ürünlerin son tüketim tarihine bakma, tüketimde kaliteli ürünü seçebilme, tüketimde medya ve iletişim araçlarının etkilerini bilme gibi tüketime ilişkin en temel konularda ilköğretimin, tüketim bilincini öğrencilere edindirme konusunda etkili olduğu sonucuna varmak olanaklıdır. İlköğretimin tüketim bilincine sahiplik niteliğini öğrencilere edindirmeye çalışması konusundaki bu çalışmanın bulgularıyla, Akyüz'ün (2009) yaptığı araştırmanın bulguları da

benzerlik göstermektedir. Söz konusu araştırmaya katılan öğrencilerin büyük bir bölümünün gelir ve giderlerine göre alışverişe katıldıkları görüşünde oldukları bulgusu söz konusu araştırmanın bulgularıyla uyumaktadır. Ayrıca ilköğretim öğrencileri, enerji tasarrufuna yüksek derecede duyarlı olduklarını düşünmektedirler. Bunun yanı sıra öğrenciler, bireysel ve toplumsal anlamda varolan kaynakları yerinde ve gereğince kullandıkları görüşündedirler.

Eğitim bilimleri alanyazınında ilköğretimin bireyleri genel olarak iyi üretici ve iyi tüketici olarak yetiştirebilmesine vurgu yapılmaktadır. Bu vurgu eğitimin ekonomik görevinin bir gereğidir (Karakütük, 2012). Bu çalışmada da ilköğretimde ekonomiyle ilgili eğitsel niteliklerin öğrencilere kazandırılmasının sorunsallaştırması bir bakıma bireylerin genel olarak iyi yurttaş olmaları için özelden ise iyi birer üretici ve tüketici olarak yetiştirilip yetiştirilmediğini öğrencilerin görüşleri üzerinden sorgulanmaya çalışılmıştır. Günlük yaşamın önemli bir alanı olarak ekonomi ve bu toplumsal alanla ilgili etkinliklerde birer eyleyen olarak bulunması gerekli görülen öğrencilerin, öngörülen niteliklerle donanmış olmaları ya da başka bir deyişle üretken ve aynı zamanda tüketim bilinciyle hareket eden bireyler olmaları hem bireysel hem de toplumsal anlamda gelişmişliğe de katkıda sunacaktır. Öğrencilerin anılan niteliklere sahip bireyler olarak yetişmeleri, ilköğretim düzeyinde eğitimin ekonomiyle ilgili görevini hangi ölçüde yerine getirip getirmediğini de anlamaya çalışmaya yardımcı olmaktadır. İlköğretim düzeyinde yapılacak yeni araştırmalarda, nicel araştırma yaklaşımının kullanıldığı çalışmalarla elde edilecek sayısal verilerin yanında eğitsel gerçekliklerin daha derinlemesine anlaşılması için nitel araştırma yöntemlerinden de yararlanması önerilebilir.

Kaynakça

- Adem, M. (1997). *Eğitim planlaması*. Ankara: Şafak Matbaacılık.
- Aksoy, H. H. (2003). Uluslararası karşılaştırma ölçütlerinin kullanımı ve Türkiye. *Eğitim Bilim ve Toplum*, 1(4), 51-60.
- Akyüz, Z. (2009). *İlköğretim çağındaki öğrencilerin tüketim davranışları ve tüketicilik bilinç düzeyi* (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Balcı, A. (2001). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknikler ve ilkeler* (3. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bursalıoğlu, Z. (1998). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış* (Genişletilmiş 7. Baskı). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 8(32), 470-483.
- Cevzici, A. (2011). *Eğitim felsefesi*. İstanbul: Say Yayınları.

- Danilane, L., and Marzano, G. (2014). Consumer education in primary school in the context of sustainable development. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 1068-1072. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.01.347
- Devlet Planlama Teşkilatı. (1967). *İkinci beş yıllık kalkınma planı (1968-1972)*. Ankara. DPT Yayınları.
- Dewey, J. (1996). *Demokrasi ve eğitim* [Democracy and education]. (S. Otaran, Çev.). İstanbul: Başarı Yayıncılık (Orijinal kitabın yayın tarihi 1916).
- Gülercan, H. D. (2007). *İstanbul ili ilköğretim okullarında uygulanan iş eğitimi ders programının değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Hayta, N. ve Akhan, N. E. (2014). İlköğretim sosyal bilgiler derslerinde ekonomi okuryazarlığının geliştirilmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 18(1), 205-230.
- Kalaycı, Ş. (2006). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayıncılık.
- Karakütük, K. (1991). Mesleki-teknik ortaöğretimin verimliliği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 24(2), 803-819.
- Karakütük, K. (2012). *Eğitim planlaması*. Ankara: Elhan Kitap Yayın Dağıtım.
- Karasar, N. (1995). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd.
- Kurul, N. (2002). *Eğitim finansmanı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Makela, C. J., and Peters, S. (2004). Consumer education: Creating consumer awareness among adolescents in botswana. *International Journal of Consumer Studies*, 4(28), 379-387.
- Malbeği, F. ve Sağlam, H. İ. (2013). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin bilinçli tüketiciliğe ilişkin görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 251-268.
- McGregor, S. L. (2010). *Consumer education as a site of political resistance: 50 years of conceptual evolutions*. Retrieved from https://www.consultmcgregor.com/documents/publications/monograph_consumer_education_2010.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018). *Öğretim programları*. <http://mufredat.meb.gov.tr> adresinden elde edilmiştir.
- Milli Eğitim Temel Kanunu (1973). <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/88.html> adresinden elde edilmiştir.

- Neuman, W. L. (2013). *Toplumsal araştırma yöntemleri* [Social research methods: Qualitative and quantitative approaches]. (S. Özge, Çev.). Ankara: Yayınodası (Orijinal kitabın yayın tarihi 2011).
- Pınarcı, G. G. (2007). *İlköğretim öğrencilerine farklı yöntemlerle verilen tüketici eğitiminin etkisinin belirlenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sağlam, H. İ. (2010). İlköğretim öğrencilerinin bilinçli tüketicilik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(4), 2531-2568.
- Schug, M., and Birkey, C. (1985). The development of children's economic reasoning. *Theory and Research in Social Education*, 13(1), 31-42.
- Sert, P. (2002). *İlköğretim öğrencilerinin tüketici davranışları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tezcan, M. (1984). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara: Çağ Matbaası.
- Yazıcıoğlu, Y., Erdoğan, S., Şanlı, S. ve Sağdıçoğlu Celep, A. G. (2008). Ülkemizde ve dünyada teknoloji tasarım eğitimi. *Art-E Journal of Faculty of Arts*, 2, 9-13.



Views of Students Regarding Educational Qualifications Linked to Economics Gained in Primary Education¹

ARTICLE TYPE	Received Date	Accepted Date	Published Date
Research Article	11.02.2018	04.30.2019	05.01.2019

Hakkı Toy ²
Ankara University

Abstract

The purpose of this study was to determine the degree to which students in elementary schools gained educational qualifications related to social economics such as productivity, and consumption awareness. The target population for this study was composed of students from elementary schools throughout nine districts located in Ankara, Turkey during the 2011-12 academic years. In this study a scanning model and quantitative analysis was utilised. An accurate representation of the target group was achieved through stratified sampling of 382 students studying at elementary schools from districts located in central Ankara. Data regarding students' opinions were collected via a questionnaire developed specifically for this purpose. The study data were analysed and the arithmetic mean (\bar{x}) as well as standard deviation (sd) values were calculated. According to the results of the research based on the views gained from students, it was determined that the educational qualifications related to social economics such as productivity, and consumption awareness did increase through the students' elementary school education.

Keywords: Educational qualifications, being productive, consumption awareness.

¹Toy, Hakkı (2012) This article is produced from the master dissertation, named "The Opinions of Students about Gaining Educational Qualifications Based on Economy in Primary Education" completed in supervisor of Prof. Dr. Kasım Karakütük, Ankara University Institute of Educational Sciences.

²Corresponding Author: Ph.d. Student, Institute of Education Sciences, Department of Educational Administration and Policy, E-mail: hakkitoy@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-2440-825X>

Purpose and Significance

It is important to determine the educational qualifications linked to economics that are provided in elementary school programs. Elementary schools should assist students in gaining knowledge and skills related to economics such as being productive, and having awareness of consumption behaviour.

Schools or educational institutions have been tasked with systematically transferring the knowledge and experience that has been acquired throughout the history of humanity to the new generations by considering the specific plan and program by the skilled people trained in the field. This task, which the institution is trying to realize as a corporate, is the indispensable part of the human species to survive or to live in other words. Because information about the universe that is acquired and accumulated through trial and inaccuracy and sometimes through inventions; For example, processing the soil, obtaining products from it and making them useful by processing these products are primarily the basic condition for the human species to maintain its biological existence. It can be said that culture has emerged in the narrowest sense with the way that human beings process and produce nature and form concrete assets. In this sense, education is one of the activities of both new culture and culturing. The educational institution, on the one hand, is responsible for socializing individuals, giving them the culture of the society they are in, on the one hand, educating them as a qualified manpower in harmony with the management structure of the society and performing similar functions (Bursalıoğlu, 1998). Expectations from education in general; It can also be expressed as the accomplishment of political duties in the sense of adopting the economic structure and the political structure that is valid in the country in terms of gaining productive qualities in social and effort in terms of gaining local and universal value and culture.

When we look at the sources of success of the countries, societies and cultures, which are characterized as developed in the world, it can be seen that they lead their development as a result of their qualified transfer to future generations through the schools (Dewey, trans. 1996). It can be said that the countries, whether they want social and cultural development, progress with economic based paradigms such as development, growth and development. In this sense, the school as the social structure in which the formal education is institutionalized, as well as the individuals, as well as the accumulation and culture that humanity values about and the knowledge and culture that it brings with it, as well as the necessary training for them to exist as subjects in all social fields, for example in the economic field or in life, aims to gain educational qualifications. Being a subject in economic life is basically productive and becoming a producer. Individuals have access to the products with other requirements that they cannot produce in return for the value of their production. However, the economic subject requires individuals to have a certain level of knowledge about consumption and be conscious. Karakütük, (2012) states that education and economy are very closely related to each other and that education increases the efficiency of production with the qualities that are provided to

individuals. This increase in productivity also leads to an increase in production and an increase in productivity in the economy. In this respect, it is expected that the education system, in general terms, will provide a special production and consumption to individuals and thus contribute to social development and happiness.

Education is one of the most important factors that enable individuals and societies to live in prosperity and show their level of development. It can be said that the general aim of the education is to achieve as much as possible and complete the educational qualifications that are determined as gain in all levels such as primary, secondary and higher education. The attempt to determine the level of fulfillment of the objectives of education is important in order to know how far the nations have reached their targets through education. This research is also important in terms of contributing to the debates on whether the educational expenditures of the nations to achieve their near and far-reaching targets and whether the individual and social resources used at the primary level under this heading are used effectively, and efficiently.

The purpose of this study was to determine the degree to which educational qualifications related to economics were gained by students in elementary schools. In order to gain insight into students' opinions the following question was asked: What are the views of students regarding the educational qualifications which are linked to economics; for example, being productive, and having consumer awareness, which are provided to students in elementary schools?

Method

This research was carried out using a descriptive survey model. Quantitative research methodology was utilised in this research. The objective population of this study was comprised of 66.122 eighth grade students who attended public and private elementary schools in nine districts located in the province of Ankara, Turkey during the 2011-12 academic years.

Results

The findings of the research revealed that according to students' views, their elementary school education did provide the requisite instruction necessary to develop and improve their knowledge and skills related to economics such as being productive, and consumption awareness. Also, the study findings revealed that according to the elementary school students' views, the elementary schools had achieved the goal of adequately providing students with basic production skills and work habits. It was determined that the elementary school students' were sufficiently productive and became more aware of consumer behaviour. In addition, it was determined that the students believed they were adequately educated regarding the quality of being frugal. Students were sensitive about energy saving and about using resources appropriately.

Discussion and Conclusions

It is clear that effect on economic, political structure, and on the whole society, also education provides individual benefits (Kurul, 2002). These affect appearance economic benefits, as well as political and social benefits. Some of these are mentioned about the outputs of education which are evaluated in the non-economic individual dimension such as autonomization, autonomous individuals, the fact that the individuals are independent from the effect of determination by the forces or structures other than themselves and gain the ability of critical thinking to individuals. In addition, individuals who use their knowledge, experience and critical thinking skills in their private and professional lives through education will also contribute more to their social life (Cevizci, 2011). Some of the benefits and conclusions or positive outcomes of education is that modern secular education makes individuals autonomous and rationalize the society, as well as the development of occupational training with respect to production, in particular, to eliminate the main needs of society and furthermore to increase abundance and prosperity in the economy. In today's modern societies where production, information about production and consumption are differentiated by comparison with the past, it is important to provide individuals with qualifications related to economic life, albeit at basic level. The acquisition of these educational qualifications has priorities that include the benefits of individuals and societies that are not only specific to today, but also to the future.

When the educational programs at all levels prepared in line with the general and specific objectives of the Turkish Education System and the development plans made so far are examined, the educational qualifications related to the economy intended to be introduced to the individuals in the education processes are obvious. It is expected that the education will reach all the members of the community within the framework of the possibilities to reach the close and distant targets and in this direction the pre-determined educational competences that will contribute to the social and economic development.

Elementary schools should provide students with knowledge of basic life skills, should help them discover their hidden abilities, and increase these types of knowledge, skills, and abilities so that students can be successful in their everyday life. Elementary schools should aim to provide their students with a set of attitudes and behaviours related to basic economic activities such as production and consumption that they can rely on as the future economic actors of society. Education should play an important role in preparing students for the economics of their future life, such as; preparing them for existence and survival in the modern world, understanding the basic terminology of economics, understanding the importance of productivity and production, improving their personal abilities, relating their personal needs and requirements to others, and also identifying their personal needs and requirements.

The results of this study revealed that according to the students' views, their elementary schools fulfilled the purpose to providing the educational qualifications of

being productive, and having consumption awareness. It appears that the elementary schools were very effective in providing students with practical solutions for solving issues they may encounter in daily life. It is clear that elementary schools are not vocational based schools but they can provide educational qualifications regarding economics. As a result, it was significant that the basic production skills intended for children should begin in their primary school education. In addition, elementary schools should be able to educate students about being good producers as well as good consumers. In this sense, it is very important to start economics linked education and provide the related educational qualifications at an early age.



Lise Öğrencilerinin Okula Yönelik Algularının ve Öğrenim Gördükleri Okullarına İlişkin Duygularının Belirlenmesi¹

MAKALE TÜRÜ	Başvuru Tarihi	Kabul Tarihi	Yayın Tarihi
Araştırma Makalesi	14.02.2019	30.04.2019	01.05.2019

Meryem Yüksel ²
Düzce

Fahriye Hayırsever ³
Düzce Üniversitesi

Öz

Bu araştırmanın amacı, lise öğrencilerinin okula ilişkin görüşlerinin, öğrenim gördükleri okullarına ilişkin duygularının ve bu duyguların nedenlerinin belirlenmesidir. Araştırmanın modeli betimseldir ve nitel araştırma özelliği taşımaktadır. Araştırmada okul üzerine odaklanıldığından nitel araştırma desenlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 öğretim yılında Düzce Merkez ilçede bulunan sekiz lisede 11. sınıfta öğrenim gören 70 öğrenci oluşturmaktadır. Liselerin seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma verileri, yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun okula ilişkin algılarının olumlu olduğu görülmüştür. Öğrenciler, okulun bilgilendiren ve geliştiren, güven verici, hedefe ulaştıran bir yer olduğunu düşünmektedir. Ancak bazı öğrenciler için okul, olumsuz anlam taşımaktadır. Bu öğrenciler okulu, erken kalkma, ödev yapma, sınava girme, tüm gün bir yerde durma gibi zorunlulukların yapıldığı bir yer olarak açıklamışlardır. Öğrencilerin öğrenim gördükleri okullarda kendilerini nasıl hissettikleri incelendiğinde, çoğunluğu kendilerini şanslı, mutlu, güvende, özgür ve okula ait hissettiklerini belirtmişlerdir. Buna karşın kendilerini okullarında şanssız, mutsuz, yalnız, güvensiz hisseden, özgür ve okula ait hissetmeyen öğrencilerin de bulunduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin okullarına karşı olumsuz algı ve duyguları daha düşük oranda olsa da eğitim sisteminde tek bir öğrencinin dahi olumsuz algı ve duyguya sahip olması, eğitimciler ve karar vericiler tarafından dikkate alınması gereken bir konudur. Eğitimde sistem yaklaşımına göre, sistemin başarısı için sistemi oluşturan tüm öğeler ve paydaşlar birbirini etkilemektedir. Bu nedenle sistemi oluşturan tüm paydaşların görüşleri sistemi iyileştirmek ve geliştirmek için sürece dahil edilmelidir.

Anahtar sözcükler: Okul bağlılığı, okula ilişkin tutum, okul iklimi, okula ilişkin duygular, okul yaşam kalitesi.

¹Bu çalışma, Dr. Öğr. Üyesi Fahriye Hayırsever danışmanlığında yürütülen “Lise Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Okulları Hakkındaki Görüşlerinin Belirlenmesi (Düzce İli Örneği)” başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir

²Bilim Uzmanı, E-posta:meryemyuksel91@outlook.com, <https://orcid.org/0000-0001-9485-2615>

³*Sorumlu Yazar:* Dr. Öğr. Üyesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, E-posta: fahriyehayirsever@duzce.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-3134-4792>

Her demokratik toplum, bireylerini eğiterek onların toplumun beklentilerine göre değişen ve gelişen çağa uyum sağlayabilen, hem bireysel olarak kendisini geliştirebilen, gerçekleştirebilen hem de toplum yararını gözeten bireyler olarak yetişmelerini amaçlar. Dewey'e (çev. 2015) göre etkili eğitim, araştırma özgürlüğünün olduğu demokratik ortamda gerçekleşebilir. Eğitim bilimsel ve teknolojik gelişmelerden etkilenmektedir. Bu tür gelişmeler, beraberinde eğitimin amacını, toplumun ve bireylerin eğitimden beklentilerini, bireylerin sahip olması istenen bilgi, beceri ve tutumları değiştirmektedir. Bu nedenle okullarda demokratik öğrenme ortamı oluşturmak önemlidir.

Bilginin ve öğrenmenin doğasına ilişkin temel anlayışın değişmesi ile birlikte, öğrenci öğrenme sürecinde edilgen bir alıcı konumunda değil, bu sürecin etkin bir ögesi konumunda yer almaya başlamıştır. Bu süreçte öğrencilerden öğrenmeyi öğrenen bireyler olmaları ve kendi bilgilerini yapılandırılmaları beklenmektedir. Bu durum, öğretimin planlı bir şekilde gerçekleştirildiği ve aynı zamanda bireyleri toplumsal yaşamdaki rollerine hazırlayan önemli bir eğitim kurumu olan okulların da (Nalçacı ve Bektaş, 2012), tüm bu değişimlere ve gelişmelere ayak uydurmasını zorunlu kılmaktadır. Dewey'e (çev. 2015) göre okul, gerçek yaşamla ve toplumun tüm dinamikleri ile her zaman etkileşim içinde olmalı ve bu etkileşimi sürdürecektir ve güçlendirecek yapıyı oluşturmalıdır. Okul, toplumu yönlendiren ve geliştiren demokratik kurum özelliğini taşımaktadır. Demokratik bir toplumun temel dinamiği demokratik eğitimidir ve demokratik eğitimin temel kurumları da demokratik okullardır. Apple ve Beane'e (çev. 2011) göre demokratik okullar, tesadüfen gerçekleşmemektedir. Bunlar, eğitimcilerin demokrasiyi yaşama geçirecek olan düzenleme ve olanakları devreye sokmak için yaptıkları girişimlerin bir sonucudur. Bu düzenleme ve olanaklar iki şekilde çalışmayı gerektirmektedir; biri, okuldaki yaşamın bunlara uygun olarak sürdürüldüğü demokratik işleyiş ve süreçleri oluşturmak, diğeri, öğrencilere demokratik deneyimler kazandıracak bir eğitim programı geliştirmektir.

Okullar, öğrencilerin yaşamlarının önemli bir zaman dilimini geçirdikleri, normlarını, değerlerini, inançlarını oluşturdukları ve paylaştıkları önemli bir toplumsal alandır ve öğrenciler için okulda bulunmak güçlü bir deneyim oluşturur (Demir, 2007). Okulda, öğrenciler kendilerinde var olan yeteneklerinin ve gizil güçlerinin farkına varmaları, bunları geliştirmeleri, gerekli bilgi ve becerileri edinmeleri amacıyla planlı ve programlı olarak oluşturulan, bir takım öğrenme yaşantıları gerçekleştirirler (Ceyhan ve Ceyhan, 2009).

Olumlu bir okul ikliminin oluşturulduğu okulda, öğrencilerin etkili öğrenme deneyimleri edinmeleri ve akademik gelişimleri önemlidir. Okulun tüm üyeleri birbirine karşı saygılı davranır; adil ve tutarlı bir yönetim politikası izlenir. Aynı zamanda ailelerin eğitim-öğretim sürecine desteği önemlidir (Özdemir, Sezgin, Şirin, Karip ve Erkan, 2010). Öğrenci, öğretmen ve yönetici iletişiminin olumlu olması ile sağlıklı bir okul iklimi oluşturulur (Hoy, Hannum ve Tschannen-Moran, 1998). Okul iklimi, öğrencilerin *okul kişiliğini* algılayışları (Johnson, Johnson ve Zimmerman,

1996) ve öğrenme ortamının fiziksel ve duygusal sağlığı olarak (Freiberg, 1999) tanımlanmaktadır (Johnson ve Stevens, 2006).

Docker, Fisher ve Fraser (1989), Moos'un okul ikliminin üç boyutunu tanımlamışlardır. (1) İlişki boyutu-kişisel ilişkilerin doğası ve yoğunluğu, (2) Kişisel gelişim boyutu-insanların nasıl büyüdüğü, (3) Sistemi iyileştirme ve değiştirme boyutları-sistemin ne kadar iyi yanıt verdiği. Moos'a göre, okul ortamının anlaşılmasında bu boyutların dikkate alınması gerekmektedir (Johnson ve Stevens, 2006).

Sarı ve Cenkseven (2008) okullarda gerçekleşen öğrenme etkinliklerinin niteliği kadar, okulun genel ortamının özelliklerini kapsayan okul yaşam niteliğinin de oldukça önemli olduğunu, okulların öğrencilerin sadece akademik gelişimlerinden değil, aynı zamanda toplumsal ve kişisel gelişimlerinden de sorumlu olduğunu belirtmektedir. Bu nedenle okullarda, öğrencilerin bir bütün olarak gelişimlerine uygun eğitim ortamlarının tasarlanması gerekmektedir. Altındağ (2015) da okulun, öğrencilerin yalnızca öğretim ortamları için tasarlanmış, bilgi aktaran bir kurum olarak ele alınmasının doğru olmadığını, öğrencinin ilgi ve gereksinimlerinin bir bütün olarak ele alınmasının önemli olduğunu ve aksi takdirde okul yaşam niteliğinin düşebileceğini belirtmiştir.

Bir öğrencinin, okuluna ilişkin olumlu duygu hissetmesi, onun okul yaşam niteliğine ilişkin olumlu algıya sahip olmasını sağlar, Öğrencinin öğrenmeye açık olması ve okulunu sevmesi için, toplumsal kültürü ve yaşama uyum sağlayacak becerileri kazandıran okullara önemli görevler düşmektedir (Döş, 2013). Öğrencilerin okullarını sevmeleri, okullarına ilişkin olumlu duygular geliştirmesi ile ilişkilidir. Çünkü öğretmenlerine, okul yönetimine, derslere, arkadaşlarına kısaca okuldaki tüm paydaşlara ilişkin olumlu duygu geliştiren öğrencinin, okuluna ilişkin algısının da olumlu yönde olması beklenmektedir. Okulların, öğrencilerin öğrenmelerini en üst düzeye çıkaran, kendilerini mutlu ve güvende hissetmelerini, öğretmenlerinden ve öğrenme faaliyetlerinden memnun olmalarını sağlayan yerler olması önemlidir (Sarı, Ötünç ve Erceylan, 2007).

Durmaz (2008) okul doyumunun, öğrencilerin akademik başarılarını ve okula karşı güdülenmelerini olumlu bir şekilde etkilediğini, okul doyumsuzluğunun ise davranışsal sorunlara, düşük akademik başarıya ve okula yabancılaşma gibi sonuçlara neden olduğunu belirtmektedir. Döş (2013) de, öğrencilerin okullarından memnun olmalarının, okullarını sevmelerinin ve orada mutlu olmalarının onların genel olarak eğitimi sevmeleri adına önemli olduğunu belirtmektedir. Bu durumun öğrencilerin akademik başarılarına toplumsal ve kişisel gelişimlerine olumlu katkısının olması da kaçınılmazdır (Altındağ, 2015). Kalaycı (2005) da bu konu ile ilgili görüşünü, "öğrenci, okulda ve okulun bir alt sistemi olan sınıfta ne kadar mutlu ise öğrenme sürecine o kadar etkin katılır" (s.169) biçiminde belirtmektedir. Okul çalışmalarının niteliği, öğrencilerin sınıf içi çalışmalarını arzu edilen düzeye ulaşıncaya kadar sürdürmesini sağlayacak şekilde sağlandığında, öğrenciler memnuniyet, başarı, gurur ve sevinç duygusunu yaşarlar (Schlechty, çev. 2014). Aksi durumda bir öğrencinin

kendini mutlu ve güvende hissetmediği, başarılı olma, kabul edilme, sevilme, takdir edilme gibi duyguları yaşayamadığı bir sınıf ortamına karşı olumsuz tutum geliştirmesi olasıdır. Bu olumsuzluk en genel biçimi ile okula bağlılığının azalması şeklinde ortaya çıkabilir (Altındağ, 2015).

Okul tutumu, öğrencilerin okula yönelik sahip oldukları düşünceler ve okullarında yaşadıkları olumlu ve olumsuz deneyimlerin tümüyle ilişkilidir (Sarı ve Cenkseven, 2008). Alıcı (2013), okul tutumunu etkileyen etmenleri; okul ortamı, öğrenci-öğretmen iletişimi, okul yönetimi olarak belirtmiştir. Bu etmenler aynı zamanda okul yaşam niteliği ve okul iklimi ile ilişkilidir. Altındağ, (2015) ve Sarı (2007), okul yaşam niteliği kavramı içinde, okulun olanaklarını, okul yönetimini, öğretim programlarının niteliğini, öğretim yöntem ve tekniklerini, öğretmen deneyimi ve tutumlarını, öğrencilerin güdülenmesini, akran ilişkilerini, aile ve çevre özelliklerini almaktadır. Dindar, (2008), Çalık ve Kurt, (2010), Saraç, (2015) bu faktörleri okul iklimi kavramı ile açıklamaktadır.

Posner'in (2003) farklı eğitim programları; Resmi Program (Official Curriculum), Uygulamadaki Program (Operational Curriculum), Örtük Program (Hidden Curriculum), Ekstra Program (Ekstra Curriculum) ve İhmal Edilen Program (Null Curriculum), tüm bu faktörlerden etkilenmekte, aynı zamanda bu faktörleri etkilemektedir. Program türlerinden özellikle örtük program (hidden curriculum) okul iklimi ile yakından ilişkilidir.

Jackson (1968) örtük programı, öğrencilerin okula başlarken tam olarak farkında olmadıkları, okul, yönetici, öğretmen ve ailelerin öğrencilere kazandırmayı amaçladığı değer ve normlar olarak tanımlamaktadır. Bu konuya ilişkin, örtük programın yazılı olmadığını, okul-çevre arasındaki etkileşimler, okul yönetiminin uygulamaları, okulların beklentileri, amaç ve düzenlemeleri, sınıf kuralları ve sınıf ortamında yapılan çeşitli uygulamalar, öğretmenlerin davranışları ile ortaya çıkabildiğini belirten çalışmalar çoğunluktadır (Anyon,1980; Gaufberg, Batalden, Sands, ve Bell, 2010; Lempp ve Seale, 2004; White, Kumagai, Ross ve Fantone, 2009).

Okul yapısı içinde yer alan her bir değişken, bilinçli ya da bilinçsiz olarak öğrencilere birer ileti vermekte, öğrencilerin özelliklerini, algılarını ve davranışlarını etkileyebilmektedir. Öğrencilerin kendilerini okullarında nasıl hissettikleri ve okullarından beklentileri ile okulun öğrencilerden beklentileri, okul tarafından verilmek istenen ileti ya da hissettirilmek istenen duygu ile örtüşmesi gerekmektedir. Örtüşmediği durumlarda öğrencilerin kendi okullarından hareketle genel olarak okula karşı olumsuz bir tutum içinde olmaları kaçınılmazdır.

Bütün bu görüşler ışığında, okul yaşamının, her bir değişkenin birbirini etkilediği ve etkilendiği örgütsel bir yapı, bir eko-sistem olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Bu nedenle öğrencilerin okul yaşam niteliğine ilişkin algılarının aynı zamanda okul iklimini ve okul tutumunu yansıtmakta, dolaylı olarak da öğrencilerin okula bağlılığını ve okula devam durumlarını (Hallinan, 2008; Kalaycı ve Özdemir,

2013; Özdemir ve diğ., 2010; Sönmez, 2017) etkilemektedir. Aynı zamanda olumlu bir okul işleyişi ile öğrencilerin genel okul başarısı arasında olumlu ilişkinin olduğu da araştırmalarda görülmektedir (Hoy ve Hannum,1997; Johnson ve Stevens, 2006; Nalçacı ve Bektaş 2012; Weber, Wagner ve Ruch, 2014).

Alanyazın incelendiğinde, bu konuya ilişkin olarak okula bağlılık (Arastaman, 2009; Kalaycı ve Özdemir, 2013; Kızılay, 2008; Mengi, 2011; Ünal ve Çukur, 2011), okul iklimi (Dindar, 2008; Saraç, 2015), okul yaşam kalitesi (Altındağ, 2015; Durmaz, 2008; Kesici ve Türkoğlu, 2012; Sarı, 2007; Sarı ve Cenkseven, 2008), okula yabancılaşma (Coşkun ve Altay, 2009; Çelik, 2005; Katıtaş, 2012), okula ilişkin tutum (Adıgüzel ve Karadaş, 2013) öğrenme ortamlarına karşı memnuniyet (Marul, 2014) gibi konularda yapılmış pek çok araştırmaya rastlamak olanaklıdır.

Öğrencilerin okula yönelik duygularına ilişkin çalışmalar incelendiğinde ise bu çalışmaların diğerlerine göre daha sınırlı ve belirli duygu durumlarına (aidiyet, güven duyma) yönelik olduğu belirlenmiştir (Boydak-Özan ve Korkmaz, 2009; Özgök, 2013; Sarı, 2013). Jia ve diğ. (2009) tarafından yapılan çalışmada okul ortamı, öğretmen desteği, akran ilişkileri, okula bağlılık, okul kurallarının açıklığı alt değişkenler kapsamında ele alınmıştır. Bu değişkenler ile öğrencilerin okullarında mutlulukları ve yaşam doyumları arasındaki ilişki incelendiğinde, tüm değişkenlerin, öğrencilerin bu duygularına doğrudan etkisi olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerin okullarında olumlu ya da olumsuz hangi duyguyu hissettikleri, okula yönelik tutumlarından, başarı durumlarına, okula bağlılıklarından, okula devam durumlarına, okulda ve sınıfta gösterdikleri iletişim becerilerinden, okul ile ilgili genel algılarına kadar pek çok etkeni etkileyeceği düşünülmektedir. Aynı şekilde bu etmenler de öğrencilerin okullarına karşı duygularının oluşmasında belirleyici rol oynamaktadır. Bu araştırmada öğrencilerin okullarına karşı hissettikleri duyguları ve bu duyguların nedenlerinin incelenmesi önemli görülmektedir. Buna ek olarak öğrencilerin okullarına ilişkin düşüncelerinin ve duygularının, onların genel olarak okula yükledikleri anlamı farklılaştıracağı düşünülmektedir. Okulların en önemli paydaşı olan öğrencilerin okula karşı duygu ve düşüncelerini belirlemek, okulların hedeflerini gerçekleştirmesi ve işlevlerinin yeniden gözden geçirilmesi süreçlerine veri sağlayacağından son derece önemlidir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, lise öğrencilerinin okula ilişkin görüşlerinin ve öğrenim görmekte oldukları okullarına ilişkin duygularının ve bu duyguların nedenlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaca ulaşmak için belirlenen alt amaçlar şunlardır:

Öğrencilerin;

1. Okula ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Öğrenim gördükleri okullarına ilişkin duyguları ve bu duyguların nedenleri nelerdir?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve elde edilen verilerin analizine ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Bu araştırmanın modeli betimseldir. Betimsel olarak nitelendirilen bir araştırma, var olan bir durum, sorun, olgu, hizmet ya da programı sistematik şekilde tanımlamaya çaba gösterir ya da bir toplumun yaşam koşulları ya da belirli bir konuya ilişkin tutumlar gibi farklı konularda bilgi sağlar (Kumar, çev. 2011). Araştırmada aynı zamanda eğitim sisteminin en önemli iç paydaşı olan öğrencilerin deneyimi ile okulun incelenmesi amaçlandığından, bu çalışma nitel araştırma özelliği taşımaktadır. Nitel araştırma, “gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konulmasına ilişkin nitel bir sürecin izlendiği araştırma yöntemi” (Yıldırım ve Şimşek, 2010, s. 19) olarak tanımlanmaktadır. Nitel verilerin karmaşık olgu, olay veya durumları belirlemeye yönelik, zenginleştirilmiş ve bütüncül bir içerik sunması, nitel çalışmaların önemli bir özelliğidir (Miles ve Huberman, çev. 2016). Araştırmada okul üzerine odaklanıldığından nitel araştırma desenlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. Husserl’e (1913) göre, olgubilim araştırmalarının amacı, bireylerin bir olgu ya da olayla ilgili deneyimlerini, düşüncelerini, algılarını ve bu olguya/olaya yükledikleri anlamları ortaya çıkartmaktır (akt., Patton, çev. 2014).

Çalışma Grubu

Araştırma, Düzce ili Merkez ilçede bulunan liselerde öğrenim gören 70 öğrenci ile yürütülmüştür. Çalışma grubunun belirlenmesinde, çalışmanın amacına bağlı olarak amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminin amacı, “örnekleme çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır” (Yıldırım ve Şimşek, 2010, s. 70). Yıldırım ve Şimşek’e (2010) göre bu örnekleme yönteminin amacı, “genelleme yapmak için bu çeşitliliği sağlamak değil, tam tersine çeşitlilik gösteren durumlar arasında herhangi ortak ya da paylaşılan olguların olup olmadığını bulmaya çalışmak ve bu çeşitliliğe göre problemin farklı boyutlarını ortaya koymaktır” (s.70). Bu amaçla Düzce ili Merkez ilçede bulunan her bir lise türünde öğrenim gören öğrencilere ulaşılmaya çalışılmıştır. Bu seçimin yapılmasında öğrencilerden elde edilecek veriler arasında lise türlerine göre karşılaştırma yapmak amaçlanmamış, her bir lise türünün özellikleri açısından verilerin çeşitlilik gösterebileceği düşünülerek, öğrenci algılarının hangi yönleri ile benzer ya da farklı olabileceği belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın gerçekleştirildiği 2015-2016 öğretim yılında Düzce ili Merkez ilçede beş farklı lise türü olmak üzere toplam 18 lise bulunmaktadır. Araştırmada her bir lise türünden en az bir lise olacak şekilde (liselerin öğrenci büyüklüğüne göre bazı lise türünden iki-üç lise) toplam sekiz lise seçilmiş ve bu liseler için gerekli resmi izin alınmıştır. Liselerin türlerine göre dağılımı Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Lise Türleri

Lise Türleri	Sayısı	Seçilen Lise Sayısı
Fen Lisesi	1	1
Anadolu Lisesi ^a	6	3
Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi ^b	8	2
İmam Hatip Lisesi	2	1
Güzel Sanatlar Lisesi	1	1
Toplam	18	8

^a2010 yılında “Genel Liselerin Anadolu Lisesine dönüştürülmesi” konulu genelge ile tüm genel liseler “Anadolu Liselerine” dönüştürülmüştür. Bu nedenle hem bu tarihten önceki Anadolu Liseleri hem de bu tarihten sonraki Anadolu Liselerinden seçilmiştir.

^b2014 yılında “Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında çeşitliliğin azaltılması” konulu genelge ile 2014 yılından önce “Kız Meslek” ve “Endüstri Meslek Lisesi” olarak ifade edilen lise türleri 2014 yılından itibaren “Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri” olarak adlandırılmıştır. Ancak araştırmada maksimum çeşitliliği sağlamak için önceki sınıflandırmaya dikkat edilerek hem kız meslek hem de endüstri meslek liselerinden seçim yapılmıştır.

Lise 12. sınıf öğrencilerinin üniversiteye giriş sınavına hazırlık süreçlerinin yoğun olması, 9. ve 10. sınıfların, 11. sınıfa göre daha az okul deneyimine sahip olmaları nedeni ile çalışma grubu 11. sınıflarda öğrenim gören öğrencilerden seçilmiştir. 11. sınıflardan seçilecek öğrenci sayısı, liselerin öğrenci mevcuduna oranlanarak göre belirlenmiştir. Çalışma grubunun 70 öğrenciden oluşmaktadır.

Tablo 2

Çalışma Grubunun Okul Türüne Göre Dağılımı

Okul Türü	f	%
Fen Lisesi	6	8.6
Anadolu Lisesi	24	34.3
Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	24	34.3
İmam Hatip Lisesi	10	14.2
Güzel Sanatlar Lisesi	6	8.6
Toplam	70	100

Araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğrencilere ilişkin bilgi edinmek amacıyla öğrencilerin demografik bilgileri incelenmiştir. Buna göre, çalışma grubunda yer alan öğrencilerin % 57.1’i kadın, % 42.9’u erkektir. Araştırmaya katılan öğrencilerin akademik başarı ortalamaları, pekiyi (% 14.3), iyi (% 31.4), orta (% 48.6), geçer (% 4.3) şeklinde sıralanmıştır. Öğrencilerin. % 1.4’ünün ise başarısız not baremi içinde olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin çoğunlukla orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin % 64.3’ü il merkezinde, % 17.1’i ilçede ve % 18.6’sı ise köyde yaşamaktadır. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin babalarının % 34.3’ü ilkokul, % 17.1’i ortaokul, % 30’u lise ve % 18.6’sı üniversite mezunu iken; annelerinin de % 54.3’ü ilkokul, % 14.3’ü ortaokul, % 25.7’si

lise ve % 4.3'ü üniversite mezunudur. % 1.4'ü ise sadece okuryazardır. Ailelerin mesleklerine göre yapılan incelemede ise öğrencilerin babalarının % 28.6'sının işçi, % 22.9'unun esnaf, % 12.9'unun serbest meslek, % 5.7'sinin şoför, % 2.9'unun da mühendis olduğu saptanmıştır. Diğer meslekler eczacılık ve çiftçiliktir. Öğrencilerin babalarının % 11.4'ü ise emeklidir. Öğrencilerin annelerinin ise % 74.3'ü ev hanımı, % 18.6'sı işçi, % 2.9'u memurdur. Diğer meslekler, açıcılık ve terziyektir. Bu bilgiler doğrultusunda, çalışma grubunda yer alan öğrencilerin demografik özellikleri açısından çeşitlilik gösteren bir yapıda olduğu söylenebilir.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri, görüşme yöntemi ile toplanmıştır. Stewart ve Cash (1985) görüşmeyi “önceden belirlenmiş ve ciddi bir amaç için yapılan, soru sorma ve yanıtlama tarzına dayalı etkileşimli bir iletişim süreci” olarak tanımlamıştır (akt. Yıldırım ve Şimşek, 2010, s. 92). Bu yönüyle bilimsel görüşmeler, günlük sıradan bir konuşmadan oldukça farklı özelliğe sahiptir. Görüşme, bireylerin bir konu ile ilgili yaşantılarının, deneyimlerinin, düşüncelerinin, duygularının ve bilgilerinin derinlemesine öğrenilmesini mümkün kılar (Patton, çev. 2014). Bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, çalışma yapılan alanda derinlemesine bilgi edinilmesine olanak sağlamaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014). Yarı yapılandırılmış görüşme formunda iki temel soru bulunmaktadır: (1) Okul hakkında ne düşünüyorsun? (2) Öğrenim görmekte olduğun okulda kendini nasıl hissediyorsun ve nedeni nedir? Görüşmelere başlamadan önce üç öğrenci ile ön görüşme yapılmıştır. Bu görüşmeler incelenerek öğrencilerden sorulara derinlemesine yanıt alabilmek için araştırmanın amacı dışına çıkmadan olası sondaj sorular belirlenmiştir.

Görüşmeler, 2015-2016 öğretim yılının bahar döneminde gerçekleştirilmiştir. Resmi izinlerin yanı sıra, çalışma grubunun seçildiği her lisenin yönetimi ile yüz yüze görüşme yapılarak öğrenciler ile yapılacak görüşmeler hakkında bilgi verilmiştir. Okul yönetimlerinin ve öğretmenlerin yardımıyla görüşme yapılacak öğrencilerin isimlerine ulaşılmıştır. Bu isimlerden çalışma grubu sayısınca tesadüfi seçim yapılmıştır. Seçilen öğrencilere görüşme yapma konusunda gönüllü olup olmadıkları sorulmuş, olmamaları durumunda yeni öğrenci seçilmiştir. Araştırmanın lise düzeyinde yapılması nedeniyle öğrencilerin iletişim bilgileri alınmamış ve okul dışına çıkmaları istenmemiştir. Bu nedenle görüşmeler okul süresi içinde ve okul binasında okul yönetimi tarafından belirlenen odalarda gerçekleştirilmiştir. Her bir görüşme yaklaşık 20 dakika sürmüştür ve tüm görüşmeler yaklaşık üç ay içinde tamamlanmıştır. Bu görüşmelerin, öğrencilerin derslerini aksatmamasına dikkat edilmiş, bunun için görüşmelerin gün ve saatleri okul yönetimi tarafından belirlenmiştir. Araştırmada görüşme yapılabilecek her bir okuldan, ulaşılabilecek maksimum sayıya ulaşılmaya çalışılmıştır.

Görüşme sırasında araştırmacılar, kendilerini bağımsız araştırmacı olarak tanıtmış, öğrenciler ile 2-3 dakika sohbet etmiş ve görüşme için güven ortamının sağlanmasına çalışmıştır. Öğrencilere, görüşlerinin araştırma dışında herhangi bir

amaç için kullanılmayacağı, öğretmenleri ya da okul yönetimi ile paylaşılmayacağı söylenmiştir. Veriler, öğrencilerin izniyle ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. İzin vermek istemeyen bazı öğrencilerin görüşleri not tutmak yoluyla kayıt altına alınmış, kaydedilen notlar öğrenciye okutularak konuşmanın sağlanması yapılmış ve bu yolla veri kaybının oluşmamasına dikkat edilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. İçerik analizinde izlenen aşamalar:

1. Görüşme sırasında kayıt altına alınan verilere tekrar dönebilmek, özgün görüşlere yer verebilmek amacıyla her bir okula ve öğrencilere kod verilmiştir.
2. Araştırmacı, görüşme verilerini Microsoft Office Word programında yazı diline aktarmıştır.
3. Bilgisayar ortamına aktarılan kayıtlar herhangi bir değiştirme ya da sınıflandırma yapılmaksızın okunmuştur.
4. Daha sonra birbiri ile aynı ya da benzer anlamda olan ifadeler bir araya getirilerek kodlar oluşturulmuştur. Strauss ve Corbin'e (1990) göre kodlama, "veriler arasında yer alan anlamlı bölümlere (bir sözcük, cümle, paragraf gibi) isim verilmesi sürecidir" (akt., Yıldırım ve Şimşek, 2010, s. 163).
5. Oluşturulan kodları öğrencilerin hangi sıklıkla ifade ettikleri belirlenmiştir.
6. Kodlama işleminden sonra elde edilen kodlar benzerlik ve farklılıklarına göre sınıflandırılmıştır.
7. Benzer olanlar bir araya getirilerek bu kodları temsil edecek tema isimleri oluşturulmuştur. Bu bir anlamda tematik kodlama işlemidir ve toplanan verilerin kodlar aracılığıyla sınıflandırılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2010).
8. Oluşturulan bazı temalar kapsam genişliği ve anlam birliği nedeniyle alt temalara bölünmüştür. Bu işlem veri analizini ve yorumları daha nitelikli biçime getirmesi açısından önemlidir.
9. Belirlenen tema içerisindeki kodlar sayısallaştırılarak görüşlerin ifade edilme sıklığı belirlenmiştir.
10. Tematik kodlama işleminde iç tutarlığı sağlamak için temaların altında bulunan verilerin anlamlı bir bütün oluşturup oluşturmadığına; dış tutarlığı sağlamak için de temaların tümünün araştırmada elde edilen verileri anlamlı bir biçimde açıklayacak şekilde oluşturulmasına dikkat edilmiştir.
11. Verilerin güvenilirliği için belirlenen kodların ve temaların oluşturulması bağımsız bir başka araştırmacı tarafından tekrar yapılmış ve daha sonra araştırmacılar ile birlikte belirlenen temalar okunarak karşılaştırılmıştır.

12. Verilerin geçerliği için oluşturulan kodların alt temaları, alt temaların ise temaları temsil edip etmediği konusunda program geliştirme ve ölçme değerlendirme alanlarından uzmanların görüşüne başvurulmuştur.
13. Araştırmanın geçerliğini sağlamak için verilerin nasıl elde edildiği ve analiz aşamaları ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın amaçları doğrultusunda elde edilen bulgular yorumlanmış ve bu yorumlar çeşitli araştırma sonuçları ile tartışılarak genel yorumlamaya gidilmiştir. Bulgular, araştırmanın alt amaçları doğrultusunda sunulmuştur.

Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt amacı kapsamında, öğrencilere okula ilişkin görüşleri Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

Öğrencilerin Okula İlişkin Alguları

Temalar	Alt Temalar	Kodlar	f
Olumlu	Bilgilendiren ve Geliştiren Bir Yer	Ders	5
		Öğrenmek için gelinen yer	4
		Başarı	2
		Yeni düşünce/ bakış açısı kazandırılan yer	2
		Hayata hazırlayan yer	2
		Hayatı öğrendiğimiz yer	1
		Cahillikten uzaklaşma	1
		İleri görüşlülük kazandıran yer	1
		Bireyi olgunlaştıran yer	1
		Toplum içinde yaşamayı öğreten yer	1
		Öğretmen	1
		Okumak	1
		Çalışmak	1
		Planlama	1
Sınıf	1		
Güven Verici Bir Yer	Güven Verici Bir Yer	Eğitim yuvamız	11
		İkinci evimiz	6
		Arkadaş	2
		Ahlak yuvası	2
		Aile gibi	1
Saygı, sevgi yeri	1		

(devam ediyor)

Tablo 3 (devam)

Temalar	Alt Temalar	Kodlar	f	
Olumlu	Hedefe Ulaştıran Bir Yer	Hedefime ulaştıracak merdiven/yol	5	
		Köprü	1	
		Üniversiteye hazırlık	1	
		İyi bir hayat kazanılmak için gidilen yol	1	
		Geleceğimi vaat eden hazine	1	
	Vazgeçilmez Bir Yer	Hayat	4	
		Gelecek için çok önemli	2	
		İnsan için gerekli	1	
		Olmazsa olmaz	1	
		Eğlence	4	
	Eğlendiren ve Sevdiren Yer	Mesleği sevdiren yer	3	
		Spor	1	
	Toplam			73
	Olumsuz	Zorunluluk	Erken kalkmak	3
			Ödev yapmak	2
Zorunlu olarak gitmek			2	
Sınava girmek			2	
Dişiplin ve Otorite Ortamı		Bütün gün bir yerde durmak	1	
		Dişiplin	2	
		Cezaevi	1	
		Diğer	4	
Toplam			17	
Genel Toplam			90	

Öğrencilerin okula ilişkin algıları incelendiğinde, büyük bir çoğunluğunun olumlu algıya sahip olduğu görülmüştür ($f = 73$). Öğrencilerin okula ilişkin olumlu algıları, Bilgilendiren ve Geliştiren, Güven Verici, Hedefe Ulaştıran, Vazgeçilmez, Eğlendiren ve Sevdiren bir yer olmak üzere beş tema altında toplanmıştır.

Öğrenciler, okulu bilgilendiren ve geliştiren bir yer teması altında ilk sıralarda ders, öğrenmek, başarı, yeni düşünce/bakış açısı kazanmak, hayata hazırlamak ifadeleri ile betimlemiştir. Güven verici bir yer teması kapsamında, eğitim yuvası, ikinci ev, bilgi yuvası, arkadaş, ahlak yuvası, aile, saygı, sevgi yeri olarak belirtmişlerdir. Diğer olumlu tema olan Hedefe ulaştıran bir yer kapsamında, hedefe ulaştıracak merdiven, köprü, üniversiteye hazırlık, iyi bir hayat için gidilen yol, geleceği vaat eden hazine olarak; Vazgeçilmez bir yer teması kapsamında, hayat, gelecek için önemli, insan için gerekli, olmazsa olmaz bir yer olarak belirtmişlerdir. Öğrenciler bu görüşlerin yanı sıra Eğlendiren ve sevdiren bir yer teması altında, eğlence, mesleği sevdiren yer ve spor tanımlamalarında bulunmuşlardır. Konuyla ilgili bazı öğrencilerin görüşleri şöyledir:

“Okumak, bilgi sahibi olmak bir şeylerin farkına varabilmek, toplum içinde yaşamayı öğrenebilmek, saygı, sevgi arkadaş edinmek” (İ10).

“Okul benim için evi ifade ediyor. Çünkü ev gibi sıcak arkadaşlarım var, öğretmenlerim çok yakınlar” (M11).

“Hani derler ya okul bizim ikinci evimiz, ben onu derim yani ben nasıl evimde mutluysam, burada da aynı şekilde” (E11).

“Okul, hayale giden yolda bir basamak, hedefe giden bir yolda basamak görevi görüyor bence” (İ8).

“Okul bir insan için gereklidir, aile de bir okuldur ama biz gerçek hayatı tam manasıyla burada öğreniyoruz bunu diyebilirim” (C7).

“Okul için, çarpışan oto diyebilirim. Yeri geldiğinde çok eğleniyorsun yeri geldiğinde de bir çarpıyorsun böyle sarsılıyorsun arada güzel oluyor. Okul güzel ya” (A1).

“Okul, ne kadar sıkıcı olsa da okula gelmeyenler evinde de çok sıkılır. Okul hem eğlenceli hem sıkıcı bir yerdir” (C6).

“Okul hayat bence... tamam başta hiçbir öğrenci isteyerek gelmez okula. İlkokuldan bahsediyorum. Şu an gerçekten okula o kadar çok seyerek isteyerek geliyorum ki, iyi ki de gelmişim, iyi ki de okuyorum diyorum” (M1).

Alanyazın incelendiğinde, öğrenciler tarafından ideal bir okulun temel işlevlerinin öncelikle bilgi vermek, bunun yanı sıra yeni nesli yetiştirmek, güven vermek ve eğlendirmek olarak algılandığı sonuçlarına ulaşılmıştır (Aydoğdu, 2008; Saban, 2008). Diğer çalışmalarda okulun ev/aile olarak algılandığı ve bu algıya, okula karşı duyulan sevgi, güven ve aidiyet duygusunun etkili olduğu belirtilmiştir (Akkaya, 2012; Nalçacı ve Bektaş, 2012). Araştırmalar öğrencilerin okul hakkında çeşitli ancak benzer algılara sahip olduklarını göstermektedir. Okul sosyolojik açıdan gruplar, örgütler, birlikler kurumudur ve sosyo-kültürel bir bütündür (Genç, 2016). Okulu meydana getiren önemli etkenler, bireylerin ve toplumun bilgi alma gereksinimidir. Araştırmada öğrencilerin okulu ilk sırada bilgilendiren bir yer olarak algılamaları alanyazını destekler niteliktedir.

Ancak, araştırmada lise öğrencilerinin okula ilişkin olumsuz algılarının (f = 17) da olduğu görülmektedir. Bazı öğrenciler okulu, zorunluluk ve disiplin/otorite ortamı olarak algılamaktadır. Öğrenciler, zorunlu olarak yapılan davranışları, erken kalkmak, ödev yapmak, zorunlu olarak gitmek ve orada kalmak, sınava girmek sözcükleri ile ifade etmişlerdir. Her ne kadar erken kalkmak veya ödev yapmak olumlu bir öğrenci davranışı olarak düşünülse de öğrenciler bu ifadeleri bağlam içinde olumlu bir alışkanlık olarak değil, olumsuzluk hissi veren bir duygu olarak ifade etmişlerdir. Öğrenciler, disiplin ve otorite ortamı teması kapsamında, okulu sıkıcı ve cezaevi gibi olduğunu belirtmişlerdir. Örneğin;

“Bazı şeyler için de en ağırından vakit kaybı” (F2).

“Ölüm derdim. Sıkıyor okul biraz sıkıcı, o biraz şakayla karışık ama kötü yani okul ben sevmiyorum” (C5).

Bazı sıkıntıları var okulumuzun. Kavga diyelim, sigara diyelim herşey olabiliyor. Okul bazen çok sıkıcı oluyor mesela havalar açıyor dimi senin kaçmak istediğinde güvenlik oluşunda gidemiyorsun. Her yer tel örgülü, o tel örgülerin ben kalkmasını isterim çünkü niye mesela okuldan kaçyorsun oraya takıldın düştün bir şey oldu kim mesuliyet kabul edecek ben onu istemezdim. Ben onu kabul etmezdim havalar sıkıcı şimdi dersler de sıkıcı geliyor, ben kabul etmezdim böyle şeyler olmasını tel örgü olmasını. (E8)

Bir öğrenci de okulu hiç sevmediğini ancak gidilmesi gereken bir yer olduğunu açıklamıştır.

“Okulu hiç o kadar da sevmiyorsunuz. Hiç sevmediğiniz ama en gerekli olan şeydir bence” (F1).

Giroux (2014), eğitim reformlarının temelinde ezberleme, topluma edilgenlik içinde uyum sağlama ve merkezi sınavlarla yönetilme gibi uygulamalara bağlılığın olduğunu belirtmiştir. Ona göre eğitim sistemi, özerk, eleştirel ve yurttaşlıkla ilgili öğrenciler yaratmaktan çok, okullar, amacını öğretme ve öğrenmeye indirgeyerek öğrencilerin hayal güçlerini öldürmektedir.

Jackson’a (1968) göre, bir öğrencinin başarılı olabilmesi için hem resmi hem de örtük programda belirtilen esasları başarmalıdır. Öğrencinin başarılı sayılması için ev ödevlerini zamanında yapması, sınıfta soruları cevaplamak için elini kaldırması, etüt saatlerinde sessizce kitabını okuması, kısaca model olarak gösterilecek bir öğrenci olması beklenmektedir. Öğrencilerin okulda ve sınıfta kendi istek, arzu ve beklentilerini değil, ondan istenilen davranışları yapmaları gerekmektedir (Yüksel, 2004). Araştırmada öğrencilerin okulu sevmese de zorunlu olarak gidilmesi gereken bir yer olarak algılamaları, Jackson’ın ifadesinden hareketle okullarda belirli değer ve normlara daha fazla değer verilmesi ile açıklanabilir.

Özdemir’in (2012) çalışmasında henüz liseye yeni başlayan öğrencilerin okulu olumlu bir yer olarak algılamasına karşın, 10., 11. ve 12. sınıf öğrencilerinde bu olumlu algının giderek azaldığı ve öğrencilerin son sınıfa geldiklerinde tamamen olumsuz bir algıya sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada da görüşleri alınan öğrencilerin 11. sınıf öğrencileri olduğu göz önüne alınırsa, Özdemir’in çalışması ile benzer sonuçlara ulaşıldığı söylenebilir.

İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt amacı kapsamında, öğrencilerin öğrenim gördükleri okullarına ilişkin duyguları Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4

Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okullarına İlişkin Duyguları

Tema	Kodlar	f	Tema	Kodlar	f
Olumlu Duygular	Şanslı	38	Olumsuz Duygular	Şanssız	5
	Mutlu	35		Mutsuz	4
	Güvende	28		Güvensiz	4
	Ait olma	27		Ait değilim	5
	Rahat	15		Sıkıcı	5
	İyi	15		Yorgun	3
	Özgür	9		Özgür değilim	9
	Huzurlu	3		Yalnız	4
	Memnun	2		Okul/dersler hiçbir şey katmıyor	2
	Eğlenceli	2		Tükenmiş	1
	Başarılı	1		Sıkışmış	1
	Samimi	1		Benden uzak bir yer gibi	1
	Gururlu	1			
Toplam	177	Toplam	44		
Genel Toplam			221		

Tablo 4 incelendiğinde öğrencilerin, okullarına ilişkin hem olumlu hem de olumsuz duygulara sahip oldukları görülmektedir.

Öğrencilerin öğrenim görmekte oldukları okullarına ilişkin en yoğun olumlu duygu, kendilerini şanslı hissetmeleridir. Öğrencilerin bazıları, başarı düzeyi yüksek olan okullarda öğrenim gördükleri için kendilerini şanslı hissettiklerini belirtmişlerdir. Örneğin;

“Genel olarak öğrencilerin seviyeleri, diğer okullardakilere göre daha iyi, bu yüzden bu okulda olduğum için kendimi şanslı hissediyorum” (F5).

“Bu okula gelemeyen kişi sayısı da fazla, iyi bir okul olduğu için şanslıyım” (C1).

“Burada okumak isteyen insanlar da var yani bu yüzden şanslı hissediyorum” (C4).

“Şanslı hissediyorum çünkü puanla geldim ve yüksek puanla alıyor burası o yüzden” (T6).

“Başka bir yerde olsaydım daha kötü hissedeceğimi düşünüyorum” (F6).

“Şanslı hissediyorum. Sanki en güzel okul, en güzel bölüm bendeymiş gibi hissediyorum” (M1).

Bu açıklamaları yapan öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca bu öğrenciler, öğrenim gördükleri okulların da başarılı okullar olduğunu düşünmektedir.

Ancak bazı öğrenciler aynı nedenden dolayı, okullarında kendilerini şanssız hissettiklerini belirtmişlerdir:

“Şanslı değilim, gittiğim okul, yüksek puanı olan bir okul değil. Bu okula puanı çok düşük öğrenciler de gelebiliyor” (E1).

“Kolejde olsaydım daha şanslı hissedebilirdim. Burası benim için bir avantaj değil. Avantaja çevirmek benim kendi elimde aslında çok daha fazla çalışıp çok daha iyi bir üniversiteye gitmek gerekir” (T7).

Bu öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin çok yüksek olmadığı, çoğunlukla meslek lisesinde öğrenim gördükleri belirlenmiştir. Öğrencilerin kendilerini okullarında şanslı ya da şansız hissetmeleri, hem kendi hem de okullarının başarısı ile doğru orantılı olarak farklılık göstermektedir.

Çeşitli araştırmalar, merkezi sınav sonuçlarının, hem öğrencilerin hem de okulların başarısının belirlenmesinde bir bilgi kaynağı olarak kullanıldığını göstermektedir (Aslanoğlu, 2007; Berberoğlu ve Kalender, 2005). Akademik başarının belirlendiği sınav sonuçları, aynı zamanda okulların başarılı okullar kategorisinde yer alıp alamayacağını belirlemektedir. Bu sonuçlar, okulların birbirleriyle karşılaştırılmasında da bir gösterge olabilmektedir. Bu araştırmada da öğrencilerin çoğunluğunun kendilerini başarılı okullarda öğrenim görmelerinden dolayı şanslı hissediyor olmaları, toplumun da genel olarak bu algıya sahip olmasından kaynaklandığı düşünülebilir.

Cooley’e (2014) göre, sınav sonuçları uzun bir süredir okulları yönetmektedir. Çoğu okul yönetiminin ve ailelerin bu sınavları, çocuklara verilmek için çaba harcanan büyük eğitimin vazgeçilmez bir parçası olduğunu düşünmektedir. Sınav mantığı fark ettirmeden kendini eğitim sisteminin değerleri ve öncelikleri içine yerleştirmektedir.

Ülkemizde de Yılmaz ve Altinkurt (2011), Türk eğitim sisteminin sorunlarını araştırdığı çalışmada eğitim sisteminin en önemli sorunu olarak ilk sırada merkezi sınavların yer aldığı sonucuna ulaşmıştır. Araştırma sonucuna göre, merkezi sınavlar, sorun olarak görülen diğer konuları da etkilemesi bakımından önemli görülmektedir. Gümüş (2017) başarı ortalamalarında üst sıralarda yer alan okulların başarı baskısının içine çekildiği, bu okulda öğrenim gören öğrencilerin sosyal iletişim becerilerinin azaldığını ve bazılarının ruhsal-psişik sorunlar ile karşı karşıya kaldığını vurgulamaktadır. Daha düşük başarı gösteren okulların ise haksız bir ortama mahkum edilmekte olduğunu, bu okullardaki öğrencilerin de öğrenmeye-düşünmeye çabalama irade ve azimlerinin kırıldığını belirtmiştir. Bu belirlemeler araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir.

Öte yandan, çeşitli çalışmalarda da okul iklimi, akademik başarı ile ilişkilendirilmiştir. Hoşgörür ve Polat’ın (2015) çalışmasında kendini başarılı olarak gören öğrencilerin, okula devam eden, okulunu, öğretmenlerini seven, arkadaşları ve öğretmenleri tarafından sevildiğine inanan öğrenciler olduğu görülmektedir. Aynı

çalışmada bazı öğrenciler, okulu ve dersleri sevmediklerini, canlarının çok sıkıldığını, okulun hiç de eğlenceli bir yer olmadığını belirtmişlerdir. Öğrenciler, açıkladıkları nedenlerden dolayı, aileleri tarafından devamsızlık yapmamaları için çaba gösterilse de, okula gitmemek için büyük bir direnç gösterdiklerini ve bu nedenle devamsızlık yaptıklarını belirtmişlerdir. Adıgüzel ve Karadaş'ın (2013) çalışmasında da okula ilişkin olumsuz duygu içinde olmanın, okul devamsızlığını arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

New Jersey ortaokullarında okul ortamını inceleyen Hoy ve Hannum (1997), okul ortamının olumlu ya da olumsuz algılanmasının çoğunlukla öğrenci başarısıyla ilişkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. 59 ilköğretim okulunda okul iklimine yönelik algıların incelendiği bir başka çalışmada öğretmenlerin okul iklimine yönelik algıları ile öğrenci başarısı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Araştırmada ayrıca sosyo-ekonomik durumu yüksek olan okullarda, okul ikliminin öğrenci başarısı üzerindeki etkisinin, düşük okullara göre daha güçlü olduğu belirlenmiştir (Johnson ve Stevens, 2006). Sosyo-ekonomik sınıf farklılıklarına bağlı olarak okula ilişkin algının düşmesine ilişkin sonuç, bir başka çalışmada da elde edilmiştir (Way, Reddy ve Rhodes, 2007). Anyon, okuldaki öğrencilerin sosyo-ekonomik durumuna göre, her okulun örtük bir programının olduğunu ve formal olarak her şey aynı iken, aslında örtük programda büyük farklılıkların olduğunu ortaya koymuştur (Yüksel, 2004). Bu saptama, öğrencilerin ve okulların sosyo ekonomik düzeylerine göre başarı algısının değiştiğini ve bu durumun da öğrencilerde okula yönelik farklı duygular oluşturduğunu göstermektedir.

Kendisini başarı olgusu açısından okulunda şansız hisseden bir meslek lisesi öğrencisinin “Herkesin kazanabileceği okul, yani sıradan, o yüzden pek şanslı sayılmam” (M5) görüşü bu farklılığa dikkat çekmektedir. Aksoy (2016) mesleki eğitim öğrencilerinin akademik başarısızlığı ya da akademik açıdan başarısız görülenlerin mesleki eğitime yönlendirilmesinin özünde sınıfsal bir sorun olduğunu belirtmiştir. Aksoy (2016), “sorumluluğun öğrencilere bırakılmaması gerektiği, bu başarısızlığın ülkedeki ekonomik, sosyal ve siyasal koşulların; adaletsiz gelir dağılımının da nedenleri arasında olduğu yaygın yoksulluğun; pedagojik açıdan da eğitimde ortaya çıkan ve merkezi sınavlarda somutlanan yarışın bir sonucu olduğu görülmelidir” (s. 49) vurgusunu yapmıştır.

Ancak bu bulgunun aksine, araştırmaya katılan bazı öğrenciler de öğrenim gördükleri okullarında meslek edindikleri ve bu durumun, onlara ileriki yaşamlarında yarar sağlayacağını belirtmişlerdir. Örneğin;

“Çünkü benim okulum Anadolu teknik olduğu için üniversite sınavında diğer Anadolu liselerinden ek bir puan alacağım. Ayrıca iş bulma konusunda da daha şanslıyım” (E3).

“Çünkü devletin bana verdiği çok fazla olanak var sınavsız dört yıllık fakülteye geçiş gibi, okul puanım gibi çok fazla haklarım var” (E12).

“Bilgisayar bölümü okuduğum için kendimi şanslı hissediyorum İş bulma konusunda daha fazla şansımın olduğunu düşünüyorum” (M4).

“Şanslıyım, çünkü bu okuldan mezun olduğum zaman elimde dükkan açma belgem olacak” (E5).

Bu öğrenciler, meslek liselerinde kendilerini şanslı hissetmelerini, üst öğrenime geçme ya da gelecekte iş bulma konusunda sağlayacağı yarar açısından açıklamışlardır. Ancak 2018 yılı üniversiteye giriş sınavlarında 144 bin endüstri meslek lisesi mezunundan sadece 4 bin mezunun lisans programına yerleştiği göz önüne alındığında (Güncel Eğitim, 2018) üniversite sınavında başarısızlık durumunun yüksek oranda meslek liselerinde yaşanması, üniversiteye devam etmek isteyen meslek lisesi öğrencilerinin profesyonel/mesleki statü elde etme umutlarının sonuçsuz kalması ile karşı karşıya getirmektedir. Aksoy (2018), ülkemizde yürürlükte olan eğitim anlayışının, yalnızca en zekilerin, en çalışkanların ya da belli sosyo ekonomik düzeyde olanların akademik eğitim ve yükseköğretim olanaklarından yararlanabilmesinin, geride kalan bireylerin ise dini, mesleki, teknik ya da yaygın eğitimden geçerek kısa yoldan iş yaşamına girmesinin ülke için iyi bir yaklaşım olduğu söylemine dayandığını belirtmiştir. Ancak bu durum, gizli olarak toplumsal eşitsizlik ve adaletsizliklerin yeniden üretilmesine zemin hazırlamaktadır. Nitekim “Kolejde olsaydım daha şanslı hissedebilirdim” (T7) görüşünü belirten öğrencinin üniversite sınavını kazanabilmek için daha fazla çalışması gerektiğini belirtmesi, eğitimde fırsat eşitsizliğini göstermesi açısından önemli bir bulgudur.

Öğrencilerin okullarına yönelik hissettikleri bir diğer olumlu duygu mutluluktur. Örneğin;

“Arkadaşlarım burada olduğu için, arkadaş çevremde iyi.. o yüzden okulda mutluyum” (T1).

“Mutlu hissediyorum. Arkadaşlarımdan dolayı. Bu beni mutlu hissettiriyor” (F5).

“Okulda daha çok arkadaşlarımdan dolayı mutlu hissediyorum” (F3).

Öğrencilerin açıklamalarından da görüldüğü gibi, kendilerini okulda mutlu hissetmeleri için olumlu arkadaşlık ilişkileri önceliklidir. Kızıldağ Demirtaş-Zorbaz ve Zorbaz'ın (2017) yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin arkadaşları ile olan ilişkilerinin, okul bağlılığının önemli bir belirleyicisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ortaokul öğrencileri ile çalışma yürüten Özgök (2013) de öğrencilerin okula aidiyet duyguları, arkadaşlarına olan bağlılıkları ve empatik sınıf iklimine ilişkin algıları arasında anlamlı ilişkiler olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yapılan bazı çalışmalarda da arkadaştan alınan sosyal desteğin, öğrencinin problem çözme becerisini, benlik saygısını, çalışma isteğini ve akademik başarısını arttırdığı ve bu sayede okulda daha mutlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Ergene, 2009; Ünüvar, 2003; Yıldırım, 2006).

ABD ve Çin'de lise öğrencilerinin algılarına göre okul ikliminin araştırıldığı karşılaştırmalı ve geniş ölçekli bir çalışmada, her iki ülkenin öğrencilerinin

öğretmenlerinden ve akranlarından destek görmeleri ile onların benlik saygısı ve not ortalaması arasında olumlu yönde ilişki olduğu, bu desteği göremeyen öğrencilerin de depresif belirtiler gösterdikleri saptanmıştır (Jia ve diğ., 2009).

Bazı öğrenciler ise okullarına ilişkin kendilerini mutsuz hissettiğini belirtmektedir. Öğrencilerin bu duygularının nedenleri şöyledir:

“İdareciler bana samimi gelmiyor... Çok bağırdıklarını düşünüyorum, öğrencilere samimi bir şekilde yaklaşmadıklarını düşünüyorum” (A8).

“Derslerim kötü olduğu için mutsuzum” (İ5).

“Okulu aslında ciddi bir yer olarak görüyorum sanki işyeri gibi. O yüzden böyle çok gülmek tam bana uymuyor okulda. Çünkü okulda mutlu olacak bir şey görmüyorum” (F1).

Döş (2013), mutlu olan öğrencinin okula karşı daha çok güdüleneceğini, devamsızlığın azalacağını, derslerine daha fazla çalışıp başarılı olacağını belirtmiştir. Okul başarısı, okula ilişkin olumlu tutum geliştirilmesine neden olurken, aynı zamanda okula ilişkin olumlu tutum göstermek de başarıyı daha çok arttırmaktadır.

Willingham (çev. 2011), öğrencilerin zorlanacağı veya yapamayacağı düzeyde problemlerle karşılaşmalarının, onların okulu sevmemesinde etkili olacağını belirtmektedir. Okula ilişkin olumsuz duygu hisseden bir öğrencinin, okulda mutsuz ve başarısız olma olasılığı artabilir. Arastaman (2006), bu duygunun öğrencilerin okul bağlılığını etkileyebileceğini açıklamıştır.

Öğrencilerin okullarına ilişkin belirttikleri diğer bir duygu güven ve güvensizlik ile ilgilidir. Örneğin;

“Hem arkadaş çevrem ile hem de hocalarla olan ilişkilerimden dolayı kendimi aşırı güvende hissediyorum” (E1).

Öğretmenler güvende hissettiriyor. Mesela yeni müdür gelmeden önce böyle değildi eski müdür varken biraz daha herkes rahat takılıyordu rahat hareket ediyordu ama bu yeni gelen müdür disiplinli bir hoca gerçekten öğrencisine değer veren hakkını koruyan haklıysa eğer o yüzden hani güvende hissettiriyorlar. (E12)

“Kesinlikle şöyle müdür yardımcılarına güveniyorum o güveni verdiler bize en küçük bir şeyde hemen yanımızda oluyorlar” (M10).

“Okul çok disiplinli güvenli yani” (M5).

“Okulun güvenliğine güveniyorum., güvenli olduğum yerde de huzurluyum bu durumda” (E11).

Öğrencilerin okullarına ilişkin hissettikleri güvende olma duygusunun, çoğunlukla okul yönetiminin olumlu tutumundan kaynaklandığı görülmektedir.

Güven, “korku, çekinme, kuşku duymadan inanma ve bağlanma duygusu” olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu-TDK, 2018).

Dunn (1999) okul güvenliğini, öğrencilerin okullarında kendilerini özgür, tehlikeden uzak, güven içinde hissetmeleri, korku duymadan rahat iletişim kurabilmeleri olarak açıklamıştır (akt. Dönmez, 2001). Öğrencilerin ifadeleri bu durumu destekler niteliktedir. Mabie (2003) de, güven ortamının olduğu bir okulu, okul yönetimi ve öğretmenlerce öğrencilerden beklenen davranışların onlara açık bir biçimde iletildiği, akran zorbalığının yaşanmadığı, destekleyici ve özenli eğitim öğretim uygulamalarının gerçekleştiği bir yer olarak açıklamıştır. Maslow’un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Teorisine göre, bireylerin yaşam içinde gereksinim duydukları şeyler arasında güvenlik gereksinimi ikinci sırada yer almaktadır. Diğer bir deyişle, bireyler, içinde buldukları toplumda veya toplulukta öncelikle güven içinde olmak isterler. Okulun olumlu bir iklime sahip olmasıyla, okulun güvenliği arasında pozitif bir ilişki bulunmaktadır. Öğrencilerin güvenlikleri konusunda kaygı duymaları durumunda, dersleri üzerine yoğunlaşmaları da son derece zordur. Güvenliğinin sağlanamadığı okullarda, korku ve huzursuzluk iklimi oluşur ve bu durum öğrenme sürecine engel oluşturur (Hernandez ve Seem, 2004).

Bir öğrencinin güven ile ilgili duygusuna ilişkin ifade ise diğerlerinden farklılık göstermektedir.

“Ben birine, okula güvenerek güvende olmuyorum, ben kendime güvenerek güvende oluyorum” (C5).

Öğrencilerin güven duygusuna ilişkin belirtmiş oldukları nedenler incelendiğinde, üç farklı güven odağı olduğu görülmektedir. Biri, okulda yönetimin ve öğretmenlerin öğrencilere güven verici davranış ve tutum içinde olmalarıdır. İkincisi okulun fiziki olarak güvenilir ve kontrollü olması anlamındadır. Üçüncüsü ise kişinin dış etkenlerden bağımsız kendisine ait bir güven algısının varlığına ilişkindir. Günümüzde okulların güvenliğini sağlamak amacıyla yapılan uygulamalar yerine, okullarda öğrencilere zarar verecek öğelerin kontrol altına alınması ve hem yöneticilerin hem de öğretmenlerin onlara güven verilen bir ortamda bulduklarını hissettiren bir tutum içinde olmaları öncelikli olmalıdır.

Öğrencilerin okullarına ilişkin vurguladıkları bir diğer duygu, kendilerini okula ait hissedip hissetmedikleri ile ilgilidir. Örneğin;

“Bu okulda sosyal aktivitelerde en çok bulunan kişilerdenim. Bu yüzden kendimi buraya ait hissediyorum. Burayı kazanmışım, zaten zeka seviyesi ve çalışma olarak da buraya ait hissediyorum” (F4).

“Ait hissediyorum buraya. Okula geldiğimde evdeki gibi hissediyorum yani çok rahatız arkadaşlarımızla aile gibiyiz” (G2).

“Öğretmenlerin bazıları bu okula ait olduğumu hissettiriyor. Hocalar çok cana yakın davranıyorlar, içten konuşuyorlar öğretmen gibi değil de arkadaş gibi davranıyorlar” (E7).

“Resimle iç içe olmak açıkçası buraya ait olduğumu hissettiriyor. Buraya geldiğim zaman evime gelmişim gibi hissediyorum atölyelere girince odama girmiş gibi hissediyorum bu benim için çok güzel bir duygu” (G6).

“Resim çiziyoruz, arkadaşlarımla hep birlikte çizdiğimizde daha çok seviyorum resmi. Arkadaş ortamı iyi olunca daha çok hoşlanıyoruz, hep birlikte birbirimize bağlıyız” (G1).

Bazı öğrenciler, arkadaş ve öğretmenleri ile iletişimlerinden dolayı bazı öğrenciler de yetenekleri doğrultusunda sevdikleri ve yapmak istediklerini yapabildikleri için kendilerini okullarına ait hissetmektedirler. Ait olma duygusunu çoğunlukla okulun ev ortamına benzetilmesi ile açıklanması araştırmanın önemli bir bulgusudur. Bu bulgu öğrencilerin okula ilişkin yapmış oldukları güven verici bir yer betimlemesi ile de paralellik göstermektedir.

Osterman (2000) okula aidiyet kavramını, öğrencilerin okul yönetimi, öğretmenleri ve akranları ile olumlu iletişim kurduklarında, onlardan düşünce ve davranışlarından dolayı kabul gördüklerinde ve desteklendiklerinde hissettikleri duygu olarak açıklamaktadır. Ayğar ve Kaya'nın (2017) araştırmasında, öğrencilerin okullarına ait olma duyguları ile okul ikliminin, olumlu yönde ilişkisi olduğu belirlenmiştir.

Ancak görüşme yapılan öğrenciler arasında kendilerini okullarına ait hissetmediğini belirten de bulunmaktadır. Örneğin;

“Bazı durumlarda ait hissetmiyorum... Ne biliyim sınavlarıma göre notlarıma göre öğretmenin bize bakış açısına göre değişiyor” (İ3).

Okula ait hissetmiyorum, bir yere ait hissetmiyorum. Çünkü ben okulun sistem olarak doğru bir sistemde ilerlemediğini düşünüyorum. İnsanların bu kadar çok saat içerisinde. Eğitim sisteminin saçmalığını kesinlikle kabul etmiyorum. Çok saçma bir eğitim sistemine maruz kalıyoruz. Böyle bir sistem içerisinde bu şekilde bir öğrenci olmak istemiyorum. (İ6)

“Okula ait hissetmiyorum, idareciler bana samimi gelmiyor. Çok bağırıklarını düşünüyorum” (E9).

“Bu okula ait hissetmiyorum. Çünkü bu lise dönemini geçiş olarak düşünüyorum. Benim için ilkokul ortaokul ve üniversite daha önemli olduğunu düşünüyorum. Liseyi sadece geçiş ve hazırlık dönemi olarak görüyorum” (C7).

Öğrencilerin kendilerini okullarına ait hissetmeme nedenleri incelendiğinde, öğretmenlerin öğrencilerin başarı düzeylerine göre farklı tutum içinde olmaları, yönetici tutumlarının olumsuz olması, okul sisteminde sorunlar olması ve lise eğitimine değer vermemelerinden kaynaklandığı görülmektedir. 2015 yılında yapılan PISA sınavına 70 ülkeden 15 yaş grubu öğrencileri katılmıştır. Bu sınava Türkiye'den katılan ve kendini okullarına ait hissettiğini söyleyen öğrencilerin oranı % 61 olarak belirlenmiştir (Eğitim Reformu Girişimi-ERG, 2018). Bu durumda, öğrencilerin %

39'u kendilerini okullarına ait hissetmemektedir. Öğrencinin kendini okuluna ait hissetmesi, okul ikliminden, okulun fiziki koşullarına, öğretmenin öğrenciler ile olan iletişiminden, eğitim öğretim ortamının niteliğine ve ailelerin desteğine kadar pek çok etmene bağlıdır. Öğrencilerin kendilerini okula ait hissetmesi ya da hissetmemesi, onların okula bağlılıklarını doğrudan etkilemektedir (Arastaman, 2006).

Öğrencilerin okullarına ilişkin belirttikleri bir diğer önemli duygu özgürlüktür. Bir grup öğrenci okulda özgür olduklarını belirtirken bir grup da bu görüşün aksini belirtmiştir. Örneğin;

“Evet, özgür hissediyorum, kurallar zaten var ama serbest bırakılan şeyler de var. Kuralları çiğnemedem her şeyi yapabilirsin o kadar sıktıklarını da düşünmüyorum” (M10).

“Özgürüm, daha rahat olduğum için ortamdan” (T3).

“Özgürlük yok, çünkü her yerin belli kuralları var. Bu kurallar doğrultusunda yaşıyorsun sonuçta. Bu kurallar yüzünden de insan her istediğini özgürce yapamaz. Okulun da belli başlı kuralları olduğu için her istediğimi yapamıyorum” (M4).

“İstemediğim şeyler de bana zorunlu tutulduğu için kendimi çok özgür hissetmiyorum” (C8).

Bazı öğrenciler okulun ve sınıfın belli başlı kuralları olması gerektiğini ve bunun özgürlüğünü kısıtlayan bir durum olmadığını hissederken bazı öğrenciler bu kuralların özgürlüklerini kısıtladığını düşünmektedir. Hatta bazı öğrenciler sevmediği bir derse girmenin bile özgürlüğünü kısıtladığını düşünmektedir. Öğrencilerin bu tür duyguya sahip olmasını olumsuz bir sonuç olarak nitelendirmemek gerekir. Eğitimcilerin öğrenciler tarafından sevilmeyen derslerin neden sevilmediğinin belirlenmesi ve sevilmesi için neler yapılabilir sorusunu cevaplamaları gerekmektedir.

Bazı öğrenciler okul kurallarının özgürlüklerini kısıtladığını düşünürken bazı öğrenciler öğretmenlerinin özgürlüklerini kısıtladığını düşünmektedir. Bir grup öğrenci ise ders saatlerinin olması gerektiğinden fazla olmasını özgürlüklerini kısıtlayıcı bir öğe olarak görmekteirler. Örneğin;

“Hocalar kısıtlıyor bizi” (C5).

“Çok özgür hissetmiyorum, biraz öğretmenler özgürlüğümü kısıtlıyor” (C6).

“Özgür hissetmiyorum. Her gün 10 ders var” (E9).

“Çünkü her gün aynı dersler, aynı şeyleri görüyoruz. O yüzden bir rutin olması iyi değil. Bazen okul bana hiç bir şey katmıyormuş gibi hissediyorum” (C4).

Araştırmada okul ilişkin belirtilen cezaevi ifadesi, yukarıdaki öğrencinin duygusu ile tutarlık göstermektedir. Bu açıklama tek bir öğrenciden gelse dahi eğitimcilerin okulun bir hapisane gibi görülmesine ilişkin yapılan açıklamayı ciddiye alarak bu duyguyu yaratan nedeni ortadan kaldırmaları gerekmektedir.

Herhangi bir kısıtlama ve zorlamaya maruz kalmadan, düşünme veya davranışın gerçekleşebilmesi için özgür bir ortamın oluşması gerekmektedir. Ancak öğrencilerin vermiş olduğu cevapların, onların düşüncelerini ve duygularını özgürce açıklayamama üzerine değil, okul ve sınıf kurallarının varlığı ve ders saatlerinin fazlalığı üzerine odaklandığı görülmüştür. Öğrencilerin cevapları değerli olmakla birlikte, hiçbir öğrencinin düşüncelerini özgürce açıklamak ile ilgili bir açıklama yapmaması, onun yerine vurguyu okul kurallarına yöneltmesi onların özgürlük kavramına bu noktadan baktıklarını göstermektedir. Ancak eğer bir toplumda yaşıyorsak belli ilke ve kurallar bulunmaktadır. Bu ilke ve kurallara uymak zaman zaman özgürlüğümüzün kısıtlanma hissini verse de bu kurallara uymak toplumda yaşamın bir gereğidir. Okul da toplumsal bir kurum olduğuna göre belli başlı kurallar içermektedir. Ancak bu kuralların olması gerektiğinin öğrencilere açıklanması hatta bazı okul veya sınıf kurallarının öğrenciler ile birlikte alınması, öğrenciler tarafından bu kuralların onların özgürlüklerini kısıtlayan bir etmen olarak görülmemesini sağlayacaktır. İki öğrencinin vurguladığı gibi, lisede ders saatlerinin fazla olması sorunu ise, onların bedensel ve zihinsel olarak yorgunluğu ve kuşkusuz bu saatler içinde kendilerini kısıtlanmış hissetmeleri ile ilgili olabilir. Öğrenciler, bu durumu özgürlüklerinin kısıtlanması şeklinde açıklamaktadır. Uygulamada ders saatlerinin uzunluğu ve teneffüslerin kısa olması, Türk eğitim sisteminde önemli bir sorundur. 2019 yılında bu konu ile Milli Eğitim Bakanlığı'na yapılmış olan resmi açıklamalar, bu durumun önemli bir sorun olarak görüldüğünü göstermektedir (Milli Eğitim Bakanlığı-MEB, 2018).

Diğer yandan, Spring (çev. 2017), Tolstoy'un "okul bireyi bir şeye dönüştürme yönünde bilinçli bir girişim" (s.46) olduğu görüşüne ilişkin olarak, bir okulun bu şekilde nasıl özgür olabileceğine dikkat çekmiştir. Özgür okul hareketinin önemli temsilcilerinden olan filozof Paul Goodman (1966) da, okul eğitiminin, bireylerin birbirlerine göre derecelendirilerek sıralandığı, belgelendirildiği ve sonunda topluma geri gönderildiği bir süreç durumuna geldiğini belirtmektedir. Böyle bir okul aşırı yapılaşmıştır. Goodman (1966), okulların bu yapısı karşısında eğitim sistemlerinin artık sınıflarla sınırlı kalmaması, okul dışında da çeşitli mekanların (müzeler, sinemalar, fabrikalar vb.) öğrenme mekanları olarak kullanılması gerektiğini vurgulamış, bu sayede öğrencilere özgür okullar ile özgür bir oyun alanı sunularak, onlara daha özgür bir çevrede yaşama fırsatı verilebileceğini eklemiştir (Spring, çev. 2010). Araştırmada öğrencilere göre her gün aynı saat ve aynı derslere girmeleri onların gözünden, okulun sadece belirli sürelerle ayrılmış derslerden oluşması anlamına gelmektedir ve bu durum bile onların kendilerini özgür hissedememelerine neden olmaktadır. Durumu bu açıdan ele almak, öğrencilerin kendilerini özgür hissetmemeleri konusunda haklı olduklarını düşündürmektedir.

Bir başka öğrenci okulda özgür olmadığına ilişkin duygusunu "Okulun etrafı tellerle çevrilmiş şekilde jiletli tellerle, hapisane gibi" (E9) belirtmiştir. Aslında tek bir öğrencinin dahi okulu hapisane gibi algılaması son derece önemlidir. Türkiye'de bazı okulların etrafının güvenlik nedeni ile dikenli tellerle çevrilmiş olduğu görülmektedir. Bu durum eğitim sistemi adına çözülmesi gereken önemli bir

sorundur. Eğitim ortamlarının, bilgiyi ürkütücü bir olgu olarak gösterecek şekilde değil, bilgiye ulaşmanın aslında büyük bir haz ya da mutluluk verecek şekilde tasarlanması gerekmektedir.

Demokratik bir toplumda, eğitimcilerin ve karar vericilerin, demokratik okulların öncelikli amacının bireysel başarıyı sağlamak olmadığını, çocukların ve gençlerin farklı görüşleri araştırarak kendi görüşlerini oluşturmalarını, bu görüşleri savunmalarını, kendi becerilerinin ve yetkinliklerinin farkında olmalarını ve bunları geliştirebilmelerini sağlamak olduğunun bilincinde olmaları gerekmektedir. Bir öğrencinin kendini özgür, güvende ve mutlu hissettiği, başarı, sevilme, ait olma gibi duyguları yaşayabildiği bir sınıf ve okul ortamına karşı olumlu tutum geliştirebileceği unutulmamalıdır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Okullar, öğrencilerin zamanlarının önemli bir bölümünü geçirdikleri yerlerdir. Bu nedenle öğrencilerin öğrenim gördükleri okulları ile ilgili neler düşündüklerinin, hangi duygular içinde olduklarının belirlenmesi önemlidir. Bu araştırmada lise öğrencilerinin okula ilişkin görüşleri, okullarına ilişkin duyguları ve bu duyguların nedenleri belirlenmiştir.

Araştırmada öğrencilerin okula ilişkin algılarının daha çok olumlu olduğu görülmüştür. Buna göre öğrencilerin çoğunluğu, okulu bilgilendiren, geliştiren ve güven verici bir yer olarak görmektedir. Ancak, bazı öğrenciler için okul olumsuz bir anlam ifade etmektedir. Bu öğrenciler okulu, erken kalkma, ödev yapma, sınava girme, tüm gün bir yerde durma gibi zorunluluk olarak açıklamışlardır.

Araştırmanın diğer bir sonucu, öğrencilerin okullarına yönelik hissettikleri duygulara ilişkindir. Öğrencilerin çoğunluğu kendilerini okullarında, şanslı, mutlu, güvende, özgür ve okula ait hissetmekte, bazı öğrenciler ise kendilerini okullarında şanssız, mutsuz, yalnız, güvensiz hissettiğini, okulda özgür ve okula ait hissetmediklerini belirtmişlerdir.

Öğrencilerin okullarında şanslı hissetmelerinin en önemli belirleyicisi hem kendi hem de okullarının akademik başarı düzeylerinin yüksek olmasıdır. Öğrenciler, her öğrencinin gidemeyeceği sadece çok başarılı öğrencilerin gidebileceği okullarda öğrenim gördüklerinde kendilerini şanslı olarak görmektedirler. Kendilerini şanssız hisseden öğrenciler de benzer nedenler ileri sürmüş, okullarını sıradan olarak nitelendirmişlerdir.

Öğrencilerin okullarına yönelik hissettikleri diğer bir duygu mutluluktur ve mutlu olmalarının nedenleri arasında ilk sırayı olumlu akran iletişimi almaktadır. Öğrenciler aidiyet duygusunun nedenini okullarında aile gibi rahat bir ortamın varlığı, güven duygusunun nedenini ise öğretmenlerinin ve okul yönetiminin güven verici ve olumlu iletişim içinde olmaları ile açıklamışlardır.

Öğrenciler, okulu genel olarak değerlendirirken, çoğunlukla okulun bilgilendiren, geliştiren bir yer olduğu, okumanın, bilgi sahibi olmanın bir şeylerin

farkına varabilmenin önemli olduğunu vurgulayarak, okulu daha bilişsel bir zeminde açıklarken, kendi okullarına ilişkin değerlendirme yaparken ise daha duyuşsal zeminde açıklamalarda bulunmuşlardır.

Eğitim kurumları öğrencilerin öğrenmelerini en üst düzeye çıkaran ve kendilerini mutlu ve güvende hissettikleri, öğretmenlerinden memnun ve öğrendiklerinden doyum sağladıkları yerler olmalıdır. Okulda mutlu olan, kendini özgür ve güvende hisseden, kendini okula ait gören öğrencilerin okula bağlılıklarının arttığını, bu durumun da pek çok etkeni olumlu etkilediğini birçok araştırma göstermektedir. Ancak öğrencilerin ve okulların sadece akademik başarıya odaklanmaları durumunda, okul iklimi kapsamında sayılabilecek bu etkenler ikinci planda kalmaktadır.

Araştırmanın sonuçları daha çok olumlu yönde olmakla birlikte, olumsuz sonuçlar da azımsanmayacak orandadır. Okula karşı olumsuz algı ve duygular daha düşük olsa da eğitim sisteminde tek bir öğrencinin bile olumsuz algı ve duyguya sahip olması, eğitimciler ve karar vericiler tarafından dikkate alınması gereken bir konudur. Eğitimde sistem yaklaşımına göre sistemin başarısı için sistemi oluşturan tüm öğeler ve paydaşlar birbirini etkilemektedir. Bu nedenle sistemi oluşturan tüm paydaşların görüşleri sistemi iyileştirmek ve geliştirmek için sürece dahil edilmelidir.

Bu ve buna benzer araştırma sonuçları, eğitim sisteminin en önemli paydaşı olan öğrencilerin, okullarındaki yöneticiler, öğretmenler, işleyiş, fiziki koşullar ve arkadaşları hakkında önemli veri sağlamaktadır. Bu verilerin sadece araştırmacılar tarafından ortaya konması, mikro düzeyde okulları ve sınıfları, makro düzeyde eğitim sistemini değiştirmeye tek başına yetmeyecektir. Bu sonuçların her düzeyde etkili olabilmesi için doğrudan eğitim sistemine yansıtılması gerekmektedir. Sistemin bu yolla devamlı olarak değerlendirilmesi ve değerlendirme sonuçlarının sisteme dahil edilmesi, sistem yaklaşımının başarısı için önemli bir gerekliliktir. Bu nedenle her bir etkenin öğrencilerin hem öğrenim gördükleri okullarına yönelik duygularını hem de genel olarak okula ilişkin algılarını etkileyeceği unutulmamalı; her bir neden, ayrı bir sorun olarak ele alınmalı ve bu sorunların çözülmesi için çaba gösterilmelidir.

Kaynakça

- Adıgüzel, A. ve Karadaş, H. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin okula ilişkin tutumlarının devamsızlık ve okul başarıları arasındaki ilişki. *Yüzüncü Yüz Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 49-66.
- Akkaya, E. (2012). *Ortaöğretim öğrenci ve öğretmenlerinin okul ve ideal okul algılarının metafor yoluyla analiz* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aksoy, H. H. (2016). Meslek liselerinin günümüzdeki sorunlu işlevi. *Eleştirel Pedagoji*, 48, 48-50.

- Aksoy, H. H. (2018). Türkiye’de meslek liseleri öğrencilerine sunulan eğitime ilişkin eleştirel bir betimleme. *Eleştirel Pedagoji*, 56, 4-10.
- Alıcı, D. (2013). Okula yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi: Güvenirlilik ve geçerlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 38(168), 318-331.
- Altındağ, M. (2015). *İlköğretim okullarında okul yaşamının niteliği* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Anyon, J. (1980). Social class and the hidden curriculum of work. *Journal of Education*, 162(1), 67-90.
- Apple, M. W. and Beane, J. A. (2011). *Demokratik okullar-Güçlü eğitimden dersler* [Democratic schools-Lessons in powerful education]. (M. Sarı, Çev.). Ankara: Dipnot. (Orijinal kitabın yayın tarihi 2007).
- Arastaman, G. (2006). *Ankara ili lise birinci sınıf öğrencilerinin okula bağlılık durumlarına ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Arastaman, G. (2009). Lise birinci sınıf öğrencilerinin okula bağlılık (school engagement) durumlarına ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 102-112.
- Aslanoğlu, A. E. (2007). *PIRLS 2001 Türkiye verilerine göre 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileriyle ilişkili faktörler* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aydoğdu, E. (2008). *İlköğretim okullarındaki öğrenci ve öğretmenlerin sahip oldukları okul algıları ile ideal okul algılarının metaforlar (mecazlar) yardımıyla analizi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Ayğar, B. B. ve Kaya, A. (2017). Ortaokul öğrencilerinin okul aidiyet duygusu ile okul temelli yalnızlık arasındaki ilişkide okul ikliminin aracılık rolü. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 14-27. doi: 10.19160/5000201389.
- Berberoğlu, G. ve Kalender, İ. (2005). Öğrenci başarısının yıllara, okul türlerine ve bölgelere göre incelenmesi: ÖSS ve PISA analizi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 4(7), 21-35.
- Boydak-Özan, M. ve Korkmaz, C. (2009). Öğrencilerin devam ettikleri ilköğretim okullarına güven düzeyinin veli görüşlerine göre incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(2), 127-148.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (18. Baskı). Ankara: Pegem.

- Ceyhan, A. A. ve Ceyhan, E. (2009). Etkili sınıf ortamı: Sınıf yönetimi. Y. Özbay ve S. Erkan (Ed.). *Eğitim psikolojisi* (2. Baskı) içinde (ss.408-445). Ankara: Pegem.
- Cooley, L. (2014). *Why standardized testing is ruining our schools, hurting our kids*. Retrieved from <https://bangordailynews.com/2014/05/08/opinion/why-standardized-testing-is-ruining-our-schools-hurting-our-kids/>
- Coşkun, Y. ve Altay, C. (2009). Lise öğrencilerinde yabancılaşma ve benlik algısı ilişkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 29, 41-56.
- Çalık, T. ve Kurt, T. (2010). Okul iklimi ölçeğinin (OİÖ) geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35(157), 167-180.
- Çelik, F. (2005). *Orta öğretim öğrencilerinin okula yabancılaşma düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Demir, C. E. (2007). Metaphors as a reflection of middle school students' perception of school: A cross cultural analysis. *Educational Research and Evaluation*, 13(2), 89-107.
- Dewey, J. (2015). *Okul ve toplum* [The school and society]. (H. A. Başman, Çev.), Ankara:Pegem. (Orijinal kitabın yayın tarihi 1991).
- Dindar, M. M. (2008). *Farklı ortaöğretim kurumlarında öğrenim görmekte olan öğrencilerin okul iklimi algılarının karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Docker, J. G., Fraser, B. J., and Fisher, D. L. (1989). Differences in the psychosocial work environment of different types of schools. *Journal of Research in Childhood Education*, 4, 5-7.
- Dönmez, Ş. (2001). Okul güvenliği sorunu ve okul yöneticisinin rolü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 25, 63-74.
- Döş, İ. (2013). Mutlu okul. *Eğitim ve Bilim*, 38(170), 265-280.
- Durmaz, A. (2008). *Liselerde okul yaşam kalitesi (Kırklareli ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Eğitim Reformu Girişimi (2018). *Çocuklar kendini okula nasıl ait hisseder?* <http://www.egitimreformugirisimi.org/cocuklar-kendini-okula-nasil-ait-hisseder/> adresinden elde edilmiştir.
- Ergene, T. (2009). Psiko-sosyal gelişim. Y. Özbay ve S. Erkan (Ed.). *Eğitim psikolojisi* (2. Baskı) içinde (s.101-129). Ankara: Pegem.
- Freiberg, H. J. (1999). *School climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments*. USA: Falmer Press.

- Gaufberg, E. H., Batalden, M., Sands, R., and Bell, S. K. (2010). The hidden curriculum: What can we learn from third - year medical student narrative reflections? *Medical School Education, 11*(85), 1709-1716.
- Genç, S. Z. (2016). *Eğitim sürecinde aile okul ve toplum*. Ankara: Pegem.
- Giroux, H. A. (2014). When schools become dead zones of the imagination: A critical pedagogy manifesto. *Policy Futures in Education, 12*(4), 491-499.
- Goodman, P. (1966). *Compulsory mis-education and the community of scholars*. New York, NY: Vintage Books.
- Gümüş, A. (2017). Sınavlar, sınıflar veya 4. yabancılaşma: Taksonomi, önyargı ve ayrıştırmalar [Sınav Özel Sayısı]. *Eleştirel Pedagoji, 25-28*.
- Güncel Eğitim (2018). *2018 üniversite yerleştirme sonuçlarına göre en başarılı ve başarısız liseler*. <http://www.guncelegitim.com/haber/15192-2018-universite-yerlestirme-sonuclarina-gore-en-basarili-ve-basarisiz-liseler.html> adresinden elde edilmiştir.
- Hallinan, M. T. (2008). Teacher influences on students' attachment to school. *Sociology of Education, 81*(3), 271-283. doi: 10.1177/003804070808100303.
- Hernandez, T. J., and Seem, S. R. (2004). A safe school climate: A systemic approach and the school counselor. *Professional School Counseling, 7*(4), 256-262.
- Hoşgörür, V. ve Polat, M. (2015). Ortaokul öğrencilerinin okula devamsızlık nedenleri (Söke İlçesi Örneği). *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2*(1), 25-42.
- Hoy, W. E., and Hannum, J. (1997). Middle school climate: An empirical assessment of organizational health and student achievement. *Educational Administration Quarterly, 33*(3), 290-311. doi: 10.1177/0013161X97033003003.
- Hoy, W. E., Hannum, J., and Tschannen-Moran, M. (1998). Organizational climate and student achievement: A parsimonious and longitudinal view. *Journal of School Leadership, 8*, 336-359.
- Jackson, P., W. (1968). *Life in classrooms*. New York, NY: Holt, Reinhart & Winston.
- Jia, Y., Way, N., Ling, G., Yoshikawa, H., Chen, X., Hughes, D., ..., and Lu, Z. (2009). The influence of student perceptions of school climate on socio-emotional and academic adjustment: A comparison of Chinese and American adolescents. *Child Development, 80*(5), 1514-1530.
- Johnson, W. L., Johnson, A. M., and Zimmerman, K. (1996). Assessing school climate priorities: A Texas study. *The Clearing House, 70*(2), 64-66.
- Johnson, B., and Stevens, J. J. (2006). Student achievement and elementary teachers' perceptions of school climate. *Learning Environments Research, 9*(2), 111-122.

- Kalaycı, H. ve Özdemir, M. (2013). Lise öğrencilerinin okul yaşamının niteliğine ilişkin algılarının okul bağlılıkları üzerine etkisi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 293-315.
- Kalaycı, N. (2005). İlköğretim okulu öğrencileri okullarında hangi durumları problem olarak algılamaktadır? *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 42, 167-193.
- Katıtaş, S. (2012). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde okula yabancılaşma ve okulu bırakma eğilimi (Şanlıurfa ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Şanlıurfa.
- Kesici, A. E. ve Türkoğlu, A. (2012). Ortaöğretim kurumlarının okul yaşam kalitesi düzeyi ve ortaöğretim öğretmenlerinin sınıf içi iletişimde kullandıkları örtük davranışlar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 149-162.
- Kızılay, M. (2008). *İlköğretim okullarında ikinci kademe öğrencilerin okula bağlılık durumlarına ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kızıldağ, S., Demirtaş-Zorbaz, S. ve Zorbaz, O. (2017). Lise öğrencilerinde okul bağlılığı. *Eğitim ve Bilim*, 42(189), 107-119. doi: 10.15390/EB.2017.6740.
- Kumar, R. (2011). *Araştırma yöntemleri*. [Research methodology]. (Ö. Çokluk, Çev.). Ankara: Edge. (Orjinal kitabın yayın tarihi 1996).
- Lempp, H., and Seale, C. (2004). The hidden curriculum in undergraduate medical education: Qualitative study of medical students' perceptions of teaching. *British Medical Journal*, 329, 770-77.
- Mabie, G. E. (2003). Making schools safe for the 21st century: An interview with Ronald D. Stephens. *The Educational Forum*, 67(2), 156-162.
- Marul, O. (2014). *Okullardaki öğretim ortamının liselerdeki öğrenci memnuniyetine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Mengi, S. (2011). *Ortaöğretim 10. ve 11. sınıf öğrencilerinin sosyal destek ve öz-yeterlik düzeylerinin okula bağlılıkları ile ilişkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Miles, B. M. and Huberman, A. M. (2016). *Nitel veri analizi* [Qualitative data analysis]. (S.Akbaba Altun ve A. Ersoy, Çev.), Ankara: Pegem. (Orijinal kitabın yayın tarihi 1994).
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018). *2023 Eğitim Vizyonu*. <http://2023vizyonu.meb.gov.tr/> adresinden elde edilmiştir.
- Nalçacı, A. ve Bektaş, F. (2012). Öğretmen adaylarının okul kavramına ilişkin algıları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 13(1), 239-258.

- Osterman, F. K. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 17(3), 323-367.
- Özdemir, M. (2012). Lise öğrencilerinin metaforik okul algılarının çeşitli değişkenler bakımından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37(163), 96-109.
- Özdemir, S., Sezgin, F., Şirin, H., Karip, E. ve Erkan, S. (2010). İlköğretim okulu öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algılarını yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 213-224.
- Özgök, A. (2013). *Ortaokul öğrencilerinde okula aidiyet duygusunun arkadaşlara bağlılık düzeyinin ve empatik sınıf atmosferi algısının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Adana.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* [Qualitative research & Evaluation methods]. (M. Bütün ve S.B. Demir, Çev.). Ankara: Pegem. (Orjinal kitabın yayın tarihi 2001).
- Posner, G. (2003). *Analyzing the curriculum*. New York, NY: Mc Graw Hill Companies.
- Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 55, 459-496.
- Saraç, K. (2015). *Okul ikliminin ortaokul öğrencilerinin algılarına göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Sarı, M. (2007). *Demokratik değerlerin kazanımı sürecinde örtük program: düşük ve yüksek okul yaşam kalitesine sahip iki ilköğretim okulunda nitel bir çalışma*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Sarı, M. (2013). Lise öğrencilerinde okula aidiyet duygusu. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 147-160.
- Sarı, M. ve Cenkseven, F. (2008). İlköğretim öğrencilerinde okul yaşam kalitesi ve benlik kavramı. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(2), 1-16.
- Sarı, M., Ötünç, E. ve Erceylan, H. (2007). Liselerde okul yaşam kalitesi: Adana ili örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 50, 297-320.
- Schlechty, P. C. (2014). *Okulu yeniden kurmak* [Shaking up the school house]. (Y. Özden, Çev.). Ankara: Nobel. (Orjinal kitabın yayın tarihi 2001).
- Sönmez, V. (2017). *Öğretim ilke ve yöntemleri* (8. Baskı). Ankara: Anı.
- Spring, J. (2017). *Özgür eğitim* [A primer of libertarian education]. (A. Ekmekçi, Çev.). İstanbul: Ayrintı. (Orjinal kitabın yayın tarihi 2010).

- Türk Dil Kurumu (2018). *Güven*. <http://www.tdk.gov.tr/> adresinden elde edilmiştir.
- Ünal, H. ve Çukur, C. Ş. (2011). Okula bağlılık, okulda uygulanan disiplin teknikleri ve okulda mağdurluğun lise öğrencilerinin sapkın davranışları üzerine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 547-570.
- Ünüvar, A. (2003). *Çok yönlü algılanan sosyal desteğin 15-18 yaş arası lise öğrencilerinin problem çözme becerisine ve benlik saygısına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Way, N., Reddy, R., and Rhodes, J. (2007). Students' perceptions of school climate during the middle school years: Associations with trajectories of psychological and behavioral adjustment. *American Journal of Community Psychology*, 40(3-4), 194-213.
- Weber, M., Wagner, L., and Ruch, W. (2014). Positive feelings at school: On the relationships between students' character strengths, school-related affect, and school functioning. *Journal of Happiness Studies*, 17(1), 341-355. doi: 10.1007/s10902-014-9597-1.
- White, C. B., Kumagai, A. K., Ross, P. T., and Fantone, J. C. (2009). Students' values a qualitative exploration of how the conflict between the formal and informal curriculum influences student values and behaviors. *Academic Medicine*, 5(85), 597-603.
- Willingham, D. T. (2011). *Çocuklar okulu neden sevmez? [Why don't students like school?]*. (İ. Katırcı, Çev.). İstanbul: İthaki. (Orjinal kitabın yayın tarihi 2009).
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2010). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (2. Baskı). Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, İ. (2006). Akademik başarının yordayıcısı olarak gündelik sıkıntılar ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 258-267.
- Yılmaz, K. ve Altınkurt, Y. (2011). Öğretmen adaylarının Türk eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin görüşleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 942-973.
- Yüksel, S. (2004). *Örtük program*. Ankara: Nobel.



Determination the Views of High School Students on the School and Their Feelings about Their Schools¹

ARTICLE TYPE	Received Date	Accepted Date	Published Date
Research Article	02.14.2019	04.30.2019	05.01.2019

Meryem Yüksel ²
Düzce

Fahriye Hayırsever ³
Düzce University

Abstract

The aim of this research is to determine the views of high school students on school, their feelings about their schools and the reasons for their feelings. The model of the research is descriptive and qualitative research. As research focuses on the phenomenon of school, phenomenology is used from qualitative research designs. The study group of the research consisted of seventy, 11th grade students studying in eight high schools in Düzce Central District in the 2015-2016 academic year. Maximum diversity sampling method among purposive sampling methods was used in the selection of high schools. The data were collected by semi structured interview form. Content analysis method was used for data analysis. It was observed that the majority of students had positive perceptions related to school. Students think that the school is a place that informs and develops, reassures and reaches the target. However, for some students, the school has a negative meaning. These students explained the school as a place where they made some requirements such as getting up early, doing homework, taking the exam, staying at a place all day. When the students examined how they felt in the schools they studied, the majority expressed themselves as lucky, happy, safe, free and belonging to school in their schools. On the other hand, it was determined that there were students who felt unfortunate, unhappy, alone, insecure, not free and not belonging to school in their schools. Although negative perceptions and feelings towards the school are lower, the fact that even a single student has a negative perception and feeling in the education system is an issue that should be taken into consideration by educators and decision-makers. According to the system approach in education, all elements and stakeholders that make up the system for success of the system affect each other. For this reason, the opinions of all the stakeholders that make up the system should be included in the process to improve and develop the system.

Keywords: School engagement, school attitude, school climate, feelings about school, the quality of school life.

¹This study was produced from the post graduate thesis titled “The Determination of High School Students’ Views on Their Schools (Düzce Case)” which was supervised by Assistant Professor Fahriye Hayırsever.

²Scientist, E-mail: meryemyuksel91@outlook.com, <https://orcid.org/0000-0001-9485-2615>

³Corresponding Author: Assist. Prof., Dr., Faculty of Education, Department of Curriculum and Instruction, E-mail: fahriyehayirsever@duzce.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-3134-4792>

Purpose and Significance

Schools are the areas of social environment where students share their beliefs, norms and values in a considerable period of their lives (Demir, 2007). Students have experiences of planned and programmed learning in schools so as to be aware of their existing potential, to actualise their potential and to retain the necessary knowledge and skills (Ceyhan and Ceyhan, 2009). For all these reasons, it is important to create positive learning environments and climates in schools. In a positive school climate academic development is considered important, positive relations are available between teachers and students, all the members of the society are respectful to each other, fair and consistent discipline policies are pursued, and family support and participation are considered important (Özdemir, Sezgin, Şirin, Karip and Erkan, 2010). School climate is also the quality of a school and what students feel about the school (Dindar, 2008). Educational environments should be arranged appropriately by considering students' academic, social and personal development. Altındağ (2015) also points out that it would not be right to consider schools only as institutions which were designed for educational environments and which transfer knowledge and that students' needs and interests should be considered as a whole; otherwise, the quality of school life can fall.

Students' positive perceptions of the quality of their school life indicate that they have positive feelings about their school. This is primarily associated with liking their school. It is expected that students who develop positive feelings for all stakeholders in school - teachers, school administration, courses, and classmates- also have positive perceptions about their school. It is important for schools to be the places where students feel happy and safe, they maximise their learning and they have effective communication with their teachers (Sarı, Ötünç and Erceylan, 2007). Students' perceptions of and emotional ties with school determine their perspectives of education. Their love of their school, their happiness at school will make them pleased with the educational system (Döş, 2013). Thus, school should be described and considered from the perspective of students. This study aims to determine the views of high school students on the school, their feelings about their schools and the reasons for their feelings.

Method

The model of the research is descriptive and also qualitative research. As research focuses on the phenomenon of school, phenomenology is used from qualitative research designs. Eight different types of high schools were chosen in Düzce city centre to have maximum variation in forming the study group. 70 students- the 11th graders- constituted the study group. 57.1 % of them were female, 42.9 % were male. The data were collected with semi-structured interview forms and the interviews (voice recorded) were made face to face with prior permission from the school administration. The data were then put to content analysis.

Results

It was found that most students made positive descriptions for school ($f = 73$). Students think that the school is a place that informs and develops, reassures, reaches the target, is irreplaceable and is entertaining. Aydoğdu (2008) states that the basic functions of an ideal school in students' opinion are to inform, entertain, reassure and to raise the new generation. Akkaya (2012) claims that school is perceived as a place where love, respect and peace are available and which develops the sense of belonging since home/family views are created for school.

The negative views about school stated by the participants ($f = 19$) were put forward as the environment of obligation and discipline/authority. They described school as the environment of discipline and authority with features of being boring and with the metaphor of prison. Özdemir (2012) concludes that the positive perceptions of the 10th, 11th and 12th graders relatively diminish and the final year students have negative perceptions although the students who have just started high school have positive perceptions about school.

The participants were found to have both positive and negative feelings about their school. However, they had more positive feelings ($f = 177$). They stated that they felt lucky, happy, comfortable, good, peaceful and pleased at school. The reason for feeling lucky at school was that they and their school were successful and that they were trained in a job in their school or that they received good education in their school in accordance with their abilities. Yet, they felt unlucky when they or their school had low level achievement. While success at school causes students to develop positive attitudes towards school, displaying positive attitudes towards school promotes success. Willingham (trans. 2011) contends that students' encountering too difficult problems will be influential in their dislike for school. In this case, the likelihood of feeling unhappy or of failure can increase for students having negative feelings about their school and their commitment to school can be negatively affected (Arastaman, 2006).

The feeling of happiness was reported mostly by students having positive friendship relations. Kızıldağ, Demirtaş-Zorbaz and Zorbaz (2017) concluded that peer relations were a significant predictor of school commitment. This was also an important cause of sense of belonging to a school but there were also students saying they did not feel belonged to their school. This finding could be attributed to teachers' attitudes differing according to students' achievement levels, managers' negative attitudes and problems in schooling system. Another feeling students expressed was security/insecurity. They mostly said that they felt safe thanks to school administrators' and teachers' positive attitudes. Dunn (1999) defines school safety as students' freedom to express themselves, teachers' and others' helping them while trying to learn, feeling away from danger and fear and feeling safe (as cited in Dönmez, 2001). It is regarded that there are linear correlations between schools having healthy and open climate and safety in school. Unsafe schools create a climate of fear and uneasiness and hinder the learning process (Hernandez and Seem, 2004).

While some students said that they had freedom in school, some others said the opposite. Some thought that schools and classrooms should have certain rules and that it was not a restriction to freedom. Some, on the other hand, believed that the rules restricted liberties. Some of them even thought that attending the courses they disliked also restricted their freedom. This situation should not be considered as a negative result. Instead, the reasons for dislike should be found and solutions should be sought to the problem.

Freedom can be defined as thinking or acting without any restrictions or forcing, and as not being independent of conditions. Yet, the students' responses focussed on school and classroom rules and abundance of class hours instead of describing their thoughts and feelings freely. This result indicated that they looked at the concept of freedom from this perspective. Explaining the justification for those rules and setting some of the rules with their participation will ensure that they do not consider the rules as hindering their freedom. A student made the following statement in this respect: "The school is like a prison surrounded by barbed wires" (E9). It is extremely important even for a student to perceive the school as a prison. Some of the schools in Turkey are surrounded by barbed wires for security. This is a problem waiting for solution. Educational environments should be planned in a way in which access to knowledge leads to enjoyment and happiness instead of showing knowledge as a horrifying phenomenon.

Discussion and Conclusions

Students mostly described of school positively. They considered school as an informing, developing and reassuring place. Some, however, considered it as a place of obligations such as getting up early, doing homework, taking examinations and staying all day. They felt lucky, happy, safe, free and belonging to school. Some others felt unlucky, unhappy, lonely and unsafe and not belonging to school.

The results obtained in this study are mostly positive but there are also considerable amount of negative results. Negative perceptions or feelings about school stated even by one student needs to be considered. Several studies indicate that commitment to school increases in students who are happy, free and safe at school and who feel belonging to school.

All components and stakeholders constituting a system affect each other according to system approach in education. Therefore, all stakeholders' views should be included in the process to improve and promote the system. The results of this study and of similar studies provide data from students- the most important stakeholders of the educational system- about school administrators, teachers, functioning, classmates, physical conditions and other factors. The fact that these results are revealed only by the researchers will not be enough to change the schools, classes and education system. These results need to be reflected directly in the education system in order to be effective at all levels. Continuous evaluation of the system and the inclusion of the evaluation results in the system are necessary for the success of the system approach.



Öğretmen Eğitimi Sürecinin Bilişim Teknolojileri Öğretmen Adaylarının Mesleki Kimlikleri Üzerindeki Etkisi

MAKALE TÜRÜ	Başvuru Tarihi	Kabul Tarihi	Yayın Tarihi
Araştırma Makalesi	07.01.2019	30.04.2019	01.05.2019

Deniz Atal ¹
Ankara Üniversitesi

Öz

Bu araştırmanın amacı, öğretmen eğitimi sürecinin Bilişim Teknolojileri (BT) öğretmen adaylarının mesleki kimlikleri üzerindeki etkisini incelemektir. Nitel araştırma desenlerinden temel yorumlayıcı desen kullanılarak gerçekleştirilen araştırmaya Ankara Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi ve Gazi Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Programında 2016-2017 öğretim yılında öğrenim görmekte olan 36 öğretmen adayı katılmıştır. Öğretmen adayları amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Bu öğretmen adaylarından 13'ü Ankara Üniversitesinde, 13'ü Hacettepe Üniversitesinde, 10'u ise Gazi Üniversitesinde öğrenim görmektedir. Katılımcıların 12'si erkek, 24'ü kadındır. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmış ve tümevarımsal içerik analizi kullanılarak çözümlenmiştir. Sonuçlar göstermiştir ki araştırmaya katılan BT öğretmen adaylarının yarısından fazlası öğretmenliğini yapmak üzere mezun oldukları BT alanını ve BT öğretmenlerinin kim olduklarını açık bir biçimde tanımlayamamaktadır. Kendilerini mesleğini sürdürme konusunda yeterli, özgüvenli ve istekli hissetmeyen BT öğretmen adayları, aldıkları eğitimin kendilerini iyi bir BT öğretmeni olarak görmeleri için yeterli olmadığını düşünmektedirler. Öte yandan, katılımcıların geliştirmiş olduğu mesleki kimlikler üzerinde öğretmen eğitimi sürecinde aldıkları eğitimin niteliğinin, öğretim üyeleri ile kurulan iletişim ve etkileşimin, okul deneyimi sürecinin ve sağlanan kurumsal desteğin önemli etkileri olduğu belirlenmiştir. Araştırma ile ulaşılan sonuçlara dayalı olarak BT öğretmen adaylarının mesleki yetersizlik algısı ve olumsuz mesleki kimlik ile mezun olmaları için yapılması gerekenler tartışılmıştır.

Anahtar sözcükler: Mesleki kimlik, öğretmen eğitimi, profesyonel gelişim, bilişim teknolojileri öğretmen adayları.

¹Sorumlu Yazar: Arş. Gör. Dr., Eğitim Bilimleri Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı, E-posta: atal@ankara.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-8030-9996>

Bilişim Teknolojileri (BT) öğretmenleri, okullarda eğitim daha etkili ve nitelikli duruma nasıl getirilebilir sorusuna yanıt arayan, teknolojinin doğru yer ve zamanda etkili bir biçimde kullanımını sağlayan, teknoloji ile ilgili temel becerileri öğrencilere ve öğretmenlere kazandıran rehber öğretmenler olarak bilinmektedir. Alanyazında öğretim teknolojü, eğitim teknolojü, teknoloji öğreticisi, teknoloji koordinatörü ve teknoloji uzmanı gibi (Alkan, 1997; Sugar, 2005; Surry ve Robinson, 2001; Tennyson, 2001) farklı isimlerle anılsa da BT öğretmenleri/öğretim teknolojileri; teknoloji tabanlı öğrenme ortamlarındaki gereksinimlerle başa çıkabilmek için öğretim tasarımı süreçlerini yürüten, başarımlarını çözen, öğrencilere ve öğretmenlere gerekli yardımı ve desteği sağlayan öncelikli kişilerdir (Tennyson, 2001). BT öğretmenlerinin üstlendikleri bu görev ve sorumluluklar, onların teknolojinin etkili ve verimli kullanımı ile ilgili temel becerilerin kazandırılmasında ve teknolojinin eğitime kaynaştırılmasında anahtar bir role ve öneme sahip olduğunu göstermektedir. Alanyazında pek çok araştırmada da BT öğretmenlerinin değişim ajanları/aracıları, teknoloji liderleri ve teknoloji koçları olarak vurgulanması onların sahip olduğu önemi ortaya koymaktadır (Avidov-Ungar ve Shamir-Inbal, 2017; Devolder, Vanderlinde, Braak ve Tondeur, 2010; Frazier ve Bailey, 2004; Marcovitz, 2000; Sugar, 2005).

Teknoloji liderleri olarak bilinen BT öğretmenlerini, çalıştıkları kurumlarda var olan kaynakların erişimini sağlamaktan ortaya çıkan teknik sorunlara çözüm bulmaya kadar farklı pek çok görev beklemektedir (Avidov-Ungar ve Shamir-Inbal, 2017; Frazier ve Bailey, 2004; Sugar, 2005; Sugar ve Holloman, 2009; Woo, 2015). Örneğin Woo'ya (2015) göre, BT koordinatörleri okullarda bilgi ve iletişim teknolojilerinin (BİT) altyapısını kurmak ve BİT'in etkili kullanımında öğrencilere ve öğretmenlere pedagojik (eğitim bilimsel) ve teknik destek sağlamaktan sorumludur. Ancak BT öğretmenleri/koordinatörleri bu görev ve sorumluluklar arasından en fazla teknik destek sağlama boyutu ile ilgilenmek zorunda kalmaktadırlar (Devolder ve diğ., 2010; Lai ve Pratt, 2004; Rodríguez-Miranda, Pozuelos-Estrada ve León-Jariego, 2014). Örneğin Rodríguez-Miranda ve diğ. (2014) araştırmalarında BT koordinatörlerinin deneyimleri olup olmadığına bakılmaksızın; elektronik cihazların bakımını yapmak, okullarda yaşanan teknik sorunlara çözüm bulmak ve öğretmenlere teknik konularda rehberlik etmek gibi görevlere çok fazla zaman ayırdıklarını ve bu görevlerin onların birincil görevlerinin önüne geçtiğini belirlemişlerdir. Benzer biçimde Avidov-Ungar ve Shamir-Inbal (2017) da BT öğretmenlerinin/koordinatörlerinin; (a) teknolojik bilgi, (b) pedagojik bilgi, (c) kurumsal bilgi ve (d) liderlik bilgisine sahip olması gerektiğini ancak çoğunlukla teknolojik bilgiyi işe koştan görevlerle uğraşmak zorunda olduklarını vurgulamışlardır.

Türkiye'de de BT öğretmenleri; bilgisayar öğretmeni, bilişim teknolojileri öğretmeni, bilgisayar koordinatör öğretmeni, bilgisayar formatör öğretmeni, bilişim teknolojileri rehber öğretmeni, Fatih Projesi BT rehber öğretmeni gibi farklı isimlerle görevlerini yerine getirmişlerdir. Yıllar içinde bu öğretmenler bir yandan alanlarında sürekli yapılan değişim ve düzenlemelerle uğraşırken, öbür yandan pek çok ülkede olduğu gibi okullarda öğretimle ilgili-ilgisiz pek çok sorumlulukla karşı karşıya

kalmışlardır. BT öğretmenlerinin üstlenmek zorunda kaldıkları görev ve sorumluluklar nedeni ile yaşadıkları sorunlar yıllardır pek çok araştırmada tartışılmıştır (Atal-Köysüren ve Deryakulu, 2017; Deryakulu, 2005, 2006; Deryakulu ve Olkun, 2007; Durak ve Seferoğlu, 2017; Dursun, 2015; Eren ve Uluuysal, 2012; Karal ve Timuçin, 2010; Karataş, 2010; Önal, 2018; Şahinkayası, Kelleci ve Şahinkayası, 2013; Şerefoğlu-Henkoğlu ve Yıldırım, 2012; Topu ve Gökteş, 2012). Örneğin, Şahinkayası ve diğ.'ne (2013) göre BT öğretmenleri görev tanımlarında yaşadıkları belirsizlikler nedeni ile okullarda bilgisayarla ilişkili olabilecek her türlü sorumluluğu üstlenmek ve sorunlara çözüm bulmak gibi görevleri yerine getirmek zorunda kalmaktadırlar. Dursun (2015) da BT öğretmenlerinin okullarda dersle ilgili beklentilerle uğraşmak yerine ders dışı teknik beklentileri karşılamak zorunda kaldıklarını, bu nedenle kendilerini öğretmenden çok bilgisayar teknisyeni, teknik eleman, teknisyen, tamirci gibi tanımladıklarını belirtmiştir. Okullarda yaşanan bu olumsuz durumlar nedeni ile BT öğretmenleri, daha nitelikli öğretimi nasıl sağlayabilecekleri konusunda tartışmak yerine, yaşadıkları sorunlar arasında kaybolmaktadır. Ortaya çıkan bu durum, onlarda üretkenlik eksikliği, duygusal tükenme, iş doyumsuzluğu, kurumsal bağlılık eksikliği (Atal-Köysüren, 2016; Atal-Köysüren ve Deryakulu, 2017; Devolder ve diğ., 2010; Deryakulu, 2005, 2006; Karal ve Timuçin, 2010; Topu ve Gökteş, 2012; Yeşiltepe ve Erdoğan, 2013) ve özellikle mesleki kimlik sorunlarına neden olmaktadır (Atal-Köysüren, 2016).

Mesleki kimlik kavramı, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini ve yaşantılarını anlama, öğretmen olarak niteliklerini belirleme, bağlılıklarını ve kariyer kararlarını yorumlamada oldukça önemli bir kavram olarak ortaya çıkmaktadır (Day, Elliot ve Kington, 2005; Hong, 2010; Korthagen, 2004). Öğretmenlik mesleği temel alındığında mesleki kimlik; bireyin kendisini öğretmen olarak nasıl gördüğü, öğretmen olarak kendisi hakkındaki bilgisi ve öğretmenlik mesleğine yönelik algıları olarak tanımlanmaktadır (Beijaard, Meijer ve Verloop, 2004; Bullough, 1997; Bullough ve Knowles, 1991). Sahip olunan mesleki kimlik ile ilgili algıların temelinde pek çok bireysel ve bağlamsal değişken yer almaktadır. Alanyazında farklı araştırmalarda bu değişkenler; yeterlikler, güdülenmeler, duygular, inançlar, değerler, görev ve sorumluluklar, mesleki bağlılık ve geleceğe bakış biçiminde ele alınmaktadır (Hong, 2010; Kelchtermans, 1993; Lasky, 2005; Sutherland, Howard ve Markauskaite, 2010; van Veen ve Slegers, 2006; Zembylas, 2003). Her ne kadar bu özellikler mesleki kimliğin bireysel yönüne dikkati çekse de toplumsal ve bağlamsal özelliklerin de öğretmenlerin mesleki kimlikleri üzerindeki etkisi oldukça fazladır (Flores ve Day, 2006; Geijsel ve Meijers, 2005; Hong, 2010). Örneğin, içinde bulunulan toplumsal çevre, öğretmen eğitimi süreci, çalışılan kurum, yapılan politik değişim ve düzenlemeler, öğrenciler, öğretmenler ve yöneticilerle kurulan iletişim ve etkileşimler mesleki kimliği oldukça etkilemektedir (Beijaard ve diğ., 2004; Carter ve Doyle, 1996; Coldron ve Smith, 1999; Gee, 2000; Izadinia, 2013; Korthagen, 2004). Chong, Low ve Goh'a (2011) göre mesleki kimliğin yapılanması ve gelişimi, meslek öncesinde başlayan, alınan eğitimlerle biçimlenen, mesleğe giriş ile evrimleşen ve birey meslekle özdeşleştikçe gelişmeye devam eden bir bireysel olgunlaşma sürecidir.

Bu süreç; önceki bireysel ve profesyonel deneyimler, mesleğe geliş nedenleri, öğretmen eğitiminde edinilen deneyimler ve kariyer planlarına kadar tüm süreçler karşılıklı etkileşimle etki etmektedir (Olsen, 2008).

Öğretmenlerin mesleki kimlik gelişimini etkileyen değişkenler arasında öğretmen eğitimi sürecinin yeri oldukça önemlidir (Beauchamp ve Thomas, 2009; Bullough, 1997; Ezer, Gilat ve Sagee, 2010; Izadinia, 2013; Rodgers ve Scott, 2008; Schepens, Aelterman ve Vlerick, 2009; Olsen, 2008). Pek çok araştırmacıya göre, öğretmen eğitimi programları hem mesleki kimlik gelişimi için gereksinimlerin belirlenmesinde hem de mesleki kimliğin devam eden gelişim sürecinde önemli bir başlangıç noktasını oluşturmaktadır (Bullough, 1997, Rodgers ve Scott, 2008; Hill, 2017). Ivanova ve Skara-MincEne'ye (2016) göre öğretmen eğitimi sürecinde öğrenme; kimlik oluşumu süreci olarak tanımlanmaktadır ve bu süreçte adaylar mesleğin temsilcisi olarak kendilerini ve mesleklerini kavramsallaştırmakta, profesyonel hedef ve isteklerini biçimlendirmektedirler. Bu biçimlendirme sürecine, öğretmen adaylarının içinde buldukları eğitimsel bağlam (öğretmen eğitim programları ve uygulama ortamları), katıldıkları öğrenme toplulukları, kurdukları iletişim ve etkileşimler, sahip oldukları önceki deneyimler, öğretim üyelerinin nitelikleri gibi pek çok özellik etki etmektedir (Izadinia, 2013; Olsen, 2008).

Şu bir gerçektir ki belirli bir beklenti, düşünce ve amaçla geldikleri öğretmen eğitimi sürecinde adaylar, öğretim üyelerinden kuramsal ve uygulama bilgisi elde ederler (Hill, 2017; Sexton, 2008; van Lankveld, Schoonenboom, Volman, Croiset ve Beishuizen, 2017) ve elde edilen bu bilgi ve becerilerle alanları ve meslekleri ile ilgili farkındalıklarını, yeterliklerini ve deneyimlerini geliştirirler (Rodgers ve Scott, 2008; Walkington, 2005). Bu süreçte neler öğrendikleri ve deneyimledikleri, kendilerini nasıl gördükleri ve hissettikleri, nasıl iletişim ve etkileşim kurdukları öğretmen adaylarının mesleklerini, rollerini ve sorumluluklarını yani mesleki kimliklerini anlamlandırmalarına etki etmektedir (Alsup, 2006, Chang-Kredl ve Kingsley, 2014; Hong, Greene ve Lowery, 2017; Walkington, 2005). Son yıllardaki araştırmalarda da nitelikli öğretmenler yetiştirmek için odağın pedagojik bağlam yerine öğretmen adaylarının mesleki kimlik gelişimine ve bu gelişime etki eden değişkenlere kaydığı dikkati çekmektedir (Beauchamp ve Thomas, 2009; Hill, 2017; Ruohotie-Lyhty, 2013; Sexton, 2008; van Lankveld ve diğ., 2017).

BT öğretmen adaylarının öğretmen eğitimi sürecinde geliştirdikleri mesleki kimlik yapıları, meslek yaşantılarında yapılandırmaya devam edecekleri kimliğin temelini oluşturmaktadır. Bu bağlamda BT öğretmen adaylarının öğretmen eğitimi sürecinde nasıl bir mesleki kimlik geliştirdiklerinin ve bu kimliği nasıl geliştirdiklerinin bilinmesi gereklidir. Onların alanlarına ve mesleklerine bakışlarını etkileyen değişkenlerin neler olduğunun belirlenmesi, öğretmen eğitimi sürecinde kimlik oluşumunda yaşadıkları sorunların ortaya konulması, istedik kimlik gelişimi için yapılması gerekenlerin belirlenmesinde oldukça önemlidir. Alanyazındaki araştırmalar incelendiğinde, BT öğretmenleri özelinde öğretmen eğitimi sürecinin öğretmen adaylarının mesleki kimlikleri üzerindeki etkisini ortaya koyan bir

araştırmaya rastlanmamıştır. Bu gereksinimden hareketle bu çalışmayla, BT öğretmen adaylarının öğretmen eğitimi sürecinde geliştirdikleri mesleki kimlikleri ve öğretmen eğitimi sürecinde bu kimlik yapılarının nasıl biçimlendiği sorusunun yanıtı aranmıştır.

Yöntem

Bu başlık altında araştırmanın modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması ve verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiş olup temel yorumlayıcı desen kullanılarak yapılandırılmıştır. Temel yorumlayıcı desen herhangi bir durumu incelemek ve anlamak üzerine kurgulanan araştırma desendir. Bu desende araştırmacılar bireylerin yaşamlarını nasıl yorumladıkları ve dünyalarını nasıl yapılandırdıklarıyla ilgilenmektedirler (Merriam, 2009).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2016-2017 öğretim yılında Ankara Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi ve Gazi Üniversitesinde öğrenim görmekte olan 36 Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE) Bölümü son sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Görüşme yapılan adayların seçiminde amaçlı örnekleme yönteminden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Buna göre Ankara ilinde Türkçe eğitim veren devlet üniversitelerinde öğrenim gören, okul deneyimi dersini başarı ile tamamlamış, öğretmenlik uygulaması dersine devam eden ve mezun durumda olan gönüllü öğretmen adayları araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Bu ölçütlerin belirlenmesinde, özellikle okul deneyimi dersi ile mesleğin okul ortamında nasıl yapıldığını gözleme ve deneyimleme olanağı bulan ve bu süreci başarı ile tamamlayan adayların seçilmesine dikkat edilmiştir. Araştırmaya, Ankara Üniversitesinden 13, Hacettepe Üniversitesinden 13, Gazi Üniversitesinden ise 10 son sınıf öğrencisi katılmıştır. Katılımcıların 12'si erkek, 24'ü kadındır.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada, BT öğretmen adaylarının öğretmen eğitimi sürecindeki mesleki kimlik yapılarını ve bu yapıları etkileyen değişkenleri belirlemek amacı ile derinlemesine görüşmeler yapılmıştır. Bunun için öncelikle yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Görüşme formunda BT öğretmen adaylarının alanları ile ilgili ve BT öğretmenlik mesleği ile ilgili düşüncelerini ve inançlarını ortaya çıkartan sorular ile öğretmen eğitimi sürecinin yapılandırdıkları mesleki kimlik üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik sorular yer almıştır. Örneğin, BT öğretmeni olarak kendinizi nasıl tanımlıyorsunuz?, Öğretmen eğitimi sürecinizin, geliştirdiğiniz mesleki kimliğiniz üzerindeki etkisini nasıl değerlendiriyorsunuz? gibi sorular yöneltilmiştir. Görüşmeye başlanmadan önce hazırlanan sorular uzman görüşüne sunulmuş ve nitel araştırma ile öğretmen eğitimi konularında araştırmalar yapan iki öğretim üyesi tarafından incelenmiştir. İncelemelerin ardından yapılan düzeltmeler sonucu oluşturulan soruların anlaşılıp anlaşılmadığını belirlemek amacı ile iki BT

öğretmen adayı ile pilot uygulama yapılmıştır. Bu uygulama sonrasında yapılan düzenlemelerle görüşme formuna son biçimi verilmiştir. Ardından adayların öğrenim gördükleri üniversitelerde görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler katılımcıların izni ile ses kaydı olarak gerçekleştirilmiştir. Yapılan görüşmelerin uzunluğu 45 dakika ile 117 dakika arasında değişmektedir.

Verilerin Analizi

Verilerin çözümlenmesi sürecinde öncelikle ses kayıtları yazıya geçirilmiştir. Elde edilen bu veriler tümevarımsal içerik analizi yaklaşımına göre çözümlenmiştir. Veriler, genel bir bakış açısı kazanmak amacıyla birkaç kez okunmuş ve iki seferde kodlanmıştır. İlk seferde veriler açık ve betimsel olarak kodlanmış, ikinci seferde ise kodlar bir araya getirilerek temalar oluşturulmuştur.

Onaylanabilirlik ve inandırıcılık için nitel araştırma dersi almış ve bu konuda araştırmalar yapan, doktorasını tamamlamış bir öğretim elemanı ile birlikte oluşturulan kodlar ve temalar üzerinde çalışılmış ve tek tek yapılan yorum ve öneriler doğrultusunda temalara son biçimi verilmiştir. Araştırma sonuçlarının farklı bağlamlarda uygulanabilirliğini ve aktarılabilirliğini sağlamak amacı ile amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmış ve ortaya çıkan temalar yorum katılmadan doğrudan alıntılarla desteklenerek sunulmuştur. Alıntılar verilirken ders ya da öğretim üyelerinin isimleri, gizliliğin sağlanması için üç nokta (...) kullanılarak sunulmuştur. Bulguları sunarken her bir temanın ayrıntılı biçimde sunulmasına özen gösterilmiştir.

Bulgular

Bu başlık altında araştırmadan elde edilen bulgular alt başlıklar kullanılarak sunulmuştur.

BT Öğretmen Adaylarının BT Alanına ve BT Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Düşünceleri ve İnançları

Yapılan görüşmelerde BT öğretmen adaylarının BT alanını tanımlamalarına yönelik sorular yöneltilmiştir. Adayların bu sorulara verdikleri yanıtlar Tablo 1'de görülmektedir. Tablo 1 incelendiğinde, görüşme yapılan BT öğretmen adaylardan hiçbirinin alanlarını tanımlayamadıkları görülmektedir. Alanı tanımlamaya çalışan adaylar ya çok genel ifadeler kullanarak açık bir tanım yapamamış (f = 22) ya da kodlama eğitimi, robotik programlama gibi yeni teknolojilerden ve uygulamalardan söz etmişlerdir (f = 12). Bazı öğretmen adayları ise alanı tanımlamak yerine BT öğretmenlerinin görev ve sorumluluklarına odaklanarak alanlarını anlatmaya çalışmışlardır (f = 10).

Tablo 1

BT Öğretmen Adaylarına Göre BT Alanı

Alanın Tanımı	Tanımlamak İçin Verilen Örnekler	f
Açık bir tanım yapamama	Sürekli gelişen teknoloji, bilgi ve iletişim teknolojisi, her şey, alandaki teknoloji, bilgisayar ve ötesi, problem çözme, yaratıcı düşünme, hayatın kendisi, çok kapsamlı, tanımlanması zor vb.	22
Gündemde olan teknolojiler ve uygulamalar	Kodlama, robot programlama, Scratch eğitimi, sanal ortamlar, programlama eğitimi, Arduino vb.	12
Tanım yerine görev ve sorumluluklara odaklanma	Teknoloji rehberliği, teknik sorun çözme vb.	10

Alanın tanımlanmasının ardından adaylara onların gözünden BT öğretmenlerinin kim olduğunu anlamaya yönelik sorular yöneltilmiştir. BT öğretmen adaylarının bu sorulara verdikleri yanıtlar Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2

BT Öğretmen Adaylarının Gözünden BT Öğretmenlerinin Kim Olduğu

	f
Soruyu yanıtlayan öğretmen adayları	32
Öğretim programını uygulayan	32
Teknik destek sağlayan	28
Öğrencilere ve öğretmenlere teknoloji konusunda rehberlik eden	25
Okullara yeniliği getiren ve yayan	12
Öğrencilerin farklı düşünme becerilerini destekleyen	10
Okullarda öğretim tasarımı yapan	7
Soruyu yanıtlayamayan öğretmen adayları	4

Tablo 2 incelendiğinde BT öğretmen adaylarının, BT öğretmenlerini Bilişim Teknolojileri dersi öğretim programına uygun olarak içeriği öğrencilere öğreten (f = 32), okullarda yaşanan teknik sorunlara destek sağlayan (f = 28) ve öğrencilere ve öğretmenlere teknolojinin etkili kullanımını konusunda rehberlik eden (f = 25) kişiler olarak tanımladıkları görülmektedir. BT öğretmenlerini okullarda teknik destek sağlayan kişi olarak tanımlayan adayların sayısı oldukça dikkati çekmektedir (f = 28). Öte yandan; algoritma, kodlama eğitimi ve robotik programlama gibi konular BT öğretmeni kimdir sorusuna verilen yanıtlarda yine gündeme gelmiş, bazı adaylar BT öğretmenlerini bu yenilikleri getiren ve okullarda etkili kodlama ve robotik eğitimi veren öğretmenler olarak tanımlamışlardır (f = 12).

Tablo 2’de dikkati çeken bir diğer bulgu da görüşme yapılan adaylardan dördünün BT öğretmenlerinin kim olduğunu tanımlayamamaları, hatta bu öğretmenlerin kim olduğunu daha önce hiç düşünmediklerini belirtmeleridir.

Yapılan görüşmelerde BT öğretmenlerinin kim olduğu ve bu öğretmenlerin sahip olması gereken özelliklerin neler olduğu incelenirken; bazı adayların kendilerini BT öğretmeni olarak hissettikleri, bazılarının ise farklı nedenlerden dolayı kendilerini BT öğretmeni olarak hissedemedikleri belirlenmiştir. Ortaya çıkan bu farklı durum ve nedenleri Tablo 3'te görülmektedir.

Tablo 3

BT Öğretmen Adaylarının Kendilerini BT Öğretmeni Olarak Hissetme/Hissedememe Nedenleri

	f
Kendilerini BT öğretmeni olarak hissettiğini belirten adayların özellikleri	11
Bölümü sevme ve isteyerek tercih etme	8
Öğretmenlik mesleğini çok isteme	7
Alan bilgisi boyutunda kendini yeterli hissetme	5
Öğretmen eğitimi boyunca kendini geliştirme	5
Kendilerini BT öğretmeni olarak göremediğini belirten adayların özellikleri	25
Alan bilgisi boyutunda kendini yetersiz hissetme	23
Bölüme isteyerek gelmeme	19
Alanı sevmeme/ilgi duymama	12
Yeterli öğretmenlik uygulaması deneyimine sahip olmama	10
Öğretmen olmayı hiç istememe	6

Tablo 3 incelendiğinde, kendilerini BT öğretmeni olarak gördüklerini belirten adaylar; bölüme ne olacaklarını bilerek ve isteyerek geldiklerini (f = 8), BT öğretmenliğinden önce öğretmen olmayı çok istediklerini (f = 7), alanda kendilerini yeterli hissettiklerini (f = 5) ve öğretmen eğitimi sürecinde de kendilerini bu anlamda geliştirmek için çabaladıklarını (f = 5) belirtmişlerdir. Bu konuda iki BT öğretmen adayı şöyle söylemiştir:

“Bölüme öğretmen olmayı çok isteyerek geldim. Meslek lisesinde de alanımı çok sevmişim. Bu yüzden bu bölüm benim hayalim oldu” (K9).

“Kendimi çok iyi bir BT öğretmeni olarak görüyorum. Çünkü hem istediğim mesleği yapacağım hem de 4 yıl boyunca kendimi geliştirmek için yaptıklarımın karşılığını alacağım. Birçok eğitime, seminere, kurslara, etkinliklere katıldım” (K25).

Öte yandan, adayların yarısından fazlası farklı nedenlerle kendilerini BT öğretmeni olarak göremediklerini belirtmişlerdir. Kendilerini BT öğretmeni olarak görememelerinin altında en fazla alan bilgisi boyutunda kendilerini yetersiz hissetmeleri (f = 23), bölüme isteyerek gelmemeleri (f = 19) ve alana ilgi duymamaları (f = 12) yer almaktadır. Burada en dikkat çeken nokta eğitim fakültesine hiç öğretmen olmak istemeyen adayların da gelmiş olmasıdır (f = 6). Konu ile ilgili olarak üç BT öğretmen adayı şöyle söylemiştir:

“Bence aynı konuyu farklı sınıflara defalarca anlatmak beni çok fazla sıkıyor, aynı örnekler, aynı ders... Tatmin etmeyecek beni... Benim istediğim şey öğretmenlik değil, ama maalesef öğretmen olacağım” (K3).

“Öğretmenliği seviyorum ama alanımı sevmiyorum, istemiyorum. Bu yüzden iyi bir BT öğretmeni olabileceğimi düşünmüyorum” (K26).

“Sadece ailem istediği için bu bölümdeyim. Ne kadar bu işi yapmak istiyorum siz düşünün” (K19).

Öğretmen Eğitimi Programının BT Öğretmen Adaylarının Mesleki Kimlikleri Üzerindeki Etkisi

Araştırmadan elde edilen bulgular, öğretmen eğitim programlarının BT öğretmenlerinin mesleki kimliklerini etkileyebildiğini ortaya koymuştur. Özellikle alan bilgisi ve meslek bilgisi derslerinin içeriği, işleniş biçimi, öğretim üyeleri ile kurulan iletişim-etkileşim ve sağlanan kurumsal destek boyutunun mesleki kimliklerin biçimlenmesini etkilediği belirlenmiştir.

BT öğretmen adaylarının öğretmen eğitimi sürecinde aldıkları alan bilgisi derslerinin geliştirdikleri mesleki kimlik üzerindeki etkisi. Adaylara öğretim programlarındaki alan bilgisi derslerinin neler olduğu sorulduğunda adayların programlama dilleri, web tasarımı, donanım gibi teknik bilgi gerektiren dersleri alan bilgisi olarak tanımladıkları belirlenmiştir. BT öğretmen adaylarına göre, öğretmenlik mesleğini yürütmek istesin ya da istemesin adayların hem kariyer planlarında hem de oluşturdukları mesleki kimlik yapılarında aldıkları alan bilgisi eğitiminin önemi oldukça fazladır. Onlara göre alanını iyi bir biçimde tanımak, anlamlandırmak, öğretilen içeriğin farkında olmak, mesleki yaşantılarında kullanılacak teknik bilgi ve becerileri kazanmak ve mesleki gelişimlerini sağlam bir biçimde sürdürmek, alınan nitelikli alan bilgisi eğitimi ile olanaklı görülmektedir. Bu nedenle oluşturdukları mesleki kimlik üzerinde alan derslerinin olumlu ve olumsuz etkilerini oldukça sık tartışmışlardır. Tablo 4’te alan bilgisi derslerinin BT öğretmenlerinin mesleki kimliklerini etkilediği boyutlar yer almaktadır.

Tablo 4

Alan Bilgisi Derslerinin BT Öğretmen Adaylarının Mesleki Kimlikleri Üzerindeki Etkisi

Etkileme Boyutları	f
Yeterli teknik bilgi ve beceri kazandırma	32
İçerik bilgisi ve uygulama yeterliği	29
Öğretim üyesinin alan ve mesleki yeterliği	25
Öğretim üyesinin derse hazırlığı	12
Öğretim üyesi ile kurulan iletişim ve etkileşim	22
Öğretim üyesinin dersine/mesleğine verdiği önem	10

Tablo 4 incelendiğine, alan bilgisi derslerinin BT öğretmen adaylarının mesleki kimliklerini üç boyutta etkilediği belirlenmiştir. Bu boyutlar, yeterli teknik bilgi ve beceri kazandırma, öğretim üyesi ile kurulan iletişim ve etkileşim, öğretim üyesinin dersine/mesleğine verdiği önem biçimindedir.

Yeterli teknik bilgi ve beceri kazandırma. BT öğretmen adaylarının öğretmen eğitimi sürecinden en büyük istekleri, alanda yeterli teknik bilgi ve beceriyi kazanarak mezun olmaktır. Bu nedenle özellikle alanına hakim, dersin en başından planlı hareket eden ve içeriği etkili biçimde sunan öğretim üyelerinden aldıkları dersler onlara çok şey kazandırmıştır. Adaylara göre etkili olduğunu düşündükleri derslerde öğretim üyeleri farklı uygulamalar ile örnekler sunarak ve bunlar üzerinde tartışmalar yaparak yeni teknolojilerle birlikte ürüne dönük materyaller ortaya konulmasını sağlayarak adayların kendilerini iyi yetiştirmiş ve yeterli hissetmelerini sağlamıştır. Konu ile ilgili olarak üç BT öğretmen adayı şöyle demiştir:

Hoca alanına çok hakim, bu çok belli oluyor. Ve ondan ders alırken her hafta ne işleyeceğimizi, neleri göreceğimizi gördük. “Ben de planlı olmalıyım” dedim. Teknik olarak da farklı uygulamaları ve örnekleri getirdi, gerçekten hoca bilgisini aktardı ve çok şey öğrendim. (K27)

“Bu ders bizim ilk defa gerçek sınıf ortamını gördüğümüz ders oldu. İyi örnekleri, kötü örnekleri izledik, tartıştık. Lisans eğitiminde bana BT öğretmenliği anlamında en fazla katkı sağlayan ders oldu. Beni hayata hazırladı” (K35).

... hocasından ders aldığım için o kadar şanslıyım ki. Gümbür gümbür geliyor, kendini çok iyi geliştiriyor ve konuyu bize en iyi şekilde öğretmek için araştırıyor, uğraşıyor, ne varsa yeni buluyor ve onu getiriyor. Bölümde örnek aldığım ve herkes keşke onun gibi olsun dediğim bir hoca. (K5)

Öte yandan, o alanda ders verebilecek öğretim üyesinin olmaması ya da var olan öğretim üyesinin o alanda yetersiz olması, bu öğretim üyesinin içeriği etkili ve verimli bir biçimde sunamaması, bazen ders yerine kendi yaşam hikayelerini anlatması, derslerini teknik anlamda yeteneği olan öğrencilere anlattırması ya da içeriği öğrencilere paylaştırarak dönem boyunca onlara sundurması gibi sorunlar, BT öğretmen adayları tarafından sıkça dile getirilmiştir.

Bazı adaylar ise bilgisayar başında uygulama yapılması gereken derslerin bile kitaptan birebir işlenerek kağıt üzerinde uygulama yapılması, farklı örnek uygulama yapılmadan içeriğin çok hızlı atlanması, anlatımın çok üst düzey kalması ya da hiç bir şey anlatılmaması gibi çeşitli nedenler ile alan derslerinden istenilen verimi alamadıklarını vurgulamışlardır. Yaşanılan tüm bu sorunlar adayların geliştirmiş olduğu benlik algısı, öz-yeterlik, geleceğe bakış ve mesleki bağlılıklarına yani başka bir deyişle mesleki kimliklerine zarar verebildiğini göstermektedir. Konu ile ilgili olarak üç BT öğretmen adayı şöyle demiştir:

“... dersinin en iyi hocasının ama anlatamıyorsun. Uyumamak için kendimi zor tutuyorum. Bana ne senin çocuklarından, kendi hayatından, aldığın arabadan... Böyle aldığım dersler yüzünden bu mesleğin hakkını vereceğimi düşünmüyorum” (K2).

Hiçbir şey anlatmadı, o kadar pişmanım ki o dersi bu hocadan aldığıma. O kadar boş geçti ki. İçerik yok, objektiflik yok, tutarlı değil. Bir öğretmen hiçbir şekilde böyle olmamalı. İleride nasıl olmamam gerektiğini öğrendim sadece. Maalesef o alanda kendimi çok boş hissediyorum. (K15)

“Biz BT öğretmeni olacağız, yeni teknolojileri bilen, kullanan öğretmen. Hâlâ neden tepegözü konuşuyoruz, kağıtla materyal yapıyoruz, bunu anlamıyorum. Bu ders yüzünden kendimi okullarda yeni teknolojilerin kullanımını sağlayacak öğretmen değilmişiz gibi hissediyorum” (K30).

Öğretim üyesi ile kurulan iletişim ve etkileşim. BT öğretmen adaylarının öğretim üyeleri ile kurdukları iletişim ve etkileşim, sunulan içeriğin öğrenilmesi kadar onların geliştirdikleri mesleki kimlik yapılarını da etkilemiştir. Çünkü adaylar, öğrenme sürecinde öğretim üyeleri ile çekinmeden, olumsuz eleştirileceğini düşünmeden düşüncelerini ve sorunlarını paylaşabilmek; onlardan gelen geri bildirimlerle ve yönlendirmelerle gelişimlerini desteklemek istemişlerdir. Bu noktada, rahat iletişim kurabildikleri, sorularına yanıt alabileceklerini düşündükleri, kendilerine zaman ayırarak gerekli bilgi ve yönlendirmeyi sağlayan öğretim üyelerinden çok etkilenmişlerdir. Bu derslerde öğretim üyesi ile kurulan iyi iletişim ve etkileşim bir yandan öğrencilerin kendilerini değerli hissetmelerini sağlarken, diğer yandan onların derse olan ilgisini arttırmıştır. Konu ile ilgili bir BT öğretmen adayı şöyle demiştir:

“Hocamız çok sevecen biri bence ve yardımsever. Bizi dinliyor, zaman ayırıyor, bazen tek tek sorunlarımızı dinlediği oluyor. Ve gelişmemiz için çaba harcıyor. Bu beni değerli hissettiriyor. Bizimle iyi iletişim kuran ve ilgilenen hocaları da derslerini de çok seviyorum” (K23).

Rahat iletişim ve etkileşim kurabildikleri derslerin aksine BT öğretmen adayları bazı alan derslerinde öğretim üyesinin mesafeli ya da soğuk durması nedeni ile iletişim kuramadıklarını, kendilerini ifade edemediklerini, sorularına yanıt alamadıklarını, bu nedenle özellikle ürün geliştirme süreçlerinde yalnız kaldıklarını belirtmişlerdir. Bazı adaylar ise iletişim kurduklarında ise aldıkları geri bildirimlerin tutarlı olmadığını ya da olumsuz geri bildirimler nedeni ile bir daha iletişim kurup sorunlarını çözme konusunda isteklerinin kalmadığını vurgulamışlardır. Yaşanılan bu iletişim sorunları adayları değersiz, önemsiz ve yalnız hissettirmiştir. Konu ile ilgili olarak iki BT öğretmen adayı şöyle demiştir:

“Bir kere hoca soğuk... İletişim sorunumuz var, bizi anlamıyor ya da anlamak istemiyor, çok sert, yüzümüze bakmıyor, ses tonu bile bana geçmiyor. Onu gördükçe bölümden soğuyorum” (K24).

Bize derste “bir problem bulun, gelin” dedi, ama sonrasında seçtiğimiz problemle ilgili hiç dönüt vermedi, biz doğru mu yaptık, yanlış mı yaptık bilemeden dönem bitti. Zaten biz de sormadık ya azarlayacaktı ya da yine çok farklı dönütler verecekti. Hiçbir şey öğrenmeden dönem bitti. (K11)

Öğretim üyesinin dersine/mesleğine bakışı ve verdiği önem. BT öğretmen adaylarına göre öğretim üyesinin alana ve mesleğe bakışı, dersin işleniş biçiminden derslerde yaptıkları yönlendirmelere kadar pek çok boyuta yansımıştır. Alanları ile birlikte öğretmenlik mesleğinin değerli olduğunu düşünen öğretim üyeleri derslerinde, bunun vurgusunu yapmakta ve adayları meslek anlamında daha iyi gelişmeleri için yönlendirmektedir. Ancak yapılan görüşmelerde adaylardan bazıları, alan dersi veren bazı öğretim üyelerinin öğretmenlik mesleğine karşı olumsuz bir bakış açısına sahip olduğunu belirtmişlerdir. Bu öğretim üyeleri, adayları öğretim tasarımcısı ya da yazılımcı olarak özel sektöre yönlendirmekte, zaman zaman öğretmenlik mesleğine yönelik olumsuz yorumlar yapmakta, hatta öğretmen olarak atanamama durumunu alay konusu durumuna getirmektedir. Özellikle öğretmen olmayı istediği için eğitim fakültesine gelen adaylar, bu alan derslerinde benlik algısı ve görev algısı boyutlarında karmaşa yaşamaya başlamışlardır. Bu durum adayların meslek/bölüm ile ilgili algısını değiştirmiş, gelecekte kim olacaklarına ilişkin yaşadıkları karmaşaları arttırmıştır. Konu ile ilgili olarak üç BT öğretmen adayı şöyle demiştir:

Örneğin ... hocasına ve dersine çok saygımız var, o bir şeyi yap deyince yapıyoruz, dersine daha fazla özen gösteriyoruz. Çünkü hocanın kendi dersine saygısı var, bize bunu hissettiriyor. Bu hoca bana dersinde alanımın değerli olduğunu ve benim buna değer vermem gerektiğini hissettirdi. (K6)

“Ben ... hocasının bizi öğretmen olarak yetiştirdiğine inanmıyorum. Derste verdiği örnekler hep özel sektör ile ilgili. Oradaki başarıları ve başarısızlıklarıyla ilgili. Maalesef bu ders öğretmen kimliğimden çok sektör kimliğimi geliştirdi” (K35).

Öğretmenlik yapmak isteyenler bu bölümü bıraksın! diyen hocalarımız var bizim. “Öğretmenlik bitti buraya neden geliyorsunuz” diyorlar. Düşünebiliyor musunuz yaşadığımız şoku. Ben öğretmen olmak istiyorum, nereye gidecektim. Öğretmen olmak isteyen birinin bunları duymasının yarattığı yıkımı tahmin edemezsiniz ... bizimle atanamayacaksınız zaten diye dalga bile geçiliyor. (K11)

Alan derslerinin işleniş sürecinde yaşanan bu sorunlar, BT öğretmen adaylarının kendilerini alanda yetersiz hissetmelerine, özgüven eksikliği yaşamalarına ve oluşan bu yetersizlik hissi ile mesleği sürdürme konusunda kararsızlık yaşamalarına neden olmuştur. İki BT öğretmen adayı yaşadığı pişmanlığı, yetersizlik algısını ve meslek seçimi ile ilgili pişmanlığını şöyle dile getirmiştir:

“Sayılı bir üniversitedeyim. Hem hocaların alana bakışı hem de derslerin bu biçimde işlenmesi acaba başka bir bölümde mi okusaydım, başka bir meslek mi

seçseydim, gerçekten atanamayacak mıyım, geleceği olmayan bir bölümde miyim gibi olumsuzlukları getiriyor, korkularım artıyor” (K8).

“Ne alana hakimim diyebiliyorum ne de mesleğe. Zaten atanınca ne olacağı kısmı karanlık. Öğretmenlik istiyorum ama yapabilecek miyim, iyi bir öğretmen olabilecek miyim bilmiyorum” (K35).

BT öğretmen adaylarının öğretmen eğitimi sürecinde aldıkları meslek bilgisi derslerinin geliştirdikleri mesleki kimlik üzerindeki etkisi. BT öğretmen adaylarına göre, iyi bir BT öğretmeni olabilmek için sağlam bir alan eğitimi ile birlikte içeriğin etkili sunulduğu, farklı yöntem ve tekniklerin kullanıldığı, çok çeşitli örneklerle ve örnek olaylarla zenginleştirilen iyi bir mesleki eğitim almak gerekmektedir. Çünkü BT öğretmeni kimdir, öğreteceğimiz hedef kitlenin özellikleri nelerdir, içeriği etkili bir biçimde nasıl sunabiliriz, öğretim sürecini nasıl zenginleştirebiliriz, öğrenmeleri nasıl değerlendirebiliriz? gibi sorulara en etkili yanıt, iyi bir öğretmen eğitimi ile olanaklıdır. Yapılan görüşmelerde BT öğretmen adaylarının eğitim bilimine giriş, eğitim psikolojisi, sınıf yönetimi, öğretim tasarımı gibi dersleri meslek bilgisi dersleri olarak ele aldıkları belirlenmiştir. Özellikle öğretim tasarımı ve özel öğretim yöntemleri 2 dersleri, alan dersleri olmasına karşın BT öğretmen adayları tarafından meslek bilgisi dersleri olarak ele alınmıştır. Tablo 5’te meslek bilgisi derslerinin BT öğretmen adaylarının mesleki kimliklerini etkilediği boyutlar yer almaktadır.

Tablo 5

Meslek Bilgisi Derslerinin BT Öğretmen Adaylarının Mesleki Kimlikleri Üzerindeki Etkisi

Etkileme boyutları	f
Nitelikli meslek bilgisi ve becerisi kazandırma	25
İçerik bilgisi ve uygulama yeterliği	22
Alana hâkim öğretim üyesinin olması	13
Öğretim üyesinin derse hazırlığı	9
Derslerde ilköğretim okullarında gözlem/uygulama yapma olanağı bulma	15
Meslek bilgisi ile alan gereksinimlerini birleştirilebilme	10
Öğretim üyesinin rol model olması	9
Öğretim üyesi ile kurulan iletişim ve etkileşim	8

Tablo 5 incelendiğinde BT öğretmen adayları, derslerde nitelikli meslek bilgisi kazanabilmelerinin (f = 25) mesleki kimliklerini etkilediğini belirtmişlerdir. Tıpkı alan bilgisi derslerinde olduğu gibi meslek bilgisi derslerinde de adaylar en fazla sunulan içerik bilgisinin yetersizliği (f = 22), öğretim üyesinin alana hakim olmadığına ilişkin algıları (f = 13) ve öğretim üyelerinin derse hazırlıklı gelmemesi (f = 9) nedenleri ile kendilerinin iyi yetişmediğini vurgulamışlardır. İki BT öğretmen adayı konu ile ilgili şöyle söylemişlerdir:

Bizim stajda en fazla sorun yaşadığımız ders dersi oldu. Sınıfı nasıl yöneteceğiz, iletişim kuracağız bunu hâlâ bilmiyoruz. Derste pek bir şey öğrenemedik. Hoca konuyu böldü geçti, bize anlattırdı, kendisi bir şey anlatmadı. Bu yüzden beni sınıfı yönetememek çok korkutuyor. (K23)

“Bence bu dersin hocası daha anlatacağı içeriği bilmiyordu. Yıllar önce bir sunum hazırlamış her sene aynı sunumu hiçbir güncelleme yapmadan kullanıyor. Sunumu bize okuyarak nasıl iyi bir öğretmen olmamızı destekleyebilir ki...” (K9).

Alan derslerinden farklı olarak BT öğretmen adayları meslek bilgisi derslerini deneyim elde etmek amacı ile ilköğretim okullarında gözlem ve uygulama yapma olanağı sunması (f = 15), meslek bilgisi ile alan gereksinimlerini birleştirebilmeleri (f = 10) ve öğretim üyesinin kendilerine rol model olması (f = 9) boyutlarının mesleki kimliklerini etkilediğini tartışmışlardır.

İlköğretim okullarında gözlem ve uygulama yapma olanağı sunulması. BT öğretmen adayları hem alan bilgisi hem de meslek bilgisi derslerinde kazandıklarını ilköğretim okullarındaki sınıf ortamında nasıl uygulamaya döneceklerini, süreçte ne gibi sorunlar yaşayacaklarını ve bu sorunları nasıl çözüme ulaştırabileceklerini görmek ve deneyimlemek istemektedirler. Bunun için bazı adaylar bazı meslek bilgisi derslerinde sınıf ortamını deneyimleyebilecekleri uygulamalar yaptıklarını, gerçek sınıf videolarını izlediklerini ve/veya örnek olaylarla içeriğin desteklendiğini belirtmişlerdir. Ancak pek çoğu için bu destek yeterli değildir ve eksikliği kendilerini yetersiz hissetmelerine neden olmaktadır. Bir BT öğretmen adayı konu ile ilgili şöyle demiştir:

Staja gidene kadar başka hiçbir derste gerçek sınıf videoları izlemedik, BT öğretmenlerinin yaşadıkları sorunları bu kadar net bir biçimde görmedik. Bu dersi videolarla izlediğimiz için çok şanslıyız. Keşke diğer meslek derslerinde de gerçek sınıf ortamını görme imkanımız olsaydı. Mesleğe bakışımız daha erken netleşebilirdi. (K30)

Öte yandan, BT öğretmen adaylarına göre okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersleri, adayları gerçek yaşama hazırlama ve onların gelecek planlarına yön verme konusunda oldukça önemlidir. Bazı adaylar öğretmenlik deneyimi ile mesleğe ilgi duymaya başlamış ve gelecek planlarını BT öğretmeni olma yolunda yeniden düzenlerken, bazıları bu süreçte mesleği yapabileceğine olan inancını kaybetmiştir. İki BT öğretmen adayı öğretmenlik uygulaması derslerinin mesleği sürdürme boyutundaki etkisini şöyle dile getirmiştir:

“Son sınıf oldum ama hâlâ acemiliğimi üstümden atamadım, ne yapmam gerektiğini bilmiyorum. Verilen stajın zamanı da yeterli değildi ve son sınıf gerçek ortamı görmek için çok geç. Sınıfta uygulama yapmak için çok geç” (K29).

“Daha önce öğretmenliği o kadar düşünmüyordum, ama okul deneyimi ile birlikte fikirlerim tamamen değişti, çok keyif aldım ve ben bu işi yapabilirim dedim. Şimdi öğretmen olmak istiyorum” (K20).

Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerinin adayların mesleki kimliklerinin üzerindeki etkisi yalnızca gelecek planları boyutunda olmamıştır. Yapılan görüşmelerde üniversitelerindeki akademik danışmanların, uygulama okulundaki rehber öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının uygulama okullarında deneyimledikleri kurum kültürünün mesleki kimlikleri üzerindeki etkisi oldukça tartışılmıştır. Alanda iyi ve yardım etmeye istekli bir BT öğretmeni rehberliğinde gelişmek, ilköğretim okullarında farklı öğretimsel süreçleri gözlemlemek ve üniversitelerdeki akademik danışmanlardan yeterli destek ve yönlendirmeyi almak, adayların mesleği daha iyi anlamlandırmalarına ışık tutmuştur. Ancak tersine, atamasının bile yapılmayacağı liselerde okul deneyimine gitmek, kendilerine rol model olamayan isteksiz bir rehber öğretmenle çalışmak ya da üniversitedeki akademik danışmanlardan yeterli desteği alamamak, onların mesleki gelişimlerini olumsuz etkilemiş ve meslekten uzaklaştırmıştır. Konu ile ilgili olarak üç BT öğretmen adayı şöyle demiştir:

“Stajdaki hoca çok farklıydı, bazen sınıfı tamamen bize bıraktı gitti, bazen hiç ders anlatmadı. Onların bu tavrı benim hem derse hem de geleceğimize bakışımı farklılaştırdı. Stajdan sonra öğretmenlikten soğudum resmen. Halbuki ne kadar çok istiyordum” (K30).

“Staj hocasının duruşu, dersine hazırlanışı ve mesleğine verdiği değer bizim de derse ve mesleğe bakışımızı çok etkiliyor. Ben iki farklı ucu da deneyimledim. İlk dönem ben bu işi asla yapamam derken şimdi umarım atanırım diyorum” (K19).

“Üniversitedeki hocam beni izlemeye bile gelmedi, ders planlarımı bile incelememi. Öylece sadece gittim geldim. Nasıl olduğumu, iyi miyim, nerelerde eksikliğim hâlâ bilmiyorum” (K6).

Meslek bilgisi ile alan gereksinimlerini birleştirebilme. BT öğretmen adayları meslek bilgisi derslerini alırken bu derslerin alanları (BT alanı) ile daha fazla bağlantı kurularak verilmesini istemektedirler. Bu bağlantının iyi kurulması ile BT öğretmeni olarak görev ve sorumluluklarını, özlük haklarını daha iyi kavrayacak, laboratuvar ortamında işledikleri derste kazandıkları mesleki bilgilerini nasıl kullanabileceklerini tartışabileceklerdir. Ne yazık ki pek çok aday, aldıkları meslek derslerini eleştirmiş ve iyi bir BT öğretmeni olarak yeterli desteği meslek derslerinde alamadıklarını dile getirmişlerdir. Bu ikisi arasındaki eksiklik nedeni ile BT öğretmeni kendisini yeterli hissedememektedir. Bir BT öğretmen adayı konu ile ilgili şöyle demiştir:

Bize meslek bilgisi verdiler ama bu öğrendiklerimizi BT dersinde nasıl kullanacağımızı öğretmediler. Alan ile ilgili kısmı hep havada kaldı. Hâlâ bu içeriği nasıl öğreteceğimi bilmiyorum. Bu yüzden kendimi yeterli hissetmiyorum. İyi bir BT öğretmeni olmam gerekiyorsa alana özgü meslek bilgisi elde etmem gerekirdi. (K10)

Öğretim üyesinin rol model olması. BT öğretmen adayları meslek bilgisi derslerinde bir yandan kuramsal bilgiyi elde ederken öte yandan öğretim üyelerini gözlemleyerek bazılarını kendilerine rol model almışlardır. Bu süreçte öğretim

üyelerinin alan bilgisi, mesleki gelişim çabası, öğretim becerisi ve öğretim sürecini etkili yönetmesi ile birlikte mesleki duruşu, sağladığı destek ve kurduğu iletişim ve etkileşim de göz önünde bulundurulmuştur. Bir BT öğretmen adayı konu ile ilgili şöyle demiştir:

“Bayılıyorum ... hocanın dersine. Duruşuyla, konuşmasıyla, öğretili ile bize verdiği değer ile işte eğitim fakültesindeyim diyorsunuz” (K3).

Ancak BT öğretmen adayları, bazı meslek bilgisi derslerini veren öğretim üyelerinin sunduğu içeriğe uygun davranışları göstermemeleri nedeni ile yaşadıkları sorunları dile getirmişlerdir. Örneğin, bazı meslek derslerinde iyi bir sınıf yönetiminin nasıl olacağı, farklı yöntem ve tekniklerin derslerde nasıl uygulanacağı ya da öğrencilerle iletişimin nasıl kurulacağı kuramsal olarak anlatılmasına karşın, öğretim üyelerinin kendi derslerinde öğretmen adaylarına sundukları kuramsal bilgilerle tutarlı uygulamalar yapmadıkları belirtilmiştir. Bir BT öğretmen adayı konu ile ilgili şöyle demiştir:

“Dersi anlatırken sınıf kalabalık olmayacak, karanlık olmayacak, slayta bağlı kalınmayacak, öğrencilerle iletişim kurulacak dedi ama hoca bu dediklerinin hiçbirini kendi dersinde uygulamadı. Örnek almayı bırakın, bu hocanın yaptıklarını yapma diye kodladım. Sözde bu derste iyi öğretmen olmayı öğreniyoruz” (K22).

Sağlanan kurumsal desteğin BT öğretmen adaylarının mesleki kimlikleri üzerindeki etkisi. Görüşmelerde öğretmen eğitimi sürecinde üniversitelerin BT öğretmen adaylarına sağladığı pedagojik, sosyal ve teknik desteğin, adayların nitelikli biçimde gelişmesinde etkisinin üzerindeki etkisi olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda BT öğretmen adayları özellikle BÖTE bölümlerine sağlanan bilgisayar laboratuvarlarını ya da BT sınıflarını, teknik altyapıyı, yazılım ve donanım desteğini eleştirmişlerdir. Öte yandan üniversitelerde adayların hem alan hem de mesleki boyutta gelişimi için düzenlenen eğitimler, konferanslar ve çalıştayların önemi vurgulanmıştır. Üniversitelerde yapılan bu ve benzeri etkinliklere katıldıkça adaylar kendilerini daha güçlü, nitelikli ve yeterli hissettiklerini belirtmişler, daha fazlası için öneriler getirmişlerdir. İki BT öğretmen adayı konu ile ilgili şöyle demiştir:

“Hâlâ sınırlı robotla bir şeyler öğrenmeye çalışıyoruz, internet sorunlu sınıflarda ders yapmaya çalışıyoruz, yazılımlarımız da eksik. BT alan öğretmeniyiz ama hâlâ üniversitede bu teknik sorunları yaşıyoruz” (K26).

“Üniversitenin düzenlediği seminerler çok faydalı oldu, farklı uzmanlar, psikologlar, öğretmenler geldi ve konuştuk, tartıştık. Bizim kendimizi geliştirmemizi, iyi hissetmemizi sağladılar” (K34).

Mesleki Kimlik Gelişimi İçin Bireysel Çaba ve Özeleştirici

BT öğretmen adaylarından bazılarında göre, öğretmen eğitimi sürecinde kendilerini alanlarında ve mesleklerinde yeterli hissedememelerinin tek sorumlusu öğretmen eğitim programları değildir. Bazı adaylar kendilerini de eleştirmiş, sürecin en başından beri süregelen eksikliklerini ve yanlışlarını dile getirmişlerdir. Dördüncü

sınıfa kadar alanlarına/mesleklerine ilgilerinin olmaması nedeni ile kendilerini mesleki boyutta ve alan boyutunda geliştirmek için yeterince çaba harcamamaları (f = 15), hazırcılıkları (f = 11), tembellikleri (f = 10), her şeyin derste öğrenileceğini düşünceleri (f = 10), sürekli hocaları eleştirmeleri (f = 9) ve hiçbir şey yapmadan sürekli şikayet etmeleri (f = 5), kendilerinden kaynaklanan en temel sorunlar arasında dile getirilmiştir. Ne yazık ki bu adaylar pişman olsalar da artık pişmanlık için çok geç olduğunun da farkında olup halen başka yollar bulmak için çaba göstermemektedirler. Üç BT öğretmen adayı konu ile ilgili şöyle demiştir:

“Kendim yanlış bölüme geldim ve dönüş yok. Belki daha erken bir şeyler yapabilirdim ama yapmadım” (K1).

“Herşeyi hazır hocalardan beklemek yerine kendimi geliştirmek için daha çok şey yapmalıydım. Hiç bir şey yapmadım. Suçu biraz da kendimizde aramamız lazım. Hata tabii ki bende de var” (K27).

“Ben hep dersi geçeyim diye baktım, kolay geçiliyorsa hiç sorgulamadım, son sınıfa geldiğimizde dank etti. Ne kadar eksik ve yetersiz olduğumuzu o zaman anladık. Ama artık çok geç” (K11).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

BT öğretmen adaylarının öğretmen eğitimi sürecinde geliştirdikleri mesleki kimliklerini ve öğretmen eğitimi sürecinin bu kimlik yapılarını nasıl etkilediğini ortaya koymak amacı ile yapılan araştırmada, öğretmen adaylarının yarısından fazlasının öğretmen eğitimi sürecinde istendik bir mesleki kimlik geliştiremediği, pek çoğunun BT öğretmenlerinin kim oldukları ve okullarda ne iş yaptıkları ile ilgili net bir fikre sahip olmadıkları belirlenmiştir. Bu adaylar arasında, eğitim aldıkları alanı açık bir biçimde tanımlayamayan, BT öğretmenlerinin görev ve sorumluluklarının neler olduğunu daha önce hiç düşünmediklerini dile getiren, hatta hiçbir biçimde öğretmen olmak istemediklerini belirten adayların olması oldukça şaşırtıcıdır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, BT öğretmen adaylarının kendilerini BT öğretmeni olarak hissedebilmelerinin altında, öncelikle meslek/alan ile ilgili sahip oldukları inançların, mesleğe/alana karşı duydukları ilginin, bölümü tercih nedenlerinin, öğretmenlik mesleğini sürdürme isteğinin ve bireysel gelişim çabalarının etkisinin olduğu görülmektedir. Meslek ve alan ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadan, istemeyerek tercih yapan, mezun olduklarında ne olacaklarını tam olarak bilmeyen ya da öğretmenlik dışında farklı mesleklere yönelebileme fikri ile bölümü tercih eden adayların mezun olurken de aynı isteksizlik ve belirsizliklere sahip olabileceği bir gerçektir. Belirsizliklerle ve isteksiz biçimde gelen bu adaylar mezun olduktan sonra mesleklerini ya hiç yapmamakta ya da yaklaşık ilk beş yılda öğretmenlik mesleğini terk etmektedir (Ingersoll ve Smith, 2003; Lindqvist, Nordänger ve Carlsson, 2014; Stokking, Leenders, De Jong ve Van Tartwijk, 2003). Adayların mutlu ve güdülenmiş biçimde, öz-yeterliklerine inanarak, mesleklerine bağlı ve değerinin farkında olarak mesleklerini sürdürebilmeleri için daha öğretmen eğitimi sürecine girmeden önce kendilerini tanımaları, gereksinimlerini, isteklerini ve

beklentilerini açık bir biçimde belirlemeleri ve tercihlerini bu doğrultuda yapmaları gerekmektedir. Ancak ne yazık ki pek çok BT öğretmeni genel lise, anadolu lisesi ve meslek lisesi gibi farklı liselerden mezun oldukları için istemedikleri halde BÖTE bölümünü seçmek zorunda kalmakta ya da farklı sektörlere yönelebilmeye hayali ile bölümü tercih etmektedir (Erdoğan, 2008; Karataş, 2010; Önal, 2018). Öğretmenlerin mesleki kimlik gelişimini temelden etkileyen bu sorunun çözümü için daha meslek seçimi sürecinde tercih aşamasında birtakım önlemler alınabilir. Bunun için öğretmen eğitimine başlamadan önce farklı değerlendirme süreçleri işe koşularak gerçekten öğretmenlik mesleğini yapmak isteyen ve BT alanına ilgisi ve yeteneği olan adayların bölümü tercih etmesi ve yerleşmesine yönelik düzenlemeler yapılabilir. Böylece gerçekten bu mesleği yapmayı isteyen, meslekte ve alanda belli yeterliğe sahip olan adayların yetişmesi sağlanabilir.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre, BT öğretmen adaylarının sahip olduğu bireysel özellikleri ve deneyimleri dışında öğretmen eğitimi sürecinde yapılandıkları mesleki kimliklerini etkileyen üç temel değişken ortaya çıkmıştır (Şekil 1).



Şekil 1. Öğretmen eğitimi sürecinde BT öğretmen adaylarının mesleki kimlik yapılarını etkileyen değişkenler

Şekil 1 incelendiğinde öğretmen eğitimi sürecinde, BT öğretmen adaylarının mesleki kimlikleri üzerinde; BÖTE öğretim programının, öğretim üyelerinin ve sağlanan kurumsal desteğin farklı boyutları ile etkisi olduğu görülmektedir. Alanyazında pek çok araştırmada da benzer değişkenlerin öğretmen adaylarının öğretmen eğitimi sürecindeki mesleki kimlik biçimlendirme süreçlerine etkisi belirlenmiştir (Izadinia, 2013; Olsen, 2008; Schepens ve diğ., 2009). Örneğin, Schepens ve diğ. (2009) çalışmalarında; öğretmenlerin öğretmen eğitimi sürecinde mesleki kimliklerinin gelişimini etkileyen değişkenleri CIPP modelini (C-context = bağlam, I-input = girdi, P-process = süreç ve P-product = ürün) temel alarak ortaya koymuştur. Bu modele göre öğretmen adayları, öğretim bağlamına sahip oldukları girdi değişkenleri (öğretmen eğitimine gelmeden önce sahip olunan inançlar, demografik ve kişisel özellikler, onları bu eğitime yönlendiren güdülenmeler) ile katılmakta, öğretmen eğitimi sürecinde (alınan içerik, destek ve rehberlik, öğretmen olarak gelişimleri için sağlanan işbirliği, öğretmenlik mesleği için hazırlıklar ile) kendilerini geliştirmekte ve öğretmen eğitimi süreci sonunda ürün değişkenlerine

(öğretimsel yeterlikler, mesleğe uyum ve öğretim işine bağlılık) sahip olmaktadırlar. Alanyazındaki araştırmalardan farklı olarak bu araştırmada öğretmen eğitimi sürecinde mesleki kimliği etkileyen değişkenlerle ilgili olarak öğretim programı; en fazla alan ve meslek bilgisi derslerinin sayısı ve niteliği ve öğretmenlik uygulaması derslerinin yeterliği boyutlarında oldukça tartışılmıştır.

BÖTE programında yıllar içinde yapılan değişiklikler incelendiğinde 1998, 2007 ve 2018 yıllarında Yükseköğretim Kurulu'nun (YÖK) öğretmen yetiştirme lisans programlarındaki düzenlemeleri ile alan, meslek ve genel kültür derslerin sayısı, dönemi ve okul deneyimi/öğretmenlik uygulaması derslerine yönelik değişiklikler dikkati çekmektedir. BÖTE Bölümü Öğretim Programında yapılan değişiklikler Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6

1998, 2007 ve 2018 Yıllarında BÖTE Programında Yapılan Değişiklikler

		1998 Yılı Lisans Programı	2007 Yılı Lisans Programı	2018 Yılı Lisans Programı
Alan Bilgisi	Toplam saat	104	105	87
Dersleri	Ders sayısı	24	26	30
Meslek Bilgisi	Toplam saat	48	41	54
Dersleri	Ders sayısı	11	12	21
Genel Kültür- Genel Yetenek Dersleri	Toplam saat	20	25	25
	Ders sayısı	8	11	11
Okul Deneyimi Dersi	Sınıf düzeyi ve haftalık saati	1.Sınıf- 5 saat 4.Sınıf- 4 saat	4.Sınıf- 5 saat	4.Sınıf- 8 saat
Öğretmenlik Uygulaması Dersi	Sınıf düzeyi	4.Sınıf- 8 saat	4.Sınıf- 8 saat	4.Sınıf- 8 saat

Tablo 6'da görüldüğü gibi, 2007 yılındaki düzenleme ile programdaki meslek bilgisi ders saatleri azaltılmış, alan bilgisi ders saatleri artırılmıştır. Bunun için 1998 yılı programındaki Kimya, Biyoloji gibi fen bilimleri derslerinin sayıları azaltılmış ve programa o dönemin yeni teknolojileri ile bağlantılı olan Donanım, Veri Tabanı Yönetim Sistemleri ve Proje Yönetimi gibi alan dersleri eklenmiştir. Böylece yeni programdaki alan bilgisi dersi 105 saate yükseltilmiştir. Öte yandan 2007 yılındaki düzenleme ile okul deneyimi dersinin 1. sınıflardan kaldırıldığı ve okul deneyimi-öğretmenlik uygulaması ders saatlerinin 17 saatten 13 saate indirildiği dikkati çekmektedir. 11 yıl aynı programın uygulanmasının ardından 2018 yılında alan ders saatleri azaltılsa da ders çeşidi artırılmış, meslek bilgisi derslerinde ise hem saat hem de ders çeşidi artırılmıştır. Programa daha çok elektronik ve programlama odaklı algoritma tasarımı ve geliştirme, elektronik devre elemanları, fiziksel programlama ve mobil programlama gibi alan dersleri ile eğitimde ahlak ve etik, eğitim felsefesi ve

eğitim sosyolojisi gibi meslek dersleri eklenmiştir. Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersleri ise haftada 16 saate çıkarılmıştır.

Öğretmen adaylarının mesleki kimliklerinin oluşmasında, onların mesleği anlamlandırılmalarında ve kendilerini etkili ve yeterli bilgi-becerilere sahip öğretmen gibi hissetmelerinde öğretmen eğitimi sürecinde aldıkları öğretmen eğitiminin etkisi oldukça fazladır (Hill, 2017; Hong ve diğ., 2017; Izadinia, 2013). Cochran, DeRuiter ve King'e (1993) göre nitelikli öğretmenler yetiştirmek için sağlam bir alan eğitimi ve meslek eğitimi vermek gerekmektedir. Ne yazık ki BÖTE programı incelendiğinde, programda meslek bilgisi ve alan bilgisi boyutlarında sorunlar olduğu düşünülmektedir. Örneğin, yıllar içinde öğretim programında düzenleme yapılsa da yaklaşık 20 yıldır meslek dersleri ile ilgili kapsamlı bir düzenleme yapılmamıştır. Aynı meslek bilgisi dersleri ve aynı içerikle öğretmen adayları yetiştirilmeye çalışılmıştır. Yıllarca içeriğinin güncellenmediği ve kaynakların yenilenmediği meslek bilgisi dersleri ile çağımızın gereklerine uygun, yeterli ve nitelikli öğretmenlik becerileri kazanmış adayların yetiştirilmesi olanaklı görülmemektedir.

Öte yandan BÖTE öğretim programının alan bilgisi boyutunda da birtakım sorunlara sahip olduğu düşünülmektedir. Örneğin, teknoloji, yenilik ve değişim odaklı bir bölümde alan derslerindeki güncellemelerin 11 yıl gibi uzun bir aradan sonra yapılmış olması nedeni ile öğretmen adaylarının kendilerini alan bilgisi boyutunda yetersiz hissetmeleri şaşırtıcı değildir. Yalnızca bu araştırmada değil BT öğretmen adayları ve BT öğretmenleri ile yapılan araştırmalarda da katılımcıların kendilerini alan bilgisi boyutunda yetersiz hissettikleri ortaya konulmuştur (Özen, Akar ve Horzum, 2017; Yeşiltepe ve Erdoğan, 2013). Bu noktada adayların alan bilgisi boyutunda kendilerini neden yetersiz hissettiklerinin iyi incelenmesi gerekmektedir. Ortaya çıkan mesleki yetersizlik, adayların bireysel ilgi eksikliği ya da yanlış tercih yapması nedeni ile ortaya çıkabileceği gibi öğretmen eğitimi sürecinde programdaki eksiklikler ya da öğretim üyesi yetersizliği gibi nedenlerden de kaynaklı olabilir. Ancak bilinen o ki yeni teknolojilerden, uygulamalardan ve bunların eğitimdeki hangi sorunlara ne zaman ve nasıl çözüm bulmak için etkili kullanılabileceği konusunda yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadan yetişen adayların kendilerini yeterli hissetmeleri olanaklı değildir.

Öte yandan öğretmen eğitimi sürecinde yalnızca teknolojiye, yeniliklere, popüler olan uygulamalara odaklanarak yapılan düzenlemelerin nitelikli BT öğretmenleri yetiştirmek için yeterli olduğu söylenemez. Bu adayların yeni teknolojileri ve uygulamaları öğrenirken temelde öğrenme ve öğretimin nasıl gerçekleştiğini iyi bilmesi, kuramsal ve felsefi bakış açısını kazanmış olması ve meslek bilincine sahip olarak bu uygulamaları kullanmayı öğrenmesi gerekmektedir. Bu da ancak iyi bir alan bilgisinin yanında iyi bir pedagoji bilgisi, pedagoji-alan bilgisi ve öğretmen eğitimi sürecinde kazanılan nitelikli deneyimle olanaklı görülmektedir.

Özellikle öğretmen olmanın ne anlama geldiği ile ilgili içsel imgelerin ortaya çıkmasında ve adayların kendileri ve konu alanları ile ilgili algılarının yapılanmasında öğretmen eğitimi sürecinde kazanılan deneyimlerin etkisinin oldukça fazla olduğu bir

gerçektir (Beauchamp ve Thomas, 2009; Chang-Kredl ve Kingsley, 2014; Ezer ve diğ., 2010; Ruohotie-Lyhty ve Moate, 2016). Bu araştırmada BT öğretmen adayları alan bilgisi ile pedagoji bilgisi arasındaki bağı kurmak için deneyimin önemini fark etmiş olacaklar ki mesleki kimlik gelişimini olumsuz etkileyen nedenlerden bir diğeri olarak pedagoji ve alan bilgisini birleştirebilecekleri dersler/uygulamalar ile okul-deneyimi/öğretmenlik uygulaması derslerinin yetersizliğini dile getirmişlerdir. Adayların hâlâ BT öğretmeni olarak okullarda hangi içeriği öğreteceklerini, özlük haklarını, görev tanımlarını, çalışma alanlarını, görev ve sorumluluklarını bilememeleri, uygulamaya dönük eksikliği açık bir biçimde ortaya koymaktadır. Öğretmen adaylarının meslek ile ilgili deneyim kazanmaları nitelikli bir öğretmenlik uygulaması süreci ile olanaklıdır (Korthagen, 2004; Korthagen, Loughran ve Russell, 2006). Bazı derslerde iyi öğretimsel deneyim elde ettiğini belirten adaylar, özellikle süreç içinde mesleki bağlılıklarını, öz-güvenleri ve öz-yeterliklerini geliştirdiklerini vurgulamışlardır. Ancak pek çok alan ve meslek dersinin bu bağı kurmadaki yetersizliği ile okul deneyimi/öğretmenlik uygulaması dersinin yetersizliği nedeni ile BT öğretmenlerinin kim oldukları ile ilgili açık bir fikre sahip olamadıkları, kendilerini öğretmen gibi hissedemedikleri ve gelecekte kaygı duydukları görülmektedir. Bu sonuçlar, programın adaylarda öğretmen kimliği geliştirmede yetersiz olduğunu ve mesleki deneyim kazandırabilme boyutunda eksik kaldığını bir kez daha ortaya koymaktadır. Tablo 6'da görüldüğü gibi, BÖTE programında uzun yıllar yalnızca son sınıfta haftada 13 saat okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması adlı iki ders ile mesleki deneyimin yeterli düzeyde kazanılabileceği düşünülmemektedir. Alanyazındaki pek çok araştırmada da bu derslerin mesleki kimliğin oluşması bağlamında yeterli olmadığı yıllarca dile getirilmiştir (Aydın ve Akgün, 2014; Becit, Kurt ve Kabakçı, 2009). Adayların okul ortamını, kurulan ilişkileri ve iletişimlerini daha fazla deneyimlemeye, yaşayabilecekleri sorunları gözlemlemeye, görev ve sorumluluklarını anlamlandırmaya daha fazla gereksinimleri vardır. Bu konuda 2018 yılındaki program güncellemesinde öğretmenlik uygulaması ders saati haftada 16 saate çıkarılmasına karşın yaşanan sorunlara 3 saatlik bir artışın yeterli olmayacağı düşünülmektedir. Bu nedenle yeni öğretim programının öğretmen adaylarının kimlik sorunlarını ortadan kaldırma ve gereksinimleri karşılama konusundaki yeterliğinin çok yönlü incelenmesi, yaşanan sorunlara ne düzeyde çözüm bulunduğunun ortaya konulması ve öğrencilerin öğretmenlik deneyimini desteklemek için yapılabileceklerin tartışılması ve uygulamaya konulması gerekmektedir. Bunun için alan derslerinde zaman zaman okul ile işbirliği içinde projeler yürütülmesi, öğrencilere ilk yıllardan başlayarak okul ortamını deneyimleme olanağı sunulması ve öğrencilerin mesleği yürüten öğretmenlerle ilk yıllardan başlayarak daha fazla bir araya gelecekleri çalışmaların yapılması yararlı olabilir.

BT öğretmen adaylarının öğretmen eğitimi sürecinde geliştirdikleri mesleki kimliklerini etkileyen boyutlardan biri de öğretim üyelerdir. Öğretmen eğitimi sürecinde nitelikli öğretmenler yetiştirilebilmesi, öğretim üyelerinin mesleklerinin kuramsal temellerini iyi bilmesi, iyi bir alan bilgisine sahip olması ve adaylara iyi bir rehberlik yapmaları ile olanaklıdır (Goodwin ve diğ., 2014). Bu süreçte öğretim

üyelerinin üstlendikleri roller, öğretim süreçleri ve kurdukları ilişkiler ile hiç kuşkusuz ki öğretmen adaylarının geliştirdikleri mesleki kimliği de etkilemektedir (Ben-Peretz, Kleeman, Reichenberg ve Shimoni, 2010). Liu ve Fisher'e (2006) göre öğretim üyeleri, adaylara rol model olarak onlara güç ve öz-güven kazandırıp mesleki kimliklerini geliştirebilmenin yanı sıra mesleki kimliklerini engelleyebilmekte, baskı altına alabilmekte ya da sınırlandırabilmektedir. Bu araştırmada da BT öğretmen adayları öğretim üyelerinin alana bakışlarının, alanı algılayış biçimlerinin, mesleki yeterliklerinin, derse hazırlık düzeylerinin ve sahip oldukları mesleki kimliklerin kendilerini ve geliştirdikleri öğretmen kimliğini fazlasıyla etkilediğini belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının öğretim üyelerinin özellikle yeterlikleri ya da hazırlıkları ile ilgili yorumları, öğretim üyelerinin gerçekten yetersiz olduğu anlamına gelmese de ortada bir sorun olduğunu göstermektedir. Öte yandan özellikle öğretim üyelerinin alana/mesleğe değer vermediklerini hissettirmeleri, adayları öğretmenlik dışında farklı mesleklere yönlendirmeleri ve öğretim üyeleri ile yeterli iletişim kurmamaları adayların kimlik karmaşası yaşamalarına ve neden eğitim fakültesinde olduklarını sorgulamalarına neden olmuştur. Öğretim üyeleri yüzünden pek çok aday duygusal olarak olumsuz etkilenmiş, alana ve mesleğe olan inançlarını kaybetmiş, geleceğe daha karamsar bakmaya başlamışlardır. Öğretim üyelerinin adaylara bu biçimde davranmasının altında pek çok farklı neden olabilir.

BÖTE programındaki öğretim üyelerinin lisans mezuniyetindeki farklılıkları (öğretmenlik programı dışında farklı programlardan mezun olma), alan ve meslek becerilerindeki eksiklikler, kendilerini yeterince geliştirmemeleri, isteksiz olmaları ve mesleki bağlılıklarının olmaması, onların alanı ve mesleği algılayış ve kavrayışlarında, öğrencilerle kurdukları iletişim ve etkileşimlerde farklılıklara neden oluyor olabilir. Ya da üniversitelerde ilgili dersi verecek öğretim üyesi sayısındaki yetersizlikler, öğretim üyelerinin ders yüklerindeki fazlalıklar, atama, yükseltme ve yönetsel politika sorunları nedeni ile öğretmenlik mesleğinin geleceği olmadığına yönelik sahip oldukları inançlar, çalıştıkları kurumlarda yaşadıkları sorunlar vb. de öğretim üyelerinin mesleki duruşunu etkiliyor olabilir. Örneğin, Van Velzen, Van der Klink, Swennen ve Yaffe'e (2010) göre, öğretim üyelerinin öğretim ile ilgili sorumluluklarının yanında araştırma yapma sorumlulukları, artan işyükleri, kurumlarındaki kaynak yetersizliği ve üretken olmayan bir çalışma ortamı öğretim üyelerinin etkililiğini engellemektedir. BÖTE öğretim üyelerinin de bu ve benzer nedenlerden dolayı alanlarına ve mesleklerine bakışları değişiyor, iletişim becerileri olumsuz etkileniyor, mesleki kimlikleri zarar görüyor olabilir. Bu nedenle öğretmen adaylarının mesleki kimliklerini daha istendik bir biçimde yapılandırabilmek için BÖTE öğretim üyelerinin mesleki gelişimlerinin incelenmesi, kimlik gelişimini olumsuz etkileyen durumların belirlenmesi ve öğretim üyelerinin daha verimli bir biçimde çalışabilmeleri için yapılabileceklerin tartışılması yararlı olacaktır. Bu amaçla ülkemizde BÖTE programındaki öğretim üyelerinin yeterliklerini, alana bakışlarını ve mesleki kimliklerini ortaya koyan bir araştırma yapılabilir, öğretim üyelerinin kimlik sorunları ve çözüm önerileri ortaya konulabilir.

Bu araştırmada, BT öğretmen adayları öğretmen yetiştirme kurumlarının kendilerine sağladıkları desteği de fazlasıyla eleştirmişlerdir. Bilinen o ki öğretmen eğitim kurumlarının hem öğretmen adaylarının hem de öğretim üyelerinin mesleki gelişimlerini sağlayabilmeleri için onları desteklemesi gerekmektedir (Cochran-Smith, 2003). BÖTE mezunlarının da okullarda teknolojinin etkili ve verimli kullanımı konusunda rehber oldukları düşünüldüğünde, öğretmen eğitimi sürecinde yeni uygulamaları görmeleri, donanım ve yazılım sorunu yaşamamaları, laboratuvar ortamlarını etkili biçimde kullanabilmeleri gerekmektedir. Ancak ne yazık ki BT öğretmen adayları gerek teknik gerekse mesleki boyutta kurumlarından yeterli desteği göremediklerini belirtmiş ve yaşadıkları sorunları dile getirmişlerdir. Halbuki hem adayların hem de öğretim üyelerinin mesleklerini etkili biçimde yürütebilmeleri için kurumlara önemli görevler düşmektedir. Kurum kaynaklı sorunların çözümü için kurumların teknik altyapılarını ve sağladıkları olanakları yeniden gözden geçirmeleri önemlidir. Sürekli güncellenen donanımsal ve yazılımsal gereksinimlerin karşılanmasının yanı sıra adayların hizmetiçi eğitim, kurs, seminer vb. etkinliklerle mesleki gelişimleri daha fazla desteklenebilir.

Öğretmenlerin sahip olduğu mesleki kimlik ve yeterlik hissi, onların mesleği devam ettirmeye ilişkin planlarından, öğretim sürecinde yaşadıkları coşkuya kadar her aşamaya fazlasıyla etki etmektedir (Darling-Hammond, Chung ve Frelow, 2002). Öğretmen eğitimi sürecinin de öğretmen adaylarının mesleki kimliklerinin yapılanmasında oldukça etkili olduğu unutulmamalıdır. Önemli olan mesleki kimliğin yapılandırıldığı ve dönüşüme uğradığı bu karmaşık süreçte, güvenli alanlar yaratarak öğretmen adaylarının kendi anlamlandırmaları ile birlikte değerlerini belirlemelerine ve kendi mesleki yaşamlarının mimarı olmalarına destek sağlamaktır. Öğretmen adaylarının yaşadıkları kimlik gelişim sorunları çözülmezse ve yeterli destek sağlanmazsa onların meslek yaşantılarındaki kimlik karmaşasını azaltmak kolay olmayacaktır.

Kaynakça

- Alkan, C. (1997). *Eğitim teknolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Alsop, J. (2006). *Teacher identity discourses: Negotiating personal and professional spaces*. Mahwah, New Jersey, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Atal-Köysüren, D. (2016). *Eğitimdeki değişimlerin bilişim teknolojileri öğretmenlerinin mesleki kimlik yapıları ve duyguları üzerindeki etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Atal-Köysüren, D. ve Deryakulu, D. (2017). Eğitim politikalarındaki değişimlerin bilişim teknolojileri öğretmenlerinin duyguları üzerindeki etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 42(190), 67-87.

- Avidov-Ungar, O., and Shamir-Inbal, T. (2017). ICT coordinators' TPACK-based leadership knowledge in their roles as agents of change. *Journal of Information Technology Education: Research*, 16(1), 169-188.
- Aydın, F. ve Akgün, Ö. E. (2014). Eğitim fakültesi BÖTE son sınıf öğrencilerinin okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerinde karşılaştıkları sorunlar. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (28), 1-14.
- Beauchamp, C., and Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175-189.
- Becit, G., Kurt, A. A. ve Kabakçı, I. (2009). Bilgisayar öğretmen adaylarının okul uygulama derslerinin yararlarına ilişkin görüşleri. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 169-184.
- Beijaard, D., Meijer, P. C., and Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107-128.
- Ben-Peretz, M., Kleeman, S., Reichenberg, R., and Shimoni, S. (2010). Educators of educators: their goals, perceptions and practices. *Professional Development in Education*, 36(1-2), 111-129.
- Bullough JR, R. V., and Knowles, J. G. (1991). Teaching and nurturing: Changing conceptions of self as teacher in a case study of becoming a teacher. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 4(2), 121-140.
- Bullough, R. V. (1997). Practicing theory and theorizing practice. J. Loughran and T. Russell (Eds.), In *Teaching about Teaching* (pp. 13–31). London: Falmer Press.
- Carter, K., and Doyle, W. (1996). Personal narrative and life history in learning to teach. J. Sikula (Ed.), In *Handbook of research on teacher education* (2nd ed., pp. 120–142). New York, NY: Simon & Schuster.
- Chang-Kredl, S., and Kingsley, S. (2014). Identity expectations in early childhood teacher education: Pre-service teachers' memories of prior experiences and reasons for entry into the profession. *Teaching and Teacher Education*, 43, 27-36.
- Chong, S., Low, E. L., and Goh, K. C. (2011). Emerging professional teacher identity of pre-service teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(8), 50-64.
- Cochran, K. F., DeRuiter, J. A., and King, R. A. (1993). Pedagogical content knowing: An integrative model for teacher preparation. *Journal of Teacher Education*, 44(4), 263-272.
- Cochran-Smith, M. (2003). The multiple meanings of multicultural teacher education: A conceptual framework. *Teacher Education Quarterly*, 30(2), 7-26.

- Coldron, J., and Smith, R. (1999). Active location in teachers' construction of their professional identities. *Journal of Curriculum Studies*, 31(6), 711-726.
- Darling-Hammond, L., Chung, R., and Frelow, F. (2002). Variation in teacher preparation: How well do different pathways prepare teachers to teach? *Journal of Teacher Education*, 53(4), 286-302.
- Day, C., Elliot, B., and Kington, A. (2005). Reform, standards and teacher identity: Challenges of sustaining commitment. *Teaching and Teacher Education*, 21(5), 563-577.
- Deryakulu, D. (2005). Bilgisayar öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Eğitim Araştırmaları*, 19, 35-53.
- Deryakulu, D. (2006). Burnout in Turkish computer teachers: Problems and predictors. *International Journal of Educational Reform*, 15(3), 370-385.
- Deryakulu, D., and Olkun, S. (2007). Analysis of computer teachers' online discussion forum messages about their occupational problems. *Educational Technology & Society*, 10(4), 131-142.
- Devolder, A., Vanderlinde, R., van Braak, J., and Tondeur, J. (2010). Identifying multiple roles of ICT coordinators. *Computers and Education*, 55(4), 1651-1655.
- Durak, H. ve Seferoğlu, S. (2017). Öğretmenlerde tükenmişlik duygusunun çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(2), 759-788.
- Dursun, F. (2015). Bilişim teknolojileri öğretmenlerinin kendi branşlarına ilişkin metaforik algılarının incelenmesi. *E-AJI (Asian Journal of Instruction)*, 3(1), 66-77.
- Erdoğan, Y. (2008). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümü öğrencilerinin mesleki beklentilerinin incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 27(1), 135-144.
- Eren, E. ve Uluuysal, B. (2012). Bilişim teknolojileri (BT) öğretmenlerinin mesleki sorunları ve çözüm önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 152-171.
- Ezer, H., Gilat, I., and Sagee, R. (2010) Perception of teacher education and professional identity among novice teachers, *European Journal of Teacher Education*, 33(4), 391-404.
- Flores, M. A., and Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 219-232.

- Frazier, M., and Bailey, G. D. (2004). *The technology coordinator's handbook*. Eugene, Oregon, OR: International Society for Technology in Education.
- Gee, J. P. (2000). Identity as an analytic lens for research in education. *Review of Research in Education*, 25, 99-125.
- Geijsel, F., and Meijers, F. (2005). Identity learning: The core process of educational change. *Educational Studies*, 31(4), 419-430.
- Goodwin, A. L., Smith, L., Souto-Manning, M., Cheruvu, R., Tan, M. Y., Reed, R., and Taveras, L. (2014). What should teacher educators know and be able to do? Perspectives from practicing teacher educators. *Journal of Teacher Education*, 65(4), 284-302.
- Hill, S. L. (2017). Exploring the curricular possibilities of pre-Service teacher professional identity. Lyle E. (Ed.), In *At the intersection of selves and subject* (pp. 105-113). Rotterdam: SensePublishers.
- Hong, J. Y. (2010). Pre-service and beginning teachers' professional identity and its relation to dropping out of the profession. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1530-1543.
- Hong, J., Greene, B., and Lowery, J. (2017). Multiple dimensions of teacher identity development from pre-service to early years of teaching: A longitudinal study. *Journal of Education for Teaching*, 43(1), 84-98.
- Ingersoll, R. M., and Smith, T. M. (2003). The wrong solution to the teacher shortage. *Educational Leadership*, 60(8), 30-33.
- Ivanova, I., and Skara-MincEne, R. (2016). Development of professional identity during teacher's practice. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 232, 529-536.
- Izadinia, M. (2013). A review of research on student teachers' professional identity. *British Educational Research Journal*, 39(4), 694-713.
- Karal, H. ve Timuçin, E. (2010). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmenliği bölümleri mezunların sorunları ve çözüm önerileri. Panel raporu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(2), 277-299.
- Karataş, S. (2010). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri (BÖTE) öğretmen adaylarının mesleklerine ilişkin zihin haritalarının analizi (Gazi Üniversitesi Örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 159-173.
- Kelchtermans, G. (1993). Getting the story, understanding the lives: From career stories to teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 9(5-6), 443-456.

- Korthagen, F. A. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77-97.
- Korthagen, F., Loughran, J., and Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 1020-1041.
- Lai, K. W., and Pratt, K. (2004). Information and communication technology (ICT) in secondary schools: The role of the computer coordinator. *British Journal of Educational Technology*, 35(4), 461-475.
- Lasky, S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 899-916.
- Lindqvist, P., Nordänger, U. K., and Carlsson, R. (2014). Teacher attrition the first five years—A multifaceted image. *Teaching and Teacher Education*, 40, 94-103.
- Liu, Y., and Fisher, L. (2006). The development patterns of modern foreign language student teachers' conceptions of self and their explanations about change: Three cases. *Teacher Development*, 10(3), 343-360.
- Marcovitz, D. M. (2000). The roles of computer coordinators in supporting technology in schools. *Journal of Technology and Teacher Education*, 8(3), 259-273.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and interpretation*. San Francisco, California, CA: Jos-sey-Bass.
- Olsen, B. (2008). How reasons for entry into the profession illuminate teacher identity development. *Teacher Education Quarterly*, 35(3), 23-40.
- Önal, N. (2018). Bilişim teknolojileri öğretmen adayları mesleki eğitimleri için neler düşünüyor? *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 22(1), 299-322.
- Özen, S., Akar, S. G. M. ve Horzum, M. B. (2017). Farklı BÖTE öğretim programlarında öğrenim gören öğrencilerin sorunları ve mesleki kaygılarının incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 46(2), 587-602.
- Rodgers, C., and Scott, K. (2008). The development of the personal self and professional identity in learning to teach. M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D.J. McIntyre and K.E. Demers (Eds.), In *Handbook of research on teacher education: Enduring questions and changing contexts* (pp. 732–755). New York, NY: Routledge.
- Rodríguez-Miranda, F. P., Pozuelos-Estrada, F. J., and León-Jariego, J. C. (2014). The role of ICT coordinator. Priority and time dedicated to professional functions. *Computers and Education*, 72, 262-270.

- Ruohotie-Lyhty, M., and Moate, J. (2016). Who and how? Preservice teachers as active agents developing professional identities. *Teaching and Teacher Education*, 55, 318-327.
- Schepens, A., Aelterman, A., and Vlerick, P. (2009). Student teachers' professional identity formation: Between being born as a teacher and becoming on. *Educational Studies*, 35(4), 361-378.
- Sexton, D. M. (2008). Student teachers negotiating identity, role, and agency. *Teacher Education Quarterly*, 35(3), 73-88.
- Stokking, K., Leenders, F., De Jong, J., and Van Tartwijk, J. (2003). From student to teacher: Reducing practice shock and early dropout in the teaching profession. *European Journal of Teacher Education*, 26(3), 329-350.
- Sugar, W. (2005). Instructional technologist as a coach: Impact of a situated professional development program on teachers' technology use. *Journal of Technology and Teacher Education*, 13(4), 547-571.
- Sugar, W., and Holloman, H. (2009). Technology leaders wanted: Acknowledging the leadership role of a technology coordinator. *TechTrends*, 53(6), 66-75.
- Surry, D. W., and Robinson, M. A. (2001). A taxonomy of instructional technology service positions in higher education. *Innovations in Education and Teaching International*, 38(3), 231-238.
- Sutherland, L., Howard, S., and Markauskaite, L. (2010). Professional identity creation: Examining the development of beginning pre-service teachers' understanding of their work as teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 455-465.
- Şahinkayası, H., Kelleci, Ö. ve Şahinkayası, Y. (2013). Bilişim teknolojileri formatör öğretmenlerin iş doyum düzeyleri: Hatay ili örneği. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 12(2), 325-336.
- Şerefoğlu-Henkoğlu, H. ve Yıldırım, S. (2012). Türkiye'deki ilköğretim okullarında bilgisayar eğitimi: Kuram ve uygulamadaki farklılıklar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 45(1), 23-61.
- Tennyson, R. D. (2001). Defining core competencies of an instructional technologist. *Computers in Human Behavior*, 17(4), 355-361.
- Topu, F. B. ve Göktaş, Y. (2012). Bilişim teknolojileri öğretmenlerinin üstlendikleri roller ve onlardan beklentiler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 461-478.
- van Lankveld, T., Schoonenboom, J., Volman, M., Croiset, G., and Beishuizen, J. (2017). Developing a teacher identity in the university context: A systematic review of the literature. *Higher Education Research and Development*, 36(2), 325-342.

- Van Veen, K., and Sleegers, P. (2006). How does it feel? Teachers' emotions in a context of change. *Journal of Curriculum Studies*, 38(1), 85-111.
- Van Velzen, C., Van der Klink, M., Swennen, A., and Yaffe, E. (2010). The induction and needs of beginning teacher educators. *Professional Development in Education*, 36(1-2), 61-75.
- Walkington, J. (2005). Becoming a teacher: Encouraging development of teacher identity through reflective practice. *Asia-Pacific Journal of teacher education*, 33(1), 53-64.
- Woo, D. (2015). Reviewing and constructing categories for educational technology professionals. *International Journal of Education and Development Using Information and Communication Technology*, 11(1), 148-163.
- Yeşiltepe, G. M. ve Erdoğan, M. (2013). İlköğretim bilişim teknolojileri öğretmenlerinin mesleğe yönelik sorunları, bu sorunların nedenleri ve çözüm önerileri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(3), 495-530.
- Zembylas, M. (2003). Emotions and teacher identity: A poststructural perspective. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 9(3), 213-238.



Influence of Teacher Education Processes on the Professional Identities of Information and Communication Technologies Teacher Candidates

ARTICLE TYPE	Received Date	Accepted Date	Published Date
Research Article	01.07.2019	04.30.2019	05.01.2019

Deniz Atal ¹
Ankara University

Abstract

This study has examined the effects of teacher education processes on professional identity of Information and Communication Technology (ICT) teacher candidates. For this reason, this study has been conducted in basic interpretive qualitative approach which is one of the qualitative research methods. Using the purposeful sampling techniques, participants are ICT teacher candidates, from three universities, 13 from Ankara University, 13 from Hacettepe University and 10 from Gazi University, in Ankara. The study group consists of 12 men, 24 women ICT teacher candidates. Data have been collected through a semi-structured interview form developed by the researcher and have been analyzed using inductive content analysis. As a result of the study, it has been showed that more than half of the ICT teacher candidates could not clearly define the area that they graduated, and themselves as ICT teachers. Moreover, ICT teacher candidates who feel inefficient, insecure and reluctant to pursue their profession think that teacher education is not enough to see themselves as a good ICT teacher. The effectiveness of the courses, communication and interaction with lecturers, school experiences and institutional supports have important effects on professional identities of ICT teacher candidates. Base on the results, recommendations to ICT teacher candidates for graduating without perception of inadequacy and negative professional identity have been discussed.

Keywords: Professional identity, teacher education, professional development, ICT teacher candidates.

¹Corresponding Author: Res. Assist. Dr, Faculty of Educational Science, Department of Computer and Instructional Technology Education, E-mail: atal@ankara.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-8030-9996>

Purpose and Significance

Over the past decade, technology has become an integral part of the teaching and learning process and a result of this, demands for Information and Communication Technology (ICT) teachers have increased. In literature, there is no specific name for job titles used to describe positions of ICT teachers, they are known as technology coordinator, school librarian or technician. Besides teaching, these teachers are held responsible for some tasks such as providing technical support to other teachers, guiding the integration of technology into schools and maintaining computers and networks. Research studies in the literature show that ICT teachers who are held responsible for extra tasks irrelevant to their teaching profession feel themselves as repairman or service personnel and experience emotional exhaustion stemming from work stress (Atal-Köysüren and Deryakulu, 2017; Deryakulu, 2005; 2006; Deryakulu and Olkun, 2007; Durak and Seferoğlu, 2017; Dursun, 2015; Eren and Uluuysal, 2012; Karal and Timuçin, 2010; Karataş, 2010; Önal, 2018; Şahinkayası, Kelleci and Şahinkayası, 2013; Şerefoğlu-Henkoğlu and Yıldırım, 2012; Topu and Göktaş, 2012). In addition, they have professional identity problems (Atal-Köysüren, 2016).

Teachers' professional identity has emerged as an important topic in teacher education research over the last decade. Similarly, professional identity has been seen as a key factor in beliefs, values and practice of teachers that guide their engagement, commitment, and actions in and out of the classroom (Day, Elliot, and Kington, 2005; Hong, 2010; Korthagen, 2004). Based on the teaching profession, Beijaard, Meijer, and Verloop (2004) identified professional identity as an ongoing process of integration of the personal and the professional sides of becoming a teacher and it is more about how an individual sees herself/himself as a teacher. Although there are lots of factors affecting the construction and interpretation of the professional identity such as leadership, school, educational changes, and reforms; particularly the effect of teacher education on professional identity is debated in the literature over the last decade. Knowing about teacher candidates' identities enables teacher educators to better understand how teacher candidates' identities shape during teacher education programs and which factors positively or negatively impact their professional identity. It also helps teacher educators and curriculum developers in making decisions about how to develop and implement programs so as to enable teacher candidates to go through a productive process of constructing their professional identities (Izadinia, 2013).

The professional identities developed by ICT teacher candidates during teacher education programs constitute the basis of the professional identity that they will develop during their professional lives. In this context, it is necessary to know how ICT teacher candidates develop a professional identity in the process of teacher education and which factors affect their professional identity. Determining the variables that affect ICT teacher candidates' views about their fields and professions and revealing the problems that they experience in the formation of professional identity during the process of teacher education is important in discussing what should be done for a more effective identity development. For this reason, the effects of

teacher education processes on the professional identity of ICT teacher candidates have been examined in this study.

Method

This study has been conducted in a basic interpretive qualitative approach which is one of the qualitative research methods. Using the purposeful sampling techniques, participants are ICT teacher candidates, from three universities, 13 from Ankara University, 13 from Hacettepe University and 10 from Gazi University, in Ankara, Turkey. The study group consists of 12 men, 24 women ICT teacher candidates. Data have been collected through a semi-structured interview form developed by the researcher and analyzed with content analysis. The codes and themes have been studied with an expert who is experienced in qualitative research in the educational sciences and holds a Ph.D. degree. The themes have been finalized after the comments and suggestions made one by one. In order to ensure internal and external validity, emerging themes have been presented with direct quotations without comment. The names of the lecturers or faculty members have been presented using three points (...) to ensure privacy and each theme has been described in detail.

Results

In this research, ICT teacher candidates' views and beliefs about the field and teaching profession have been obtained. Also, variables that affect ICT teacher candidates' professional identity have been determined. According to the findings, none of the interviewed ICT teacher candidates could clearly identify their fields. The field has been defined in a superficial way by using general expressions or with topics such as Scratch and robotic coding that are popular nowadays. When they have been asked who they are as an ICT teacher, ICT teacher candidates have seen themselves as educators ($f = 32$), technician ($f = 28$) and guide ($f = 25$). Additionally, insufficiency about content knowledge ($f = 23$), choosing the department unintentionally ($f = 19$) and lack of interest in the area ($f = 12$) are the main reasons for why ICT teacher candidates have not felt themselves as an ICT teacher. On the other hand, the professional identity of ICT teacher candidates has been quite affected by course qualities, communication, and interaction with lecturers, school experiences and institutional support factors. According to findings, they have desired to practice their subject matter and pedagogical knowledge in primary schools. However, school experience in high schools, working with a reluctant mentor who could not be a role model for them, or not getting adequate support from academic advisors at university have negative effects on their professional development and their professional identities. Likewise, it is determined that the pedagogical, social and technical support provided by the universities to the ICT teacher candidates during the teacher education process has a significant effect on the quality of the candidates. In this context, especially Instructional Technology (IT) classes, technical infrastructure, software and hardware support have been criticized. It has been emphasized that teacher's profession can be conducted with well-developed and professional efficacy, while it can be limited with a feeling of inadequacy, lack of self-confidence and lack of

commitment. Not only the quality of the teacher education process but also teacher candidates' reluctance, lack of support for their professional development and demands for all professional knowledge from their lecturers affect their professional identities.

Discussion and Conclusions

According to the results, it can be seen that the candidates' beliefs about the profession/field, their interests in the profession/field, their reasons for choosing the department and their commitment to the teaching profession have an effect on their professional identities. Before the teacher education process, clearly identifying needs, wishes and expectations and determining priorities are important for ICT teacher candidates to continue their teacher education effectively. In order to solve these problems, which fundamentally influence the development of ICT teacher candidates' professional identity a series of precautions can be taken in this process.

When the Computer and Instructional Technology Education (CITE) curriculum is examined, it is thought that there is a number of problems in pedagogy and field courses in this curriculum. Although some changes have been made in the curriculum over the years, there has not been a comprehensive regulation on pedagogy courses for 20 years and teacher candidates have still been trained with the same content. On the other hand, it is considered that the curriculum of the CITE has some problems in the content knowledge field. For example, it is not surprising that the teacher candidates feel insufficient in their field knowledge because the updates in the field courses were made after a long period of 11 years. For this reason, it is necessary to examine the ability of new curriculum to eliminate the identity problems of ICT teachers/ ICT teacher candidates to meet the requirements of ICT teacher candidates, to find solution to the problems of teacher education and to discuss and implement what can be done to support the ICT teacher candidates' teaching experience. For this purpose, it may be useful to carry out projects in cooperation with the school in the field courses, provide students with the opportunity to experience the school environment starting from the first year and ensure that students work together with the teachers in primary schools from the first year.

In this study, many ICT teacher candidates experience emotional exhaustion stemming from some lecturers' behaviors. There may be many different reasons why lectures behave in this way. The differences in the bachelor degrees of the lecturers (graduating from different programs other than the teaching program), lack of skills in the field, lack of self-development, and lack of professional commitment may cause differences in communication and interactions with students. On the other hand, the inadequacies in the number of lecturers at institution / department, the excess of the courses, the beliefs about the future of the teaching profession, the policy problems due to the appointments and the problems they face in their institutions/department, etc. may also affect the professional positions of lecturers. Therefore, it would be beneficial to examine the professional development of the lecturer, in order to eliminate problems stemming from lecturers and construct ICT teacher candidates' professional identity in a more desirable way.



Ulakbim’de Dizinlenen Eğitim Bilimleri Dergilerinde 2017 Yılında Yayımlanan Makalelerin Çözümlemesi¹

MAKALE TÜRÜ	Başvuru Tarihi	Kabul Tarihi	Yayın Tarihi
Araştırma Makalesi	16.05.2018	02.05.2019	03.06.2019

Betül Özaydın Özkara ²
Isparta Uygulamalı Bilimler Üniversitesi

Öz

Bu çalışma Ulakbim TR dizinde sosyal ve beşeri bilimler veri tabanı dergi listesinde eğitim bilimleri alanında dizinlenen 14 dergide 2017 yılında yayımlanan makalelerin incelenmesini amaçlamaktadır. Eğitim bilimleri alanındaki mevcut durumu belirlemek amacıyla önceki formlar incelenmiş ve araştırmacı tarafından bu formlar üzerinden çalışılarak geliştirilen yeni veri toplama formu kullanılmıştır. Toplam 830 makale bu form ile elde edilen verilerle incelenmiştir. Araştırmalarda, makalenin adı, yayımlandığı derginin adı, yayına kabul süresi, yazar sayısı, makale konusu, makale yöntemi ve deseni, örneklem düzeyi, veri toplama araçları, veri analizi yöntemi, örneklem sayısı, örneklem tekniği ve makalenin dili analiz edilmiştir. Analiz sonucunda; makalelerin en çok iki yazarlı olduğu, yayına kabul süresinin 1-6 ay arasında yoğunluk gösterdiği belirlenmiştir. Eğitimde ölçme ve değerlendirme konusundaki araştırmaların sıklıkla çalışıldığı görülmüştür. Araştırmalarda nicel yöntemin, tarama deseninin, anketlerin veya ölçeklerin, amaçsal örnekleme tekniğinin en çok kullanıldığı saptanmıştır. Lisans düzeyindeki çalışmaların sıklıkla görüldüğü, yetişkinlere ve lisansüstü öğrencilere yönelik çalışmaların ise sınırlı olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonucunda, eğitim teknolojisi, etkileşim ile tasarım ve geliştirme konularındaki çalışmaların arttırılabileceği düşünülmektedir.

Anahtar sözcükler: Eğitim araştırmaları, eğitim araştırmalarında mevcut durum, 2017 eğitim eğilimleri, durum analizi, Ulakbim dergileri.

¹Bu çalışma, 27. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi’nde, 18-22 Nisan 2018 Antalya’da özet bildiri olarak sunulmuştur.

²**Sorumlu Yazar:** Öğr. Gör. Dr., Uzaktan Eğitim Meslek Yüksekokulu, Bilgisayar Kullanımı Bölümü, E-posta: betulozaydin@isparta.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-2011-1352>

İnsana ve eğitime verilen değerin her geçen gün arttığı bu artışa paralel olarak bilgi ve iletişim teknolojisinde yeniliklerin yaşandığı bilinmektedir. 21. yüzyılda bilgi ve iletişim teknolojilerinde ortaya çıkan gelişmeler, bireylerden beklenen davranışları yirminci yüzyıla göre değiştirmiş (Dede, 2010), öğrencilerden akademik içeriği bilmelerinin yanı sıra yaşamları boyunca öğrenmeyi devam ettirmeleri, bildiklerini etkili ve yenilikçi şekilde kullanmaları beklenmeye başlamıştır (Partnership for 21st Century Skills-P21, 2006). Bu yüzyılda beklenen beceriler farklı çalışmalarda farklı biçimlerde belirtilmiştir (North Central Regional Educational Laboratory-NCREL ve Metiri Group, 2003; P21, 2006). Bu çalışmalarda eğitim açısından genel olarak, eleştirel düşünme, sorun çözme, iletişim, yaratıcılık, işbirliği, bağlamsal öğrenme, teknolojiyi anlama ve kullanma becerilerinin beklendiği görülmüştür. Eğitimde asıl amaç, bulunduğumuz yüzyılın gerekliliği olan davranışların öğrencilere kazandırılmasıdır (Collwill ve Gallagher, 2007). 2000’li yıllarda değişen beceri beklentisi, eğitim alanına yansımış ve öğrencilerden eleştirel düşünen, sorun çözebilen, akranları ve öğretmenleri ile iletişim kurabilen, birlikte çalışma yapabilen ve eğitim yaşamıyla teknolojiyi bütünleştiren bireyler durumuna gelmeleri beklenmeye başlanmıştır. Bu durum eğitim alanında yapılan çalışmalarda da değişikliklerin görülmesini sağlamıştır. Örneğin eğitim anlayışında pozitivizm paradigmasından pozitivizm ötesi paradigmaya yönelme olduğu, örgün öğrenme ortamına uzaktan eğitim ortamının eklendiği bilinmektedir. Araştırmacılar için son derece önemli olan bu değişiklikler, günün gerekliliklerini izleyen araştırmacıların bu yönde çalışmalar yapması anlamına gelmektedir. Hangi alanda yapılırsa yapılsın bilimsel araştırmaların, bulunduğu alana büyük katkı sağladığı bilinmektedir. Öğrencinin daha da önemli görüldüğü günümüzde; bireylerin algıları, psikolojik durumları, eğitimleri için kullanılan materyallerin, programların değerlendirilmesi ve geliştirilmeye çalışılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Eğitim araştırmalarının, eğitim-öğretim sürecinin biçimlendirilmesinde rol aldığı göz önünde bulundurulduğunda (Göktaş, Hasançebi, ve diğ., 2012) bu çalışmaların incelenmesi gerektiği sonucuna ulaşılmaktadır.

Farklı alanlarda mevcut çalışmaların incelendiği araştırmaların olduğu görülmektedir. Eğitim teknolojileri (Göktaş, Küçük ve diğ., 2012; Hung ve Zhang, 2012; Kılıç Çakmak ve diğ., 2015; Şimşek ve diğ., 2009), bilgisayar ve öğretim teknolojileri (Bardakçı, Kılıçer ve Özeke, 2017; Gökoğlu, Erdemir, Öztürk ve Çakıroğlu, 2014; Üstündağ, 2013), fen eğitimi (Lin, Lin ve Tsi, 2014; Sözbilir ve Kutu, 2008; Sözbilir ve diğ., 2015; Tsai ve Lydia Wen, 2005), matematik eğitimi (Aztekin ve Şener, 2015; Ulutaş ve Ubuz, 2008), eğitim programları ve öğretimi (Ozan ve Köse, 2014; Uyar, 2017), uzaktan eğitim (Lee, Driscoll ve Nelson, 2010; Zawacki-Richter, Baecker ve Vogt, 2009) gibi farklı alanlarda çalışmalara rastlamak olanaklıdır. Bunun yanı sıra eğitim alanında farklı dergileri inceleyen araştırmaların da olduğu görülmektedir (Alper ve Gülbahar, 2009; Northup, Vollmer ve Serrett, 1993; Sulzer-Azaroff ve Gillat, 1990; Turan, Karadağ, Bektaş ve Yalçın, 2014). Ayrıca eğitim bilimleri alanındaki genel eğilimin görülmesi amacı ile yapılmış olan eğilim çalışmaları da bulunmaktadır (Arık ve Türkmen, 2009; Erdem, 2011;

Fazlıoğulları ve Kurul, 2012; Göktaş, Hasançebi ve diğ., 2012; Telli ve Yurdugül, 2012; Yalçın, Yavuz ve Dibek, 2016).

Arık ve Türkmen (2009), SSCI’da dizinlenen ve Türkiye’de yayımlanmakta olan eğitim bilimleri ile ilgili dört derginin 2008 yılında yayımlanan makalelerini incelemiştir. Makaleler; konu alanı, kurum, kaynakça sayısı, araştırma türü, katılımcı özellikleri, katılımcı seçimi, değişken sayısı, kullanılan ölçek, ölçeğin özgünlüğü ve analiz türü açısından değerlendirilmiştir. Erdem (2011), Ulakbim ulusal indeks tarafından dizinlenen 2005–2006 yıllarında yayımlanmış olan ve dergilerinden tesadüfi olarak seçilen 8 dergideki makaleleri araştırma türü, modeli, veri toplama aracı, örneklem yöntemi ve veri çözümleme yöntemi açısından incelemiştir. Göktaş, Hasançebi ve diğ. (2012) 2005-2009 yıllarında Türkiye’de ULAKBİM ve SSCI veri tabanlarında dizinlenen eğitim dergileri araştırmalarını; yöntemleri, türleri, konu alanları, örneklem özellikleri gibi bazı açılardan değerlendirmiştir. Telli ve Yurdugül (2012), 2009-2011 yıllarında Ulakbim’de dizinlenen eğitim bilimleri alanındaki dergilerinde yayımlanan makaleleri, örneklem yöntemleri açısından incelemiştir. Karadağ (2009) ülkemizde eğitim bilimleri alanındaki doktora tezlerini incelemiştir. Yalçın ve diğ. (2016) ise 2009-2014 yıllarında beş yılın içinde etki faktörleri en yüksek olan eğitim bilimleri alanındaki uluslararası dergilerde yayımlanan makaleleri, konu alanları, veri analiz yöntemleri, yapıma nedenleri, örneklem özellikleri, çalışma grubu, veri toplama araçları ve kullanılan programlar açısından incelemiştir. Bu çalışmaların farklı indekslerde dizinlenen dergilerde, bir yıl, iki yıl, üç yıl veya beş yıllık süreçlerde gerçekleştirildiği belirlenmiştir. Araştırmalarda genellikle aynı temaların incelendiği ve yakın sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Bu araştırmalar hem eğitim alanında neler çalışıldığının bir göstergesi hem de yapılacak yeni çalışmaların biçimlenmesinde yararlı birer kaynak olarak düşünülmektedir.

Araştırmacıların, önceki araştırma sonuçları hakkında kuşkucu olması, önceki çalışmaları genişletmek istemesi veya diğer araştırmacıların ne yaptığından haberdar olmaması nedeni ile aynı sorun ya da hipotez ile ilgili çalışma sayısı artmaktadır (Cooper ve Hedges, 2009). Bu nedenle araştırmacıların yaptığı çalışmaların bilinmesi önem taşımaktadır. Böylece araştırmacıların yapılan çalışmalardan haberdar olması ve çalışmalarına bu şekilde yön vermesi sağlanabilir. 2017 yılında eğitim bilimleri alanında yapılan çalışmaların konularının ve yöntemlerinin durum tespiti ile ilgili bir bulguya rastlanamamıştır. Bu araştırmada, Ulakbim TR dizinde sosyal ve beşeri bilimler veri tabanı dergi listesinde eğitim bilimleri alanında dizinlenen dergilerde 2017 yılında yayımlanan makaleler incelenmiştir. Böylece eğitim bilimleri alanında yapılan çalışmaların durumlarının ortaya çıkarılması, başka bir deyişle hangi konu ile ilgili çalışmaların hangi yöntemler ile yapıldığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda makalelerin; daha önce bildiri olarak sunulma ya da tez olarak çalışılma durumu, araştırma yöntemi, yayına kabul süresi, yazar sayısı, örneklem sayısı, makale konusu, örneklem düzeyi ve deseni, veri toplama araçları, veri analiz yöntemi, yazım dili ve örneklem tekniği incelenmiştir. Bu süreçte Türkiye’de Ulakbim tarafından taranan dergilerde yayımlanan makalelerin incelenmesinin nedeni ise, bu dergilerdeki araştırmaların, yapılacak diğer çalışmalara ve uygulamalara yön

verici olduğunun düşünülmesi ve TÜBİTAK Ulakbim Türkiye Dergileri dizininin belli ölçütleri olan dergileri içeren bir dizin olmasıdır.

Yöntem

Yapılan çalışmanın modeli, çalışmanın evren/örneklem bilgisi, kullanılan veri toplama aracı, güvenilirlik için yapılanlar ve verilerin analizi konusunda bu bölümde bilgi verilmiştir.

Araştırma Modeli

Bu çalışmada, eğitim bilimleri alanında son on yıldır yayımlanmaya devam eden 14 derginin 2017 yılında yayımlanmış olduğu makalelerin incelenmesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, belli bir konu ya da amaca yönelik olarak yapılan çalışmaların birlikte incelenmesi ve sonuçlarından bir senteze ulaşılması amacıyla taşımaktadır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012).

Evren-Örneklem

2018 yılında Ulakbim TR dizinde sosyal ve beşeri bilimler veri tabanı dergi listesinde eğitim bilimleri alanında dizinlenen toplam 52 dergide 2017 yılında yayımlanmış olan makaleler, bu çalışmanın evrenini oluşturmaktadır. Ancak çalışmada eğitim bilimleri alanında genel olarak ne tür çalışmalar yapıldığını belirlemek amacı bulunduğu için spor bilimleri, özel eğitim fen ve matematik eğitimi gibi sadece bir alana yönelik olan makalelerin yer aldığı dergiler örnekleme alınmamıştır. Örneklemi, en az on yıldır (2008'den önce) yayın yaşamına devam eden eğitim bilimleri dergileri oluşturmaktadır. Bu ölçütleri taşıyan dergiler ve bunların yayın yaşamına başladığı tarih aşağıda görüldüğü gibidir:

- Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi (1968)
- Eğitim ve Bilim (1976)
- Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi (1985)
- Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (1986)
- Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (1987)
- Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi (1995)
- Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi (1995)
- Erzincan Üniversitesi Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi (1999)
- Ege Eğitim Dergisi (2001)
- İlköğretim Online (elektronik) (2002)
- İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (2002)
- Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (2004)
- Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (2004)
- Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (2005)

Belirlenen özellikleri taşıyan yukarıdaki 14 derginin 2017 yılında yayımlanmış olduğu toplam 830 makale araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama amacı ile veri toplama formu oluşturulmuştur. Bu form oluşturulmadan, daha önce yapılmış olan eğilim çözümlenmeleri çalışmaları incelenmiş ve bazı çalışmalardan (Babur ve diğ., 2016; Fazlıoğulları ve Kurul, 2012; Gökmen ve diğ., 2017; Kılıç Çakmak ve diğ., 2015; Sözbilir ve Kutu, 2008; Şimşek ve diğ., 2009; Üstündağ, 2013; Yalçın ve diğ., 2016) yararlanarak yeni bir form geliştirilmiştir. Bu formda; makale adı, makalenin basıldığı derginin adı, basım yılı, yazar sayısı, makalenin daha önce bir yerde yayımlanma durumu (bildiride sunulması ya da yazarın tezi olması), makalenin yayına kabul süresi, makale konusu, araştırma yöntemi ve deseni, örneklem düzeyi, örneklem tekniği, örneklem sayısı, makalenin dili, kullanılan veri toplama araçları ve veri analizi yöntemi yer almaktadır.

Güvenirlilik

Çalışmada güvenirliliği sağlamak amacıyla farklı dergilerde yayımlanmış olan on dört makale hem araştırmacı hem de başka bir araştırmacı tarafından analiz edilmiştir. Bu analiz sonucunda puanlayıcılar arası uyum yüzdesi % 87 olarak bulunmuştur. Ayrıca araştırmacı farklı dergilerde yayımlanan 30 makaleyi iki hafta ara ile tekrar analiz etmiş ve uyum yüzdesi % 94 olarak belirlenmiştir. Tavşancıl ve Aslan'ın (2001) belirttiği gibi puanlayıcılar arası ve puanlayıcılar içi güvenirliliğin % 70'ten yüksek olmasının güvenirliliğin bir kanıtı olduğu göz önünde bulundurulduğunda, araştırmada belirlenen uyum yüzdelerinin yüksek olduğu görülmektedir.

Verilerin Analizi

Çalışmada, belirlenen 830 makale veri toplama formu kullanılarak incelenmiştir. İnceleme sürecinde yöntem olarak içerik analizi ve betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analiz, verilerin önceden belirlenen temalara göre analiz edilmesidir. İçerik analizinde ise veriler önce kavramsallaştırılmakta daha sonra bu kavramlara göre düzenlenme ve temaların oluşturulması gerçekleştirilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Makale konusu, incelenen makalelerden yola çıkılarak araştırmacı tarafından belirlenen kategorileri içermektedir. Bu kategoriler ve içerdikleri anlamlar şu şekildedir:

Eğitimde ölçme ve değerlendirme. Bireylerin başkaları tarafından değerlendirilmesi, öğrenci ve öğretmen yeterliliği, eğitim sürecinin, öğretim sisteminin, denetim sisteminin, dersin, ünitenin, müfredatın, eğitim modelinin ve sınav sisteminin değerlendirilmesi, kitap, tez, makale, sınav sorusu, ödev ve form gibi materyallerin değerlendirilmesi söz konusudur.

Eğitimde psikolojik hizmetler. Bireylerdeki algı, bireylerin görüşleri, herhangi bir konudaki farkındalıkları, öz yeterlilik inançları, hazırbulunuşlukları, bireylerin kendilerini değerlendirmesi, başkaları hakkındaki metaforlara yönelik çalışmaların, kaygı, bağlılık, bağımlılık, merhamet, umutsuzluk, tükenmişlik, mobing, stres, şiddet, çatışma, saldırganlık vb. bireylerin psikolojisine bağlı durumların konu alındığı makalelerdir.

Öğrenme-öğretme-değerlendirme yaklaşımları, yöntemleri ve teknikleri. Öğrenme öğretme sürecinde kullanılan yöntem, yaklaşım ve tekniklerin yer aldığı çalışmaların konu alındığı makaleleri içermektedir.

Eğitim yönetimi. İş doyumu, iş yaşam kalitesi, örgütsel adalet, örgüt kültürü, eğitim ortamı, eğitim ortamındaki sorunlar ve etkileşim gibi çalışmaları içermektedir.

Eğitim teknolojisi. Bilgisayar destekli eğitim, öğrenme/öğretme araçları, eğitim yazılımı, eğitsel web sitesi, artırılmış gerçeklik, teknoloji liderliği, bilişim teknolojileri, sosyal ağlar, siber zorbalık ve siber güvenlik çalışmaları, matematik okuryazarlığı, finansal okuryazarlık, medya okuryazarlığı ile tasarım ve geliştirme gibi konuları içermektedir.

Diğer konular. Çevre, çevre kirliliği, eş seçimi, girişimcilik, beslenme, kimlik stili, otizm gibi çalışma konularını içermektedir.

Bulgular

Çalışma kapsamında incelenen 14 dergideki 830 makelenin; yazarı tarafından daha önce çalışılmış olma durumu, makale kabul süresi, yazar sayısı, makale konusu, veri toplama araçları, araştırma yöntemi ve deseni örneklem düzeyi, veri analiz yöntemi, sayısı ve tekniği ile makalenin diline ait bulgular aşağıda verilmiştir. Dergi isimlerinin uzun olması nedeni ile dergi isimlerinin baş harfleri kullanılarak parantez içinde görüldüğü gibi kısaltmalar kullanılmıştır.

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi (AÜEBFD),
Eğitim ve Bilim (EB),
Ege Eğitim Dergisi (EED),
Erzincan Üniversitesi Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi (EÜEEFD),
Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (HÜEFD),
İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (İÜEFD),
İlköğretim Online (İÖ),
Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi (KÜKED),
Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi (KUEY),
Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (MÜEFD),
On dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (OÜEFD),
Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (UÜEFD),
Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (YYÜEFD),
Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi (GÜGEFD).

İncelenen makalelerin, yayımlanmadan önce bildiri olarak sunulmuş olma durumu, ya da yazarın lisansüstü tezine ait olma durumu Tablo 1’de görülmektedir.

Tablo 1
Makalelerin Yayımlanmadan Önce Çalışılma Durumu

Derginin Adı	Yeni		Bildiri		Dr. Tezi		Y. L. Tezi		Tez ve Bildiri		Toplam
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
AÜEBFD	10	2.06	4	2.47	3	3.37	2	2.56	-	-	19
EED	18	3.71	14	8.64	1	1.12	2	2.56	-	-	35
EB	37	7.63	11	6.79	20	22.47	10	12.82	2	12.50	80
EÜEEFD	27	5.57	12	7.41	8	8.99	4	5.13	2	12.50	53
HÜEFD	27	5.57	12	7.41	10	11.24	9	11.54	2	12.50	60
İÖ	72	14.85	18	11.11	9	10.11	9	11.54	3	18.75	111
İÜEFD	38	7.84	15	9.26	7	7.87	1	1.28	1	6.25	62
KÜKED	120	24.74	19	11.73	7	7.87	10	12.82	1	6.25	157
KUEY	22	4.54	-	-	-	-	-	-	-	-	22
MÜEFD	25	5.15	24	14.81	12	13.48	13	16.67	1	6.25	75
OÜEFD	12	2.47	2	1.23	2	2.25	1	1.28	1	6.25	18
UÜEFD	18	3.71	10	6.17	2	2.25	4	5.13	2	12.50	36
YYÜEFD	36	7.42	8	4.94	5	5.62	11	14.10	-	-	60
GÜGEFD	23	4.74	13	8.03	3	3.36	2	2.57	1	6.25	42
Toplam	485	100	162	100	89	100	78	100	16	100	830

Akademik özendirme ödeneğinin gündeme gelmesi ile makalelerin birden fazla yerde kullanıldığı düşünülmeye başlamıştır. Bu amaçla Tablo 1’de görüldüğü gibi, makalelerin daha önce bildiri olarak sunup sunulmadığı ya da tezden üretilen bir makale olup olmadığı incelenmiştir. Tablo 1’e göre 830 makalenin 162’si yayımlanmadan önce bildiri olarak sunulmuştur. 89 makale yazarların doktora tez çalışmasına ait, 78 makale ise yüksek lisans tezine ait çalışmalardır. Lisansüstü çalışmaların, bildiri olarak da sunulduktan sonra yayımlandığı 16 çalışma bulunmaktadır. Çalışmaların 485’inin (% 58.43) ise ilk kez çalışıldığı görülmektedir.

Makalelerin dergilere gönderilmesi ile yayına kabul edilmesi arasında geçen süre Tablo 2’de görülmektedir.

Tablo 2
Makalenin Yayına Kabul Süresi

Derginin adı	1 aydan az		1-6 ay		7-12 ay		13-18 ay		19-24 ay		Bilgi Yok
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
AÜEBFD	-	-	11	2.30	3	1.27	4	6.78	1	5.88	-
EED	-	-	31	6.49	4	1.69	-	-	-	-	-
EB	-	-	35	7.32	26	10.97	12	20.34	6	35.29	-

(devam ediyor)

Tablo 2 (devam)

Derginin adı	1 aydan az	1-6 ay	7-12 ay	13-18 ay	19-24 ay	Bilgi Yok
EÜEEFD	-	48	5	-	-	-
HÜEFD	1	37	8	8	4	-
İÖ	1	53	43	8	3	2
İÜEFD	-	33	24	5	-	-
KÜKED	3	79	48	17	3	7
KUEY	-	-	22	-	-	-
MÜEFD	-	37	36	2	-	-
OÜEFD	-	-	-	-	-	18
UÜEFD	1	22	12	1	-	-
YYÜEFD	1	52	4	2	-	1
GÜGEFD	1	40	2	-	-	-
Toplam	8	478	237	59	100	28

Genel olarak 1-6 ay arasında yoğunluk olduğu belirlenmiştir. Bunun yanı sıra 1 aydan daha az sürede kabul edilen ve 25 aydan daha uzun sürede kabul edilen yayınlar da bulunmaktadır. Yayının kabul süresinin her bir dergide ayrı yoğunlukta olduğu görülmektedir. Örneğin KUEY dergisinde yayımlanan makalelerin 7-12 ay arasında kabul edildiği belirlenmiştir. 28 makalenin ise gönderilme tarihinin ve kabul tarihinin belli olmadığı görülmektedir. Tabloya eklenmeyen ancak HÜEFD’de 2 tane, İÖ’da ise 1 makalenin 25 aydan fazla sürede yayına kabul edildiği belirlenmiştir. Tablo 3 ise makalelerdeki yazar sayısını göstermektedir.

Tablo 3

Makalelerdeki Yazar Sayısı

Derginin Adı	1		2		3		4		5-8		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
AÜEBFD	8	42.11	8	42.11	2	10.53	1	5.26	-	-	19	100
EED	5	14.29	18	51.43	9	25.71	3	8.57	-	-	35	100
EB	23	28.75	43	53.75	9	11.25	4	5.00	1	1.25	80	100
EÜEEFD	12	22.64	29	54.72	8	15.09	4	7.55	-	-	53	100
HÜEFD	11	18.33	31	51.67	14	23.33	4	6.67	-	-	60	100
İÖ	24	21.62	63	56.76	19	17.12	3	2.70	2	1.80	111	100
İÜEFD	20	32.26	26	41.94	14	22.58	-	-	2	3.23	62	100
KÜKED	48	30.57	76	48.41	22	14.01	7	4.46	4	2.55	157	100
KUEY	5	22.73	15	68.18	1	4.55	1	4.55	-	-	22	100
MÜEFD	18	24.00	48	64.00	8	10.67	1	1.33	-	-	75	100
OÜEFD	3	16.67	11	61.11	3	16.67	1	5.56	-	-	18	100
UÜEFD	8	22.22	23	63.89	3	8.33	1	2.78	1	2.78	36	100
YYÜEFD	14	23.33	34	56.67	9	15.00	3	5.00	-	-	60	100
GÜGEFD	9	21.43	19	45.24	12	28.57	1	2.38	1	2.38	42	100
Toplam	208		444		133		34		11		830	

Tablo 3'te ise yayımlanan makalelerde yazar sayısının 1 ile 8 arasında olduğu görülmektedir. En çok (n = 444) iki yazarlı ve tek yazarlı (n = 208) yayınların olduğu belirlenmiştir. Ayrıca beş ve daha fazla yazarlı çalışma sayısının ise 11 olduğu görülmektedir. AÜEBFD'de yayımlanan 19 makaleden 8'inin (% 42.11) tek yazarlı olduğu, 8'inin (% 42.11) iki yazarlı olduğu görülmektedir. Tablo 4'te görüldüğü gibi makale konuları altı kategori altında toplanmıştır.

Tablo 4

Makale Konusu

Makale Konusu	f	%
Eğitimde ölçme ve değerlendirme	343	41.33
Eğitimde psikolojik hizmetler	177	21.33
Öğrenme-öğretme-değerlendirme yaklaşımları, yöntemleri ve teknikleri	160	19.28
Eğitim yönetimi	75	9.04
Eğitim teknolojisi	61	7.34
Diğer	14	1.68
Toplam	830	100

Tablo 4'te en çok eğitimde ölçme ve değerlendirme konusunda çalışma yapıldığı, bu konuda 343 makale olduğu görülmektedir. İkinci sırada ise makalelerin % 21.33'ünü oluşturan 177 makale ile eğitimde psikolojik hizmetler konulu çalışmaların olduğu belirlenmiştir. En az çalışılan konu ise diğer başlığı altında bulunan konuların olduğu görülmekte ve tüm çalışmaların % 1.69'unu oluşturmaktadır. Ayrıca tabloda yer almamasına karşın eğitim yönetimi başlığı altında yer alan etkileşim konusunun tüm çalışmaların % 1.11'ini, eğitim teknolojisi altında yer alan tasarım ve geliştirme konusunun ise % 0.80'ini oluşturduğu ve ez an çalışılan konular olduğu saptanmıştır.

Tablo 5'te makalelerin araştırma yöntemi ve deseni görülmektedir. Bu tablo bazı çalışmalardan yararlanarak (Böke, 2009; Büyüköztürk, Akgün, Kahveci ve Demirel, 2004) incelenen makaleler doğrultusunda oluşturulmuştur.

Tablo 5

Araştırma Yöntemi ve Deseni

Yöntem	Desen	f	%	Toplam		
				f	%	
Nicel	Deneyisel olmayan	Tarama	268	32.29	393	47.35
		Korelasyon	19	2.29		
		Nedensel Karşılaştırmalı	10	1.20		
		Meta analiz	9	1.08		
		Diğer (temel araştırma)	3	0.36		

(devam ediyor)

Tablo 5 (devam)

Yöntem	Desen	f	%	Toplam	
				f	%
Deneysel	Yarı Deneysel	38	4.58		
	Gerçek Deneysel	34	4.10		
	Faktöriyel Desen	5	0.60		
	Zayıf Deneysel	3	0.36		
	Diğer (Solomon Dört Gruplu)	2	0.24		
	Tek denekli	2	0.24		
Nitel	Durum çalışması	99	11.93	278	33.49
	Doküman analizi	52	6.27		
	Olgu bilim	46	5.54		
	Belirtilmemiş	43	5.18		
	Eylem araştırması	13	1.57		
	Betimsel	12	1.45		
	Anlatı Deseni	3	0.36		
	Kültür Analizi	2	0.24		
	Kuram oluşturma	1	0.12		
	Diğer (Desen tabanlı, Heuristik yaklaşım vb.)	7	0.84		
Karma	Çeşitleme	44	5.30	61	7.35
	Açıklayıcı	12	1.45		
	Keşfedici	5	0.60		
Araç geliştirme ve uyarlama	Mevcut aracı uyarlama	26	3.13	50	6.02
	Yeni araç oluşturma	24	2.89		
Alanyazın Derleme	Alanyazın Derleme- Kuramsal çalışma	38	4.59	38	4.59
Diğer	(Tasarım, geliştirme, simülasyon vb.)	10	1.20	10	1.20
Toplam		830	100	830	100

Tablo 5'e göre, çalışmaların % 47.35'i olan 393 çalışma nicel yöntemle yapılmış ve en çok kullanılan yöntem olmuştur. Nicel çalışmaların ardından 278 (% 33.49) nitel çalışmanın yapıldığı görülmektedir. Nicel araştırmalar içinde en çok deneysel olmayan tarama deseninin kullanıldığı ve bu çalışmaların tüm çalışmaların % 32.29'unu oluşturduğu, nitel araştırmalarda ise en çok durum çalışması deseninin kullanılarak tüm çalışmaların % 11.93'ünü oluşturduğu görülmektedir. Araştırma yöntemlerinden üçüncü sırada karma yöntemin olduğu ve bu yöntemde çeşitleme amacıyla yapılan 44 çalışmanın bulunduğu belirlenmiştir. En az kullanılan yöntemlerin ise nicel araştırmalarda tek denekli (% 0.24), nitel araştırmalarda ise anlatı deseni (% 0.36) ve kuram oluşturma (% 0.12) olduğu görülmektedir.

Tablo 6'da makalelerde kullanılmış durumda olan veri toplama araçlarını göstermektedir. Araştırmalarda tek veri toplama aracı kullanılmadığı için toplam makale sayısından fazla olduğu görülmektedir.

Tablo 6

Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı	f	%	Toplam	
			f	%
Mevcut anket/ölçek	295	23.34	295	23.34
Araştırmada geliştirilen anket/ölçek	233	18.43	233	18.43
Görüşme formu				
Bireysel				
Yarı yapılandırılmış	169	13.37	227	17.96
Yapılandırılmış	17	1.34		
Yapılandırılmamış	5	0.40		
Odak grup	36	2.85		
Diğer araçlar (Öz değerlendirme raporu, değerlendirme formu, hikaye, resim, metafor, günlük, yansı raporu vb.)	156	12.34	156	12.34
Başarı testi	154	12.18	154	12.18
Gözlem formu	92	7.28	92	7.28
Doküman	82	6.49	82	6.49
Kayıt teknikleri (Sistem, video)	25	1.98	25	1.98
Toplam	1264	100	1264	100

Tablo 6'da görüldüğü gibi en sık kullanılan araç olarak varolan, daha önceden hazırlanmış bir anketin ya da ölçeğin (% 23.34) kullanıldığı görülmektedir. İkinci sırada (% 18.43) araştırmada geliştirilen ölçek ve anket kullanımı gelmektedir. Görüşme formu ile yapılan veri toplama işleminin ise çalışmaların % 17.96'lık kısmını oluşturduğu görülmektedir. Yapılandırılmamış bireysel görüşmenin (% 0.40), sistem kaydı, video kaydı gibi kayıt tekniklerinin (% 1.98) en az kullanılan veri toplama yöntemleri olduğu belirlenmiştir.

Tablo 7'de makalelerdeki örneklem düzeyi görülmektedir. Bazı çalışmalarda örneklem düzeyinin bir tane olmadığı daha fazla kullanıldığı gözlenmiştir.

Tablo 7

Örneklem Düzeyi

Örneklem Düzeyi	f	%
Lisans öğrencisi	233	28.73
Öğretmen	164	20.22
İlköğretim (1-8) öğrencisi	147	18.13
Ortaöğretim (9-12) öğrencisi	78	9.62
Okulöncesi öğrencisi	40	4.93
Yönetici	32	3.95
Öğretim Elemanı	20	2.47
Veli	15	1.85

(devam ediyor)

Tablo 7 (devam)

Örneklem Düzeyi	f	%
Lisansüstü öğrencisi	12	1.48
Yetişkin	8	0.99
Diğer (müfettiş, çalışan, hasta, engelli, çalıştırıcı vb.)	62	7.64
Toplam	811	100

Tablo 7’de çalışmaların en fazla lisans öğrencileri ile (% 28.73) gerçekleştirildiği belirlenmiştir. Sonrasında % 20.22’lik çalışma dilimi ile öğretmenlerin yer aldığı çalışmalar bulunmaktadır. Yetişkin örneklem düzeyinde ise 8 çalışma yer almaktadır. Ayrıca örneklem düzeyi olarak ifade edilemese de 85 çalışmada doküman incelemesi yapılmıştır. Tablo 8, örneklem sayısının kaç kişiden oluştuğunu göstermektedir.

Tablo 8

Örneklem Sayısı

Örneklem Sayısı	f	%
1-10	71	8.55
11-30	115	13.86
31-50	89	10.72
51-100	108	13.01
101-200	92	11.08
201-300	74	8.92
301-400	72	8.67
401-500	32	3.86
501-600	33	3.98
601-700	22	2.65
701-800	4	0.48
801-900	6	0.72
901-1000	7	0.84
1000 ve üstü	39	4.70
Belirtilmemiş	66	7.96
Toplam	830	100

Tablo 8’e göre en çok 11-30 örneklem sayısı ile yapılan çalışma bulunmakta ve bu çalışmalar, tüm çalışmaların % 13.86’sını oluşturmaktadır. Bu örneklem grubunu 51-100 arasındaki örneklem sayısının yer aldığı çalışmalar izlemektedir. 66 çalışmada ise örneklem sayısının belirtilmediği ya da örneklem sayısı vermeye uygun olmayan kuramsal çalışma gibi araştırmaların olduğu görülmektedir. Tablo 9’da ise makalelerde örneklem belirlerken kullanılan örnekleme teknikleri görülmektedir.

Tablo 9

Örneklem Tekniği

Örneklem Tekniği		f	%	Toplam	
				f	%
Seçkisiz olmayan	Amaçsal (ölçüt, maksimum çeşitlilik vb.)	212	25.54	369	44.46
	Uygun/kazara	154	18.55		
	Sistemantik	3	0.36		
Seçkisiz	Basit	57	6.87	102	12.29
	Tabakalı	34	4.10		
	Küme	11	1.33		
Belirtilmemiş	Belirtilmemiş	157	18.92	157	18.92
Çalışma grubu	Çalışma grubu	132	15.90	132	15.90
Uygun değil	Uygun değil	55	6.62	55	6.62
Evrenin tamamı	Evrenin tamamı	15	1.81	15	1.81
Toplam		830	100	830	100

Tablo 9'a göre örneklem belirlerken en çok amaçsal örnekleme tekniği (n = 212) kullanılmıştır. Sonra 154 makalede uygun/kazara örnekleme yöntemi kullanılmıştır. 157 makalede ise kullanılan tekniğin belirtilmemiş olduğu görülmektedir. Tablo 10'da incelenen nicel ve nitel çalışmalarda kullanılan yöntemler ayrı ayrı gruplanmıştır.

Tablo 10

Veri Analiz Yöntemi

Veri Analiz Yöntemi			f	%	Toplam	
					f	%
Nicel	Betimsel Analiz	Ortalama, standart sapma	154	9.37	378	23.02
		Frekans, yüzde değeri	149	9.07		
		Çarpıklık, basıklık	75	4.57		
Kestirimsel		T testi	161	9.81	827	50.37
		Anova	153	9.32		
		Korelasyon analizi	92	5.60		
		Regresyon analizi	86	5.24		
		Mann Whitney U	62	3.78		
		Faktör analizi	61	3.71		
		Post Hoc Test	55	3.35		
		Kruskal Wallis H-Testi	33	2.01		
		Wilcoxon İşaretili Sıralar testi	30	1.83		
		Manova/Mancova	23	1.40		
		Yapısal Eşitlik modeli	18	1.10		
		Ancova	16	0.97		
		Ki-kare	13	0.79		

(devam ediyor)

Tablo 10 (devam)

Veri Analiz Yöntemi	f	%	Toplam		
			f	%	
Meta Analiz	9	0.55			
Path analizi	9	0.55			
Rasch analizi	4	0.24			
Chaid analizi	2	0.12			
Geçerlik- Güvenirlik	İç tutarlılık (alfa, madde analizi)	42	2.56	49	2.98
	Test-tekrar test güvenirligi	7	0.43		
Nitel	İçerik Analizi	201	12.23	388	23.63
	Betimsel Analiz	174	10.60		
	Açık kodlama, eksenel kodlama, seçici kodlama	7	0.43		
	Diğer (Yorumlayıcı Fenomenolojik, odaksal vb.)	6	0.37		
Toplam	1642	100	1642	100	

Nicel çalışmalar betimsel analiz ve kestirimsel analiz olarak ikiye ayrılmıştır. Nicel çalışmalarda en çok betimsel analiz kategorisinde yer alan ortalama ve standart sapma değerlerinin kullanıldığı görülmektedir. Kestirimsel analiz kategorisinde ise ilk sırada t testinin geldiği ve 161 çalışmada kullanıldığı belirlenmiştir. Nicel çalışmalarda normalliği belirlemek için yapılan analizler, bazı çalışmalarda açıklanmış bazılarında ise açıklanmamıştır. Bu nedenle normallikle ilgili kullanılan analiz yöntemleri dikkate alınmamıştır. Nitel çalışmalarda ise içerik analizi (n = 201) ve betimsel analiz (n = 174) en çok kullanılan analiz yöntemleridir. Tablo 11'de makalelerde hangi dilin kullanıldığı görülmektedir.

Tablo 11

Kullanılan Dil

Kullanılan Dil	f	%
Türkçe	60	7.23
Türkçe ve Genişletilmiş İngilizce Özet	584	70.36
İngilizce	95	11.45
İngilizce ve Türkçe	90	10.84
Diğer	1	0.12
Toplam	830	100

Tablo 11'de ki verilere göre makalelerin % 7.23'ü Türkçe, % 11.45'i İngilizce, % 70.36'sı Türkçe ve genişletilmiş İngilizce özet olarak yayımlanmıştır. Bazı dergilerin yayın politikası nedeni ile makalelerin % 10.84'ünün her iki dilde de yayımlandığı görülmektedir. Sadece 1 makale ise Fransızca olarak yayımlanmıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Eğitim bilimleri alanında 2017 yılında yapılan çalışmalardaki mevcut durumu belirlemek amacıyla Ulakbim TR dizinde sosyal ve beşeri bilimler veri tabanı dergi listesinde eğitim bilimleri alanında dizinlenen ve son on yıldır yayın sürecine devam eden 14 dergideki 830 makale incelenmiştir.

Ülkemizde 2018 yılında doçentlik başvuru koşullarında, 2019 yılında ise akademik özendirme ödeneği ve yükselme ölçütünde değişiklikler yapıldığı bilinmektedir. Yapılan inceleme sonucunda yayımlanan makalelerin yarısına yakınının, yazarın daha önce bildiri olarak sunduğu çalışmaları içerdiği ya da lisansüstü tezinden üretildiği belirlenmiştir. Bu durum, akademik özendirme ödeneği ve yükselme ölçütlerinde Ulakbim dergilerinin, diğer indeksli dergilere göre daha yüksek puan alıyor olması nedeniyle uzun süre emek harcanan çalışmaların Ulakbim dergilerine gönderildiğini düşündürmektedir.

Analizi yapılan dergilerin, makaleleri alım süresi ile hakemler tarafından incelenmesi ve kabul edilmesi arasında geçen sürenin en çok 1-6 ay arasında olduğu belirlenmiştir. Dergilerin kendi içinde de yayına kabul sürelerinde belli bir dağılım olduğu görülmektedir. Örneğin Eğitim ve Bilim Dergisinde makalelerin çoğunlukla 7-12 ay aralığında kabul aldığı, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisinde ise çoğunlukla 1-6 ay aralığında kabul aldığı belirlenmiştir. Ayrıca tabloda verilmiş olmamasına karşın yapılan incelemeler sırasında dergilere geliş yılına göre kabul süresinin değiştiği, 2015 yılında gönderilen çalışmaların uzun süre beklemesine karşın 2016 yılında gelenlerin hızlı kabul olduğu dergilerin bulunduğu gözlenmiştir. Bu bulgu, hakem sayısının değişmiş olabileceğini akla getirmektedir. Bu sonuç ise gönderilecek yeni makalelerin, dergilerde daha kısa sürede inceleneceğini düşündürmektedir.

Makaleler en çok tek yazarlı ve iki yazarlı olarak yazılmıştır. İki yazarlı olan makale sayısı ise tüm makalelerin yarısından fazladır (444, % 53.49). Benzer şekilde Ozan ve Köse'nin (2014) çalışmasında da en çok iki yazarlı, sonrasında tek yazarlı makaleler olduğu belirlenmiştir. Turan ve diğ.'nin (2014) araştırması ile Alper ve Gülbahar'ın (2009) çalışmasında da yazar sayısının bir ve ikide yoğunluk gösterdiği belirlenmiştir. Yani 2017 yılında yazar sayısının önceki yıllara göre farklılaşmadığı söylenebilir. Bu sonuç, doçentlik atanma ölçütlerinde 2018 yılına kadar, makale yazar sayısının puanlandırılmasında değişikliğin olmaması ile ilgili olabileceğini düşündürmektedir.

Makale konuları analizler sonucunda altı başlık altında gruplandırılmıştır. Eğitimde ölçme ve değerlendirme konusunun en çok çalışılan konu olduğu belirlenmiştir. Bu konudan sonra en çok çalışılan ikinci konu ise eğitimde psikolojik hizmetler sonrasında ise öğrenme-öğretme-değerlendirme yaklaşımları, yöntemleri ve teknikleri ile ilgili çalışmalardır. Bu konu içinde ise 21. yüzyıl beklentileri ile ilişkili olarak daha çok öğrenci merkezli yöntemlerin çalışıldığı görülmüştür. Eğitim teknolojisi ve diğer başlığında bulunan konuların ise daha az çalışıldığı saptanmıştır.

Eğitim yönetimi içinde yer alan etkileşim, eğitim teknolojisi konusunda ise tasarım ve geliştirme konularının en az çalışılan konular arasında olduğu görülmektedir. Bu konuların da oldukça önemli olduğu bilinmektedir ancak çalışılmasının uzun süre gerektirmesi nedeniyle az sayıda çalışmanın bulunduğu düşünülmektedir. Çalışmaya benzer şekilde Ozan ve Köse'nin (2014) araştırmasında da öğrenme ve öğretme konuları ile ilgili çalışmaların en çok araştırıldığı belirlenmiştir. Bu bulgu, eğitim bilimleri alanında, öğrenme-öğretmenin her dönem en öncelikli konu olduğunu ve bu konuya ağırlık verilebileceğini düşündürmektedir.

Araştırmalarda kullanılan yöntemler içinde en çok nicel yöntem, sonra nitel yöntemin kullanıldığı belirlenmiştir. Bazı yayınlarda da (Arık ve Türkmen, 2009; Göktaş, Hasaıçebi ve diğ., 2012; Ozan ve Köse, 2014; Selçuk, Palancı, Kandemir ve Dündar, 2014; Şimşek ve diğ., 2009) ilk sırada nicel, ikinci sırada nitel araştırma yönteminin kullanıldığı belirlenmesi bu veriyi desteklemektedir. Nicel çalışmalarda en çok tarama yöntemi, nitel çalışmalarda ise durum çalışmasının desen olarak seçildiği görülmüştür. Tasarım ve geliştirme gibi diğer yöntemlerin ise en az kullanıldığı belirlenmiştir. Turan ve diğ. (2014) ile Fazlıoğulları ve Kurul'un (2012) çalışmasında ise tarama modelinin en sık kullanıldığı saptanmıştır. Araştırma sonucunda birçok çalışmada olduğu gibi nicel yöntemin daha çok kullanılmış olması, nicel yöntemin daha kolay görülmesi, genellenebilir olması ve nitel çalışma kadar uzun sürmemesine bağlanabilir. Tarama yöntemi ve durum çalışmasının ilk sırada olması ise yapılan çalışmalarda durum saptamaya yönelik araştırmanın daha çok tercih edildiğini düşündürmektedir.

Veri toplama araçlarının kullanılan yöntemler ile uyumlu olduğu görülmüştür. Nicel çalışmalarda, daha sık kullanılan anketlerin ve ölçeklerin veri toplama aracı olarak da daha sık görüldüğü belirlenmiştir. Veri toplama araçlarında en çok daha önce geliştirilmiş olan anketlerin ve ölçeklerin kullanıldığı, sistem ve video kaydı gibi kayıtların ise en az kullanıldığı belirlenmiştir. Erdem (2011), Göktaş, Küçük ve diğ. (2012), Ozan ve Köse'nin (2014) araştırmalarında da en çok anket yolu ile veri toplandığı belirlenmiştir. Yalçın ve diğ. (2016) ise anketin en çok kullanılan ikinci veri toplama aracı olduğunu belirlemiştir. Anketlerin daha sık kullanılırken sistem ve video kayıtlarının fazla tercih edilmemesi yapılan çalışmaların hızlı sonuçlandırılmak istenmesine bağlı olabilir.

Yapılan çalışmaların en çok lisans düzeyinde gerçekleştirildiği, sonrasında ise öğretmenler ile yapılan çalışmaların yer aldığı belirlenmiştir. Lisansüstü öğrencilerle ve yetişkinlerle yapılan çalışmaların ise sınırlı kaldığı görülmektedir. Bu bulgu daha fazla katılımcıya, daha kolay erişimin sağlanabildiği örneklem gruplarının tercih edildiği sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Ozan ve Köse (2014), Göktaş, Hasaıçebi ve diğ.'nin (2012) araştırmasında da aynı örneklem düzeylerinin en çok tercih edildiği, Göktaş, Hasaıçebi ve diğ.'nin (2012) çalışmasında lisansüstü öğrenci grubunun ise en az çalışıldığı belirlenmiştir. Arık ve Türkmen'in (2009) araştırmasında ilk sırada öğrenci, sonra öğretmen ile yapılan çalışmaların geldiği görülmektedir. Yalçın ve diğ.'nin (2016) çalışmasında en çok ilköğretim ve lise öğrencileri ile ilgili çalışma

olduğu, en az lisansüstü öğrencilerle ve akademisyenlerle ilgili çalışıldığı belirlenmiştir. Fazlıoğulları ve Kurul'un (2012) çalışmasında da lisansüstü eğitim düzeyinde çalışma sayısının sınırlı olduğu belirlenmiştir. Örneklem sayısının çeşitlilik gösterdiği 11-30 ile 51-100 arasında örnekleme bulunan makale sayısının en fazla olduğu belirlenmiştir. Örneklem seçiminde amaçsal örnekleme yöntemi ile uygun örnekleme yönteminin en sık kullanıldığı görülmektedir. Evrenin tamamına yönelik çalışmaların ise az olduğu belirlenmiştir. Bu veri ile uyumlu olarak Göktaş, Hasaıçebi ve diğ.'nin (2012) çalışmasında da ilk sırada uygun örnekleme tekniği, ikinci sırada ise amaca uygun örnekleme tekniğinin en çok tercih edildiği belirlenmiştir. Benzer şekilde Erdem (2011), Telli ve Yurdugöl (2012) elverişli örnekleme (uygun örnekleme) yönteminin en çok kullanıldığını belirlemiştir.

Nicel verilerin betimsel analizinde en çok ortalama, standart sapma, frekans ve yüzde değerleri ile veri analizi yapıldığı, kestirimsel analizde ise en çok t testi ve Anova'nın kullanıldığı görülmektedir. Göktaş, Hasaıçebi ve diğ.'nin (2012) araştırmasında kestirimsel analizde en çok t testi ve Anova testi kullanılması bu veriyi desteklemektedir. Erdem (2011) de en çok t testi ve Anova testi yapıldığını belirtmiştir. Yalçın ve diğ. (2016) veri analiz yöntemlerinin kullanım sıklığında ilk sırada varyans analizinin yer aldığını belirlemiştir. Yapılan çalışmalarda ilişkisel tarama çalışmalarının olması, bu oranın yüksek olmasının bir nedeni olabilir. Nitel çalışmalarda ise içerik analizi ve betimsel analizin en sık kullanıldığı, bunun yanı sıra açık kodlama, eksene kodlama, seçici kodlama, yorumlayıcı analiz gibi yöntemlerin ise az miktarda kullanıldığı belirlenmiştir. Makalelerin genellikle Türkçe ve genişletilmiş İngilizce özetinin bulunduğu görülmektedir.

Araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak bazı öneriler sunulmaktadır: 2018 yılından itibaren akademik özendirme ödeneği ve yükselme ölçütlerinde yapılan değişiklik sonrasında, bildiri olarak sunulan makalelerin dergilerde yayımlanma oranı ve yazar sayısı incelenebilir. Ölçütlerde yapılan değişikliğin makale yayımlama üzerine etkisi olup olmadığı araştırılabilir. Eğitim bilimleri alanında yapılan çalışmaların daha açık görülebilmesi için zaman aralığı genişletilebilir. Böylece araştırmacılara, çalışılan konular ve çalışma boşluğu olan konuları görme fırsatı sunulmuş olunabilir. Eğilim çalışmalarında, meta analiz yönteminin kullanımının sınırlı kaldığı gözlemlenmiştir. Bu nedenle eğitim bilimleri alanındaki eğilimi belirlemek için meta analiz yöntemi kullanılarak istatistikî sonuçların ortaya çıkarılması sağlanabilir.

Yapılan çalışmada etkileşim, tasarım ve geliştirme konularında sınırlı çalışmanın olduğu belirlenmiştir. Araştırmacılar bu konulara yönelik çalışmalar yapabilir. Ayrıca incelenen makalelerde yetişkinlere ve lisansüstü öğrencilere yönelik çalışma sınırlılığı olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle yapılacak yeni çalışmalarda örneklem grubunun yetişkinler ve lisansüstü öğrencilerden oluşması sağlanabilir.

Kaynakça

- Alper, A. ve Gülbahar, Y. (2009). Trends and issues in educational technologies: A review of recent research in TOJET. *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET*, 8(2), 124–135.
- Arik, R. S. ve Türkmen, M. (2009, Mayıs). *Eğitim bilimleri alanında yayınlanan bilimsel dergilerde yer alan makalelerin incelenmesi*. I. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresinde sunulan sözlü bildiri, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Aztekin, S. ve Şener, Z. T. (2015). Türkiye’de matematik eğitimi alanındaki matematiksel modelleme araştırmalarının içerik analizi: Bir meta-sentez çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 40(178), 139–161.
- Babur, A., Kiper, A., Çukurbaşı, B., Özer, E. A., Tonbuloğlu, İ., Küçük, Ş., ... Horzum, M. B. (2016). 2009-2013 yılları arasında uzaktan eğitim dergilerinde yayınlanan makalelerin yöntemsel açıdan incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 6(1), 123–140.
- Bardakçı, S., Kılıçer, K. ve Özeke, V. (2017). Türkiye’de Böte bölümleri: 2015-2016 yıllarına ilişkin bir durum tespit çalışması. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 7(2), 123–148.
- Böke, K. (Ed.). (2009). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. İstanbul: Alfa Yayınları
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Kahveci, Ö. ve Demirel, F. (2004). Güdülenme ve öğrenme stratejileri ölçeğinin Türkçe formunun geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 4(2), 207–239.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Collwill, J., and Gallagher, C. (2007). Developing a curriculum for the twenty-first century: the experiences of England and Northern Ireland. *Prospects*, 37, 411–425.
- Cooper, H., and Hedges, L. V. (2009). Research synthesis as a scientific process. H. Cooper, L. V. Hedges and J. C. Valentine (Eds.), In *The handbook of research synthesis and meta-analysis* (pp. 3–18). USA: Russell Sage Foundation.
- Dede, C. (2010). Comparing frameworks for 21st century skills. J. Bellanca and R. Brandt (Eds.), In *21st century skills: Rethinking how students learn* (pp. 51–76). USA: Solution Tree Press.
- Erdem, D. (2011). Türkiye’de 2005–2006 yılları arasında yayımlanan eğitim bilimleri dergilerindeki makalelerin bazı özellikler açısından incelenmesi: Betimsel bir analiz. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 2(1), 140–147.

- Fazlıoğulları, O. ve Kurul, N. (2012). Türkiyedeki eğitim bilimleri doktora tezlerinin özellikleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 43–75.
- Gökmen, Ö. F., Uysal, M., Yaşar, H., Kırksekiz, A., Güvendi, G. M. ve Horzum, M. B. (2017). Türkiye’de 2005-2014 yılları arasında yayınlanan uzaktan eğitim tezlerindeki yönetsel eğilimler: Bir içerik analizi. *Eğitim ve Bilim*, 42(189), 1–25.
- Gökoğlu, S., Erdemir, T., Öztürk, M. ve Çakıroğlu, Ü. (2014). *Böte sempozyumlarında sunulan çalışmalardaki eğilimler: İçerik analizi çalışması*. 8. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumunda sunulan sözlü bildiri, Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Göktaş, Y., Hasançebi, F., Varışoğlu, B., Akçay, A., Bayrak, N., Baran, M. ve Sözbilir, M. (2012). Türkiye’deki eğitim araştırmalarında eğilimler: Bir içerik analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 443–460.
- Göktaş, Y., Küçük, S., Aydemir, M., Telli, E., Arpacık, Ö., Yıldırım, G. ve Reisoğlu, İ. (2012). Türkiye’de eğitim teknolojileri araştırmalarındaki eğilimler: 2000-2009 dönemi makalelerinin içerik analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(1), 177–199.
- Hung, J., and Zhang, K. (2012). Examining mobile learning trends 2003–2008: A categorical meta-trend analysis using text mining techniques. *Journal of Computing in Higher Education*, 24(1), 1–17.
- Karadağ, E. (2009). Eğitim bilimleri alanında yapılmış doktora tezlerinin tematik açıdan incelemesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 75–87.
- Kılıç Çakmak, E., Kukul, V., Çetin, E., Berikan, B., Kandemir, B., Pamukçu, B. S., ..., Marangoz, M. (2015). 2013 yılı eğitim teknolojileri araştırmalarının incelenmesi: AJET, BJET, C&E, ETRD, ETS ve L&I Dergileri. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 5(1), 128–160.
- Lee, Y., Driscoll, M., P., and Nelson, D., W. (2010). The past, present, and future of research in distance education: Results of a content analysis. *American Journal of Distance Education*, 18(2004), 225–241.
- Lin, T. C., Lin, T. J., and Tsi, C. C. (2014). Research trends in science education from 2008 to 2012: A systematic content analysis of publications in selected journals. *International Journal of Science Education*, 36(8), 1346–1372.
- North Central Regional Educational Laboratory and the Metiri Group (2003). *Engauge 21st century skills: literacy in the digital age*. Retrieved from <https://pict.sdsu.edu/engauge21st.pdf>

- Northup, J., Vollmer, T. R., and Serrett, K. (1993). Publication trends in 25 years of the journal of applied behavior analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 26(4), 527–537.
- Ozan, C. ve Köse, E. (2014). Eğitim programları ve öğretim alanındaki araştırma eğilimleri. *Sakarya University Journal of Education*, 4(1), 116–136.
- Partnership For 21st Century Skills (2006). *A state leaders action guide to 21st century skills, a new vision for education*. Ohio, OH: Partnership For 21 St Century Skills.
- Selçuk, Z., Palancı, M., Kandemir, M. ve Dündar, H. (2014). Eğitim ve Bilim dergisinde yayımlanan araştırmaların eğilimleri: İçerik analizi. *Eğitim ve Bilim*, 39(173), 430–453.
- Sözbilir, M., and Kutu, H. (2008). Development and current status of science education research in Turkey [Special edition]. *Essays in Education*, 1–22.
- Sözbilir, M., Gül, Ş., Okçu, B., Kızılaslan, A., Zoruoğlu, S. L. ve Atilla, G. (2015). Görme yetersizliği olan öğrencilere yönelik fen eğitimi araştırmalarında eğilimler. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 218–241.
- Sulzer-Azaroff, B., and Gillat, A. (1990). Trends in behavior analysis in education. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 23(4), 491–495.
- Şimşek, A., Özdamar, N., Uysal, Ö., Kobak, K., Berk, C., Kılıçer, T. ve Çiğdem, H. (2009). İki binli yıllarda Türkiye’deki eğitim teknolojisi araştırmalarında gözlenen eğilimler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 115–120.
- Tavşancıl, E. ve Aslan, E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. İstanbul: (Epsilon Yayınları)
- Telli, E. ve Yurdugül, H. (2012). 2009-2011 yılları arasında eğitim bilimleri araştırmalarında kullanılan örnekleme yöntemleri [Özel sayı 2]. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 183–189.
- Tsai, C. C., and Lydia Wen, M. (2005). Research and trends in science education from 1998 to 2002: A content analysis of publication in selected journals. *International Journal of Science Education*, 27(1), 3-14.
- Turan, S., Karadağ, E., Bektaş, F. ve Yalçın, M. (2014). Türkiye’de eğitim yönetiminde bilgi üretimi: Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi 2003-2013 yayınlarının incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 20(1), 93–119.
- Ulutaş, F. ve Ubuz, B. (2008). Matematik eğitiminde araştırmalar ve eğilimler: 2000 ile 2006 yılları arası. *İlköğretim Online*, 7(3), 614–626.

- Uyar, M. Y. (2017). Eğitim programları ve öğretim alanına yönelik bir dergideki araştırmalara ilişkin içerik analizi: 2002-2015. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(3), 1009–1024.
- Üstündağ, D. A. (2013). Türkiye’de bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi alanındaki yüksek lisans tezlerinin araştırma eğilimleri. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 3(1), 55–71.
- Yalçın, S., Yavuz, H. Ç. ve Dibek, M. İ. (2016). En yüksek etki faktörüne sahip eğitim dergilerindeki makalelerin içerik analizi. *Eğitim ve Bilim*, 40(182), 1–28.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (7. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zawacki-Richter, O., Baecker, E., M. and Vogt, S. (2009). Review of distance education research (2000 to 2008): Analysis of research areas, methods, and authorship patterns. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 10(6), 21–50.



Analysis of the Articles Published in 2017 in Educational Sciences Journals Indexed in Ulakbim¹

ARTICLE TYPE	Received Date	Accepted Date	Published Date
Research Article	05.16.2018	05.02.2019	05.03.2019

Betül Özaydın Özkara ²
Isparta University of Applied Sciences

Abstract

This study aims to examine the articles published in 14 journals indexed in the field of educational sciences in the social and human sciences database journal list Ulakbim TR in 2017. After previous forms were examined in order to determine the trends in educational sciences, new data collection forms developed by the researcher used. A total of 830 articles have been examined through this form. In the research, the name of the journal, publication period, number of authors, article subject, article method and design, data collection tools, sample level, number of samples, sampling technique, data analysis method, and the language of the article were analyzed. As a result of the analysis; most of the articles belong to two authors and the period of admission is between 1 and 6 months. It has been determined that researches on assessment and evaluation in education are the most frequently studied ones. It has been determined that quantitative method, survey design, surveys, scales and purposeful sampling technique are mostly used in researches. It has been determined that studies at the undergraduate level are mostly existed, and studies for adult and postgraduate students are limited. As a result of the research, it is thought that researchers will be able to work on educational technology, interaction, design and development which are the least studied subjects.

Keywords: Education researches, trends in educational research, 2017 educational trends, trend analysis, journal of Ulakbim.

¹This study was presented at the 27th International Congress of Educational Sciences in Antalya, 18-22 April 2018.

²Corresponding Author: Inst. Dr., Distance Learning Vocational School, Department of Computer Use, E-mail: betulozaydin@isparta.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-2011-1352>

Purpose and Significance

This study was conducted in order to examine the educational sciences researches in 2017. In the study it is focused on examining the articles indexed in Educational Science research papers list in ULAKBİM database in terms of publication period, number of authors, article subject, article method and design, data collection tools, sample level, number of samples, sampling technique, data analysis method and the language of the article. Thus, it is aimed to determine the current situation of the studies conducted in 2017. Trend studies are extremely important because they are indicators of what is being done in the field and what is needed. As a result of the studies, there was no study showing what was done in the field of education in 2017. Therefore, 2017 researches were examined. Sample group was selected from TUBITAK Ulakbim database. Because these journals have to meet certain criterias. This situation requires certain quality of articles. For this reason, it is thought that the articles published in the periodicals are valuable studies, and that they are guiding the studies and applications.

Method

In the study; the articles published in 2017 by 14 journals which have been published in the field of educational sciences for the last ten years have been analyzed by content analysis method. The journals were selected from the journals reviewed by ULAKBİM. The selected journals were not considered to be the only field journals such as sports and mathematics. The names of journals with this feature are as following: Ankara University Journal of Educational Sciences, Ege Education Journal, Education and Science, Erzincan University Journal of Erzincan Education Faculty, Hacettepe University Journal Education, Elementary Education Online, Inonu University Journal of Education Faculty, Kastamonu University Journal of Kastamonu Education, Educational Administration: Theory And Practice, Mersin University Journal of Education Faculty, Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty, Uludag University Journal of Education Faculty, Yuzuncu Yıl University Journal of Education Faculty and Gazi University Journal of Gazi Education Faculty. A total of 830 articles were analyzed by document analysis method. A data collection form was created to collect the data. Forms used in previous studies had been examined before the form was created. The new form was created by using the previous forms. This form consist of article name, the name of the journal on which the article is printed the status of working of the article (report or thesis), the date of submitting of the article, the date of acceptance of the article, number of authors, article of topic, article method, data collection tools, sample level, sample number, sampling technique, data analysis method and language of the article. Fourteen papers published in different journals have been analyzed by another investigator to ensure reliability in the study. Percent of agreement was found to be 87 %. In addition, the researcher re-analyzed 30 articles published in different journals with a two-week interval. Percent of agreement was found to be 94 %. Thus, it was determined that the inter-scorer and the intra-scorer reliability are high.

Descriptive analysis and content analysis methods were used in data analysis. In the process of determining the article topics, all the articles were examined and the subjects were taken out. These issues were grouped and the articles were re-examined and the accuracy of the subjects were checked. As a result of this grouping, 6 subject areas were formed. Article topics are determined as following: Assessment and evaluation in education, psychological services in education learning-teaching-evaluation approaches, methods and techniques, education management, educational technology and other topics. Some of these subject areas explained below.

Assessment and evaluation in education. Article topics are determined as following: evaluation of individuals by others, student and teacher competence, education process, teaching system, supervision system, course, unit, curriculum, education model, evaluation of the examination system, books, thesis, articles, exam questions, homework and form of materials such as the evaluation is concerned.

Psychological services in education. Perception in individuals, opinions of individuals, awareness of individuals, self-efficacy beliefs, readiness, self-evaluation of individuals, studies of metaphors about others, anxiety, commitment, addiction, compassion, hopelessness, burnout, mobbing, stress, violence, conflict, aggression and so on. The subjects related to the psychology of the individuals are the articles.

Learning-teaching-evaluation approaches, methods and techniques. The methods, approaches and techniques used in the learning teaching process include the articles in which the studies are included.

Education management. Job satisfaction, job quality of life, organizational justice, organizational culture, educational environment, problems in the educational environment and interaction includes activities such as.

Educational technology. Computer-aided education, learning / teaching tools, educational software, educational website, augmented reality, technology leadership, information technologies, social networks, cyber bullying and cyber security studies, mathematics literacy, financial literacy, media literacy, design and development topics such as.

Other topics. Such as working subjects; environment, environmental pollution, spouse selection, entrepreneurship, nutrition, identity style, autism.

The research topics, data collection tools, such as the other topics examined outside the subject area by using the different books were created as a result of the article review.

Results

To determine the current status of articles in the field of educational sciences in 2017, a total of 830 articles in 14 journals which have been published in Ulakbim TR index of social sciences and humanities database in the field of educational sciences and have been published during the last decade have been examined. As a result of

this examination, some of the published articles belong to a master's or doctoral dissertation or they were previously presented as a report. In the journals analyzed, it was determined that the publication period was mostly between 1-6 months. It was determined that the date of submission and dates of acceptance differ according to the journals. The amount of articles with two authors is more than half of all articles. The number of authors ranges from 1 to 8. The articles of topic was 6 grouped. Assessment and evaluation in education have been identified as the most frequent studies. Research methodology was changed as quantitative, qualitative, mixed method, field compilation, and tool development. In the research methods used in the articles, it was determined that the most quantitative method followed by the qualitative method. Tools such as semi-structured interviews, observations, documents, other instruments (form, self-assessment report, performance test, etc.), an existing scale / questionnaire, scale / questionnaire developed in the research achievement tests were used as data collection tools. It was determined that questionnaires and scales were more common as data collection tools. It was determined that the most of the studies were conducted at the undergraduate level and the studies with the teachers took place. Studies with graduate students and adults are limited. Appropriate sampling and purposeful sampling methods were more used as the sampling method. Descriptive and inferential statistical methods were used in quantitative studies in data analysis. In the analysis of qualitative studies, descriptive analysis and content analysis were used.

Discussion and Conclusions

As a result of the research, it was determined that assessment and evaluation in education and psychological services in education were studied more in these subject topic. The number of authors has been determined to concentrate at 1 and 2. There are studies supporting this finding (Alper and Gülbahar, 2009; Ozan and Köse, 2014; Turan, Karadağ, Bektaş and Yalçın, 2014) Experimental investigations and screening models appear to be used more frequently in quantitative research. It was seen that the varieties are used more frequently in the quantitative method. In some studies (Arik and Türkmen, 2009; Göktaş, Hasaңebi et al., 2012; Ozan and Köse, 2014; Selçuk, Palancı, Kandemir and Dündar, 2014; Şimşek et al., 2009) the use of qualitative method in the first order and the use of qualitative research method in the second order support this data. The most widely used data collection tools were previously developed questionnaires and scales. Similarly, in some studies (Erdem 2011; Göktaş, Küçük et al., 2012; Ozan and Köse, 2014) the most preferred data collection tool was the survey. It was determined that the most of the studies were conducted at the undergraduate level and the studies with the teachers took place. Similarly, in some studies (Göktaş, Hasaңebi et al., 2012; Ozan and Köse, 2014) the same sample levels were found to be the most preferred. In the study of Yalçın, Yavuz and Dibek (2016), it was determined that there was a study about primary and high school students. In the study of Fazlıoğulları and Kurul (2012), it was determined that the number of studies at the graduate level was limited. It is seen that aim sampling method and appropriate sampling method are used most frequently in the sample selection. It is seen that there are studies supporting this finding (Erdem, 2011; Göktaş, Hasaңebi

et al., 2012; Telli and Yurdugül, 2012). Some suggestions are presented based on the results of the study: In the study, limited study on interaction, design and development has been found. Researchers can work on these issues. In addition, it has been determined that there is a limitation on working towards adults and graduate students. Therefore, it can be ensured that the sample group consisting of adults and graduate students.



Description of Turkish Children's Drawing, Early Writing and Narrative Skills Using A Picture Book

ARTICLE TYPE	Received Date	Accepted Date	Published Date
Research Article	04.21.2019	05.31.2019	06.01.2019

Dilek Acer ¹ and Gökçe Karaman Benli ²
Ankara University

Abstract

This study investigates the drawing, early writing and narrative skills among Turkish children aged 36-61 months using a picture book. The participants were 60 children—28 girls and 32 boys—who attended two preschool institutions in Ankara, Turkey. Two checklists developed by the researchers were used to investigate the drawing and writing skills of children after picture books were read to them following the Dialogic Reading method. In addition, the qualitative methodology of content and descriptive analyses was utilized for transcription and analyses of voice records in order to create categories relating to the participant children's narrative skills. Turkish children did what was expected from them after reading a picture book. Study results suggest some differences occur with regard to line types and human figures between the drawing behavior of children aged 36-48 months and those aged 49-61 months. It was observed that the drawing aptitude of the older group; those aged 49-61 months, was more developed. This result is similar to the findings of other relevant literature. Furthermore, an investigation of the children's writing products indicated that age is a determining factor in skill development. Picture books revealed children's early literacy skills and the results indicated that drawing, writing and narrative skills should be supported through an interconnected learning process.

Keywords: Dialogic reading, drawing, early writing, narrative, preschool, children.

¹Corresponding Author: Assoc. Prof. Dr., Faculty of Educational Sciences, Department of Preschool Education, E-mail: dilekacer@yahoo.com, <https://orcid.org/0000-0002-0608-2073>

²Assist. Prof. Dr., Faculty of Educational Sciences, Department of Preschool Education, E-mail: gokce_karaman@yahoo.com, <https://orcid.org/0000-0002-4784-5612>

Children are constantly striving to understand their world. As a result, they endeavor not only to comprehend their environment but also to express their newfound knowledge. The activities of drawing, writing and narrating are important means used by children to indicate their knowledge and imagination. The learning environment of children and the accompanying stimuli they encounter leads to their receptive language development. The use of picture books is an important stimulus which can enhance opportunities for children's language use. Reading picture books to children appropriately, following the dialogic reading method, can affect children's language and early writing skills. More than likely there are differences in the approach to the order, methods and instructions of combined reading, drawing and writing activities for children. Regardless, these activities enable children to gain valuable learning experiences. This article explores the drawing, early writing and narrative skills of Turkish children aged 36-61 months using a picture book.

Drawing

Children of different ages utilize different approaches to represent their world and how they symbolize knowledge can change developmentally (Cherney, Seiwert, Dickey and Flichtbeil, 2006). Drawing processes and products often reflect how children understand and what they emphasize in their surroundings. Verbal storytelling is often part of children's drawing and picture books are a valuable resource which can provide an array of beautiful illustrations which may offer children an opportunity to visualize the vivid picture existing in their mind's eye. Most important is providing them the outlet for telling their story. Given the chance, children may express powerful and imaginative ideas as well as create meaning through visual and verbal means. When adults communicate with children about their artwork the adults may get a glimpse into the imagination of children, as well as, the development of the children's language use. During the early years of language development children often have a natural desire to discover and then share what they wonder about, question, feel, and imagine, understand, and know (Anning, 2004; Papandreou, 2014; Scott-Frisch, 2006; Soundy, 2012).

There is a fascinating juxtaposition that children learn to draw and draw to learn. Young children often draw what they know while older children draw what they see. As a result, it is clear that children's drawing is linked to their thinking, speaking, reading, and writing. Children can reveal and interpret meaning through drawing as well as through speaking and writing (Yang and Noel, 2006).

Early Writing and Its Relationship with Drawing

Drawing and writing rely on many of the same psychomotor skills, depending on similar cognitive abilities. Expressive arts, they are both developmental and purposeful (Mackenzie, 2011). Writing and drawing are visual motor skills that allow humans to first perceive, then process and ultimately carry out planned movements. They involve visual perception, differing cognitive processes, and motor control (Bonoti, Vlachos and Metallidou, 2005). The beginnings of writing are initially

scribbling or drawing, and as children's early writing abilities develop they begin to create pictures for conveying their ideas. Importantly, early in their development, children's drawings are their writings (Cabell, Tortorelli and Gerde; 2013; Watanabe and Hall-Kenyon, 2011).

Researchers have tended to focus on the contexts in which drawings were made as well as age-related development, interpretation, intention and meaning (Papandreou, 2014; Rose, Jolley and Burkitt, 2006; Scott-Frisch, 2006; Walker, 2007; Watts, 2010). In the 1980s and 1990s research revealed strong relationships between writing and drawing as well as more recent research which has established similar conclusions (Chan, Juan and Foon, 2008). Children sometimes include pictorial elements in their writing which can potentially cause them to confuse it with drawing (Levin and Bus, 2003; Mackenzie, 2011; Treiman and Yin, 2011). Early knowledge of the characteristics of writing appears related to later conventional literacy development. In order to assess young children's knowledge regarding print, some researchers have utilized perceptual tasks to examine the children's ability to distinguish between writing and drawing. Treiman and Yin (2011) examined specific characteristics of the children's writings and drawings. Interestingly, they discovered that although younger children's scribbling resemblance to writing of correct characters it did tend to be smaller, sparser, more angular, and with less filling-in than the children's drawings. In addition, it was recognized that children did not always recognize between writing and drawing their name as well as they made different choices regarding paper and implement use. Yang and Noel (2006), analyzed the drawings from 17 children at two points in time, age four and age five. Their research revealed that at both ages the most commonly used scribbles were single vertical lines, single horizontal lines, and single curved lines. On the other hand, the two least used scribbles were spiral and circular lines. Evidence showed that from age four to age five children made significant progress in their emergent writing skills. For example, only two children at the age of four wrote their names on their drawings but at five the total number of children writing their names rose to fourteen. According to Diamond, Gerde and Powell (2008), writing serves as a complementary approach to other instructional strategies for teaching young children about letters.

Dialogic Reading

Picture book story time offers a potentially rich opportunity for young children to learn language. The dialogic reading model is a formulaic intervention strategy which is easy for educators to learn and implement (Teale, 2003). In dialogic reading, the educator reads with students and queries them through *what* questions rather than *yes-no* questions (Whitehurst et al., 1988). Dialogic reading steps and specific question prompts are taught to parents and educators. During this process these adults are instructed to use the mnemonics *PEER* and *CROWD* as well as periodically prompts the children to verbally participate in reading. Following the prompt, the adult listens to a child's response, evaluates the accuracy and then expands on the child's utterance. Finally, the adult repeats the prompt. Several types of prompts

utilized in dialogic reading include; completion, recall, open-ended, wh- (i.e., who, what, when, where, and why), and distancing (CROWD) questions (Fleury, Miramontez, Hudson and Schwartz, 2014; Whitehurst et al., 1988).

An overview of research related to children's drawing, writing and narrative skills/development suggests that past studies have generally only explained drawing or writing, or the relationships between drawing and reading or reading and writing (DeFauw, 2015; Fives, 2016; Kırmızı-Susar, 2011; Nolen, 2007). The present study is expected to contribute to the research literature because it's a first in explaining the relationship between drawing, writing and narrative skills among children at this early age in development. For the purpose of this study, a picture book appropriate for children aged between 36 and 61 months was read to children according to the *Dialogic Reading* method. The study then sought to answer whether children's; a) drawing skills, b) writing process and writing products, and c) narration of drawing and writing products differ between the two age groups (i.e., 36-48 months and 49-61 months).

Early Literacy in the Turkish Preschool System

In Turkey, there is a national program for preschool children aged 36-72 months old. This program is called *The Education Program for 36-72 Months Old Children (TEPFC)* and is designed to aid teachers in their planning of educational activities (TEPFC, 2013). The program has four areas of development (i.e., cognitive, language, motor, and social-emotional) as well as one area of self-care skills. According to TEPFC (2013), during the preschool and kindergarten period, children begin activities to prepare themselves for reading and writing. While in the first year of primary school the children begin specific lessons actively focused on learning to read and write. TEPFC (2013) includes indicators regarding early literacy skills. For example, in Turkey preschool teachers support phonological awareness, print awareness, early writing and vocabulary skills among young children. Also, teachers observe their students to better identify which areas the students may need support. Following their observations, teachers choose specific indicators and as a result prepare specific activities to support students development. Two examples from the TEPFC (2013) are provided below.

Examples from the Language Development Area:

Indicator 9: Children are aware of phonological awareness.

*Children can tell the beginning sound of a word.

*Children can tell the ending sound of a word.

*Children can produce words which begin with the same sound.

*Children can be aware of a rhyme.

Indicator 12: Children are aware of print awareness.

*Children can depict environmental print.

*Children are aware of print direction (left-to-right).

*Children can point out punctuation.

In Turkey, the quality of early literacy skills instruction can differ according to the school and the teacher. Some schools and teachers are very supportive of early literacy skills development while others are not as supportive. As a result, children who enter school with a pre-established strong early literacy foundation are more likely to succeeding school both academically and socially while their peers lacking these pre-established early literacy skills typically experience more difficulties in learning to read and are also more likely fall behind throughout their school life (Ergül et al., 2014). Unfortunately, it is not uncommon in Turkey that children who do not attend private preschool and/or kindergarten often do not take part in a sufficient amount of activities relating to the letter and alphabet recognition.

Book reading interactions (before, during and after book reading) are very important ways to observe children's drawings, early writing skills and also narratives. Thus, we pose the following research questions:

1. Are there any relationships between developmental characteristics that are described in the literature on drawing and Turkish children's (36-61 months) drawings elicited by using a picture book?
2. Do Turkish children (36-61 months) manifest early writing skills after being read a picture book?
3. Is there any relationship between narratives which children generate after listening to a picture book's story and drawing in response to that story?

Method

This section presents the research model, the study group, the data collecting and the data collecting tools used.

Research Model

This study is descriptive in nature since children engaged drawing, early writing and narrative skills after reading a story.

Study Group

The participants of this study were selected through stratified purposeful sampling, which is a method of non-probability and non-random purposeful sampling. This method is utilized in demonstrating, describing and comparing characteristics of certain subgroups (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz and Demirel, 2010). For the purpose of this study, participants' ages were designated in months, and in this respect, the study was conducted with 60 children (i.e., 30 children aged 36 to 48 months and 30 children aged 49 to 61 months). All participants were

attending one of either two preschool education institutions in Ankara, Turkey which were in affiliation with the Turkish Ministry of National Education. In addition, all participants were of the same sociocultural economic status and in the group of children aged 36-48 months, 16 were female and 14 were male, while in the group aged 49-61 months, 12 were female and 18 were male. Parents of all children in this study provided written informed consent for their children to participate in the study.

Data Collection Tools

A variety of data-collection tools were utilized during this research, for example; the *Form for the Review of Children's Drawing Skills*, the *Form for the Review of Writing Process and Products* and also audio-recording of children's narration.

Form for the review of children's drawing skills. Following the review of related literature, the researchers developed this form an evaluation tool of the drawing skills of children aged 36-61 months. The form was reviewed by three experts specialized in the fields of fine arts and child development. The form consists of 17 items for evaluating the children's drawing including the categories of line, color, people/animals/objects and place. This form was based on the ideas of Kellogg (1979). These evaluation items were organized on the form as *Yes* or *No* questions thus enabling the researchers to succinctly evaluate the children's drawings based on what was present.

Form for the review of writing process and products. Also, following the review of related literature, the researchers developed this form as an evaluation tool of the writing process and written products of children aged 36-61 months. The form was reviewed by three experts specialized in the field of children's writing. The form consists of 12 items in two parts for evaluating the children's writing process and written product. These evaluation items were organized on the form as *Yes* or *No* questions thus enabling the researchers to succinctly evaluate the children's writing process and products. Items in the first part were completed by the researchers based on their observations of the children's writing process. Items from the second part were completed by the researchers based on the children's written products.

Voice records. The children's narration responses regarding their drawing and written products were audio-recorded for evaluation.

Data Collecting

During the data-collecting process, researchers worked with each child individually for a session of approximately 15 minutes. Interactions with each student were made up of multiple steps and followed a consistent pattern with each child. Utilizing the picture book titled, *Tarhana Çorbası (Tarhana Soup)* written by Ayla Çınaroğlu and illustrated by Mustafa Delioğlu, researchers first read to children according to the *Dialogic Reading* method. The Dialogic Reading method was the first experience of the children in their school life. The picture book was read at the beginning of the data collection process in order to facilitate the creation of children's

drawing, writing, and narration. *Tarhana Çorbası* was utilized because it is a concise and easily understandable book which includes pictures that provide explanation and interpretation. The main character of the story is a young girl named *Deniz*, and in the story both her parents prepare a traditional Turkish soup; tarhana soup. In addition, a message of nonspecific gender roles in household chores is posited through the story which is written using simple and discernable language (see Figure 1).

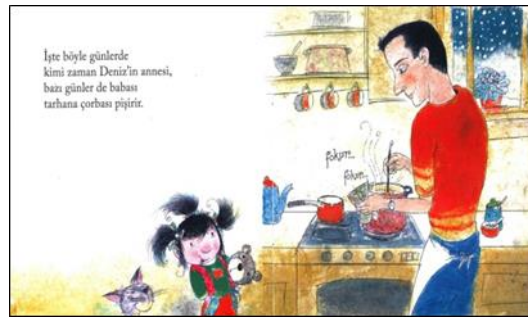


Figure 1. A sample page from the story book *Tarhana Çorbası* (Tarhana Soup).

The researchers prepared instructions in accordance with the *Dialogic Reading* method before reading the picture book, *Tarhana Çorbası*, to the children. Particular words from the story were chosen to be presented and explained to the children in a detailed manner. For example, words selected from the book text were; tarhana çorbası (tarhana soup), sıcak (pleasantly hot), tencere (cooking pot), iştahla (hungrily), besleyici (nutritious) and üşütmek (to get cold). Also, Wh questions (i.e., who, what, when, where, and why) were prepared in advance and utilized in querying the children to ensure their interaction during the discussion of each page. The picture book was read by researchers to the participating children in line with the preliminary preparations. Furthermore, the reading process was video-recorded and later analyzed during the pilot study in order to ensure reliability between the two researchers reading of the book according to the instructions prepared.

When the *Dialogic Reading* process was complete the children were given a sheet of A4 paper and crayons. They were first queried about which part of the book they found most interesting and then asked to draw that part of the book. After drawing, the children were provided a fresh sheet of A4 paper as well as a pencil and asked to write about what they draw. While the children were writing the researchers took this time to complete the *Form for the Review of Writing Process and Products*. Finally, when the writing was completed the children were asked to narrate their drawing and writing products. The children's narration of their drawing and writing products was audio-recorded by the researchers.

Results

This section presents the results obtained. The outcomes reported are detailed in findings related to drawings and written products.

Findings Related to Drawings

This part presents findings related to the drawing skills of children. The findings under the categories of line, color, people/animals/objects and place from the Form for the Review of Children's Drawing Skills were evaluated and presented.

Developmental characteristics of drawing in children aged 36-61 months.

The categories of line, color, people/animals/objects and place from the Form for the Review of Children's Drawing Skills were described in Figure 2-8.



Figure 2. Zigzag, straight, etc.lines together



Figure 3. Trials of geometric shapes such as oval

Category I-line. The majority of lines drawn by children aged 36-48 months (21 children, 70%) and 49-61 months (28 children, 93%) were controlled. For some children aged 36-48 months (9 children, 30%) and a few children aged 49-61 months (2 children, 7%) the lines of their drawings were clear. Repetitive lines were used in the drawings of a majority of children aged 36-48 months (25 children, 83%) and 49-61 months (26 children, 87%). Over half of the children aged 36-48 months (16 children, 53%) and a majority of children aged 49-61 months (21 children, 70%) used differing types of lines together (i.e., zigzag, straight, curved, etc.). Trials of geometric shapes such as a square, rectangle and/or oval were observed in drawings from a majority of children aged 36-48 months (22 children, 73%) and almost all children aged 49-61 months (29 children, 97%).

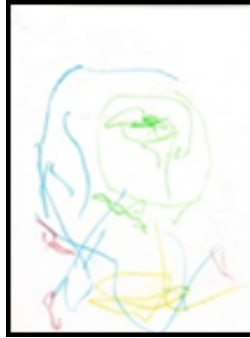


Figure 4. Emotional, discretionary use of color

Category II-color. Both 36-48 months old and 49-61 months old aged children used different colors in their drawings (see Figure 4).



Figure 5. Incomplete, simple, not including all details such as eyes, nose, mouth, etc.



Figure 6. Disproportional sizes

Category III-people/animals/objects. The majority of children aged 36-48 months (18 children, 60%) and 49-61 months (20 children, 67%) drew incomplete simple human figures which did not include complete facial details such as eyebrows, eyes, nose, and mouth (see Figure 5). A few children aged 36-48 months (5 children, 17%) and one third of children aged 49-61 months (10 children, 33%) drew human figures with heads bigger than the body. In addition, one fifth of children aged 36-48 months (5 children, 17%) drew extending arms. Arms and legs growing out of the head while one fifth of children aged 49-61 months (7 children, 23%) drew extending legs. In the group of children aged 49-61 months, one third of children (10 children, 33%) drew arms and legs growing out of the head and about one fifth of children drew extending arms (8 children, 27%) and extending legs (11 children, 37%). The sizes were disproportional in over half of the drawings (see Figure 6) from children aged 36-48 months (18 children, 60%) and 49-61 months (20 children, 67%).



Figure 7. Flying figures/objects



Figure 8. Ground line

Category IV-place. Two thirds of children aged 36-48 months (20 children, 67%) included flying figures and objects in their drawings (see Figure 7), and no children in this group used ground and spot lines. Among the children aged 49-61 months about two-thirds drew flying figures and objects and a few children in this group (3 children, 10%) used ground and spot lines (see Figure 8).

Findings Related to Written Products

Presented here are research findings derived from observations related to the writing process. The children were observed during the writing process to note which writing direction they preferred and whether they followed a line on the sheet of paper. In addition, the children's written products were evaluated by the researchers following the completion of the writing process.

Writing process. Writing process observations revealed about half of the children aged 36-48 (14 children, 46.6%) and 49-61 (14 children, 46.6%) wrote from left to right. Also, one third of children aged 36-48 months (10 children, 33.3%) and 13 children in the age group of 49-61 months (43.3%) wrote on the sheet of paper from top to bottom. While, two thirds of children aged 36-48 months (10 children, 33.3%) and over half of children aged 49-61 months (17 children, 56.6%) followed a line when writing on the sheet of paper.

Written products. The written products of children indicate that 18 children aged 36-48 months (60%) and 21 children aged 49-61 months (70%) were able to make a distinction between drawing and writing. The majority of written products from the age group 36-48 months (21 children, 70%) and one third of written products from the age group 49-61 months (11 children, 36.6%) can be characterized as consisting of scribbles. In the written products of a few children aged 36-48 months (7 children, 23.3%) and over half of children aged 49-61 months (19 children, 16.6%) there are figures closely resembling letters. A few children in the age group 36-48 months (5 children, 16.6%) and over half of the children in the age group 49-61

months (19 children, 16.6%) used upper case letters, whereas five children in the age group 36-48 months (16.6%) and eleven children in the age group 49-61 months (36.6%) used lower case letters in their writing.

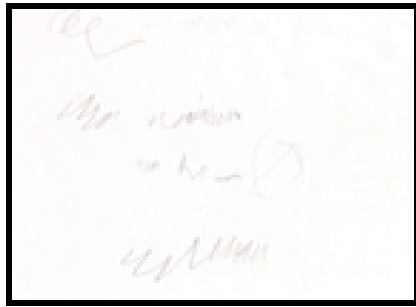


Figure 9. Writing is distinct from drawing



Figure 10. Writing consists of scribbles.

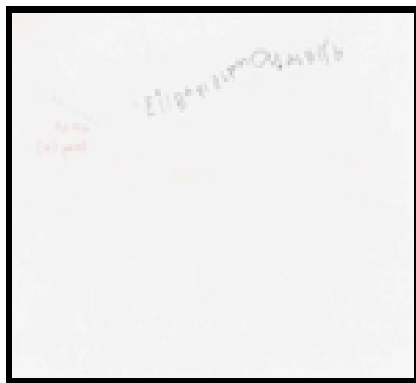


Figure 11. There are upper case letters in writing

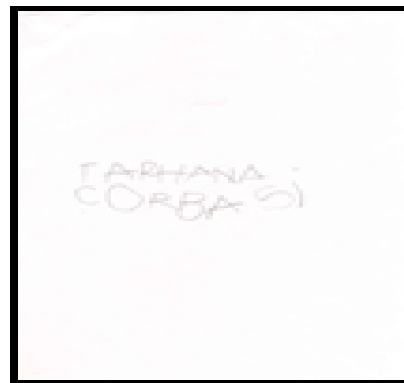


Figure 12. There are groups of letters in writing

Written products revealed only a small number of children aged 36-48 months (4 children, 13.3%) and half of the children aged 49-61 months (16 children, 53.3%) used letters and/or groups of letters (see Figure 9-12). Only one child in the age group 36-48 months wrote words and left spaces between the words. While for the group aged 49-61 months there was no child who left spaces between the words they had written. With regard to punctuation, observations revealed that no children used punctuation in their written products.

Findings Related to the Narration of Story in Children Aged 36-48 Months

Among children aged 36-48 months over half of them were able to narrate their drawings (20 children, 66.6%) and written products (27 children, 90%). With half of the children (15 children, 50%) the narration of their drawing related to the story and

for one third of children (11 children, 36.6%) the narration of written products related to the story. These results suggest that it is not as challenging for children to associate their drawing with the story then it is for them to associate their written products to the story. Researchers posit that these results occurred because at the preschool age children are only beginning to develop print awareness. With regard to the six predefined categories it was seen that children aged 36-48 months had the most difficulty linking their narrations of both drawings and the written products to the story *Tarhana Çorbası*. For example, only one third of 30 children (9 children, 30%) were able to link the story to both drawings and written products. Interestingly the narrations of the remaining children mostly focused on expressing information from their own personal lives. Examples:

Narrating the drawing.



Figure 13. 45 months, Female

She narrated her drawing (see Figure 13) in this manner;

She was ill. Her mom made her tarhana soup. – How yummy, said Deniz. She kissed her Mom on the cheek. Her Dad did the same. Her Dad was making tarhana soup in the pot. He was doing it in the kitchen. She drank tarhana soup with her Dad in the kitchen.

Narrating the written product.

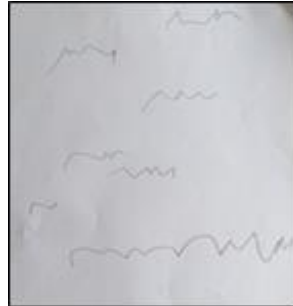


Figure 14. 43 months, Male

He narrated his writing (see Figure 14) in this manner: "It is written toy here. The toy shop. I watch it every day. It is written Atatürk here. The greatest."

Link between narration of drawing and the story.



Figure 15. 45 months, Male

He linked his drawing (see Figure 15) to the story in this manner: "Tarhana soup. Her Dad makes it. This. Dad is there. Pasta."

Link between narration of writing and the story.



Figure 16. 42 months, Female

She was able to link her writing (see Figure 16) to the story in this manner: "It is written tarhana here, it is written Deniz there.–Her Dad made tarhana, it is written here.–She was ill, it is written here.–Her Mother made soup, it is written there."

Link between narrations of drawing and writing.



Figure 17 a-b. 48 months, Female

Through narration, she was able to establish a connection between her drawing, writing and the story in this manner. The narration of drawing (see Figure 17-a): “I did this. This is her Dad, this is Mom, these are flowers.” The narration of writing (see Figure 17-b): “This is her Mom, this is Dad, these are the kids, this is their Mom, this is their Aunt, and this is their Grandma.”

Link between narrations of drawing and writing and the story.



Figure 18 a-b. 48 months, Female

Through narration, she was able to establish a connection between her drawing, writing and the story in this manner. The narration of drawing (see Figure 18-a): “I drew her Mom. Deniz, tarhana soup.” The narration of writing (see Figure 18-b): “I drew a Mom. I drew her kid. And I drew tarhana soup, tarhana.”

Findings Related to the Narration of Story in Children Aged 49-61 Months

The research findings revealed that all children in this study aged 49-61 months were capable of narrating their drawings. In addition, of these 30 children, 90% were also capable of narrating their written products. This corresponds with the rate of children aged 36-48 months who were able to narrate their writing. During narration, a majority of children aged 49-61 months (20 children, 67%) established the connection between their drawing and the story. The rate of 67% was higher than the respective rate among children aged 36-48 months. For the children aged 49-61 months almost half (14 children, 47%) were capable in linking their writing to the story. Similarly, among children 49-61 months old (14 children, 47%) utilized the narration to establish a connection between their drawing, writing, and the story. Corresponding to the group aged 36-48 months the children aged 49-61 months experienced the highest level of difficulty when linking the narrations of both their drawings and written products to the story. Approximately one third of children aged 49-61 months (11 children, 37%) were capable through narration of establishing a connection with their drawings and written products and the story. The level of connection established between drawing, writing, and the story through narration by the children aged 49-61 months was lower than expected. Provided in the following six categories are examples of the products and expressions from children aged 49-61 months.

Narrating the drawing.



Figure 19. 59 months, Female

She narrated her drawing (see Figure 19) in this manner: “This is tarhana soup. This is Deniz. These are Sun. These are Rain. Deniz is resting. Because she is ill.”

Narrating the writing.



Figure 20. 50 months, Male

He narrated his drawing (see Figure 20) in this manner: “Writing. I can do this. Writings, student, this is my teacher, this is Berk, this is Nil, this is my friends. Then my Dad, my Mom.”

Link between narration of drawing and the story.

Figure 21. 50 months, Female

Through narration, she connected her drawing (see Figure 21) to the story in this manner:

This is Deniz's family. Deniz's Grandma, Dad and Mom. They hold her hand. They have a pine tree. I drew you, too. I also drew a cactus. Grass. It was white, but I can't make white snow because it is not visible. Now I'll make them dress up. I made the tarhana soup. It is on the stove. The soup. Now I'll make the air. It has snowed here, let me make it. You're now in the house. These are the walls.

Link between narration of writing and the story.

Figure 22. 56 months, Male

Through narration, he was able to connect his writing (see Figure 22) to the story in this manner; "Tarhana soup. Kitchen."

Link between narrations of drawing and writing.

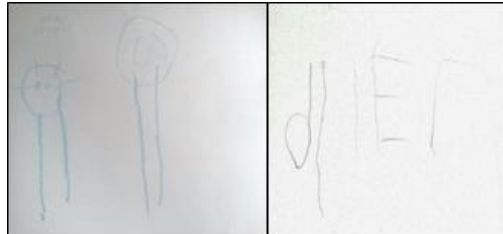


Figure 23 a-b. 51 months, Male

Through narration, he was able to make a connection between his drawing and writing. The narration of drawing (see Figure 23-a): “Her Dad was making soup in the kitchen. Deniz’s tarhana soup.” The narration of writing (see Figure 23-b): “Deniz’s Dad made her drink soup.”

Link between narrations of drawing and writing and the story.



Figure 24 a-b. 55 months, Female

Through narration, she made a connection between her drawing, writing and the story in this manner. The narration of drawing (see Figure 24-a):

This is her Mom. She is cooking. That one enters the kitchen with a teddy bear in her hand. It is still snowing, snowing, snowing. The roof protects them. Deniz goes near her Mom. Snow still falls down. They enter from the roof and leave from the balcony, just like this.

The narration of writing (see Figure 24-b):

Deniz is in the kitchen with her Mom. Deniz’s Mom cooked. She is sitting on the chair, waiting for her Mom. Her Mom has butchered a lamb. When her Mom is cooking the lamb, Deniz sat on the chair and waited for the meal.

Discussion, Conclusion and Suggestions

This study focused on the drawing, writing and narrative skills of two groups of children aged 36-48 months and 49-61 months who attended preschool institutions. Results from this research investigation revealed that the drawings of approximately half of the children from both age groups included a variety of line types. These included controlled, repetitive, zig-zag, straight and curved lines. In addition, there were also examples of geometric shapes including squares, rectangles, ovals, and so forth. Findings also revealed the drawings of children aged 36-48 months corresponded to the scribble stage set forth in Lowenfeld's (1969) stages of artistic development. Furthermore, children from the 36-48 month age group also produced named scribbles that were more controlled as well as produced scribbles in combination with a diversity of other lines. Findings revealed the drawings of children aged 49-61 months were in the form of a single shape and/or made up of patterns of such shapes (Fox and Schirmacher, 2012). While children are expected to produce more distinctive drawings during the pre-schematic stage (Watts, 2010) this research revealed very few examples from children aged 49-61 months who were capable of drawing apparent figures. One possible explanation for this occurrence can be the lack of sufficient reading and narration activities offered to children in these school programs. As a result, these children have not been afforded adequate opportunities to channel their ideas and imagination into their drawings.

Analyses of the children's drawing revealed that over half of the children from both age groups drew incomplete human figures that did not include specific details such as eyebrows, eyes, a nose and/or mouth. From observations of the children's drawings it appears the concept of human in their drawings is more representational than accurate. When children more fully develop their ability to represent the concept of a human through drawing they will demonstrate this ability and understanding by locating the body parts (i.e., eyes, nose, and mouth) in the appropriate places. In addition, children from both age groups also drew human heads which were disproportionate to the accompanying body. According to previous research, three to five years old children begin to draw so-called representational human figures which are characterized by researchers as tadpoles (i.e., a frog in its early stage of development). In these figures, the children draw a large circle shape and depict facial features in a scattered or haphazard manner inside the circle. Next, the children depict arms and legs growing out of the circle. Ultimately, the figure appears more like a tadpole than a human figure (Cherney et al., 2006). In this research, children from both age groups depicted tadpole type human figures with arms and legs growing out of a large head and in most cases legs were more frequently depicted than arms. Past research highlighted that when children begin depicting the human figure they most often start representing legs in their drawings before representing arms (Jalongo and Stamp, 1997). In this research, the children from the 49-61 month age group were observed depicting human figures in their drawing more frequently than children from the other group. As a result, human figures with extending legs and arms were more common in the drawings from the 49-61 month age group. Also, this research revealed

in their drawings a majority of children drew flying figures and fewer children utilized ground and spot lines. Furthermore, the majority of the human figures that were depicted were disproportional. Children's drawings from this research follow patterns for drawing development observed in previous research, for example, in the pre-schematic stage children randomly arrange figures which give the impression that the figures are flying. On the other hand, during the schematic stage, children more frequently place figures on the ground with use of ground and/or spot lines. Also, it is more to recognize that because children are drawing according to what they think and/or how they feel then it is not uncommon to see the use of exaggeration and diversion in their drawings (Fox and Schirrmacher, 2012; Lowenfeld, 1969; Trawick-Smith, 2010).

Past research has shown that print awareness includes the structure, characteristics and function of writing (Cabell, McGinty and Justice, 2007). The first developmental stage in writing lasts from a child's birth to the age of four. During this period, children become aware of the features related to the direction rule in writing, for example, that text and writing run from left-to-right and from top-to-bottom (Bear, Invernizzi, Templeton and Johnston, 2008). The directional flow of text and writing can be considered a part of book and print organization (Zucker, Ward and Justice, 2009). When preschool children begin to use letters in writing they often focus on copying their own names. Names provide a rich resource for children to experiment with code-focused processes such as letter formation, print direction, and print orientation (Diamond et al., 2008). According to research findings of this study there were no apparent differences between the children 36-48 months old and 49-61 months old regarding their awareness of the direction of writing. These were unforeseen results because children aged 49-61 months should have more extensive print awareness knowledge based on their increased exposure and number of experiences with written materials.

Early knowledge regarding the characteristics of writing appears to be strongly related to the later development of conventional literacy. Some researchers have examined young children's knowledge of print by utilizing perceptual tasks to assess the children's ability to distinguish between writing and drawing (Treiman and Yin, 2011). This study revealed with respect to written products that children from the younger age group used scribbles more frequently and figures resembling letters less frequently than children from the older group. These results encouraged further inquiry into the relationship between writing and drawing development. Vygotsky (1976) had contended that children's drawing provides hints regarding their writing development; however, studies such as (Gombert and Fayol, 1992) viewed drawing as a part of children's writing activities. They assert that when children pretend to write something when asked to *draw* or produce drawings when asked to *write* that their behavior provides an inaccurate picture into their writing development. In one important study, Levin and Bus (2003), the writing and drawing products of children aged 28-53 months were compared. Later the works produced by the children were categorized from simple-to-complex and as *graphic*, *writing-like* and *symbolic*.

Significantly, their study revealed that when children become cognizant of letters and a writing system they quickly incorporate the use of symbols into their own drawing and writing. In addition, they determined that only two children from the 28-53 month age group comprehended the alphabetic principle. This current study revealed that even though the drawings of the older age group were more-or-less incomprehensible there was a higher frequency of letter and letter group use as well as the use of fewer scribbles than observed in drawings from the younger aged group. In other words, it can be postulated that the drawing and writing developments failed to parallel each other in some aspects. Many studies have drawn attention to the relationship between drawing and writing development as well as to the fact that with young children writing is a much more developmental process than drawing (Mackenzie, 2011; Mackenzie and Veresov, 2013; Şimşek-Çetin, Bay and Altun-Akbaba, 2014).

Past research has shown that children are anxious to share the work they have produced be it a story, drawing and/or writing (Fields and Degayner, 2000). In this present study, almost all children from the older age group, 49-61 months, were more-than-willing to narrate their drawing and writing. Interestingly, other research with children aged three to five years old determined that the children preferred discussing topics such as family and friends rather than discussing the process and/or theme of their drawing (Coates and Coates, 2006). Conversely, the present study revealed that narrations provided by the children focused mainly on the theme of their drawing. It is postulated that this occurred because the drawing was created as a result of the dialogic reading process. Furthermore, these results were consistent with findings from previous research indicating that picture books do positively impact children's literacy development (Strasser and Seplocha, 2007).

The dialogic reading process utilized as a component of this research appears to have facilitated the narration process among children aged 49-61 months old. Observations revealed the children from the older age group were more willing and skilled at narrating their drawing and written work. It appears through the dialogic reading had less effect on facilitating the narration skills of children aged 36-48 months. Among the younger age group, only approximately half of the children were capable of utilizing narration to link their drawing with the story; while the remaining half struggled with narration. In other research (Isbell, Sobol, Lindauer and Lawrence, 2004) a group of children aged three to five years of age was separated into two groups. Children from the first group were told a story and the remaining children were read a story book. This process continued over a 12-week period and then children were asked to tell a picture book story with no writing. This was done to assess their ability in understanding a story as well as to determine their language skill development. The findings revealed that even though verbal language skills developed among children from each group it was the group which was read the story book that appeared to be more creative in their narration of storybooks with no writing. The observations from the current study highlight the importance of literacy development among children through drawing, early writing and narrative skills supported through an interconnected learning process.

Implications for Teaching

The results of this research may aid in the future design of activities utilized in the development of preschool children's early literacy and language skills. In particular, the use of completion prompts, recall prompts, open-ended questions, Wh-questions (i.e., who, what, when, where, and why), and distancing prompts in dialogic reading are all useful techniques which support vocabulary and narrative skills development among children (Arnold, Lonigan, Whitehurst and Epstein, 1994; Whitehurst et al., 1994). These points are important because studies that concentrate on children's drawing, writing and narrative skills ultimately enable children to better understand the context of story as well as develop narrative skills. The continued development and enriching of children's vocabulary also allows them to better provide details in their drawing and writing.

Suggestions for Future Research

Children are motivated to draw. This motivation is important because for young children drawing is writing and the process of supporting children's drawing development is in effect supporting their writing development. For young children, their writing skills develop through time and experience as they transition from the drawing of shapes to the drawing of words (DeFauw, 2015). In the end, a continued need exists for further research to be conducted in this area. Research should focus on better understanding the relationship between children's writing, drawing and narration skills as well as should make comparisons between age groups and between cultures.

References

- Anning, A. (2004). The role of drawing in young children's journeys towards literacy. *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 32(2), 32-38.
- Arnold, D. H., Lonigan, C. J., Whitehurst G. J., and Epstein, J. N. (1994). Accelerating language development through picture book reading: replication and extension to a videotape training format. *Journal of Educational Psychology*, 86(2), 235-243.
- Bear, D. R., Invernizzi, M., Templeton, S., and Johnston, F. (2008). *Words their way: Word study for phonics, vocabulary, and spelling instruction*. Upper Saddle River, New Jersey, NJ: Pearson Education.
- Bonoti, F., Vlachos, F., and Metallidou, P. (2005). Writing and drawing performance of school age children: is there any relationship? *School Psychology International*, 26(2), 243-255.

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., and Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (Beşinci baskı) [*Scientific research methods* (5th Ed.)]. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Cabell, S. Q., McGinty, A. S., and Justice, L. (2007). Assessing print knowledge. K. L. Pence (Ed.), in *Assessment in emergent literacy* (pp. 327-377). San Diego, California, CA: Plural Publishing Inc.
- Cabell, S. Q., Tortorelli, L. S., and Gerde, H. K. (2013). How do I write? Scaffolding preschoolers' early writing skills. *The Reading Teacher*, 66(8), 650-659.
- Chan, L., Juan, Z. C., and Foon, L. C. (2008). Chinese preschool children's literacy development: From emergent to conventional writing. *Early Years: An International Research Journal*, 28(2), 135-148.
- Cherney, I. D., Seiwert, C. S., Dickey, T. M., and Flichtbeil, J. D. (2006). Children's drawings: A mirror to their minds. *Educational Psychology*, 26(1), 127-142.
- Coates, E., and Coates, A. (2006). Young children talking and drawing. *International Journal of Early Years Education*, 14(3), 221-241.
- DeFauw, DL. (2015). Drawing children into reading: A qualitative case study of a preschool drawing curriculum. *Early Child Development and Care*. Published Online. doi: 10.1080/03004430.2015.1052422.
- Diamond, K. E., Gerde, H. K., and Powell, D. R. (2008). Development in early literacy skills during the pre-kindergarten year in Head Start: Relations between growth in children's writing and understanding of letters. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 467-478.
- Ergül, C., Karaman, G., Akoğlu, G., Tufan, M., Sarıca, D., and Kudret, Z. (2014). Early childhood teachers' knowledge and classroom practices on early literacy. *Elementary Education Online*, 13(4), 1449-1472.
- Fields, M. V., and Degayner, B. (2000). Read my story. *Childhood Education*, 76(3), 130-135.
- Fives, A. (2016). The association of attitude to reading and reading achievement among a representative sample of nine year olds in Ireland. *Reading Psychology*, 37(1), 27-54.
- Fleury, V. P., Miramontez, S. H., Hudson, R. F., and Schwartz, I. S. (2014). Promoting active participation in book reading for preschoolers with autism spectrum disorder: A preliminary study. *Child Language Teaching and Therapy*, 30(3), 273-288.
- Fox, J. E., and Schirrmacher, R. (2012). *Art and creative development for children*. Belmont: Cengage Learning.

- Gombert, J. E., and Fayol, M. (1992). Writing in preliterate children. *Learning and Instruction*, 2, 23-41.
- Isbell, R., Sobol, J., Lindauer, L., and Lawrence, A. (2004). The effects of storytelling and story reading on the oral language complexity and story comprehension of young children. *Early Childhood Education Journal*, 32(3), 157-163.
- Jalongo, M. R., and Stamp, L. N. (1997). *The arts in children's lives: A esthetic education for early childhood*. Boston, Massachusetts, MA: Allyn and Bacon.
- Kellogg, R. (1979). *Children's drawings, children's minds*. New York, NY: Avon Books.
- Kırmızı-Susar, F. (2011). The relationship between reading comprehension strategies and reading attitudes. *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 39(3), 289-303.
- Levin, I., and Bus, A.G. (2003). How is emergent writing based on drawing? Analyses of children's products and their sorting by children and mothers. *Developmental Psychology*, 39(5), 891-905.
- Lowenfeld, V. (1969) *Your child and his art*. New York, NY: The MacMillan Company.
- Mackenzie, N. (2011). From drawing to writing: what happens when you shift teaching priorities in the first six months of school? *Australian Journal of Language and Literacy*, 34(3), 322-340.
- Mackenzie, N., and Veresov, N. (2013). How drawing can support writing acquisition: Text construction in early writing from a vygotskian perspective. *Australasian Journal of Early Childhood*, 38(4), 22-29.
- Nolen, S. B. (2007). Young children's motivation to read and write: Development in social contexts. *Cognition and Instruction*, 25(2), 219-270.
- Papandreou, M. (2014). Communicating and thinking through drawing activity in early childhood. *Journal of Research in Childhood Education*, 28(1), 85-100.
- Rose, S. E., Jolley, R. P., and Burkitt, E. (2006). A review of children's, teachers' and parents' influences on children's drawing experience. *The International Journal of Art and Design Education*, 25(3), 341-349.
- Scott-Frisch, N. (2006). Drawing in preschools: A didactic experience. *International Journal of Art and Design Education*, 25(1), 74-85.
- Şimşek-Çetin Ö., Bay, N. D., and Altun-Akbaba, S. (2014). The investigation of developmental characteristics of pre-school children's writing skills. *Elementary Education Online*, 13(2), 564-576.
- Soundy, C. S. (2012). Searching for deeper meaning in children's drawings. *Childhood Education*, 88(1), 45-51.

- Strasser, J., and Seplocha, H. (2007). Using picture books to support young children's literacy. *Childhood Education, 83*(4), 219-224.
- Teale, W. H. (2003). Reading aloud to young children as a classroom instructional activity: Insights from research and practice. A. vanKleeck, S. A. Stahl, and E. B. Bauer (Eds), in *On reading books to children: Parents and teachers* (pp.177-200). Mahwah, New Jersey, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- The Education Program For 36-72 Months Children. (2013). *The education program for 36-72 months children*. Ankara: The Ministry of Education Pub.
- Trawick-Smith, J. (2010). *Early childhood development: A multicultural perspective*. New York, NY: Pearson Education Inc.
- Treiman, R., and Yin, L. (2011). Early differentiation between drawing and writing in chinese children. *Journal of Experimental Child Psychology, 108*, 786–801.
- Vygotsky, L. (1976). *Mind in society*. Cambridge: Harvard University Press.
- Walker, K. (2007). Review of research: Children and their purple crayons: Understanding their worlds through their drawings. *Childhood Education, 84*(2), 96-101.
- Watanabe, M. L., and Hall-Kenyon, M. K. (2011). Improving young children's writing: The influence of story structure on kindergartners' writing complexity. *Literacy Research and Instruction, 50*(4), 272-293.
- Watts, R. (2010). Responding to children's drawings. *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education, 38*(2), 137-153.
- Whitehurst, G. J., Arnold, D. H., Epstein, J. N., Angell, A. L., Smith, M., and Fischel, J. E. (1994). A picture book reading intervention in daycare and home for children from low-income families. *Developmental Psychology, 30*, 679–89.
- Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., Valdez-Menchaca, M. C., and Caulfield, M. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology, 24*(4), 552–558.
- Yang, H. C., and Noel, A. M. (2006). The developmental characteristics of four- and five-year-old pre-schoolers' drawing: An analysis of scribbles, placement patterns, emergent writing, and name writing in archived spontaneous drawing samples. *Journal of Early Childhood Literacy, 6*(2), 145-162.
- Zucker, T. A., Ward, A. E., and Justice, L. M. (2009). Print referencing during readalouds: A technique for increasing emergent readers' print knowledge. *The Reading Teacher, 63*(1), 62-72.



Türk Çocuklarının Çizim, Yazma ve Anlatım Becerilerinin Resimli Bir Öykü Kitabı Kullanarak Betimlenmesi

MAKALE TÜRÜ	Başvuru Tarihi	Kabul Tarihi	Yayın Tarihi
Araştırma Makalesi	21.04.2019	31.05.2019	01.06.2019

Dilek Acer ¹ ve Gökçe Karaman Benli ²
Ankara Üniversitesi

Öz

Bu çalışmanın amacı 36-61 aylık Türk çocuklarının çizim, yazma ve anlatım becerilerini incelemektir. Çalışmaya Ankara’da bulunan iki okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 36-61 aylık 28’i kız, 32’si erkek olmak üzere toplam 60 çocuk katılmıştır. Çocuklara resimli bir öykü kitabı Etkileşimli Kitap Okuma yöntemine göre okunduktan sonra çizim ve yazma becerileri, oluşturulan kontrol listeleri ile incelenmiştir. Anlatım becerilerine ilişkin kategoriler ise alınan ses kayıtlarının yazıya aktarılmasından sonra nitel araştırma yöntemlerinden içerik ve betimsel analiz teknikleriyle belirlenmiştir. Çalışma sonuçlarına göre 36-48 aylık çocuklarla 49-61 aylık çocukların çizimleri arasında çizgi türleri, insan figürleri ve şekilleri açısından bazı farklılıklar bulunmaktadır. Çizim becerilerinin büyük yaş grubu çocuklarda daha anlaşılır olduğu görülmektedir. Her iki yaş grubunda yer alan çocukların yazı ürünleri incelendiğinde ise yazının yönü, resim ve yazı arasındaki farkın anlaşılması gibi becerilerin yine yaşlarına göre farklılaştığı söylenebilir. Çocukların anlatım becerileri ise altı farklı kategoriye ayrılmıştır. Bu çalışmanın sonuçları, çocukların çizim, yazma ve anlatım becerilerinin birbiriyle bağlantılı öğrenme süreçleri ile desteklenmesi gerektiğini göstermektedir.

Anahtar sözcükler: Etkileşimli kitap okuma, çizim, yazma, anlatım, okul öncesi dönem, çocuklar.

¹*Sorumlu Yazar:* Doç. Dr., Eğitim Bilimleri Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, E-posta: dilekacer@yahoo.com, <https://orcid.org/0000-0002-0608-2073>

²Dr. Öğr. Üyesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, E-posta: gokce_karaman@yahoo.com, <https://orcid.org/0000-0002-4784-5612>

Amaç ve Önem

Çocukların çizim, yazma ve anlatım becerilerine/gelişimlerine yönelik yapılan araştırmalar incelendiğinde, bu araştırmaların genellikle sadece çizim ya da sadece yazma, çizim ile okuma ya da okuma ile yazma arasındaki ilişkileri açıklamaya yönelik olduğu anlaşılmaktadır (DeFauw 2015; Fives 2016; Kırmızı-Susar, 2011; Nolen 2007). Bu çalışmanın amacı ise 36-61 aylık Türk çocuklarının çizim, yazma ve anlatım becerilerini bir öykü kitabı aracılığıyla bütünsel bir bakış açısıyla incelemektir. Bu yönüyle araştırmanın erken okuryazarlık becerileri arasındaki ilişkileri betimlemeye yönelik olması açısından alana katkı getireceği düşünülmektedir. Çalışmanın alt amaçları şu şekilde sıralanabilir: Etkileşimli Kitap Okuma Yöntemi ile bir öykü kitabının paylaşımı sonrasında;

1. 36-48 aylık ve 49-61 aylık çocukların çizim becerileri ne düzeydedir?
2. 36-48 aylık ve 49-61 aylık çocukların yazı yazma becerileri ve yazı ürünleri ne düzeydedir?
3. 36-48 aylık ve 49-61 aylık çocukların anlatım becerileri ne düzeydedir?

Çocukların sözü edilen becerileri nitel olarak değerlendirilmiştir.

Yöntem

Bu çalışma, nitel araştırma yönteminden yararlanılarak yapılan, çocukların çizim, yazma ve anlatım becerilerinin incelendiği betimsel bir araştırmadır. Çocukların çizim ve yazma becerileriyle yazı ürünleri kontrol listelerine göre daha önceden belirlenen maddelere göre, anlatım becerileri ise içerik ve betimsel analiz teknikleriyle incelenmiştir.

Araştırmada, olası ve seçkisiz olmayan amaçsal örnekleme yöntemi içinde yer alan tabakalı amaçsal örnekleme yöntemine göre çalışma grubu belirlenmiştir. Bu yöntem, ilgilenilen belli alt grupların özelliklerini göstermek, betimlemek ve bunlar arasında karşılaştırmalara olanak tanımak amacıyla tercih edilir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel 2008). Çalışmada çocukların içinde bulunduğu aylara göre yaşları birim olarak kabul edilmiştir. Buna göre Ankara'da, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı, benzer sosyo-kültürel düzeydeki iki okul öncesi eğitim kurumuna devam eden, 36-48 aylık yaş grubundan 30 (16'sı kız, 14'ü erkek), 49-61 aylık yaş grubundan 30 (12'si kız, 18'i erkek) olmak üzere toplam 60 çocukla çalışılmıştır.

Bu çalışmada veri toplama sürecinde her çocukla aynı süreç izlenmek koşulu ile birden çok aşama gerçekleştirilmiştir. Her çocukla birebir çalışılmış ve çalışma süresi ortalama 15'şer dakika sürmüştür. Çocuklara önce, Ayla Çınaroğlu'nun yazdığı, Mustafa Delioğlu'nun resimlediği *Tarhana Çorbası* isimli resimli öykü kitabı *Etkileşimli Kitap Okuma* yönteminden yararlanılarak okunmuştur. Veri toplama sürecinde ilk aşamada bir resimli öykü kitabının okunmasının nedeni, çocukların yazı ve çizim ürünlerini yaratma ve anlatma sürecini kolaylaştırmaktır. *Tarhana Çorbası*

isimli resimli öykü kitabının seçilme nedeni ise öykünün kısa ve anlaşılır olması ile metni açıklayıcı ve yorumlayıcı resimlerin bulunmasıdır. Kitap okunmadan önce araştırmacılar tarafından *Etkileşimli Kitap Okuma* sürecine uygun bir yönerge hazırlanmıştır. Çocuklara anlamlarını daha ayrıntılı bir şekilde anlatabilmek için öykünün içinde geçen bazı sözcükler seçilmiştir. Seçilen sözcükler şunlardır: Tarhana çorbası, sııcacık, tencere, iştahla, besleyici, üşütmek. Kitap okuma sürecinde her sayfada çocuklarla etkileşimi desteklemek amacıyla 5n1k (Ne, nerede, ne zaman, neden, nasıl, kim?) soruları hazırlanmış ve kitap her iki araştırmacı tarafından yapılan ön hazırlığa göre okunmuştur. Araştırmacılar birbirleri arasında tutarlılık sağlamak için pilot çalışma sürecinde okuma süreçlerini kamera kaydına almıştır. Bu kayıtlar analiz edilerek her iki araştırmacının da kitabı yönergeye uygun benzer bir biçimde okumaları sağlanmıştır.

Çocuklarla kitap okunması süreci sonrasında çocuklara birer A4 kağıt ve pastel boyalar verilerek öyküde en çok ilgilerini çeken bölümün resmini yapmaları istenmiştir. Resimleri bitince tekrar bir A4 kağıt ve bir kurşun kalem verilmiştir. Ardından çocuklardan resimlerinde neler yaptıklarını yazmaları istenmiştir. Çocuklar yazı yazarken veri toplama araçlarından biri olan *Yazı Süreci ve Yazı Ürünlerini Değerlendirme Formunda* gözleme dayalı olarak doldurulabilecek maddeler araştırmacılar tarafından doldurulmuştur. En son aşamada ise çocukların yaptıkları resimleri ve yazdıklarını anlatmaları istenerek ses kayıtları alınmıştır. Çalışmada kullanılan veri toplama araçlarıyla ilgili ayrıntılı bilgi aşağıda anlatılmıştır.

Çocukların çizim becerilerini inceleme formu. Bu form 36-61 aylık çocukların çizim becerilerini değerlendirebilmek amacıyla ilgili alanyazın incelendikten sonra araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur. Çizgi, renk, insan/hayvan/nesne çizimleri ve yer ana başlıklarının altında olmak üzere toplam 17 maddeden oluşmaktadır. Çocukların bu araştırma sürecinde yaptıkları resimler bu formdaki maddelerin *Evet* ya da *Hayır* şeklinde işaretlenerek doldurulmasıyla incelenmiştir.

Yazma süreci ve yazı ürünlerini inceleme formu. Bu form genel olarak yazı yazma sürecinde gözlemlenen beceriler ve yazı ürününün değerlendirilmesi olmak üzere iki bölümden ve 12 maddeden oluşmaktadır. Çocukların araştırma sürecindeki yazı ürünleri bu formdaki maddelerin *Evet* ya da *Hayır* şeklinde işaretlenerek doldurulmasıyla incelenmiştir.

Ses kayıtları. Çocuklar çizim ve yazı ürünlerini anlatırken ses kayıtları alınmıştır.

Bulgular

Çizim ürünlerine ilişkin bulgular. 36-48 aylık çocukların (21 çocuk,% 70) ve 49-61 aylık çocukların (28 çocuk,% 93) çoğunluğunun çizimleri kontrollüdür. 36-48 aylık çocukların bazılarının (9 çocuk,% 30) ve 49-61 aylık çocukların (2 çocuk,% 7) ise çok azının çizimleri anlaşılabilir. 36-48 aylık çocukların (25 çocuk,% 83) ve 49-61 aylık çocukların (26 çocuk,% 87) büyük çoğunluğunun çizimlerinde tekrarlayan çizimler kullandıkları belirlenmiştir. 36-48 aylık çocukların (16 çocuk,% 53) yarısından

fazlası, 49-61 aylık çocukların (21 çocuk,% 70) ise çoğunluğu çizimlerinde zigzag, düz, kıvrımlı olan farklı çizgi türlerini bir arada kullanmışlardır. Kare, dikdörtgen, oval gibi geometrik şekil denemeleri ise 36-48 aylık çocukların (22 çocuk,% 73) çoğunluğunun ve 49-61 aylık çocukların (29 çocuk,% 97) ise tamamına yakınının çizimlerinde yer almaktadır.

36-48 aylık çocukların (18 çocuk,% 60) ve 49-61 aylık çocukların (20 çocuk,% 67) çoğunluğu kaş, göz, burun, ağız vb. tüm ayrıntıların bir arada olmadığı tamamlanmamış, basit insan figürleri çizmişlerdir.36-48 aylık çocukların (20 çocuk,% 67) üçte ikisinin çizimlerinde havada uçuşan figür ve nesnelere yer alırken hiç birinde yer ve leke çizgisinin kullanılmadığı belirlenmiştir. 49-61 aylık çocukların (18 çocuk,% 60) da yaklaşık üçte ikisi havada uçuşan figürler çizerken, bu ay aralığındaki çocukların (3 çocuk,% 10) çok azı çizimlerinde yer ve leke çizgisini kullanmıştır.

Yazı yazma ve yazı ürünlerine ilişkin bulgular. 36-48 aylık 30 çocuğun yarısından fazlası (18 çocuk,% 60) kalem uygun bir şekilde tutarken, aynı şekilde 49-61 aylık 30 çocuğun (22 çocuk)% 66.6'sı kalem uygun bir şekilde tutabilmiştir. Çocukların yazı yazarken yön kurallarının farkında olup olmadıkları gözlemlendiğinde hem 36-48 aylık çocukların (14 çocuk,% 46.6) hem de 49-61 aylık çocukların (14 çocuk,% 46.6) yaklaşık yarısının soldan sağa doğru yazabildikleri görülmüştür. 36-48 aylık çocukların üçte birinin (10 çocuk,% 33.3) yazı yazarken kağıdı yukarıdan aşağıya doğru kullanırken, 49-61 aylık çocukların% 43.3'ü (13 çocuk), kağıdı yukarıdan aşağı doğru kullanmıştır. Son olarak 36-48 aylık çocukların üçte ikisi (10 çocuk,% 33.3), 49-61 aylık çocukların yarısından fazlası (17 çocuk,% 56.6) yazı yazma sürecinde kağıdı kullanırken düzenli bir sıra izlemiştir.

Çocukların yazı ürünleri incelendiğinde 36-48 aylık 18 çocuğun% 60'ının, 49-61 aylık 21 çocuğun% 70'inin yazı ve resim arasındaki farkı anladıkları görülmektedir. 36-48 aylık çocukların çok azının (7 çocuk,% 23.3), 49-61 aylık çocukların da yarısından fazlasının (19 çocuk,% 63.3) yazı ürünlerinde harfe benzeyen şekiller yer almaktadır. 36-48 aylık çocukların çok azının (5 çocuk,% 16.6) ve 49-61 aylık çocukların da yarısından fazlasının (19 çocuk,% 63.3) yazılarında büyük harf/harfler bulunurken, yazı ürünlerinde küçük harf/harfleri kullanan çocukların oranı 36-48 aylık çocuklarda 5 çocuk,% 16.6, 49-61 aylık çocuklarda da (11 çocuk),% 36.6'dır. Çocukların noktalama işaretlerini kullanıp kullanmadıkları incelendiğinde, çalışma grubundaki hiçbir çocuğun yazı ürünlerinde noktalama işaretlerinin bulunmadığı görülmüştür.

Çizim ve yazı ürünlerinin anlatımlarına ilişkin bulgular. Çalışmada yer alan çocukların çizim ve yazı ürünleri anlatımları belirlenen altı kategori altında betimlenmiştir. Bunlar çocukların a)çizim anlatımı, b)yazı ürünlerini anlatımı, c) çizim anlatımlarını okunan *Tarhana Çorbası* isimli öyküyle ilişkilendirmeleri, d)yazı ürünlerini anlatımlarını öyküyle ilişkilendirmeleri, e)yazı ve çizim ürünleri anlatımlarının birbiriyle ilişkili olma durumu ve son olarak da f)hem yazı hem de çizim ürünleri anlatımlarının öyküyle ilişkisi kategorileridir. İncelenen altı kategori içinde 36-48 aylık çocukların en çok zorlandıkları, hem yazı ürünlerinin

anlatımlarının hem de çizim anlatımlarının kendilerine okunan *Tarhana Çorbası* isimli öyküyle ilişkilendirebilmeleridir. 30 çocuğun üçte biri (9 çocuk,% 30) hem yazı hem de çizim anlatımlarında öyküyle ilişki kurabilmişlerdir. Diğer çocukların anlatımında daha çok kendi yaşantılarından ifadelerin olması dikkat çekicidir. 36-48 aylık çocuklar gibi 49-61 aylık çocukların da en zorlandıkları, hem yazı hem de çizim ürünlerini öyküyle ilişkilendirerek anlatmak olmuştur. 49-61 aylık çocukların yaklaşık üçte biri (11 çocuk,% 37) yazı ve çizim ürünlerini öyküyle ilişkilendirerek anlatmışlardır. Bu oran beklenenden düşüktür.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada iki farklı anaokuluna devam eden çocukların çizim, yazı yazma ve anlatım becerileri 36-48 ay ve 49-61 ay olmak üzere iki ayrı yaş grubunda incelenmiştir. İnceleme sonucunda her iki yaş aralığındaki çocukların en az yarısından fazlasının çizimlerinin kontrollü, tekrarlayan, zigzag, düz, kıvrımlı vb. farklı türde çizgiler ve kare, dikdörtgen, oval vb. farklı geometrik şekiller içeren çizgiler içerdiği belirlenmiştir. Çalışma grubundaki 36-48 aylık çocukların çizimleri Lowenfeld'in (1969) sanatsal gelişim evrelerine göre karalama dönemine denk gelmektedir. 49-61 aylık çocukların çizimleri ise tek şekil ile bunların birleşiminden oluşan desenler şeklindedir (Fox ve Schirmacher, 2012). Şema öncesi döneme denk gelen bu evrede çocukların daha anlaşılır çizimler yapmaları beklenirken (Watts, 2010) bu çalışma grubundaki 49-61 aylık çocukların ise çok azının çizimlerinin anlaşılır figürler içerdiği bulunmuştur. Bunun olası sebeplerinden birinin, bu yaş aralığındaki çocukların hayal güçlerini çizimlerine yansıtabilecekleri okuma, anlatma vb. etkinliklere okul programlarında yeterince yer verilmemesi olabilir.

Bu çalışmada çizim ürünlerinin yanı sıra yazı ürünleri de çocukların yaş ve gelişim özelliklerine göre farklı düzeylerde olduklarını göstermektedir. Bu araştırmanın çalışma grubunda yer alan çocukların yazı ürünleri incelendiğinde, küçük yaştaki grubun büyük yaş grubuna göre karalamalara daha çok yer verdiği ve harfe benzeyen şekilleri daha az kullandıkları görülmektedir. Bu sonuç, yazı gelişiminin çizim gelişimiyle ilişkisini sorgulamak gerektiğini göstermiştir.

Etkileşimli kitap okuma süreci çocukların çizim ve yazı ürünlerini anlatmasını kolaylaştırmıştır. Bu durum, 49-61 aylık çocuklar için oldukça olumludur ama 36-48 aylık çocukların anlatım becerilerine yeterince etkisi olmamıştır.

Araştırma sonuçlarına dayanarak erken çocukluk döneminde, öğretmenlerin dil ve erken okuryazarlık becerilerinin gelişimini sağlayacak kazanımları içeren etkinlikler planlamaları yararlı olacaktır. Özellikle etkileşimli kitap okuma sürecinde yer alan tamamlama, hatırlatma, açık uçlu, 5n1k ve yaşamla ilişkilendirme sorularını (Arnold, Lonigan, Whitehurst ve Epstein, 1994; Whitehurst ve diğ., 1994) sorarak kitap okumaları çocukların sözcük dağarcığı ve anlatım becerilerini destekleyecektir. Çizim, yazım ve anlatım becerilerinin bir arada yapıldığı çalışmalar çocukların öykülerin bağlamını anlamasını ve öyküleme becerilerini geliştirecektir. Çocukların sözcük dağarcığı ne kadar zenginleşirse çizim ve yazı ürünlerini o kadar ayrıntılı anlatabilirler.



Dönüştürücü Öğrenme Kuramına Dayalı Laboratuvar Uygulamaları ile Öğretmen Adaylarının Epistemolojik Görüşlerinin Geliştirilmesi

MAKALE TÜRÜ	Başvuru Tarihi	Kabul Tarihi	Yayın Tarihi
Araştırma Makalesi	05.04.2019	08.06.2019	08.06.2019

Kaan Batı ¹
Hacettepe Üniversitesi

Öz

Bu araştırma kapsamında Mezirow tarafından sınırları belirlenen dönüştürücü (transformative) öğrenme kuramına dayalı yürütülen biyoloji laboratuvarı uygulamalarının, fen bilgisi öğretmen adaylarının epistemolojik görüşleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bu amaçla, deneme öncesi modelin öntest sonekst kontrol grupsuz deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, bir devlet üniversitesinde Fen Bilgisi Öğretmenliği Ana Bilim Dalı 2. sınıfa devam eden ve 2017-2018 öğretim yılı genel biyoloji laboratuvarı I ve II derslerini alan öğrencilerden oluşturulmuştur. Araştırma 73 öğretmen adayı ile toplam üç farklı laboratuvar şubesinde yürütülmüştür. Verilerin toplanması için Bilimsel Epistemolojik Görüş Ölçeği (BEGÖ) ile birlikte yarı yapılandırılmış görüşme ve doküman incelemesi yöntemleri kullanılmıştır. Araştırma kapsamında toplanan veriler analiz edildiğinde, öğretmen adaylarının bilimsel epistemolojik görüşler ölçeği sonekst puanlarının öntest puanlarından anlamlı düzeyde farklılaştığı ($t = -4.67$, $p = .000$) ve buna bağlı olarak yürütülen uygulamanın öğretmen adaylarının epistemolojik görüşlerini arttırdığı belirlenmiştir. Nitel ve nicel bulgulardan yola çıkarak daha sonraki araştırmalar için öneriler sunulmuştur..

Anahtar sözcükler: Dönüştürücü öğrenme kuramı, epistemolojik görüş, öğretmen eğitimi, fen bilgisi eğitimi, biyoloji laboratuvarı

¹*Sorumlu Yazar:* Dr. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, E-posta: kaanbati@gmail.com, kaanbati@hacettepe.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-6169-7871>

Bireylerin sahip oldukları epistemolojik görüşlerinin, öğrenmeye ilişkin çabalarını (Cano ve Cardelle-Elawar, 2004) ve akademik başarılarını (Buehl ve Alexander, 2001) etkileyerek öğrenme ve öğretme süreçlerine doğrudan etki ettiği bilinmektedir (Güneş, Batı ve Katrancı, 2017; Kuhn, Cheney ve Weinstock, 2000; Paulsen ve Wells, 1998). Tsai (2001), öğrencilerin epistemolojik görüşlerinin gelişiminde öğretmenlerin yadsınamaz bir rolünün olduğunu ifade etmiş ve öğretmenlerin sınıf ortamında kendi epistemolojik görüşlerini ifade etmelerinin öğrenciler üzerinde olumlu bir etkisinin olabileceğini belirtmiştir. Bu nedenle öğretmen eğitiminde epistemolojik görüşlerin gelişimine ağırlık verilmesi oldukça önemlidir. Ayrıca, öğretmen adaylarının epistemolojik görüşlerinin, öğrenme etkinliklerine (Ravindran, Greene ve DeBacker, 2005) ve gelecekte öğretme etkinliklerine ilişkin tutumlarıyla ilgili ipuçları sağlayabileceği de öne sürülmüştür (Brownlee, 2003; Pajares, 1992).

En temel düzeyde epistemolojik görüş, bireylerin bilgi nedir sorusuna aradığı yanıtlar olarak belirtilebilir. Bu soru aynı zamanda, Bilgi nasıl elde edildiği, doğruluğu ve sınırları gibi konuları da kapsar (Brownlee, Purdie ve Boulton-Lewis, 2001; Hofer ve Pintrich, 2002; Ravindran, Greene ve DeBacker, 2005; Schommer, 1990). Hofer ve Pintrich (1997) epistemolojiyi, bilmenin doğası ve bilginin doğası olarak iki boyutta ele almıştır. Bilginin ve bilmenin otoriteye bağımlı ve sorgulamayı içermeyen çeşidini dogmatik, bilginin bireysel olarak yapılandırıldığı, otoriteden bağımsız ve sorgulamaya dayalı çeşidi için ise skeptik (şüpheli/kuşkucu) düşünme eğilimi olarak betimlemiştir. Perry (1999) ise epistemolojik görüşleri kesin/değişmez bilgidir, değişebilen/kesin olmayan bilgiye doğru bir yelpazede ele almıştır.

Genel olarak alanyazında, probleme dayalı öğrenme yaklaşımının (Eren, 2011; Obay, 2009; Yıldırım ve Yalçın, 2008) bilimsel süreç becerileri yaklaşımının (İleri, 2012), argümantasyon yaklaşımının (Gültepe, 2011), gazete, kitap okuma ve gazete haberlerini inceleme alışkanlıklarının (Kırkkaya ve Bozkurt, 2011) öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede etkili olabileceği üzerine bulgular paylaşılmıştır. Öte yandan alanyazında yer alan bazı deneysel araştırmalar, düşünme, anlama ve problem çözme gibi zihinsel becerilerin yalnızca beynin gelişimiyle değil aynı zamanda bireyin diğer gelişim süreçleri ile de şekillendiğini ortaya koymaktadır (Giedd ve Rapoport, 2010; Reiss ve diğ., 2009). Dolayısıyla, bireyin bilgiyi işleme, edinme ve dönüştürme becerisi, çevrelerine, kültürüne ve sahip oldukları eğitim fırsatlarına göre de farklılık göstermektedir. Bu nedenle bu araştırma kapsamında Mezirow (1997) tarafından sınırları belirlenen dönüştürücü (transformative) öğrenme kuramını temele alan öğretim yaklaşımının öğretmen adaylarının epistemolojik görüşleri üzerindeki etkisi incelenmiştir.

Dönüştürücü Öğrenme Kuramı

Eleştirel pedagoji, her ne kadar genel bir tanımla olmasa da (Giroux, 2004), geleneksel, öğretmen merkezli ve toplumsal konum temeline dayalı öğretim modelini reddeden (Ewert, 1991), eğitimi politik, sosyal ve kültürel bağlamıyla birlikte ele alan (İnal, 2010; Willis, Jost ve Nilakanta, 2007; Yılmaz ve Altunkurt, 2011) bir

yaklaşımıdır ve Frankfurt Okulu akımıyla gelişip yaygınlaşmıştır (Gur-ze'ev, 2003; Willis, Jost ve Nilakanta, 2007). Eleştirel pedagojiye göre eğitim ve daha özelden okullar iktidar ilişkilerinin düzenlendiği kurumlardır ve toplumların bu yaklaşımla ilerlemesi olanaklı değildir. Bu bakış açısına karşı olarak eleştirel pedagoji özgürlüğü savunan ve dönüşümü destekleyen bir eğitim yaklaşımını savunmaktadır (Grioux, 2004; Grioux ve McLaren, 1989; Shor ve Freire, 1987). Shor ve Freire'ye (1987) göre eğitimin temel amacı topluma ilişkin eleştirel bir anlayış geliştirebilme ve toplumu dönüştürebilmek için bireylerin kendilerinde bulunan yeteneklerinin farkına varabilmelerini sağlama olmalıdır. Eleştirel pedagojinin burada sözünü ettiği dönüşüm gücüne dayalı olarak ortaya konan öğrenme modellerinden biri de dönüştürücü öğrenme modelidir. Dönüştürücü öğrenme kuramı ilk kez 1978 yılında Jack Mezirow tarafından ortaya atılmış olan ve temelde yetişkin eğitimine odaklanan bir modeldir. Akpınar'a (2010) göre, Freire'nin farkındalaştırma ve biçimlendirme kuramları ile birlikte, Hubermas, Piaget, Vygotsky gibi kuramcılardan da izler taşımaktadır.

Dönüştürücü öğrenme sürecinde bireyin duygu ve düşüncelerindeki köklü değişiklikler (O'Sullivan, 2003) ya da sahip olduğu varsayımlarını değerlendirmesi sonucu farkındalık düzeyindeki artış (Boyd ve Meyers, 1988) yoluyla gerçekleşmektedir. Bireyin sahip olduğu deneyimlere dayanan ve bireyin inançları, değer yargıları, tutumları, paradigmasını da kapsayan bu özellikler anlam çerçeveleri (*reference frameworks*) olarak belirtilmektedir (Cranton, 1994, Mezirow, 1997). Anlam çerçevelerinin bireyin çevresini algılama ve öğrenmesinde büyük önemi vardır. Birey yeni karşılaştığı durumu anlam çerçevelerine göre değerlendirir, ya da duruma uymak için anlam çerçevelerini dönüştürür (Mezirow, 1997). Dönüştürücü öğrenme, bireyin anlam çerçevelerini değerlendirmesi yoluyla olur. Bu değerlendirme sonucu meydana gelen değişim; "kendini sınama, varsayımların eleştirel değerlendirmesi, hoşnutsuzlukların farkına varma, yeni roller ve ilişkilerin bulunması ile yaşamı bu yeni kazanılan bakış açısı temeline kaynaştırılmasını içerir" (Akpınar, 2010, s. 188).

Dönüştürücü öğrenme kuramına göre öğrencilerin sınıf veya grup içerisinde etkin bir rolü bulunmaktadır. Taylor'a (1998) göre, dönüştürücü öğrenme sürecinde öğrenciler, sınıf etkinliklerine katılma, diğer öğrenciler ve öğretmenler ile duygudaşlık kurma gibi sorumlulukları yüklenmelidir. Eğer öğrenciler, işbirliği yapmaya ve sorumluluğu yüklenmeye istekli değilse, dönüşümün yaşanması olası değildir. Bu noktalardan hareketle Mezirow'a (1997) göre dönüştürücü öğrenme sürecinde öğrenenin rolü ortaya atılan varsayımları, inanç ve bakış açılarına değerlendirme, kendisinin ve öğrencilerinin dönüşüm sürecine etkin katılımlarını destekleme ve bu süreçten keyif almalarını sağlama. Mezirow aynı zamanda dönüştürücü öğrenme sürecinde öğrenenlerin rolünü şu şekilde tanımlamıştır: "(a) doğru ve eksiksiz bilgi sahibi olma; (b) kendini aldatmaktan kaçınma; (c) kanıtları ve dayanakları olanaklı olduğunca nesnel olarak değerlendirebilme; (d) çeşitli bakış açılarına açık olma; (e) ön varsayımları ve sonuçlarını eleştirel olarak yansıtabilme; (f) eşit fırsatta soru sorma, çürütme ve yansıtma süreçlerine dahil olma ve (g) geçerli

ve akılcı bir uzlaşmayı geçerlilik ölçütü olarak kabul edebilme” (Mezirow, 1996, s. 171).

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Öğretmen adaylarının epistemolojik görüşlerinin geliştirilmesi için alanyazında farklı çalışmalar yer alsa da (Eren, 2011; Kırıkkaya ve Bozkurt, 2011; Obay, 2009; Yıldırım ve Yalçın, 2008), doğası gereği epistemolojik görüşlerin geliştirilmesinde de oldukça etkili bir yaklaşım olduğu düşünülen dönüştürücü öğrenme kuramının epistemolojik görüşleri nasıl etkilediğine ilişkin yeterli kanıt bulunamamıştır. Dönüştürücü öğrenme kuramı, bireylerin kendi inançlarına ve bakış açılarına uygun davranmalarını amaçlamaktadır (Mezirow, 1996, 1997). Bu yönüyle dönüştürücü öğrenme kuramının öznel bir apistemolojik bakış açısına sahip olduğu söylenebilir. Bu noktaldan hareketle, bu araştırma kapsamında dönüştürücü öğrenme kuramına dayalı olarak tasarlanan öğretmen eğitimi uygulamalarının, fen bilgisi öğretmen adaylarının epistemolojik görüşlerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu araştırma kapsamında elde edilen bulgular, hem eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi ile ilgili araştırmalara yeni bir boyut kazandıracak hem de translormatif öğrenme kuramının sınıf için öğretim uygulamalarında kullanımına ilişkin somut bir örnek sunacağı için literatüre anlamlı katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırmanın varsayımı “dönüştürücü öğrenme kuramına dayalı yürütülen biyoloji laboratuvarı dersinin, öğretmen adaylarının epistemolojik görüşleri üzerinde anlamlı bir etkisi vardır” olarak belirlenmiştir.

Yöntem

Bu araştırmanın temel amacı dönüştürücü öğrenme kuramına dayalı olarak tasarlanan biyoloji laboratuvarı dersi uygulamalarının fen bilgisi öğretmen adaylarının epistemolojik görüşleri üzerine etkisinin incelenmesidir. Çalışmanın bu bölümünde, araştırmanın modeli, çalışma grubu, ölçme araçları ile beraber iç ve dış geçerlik tehditlerine karşı alınan önlemler açıklanmıştır.

Araştırma Modeli

Bu araştırma kapsamında deneme öncesi modelin öntest sontest kontrol grupsuz deseni kullanılmıştır (Fraenkel ve Wallen, 2006). Öğretmen adaylarının epistemolojik görüşlerinin gelişimine ilişkin daha somut kanıtlar sağlaması için, öğretmen adaylarının biyoloji laboratuvarı deney raporları ile yarı yapılandırılmış odak grup görüşmeler nitel veri olarak toplanmış ve nicel veriler ile birlikte yorumlanmıştır.

Çalışma Grubu

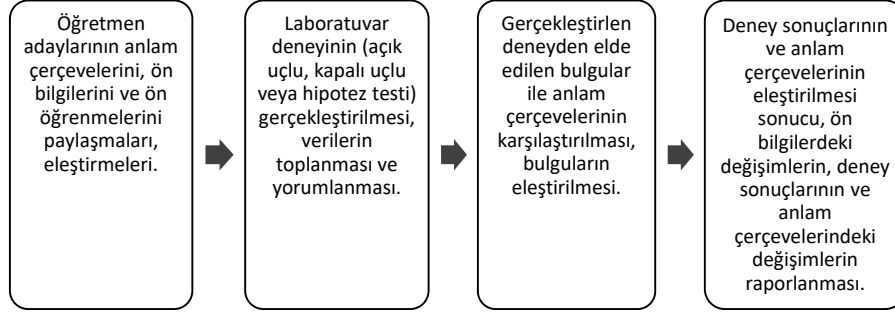
Araştırmanın çalışma grubu, bir devlet üniversitesinde Fen Bilgisi Öğretmenliği Ana Bilim Dalı 2. Sınıfa devam eden ve 2017–2018 öğretim yılı genel biyoloji laboratuvarı I ve II derslerini alan öğrencilerden oluşturulmuştur. Araştırma toplam 73 öğretmen adayı ile üç farklı laboratuvar şubesinde yürütülmüştür. Araştırmaya katılımın gönüllülük esasına dayalı olduğu araştırma öncesinde öğrencilere açıklanmış, araştırmaya katılmak istemediğini belirten öğrenciler uygulamanın

yürütülmeyeceği dördüncü şubeye aktarılmıştır. Araştırma desenine uygun olarak nicel boyutta kontrol grubu bulunmamaktadır. Dersi alan öğrenciler bu konu ile ilgili daha öncesinde epistemolojik inançlarını geliştirmeye yönelik doğrudan etki yapabilecek bir ders almadıkları için sahip oldukları inançların kendi ön yaşantı ve bilgi birikimlerine dayalı olarak oluşturdukları anlayışlar olduğu varsayılmıştır. Araştırma kurgusunda bulunan bu önyargıya ilişkin veri elde etmek amacıyla araştırma grubundan seçkisiz yolla belirlenen ve her biri altı öğretmen adayından oluşan üç odak grup ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmelerde Sizce bilgi nedir? Bilgiyi nasıl tanımlarsınız? Bilimsel bilgi denildiğinde aklınıza ne geliyor? Bilimsel bilgi ile diğer bilgiler arasında (felsefe, din, sanat vb.) fark var mıdır, varsa nelerdir? gibi sorular sorulmuş ve öğrencilerin bu sorular ile ilgili görüşlerini özgürce belirtmeleri istenmiştir. Bu görüşmelerden elde edilen veriler, bulgular bölümünde sunulmuştur.

Deneyel Süreç

Dönüştürücü öğrenme kuramını temel alarak tasarlanan biyoloji laboratuvarı dersi güz ve bahar yarıyıllarını kapsayacak şekilde bir akademik yıl boyunca sürdürülmüştür. Bu süreç, öğrencilerin bilgiye ulaşma, paylaşma ve bilgiye ilişkin eleştirilerini aktarma ve bunları tartışmaları temeline dayanmaktadır. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin dönüştürülebilmesi için tüm süreç boyunca hem laboratuvar ortamında hem de çevrimiçi ortamlarda (LMS - *learning management system*) tartışma grupları oluşturulmuş, ulaşılan bilgi ile ilgili eleştirilerini raporlaştırmaları istenmiştir. Buradaki amaç herkes için eşit düzeyli, katılımcı ve etkin bir süreç oluşturabilmektir. LMS olarak MOODLE sistemi kullanılmıştır. MOODLE açık kaynak kodlu, ücretsiz bir öğrenme yönetim sistemi programıdır. MOODLE’da açılan derse dersi alan tüm öğrencilerin kaydolması ve sürece çevrimiçi olarak da katkı vermeleri sağlanmıştır.

Araştırma kapsamında öncelikle öğretmen adaylarının ilgili konu ile ilgili ön bilgilerinin ortaya çıkarılması ve ön bilgilerine dayalı anlam çerçevelerini belirtmeleri istenmiştir. Anlam çerçevelerini açıkça yansıtmaları için çevrimiçi formlar kullanılmış ve bu formları bireysel olarak doldurmaları istenmiştir. İkinci adım olarak ilgili konu kapsamında laboratuvar deney uygulamaları gerçekleştirilmiş ve öğretmen adaylarının gözlem ve çıkarımlarını kaydetmeleri ve raporlamaları sağlanmıştır. Bu aşamada yürütülen çalışmalar grup çalışması olarak tasarlanmıştır. Üçüncü aşamada öğretmen adaylarının deneylerden elde ettiği sonuçları kendi ön bilgi ve anlam çerçeveleri ile karşılaştırmaları ve eleştirmeleri istenmiştir. Bu noktadaki eleştirme süreci yine bireysel olarak yapılmış ve çevrimiçi formlara kaydedilmiştir. Son aşamada ise öğretmen adaylarının süreci, ön bilgilerini, deneyimlerini ve kendi anlam çerçeveleri ile ilgili eleştirilerini paylaşmaları ve tüm grup olarak değerlendirmeleri istenmiştir. Dönüştürücü öğrenme sürecinde son iki aşamanın oldukça önemli olduğu düşünülmektedir. Çünkü bu aşamalar öğretmen adaylarının bilginin kaynağına, doğruluğuna ve değişebilirliğine ilişkin epistemolojik görüşlerinin değişebileceği süreçler olarak öngörülmüştür. Dönüştürücü öğrenme süreci Şekil 1’de özetlenmiştir.



Şekil 1. Dönüştürücü Öğrenme Süreci

Biyoloji laboratuvarı dersi iki dönemlik bir derstir. Birinci dönemde hücre ve dokular, ikinci dönemde organ ve sistemler üzerinde çalışılmaktadır. Bu araştırma kapsamında var olan konu içerikleri değiştirilmemiş, sadece işleyiş dönüştürücü öğrenme kuramına uygun olarak yeniden tasarlanmış ve araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Araştırmanın yürütüldüğü derse ilişkin konu, içerik ve açıklamalar Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Biyoloji Laboratuvarı Dersi Kapsamındaki Konu, İçerik ve Açıklamalar

Konu	İçerik	Açıklamalar
Hücre	Basit hücre gözlemi ve yayma (preparat) hazırlama teknikleri Bitki hücrelerinin incelenmesi Hayvan hücrelerinin incelenmesi	Bu konu kapsamında farklı yöntemlerle yaymalar hazırlanmış ve mikroskop gözlemleri gerçekleştirilmiştir
Hücrelerin Yaşamı	Ozmos ve difüzyon olaylarının gözlemlenmesi Mitozun evrelerinin incelenmesi	Mitoz ile ilgili hazır yaymalar kullanılmıştır
Dokular	Hayvansal dokuların incelenmesi (Kan ve deri dokusu) Bitkisel dokuların incelenmesi (Parankima ve epidermis) Çiçeğin yapısının gözlemlenmesi / incelenmesi	Kesit alma ve yayma hazırlama uygulamaları ile bitki ve hayvan dokularının farklılıkları vurgulanmıştır
Yaşamsal Enerji	Ekosistemlerde enerji akışı / ekosistem modeli tasarlama Fotosentez / fotosenteze etki eden faktörlerin incelenmesi	Şişe biyolojisi etkinliği temelinde ekosistem ve enerji akışı gözlemlenmiştir

(devam ediyor)

Tablo 1 (devam)

Konu	İçerik	Açıklamalar
Hayvansal Sistemler	Besinlerdeki karbonhidrat, yağ ve proteinlerin tespiti Boşaltım sistemi, memeli böbrek diseksiyonu Dolaşım sistemi, memeli kalp diseksiyonu Solunum sistemi, memeli akciğer diseksiyonu Iskelet – kas sistemi, kemiğin yapısının incelenmesi Sinir sistemi, memeli beyin diseksiyonu Duyu organları, memeli göz diseksiyonu Üreme sistemi, kurbağa yumurtalarının ve gelişim süreçlerinin gözlemlenmesi / incelenmesi	Bu konunun ana uygulaması diseksiyondur. Hayvansal sistemlere ait temel organ ve yapılar diseksiyon işlemi ile gözlemlenmiştir. Ek olarak uzun süreli bir kurbağa başkalaşım evreleri gözlemi yapılmış, gelişim evreleri fotoğraflanarak aralarındaki farklılıklar tartışılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında öğretmen adaylarının epistemolojik görüşlerinin gelişimine ilişkin veriler nitel ve nicel veri toplama yöntemleri kullanılarak elde edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme soruları Güneş ve Batı (2017) tarafından geliştirilen Bilimsel Epistemolojik Görüş Ölçeğinden yararlanılarak yazılmış ve hazırlanan soruların geçerliğinin ve güvenilirliğinin sağlanması için üç alan uzmanından soruları değerlendirmeleri istenmiştir. Gelen dönütlere göre sorular düzenlenerek uygulanmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları şunlardır;

Yarı Yapılandırılmış Görüşme: Araştırma kapsamında öğretmen adaylarının epistemolojik görüşlerinin belirlenebilmesi için sürecin başında ve sürecin sonunda yarı yapılandırılmış odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmeler Sizce bilgi nedir? Bilgiyi nasıl tanımlarsınız? Bilimsel bilgi denildiğinde aklınıza ne geliyor? Bilimsel bilgi ile diğer bilgiler arasında (felsefe, din, sanat vb.) fark var mıdır, varsa nelerdir? soruları çerçevesinde yürütülmüştür. Odak grup görüşmeleri yaklaşık 45 dk sürmüş ve görüşmeler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir.

Doküman İncelemesi: Araştırma kapsamında öğretmen adaylarından biyoloji laboratuvarı dersinin içeriği kapsamında gerçekleştirilen laboratuvar deneyleri sonucunda bireysel deney raporları yazmaları istenmiş ve bu raporlar nitel veri kaynağı olarak toplanarak analiz edilmiştir. Araştırmanın amacına uygun olarak, raporların yazımı sırasında anlam çerçevelerini oluşturdukları ve anlam çerçevelerini eleştirdikleri bölümler standart laboratuvar deneyi raporuna eklenmiştir. Öğretmen adaylarından toplanan raporların bölümleri şu şekilde özetlenebilir;

Deneyin Adı, Amacı: Bu başlık altında öğretmen adaylarından, gerçekleştirilen deneyin adını ve amacını, kullanılacak malzemeleri vb. yazmaları istenmiştir.

Deneyle İlgili Ön Bilgiler / Ön Öğrenmeler: Bu bölümde öğretmen adaylarından ön bilgilerini ve ön öğrenmelerini yazmaları istenmiştir. Ön bilgiler öğretmen adaylarının daha önceki eğitim kademelerinde ve yaşantılarında konu ile ilgili edindikleri bilgileri ifade ederken, ön öğrenmeler ilgili hafta sorumlu olan çalışma grubunun açık kaynaklardan elde ettiği ve çevrimiçi ortamda diğer öğretmen adaylarının erişimine sunduğu bilgileri belirtmektedir. Bu bilgiler sorumlu çalışma grubunun ulaştığı ve deneyin amacına uygun olarak düzenlediği bilgilerdir.

Deney Uygulamasına İlişkin Gözlemlerim ve Bulgularım (yorumlar ve fotoğraflar): Bu aşama standart biyoloji laboratuvar deney raporlarının işlem basamaklarını içermektedir. Gerçekleştirilecek deney türüne göre (açık uçlu, kapalı uçlu, hipotez deneyi) ara başlıklar farklılaşmaktadır. Ek olarak kendi yorumları ve fotoğraflar ile bulgularını desteklemeleri ve somutlaştırmaları da istenmiştir.

Ön Bilgilere Eleştiriler, Var Olan Bilgilere Katkılar: Bu bölüm dönüştürücü öğrenme sürecinin en önemi basamaklarından biridir. Bu bölümde öğretmen adaylarından deney sonuçlarını ve anlam çerçevelerini eleştirmeleri ve buradan hareketle ön bilgilerindeki ve anlam çerçevelerindeki değişimleri raporlamaları istenmiştir.

Bilimsel Epistemolojik Görüş Ölçeği: Bu araştırma kapsamında öğretmen adaylarının epistemolojik görüşlerinin belirlenmesi için Güneş ve Batı (2017) tarafından geliştirilen Bilimsel Epistemolojik Görüş Ölçeği (BEGÖ) kullanılmıştır. BEGÖ, otorite ve doğruluk (authority and accuracy in scientific knowledge), bilimsel yöntem ve bilimsel tutum (methodological approach and scientific attitude) ve bilimsel bilginin doğası (nature of scientific knowledge) olmak üzere üç alt boyuttan ve 23 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin kapsam geçerliğinin belirlenmesi için uygulanan CVI (content validity index) sonucu .80 olarak bulunmuştur. Araştırmacılar ölçeğin tümü için ω , r , α güvenilirlik katsayılarını sırasıyla .87, .84 ve .86 olarak raporlamışlardır. Bu araştırma kapsamında ise BEGÖ'nün Cronbach α güvenilirlik katsayısı öntest uygulamasında .69 sontest uygulamasında ise .70 olarak bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında dönüştürücü öğrenme kuramına dayalı yürütülen biyoloji laboratuvarı uygulamalarının öğretmen adaylarının epistemolojik görüşler üzerindeki etkisinin belirlenmesi için Bilimsel Epistemolojik İnanç Ölçeği yoluyla elde edilen öntest ve sontest verileri bağımlı örneklem t-testi yöntemiyle, görüşme ve doküman incelemesi yöntemleriyle elde edilen nitel veriler ise betimsel istatistik yöntemiyle analiz edilmiştir.

Araştırmanın İç ve Dış Geçerliği

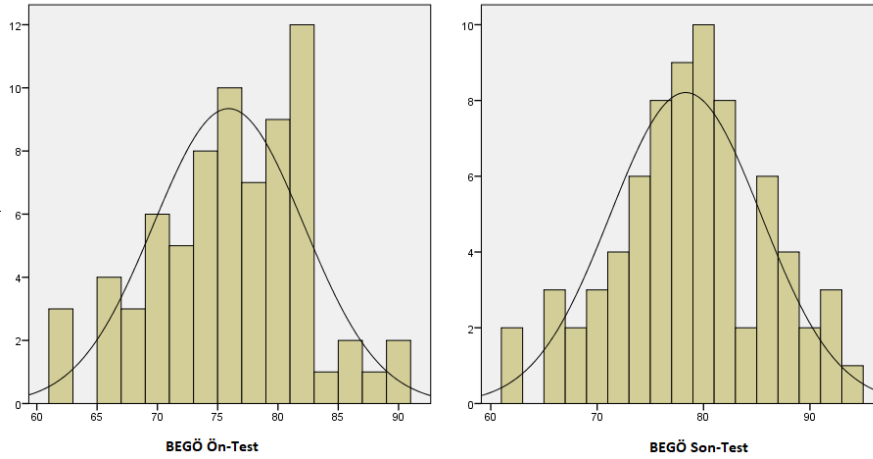
Araştırma kapsamında öğretmen adaylarının epistemolojik görüşlerindeki değişimlerin belirlenebilmesi için uygulama öncesinde ve sonrasında yapılan test uygulamalarından elde edilen sonuçların normal dağılıma uygun olup olmadığının ve verilerin parametrik testlere uygunluğunun incelenmesi için yapılan normallik testlerine ilişkin sonuçlar Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

BEGÖ Normallik Testleri

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk			Çarpıklık	Basıklık
	İstatistik	sd	p	İstatistik	sd	p		
Öntest	.11	73	.019	.97	73	.187	-.16	-.08
Sontest	.07	73	.200*	.98	73	.550	-.15	-.23

Öğretmen adaylarının Bilimsel Epistemolojik Görüş ölçeği öntest ve sontest puanları arasındaki anlamlı bir farkın bulunup bulunmadığının belirlenmesi için uygulanan bağımlı gruplar t-testinin varsamalarının karşılaşıldığından emin olabilmek ve verilerin dağılımına ilişkin daha fazla veri elde edebilmek için histogram grafikleri incelenmiştir. Öntest ve sontest sonuçları ile ilgili histogram grafikleri Şekil 2’de sunulmuştur. Tablo 2’de verilen normallik test sonuçları ve Şekil 2’de verilen histogram grafikleri birlikte değerlendirildiğinde, araştırmaya kapsamında toplanan verilerin normal dağıldığı ve parametrik testlere uygun olduğu görülmüştür.



Şekil 2: BEGÖ öntest ve sontest uygulamaları histogram grafikleri

Araştırma kapsamında tasarlanan ve uygulanan dönüştürücü öğrenme kuramına dayalı biyoloji laboratuvar uygulamaları araştırmacı tarafından güz ve bahar olmak üzere iki dönem boyunca yürütülmüştür. Bu durumun araştırmanın iç geçerliğine olumlu ve olumsuz etkileri bulunmaktadır. Yürütülen uygulamanın uzun bir zamana yayılması ve öğretmen adaylarının iki dönem boyunca hazırladıkları raporları içselleştirmeleri süreci güçlü kılan özelliklerden biridir. Araştırmanın bu özelliği öntest ve sontest uygulamaları arasındaki sürenin açılmasına ve bu sayede öğretmen adaylarından elde edilen verilerin hatırlamaya dayalı olumsuz etkilerden arındırılmasını sağlamıştır. Ancak uygulamanın tek bir araştırmacı tarafından yürütülmüş olması ve araştırmada kontrol grubuna yer verilmemiş olması araştırmanın zayıflığı olarak ifade edilebilir. Araştırmada kontrol grubunun bulunmamasının nedeni ise şu şekilde açıklanabilir; araştırma öncesinde tüm öğretmen adaylarının araştırmaya katılacakları öngörülmüş ancak gönüllü katılım ilkesine uygun olarak 17 öğretmen adayının araştırmaya katılmamaları ve bu öğrencilerin öğretim süreçlerinin devamının sağlanmasının gerekliliğiyle, araştırmaya katılmayan öğretmen adayları ayrı bir laboratuvar şubesinde toplanmıştır. Bu gruptan elde edilecek herhangi bir verinin de normal dağılıma uymayacağı ve araştırmada deney grubundaki öngörülen gelişime istatistiksel olarak anlamlı bir anlam oluşturamayacağı gerekçesi ile araştırmaya dâhil edilmemişlerdir. Bu grupta Tablo 1’de sunulan içerikler herhangi bir ek uygulama olmadan yürütülmüştür.

Bulgular

Araştırmanın temel varsayımlarından biri olan ve öğretmen adaylarının konu ile ilgili sahip oldukları inançların kendi ön yaşantı ve bilgi birikimlerine dayalı olarak oluşturdukları anlayışlar olduğu varsayımına ilişkin öğretmen adaylarının ifadelerinden elde edilen doğrudan alıntılar şu şekilde örneklendirilebilir;

A: Sizce bilgi nedir?

S1. Bence bilgi, bir konu hakkında öğrenilen ve öğretilen, gerçek olan her şeydir.

S2. Bilgiyi yaşamımıza değer katan her olgu için söyleyebiliriz. Zaman içinde içerik değişmiş olsa da bilginin varoluşu hiçbir zaman değişmedi. Örneğin; taş devri zamanında taşın nasıl yontulacağı bir bilgiyken günümüzde bunun yerini Mars’ta nasıl bir yaşam olduğu aldı.

A: Bilimsel bilgi denildiğinde aklınıza ne geliyor?

S1. Bilimsel bilgi denilince akla onun kanıtlanabilir olduğu gelir. Bunun kanıtlanabilir bir olgu olması ise yapılan deney ve araştırmalarla çözümlenir.

S4. Bilimsel bilgi, kişiden kişiye ve toplumdan topluma değişmeyen, genel geçer, objektif ve bilimsel yöntemle elde edilen bilgidir.

A: Bilimsel bilgi ile diğer bilgiler arasında (felsefe, din, sanat vb.) fark var mıdır? Varsa nelerdir?

S6. Fark vardır. Bu farkta bir önceki cevapta da bahsettiğim gibi kanıtlanabilirlikten gelir. Bilimsel bilgi nesnel ve herkes için doğruluğu ve yanlışlığı aynıken diğer bilgiler öznel ve kişiden kişiye değişebilen ve yoruma açık, göreceli kavramlardır. Örneğin, bir heykeltıraşın yaptığı işte bilginin doğruluğu ya da yanlışlığı yoktur yani tamamen öznel. Ancak bir biyolog için bilgi yapılan deneylerle ve araştırmalar sonucunda elde edilir ve nesnel.

S2. Bence bilimsel bilgi ve diğer bilgiler arasında fark vardır. Bilimsel bilgi kesindir ve ispatlara dayanır. Bilim ışığında ortaya çıkmıştır ve nesnel. Ancak diğer bilimler, örneğin felsefe ya da din bilimi, daha öznel ve kanıtlanabilirliği çok yoktur. Bilimsel bilgiye göre kabulleri daha fazladır. Deney ya da gözlem yapmak pek olanaklı değildir.

Öğrenci ifadelerinden de anlaşılacağı üzere, öğretmen adayları genellikle bilimsel bilgiyi kesin, gerçek, herkes tarafından kabul edilen kavramlar ile açıklamaktadırlar. Özellikle öğrencilerin uygulama öncesinde epistemolojik inançlarının daha çok dogmatik düzeyde olduğu belirlenmiştir ve bu durum Güneş ve Batı (2017) tarafından yapılan çalışmanın bulguları ile de örtüşmektedir.

Araştırma kapsamında öğretmen adaylarına süreç başında ve sonunda öntest ve sontest olarak uygulanan Bilimsel Epistemolojik Görüş Ölçeğine ait betimsel istatistik değerleri Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3

BEGÖ Öntest ve Sontest Uygulaması Betimsel İstatistik Değerleri

	N	Min.	Mak.	Ort.	SS
BEGÖ öntest	73	62.00	90.00	75.90	6.23
BEGÖ sontest	73	62.00	93.00	78.31	7.09

Tablo 3 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının Bilimsel Epistemolojik Görüş Ölçeği öntest ve sontest uygulamalarından aldıkları puanlar ve bu puanlara ait standart sapmalar göz önüne alındığında, öğretmen adaylarının epistemolojik olarak kuşgucu görüşe daha yakın oldukları belirlenmiştir. Elde edilen bu bulgular alanyazındaki diğer araştırmalar (Chai, Khine ve Teo, 2006; Cheng, Chan, Tang ve Cheng, 2009; Güneş ve Batı, 2018; Güneş, Batı ve Katrancı, 2017) ile uyumludur.

Araştırma kapsamında dönüştürücü öğrenme kuramına dayalı yürütülen biyoloji laboratuvar uygulamalarının öğretmen adaylarının epistemolojik görüşleri üzerindeki etkisinin belirlenebilmesi için yapılan t-Test sonuçları Tablo 4’de verilmiştir. Tablo 4 incelendiğinde, öğretmen adaylarının Bilimsel Epistemolojik Görüş Ölçeği öntest ve

son test puan ortalamaları arasında, son test puanları lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farkın ($t = -4.67$, $p = .000$) olduğu ve bu sonuçtan hareketle araştırma kapsamında geliştirilen dönüştürücü öğrenme kuramına dayalı biyoloji laboratuvar uygulamalarının öğretmen adaylarının epistemolojik görüşlerini geliştirdiği görülmektedir.

Tablo 4

BEGÖ Öntest Ve Son test Uygulaması t-Test Sonuçları

	N	Ortalama	SS	t	sd	p
BEGÖ Öntest	73	75.90	6.23	-4.672	72	.000
BEGÖ Son test	73	78.31	7.09			

Araştırma kapsamında toplanan nitel bulgular analiz edildiğinde, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının raporlarında, bilimsel epistemolojik görüşlerindeki değişime ilişkin somut kanıtlar elde edilememiştir. Woodrow ve Caruana'nın (2017) ortaya koyduğu öğretmen adaylarının dönüşüm sürecinde yaşadıkları deneyimi yansıtma ve öğrenme süreçlerinin önemli olduğu bulgusundan yola çıkarak, öğretmen adaylarının yaşadıkları dönüşümü raporlaştırmaları istense de, katılımcılar sürece ilişkin yorumlarını süreçten aldıkları keyif ve kazandıkları deneyimle sınırlandırmışlardır. Aşağıdaki alıntı öğretmen adaylarının deneyimledikleri süreçten duydukları mutluluğu örneklendirmektedir;

Bu deney beni diğer deneylerden daha fazla heyecanlandırdı. Çünkü diğer bütün deneyler vücudun iç organlarıyla ilgiliyken göz kafada bulunan ve içindeki yapının nasıl olup neye benzediği kitaplarla benzer olup olmadığı beni meraklandırdı. Özellikle gözün içindeki renkli kısımlar ve gözün arkasında bulunan kör nokta sarı benek oldukça dikkatimi çekti. Her ne kadar anlatılmış videolar görsellerle desteklenmiş olursa olsun camısı sıvı, göz merceği gibi yapıları elimize alıp kendi kendimize değerlendirme yapmamız bizim için büyük bir avantaj oldu.

Ek olarak öğretmen adayları dönüştürücü öğrenme sürecine ilişkin kazanımlarını yansıtma ve öğrenme süreçlerinin son bölümlerinde, sahip oldukları anlam çerçevelerini eleştirmek yerine yaşadıkları süreç ile ilgili görüşlerini belirtmeyi yeğlemişlerdir. Öte yandan kendi ön öğrenmelerini eleştiren örnekler de bulunmaktadır. Örneğin bir öğretmen adayı, süreç içerisinde yaşadığı bir değişimi şu şekilde açıklamıştır;

Bu deney sonucunda şimdiye kadar kitaplardan sadece görsellerine bakarak incelediğimiz böbreği ayrıntılı inceleme fırsatı bulduk. Böylece şimdiye kadar öğrendiğimiz bilgilerin doğruluğunu yanlışlığını değerlendirdik ve bunun sonucunda yorumlarda da bulunduk. Örneğin var olan hatalarımızdan bir tanesinin aslında bizim böbreği kabuk, öz ve havuzcuk bölümü olarak üçe ayırmamız ve bu kabuk kısmının her

bölgesinin aynı özelliklere sahip olduğunu düşünmemiz ve öğrenmemiz. Ama aslında durumun böyle olmadığını ve kabuk bölgesinin kendi içinde de farklı özelliklere sahip bölümlerin olduğunu gözlemledik.

Alanyazında pek çok araştırmacı (Case, 2005; Kennedy, Fisher ve Ennis, 1991; Willingham, 2007), ön bilgilerin kullanımının, bireylerin eleştirel düşünme becerilerinde çok önemli bir öge olduğunu göstermiş olsa da, bu araştırmada öğretmen adayları, ön bilgilerine raporlarında yer vermemişlerdir. McDermott ve Kuhn (2011) tarafından ortaya konulan ve üniversite öğrencilerinin yazma sürecinde sürekli olarak yaptıkları varsayımlarını ve akıl yürütme süreçlerini yansıtamadıklarına ilişkin bulgu, bu araştırma kapsamında öğretmen adaylarının raporlarında görülen bu eksikliklerin kaynağı olabilir.

Nitel bulgulardan elde edilen bir başka bulgu ise sürecin başında dönüştürücü öğrenme kuramının varsayımları ve amaçlarına ilişki bilgilendirme yapılmış olsa da öğretmen adaylarının yaşadıkları süreçleri toplumsal değil bireysel olarak algılamalarıdır. Öğretmen adaylarının raporlarından alınan aşağıdaki alıntı bu durumu destekleyen örneklerden biri olarak sunulabilir;

Bitkisel dokular hakkında eksik bilgilerim ve kavram yanılgılarım vardı. Bunları deneyler ve arkadaşlarımın sunumları sayesinde giderdim. Parankimaların Meristem Dokunun farklılaşarak bölünme yeteneğini kaybedince oluştuğunu bilmiyordum. Ben tamamen ayrı bir doku gibi düşünmüştüm. Bu bilgi eksikliğimi tamamladım. Bitkisel dokuları hep birbirine karıştırıyordum. Hangi doku neleri oluşturur? Bu konuda bilgilerime katkıda bulundum. Stoma ve lentiseller arasındaki farkları öğrendim. Aynı şekilde diğer dokuların özelliklerini hatırladım. Stoması olmayan bitkilerin olduğunu öğrendim. Kara yosunu yaymalarının nasıl hazırlanacağını öğrendim. Diğer bitki yaymalarından farklı olarak ezilerek ve su katılarak hazırlanmış.

Benzer bir duruma yapılan deneyde elde edilen bulguların ve sahip olunan anlam çerçevelerinin eleştirilmesi süreçlerinde de rastlanmıştır. Öğretmen adayları daha çok kendi deney sonuçlarını ve anlam çerçevelerini eleştirmeyi tercih ederken grup arkadaşlarının veya laboratuvardaki diğer öğretmen adaylarının bulgularını eleştirmeyi tercih etmemişlerdir. Bu durum alanyazında dönüştürücü öğrenme kuramının zayıflıklarından biri olarak belirtilmiş ve kuramın bireysel dönüşüm sürecine daha fazla odaklanarak toplumsal dönüşümü yeterince açıklayamadığı (Taylor, 1998) şeklinde belirtilmiştir. Her ne kadar yapılan son görüşmelerde öğretmen adayları yaşadıkları süreçten memnun oldukları ve kendilerine farklı bir bakış açısı kazandırdığını belirteseler de, yaşadıkları dönüşümü bireysel dönüşüm olarak belirtmeleri ve raporlarında yaşadıkları değişimi ortaya koyamamaları, bu araştırma kapsamında gerçekleştirilen uygulamanın geliştirilmeye ihtiyacı olduğu şeklinde yorumlanmıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma kapsamında dönüştürücü öğrenme kuramına dayalı olarak tasarlanan biyoloji laboratuvar uygulamaları dersinin fen bilgisi öğretmen adaylarının epistemolojik görüşleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma öncesinde, dönüştürücü öğrenme kuramının öğrenen adaylarının bilgiyi yapılandırma sürecinde kendi inançlarına ve bakış açılarına uygun davranmalarını amaçlaması (Mezirow, 1997) ve lisans öğrencilerinin sosyal etkileşimler ve iletişimlere dayalı bilimsel düşüncüyü geliştiren uygulamalarda gelişim göstermeleri (Ryder, Leach ve Driver, 1999) gerekçelerinden yola çıkarak, bu sürecin öğretmen adaylarının epistemolojik görüşlerini geliştireceği ön görülmüştür.

Genel olarak alanyazında, eleştirel düşünme öğretimine ilişkin probleme dayalı öğrenme yaklaşımının (Eren, 2011; Obay, 2009; Yıldırım ve Yalçın, 2008), bilimsel süreç becerileri yaklaşımının (İleri, 2012) ve argümantasyon yaklaşımının (Gültepe, 2011) eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede etkili olabileceği üzerine bulgular bulunmaktadır. Ancak dönüştürücü öğrenme kuramının öğretmen adaylarının epistemolojik görüşleri üzerindeki etkisine ilişkin bir araştırmaya rastlanmamıştır. Araştırma kapsamında toplanan veriler analiz edildiğinde öğretmen adaylarının Bilimsel Epistemolojik Görüş Ölçeği son test puanlarının öntest puanlarından anlamlı düzeyde farklılaştığı ($t = -4.67$, $p = .000$) ve buna bağlı olarak yürütülen uygulamanın öğretmen adaylarının epistemolojik görüşlerini arttırdığı belirlenmiştir. Öte yandan dönüştürücü öğrenme kuramı toplumsal bir değişimi öngörürken, bu araştırma kapsamında yürütülen uygulamada öğretmen adaylarının gelişimlerinin farkında olduğu ancak daha çok bireysel gelişimlerine odaklandıkları belirlenmiştir. Eş anlatımla laboratuvardaki diğer arkadaşlarının anlam çerçevelerini eleştirmekten uzak durdukları yalnızca kendi anlam çerçevelerini eleştirmeye odaklandıkları belirlenmiştir. Alanyazında da dönüştürücü öğrenme kuramının bireysel dönüşüm sürecini ön plana alarak, toplumsal dönüşüm ile ilgili zayıf açıklamalar üretmediği, ek olarak, dönüşüm sürecinde öğrenene baskı ve güç karşısında değişimi nasıl gerçekleştireceği konusunda yeterince ipucu vermediğine yönelik eleştiriler bulunmaktadır (Taylor, 1998).

Nitel verilerden elde edilen sonuçlar da, öğretmen adaylarının epistemolojik görüşlerinin gelişimine ilişkin kanıtlar sunmuştur ve bu nedenle de geliştirilen uygulamanın etkili olduğunu belirtmek olanaklıdır. Ek olarak Draper, Barksdale-Ladd ve Radencich (2000), hem doğuştan gelen hem de sonradan edinilen becerilerin kullanılmasının zaman içinde tutum ve alışkanlıklara dönüşeceğini belirtmektedir. Bu nedenle bu araştırma kapsamında öğretmen adaylarından raporlarında epistemolojik görüşlerini yansıtmaları ve eleştirmelerinin istenmesi süreç içerisinde somut olmasa bile epistemolojik görüşlerinin gelişimine katkı sağladığı şeklinde yorumlanmıştır. Öte yandan öğretmen adaylarının raporlarında dönüşümlerini ve eleştirilerini somut olarak ortaya koymamaları yazma becerilerindeki eksikliklerden de kaynaklanmış olabilir. Cremin ve Oliver (2017) öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitim programlarının yazma becerilerini ve algılarını geliştirmenin ve özgüvenlerini

arttırmanın önemli olduğunu göstermiştir. Bu noktadan hareketle uygulanan programın öğretmen adaylarının epistemolojik görüşlerini ifade etme ve dayanaklandırma becerilerini desteklediği belirtilebilir.

Araştırma bulgularının, araştırmanın zayıf deneysel desen üzerine kurgulanması ve veri çeşitliliğinin azlığı gibi eleştiriler göz önüne alınarak yorumlanması gerektiği açıktır. Ancak dönüştürücü öğrenme kuramının öğretmen eğitiminde nasıl kullanılabilmesine ilişkin somut bir örnek sunabilmesi ve öğretmen adaylarının epistemolojik görüşleri ile ilişkisini kurabilmesi açısından bu sonuçların önemli olduğu düşünülmektedir. Daha sonra yapılacak araştırmalarda, öğretmen adaylarına diğerlerinin anlam çerçevelerini de eleştirebilme fırsatı sunacağı ve toplumsal dönüşümü daha fazla destekleyebileceği için çevrimiçi tartışma ortamları kadar sınıf içi tartışma ortamlarının artırılması önerilmektedir.

Kaynakça

- Akpınar, B. (2010). Dönüştürücü öğrenme kuramı: Dönüşerek ve değişerek öğrenme. *Anadolu University Journal of Social Sciences*, 10(2), 185-198.
- Boyd, R. D., and Myers, J. G. (1988). Transformative education. *International Journal of Lifelong Education*, 7(4), 261-284.
- Brownlee, J. (2003). Changes in primary school teachers' beliefs about knowing: A longitudinal study. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 31(1), 87-98.
- Brownlee, J., Purdie, N., and Boulton-Lewis, G. (2001). Changing epistemological beliefs in pre-service teacher education students. *Teaching in Higher Education*, 6(2), 247-268.
- Buehl, M. M., and Alexander, P. A. (2001). Beliefs about academic knowledge. *Educational Psychology Review*, 13(4), 385-418.
- Cano, F., and Cardelle-Elawar, M. (2004). An integrated analysis of secondary school students' conceptions and beliefs about learning. *European Journal of Psychology of Education*, 19(2), 167-187.
- Case, R. (2005). Moving critical thinking to the main stage. *Education Canada*, 45(2), 45-49.
- Chai, C. S., Khine, M. S., and Teo, T. (2006). Epistemological beliefs on teaching and learning: A survey among pre-service teachers in Singapore. *Educational Media International*, 43(4), 285-298.
- Cheng, M. M. H., Chan, K-W., Tang, S. Y. F., and Cheng, A. Y. N. (2009). Pre-service teacher education students' epistemological beliefs and their conceptions of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 25(2), 319-327.

- Cranton, P. (1994). *Understanding and promoting transformative learning: A guide for educators of adults*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Cremin, T., and Oliver, L. (2017). Teachers as writers: A systematic review. *Research Papers in Education*, 32(3), 269-295.
- Draper, M. C., Barksdale-Ladd, M. A., and Radencich, M. C. (2000). Reading and writing habits of preservice teachers. *Reading Horizons*, 40(3), 3.
- Ewert, G. D. (1991). Habermas and education: A comprehensive overview of the influence of Habermas on educational literature. *Review of Educational Research* 61(3), 345-78.
- Fraenkel, J. R., and Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. New York City, NY: Mc Grawall Hill.
- Giedd, J. N., and Rapoport, J. L. (2010). Structural MRI of pediatric brain development: What have we learned and where are we going? *Neuron*, 67(5), 728-734.
- Giroux, H. A. (2004). Critical pedagogy and the postmodern/modern divide: Towards a pedagogy of democratization. *Teacher Education Quarterly*, 31(1), 31-47.
- Giroux, H., and McLaren, P. (Eds.) (1989). *Critical pedagogy, the state, and the struggle for culture*. Albany, NY: SUNY press.
- Gur-Ze'ev, I. (2003). Critical theory, critical pedagogy and the possibility of counter-education. *Counterpoints*, 168, 17-35.
- Güneş, G., and Batu, K. (2018). Development of a scale on scientific epistemological views and investigation of epistemological views of prospective teachers. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 4(2), 391-408. DOI:10.21890/ijres.409299
- Güneş, G., Batu, K., and Katranç, M. (2017). An examination of the epistemological views and learning styles of pre-service teachers. *The International Journal of Progressive Education*, 13(3), 112-128.
- Hofer, B. K., and Pintrich, P. (2002). *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hofer, B. K., and Pintrich, P. R. (1997). The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge, knowing, and their relation to learning. *Review of Educational Research*, 67, 88-140.
- İleri, Ş. (2012). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf fen ve teknoloji dersi öğretim programının öğrencilerin bilimsel süreç ve eleştirel düşünme becerilerine etkisi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi)*. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.

- İnal, K. (2010). Eleştirel pedagoji: Eğitimde modern özgürleştirici bir yaklaşım. *Alternatif Eğitim e-Dergisi*, 1, 14-24.
- Kennedy, M., Fisher, M. B., and Ennis, R. H. (1991). Critical thinking: Literature review and needed research. *Educational values and cognitive instruction: Implications for reform*, 2, 11-40.
- Kırıkkaya, E. B. and Bozkurt, E. (2011). The effects of using newspapers in science and technology course activities on students' critical thinking skills. *Eurasian Journal of Educational Research*, 11(44), 149-166.
- Kuhn, D., Cheney, R., and Weinstock, M. (2000). The development of epistemological understanding. *Cognitive development*, 15(3), 309-328.
- McDermott, M., and Kuhn, M. (2011). Using Writing for Alternative Audiences in a College Integrated Science Course. *Journal of College Science Teaching*, 41(1).
- Mezirow, J. (1996). Contemporary paradigms of learning. *Adult Education Quarterly*, 46, 158-172.
- Mezirow, J. (1997). Transformative learning: Theory to practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 74, 5-12.
- Obay, M. (2009). *Problem çözme yoluyla eleştirel düşünme becerilerinin gelişim sürecinin incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- O'Sullivan, E. (2003). Bringing a perspective of transformative learning to globalized consumption. *International Journal of Consumer Studies*, 27(4), 326-330.
- Pajares, M.F. (1992) Teacher's beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Paulsen, M. B., and Wells, C. T. (1998). Domain differences in the epistemological beliefs of college students. *Research in higher education*, 39(4), 365-384.
- Perry, W. G. (1999). Forms of intellectual and ethical development in the college years: A scheme. San Francisco: Josey-Bass.
- Ravindran, B., Greene, B. A., and DeBacker, T. K. (2005). The role of achievement goals and epistemological beliefs in the prediction of pre-service teachers' cognitive engagement and learning. *Journal of Educational Research*, 98(4), 222-233.
- Reiss, J., Schambra, H. M., Cohen, L. G., Buch, E. R., Fritsch, B., Zarahn, E., ... and Krakauer, J. W. (2009). Noninvasive cortical stimulation enhances motor skill acquisition over multiple days through an effect on consolidation. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 106(5), 1590-1595.

- Ryder, J., Leach, J., and Driver, R. (1999). Undergraduate science students' images of science. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, 36(2), 201-219.
- Schommer, M. (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of educational psychology*, 82(3), 498-504.
- Shor, I., and Freire, P. (1987). *A pedagogy for liberation: Dialogues on transforming education*. Greenwood Publishing Group.
- Taylor, E. W. (1998). *The theory and practice of transformative learning: A critical review*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED423422.pdf> adresinden elde edilmiştir.
- Tsai, C. C. (2001). A review and discussion of epistemological commitments, metacognition, and critical thinking with suggestions on their enhancement in Internet-assisted chemistry classrooms. *Journal of Chemical Education*, 78(7), 970-974.
- Willis, J. W., Jost, M., and Nilakanta, R. (2007). *Foundations of qualitative research: Interpretive and critical approaches*. California, CA: Sage.
- Woodrow, K., and Caruana, V. (2017). Preservice teachers' perspective transformations as social change agents. *Journal of Transformative Education*, 15(1), 37-58.
- Yıldırım, H. ve Yalçın, N. (2008). Eleştirel düşünme becerilerini temel alan fen eğitiminin fen bilgisi öğretmen adaylarının problem çözme becerilerine etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 165-187.
- Yılmaz, K. ve Altınkurt, Y. (2011). Öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ile ilgili görüşleri. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 195-213.



Developing Epistemological Views of Teacher Candidates with Laboratory Practices Based on Transformative Learning Theory

ARTICLE TYPE	Received Date	Accepted Date	Published Date
Research Article	04.05.2019	06.08.2019	06.08.2019

Kaan Bati ¹
Hacettepe University

Abstract

In this research, the effects of biology laboratory applications based on transformative learning theory bounded by Mezirow on critical thinking skills of science teacher candidates were examined. For this purpose, the pre-test post-test control group-free design of the quasi-experimental method was used. The study group consisted of the students who were attending the 2nd year of science teaching at a state university and who took the general biology laboratory I and II courses of the 2017- 2018 academic year. The research was conducted with a total of 73 teacher candidates in three different laboratory branches. In order to collect the data, semi-structured interview and document analysis methods were used together with the Scientific Epistemological Views Scale. When the data collected within the scope of the research were analyzed, it was determined that the pre-test scores of the pre-test scores of the teachers' scientific epistemological views scale changed significantly ($t = -4.67, p = .000$) and the application carried out accordingly increased the epistemological views of the prospective teachers. Based on qualitative and quantitative findings, recommendations for further research are presented.

Keywords: Transformative learning theory, epistemological views, teacher education, science education, biology laboratory

¹ *Corresponding Author:* Dr. Hacettepe University, Faculty of Education, Department of Mathematics and Science Education, E-mail: kaanbati@gmail.com, kaanbati@hacettepe.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-6169-7871>.

Purpose and Significance

Although there are different studies in the literature to develop the epistemological views of prospective teachers (Eren, 2011; Kırıkkaya and Bozkurt, 2011; Obay, 2009; Yıldırım and Yalçın, 2008), it is predicted that transformative learning theory may be a very effective approach in the development of epistemological views. Because the theory of transformative learning aims to enable learners to act in accordance with their own beliefs and perspectives rather than behave according to beliefs, values and judgments created by others (Mezirow, 1996, 1997). The process of transformative learning is realized through an increase in awareness level (Boyd and Meyers, 1988) and radical changes in the emotions and thoughts of the individual (O'Sullivan, 2003) as a result of evaluating their assumptions. These characteristics, which are based on the experiences of the individual and include the individual's beliefs, value judgments, attitudes and paradigms, are expressed as reference frames (Cranton, 1994, Mezirow, 1997). Reference frameworks have great importance in the perception and learning of the individual's environment. The individual evaluates the new situation according to the frames of reference or transforms the reference frames to conform to the situation (Mezirow, 1997). Transformational learning takes place through an individual's evaluation of reference frameworks.

According to the theory of transformative learning, learners have an active role in the class or group. According to Taylor (1998), in the process of transformative learning, learners, participation in class activities, empathizing with other learners and teachers should be charged. If the class or group decides to undertake the task of performing the transformation, it must also share the responsibility. For this, it is important that learners know their roles and responsibilities in the process. If the class/group is not willing to cooperate and share responsibility, it is unlikely to develop transformative learning. Starting from these points, Mezirow (1997) describes the role of the learner in the process of transformative learning as; critically evaluating the validity of self and others' assumptions; making critical thinking to evaluate beliefs or perspectives; learning to participate in reflective conversation and discussion in a full, effective and free way; providing emotional support for participation. He also described the role of learners in the process of transformative learning; (a) have accurate and complete information; (b) avoiding self-deception; (c) assess evidence and arguments as objectively as possible; (d) be open to alternative perspectives; (e) to reflect critically their preliminary assumptions and results; (f) being involved in questioning, refuting and reflection in equal opportunity, and (g) accepting a valid and rational compromise as a legitimate validation criterion. (Mezirow, 1996, p. 171)

In this respect, it can be said that the epistemological perspective of the transformative learning theory is closer to subjective understanding than to objective understanding. From this point of view, the aim of this study is to investigate the effects of teacher education practices on the epistemological views of prospective science teachers. The findings of this study will provide a new dimension to the

research related to the development of critical thinking skills and will provide a significant contribution to the literature as it will provide a concrete example of the use of transformative learning theory in teaching practices for the classroom. The problem statement of the study has been determined as “does the biology laboratory course based on transformative learning theory have a significant effect on prospective teachers' epistemological views?”

Method

In this study, pre-test-post-test control groupless model was used (Fraenkel and Wallen, 2006). In order to provide more concrete evidence on the development of the pre-service teachers' epistemological views, the biology laboratory experiment reports and semi-structured focus group interviews were collected as qualitative data and interpreted together with the quantitative data. The study group consisted of the students who took the second biology laboratory I and II courses in the 2017 - 2018 academic year. The study was conducted with 73 teacher candidates in three different laboratory branches. Participants were explained to the students prior to the study that they were willing to participate in the research and they were transferred to the fourth branch where the application would not be carried out. There is no control group in accordance with the research design. It is assumed that the students who took the course have not had a direct effect on their epistemological beliefs. In order to obtain data on this prejudice in the research set-up, semi-structured interviews were conducted with three focus groups, each of which consisted of six prospective teachers. In these interviews questions such as what do you think about information is? how do you define the information? what comes to your mind when you think about scientific knowledge? is there a difference between scientific knowledge and other information (philosophy, religion, art, etc.)? were asked and students were asked to express their opinions on these questions freely. The findings of these interviews are presented in the findings section. The biology laboratory course, which was designed based on the theory of transformative learning, continued throughout the academic year to cover the fall and spring semesters. This process is based on the students' ability to reach and share information and to share their criticism of the information. In order to transform students' critical thinking skills, discussion groups were formed in both the laboratory and online environments (LMS - learning management system) throughout the whole process and they were asked to report their criticism about the information obtained. In the scope of the research, it was asked to reveal the preliminary information about the related subject and to express the reference frames based on the preliminary information. Online forms were used to clearly reflect the reference frames and they were asked to fill in these forms individually. As a second step, laboratory experiments were carried out within the scope of the relevant subject and teacher candidates were able to record and report their observations and conclusions. The studies conducted at this stage are designed as group work. In the third stage, prospective teachers were asked to compare and critique the results they obtained from the experiments with their pre-knowledge and reference frameworks. The critical process at this point was again made individually

and recorded in online forms. In the final stage, pre-service teachers were asked to share the process, their pre-knowledge, experiences, and critiques of their own reference frames and to evaluate them as a whole group.

Results

When the t-Test results of the biology laboratory applications conducted on transformative learning theory are analyzed, it is seen that there is a statistically significant difference in favor of posttest scores between pre-test and post-test mean scores ($t=-4.67$, $p=.000$). From this conclusion, it is seen that biology laboratory applications based on the transformative learning theory developed within the scope of the research developed the epistemological views of prospective teachers. When the qualitative findings collected in the research were analyzed, no concrete evidence for the change in scientific epistemological views could be obtained in the reports of prospective teachers. Based on the finding presented by Woodrow and Caruana (2017) that prospective teachers' reflections of experiences about transformation during the process is important, so participants were asked to report the transformation they had experienced. But the participants just shared their comments on the online process. In addition, prospective teachers preferred to express their views on the process they lived, rather than critical of their frame of reference, in the final parts of the reports expected to reflect their gains in the transformative learning process.

Discussion and Conclusions

Although the results obtained from the qualitative data cannot be directly attributed to the development of epistemological views of pre-service teachers, it is possible to state that the practice developed is effective. Because Draper, Barksdale-Ladd and Radencich (2000) state that the use of both innate and acquired skills will turn into attitudes and habits over time. For this reason, it is interpreted that the teacher candidates reflect their epistemological views in their reports and that they want to be critical thinkers to the development of epistemological views even if they are not concrete in the process. On the other hand, the fact that pre-service teachers do not present their transformations and critics in their reports may be due to the deficiencies in writing skills. Cremin and Oliver (2017) have shown that it is important to improve the writing skills and perceptions of pre-service education programs and to increase their self-confidence. From this point of view, it can be stated that the program implemented supports the teacher candidates' ability to express and support the epistemological views. It is clear that the research findings should be interpreted by considering the criticisms such as the poor experimental design and the lack of data diversity. However, these results are considered to be important in terms of providing a concrete example of how transformative learning theory can be used in teacher education and its relation to the epistemological views of pre-service teachers. In subsequent studies, it will be more effective to increase the discussion levels for the classroom as much as online discussion environments, as the prospective teachers will give the opportunity to criticize the reference frameworks of others and further support the social transformation.



Postmodernizmin Eğitim Yönetimindeki İzlerinin Fenwick English Üzerinden Değerlendirilmesi

MAKALE TÜRÜ	Başvuru Tarihi	Kabul Tarihi	Yayın Tarihi
Derleme Makalesi	10.01.2019	28.04.2019	08.06.2019

Oya Uslu Çetin ¹
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi

Murat Özdemir ²
Hacettepe Üniversitesi

Öz

Bu çalışmanın amacı, postmodern perspektifin eğitim yönetimindeki etkilerini Fenwick English üzerinden irdelemektir. English (1939-), eğitim yönetimi alanında aykırı ve postmodern düşünceleri ile büyük yankı uyandırmış bir eğitim bilimcidir. 1970’li yıllardan başlayarak etkin biçimde eğitim yönetimi alanında çalışan yazar, Türkiye kaynaklı alanyazında yeterli ölçüde yer almamıştır. English, araştırmalarında daha çok eğitim önderliği üzerine yoğunlaşır. O’na göre, eğitim lideri hayal kurabilmeli, hayalini gerçeğe dönüştürebilmeli, devrimci olabilmeli ve risk alabilmelidir. English, eğitimin pek çok alanında son derece önemli, günümüze ve özellikle geleceğe yön verecek fikirler ortaya koymuştur. Örneğin, English’e göre modern eğitim işlerliğini yitirmiştir; oysa gelecek, çocukların elindedir. Bu nedenle, English eğitimin amacı, okulun işlevi, öğretmenlerin rolü ve öğretim programlarının üzerinde önemle durulması gereken konular olduğunu düşünmektedir. Dolayısıyla yazar, okulların çocukları geleceğe hazırlaması gerektiği üzerinde ısrarla durur. Modern eğitim sistemini eleştiren English, eserlerinde postmodern bakış açısı ile tek bir kuram ve yönteme bağlı olmayan eğitim yönetimi uygulamaları üzerinde yoğunlaşır. Bu çalışma, English’in eğitim yönetimi düşüncesini postmodernizm ışığında betimlemekte ve sonuç olarak Türkiye eğitim yönetimi alanyazınının English’in farklı fikirlerinden yararlanması girişimlerine destek olmayı amaçlamaktadır. Bu çerçevede öncelikle modernizm ve postmodernizm kavramları mercek altına alınmış sonra da modernizmin ve postmodernizmin eğitim alanına nasıl yansıdığı incelenmiştir. Son olarak ise English’in yaşamı ve eğitim yönetimine ilişkin düşünceleri sunulmuştur.

Anahtar sözcükler: Modernizm, postmodernizm, postmodern eğitim, eğitim yönetimi, Fenwick English.

¹*Sorumlu Yazar:* Öğr. Gör, Rektörlük, Dış İlişkiler Ofisi, E-posta: oyauslu@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-0435-831X>

²Doç. Dr., Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, E-posta: mrtozdem@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-1166-6831>

Bilimsel bir uğraş olarak 19. yüzyılın ikinci yarısından başlayarak gelişme gösteren eğitim yönetimi alanı, özellikle 20. yüzyılın ikinci yarısında bilim felsefesinde gözlenen çeşitli gelişmelerin de etkisiyle çalkantılı bir döneme girmiştir. Eğitim yönetiminde yaşanan çalkantının önemli bir nedeni de başta Popper, Kuhn, Lakatos ve Feyerabend gibi bazı bilim felsefecilerinin mantıksal pozitivizme dayalı geleneksel bilim epistemolojisine yönelik köklü eleştirileri olmuştur. Bilim felsefesindeki bu köklü ayrışma başta T. B. Greenfield olmak üzere kimi eğitim yöneticisini de etkilemiştir. Bunun yanı sıra eğitim yönetimi alanında mantıksal pozitivizmi savunan *Kuram (Teori) Hareketinin* önemli temsilcisi Griffiths ile pozitivizmin eleştirisini yapan Hodgkinson, Willower ve Ribbins arasında oldukça çekişmeli tartışmalar yaşanmıştır.

Bu dönemde eğitim yönetiminde feminizm, natüralist bağdaşımçılık, postpozitivizm ve eleştirel kuram gibi farklı bakış açıları gelişme göstermiştir. Bu çerçevede filizlenen tartışmalar halen devam etmekte olup eğitim yönetimi alanındaki uygulamaların ve araştırmaların doğasına ilişkin sorular yanıtlanmaya çalışılmaktadır (Burgess ve Newton, 2014). Ancak bu akımların ve temsilcilerinin eğitim yönetimi araştırmacıları ve öğrencileri tarafından yeterince bilinmiyor olması, alanın ontolojik, epistemolojik ve aksiyolojik bağlamının derinleşmesinin önündeki önemli bir sorun olarak değerlendirilebilir. Eğitim yönetimindeki bakış açılarından biri de postmodernizmdir. Bu kapsamda eğitim yönetiminde postmodern görüşleriyle öne çıkan isimlerden biri ise Fenwick English'tir (1939-...). Halen yaşamakta olan English'in eğitim yönetime yönelik görüşleri postmodern anlayışa dayanmaktadır. Bu bağlamda English'in postmodern eğitim yönetimi kavrayışının betimlenerek değerlendirilmesi, eğitim yönetiminin kimlik inşasına (*kimlik belirleme süreci*) ve geleceğinin hangi yönde biçimleneceğinin anlaşılmasına görece katkı sunabilir.

Alandaki tartışmalara 1990'lı yıllardan bu yana postmodernizmi savunarak katkıda bulunan Fenwick English, daha çok eğitimde liderlik ve öğretim programı üzerine yaptığı çalışmalarla tanınmakla birlikte kuram ve uygulama arasındaki boşluk, kurama dayalı karar vermenin okullara zararı, yeni oluşumlara eski yöntemlerle bakmanın olumsuz sonuçları ve alanda değişimin gerekliliği gibi konularda da çalışmalar yapmıştır. English'e (2003) göre kuramlar tek doğruya dayandırıldıkları için kuram odaklı uygulamalar sınırlayıcıdır. Oysa ki eğitimde bütün durumlara uyabilen bir kuram olası değildir. Dolayısıyla eğitim liderleri açık fikirli olmalı ve birden fazla doğrunun olabileceğini göz önünde bulundurmalıdır. Bazı yönetsel kararlar bağlam, kültür, varolan kaynaklar, hedefler ve zaman dikkate alındığında diğerlerine göre daha iyi olabilir. Bu nedenle bazı kuramlara bağımlı kalmak eğitim uygulamalarını sınırlandırdığı için dünyaya farklı perspektiflerden, bağlamlardan ve kültürlerden bakabilmek önemlidir. Amerika'da pek çok büyük eyalette eğitimin farklı kademelerinde öğretmenlik, yöneticilik ve danışmanlık gibi çeşitli görevler yapmış olan English, aynı zamanda öğretim programı yönetiminde kontrolün babası olarak anılır ve pek çok ödülün sahibidir (English, 2003).

Türkiye’de modern ve postmodern eğitim anlayışları üzerine çeşitli çalışmalar yapılmış olsa da bunların büyük bir bölümü alanın son dönem akımlarının temsilcilerine yeterince ağırlık vermemiştir. Örneğin, Aslanargun (2007), modern ve postmodern eğitimin karşılaştırmasını yapmış; Çakır (2017), ilkokul öğretmenlerinin postmodern eğitim anlayışına yönelik düşüncelerini betimlemiş; Kızılkaya (2014), Türk Eğitim Sistemi’nin sorunlarını postmodern felsefe doğrultusunda incelemiş; Kökten (2013) son dönem eğitim programlarını postmodern bakış açısıyla değerlendirmiş; Erdem ve Sarpkaya (2011) postmodernizmin eğitim denetimindeki uygulanabilirliğini araştırmış; Tezcan (1993) ise postmodern eğitim anlayışını mercek altına almıştır. Bu çalışmalarda postmodernizmin eğitim alanına ne zaman ve nasıl yansıdığına ve özellikle eğitim yönetimi alanındaki öncülerine yeterince yer verilmemiştir. Ancak Özdemir (2017, 2018) çalışmalarında, eğitim yönetimi alanının tarihsel ve felsefi sürecini aktarırken postmodern eğitim yaklaşımını English’i merkeze alarak sunmuştur.

Alanın gelişimsel bir ilerleme göstermesi, geleceği açısından umut vericidir ancak bunun sürdürülebilir olması için her bir dönemin dinamiklerinin, öncülerinin, varsayımlarının ve etkilerinin incelenmesi yararlı olacaktır. Dolayısıyla aslında alanda önemli etkileri olan ve hatta yaşamakta olan bir yazarın alana katkılarının yeterince değerlendirilmemiş olması, bu çalışmanın yapılmasını özendirmiştir. Bu bağlamda bu çalışmanın amacı Fenwick English’in eğitime ve eğitim yönetimine ilişkin düşüncelerini postmodernizm ekseninde betimlemektir; çünkü postmodernizmin eğitim alanını nasıl yönlendirdiğini anlayabilmek kavramın açıklanmasıyla olanaklı olacaktır. Buradan hareketle, bu çalışmada öncelikle modernizm ve postmodernizm kavramları eğitimdeki yansımaları ile birlikte açıklanmış, sonrasında English’in yaşamı ve eserleri ile ilgili bilgi verilmiş, son olarak ise English’in eğitim yönetimi hakkındaki görüşleri sunulmuştur.

Modernizm

Özünde değişim ve dönüşüm olan modernitenin ne zaman başladığı hakkında farklı görüşler bulunmaktadır. Kimi yazarlara göre modernite 18. yüzyılın sonunda Sanayi Devrimi ile, kimilerine göre 18. yüzyıl sonunda Amerika’nın bağımsızlığı ve Fransız İhtilali ile, kimilerine göre 19. yüzyılda Orta Çağ Avrupası’nın genişlemesiyle, kimilerine göre ise Kopernik’in dünyanın güneşin etrafında döndüğünü iddia etmesiyle beraber Rönesans düşüncesiyle başlamıştır. Bazı yazarlar ise dönemin 19. yüzyıl sonu 20. yüzyıl başında meydana gelen sanatsal gelişmeler ve hatta I. Dünya Savaşı ile başladığını öne sürer. Başlangıç olarak hangisi kabul edilirse edilsin modernite, insanlığın sürekli gelişim için gösterdiği çaba olarak anılır (Malpas, 2005). Anderson’a (2011) göre ise modernizm, aslında 1890’lı yıllarda ortaya çıkmış olan Hispanik Amerika kökenli bir yaklaşımdır. O zamana kadar hakim olan Tanrı merkezli dünyadan insan merkezli dünyaya geçişi hedefleyen; geleneğe karşı çıkarak yenilik ve değişimi savunan bir öğretilerdir. Modernistler mükemmel bilginin olanaklı olduğunu düşünürler, bu nedenle her şeyi açıklama gücüne sahip büyük kuramların, genel yasaların ve bağlamdan bağımsız tek doğrunun arayışındadırlar. Verimliliğin en

temel amaç olduğu modernizmde insanın mutluluğu, gelişmesi ve mükemmelleşmesi bilim ile gerçekleşebilir. Zaten günlük yaşamda da modern sözcüğü pek çok insan için gelenekselden farklı olana, yeni olana işaret eder. Görüldüğü üzere modernite, sözcüğün kendisinden de anlaşılabilmesi gibi eskiyi değil yeniye kabul eden, insanın değişimi ve gelişimi için tek doğruyu ve bilimi savunan bir anlayıştır. Dolayısıyla modern düşünceyi benimsemiş bilim adamları ve düşünürlerin pozitivist paradigmayı savundukları belirtilebilir.

Slattery'e (2006) göre modernizm, onu savunanların Orta Çağ'ın hatalarını görmeleri ve dış dünyayı anlayıp kontrol edebilmek için yeni yöntemler aramaları ile ortaya çıkmıştır. Bu süre içinde Kartezyen düşünce bu yeni hareketin temelini oluşturmuştur. Ardından modernizmin sosyo-ekonomik özelliğinin bir benzeri olan kapitalizm ortaya çıkmıştır. Bu anlayışla bilim ve teknolojinin yararlarına, gelişimine, usavurma kültürüne ve mantığına ısrarcı bir bağlılık oluşmuş ve bu eğilim 21. yüzyılda benimsenen anlayış durumuna gelmiştir. Bu dönemde, bilginin tek ve insandan bağımsız olduğu gerçeğini yansıtan Aydınlanma ve doğrusal bir ilerleme anlayışı ile ideal toplum düzeninin oluşturulabileceği düşüncesi hakimdir (Şaylan, 2016). Bu anlamda aslında modernitenin çıkış noktası insanlığın yararına olan gelişmeleri içermektedir. Fakat sonuç olarak gözlemlenenler, amaçlanan ile uygulananın çok fazla örtüşmediğine işaret etmektedir. Çünkü büyük değişim ve gelişim gerçekleştirilmesi beklenen modern sistemlere karşın günümüzde halen güvenlik, savaşlar, çevre kirliliği, açlık, sosyal adalet, eğitime erişim vb. alanlardaki sorunlar devam etmektedir. Oysa ki eğitim sürecinden geçmiş toplumlarda bu tür sorunların giderek azalması beklenmektedir.

Berman'a (1982) göre modernizm macera, güç, eğlence, büyüme ve dönüşüm ortamı ile birlikte sahip olunan ve bilinen her şeyi tehdit eden ve yeniye ön plana çıkaran bir ortam sunar ve modern yaşam birçok kaynaktan beslenir. Doğa bilimlerindeki buluşlar, sanayileşme, bilimsel bilginin teknolojiye ve üretime dönüşmesi, sınıf çatışmaları, nüfussal değişiklikler, hızla artan şehirleşme, kitle iletişim araçlarının dinamik bir şekilde çeşitlenmesi ve kullanılması, bürokrasinin işleyişi, insanların yer değiştirmesi ve sonuç olarak kapitalist bir dünya pazarı moderniteyi besleyen öğelerdir. Dolayısıyla modern olmak geçmişi unutup geleceğe odaklanmak ve sürekli yeni ile yüzleşmek anlamına gelir (akt. Malpas, 2005). Bu nedenle modern çağ, çarpıcı atılımların ve gelişmelerin kaydedildiği bir dönem olmakla birlikte aynı zamanda büyük acılara, kayıplara, savaşlara ve ayrımcılığa sahne olmuş bir zaman dilimidir (Şaylan, 2016). Aslında bu durum modernizmin hedeflerini tam olarak gerçekleştirmediğinin bir göstergesidir.

Epistemolojik açıdan incelendiğinde modernizmde fiziksel ve toplumsal her olgu belirli kurallar çerçevesinde gelişir, bilgi ölçülebilir olmalıdır ve ölçüm sonuçlarına dayalı kesin yargılardan oluşmalıdır. Dolayısıyla belirsiz ve denetimi olanaklı olmayan olgular reddedilir. Fakat özellikle sosyal olgularda ve insan ilişkilerinde bilgi edinme ve kullanma süreçlerini kesin yargılara, formüllere ve denetime dayalı bir sisteme bağlamak totaliter ve tek tip bir düzen riskini ortaya

çıkartır (Çakır, 2017). Yöntemsel olarak incelendiğinde ise modernizm veri toplama, kuram geliştirme, kanıtlama ve çürütme süreçlerinde bilimsel yöntemi kullanır. Modernistlere göre bilgi ölçülebilir olmalıdır, bilimin amacı bağlamdan bağımsız genel yasalar üretmektir ve doğru olarak kabul edilen şey dünyada olup bitecekleri yordayabilmelidir (English, 2001). Modernizmin ve onun bilim dünyasındaki yansıması olarak nitelendirilebilecek pozitivistizmin bu anlayışı 1980’li yıllardan başlayarak başta Greenfield olmak üzere birçok yazar tarafından insanı göz ardı etmesi nedeniyle eleştirilmiştir. Eleştirinin odağında insanın öznel düşünce ve yargılarının nesnelliliği olanaklı kılmadığı, aksine çeşitliliği ortaya çıkardığı düşüncesi yatmaktadır.

Modern örgütlerde sıradizinsel (hijerarşik) bir yapı, bürokratik bir işleyiş ve denetleme mekanizmaları vardır. Dolayısıyla bütün yetkiler yöneticide toplanmıştır ve otorite kaybı korkusuyla yöneticiler yetkilendirme mekanizmasını kullanmamaktadır (Küçükali, 2015). Eğitim örgütlerinde bu durum belirgin biçimde göze çarpmaktadır. Özellikle merkezden yönetimin hakim olduğu Türkiye ve Fransa gibi ülkelerde önemli kararlar bakanlık düzeyinde alınır, merkez ve taşra örgütleri aracılığı ile okul müdürlerine iletilir. Kararların uygulanmasında okul müdürlerinin kararları sorgulanamaz. Yetkilendirme en fazla müdür yardımcılarında yasal yollarla yapılır. Öğretmenlerin ve öğrencilerin karara katılımları kısıtlıdır. İstemler ve sunumlar merkezden taşraya ve taşradan merkeze doğru yapılan yazışmalarla katı bürokrasi kuralları çerçevesinde iletilir. Bu nedenle 21. yüzyılda iletişim araçlarındaki ve sosyokültürel ortamdaki çeşitliliğe karşın eğitim örgütleri hâlâ modern anlayışla yönetilmektedir.

Postmodernizm

Postmodernizm, 1930’lu yılların Hispanik dünyasında Birleşik Krallık ve Amerika’da ilk olarak edebiyat alanında şiir ile ortaya çıkmıştır. 1950’li yıllarda ise estetik anlamda değil zamansal bir kategoriye tanımlamak için kullanılmıştır. Toynbee’ye göre Fransa-Prusya savaşı (1870-1871) ile açılan yeni dönem postmodern çağ olarak adlandırılmıştır. Modern çağda hakimiyeti elinde tutan, zenginlik ve bolluk içinde yaşaması nedeniyle 19. yüzyılın sonlarında tepki toplayan orta sınıf, bu çağda gücünü kaybetmiştir. Bunun yanında Batı’da sanayi işçilerinden oluşan bir işçi sınıfının ortaya çıkması, Batı dışındaki aydınların modernliğin sınırlarını öğrenip bunu Batı’ya karşı kullanması gibi olaylar postmodern döneme damgasını vurmuştur. Örneğin, bu dönemde Meiji Japonyası, Bolşevik Rusya, Kemalist Türkiye ve Maoçu Çin ortaya çıkmıştır (Anderson, 2011). Bazı yazarlara göre ise postmodernizm 1950’lerde, bazılarının göre 1970’lerde, bazılarının göre de 1990’larda Avrupa’da ve Kuzey Amerika’da başlamıştır (Malpas, 2005). Leitch (1996) postmodern dönemin Batı toplumlarında 1960’larda başlayıp devam etmekte olan tarihsel ve kültürel bir süreç olduğunu belirtir. Sönmez (1993) ise postmodernizmin, 20. yüzyılda ortaya çıkmış bir sanat akımı olduğunu, daha sonra felsefe, sosyoloji, politika ve bilime yansıdığını belirtir. Kavramla ilgili bu kadar farklı başlangıç noktasının belirlenmesi, aslında postmodernizmin kendi özelliği olan çoklu doğruların varlığını destekleyen

bir durumdur. Bu nedenle bu kadar farklı görüşle karşı karşıya olan ve modernizm ile ilgili söylemleri olan postmodernizmi ve ona karşı olan tepkileri anlayabilmek için modernizmi iyi anlamak gerekir.

Postmodernizmin ortaya çıkışını temelde dört olay tetiklemiştir. Buna göre Nietzsche ve Heidegger'in modernizme karşı çıkarak özneye değer vermesi; Avrupa'da yaşanan savaşlar, sömürgecilik ve soykırımların modernitenin zalim olduğunu göstermesi; Marksizmin uygulandığı ülkelerde iktisadi ve siyasi olarak başarısız olması ve modernitenin sanat anlayışının yaratıcılık ve yenilik açısından yetersiz görülmesi postmodern dönemin başlamasını sağlamıştır. Bu nedenle postmodernizmin kurucuları ve en önemli temsilcileri F. Nietzsche, M. Heidegger, J. Derrida, M. Foucault, R. Trigg, L. Wittgenstein, P. Feyerabend, J. Baudrillard ve J. F. Lyotard olarak sıralanabilir (Sönmez, 1993). Söylemin öncülerinin büyük çoğunluğunun Fransız olduğu görünmekle beraber bunun Fransa'da yaygın olan eleştirel yaklaşım geleneğinin bir sonucu olması olanaklıdır (Şaylan, 2016). Ayrıca, Kuhn ve Feyerabend'in bilinenlere bağlı kalarak yeni bilgi üretmenin olanaklı olmadığı, bu tür bir anlayışın bilimin sonunu getirdiği ve yeni bilgi üretmek isteyen bilim insanlarının bilinenlere kuşkuyla yaklaşması gerektiğine ilişkin düşünceleri modernitenin sonunu getirmiş ve postmodernitenin başlangıcına zemin hazırlamıştır. Dolayısıyla postmodernizm felsefe, sosyoloji ve tarih gibi birçok alandan beslenmiş ve onları beslemiştir. Ayrıca bu durum, modernitenin amaçlarına ulaşmada pek çok alanda başarısız olması nedeniyle postmodernizmin doğduğunun bir göstergesidir. Eş deyişle tez, kendi antitezini doğurmuştur.

Şaylan'a (2016) göre postmodernizm genellikle geçmişten ayrılma ve zaman çizelgesinde bir kırılmaya işaret eder. Lyotard (1984) ise postmodernizmi üst anlatılara karşı kuşku duymak olarak tanımlar. Ona göre bu kuşku bilimdeki gelişmelerin bir ürünüdür. Postmodernizm bazı düşünürlerce bir başkaldırı, bazılarına göre modernizmin uzantısı, bazılarına göre ise elitist olarak tanımlanır. Ancak onun için açık ve anlaşılır bir tanım yapmak aslında onun karşı çıktığı ve kendi savları ile çelişen bir durumdur. Buna rağmen postmodernizmin gerçeğe, bilgiye ve değere önem veren bir yaklaşım olduğunu belirtmek olanaklıdır. Postmodernizm akla ilk olarak fraksiyon (fracturing), parçalanma (fragmentation), yapıbozum (deconstruction), kesinliğin olmaması (indeterminacy), çoğulluk (plurality), çok kültürlülük (multiculturalism), sınır çizme (demarcation) ve hızlı değişim kavramlarını getirir (Malpas, 2005). İlginç olan postmodernistlerin kendilerinin hata yapabileme olasılıkları ile de alay etmeleridir (Slattery, 2006). Bu durum yine postmodernizmin tek doğru ve tek yöntem anlayışına karşı çıkan yaklaşımı ile ilgili olabilir; çünkü postmodernizmin olası etkileri görelilik, hiçcilik, bencilik (solipsism), parçalanma (fragmentation), acıma (pathos) ve umutsuzluktur (Hill, McLaren, Cole ve Rikowski, 2002). Bu nedenle farklı kesimlerce değişik yönlerinin ele alınarak tanımlanması beklenebilir.

Postmodernizmin en önemli katkılarından birisi bilgi veya kuram kavramlarına tapınma anlayışına darbe vurmasıdır. İnsanın doğruyu bulabilmesi için akla, doğruya

ya da kurama gereksinimi vardır ancak öznellik göz ardı edilemez (Şaylan, 2016). Dolayısıyla postmodernizm bilginin kaynağı ve kullanımına ilişkin yeni söylemler geliştirmiştir. Postmodernizmde bilginin statüsü toplumların postmodern çağ olarak bilinen dönüşüm dönemine girmesiyle değişmeye başlamıştır. 1950'li yıllarda başlayan ve devam etmekte olan bu süreç ülkelere ve hatta aynı ülke içinde sektörlere göre daha hızlı ya da yavaş bir şekilde ilerleyebilmektedir. Genel olarak değişimin hakim olduğu bir dönemde bilginin değişmemesi olanaklı değildir. Bilginin edinimi ve kanalları değişebilir. Bilgi, bir mal olarak görülerek satılmak için üretilir ve yeni bilgi üretimindeki değerine göre kullanılır. Her durumda amaç takas yapmaktır. Dolayısıyla bilgi amaç olmaktan çıkar ve kullanım değerini yitirir, pazar ekonomisine hizmet eder. Bilim ve teknolojiadaki gelişmelerin oluşturduğu pazar, modernitenin hedeflediği aydınlatıcı ve özgürleştirici amaçlarından uzaklaşmış, insanları makineleştiren mekanik bir yapıya bürünmüştür. Bu nedenle postmodern toplumu bekleyen en büyük tehlike, bilgiye ilişkin tek ölçütün onun yeterliğine/etkililiğine verilen değer olmasıdır (Lyotard, 1984). Bilginin araçsallaşması, amaca ve hizmet alanına göre değişir olması onun kaynağını, kime ne şekilde ve hangi araçlarla aktarılacağını da değiştirir. Temelde pazar ekonomisine hizmet eden bir bilgi giderek güç odaklarının tekelinde kalmakla karşı karşıya kalabilir. İnsan yaşamı dahil her şeyin iktisadi kaygılarla değerlendirilmesi aslında bir yönde yine tekdüzeliği, tek doğruyu ve dolayısıyla modernitenin temel belirleyicilerini ön plana çıkarır. Bu durumda postmodernite kendisi ile çelişen bir yapıya bürünmektedir.

Postmodernizm temel olarak üst kültür-popüler kültür, ırk, etnik köken, cinsiyet ve sınıf gibi her türlü ayrıma ve totaliter anlayışlara karşı çıkmak, evrensel yasaları reddetmek, modernizmi ve aydınlanmayı eleştirmek gibi özellikleri ile bilinir. Bunun yanında postmodern kültür analizi kapsayıcılık, çok kültürlülük, çok seslilik, sosyal dönüşüm, otorite karşıtlığı ve yerinden yönetimi savunur. Dolayısıyla, çoğunlukla marjinal gruplar, popüler sanat, azınlıkların eğitimi, bilginin ve gücün işlenmesi, tarihsel çelişkiler, entelektüel aldırışsızlık, mükemmeliyetçilik, sosyal düzen ve eğitimin devletçe kontrol edilmesi gibi konulara odaklanır (Leitch, 1996). Bu nedenle postmodernizm, feminizm, quer kuramı, post sömürgecilik, küreselleşme siyasaları, çevre çalışmaları, tarih, felsefe ve edebi eleştiri ile de iç içe olmuştur ve bu ilişki hâlâ devam etmektedir (Malpas, 2005). Her alanın kendine özgü özellikleri ve dinamikleri olduğu için postmodernizmin adı geçen alanların her biri tarafından farklı şekillerde betimlenmesi ve sınıflandırılması doğaldır.

Postmodernizm ile ilgili yazılmış en etkili kitap Lyotard'ın 1979 yılında yayımladığı *The Postmodern Condition: A report on Knowledge* isimli eseridir. Lyotard bu kitapta bilginin ne olduğu, nasıl edinildiği, ne şekilde aktarıldığı ve kullanıldığının yanıtını arar. Ona göre zaman değiştikçe bilginin durumu da değişir. Buna bağlı olarak bilgiye kimin hakim olduğu da değişebilir. Ayrıca dünyanın algılanma şekli bireylerin deneyimlere bağlı olarak farklılık gösterebilir (Malpas, 2005). Anlaşıldığı üzere postmodernizm, öznelliğe, çeşitliliğe ve sürekli değişime vurgu yapmaktadır. Lyotard'a (1984) göre postmodern bilgi sadece otoritenin bir aracı değildir, farklılıklara olan duyarlılığı düzenler, karşılaştırılmaz olana karşı hoşgörüyü

pekiştirir. Temelinde uzmanın benzeşikliği değil buluşu yapan kişinin parolojisi vardır. Bu nedenle postmodernizm ve postmodern bilgi farklılıklara saygı duyar, bilginin aktarılmasından öte üretilmesine ve bulunmasına önem verir.

Newall (2015), modernizm ile postmodernizmi şu şekilde karşılaştırır: Modernizm yapıyı, yapısalcılığı, düzeni ve kuramı savunurken postmodernizm anarşizm, yapı-bozum, yıkım ve anti-kuramı savunur. Modernizmde kesin yorumlar, büyük anlatılar ve ilerleme; postmodernizmde ise kesinliğin, büyük anlatıların ve ilerlemenin reddi vardır. Modernistler alt anlamları ararken postmodernistler bunun olanaksız olduğunu düşünür. Modernizm ansiklopedik bilgiye dayanırken postmodernizm anlam oluşturmaya dayanır. Turan'a (2004) göre modernite ve postmodernite bilgi ve gerçekliğin ne olduğu sorularını farklı şekilde yanıtlar. Postmodernizme göre gerçek, insanların üzerinde bir uzlaşmaya vardığı bir şey ya da işe yarayan bir şeydir. Benzer şekilde Küçükali (2015) de modernite ve postmoderniteyi bilginin kaynağı açısından karşılaştırır. Moderniteye göre bilgi akıl ve deney yoluyla elde edilebilen mutlak bir şey iken postmoderniteye göre bu tür bir bilgi mutlak değildir ve değişebilir. Dolayısıyla tek bir gerçek olmadığı gibi birden fazla gerçek olabilir. Hatta gerçeklik dinamik olup zaman ve yere bağlı olarak değişebilir. Oysa modernizm geleneksel ve idealize edilmiş tek doğru ile tek gerçek üzerine kuruludur.

Eğitimde Modern ve Postmodern Söylem

Modernizm ve postmodernizm, sanat, politika, kültür ve bilim gibi eğitim sistemlerini ve uygulamalarını da şekillendirmiştir. Oelkers (2002), modern eğitim anlayışının Rousseau'nun modern eğitim anlayışı ile ilişkilendirildiğini, hatta Rousseau'nun çoğunlukla modern eğitimin kurucusu veya öncüsü olduğunu belirtir. Ona göre modern öğrenme veya deneysel eğitim 17. yüzyılın sonlarında gündeme gelmiştir. Modern endüstri toplumu, Toffler'ın (1980) endüstriyel toplumların yapısını oluşturduğunu iddia ettiği standartlaşma, uzmanlaşma, eş zamanlama, odaklanma, çoklaştırma ve merkezileştirmeye dayanır. Buna bağlı olarak modern eğitim de standart derslere, öğretim programlarına, testlere, kabul politikalarına ve akreditasyon süreçlerine tabi olmuştur. Farklı kültür ve altyapılara sahip olsalar da öğrencilerin aynı anda, aynı hızda ve aynı amaçta ilerlemeleri hedeflenmiş, öğretmen otorite rolünü üstlenmiştir (Coulter, 1993). Buna bağlı olarak okullar mekanik olarak yapılandırılmış, ideolojik olarak değerlendirilmiş ve iktidarların toplumu yönlendirmedeki araçları durumuna gelmiştir. Dolayısıyla eğitim kurumları makine, öğrenciler ise girdi ve hammadde metaforları ile anılır duruma gelmiştir. Aşırı standartlaşma ve uzmanlaşma eğitim-öğretim süreçlerini gittikçe daha çok insancıl özelliklerden arındırmıştır. Okullar kurullarla işleyen, uyum arayan, önceden merkezi olarak belirlenmiş programları uygulayan, rasyonel eğitim veren ve nihai olarak hakim ideolojiye uygun insan yetiştiren kurumlar olarak görülmüştür. Böyle bir sistemde gerek öğrenci gerek öğretmen hatta okul yöneticileri edilgen durumdadır (Aslanargun, 2007). Ancak 1980'lerden başlayarak bu ilkeler önemini ve etkisini yitirmeye başlamıştır (Coulter, 1993). Çünkü bu ilkelerle sorgulama yapma, eleştirel

düşünme ve farklılıkları kabul etme zor olduğu için değişim de zordur. Bu durum yeni araştırmaların yapılmasını, araştırmalarda alışılmışın dışında yöntemlerin kullanılmasını ve araştırma sonuçlarının uygulanmasını da güçleştirmektedir.

Modernizmde okullar formal (biçimsel) bir örgüt, bir sistem ve evrensel doğruların aktarıldığı bir yer olarak görülür (Turan, 2004). Ancak modern eğitim anlayışının merkezîyetçi ve bürokratik yapısı, aydınlanmanın mutluluk vaatlerini gerçekleştirmemiş, okullar planlanan insan tipini yetiştirememiş; aksine kaos, korku, savaş ve yoksulluğun hakim olduğu bir dünyanın ve dolayısıyla okullarda çeşitli gerginliklerin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Nitekim bilimsel ve akılcı eğitim bu süreci devam ettirmekte, buna bağlı olarak okullar hâlâ mekanik sistemler olarak görülmekte ve yönetilmektedir. Bu bağlamda uygulanan standartlaşma ve sıradizin odaklı eğitim politikaları öğrencileri, öğretmenleri, yöneticileri ve yardımcı personeli edilgen kılmaya devam etmekte; bürokrasinin getirdiği kurallar bireysel farklılıkların önüne geçmektedir. 21. yüzyılda dahi halen okulların fabrika metaforu üzerinden işletme alanının ilkelerini uygulaması insanı ikinci plana itmektedir (Aslanargun, 2007). Bununla birlikte bu durumun tek sorumlusu olarak modern eğitim anlayışını ve okulları göstermek haksızlık olabilir çünkü eğitim sistemi ve okullar evrensel ve ulusal ölçekteki politik, ekonomik, sosyal, kültürel, teknolojik vb. gelişmelerden de etkilenmektedir. Bunun yanında çok kültürlü ve çok değişkenli bir yöne evrilen postmodern yaşamda bu tür uygulamaların amacına ulaşması, ulaşsa da etkili olması olanaklı görünmemektedir. İnsanların farklı ortamlardaki seçenekleri değerlendirme olanakları düşünüldüğünde, bu tür sert uygulamaların örgütlerin varlıklarını da tehlikeye düşürmesi söz konusu olabilir.

Modern okullarda öğretim programı oluşturulması, yöneticilerin atanması, kaynakların sağlanması gibi her türlü süreç merkezden alınan kararlara göre yapılır. Buna bağlı olarak yöneticilerin amacı paydaşların memnuniyeti değil, merkezi yönetimin beklentilerini karşılamaktır. Böylece yetki ve güç, merkezi kuralları devam ettirmek amacıyla kullanılır. Modernizmin standartlara, homojenliğe ve seri üretime yaptığı vurgu, farklılıkları göz ardı eden hatta bunu bir risk olarak değerlendiren bir eğitim yönetimi yaklaşımını doğurmuştur (Aslanargun, 2007). Bu tür bir sistemde paydaşların yönetime ilişkin görüşlerini söyleme ve karara katılma olasılıkları düşük görünmektedir. Bu durum öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin kendilerini değersiz hissetmelerine ve iş doyumlarının azalmasına neden olabileceği gibi okuldaki öğrenme ve öğretme süreçlerini olumsuz etkileyebilir. Şu halde, eğitimin ve okulların amacı ve işlevi sorgulanabilir. Nitekim başta eleştirel kuram ve postmodernistler olmak üzere bu tür okul yönetim modelleri çeşitli yazarlarca eleştirilmiştir. Ayrıca modernizmin etkisiyle eğitim yönetimi alanında bilimsel yaklaşım kendisini hissettirmiş, eğitim örgütleri Klasik Örgüt Yaklaşımı, İnsan İlişkileri Yaklaşımı ve Sistem Yaklaşımı ışığında değerlendirilmiştir. Buna bağlı olarak biçimsel yapı, insan ve çevre öğeleri temelinde pozitivistin ve akılcılığın ilkeleri uygulanmıştır (Şimşek, 1997).

Postmodernizmin eğitim alanına yansması ABD’de 1980’lerin sonu ile 1990’ların başında birçok kitap ve makalenin yayımlanması ile olmuştur. Bunlardan en önemlileri Peter McLaren’in 1980’lerde postmodernizmi çeşitli eksiklikleri nedeniyle eleştirdiği *Postmodernity and the Death of Politics: A Brazilian Reprieve* başlıklı çalışmasıdır. Bunun yanında Stanley Aronowitz ve Henry Giroux tarafından 1990 yılında yazılan *Postmodern Education* isimli kitap ile 1991 yılında Patti Lather tarafından yazılan *Getting Smart: Feminist Research and Pedagogy with/in the Postmodern* isimli çalışma oldukça önemlidir. Bunların yanı sıra ABD’de yayımlanan pek çok dergide postmodern eğitime yer verilmiştir (Hill ve diğ., 2002). Eğitimin diğer alanlarında olduğu gibi bu alanda da çalışmaların ABD’de başlamış olması şartırcı değildir. Akademik çalışmaların daha özgür yapılabildiği bir ortamda mevcut uygulamaları ya da seçenekleri eleştirebilen düşüncelerin somutlaştırılması ABD için görece daha kolaydır. Birleşik Krallık’ta eğitimin postmodernizm ile tanışması ise aslında 1990’lı yılların başında başlamasına karşın 1994 yılında Robin Usher ve Richard Edwards’ın *Postmodernism and Education* başlıklı yapıtı ile hız kazanmıştır. 1997 yılında Stronach ve Mac Luretarafında yazılan *Educational Research Undone ve Stuart Parker’in Reflective Teaching in the Postmodern World* isimli çalışmaları postmodernizmin eğitim kuramı ve araştırmalarını özellikle İngiltere’de önemli ölçüde biçimlendirmiştir (Hill ve diğ., 2002). Günümüzde dahi eğitim ve eğitim yönetimi alanındaki önemli dergilere ev sahipliği yapan ABD ve İngiltere’nin postmodernizm alanına ilişkin çalışmalarda öncü olması beklenen bir durumdur.

Sanayi sonrası toplumu anlatmak için kullanılan, yeni bir kültür ve yaşam tarzını belirten ve mimari, sanat, siyaset, iktisat vb. birçok alanı etkileyen postmodernizm, eğitim alanına da çeşitli yenilikler getirmiştir. Örneğin, eğitimli insan kavramına yüklenen anlam, öğretim yöntemleri ve ders içeriklerinin yeniden düzenlenmesi yoluyla eğitimin niteliği ve gençlerin eğitimi farklı değerlendirilir. Toffler’a göre postmodern toplumlardaki bireylerin seçme, ilişki kurma ve öğrenme becerilerine sahip olmaları gerekmektedir (Tezcan, 1993). Bu becerilerin ediniminin okullarda başlayacağını dolayısıyla öğrenci merkezli, yaparak yaşayarak öğrenme yöntem ve tekniklerinin kullanıldığı, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin bilginin kaynağı değil bilgiye erişim yollarını öğreten yardımcıları olacağını belirtmek olanaklıdır. Çünkü öğrenme, seçme ve ilişki kurma, bireyin etkin olmasını gerektiren becerilerdir. Dayatılan ve tek doğru olarak kabul edilen bir bilgi ve yöntem ile bunları yerine getirmek olanaklı görünmemektedir.

Modern eğitim anlayışında her şey sıralı ve düzenli iken postmodernizmde rastgele ve düzensizdir. Coulter’a (1993) göre modern öğretmenler postmodern öğrencileri daha iyi anlayabilirse sınıf içindeki öğrenme ve öğretme deneyimleri de olumlu etkilenir. Ailesi ile birlikte aynı anda, aynı masada yemek yemeyen, şarkıları sıralı bir şekilde kasetten dinlemeyen, televizyonda senkronize ve standart programları izlemeyen bir öğrenci kitlesinin ilgisini çekecek öğretim yöntem ve teknikleri de farklı olacaktır. Bu nedenle postmodern eğitimde öğretmen ve öğrencinin seçme şansı olmalıdır. Küçük çalışma grupları, görsel-ışitsel araçlar, yazma, drama, alan gezileri, konuk konuşmacılar vb. farklı uygulamalar, postmodern

öğrenciler için daha uygundur. Zaten geleceğin eğitimine ilişkin öngörülerini de genellikle postmodern eğitim anlayışını yansıtır. Örneğin Toffler (2006), gelecekte öğrencilerin okullarda farklı deneyler yapacağını, bir öğrenciye birden fazla öğretmenin düşeceği sınıfların oluşacağını, öğrencilerin bazen bireysel ama çoğunlukla geçici görev ve proje gruplarıyla çalışacağını, gruplar arasında sürekli üye değişimi olacağını savunur. Ona göre böylece öğrenciler gelecekte istikrarlı olmayan örgütlere hazırlanmış olacaktır (Çakır, 2017). Bu durum postmodernizmin evrensel genel geçer doğrulara karşı çıkışının, çoklu doğruların olanaklı olduğunun ve seçenek yöntemlerin gerekli olabileceğinin bir göstergesidir.

Tek doğru ve tek yöntem anlayışına karşı çıkan postmodernizm, kültürel olarak da çoğulculuğu savunur. Çok kültürlü ortamların artması daha demokratik ve birbirlerine saygı duyan bireylerin yetişmesini gerekli kılar. Dolayısıyla postmodern eğitimin en temel görevlerinden birisi kendi kültürel gerçeklerini benimseyen ve aynı zamanda başkalarınınkine saygı duyan, çağa uygun bilgi ve becerilere sahip etkin yurttaşlar yetiştirmektir. Bu noktada postmodern eğitim, öğretmen eğitimini de önemsemelidir çünkü bu tür yurttaşların yetiştirilmesinde çok kültürlülüğe saygı duyan öğretmenlerin kuşkusuz büyük katkıları olacaktır (Kızılkaya, 2014). Çünkü postmodern okullarda benimsenen ilkelerden birisi de başkalarını kucaklama anlayışıdır (Küçükali, 2015). Bunun yanında postmodern eğitimde ölçme ve değerlendirme, sınav dışında farklı yöntemler kullanılarak yapılmalı, eğitim programları ve ortamları esnek ve bireysel farklılıklar gözetilerek planlanmalı ve mikro anlatılar ön planda tutulmalıdır. Ayrıca öğretim programı oluşturulurken bilgi kaynaklarının çokluğu ve bilginin sürekli güncellenebileceği, tek doğru ve yöntemim olmadığı ve her türlü yaşam biçiminin bir zenginlik olduğu göz önünde bulundurulmalıdır (Sönmez, 1993). Bu önermeler eğitim fakültelerinin öğretim programlarında yapılacak düzenlemelerle aday öğretmenlerin, hizmet-içi eğitim etkinlikleriyle görev başında olan öğretmenlerin ve eğitim örgütlerinin başında olan eğitim yöneticilerinin değişmekte olan bu tür bir eğitim anlayışına, çağa ve çok kültürlü ortamlara hazırlanmalarına işaret etmektedir.

Postmodernizmi bir oyun gibi gören Slattery'e (2006) göre modernizmin baş belası olan sahte kesinliklerle baş başa kaldığında bütün oyuncular bundan yararlanır. Sıradizinsel olmayan bu kapsayıcı oyun, farklı olanı ve çizginin dışındaki oyuncuları cezalandıran sisteme karşı çıkmak için çabalar. Dolayısıyla postmodern eğitimde yoksul, engelli, azınlık, gay, lezbiyen, korkutulmuş, depresif, kavgacı, dışlanmış, göçmen vb. olmak üzere bütün öğrencilerin öğrenme ve öğretme süreçlerine dahil edilmesi amaçlanır. Böylece hem bu kişilerle dost olmak hem de onlardan farklı şeyler öğrenmek olanaklı olur. Bu, postmodernizmin çok kültürlü, çok doğrulu, gerçeğin değişebilir olduğu düşüncesi ile örtüşen bir yaklaşımdır. Farklı altyapılara, olanaklara ve amaçlara sahip öğrencilerin aynı biçimde standartlaşmış yöntemlere bağlı olarak eğitim görmesi postmodernizmle ve aslında modernizmin temel özelliklerinden olan hümanizm ile çelişmektedir.

Modernizmin tek doğru ve tek yöntem anlayışına karşı çıkan postmodernizmin bu görüşü eğitim uygulamalarına da yansımıştır. Postmodern öğretmenler ders kitaplarına ya da kendilerine verilen öğretim programına bağımlı değildir. Aksine, sürekli olarak çok kültürlü ve çok yönlü konularda kendilerini geliştirmenin ve bu anlayış doğrultusunda hareket etmenin arayışındadırlar. Adalet ve şefkat ancak böyle bir postmodern duruş ile olanaklı olur (Slattery, 2006). Öğretim programının ve ders kitaplarının olduğu gibi uygulanmaması, hedef kitlenin, okulun bulunduğu çevrenin ve içinde bulunulan zamanın özelliklerine göre değiştirilmesi eğitim öğretim etkinliklerinin daha etkili olmasını sağlayabilir. Türkiye gibi eğitim sistemi merkezden yönetilen bir ülkede bile bölgesel hatta bölge içi farklılıkların olması bu tür uygulamaları gerekli kılmaktadır.

İngiliz postmodern eğitimci Elizabeth Atkinson'a (2002) göre postmodernizm sosyal adalet ve sosyal değişim için güçlü bir araçtır fakat bunlar için elle tutulur bir yöntem sunmamaktadır. Oysa değişimin anahtarı bu kavramları durağan olarak görmemektir (Cole ve Hill, 2002). Bu durumda postmodernizmin yapması gereken sadece mevcut olanı eleştirmek değil, varılması gereken noktaya ulaşmak için gereksinim duyulan araçları ve yöntemleri somut biçimde belirtmektir. Postmodern eğitime yönelik bir diğer eleştiri de onun belirsizlik yaklaşımına yöneliktir. Postmodern eğitim, belirsizliğin etkili vatandaşlığı, demokratik eğitim fikrini ve sosyalleşmeyi zedelediği düşüncesi ile eleştiriye maruz kalmaktadır (Aslanargun, 2007). Aşırı bireysellik ve sık değişim bu tür sorunlara yol açabilir fakat çok kültürlü ortamlarda bu konularda dengenin sağlanmasıyla bu sorunlar ortadan kaldırılabilir. Postmodernizmin barındırdığı belirsizlik ve çeşitlilik, iyi-kötü, ilerici-gerici gibi ayrımlar için gerekli olan ölçütleri yok eder (Malpas, 2005). Buradan hareketle postmodern çağdaki eğitimde hangi uygulamanın iyi, hangi uygulamanın kötü olduğunu belirtmek hangi eğitim felsefesinin ilerici veya gerici olduğunu belirlemek kadar zordur. Bu güçlüğü aslında amaçlanan değişimi ne şekilde yönlendireceği de sorgulamaya neden olmaktadır.

Özellikle Lacan, Lyotard ve Derrida gibi düşünürlerce temsil edilen postmodernizm, eğitim yönetimi alanında birçok fırsat ve yenilik sunmakla birlikte meydan okuyan yaklaşımları da beraberinde getirmiştir. Örneğin, geleneksel olarak işlenen konuların farklı bir bakış açısıyla ele alınması gerektiği vurgulanmıştır (Hicks, 2014). Modernizmin etkisinde olan araştırmalarda sıklıkla nicel yöntemler, deneysel ve yarı deneysel desenler kullanılmış, veriler anket ve formal araçlar yoluyla toplanarak insan düşünce ve davranışları sayılara dökülmüştür. Ancak postmodern dönemde nicel yöntemler yerine nitel yöntemler tercih edilmiş, istatistiksel incelemeler yerine durum çalışmaları ön plana çıkmıştır (Şimşek, 1997). Alanda yapılan araştırmaların ve çalışmaların içerikleri ve yöntemleri incelendiğinde, Hicks'in eleştirisinin ve Şimşek'in belirlemesinin yerinde olduğunu belirtmek olanaklıdır. Çünkü birçok araştırma birbirinin tekrarı niteliğinde olup yeni bir şeyler söylemekten uzaktır. Hatta statükoyu devam ettirme ve epistemik cemaat tarafından kabul görme kaygısıyla mevcudiyetlerini sürdürme amacını gütmektedir. Oysa postmodern eğitim anlayışı, okulların dönüştürülmesinde ve değişimin sağlanmasında

kalıplaşmış yapısal reformlar yerine muhalif sesler ve çeşitliliği önerir. Bu bağlamda yöneticinin rolü, değişim için ekip ruhu oluşturmaktır. Bu bakış açısına göre öğrenme ve öğretme bütüncül bir süreçtir ve birbirinden ayrı tutulmaz. Ancak başarının ölçütü öğretimin etkililiği değil öğrenmenin miktarıdır (Petterway, 2010). Eğitim yönetimi araştırmalarının çıktuları bilginin ürettiği yere, kültüre ve zamana göre farklılaşabileceği için evrensel bilgiden bahsetmek olanaklı değildir. Dolayısıyla araştırmalarda düzen, metafizik, dil, tarih, toplumsal yaşamdaki güç dağılımı ve etkileri gibi konular incelemeye alınmalıdır (Turan, 2004). Modernizmden postmodernizme geçiş, yöntem dışında yeni kuramların da oluşmasına zemin hazırlamıştır. Buna bağlı olarak eleştirel kuram, feminist kuram, kültür kuramları, bilişsel kuram ve dönüşümsel kuram çerçevesinde örgüt ve yönetim analizi yapılmıştır (Şimşek, 1997). Böylece eğitim örgütlerinde öğrenciye, öğretmene, okul müdürüne, eğitim-öğretim etkinliklerine ve yönetim süreçlerine ilişkin radikal görüşler ortaya çıkmış, eğitimin paydaşlarının deneyimlerine odaklanan çalışmalar artmış ve alanın kapsamı genişlemiştir.

Burgess ve Newton'a (2014) göre eğitim yönetimi alanında çalışan araştırmacıların büyük bir bölümü ilköğretim ve ortaöğretimin yönetimi ile ilgilenmektedir. Ancak şu anda bu bölümde kayıtlı olan lisansüstü öğrencilerinin çoğu bu tür okulların yönetimi ile ilgilenmemektedir. Öğrenciler çok farklı ortamlardan ve mesleki alanlardan gelmekte olup çoğu becerilerini üniversitelerde istihdam edilmek üzere geliştirmektedir. Ortada böyle bir gerçek var iken eğitim yönetimi ile ilgili kuramlar nasıl yeniden şekillendirilebilir? Farklı alanlardan öğrenciler istihdam edildiğinde kuramlar değiştirilmeli midir? Yazarların sorguladığı bu durum Türkiye için de söz konusudur. Eğitim yönetimi alanında lisansüstü eğitim gören öğrencilerin çok farklı lisans programlarından mezun olmuş olmaları, aynı zamanda tam veya yarı zamanlı bir işte çalışanların çeşitliliği üzerinde çalışılan konuları da farklılaştırmakta, yeni alanlara doğru açılımı gerekli kılmaktadır. Dolayısıyla alanın kapsamında da değişim gerçekleşmektedir.

Modern ve postmodern eğitim anlayışları bilgi, kültür, değerler ve insanın doğası açısından karşılaştırılabilir. Bu bağlamda, modernizmde eğitimcilerin rolü yansız bilgiyi aktarmak iken postmodernizmde bilgiyi taraflı bir şekilde kolaylaştırmak ve öğrenenle birlikte yapılandırmaktır. Modernizme göre kültür, öğrencilerin öğrenmesi gereken ancak zaman öğrenmeye engel oluşturan bir öğedir. Dolayısıyla bilgi aktarımından önce farklı kültürlerden gelen öğrencilerin ortak bir dil ve iletişim yoluyla eğitilmeleri gerekir. Böylece toplumun tek tipleştirilmesi sağlanır. Oysa postmodernizme göre bu tür bir tek tipleştirme baskı ve istismara neden olur. Bu nedenle bütün kültürlerin eşit derecede değerli olduğu inancıyla azınlık gruplarından gelen öğrencilerin Avrupa merkezli kültürlerle savaşacak şekilde güçlendirilmeleri gerektiği savunulur. Değerler konusunda ise modernistlerin içinde de farklı görüşler bulunmaktadır. Geleneksel modernistlere göre eğitimciler, değerlerin meşru otoritesi olduklarından öğrencileri evrensel değerler ışığında yetiştirmelidir. Daha liberal olan modernistlere göre ise eğitim değerden bağımsız olmalıdır, dolayısıyla öğretmenler öğrencilere hangi değere sahip olmaları gerektiği

konusunda yardımcı olmalıdır. Değerler, gerçeklerden ayrı tutulabilir ve hatta tutulmalıdır. En önemli değerler rasyonalite (akılcılaştırma) ve ilerlemedir. Postmodernistlere göre ise eğitim, öğrencilere kendi kültürleri içinde farklı ve kişiliklerine uygun değerler oluşturmada yardımcı olmalıdır. Değerlerin doğruluğu kültüre göre değişiklik gösterebileceğinden evrensel değerler yoktur. Öğretmenler kendi değerlerini öğretmekten kaçınmadıkları için sınıf içinde dahi kendi değerlerinin reklamını yapmaları normaldir. Öğretilmesi gereken önemli değerler arasında çeşitlilik, hoşgörü, özgürlük, yaratıcılık, duygular ve sezgi için çabalamak vardır. İnsanın doğası modernistlere göre sabit bir benlikten oluşur ve nesnel olarak bilinebilir. Bu nedenle IQ testleri ve benzeri nesnel testler öğrencilerin doğuştan gelen zekâlarını belirlemek için kullanılabilir. Öğrencilere bir konu ile ilgili beceri kazandırmak yoluyla öğrencilerin öz saygıları geliştirilebilir. Eğitim, bireylerin kendi kimliklerini keşfetmelerine yardımcı olur. Birey ve toplum nesnel bilgiyi öğrenme ve uygulama yoluyla ilerleme sağlayabilir. Buna karşın postmodernistlere göre öğrencilerin doğuştan gelen bir varlıkları yoktur, aksine bu benlikler sosyal olarak oluşturulur. Öz saygı öğrenmenin anahtarıdır. Eğitim bir tür tedavi olup bireylerin kimliklerini inşa etmelerini sağlar. Birey ve toplum, kendi seçimleri ve amaçlarını gerçekleştirmek üzere isteklendirildiklerinde ilerleme sağlar (McCallum, t.y.). Bu görüşlere göre öğretmen eğitimi, öğretmenin rolü, öğretim programının içeriği ve sunulma şekli, sınıf yönetimi, okul kültürü, yöneticinin rolü ve eğitim liderliği gibi eğitimle ilgili birçok uygulama farklılık göstermektedir. Öğrenci profilinin ve sosyal yapının değişiklik gösterdiği, çok kültürlü ortamların arttığı bir zaman diliminde, modernist düşüncelere sahip öğretmen ve eğitim yöneticilerinin postmodern kültür ile yetişmekte olan öğrenci kitlesi arasında bir anlaşmazlık ve iletişim bozukluğu olması söz konusudur. Oysa Coulter'ın (1993) da belirttiği gibi öğretme ve öğrenme sürecinin başarılı olabilmesi için öğretmenlerin dünyanın nasıl evrildiğini ve öğrencilerin buna ilişkin görüşlerini anlayabilmeleri gerekir.

Kırbaçoğlu Kılıç ve Bayram'a (2014) göre modern ve postmodern eğitim sistemleri on alanda karşılaştırılabilir. Tablo 1'de bu karşılaştırma izlenebilmektedir.

Tablo 1

Modern ve Postmodern Eğitim

Alanlar	Modern Eğitim	Postmodern Eğitim
Paradigma	Pozitivist paradigma hakimdir.	Yorumsamacıparadigma hakimdir.
Yeni-Eski Kavramı	Önemi olan yenidir. Alışılmış olan yeni olana uyum sağlamalıdır.	Sorgulama olmaksızın modern olan kabul edilmez.
Bilgi	Bilgi nesnel, öğretmen bilgi kaynağıdır.	Bilgi öznel olduğundan öğrencilerin yapılandırmasıyla oluşur.
Amaç	Amaç, kesin ve nesnel olan bilgiye ulaşmaktır. Bilgi, nesnel olanla uyum gösterdiği sürece doğrudur.	Bilginin nesnelliği söz konusu değildir. Bireyler bilgiyi kendi zihinsel süreçlerine göre oluşturdukları için yansız olamazlar.

(devam ediyor)

Tablo 1 (devam)

Alanlar	Modern Eğitim	Postmodern Eğitim
Öğrenci	Öğrenci edilegendir, kendisine sunulan bilgiyi edinip davranışa dönüştürmekle yükümlüdür.	Öğrenci bilgi üretme sürecinde aktif, kendi bireysel özelliklerine göre bilgiyi oluşturur.
Öğretmen	Öğretmenin görevi nesnel bilgiyi öğrenciye aktarmaktır.	Öğretmen, otorite değil, öğrencilerin bireysel özelliklerini ortaya çıkaran rehberdir.
Öğrenci-Öğretmen İlişkisi	Öğretmenin otoritesine bağlı olarak mesafeli bir öğrenci-öğretmen ilişkisi vardır.	Kesin otorite olmadığı için güven odaklı bir öğrenci-öğretmen ilişkisi vardır.
Gerçeklik	Soyut gerçeklik, somut gerçekliğin önündedir.	Soyut gerçeklik ile somut gerçeklik iç içedir.
Bilgi	Bilgi ve gerçek genellenemez.	Bilgi ve gerçek duruma göre değişebilir.
Doğru	Tek bir doğru vardır.	Birden fazla doğru olabilir.

Postmodernizmin eğitime yansımaları çoğulculuk, yaşama dönük bilgi, kültürel görecelilik, kişiliğin özerkliği, bilgi bankası, bilgisayar desteği ve yaşama hazırlık kavramları ile özetlenebilir. Buna göre öğrencilerin bireysel farklılıkları zenginlik olarak görülür, farklı gereksinimlerine yanıt verebilecek esnek programlar uygulanmalıdır. Öğrencilere her türlü bilgi yerine yaşamda karşılığı ve kullanımı olan bilgi verilmelidir. Dolayısıyla öğrenci kendi yetenekleri doğrultusunda seçim yapıp ilerleme sağlayabilir. Tek doğru anlayışı yerine kültürel farklılıklar dikkate alınmalıdır. Buna bağlı olarak bireylerin farklı düşünce ve değerlere sahip olabileceği yaklaşımı sergilenmelidir. Okullar, bireylerin gereksinimleri olan bilgileri edinebilecekleri ve seçebilecekleri yerler olmalıdır. Ayrıca, okullar farklı toplumsal beceri ve genel kültür konularında etkin olmalı, öğretmenlerin teknolojiyi kullanmasına olanak tanımalıdır. Buna bağlı olarak yükseköğretim öncesi eğitim kademelerinde amaç bireyi yaşama hazırlamak, yükseköğretimde ise bilgi üretmek olmalıdır (Kırbaçoğlu Kılıç ve Bayram, 2014). Sonuç olarak postmodern eğitimde farklılıklara karşı duyarlılık, bilgilerin ulaşılabilir olması, bireysel özgürlüklere saygı, bağlama göre amaç belirleme, bilginin bağımsızlığı, zaman ve ortama göre değişen değerlendirmeler, sürekli olarak yeninin üretilmesi, öznellik ve insana bilişsel ve duyuşsal yönleriyle bütüncül bir bakış açısı hakimdir (Aslanargun, 2007). Bu bakış açısı sayesinde öğrencilerin üretime geçmesi, sorgulama ve eleştiri yapabilmesi, koşulsuz kabullerden kaçınması ve buna bağlı olarak kendini ifade edebilmesi ve özgürleşmesi olanaklı olabilir.

Fenwick English'in Eğitimde Postmodernizm Anlayışı

Postmodern eğitim anlayışı, bunalım içindeki ABD eğitim sistemini eleştirerek eğitimcilerin bireysel ve kolektif bir şekilde olumlu değişim gerçekleştirebileceğini savunur. Yapılan eleştirilerin merkezinde sosyo-ekonomik düzey, sınıf, etnik köken, cinsiyet vb. alt gruplara yönelik uygulamalar ile hayvan hakları, ekoloji, feminizm,

antinükleer hareketler gibi konular yer almaktadır. Öğretim programının, merkezi düzenlemelerin ve pedagojik uygulamaların değiştirilmesi gerektiği düşüncesiyle öğretmenlere ve akademik anlamdaki kültürel çalışmalara çeşitli önerilerde bulunur. Örneğin, öğretim programı öğrencilerin sahip oldukları kültürel kodları ve örtük bilgileri temel alınarak yaşamın çeşitli yönleri ile birlikte oyun ve eğlenceyi de içerecek şekilde bütün paydaşların görüşleri doğrultusunda demokratik yöntemlerle yeniden hazırlanmalıdır (Leitch, 1996). Giroux ve Aronowitz'e (1991) göre Amerikan eğitim sisteminin bunalım yaşamasının nedeni azınlık gruplarındaki öğrencilerin ayrımcılığa maruz kalması, sınıf içinde müdahalenin çok olması, okul örgütlerinin merkezden yönetilmesi ve okulların sürekli olarak mevcut olan sosyo-kültürel ideolojiyi yeniden üretmesidir. Her türdeki ve yaş düzeyindeki okullar öğrencinin bireysel gelişimini desteklemek, sorgulama ve eleştiri yapma becerilerini geliştirmek, demokratik karar alma süreçlerini öğretmek ve heterojen gruplara saygı duymak yerine bireysellikçi, tüketimi, araçsal akılcılığı, ırkçılığı, cinsiyetçiliği ve sınıf ayrımını destekler. Disiplin, sıradizin ve güdümlü odaklı anlayış, öğrencileri kurallardan, düzenden, uyumdan ve otoriteye saygıdan oluşan bir dünyaya hazırlar. Doğal olarak baskın grupların varlığı güvence altına alınmış olur. Bu nedenle bu uygulamaları eleştiren postmodern eğitimin en temel özellikleri merkezde bireyin olması, bilginin durumsal, keşfedilebilir ve yorumlanabilir olması şeklinde özetlenebilir (Kırbaçoğlu-Kılıç ve Bayram, 2014). Bu temaları eğitim yönetiminde işleyen en önemli eğitim bilimci yazarlardan birisi Fenwick English'tir.

Eğitim yönetimi alanındaki ilk kitabın 1875 yılında Payne'nin okul yönetimine ilişkin görüşlerini belirttiği ve Taylor'ın bilimsel yönetim ilkeleri ile örtüşen kitap olduğu bilinmektedir (Özdemir, 2017). Ancak aslında alanda yazılmış eserler daha eskidir. Bunlardan biri 1842 yılında Potter ve Emerson tarafından yazılmış *The School and the Schoolmaster* adlı eğitimin önemi, okulların varolan durumları, sorunları ve hataları, ulusal amaçlar ve okulları iyileştirmenin yolları gibi konuları işlemiş olan kitaptır. Bir diğer kitap da S. S. Randall'ın (1844) *A digest of the Common School System of the State of New-York* başlıklı kitabıdır. Bu kitapta da özellikle denetim eksikliği gibi okulun sorunları ele alınır (English, 2002). Bu bilginin alanı tanıtan birçok kitapta yer almıyor olması, English'in alandaki öneminin bir göstergesidir çünkü bir çok kaynakta alanın temellerinin bilimsel yönetim ilkelerine dayandığı görüşü hakimdir. Alanı tanımak ve gelişimine çaba harcamak için tarihsel gelişim sürecinin ve alana hizmet eden bilim insanlarının araştırılması büyük önem taşımaktadır.

Fenwick English, eğitim yönetiminde bilimsel işletmeciliğin hakim olduğu yıllarda Kaliforniya'da (1939) doğmuş ve halen hayatta olan bir bilim adamıdır. Lisans ve yüksek lisans eğitimini Güney Kaliforniya Üniversitesi'nde, doktora eğitimini ise Arizona Devlet Üniversitesi'nde tamamlamıştır. Eğitim yönetimi alanında postmodern düşünceleri ile tanınmakla birlikte Türkiye'de bu alandaki tanınırlığı kısıtlıdır. Kendisinin eğitim yönetimi alanındaki çalışmalarına sınırlı sayıda çalışmada yer verilmiştir (Özdemir, 2017, 2018).

Çalışma yaşamına sınıf öğretmeni olarak başlayan English, izleyen yıllarda müdür yardımcılığı, ortaokul müdürlüğü ve proje koordinatörlüğü yapmıştır. 1972 yılında doktora eğitimini tamamladıktan sonra müfettişlik, danışmanlık ve komite üyelikleri görevlerinde bulunmuştur. 1984'ten itibaren yükseköğretim alanına geçen English, pek çok prestijli üniversitede bölüm başkanlığı, dekanlık ve akademik işlerden sorumlu rektör yardımcılığı görevlerini yürütmüştür. Halen Kuzey Carolina Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde profesör olarak görev yapmakta olan English, yerel ve ulusal düzeyde çeşitli kuruluşların danışmanlığını yapmış; kırktan fazla kitap, yüzden fazla makale yayımlamıştır. Eserlerinde daha çok eğitim liderliği, öğretim programı yönetiminin geliştirilmesi, çok kültürlü eğitim ve postmodern eğitim yönetimi konularını işlemiştir (English, 2003). Bunun yanında günümüzdeki araştırmaları ileri liderlik çalışmaları, sanatsal bir etkinlik olarak liderlik, Bourdieu'nun düşüncelerinin eğitim liderliğine uyarlanması, eğitim yönetiminde entelektüel fikirlerin ve metaforların tarihi ve örgüt kuramı üzerine yoğunlaşmıştır.

English'e (2002) göre eğitim yönetimi alanının kurucuları Taylor'dan ve onun bilimsel yönetim anlayışından etkilenmişlerdir. Bu bağlamda liderlik de etkililik ve verimlilikle ilişkilendirilmiş ve hatta kısıtlanmıştır. Buna bağlı olarak liderlik ile ilgili bilinenler az ancak yönetim ile ilgili bilinenler fazladır. Dolayısıyla günümüz okulları fazlasıyla yönetim odaklı olması ancak yeterince liderlik görmemesi nedeniyle eleştirilmektedir. English (1998a), eğitim yönetimi alanındaki statükoyu ve dolaylı olarak modern yaklaşımı, okulların gelişimine herhangi bir katkı sunmadığı gerekçesiyle eleştirir. Ona göre mevcut uygulamalar okulun sorunlarını çözmeye odaklanmamakta; sözleşmeli okullar, kupon sistemi ve benzeri iktisadi fikirlerle geçici çözüm aramaktadır. Daha kötüsü, eğitim lideri yetiştirmek yerine işletme ve yönetim alanının etkisinde kalmaya devam etmektedir. Eğitim yönetimi alanı ile işletme alanındaki müfredatın birbirine çok fazla benzemesi bunun bir göstergesidir. English'in bu söylemleri Türkiye'de eğitim yönetimi alanında lisansüstü eğitim programlarında, araştırmalarda ve okullarda kendini açık bir şekilde göstermektedir. Lisans programları kapatılmış olan eğitim yönetimi bölümü, lisansüstü programlarda hâlâ klasik yönetim anlayışı üzerine temellendirilmekte, eğitim boyutu ikinci plana alınarak yönetim biliminin ilkeleri öğretilmekte ve araştırmalar daha çok örgütsel davranış odaklı yapılmaktadır. Liderlik alanında verilen dersler ve yapılan çalışmalar artmış olsa da yeterlikleri ve kapsamaları tartışılabilir. Bu bağlamda English (2002), eğitim yönetimi alanının yeni söylemler geliştirmesi gerektiğini, doğru yöntem ve doğru bilim anlayışlarından sıyrılarak çoklu kuramlara yer vermesi gerektiğini, eş deyişle modernizmin ilkelerini terk etmesi gerektiğini düşünür. Bilime aşırı derece düşkün olmak ve onu metalaştırmak aslında bilimin ilerlemesi için bir engel oluşturur. Hatta English (2012), liderlikle ilgili mevcut uygulamaların ve ulusal liderlik standartlarının reform getirmede, standartlaşmanın okulun içinde bulunduğu bağlamı dikkate almadığını ve farklı okul tür ve düzeylerinin kendine özgü özelliklerinin dikkate alınmadığını savunmaktadır. English'in bu görüşüne katılmamak olanaklı değildir. Standart ilkeler ışığında okulu yönetmek bir noktaya kadar gerekli ve başarılı olabilir, fakat temel eğitim düzeyindeki bir okulun lideri olan

okul yöneticisi ile ortaöğretim kademesindeki bir okulun müdürü tamamen aynı ilkelerle hareket edemez. Aksi halde iç ve dış paydaşlarının memnuniyetsizliğine, öğrencilerin başarısızlığına ve okulun işlevinin ve amaçlarının gerçekleşmemesine neden olabilir.

Foucault ve Gunter'den etkilenen English, bilgi üretiminin yansız ve nesnel olmadığını, seçkin ve baskın gruplar ile gücü elinde tutanların hakimiyetinde olduğunu düşünür (English, 2012). Genelde bilim alanında ve özelde eğitim yönetimi alanında bu görüşün yansımalarını görmek olanaklıdır. En çok benimsenen paradigma olan pozitivist yaklaşımın etkisinde olan epistemik topluluğun araştırmalarında ve bilgi üretiminde nicel araştırma yöntemlerini benimsemesi, basılan dergilerde ve kitaplarda bu geleneği devam ettirmesi, farklı yöntemlerle yapılmış çalışmalarını küçümsemesi veya önemsememesi bunun bir göstergesidir. Oysa English'in de temsilcisi olduğu postmodernizmde çeşitlilik esastır ve tek bir doğru ya da yol yoktur. Alandaki bilgi üretiminin artması, çeşitlenmesi ve alanın zenginleşmesi için alanın beslendiği kaynakların ve kullanılan yöntem ve tekniklerin de farklılaştırılması gerekmektedir. Sürekli olarak aynı yöntemleri uygulamak ve liderlik yerine standart yönetim ilkelerini benimsemek çok kültürlü okulların ve öğrencilerin beklentilerini karşılamakta yetersiz kalabileceği gibi güç yitimine (entropiye) de neden olabilir. Bu anlamda eğitimin ve okulun işlevi ve amacı göz önünde bulundurularak standardın dışına çıkıp yeni ufuklara doğru hareket etmek, bu yolda ilerleyen araştırmacıların ve bilim insanlarının önünü kesmemek gerekir. Çünkü English (2001) de paradigma fikri ve tek kuram anlayışının bırakılması, bunun yerine kavramsal çeşitliliğin benimsenmesi gerektiğini savunur. Ancak ona göre ne yazık ki eğitim yönetimi alanında hiçbir zaman paradigma değişimi olmamıştır. Değişim gibi görünenler aslında bilimsel modernizmin farklı biçimlere bürünmüş mutasyonlarıdır. Radikal değişimler yerine sadece düzenlemeler olmuştur.

English'e göre postmodernizm bir kuram, doktrin, felsefe değil bir duruş, tavır ya da anti kuram olarak betimlenebilir. Kavramlarda, tercihlerde ve kuramlarda *diğer/başka* fikrinin arayışındadır. Her zaman geçerli olan evrensel doğruların olmadığını savunarak kültür, dil, semboller ve bağlamın önemine vurgu yapar (English, 2018). Çok fazla kaynak olduğu için çok fazla doğru vardır, bu nedenle bilim gerçeğin arayışında tek yol değildir, onlardan sadece birisidir. Gerçeğin geçici olduğu ve değiştirilebileceği düşüncesi ile paradigma ve tek kuram, tek uygulama anlayışlarının bırakılması gerektiğini, bunun yerine kavramsal çeşitliliğin benimsenmesi gerektiğini savunur. Bireylerin cinsiyet, görünüş, yaşam şekli, varlık nedeni vb. açıdan farklı tercihleri olabileceği düşüncesiyle insan çeşitliliğine, farklılığına ve buna bağlı olarak kimlik belirlemesine önem verir. Bu anlamda Feyerabend gibi o da kaos olmadan bilgi olmayacağını düşünür. Ona göre değişimler kaos ortamlarında ortaya çıkar. Bunun yanında karmaşanın basit kurallara ve en iyi olarak belirtilen yasalara indirgenmesine, bağlamdan uzak düşünmeye, eleştiriye kapalı doktrinlere ve kuramın ön planda tutulup hiç değiştirilmeden uygulanmasına karşı çıkar (English, 2013).

Postmodernizmin eğitim yönetimi alanına sığması alanda yıkıcı sonuçlara neden olacaktır. Çünkü eğitim yönetimi alanı modernizmin Kartezyen düşünce yapısından sıyrılmının etkilerini kavramakta geri kalmıştır. En iyi ve yansıtıcı uygulamalara dayanan değişmeyen bilgi anlayışı, eğitim yönetimi bölümlerinin okullara lider hazırlayan kutsal yerler olarak görülmesi ve liderlik kavramının yönetim ve örgüt kuramından ayrı tutulması postmodernizmin eğitim yönetimi alanına getirdiği en önemi üç zorluktur (English, 1998b). Bu düşünceleri ile English; Greenfield, Littrel ve Foster gibi yazarlardan özellikle tahmin edilemez öğeler olduğu, sosyal bilimlerde insan etkisi nedeniyle belirsizliğin daha fazla olduğu düşüncesiyle değişmeyen doğrunun bulunmadığı açısından etkilenmiştir. English'e (1998b) göre eğitimdeki modernizm odaklı mevcut uygulamalar sınıf ve ırk ayrımı gibi temel sosyopolitik ve eğitimsel sorunları çözememektedir. Modernizmin reddiyesiyle eğitim yönetimi alanında uygulamaya yeni bir soluk getirmiştir. Yeni olasılıkları değerlendirmek reddetmekten daha üstündür. Gelecek çok boyutludur ve sıralı değildir. Dolayısıyla keşfedilecek yeni bir dünya değil yeni dünyalar vardır (English, 1998b). English eserlerinde çoğunlukla önce modernite ile ilgili bilgi vermekte devamında onun eleştirisini yaparak önerilerini sunmaktadır. Çalışmalarında baskın olan düşünce eğitim yönetimi alanında çeşitlilikten yola çıkarak yönetim ve örgüt kuramı ilkelerinden bağımsız eğitim liderleri yetiştirmektir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Eğitim, bir ulusun geleceğini belirleyen temel öğelerden birisi olduğu için her dönemde farklı paradigmanın, siyasi politikaların ve güç odaklarının hedefinde yer almaktadır. Sahip olunmak istenilen yurttaş profili paralelinde eğitim sistemleri çeşitli şekillere bürünmekte, zaman zaman eski uygulamalar tekrar gündeme gelmektedir. Bu durum eğitimin iç ve dış paydaşlarını ekonomi, zaman, bireysel ve kurumsal gelişim açısından hırpalamakta, tedarikçileri ve uygulayıcıları zor durumda bırakabilmektedir. Ayrıca eğitimin farklı boyutlarını çeşitli yönlerden inceleyen bilim dallarını da benimsedikleri paradigma, konu ve yöntem açısından etkileyebilmekte hatta zaman zaman da sınırlayabilmektedir. Bu anlamda eğitim araştırmalarında farklı bakış açıları benimsense de en çok baskın olan anlayışlardan biri, diğer alanlarda olduğu gibi modernizm olmuştur. Ancak artık genelde bilim dünyası özelde eğitim bilimleri, modernizmin sıklıkla eleştirildiği ve postmodernizm gibi yeni bakış açılarının benimsendiği bir yöne doğru evrilmektedir. Buradan hareketle bu çalışmada bilimsel bir uğraş alanı olarak 19. yüzyılın ikinci yarısında ortaya çıkan eğitim yönetiminin zamanla pozitivist paradigmadan sıyrılarak öznelcilik, feminizm, eleştirel kuram ve natüralist bağdaşıcılık gibi farklı perspektiflerin etkisinde kalmış olması ve özellikle Fenwick English öncülüğünde postmodernizmden ne şekilde etkilendiği incelenmiştir.

Akıl ve bilime dayalı nesnel bilginin edinilmesine ve evrensel kuralların oluşturulması anlayışına dayanan modernizmde var olan ve baskın olan ideolojinin devam ettirilmesi amaçlanır. Bu nedenle Leitch'in (1996) de belirttiği gibi modern eğitim sisteminde öğrenciler seçenek üretmek, yenilik yapmak ya da medya ve

popüler kültürü eleştirmek için yetiştirilmemektedir. Ancak statükonun yeniden inşasını sağlamaktan çok daha fazlasını yapmak gerekir ve bu da aslında eğitimin temel işlevi olmalıdır. Daha farklı uygulamalara gidebilmek, postmodernizm gibi farklı bakış açılarını ve yöntemlerini kucaklayabilen bir yaklaşımla olanaklı olabilir. Fakat bunun için öncelikle modernizm ve postmodernizm arasındaki ayrımın ve her iki yaklaşımın temsilcilerine ait savların ve önerilerin dikkatli bir şekilde incelenmesi gerekir. Bu bağlamda eğitimde postmodern söylemin en önemli temsilcisi olan Fenwick English'in görüşlerini ve çalışmalarını incelemek eğitim yönetimi alanının gelişmesine önemli katkılar sunabilir.

Eğitimde liderlik üzerine yaptığı çalışmalarla ön planda olan English, eğitimin farklı kademelerinde çeşitli görevlerde bulunmuş, eğitimin ve eğitim yönetiminin çeşitli alanlarında çalışmalar yapmış ve pek çok eser kaleme almıştır. Eserlerinde sadece kurama dayalı olan uygulamaların sınırlayıcı olabileceğini vurgulayan English, eğitim liderlerinin açık fikirli olmaları gerektiğini ve eğitimdeki yönetsel kararların bağlamdan ve sahip olunan olanaklardan etkilendiğini savunur. Ona göre tek bir doğru veya yönetime bağlı kalınmamalı, kavramsal çeşitlilikten yararlanılmalı, çeşitlilik keşfedilecek yeni dünyalar olarak görülmeli ve dolayısıyla aslında kaos, değişim ve yeni bilgi üretiminde bir fırsat olarak değerlendirilmelidir.

Günümüzdeki eğitim ortamları göz önünde bulundurulduğunda English'in postmodern fikirlerinin eğitim ve eğitim yönetimi üzerinde olumlu etkilerinin olabileceğini belirtmek olanaklıdır. Çünkü içinde bulunulan çağın öğrencileri, öğretmenleri ve velileri ile birlikte okulun dış paydaşlarının okulun işlevine ve amacına yönelik düşüncelerini standart bir çatı altında değerlendirmek olanaklı değildir. İç ve dış göç, sosyo-ekonomik düzey, alt yapı olanakları, yapay zeka, dijital teknolojiler ve iletişim araçları değerlendirildiğinde, özellikle metropol olarak nitelendirilen dev kentlerde derslerin işlenişi, başarı ölçütleri, değerlendirme sistemleri ve okulun yönetim süreçleri daha fazla kabul, hoşgörü, saygı, farklı planlar ve çözüm önerileri ile birlikte eleştirel düşünme, sorgulama ve risk alabilmeyi gerekli kılar. Eğitim politikalarını belirleyenlerin insana ve yaşama bakış açısı eğitim uygulamalarının nasıl şekilleneceğini belirleyen önemli bir etkidir. Çünkü açık ve örtük öğretim programı, ölçme ve değerlendirme sistemi, yönetim süreçleri, insan kaynaklarının yönetimi, eğitimin finansmanı, okullardaki örgütsel davranış ve okulun sosyal bir örgüt olarak varlığını sürdürmesine ilişkin kararlar eğitimin gündelik uygulamaları ile birlikte uzun vadeli çıktılarını da şekillendirmektedir. Dolayısıyla üst yönetim kademelerinde bulunan politika belirleyiciler ile birlikte okul yöneticileri ve öğretmenler standart kalıpların dışına çıkarak eğitim ve öğretim lideri olabilmek için çaba göstermelidir. Bunun altyapısını oluşturabilmek için öğretmen ve eğitim yöneticisi yetiştirme ve atama usullerinde tek tip standart modeller yerine farklı beceri ve deneyimleri de içeren kapsayıcı eğitim ve atama yöntemlerinin uygulamaya geçmesi yerinde olabilecektir. Bu nedenle postmodernizm gibi farklı paradigmanın ve English gibi yenilikçi araştırmacıların söylemlerinin incelenmesi, eğitim araştırmaları ve uygulamaları açısından yol gösterici olabilecektir, çünkü pozitivizmin etkisi altında nicel araştırmalara yoğunlaşan eğitim bilimleri ve eğitim

yönetimi araştırmalarının postmodernist bakış açısıyla farklı boyutlar içermesi, konusu insan olan eğitim alanının farklı dinamiklerinin özömlenmesine yardımcı olabilecektir.

Kaynakça

- Aronowitz, S., and Giroux, H. A. (1991). *Postmodern education: Politics, culture, and social criticism*. ABD: University of Minnesota Press.
- Anderson, P. (2011). *Postmodernitenin kökenleri* [The origins of postmodernity]. (E. Gen, ev.) İstanbul: İletişim Yayıncılık. (Orijinal kitabın yayın tarihi 1998).
- Aslanargun, E. (2007). Modern eğitim yönetimi anlayışına yönelik eleştiriler ve postmodern eğitim yönetimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 50, 195-212.
- Aydın, H. (2006). Postmodernizmin eğitimdeki uzantısı: Felsefi yapılandırmacılık. *Bilim ve Gelecek Dergisi*, 29, 1-12.
- Biesta, G. (1995). Postmodernism and the repoliticization of education. *Interchange*, 26(2), 161-183.
- Boboc, M., and Nordgren, R. (2015, April). *Modern and post-modern teacher education: Revealing contrasts in basic educational beliefs and practice*. Paper presented at the XV. International Academic Conference. Rome.
- Burgess, D., and Newton, P. (2014). *Educational administration and leadership: Theoretical foundations*. New York, NY: Routledge.
- Coulter, M. W. (1993). Modern teacher and postmodern students. *Community College Journal of Research and Practice*, 17(1), 51-58.
- akır, O. (2017). *İlkokul öğretmenlerinin postmodern eğitim anlayışına ilişkin görüşleri* (Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, Türkiye). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden elde edilmiştir. (Tez No. 469639)
- Elkind, D. (1995). School and family in the postmodern world. *Phi Delta Kappan* (9), 8- 14.
- English, F. (1998a). Musings on willower's "Fog": A response. *Journal of School Leadership*, 8, 464-469.
- English, F. (1998b). The postmodern turn in educational administration: A postrophic or catastrophic development? *Journal of School Leadership*, 8, 426-447.

- English, F. (2001). What paradigmshift? An interrogation of Kuhn's idea of normalcy in the research practice of educational administration. *International Journal of Leadership and Education*, 4(1), 29-38.
- English, F. (2002). The point of scientificity, the fall of the epistemological dominos, and the end of the field of educational administration. *Studies in Philosophy and Education*, 21, 109-136.
- English, F. (2003). *The postmodern challenge to the theory and practice of educational administration*. Illinois, IL: Charles C. Thomas Pub. Ltd.
- English, F. (2012). Bourdieu's misrecognition: Why educational leadership standards will not reform schools or leadership. *Journal of Educational Administration and History*, 44(2), 155-170.
- English, F. (2013). Postmodernism- (the anti-theory). Beverly J. Irby, Genevieve Brown, Rafael Lara-Alecio and Shirley Jackson (Eds.), In *Handbook of Educational Theories* (pp. 871-877). North Carolina, NC: Information Age Publishing.
- Erdem, A. R. ve Sarpkaya, R. (2011). Postmodernizmin eğitim denetimine uygulanabilirliği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(4), 73-85.
- Erdemir, E. (2006). *Postmodern yaklaşımın yönetim ve örgüt yapılarına etkileri "Modernden postmoderne dönüşüm tartışmalarının yönetim teorisine katkıları"* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir, Türkiye). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden elde edilmiştir. (Tez No. 96156)
- Hicks, D. (2014). Postmodernizm. David Burgess and Paul Newton (Eds.), In *Educational Administration and Leadership: Theoretical Foundations* (pp. 104-122). New York, NY: Routledge.
- Hill, D., and Cole, M. (2002). "Resistance postmodernism"-progressive politics or rhetorical left posturing? David Hill, Peter McLaren, Mike Cole and Glenn Rikowski (Eds.), In *Marxism against postmodernism in educational theory* içinde. Oxford: Lexington Books.
- Hill, D., McLaren, P., Cole, M., and Rikowski, G. (2002). *Marxism against postmodernism in educational theory*. Oxford: LexingtonBooks.
- Kale, N. (1995). Postmodernizm-hermeneutik ve eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 28(2), 281-292.
- Kırbaçoğlu-Kılıç, L. ve Bayram, B. (2014). Postmodernizm ve eğitim. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 3(1), 368-376.

- Kızılkaya, H. (2014). *Postmodern felsefe ışığında Türk eğitim sistemi sorunlarının değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon, Türkiye). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden elde edilmiştir. (Tez No. 368370)
- Kökten, H. (2013). *Postmodernizm ve eğitim*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli, Türkiye). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden elde edilmiştir. (Tez No. 364670)
- Küçükali, R. (2015). *Yönetim felsefesi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Leitch, V. B. (1996). *Postmodernism: Local affects, global flows*. Albany, New York, NY: State University of New York Press.
- Liotard, J. F. (1984). *The postmodern condition: A report on knowledge* [La condition postmoderne: rapport sur le savoir]. (G. Bennington and B. Massumi, Trans.). Manchester: Manchester University Press.
- Malpas, S. (2005). *The postmodern*. London: Routledge.
- McCallum, D. (t.y.). *Comparing modernist and postmodern educational theory*. Retrieved from <https://www.xenos.org/essays/comparing-modernist-and-postmodern-educational-theory>.
- Oelkers, J. (2002). Rousseau and the image of “modern education”. *Journal of Curriculum Studies*, 34(6), 679-698.
- Özcan, K. ve Ağca, V. (2010). Yeni kamu yönetimi anlayışında postmodernizmin izleri. *Amme İdaresi Dergisi*, 43(3), 1-32.
- Özdemir, M. (2017). Eğitim yönetiminde epistemik bunalımın arkeolojisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(2), 281-304.
- Özdemir, M. (2018). *Eğitim yönetimi: Alanın temelleri ve çağdaş yönelimler*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Petterway, A. L. (2010). *Implementing postmodernism in changing the role of school administrators in America's schools*. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED510281.pdf>.
- Rajshree, Q. (2012). Themes of post modern education. *International Journal of Scientific and Research Publications*, 2(12), 1-5.
- Slattery, P. (1999). Postmodern education. *Teaching Education*, 10(2), 37-38.
- Sönmez, V. (1993). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şaylan, G. (2009). *Postmodernizm*. Ankara: İmge Yayınları.

- Şimşek, H. (1997). Pozitivizm ötesi paradigmatik dönüşüm ve eğitim yönetiminde kuram ve uygulamada yeni yaklaşımlar. *Eğitim Yönetimi* 3(1), 97-109. http://www.byclb.com/kobi/egitim_kurumlari/Default.aspx?amID=26&KonuID=135 adresinden edinilmiştir.
- Tezcan, M. (1993). Postmodernizm ve eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 26(1), 39-50.
- Turan, S. (2004). Modernite ve postmodernite arasında bir insan bilimi olarak eğitim yönetimi. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 1-8.



The Reflections of Postmodernism in Educational Administration in Light of Fenwick English

ARTICLE TYPE	Received Date	Accepted Date	Published Date
Review Article	01.10.2019	04.28.2019	06.08.2019

Oya Uslu Çetin ¹

Ankara Yıldırım Beyazıt University

Murat Özdemir ²

Hacettepe University

Abstract

This paper focuses on the reflections of postmodernism according to Fenwick W. English's views on education and educational administration. English (b.1939) is known for his contradictory and postmodern views in the field of educational administration. Although he has been working in this field since 1970, he and his ideas are not well known in Turkey. English focuses mainly on leadership and believes that an educational leader should imagine, make his dreams real, be revolutionary and take risks. He has suggested many important and stimulating ideas about different aspects of education. According to him, the aim of education, the function of school, the role of teachers and curriculum are important topics to be studied. He criticizes modern education insisting that it has lost its function and it does not prepare children for the future. Therefore, he justifies postmodernism and focuses on educational implications that are not based on only one theory and method. This paper describes English's ideas on educational administration in the light of postmodernism. In this sense, the paper begins with the introduction of modernism and postmodernism and continues with their impacts on education. Lastly, it presents the life of English and his views on education.

Keywords: Modernism, postmodernism, postmodern education, educational administration, Fenwick W. English.

¹Corresponding Author: Inst., Rectorate, International Relations Office, E-mail: oyauslu@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-0435-831X>

²Assoc. Prof. Dr., Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Division of Educational Administration, E-mail: mrtozdem@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-1166-6831>

Purpose and Significance

Educational administration, known to have emerged as a scientific field through William Payne's book on supervision in 1875, has witnessed various viewpoints and paradigms shifts during its development due to historical, social and political contexts. Thus, its development can be analysed in three stages; stagnancy, transformation and evolution (Burgess and Newton, 2014). The stagnancy period corresponds to the time between 1875 and 1940 when the first attempts to open up the field were made. The transformation period starts at the end of 1940 with the emergence of theory movement and continues until the beginning of the 1970s. Evolution period starts with Greenfield's subjectivism in the early 1970s and continues with the views of critical theory, naturalistic coherentism and postmodernism. The fact that educational administration has had a progressive development over its past is promising for its future. However, in order to maintain its sustainability, it is beneficial to investigate the dynamics, pioneers, assumptions and impacts of each period.

Like many other social sciences and humanities, educational administration, as a field of study, entered a period of fluctuation during the mid-20th century. What caused this was the opposing views of certain philosophers such as Kuhn, Popper, Lakatos and Feyerabend regarding the basics of science. During this period, the idea of social sciences emerged and it was argued that social sciences and natural sciences are related. Greenfield, who is a Canadian scientist, introduced these ideas to the field of educational sciences. The studies of Griffiths, Hodgkinson, Willower and Ribbins started a long-lasting and controversial discussion on this issue. All these brought about various viewpoints such as feminism, postmodernism, natural coherentism, post-positivism and critical theory. Debates on these topics are still in question and attempts to find an answer as to the nature of the implications and research in the field of educational administration are ongoing (Burgess and Newton, 2014). Yet, these writers and the paradigms they represent are either not well-known or unknown, which is a disadvantage for the future development of the field.

The literature in Turkey consists of various studies focusing on modern and postmodern education. For instance, Aslanargun (2007) compared modern and postmodern education; Çakır (2017) studied the views of primary school teachers on postmodern education; Kızılkaya (2014) analysed the problems of the Turkish Education System in the light of postmodernism; Kökten (2013) evaluated the recent educational programs in terms of postmodernism; Erdem and Sarpkaya (2011) investigated the possibility of using postmodernism in supervision and Tezcan (1993) examined postmodern education. These studies did not focus on when and how postmodernism influenced education and its representatives in the field of educational administration. However, Özdemir (2017 and 2018), introduced postmodern education in the light of English as he displayed the historical and philosophical foundations of educational administration. Therefore, the motivation of this paper comes from the fact that a writer who has contributed a lot to the field of educational administration is not well-known. In this regard, the aim of this study is to describe Fenwick

English's views on educational administration in the light of postmodernism. Inasmuch as, it is necessary at first to explain postmodernism in order to understand its effects on education. Thus, this paper presents the impacts of modernism and postmodernism on education. It continues with the biography of English and his views on educational administration.

Method

This review article was prepared based on a survey of literature on modernism, postmodernism and Fenwick English. For this purpose, related literature including thesis, books and articles were reviewed. Moreover, the writer got in touch with Fenwick W. English by e-mail and exchanged ideas with him.

Results

According to English, postmodernism could be described not as a theory, doctrine or philosophy, but as an attitude, manner or anti-theory. It seeks for "another" in concepts, preferences and theories. Maintaining the idea that there is not universal truth, it highlights the significance of culture, language, symbols and context (English, 2018). Postmodernism argues that there is more than one truth, and thus, science is not unique in the search of truth, but only one of the ways to obtain it. Since truth is temporary and open to change, attitudes based on paradigms, one theory and one application should be left behind and instead conceptual variety should be adopted. Believing that individuals could have different preferences with regard to gender, outlook, lifestyle, *raison d'être* and so forth it gives significance to the variety of people, divergence and identity construction. In this regard, like Feyerabend, English believes that it is impossible to obtain information without chaos. In fact, change occurs in times of chaos. However, he opposes the idea that chaos should be degraded to simple rules or codes depicted as the best ones; neglecting context, doctrines which are not open to criticism and applying theory without questioning (English, 2013).

Reflection of postmodernism in the field of educational administration will bring about destructive outcomes because this field is slow to understand the impact of eluding the Cartesian thought of modernism. According to English (1998b), the perception of constant truth based on the best and reflective implications, the fact that the departments of educational administration are considered as holy schools where school leaders are trained and leadership concept is dissociated from management and organization theory are the most important challenges for the field. For this reason, it could be stated that English has been influenced from writers such as Greenfield, Littrel and Foster in that unpredictable elements and permanent truth in social sciences is impossible because of uncertainty resulting from the human factor.

English (1998b) argues that current educational practices based on modernism do not solve basic socio-political and educational problems such as class and racial discrimination. With the refutation of modernism, it brings new implications in the field of educational administration. Evaluating new opportunities is more beneficial than refuting them. The future is multidimensional and not sequential. Therefore,

there is not only one world to discover, but more than one (English, 1998b). In his essays, English usually gives information about modernism in the beginning and then introduces his suggestions by criticising modernity. His studies focus on the idea that educational administration, as a field, should live on variety and train educational leaders independent from management and organization theory.

Since education is one of the basic factors that shape the future of a country, it is exposed to different paradigms, policies and pressure groups at all times. The profile of the citizens to be established can modify the education systems and adapt the previous implications. This influences the internal and external stakeholders of the systems in terms of financial, personal and organizational aspects and puts the suppliers and implementers in a tight spot. Moreover, it could influence and limit the scientific fields that examine different aspects of education in terms of paradigm, research topic and method. In this sense, although various point of views have been adopted by researchers in education, modernism has been the most effective one as is the case in other fields of research. However, scientists in different fields including educational sciences tend to criticize modernism and adopt postmodernism in their studies.

Discussion and Conclusions

Modernism, which is based on reason, objective knowledge and universal truth, aims to maintain current and dominant ideology. Therefore, as depicted by Leitch (1996), students in modern education systems are not taught to develop alternatives, create revolutions or criticize media and popular culture. However, it is vital to go beyond the status quo and it should be the basic function of education. Employing diverse implications could be possible with the use of inclusive approaches that can embrace distinct views and methods such as postmodernism. Yet, to do that, it is necessary to study the principles and representatives of modernism and postmodernism.

In this era, it is not possible to normatively evaluate the students, teachers, parents and external stakeholders and their views regarding the function and aim of school. When internal and external migration, socio-economic situation, social and economic infrastructure, artificial intelligence, digital technologies and communication tools are taken into consideration, the flow of the courses, criterion for success, assessment methods and school management require approval, tolerance, respect, alternative plans, solutions for suggestions, critical thinking, inquiry and risk taking. Policy makers' views on human and life depict the implementations in education. In fact, decisions about real and hidden curriculum, assessment and evaluation systems, management processes, human resource development, educational financing, organizational behaviour at schools and school as a social organization influence not only the daily issues but also the long term outputs. Therefore, not only the policy makers and school managers but also the teachers should go beyond their limits and routines and put effort to become leaders for teaching and learning. This requires employing inclusive and alternative training and

appointment methods in training teachers and educational managers instead of standard procedures. Therefore, it could be beneficial to study and benefit from different paradigms such as postmodernism and various revolutionary scientists such as English.



Ders İmecesı Modeli ve Modelin Öğretmen Mesleki Gelişimine Katkısı Üzerine Bir İnceleme¹

MAKALE TÜRÜ	Başvuru Tarihi	Kabul Tarihi	Yayın Tarihi
Derleme Makalesi	24.10.2018	31.05.2019	08.06.2019

İlknur Bayram ²
TED Üniversitesi

Fatma Bıkmaz ³
Ankara Üniversitesi

Öz

Bu araştırmada etkili bir mesleki gelişim uygulamasının örneklerinden olan Ders İmecesı Modeli ve modelin öğretmenlerin mesleki gelişimine katkıları incelenmiştir. Araştırmada, alanyazında yenilikçi mesleki gelişim modellerine örnek olarak gösterilen Ders İmecesı Modelinin nasıl uygulandığının ayrıntılı olarak incelenmesi hedeflenmiştir. Dünyada ve Türkiye’de gerçekleştirilen araştırmalar ışığında modelin öğretmenlerin mesleki gelişimine, öğretmenler arası işbirliği, öğrenciye ve öğrenme sürecine odaklanma, alan ve öğretmenlik alan bilgisi ve yansıtıcı düşünme becerileri noktalarında katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Modelin hem hizmet öncesi hem de hizmet içi öğretmen eğitiminde ve farklı kademelerde görev yapan öğretmen gruplarıyla uygulanması önerilmektedir. Böylelikle modelin Türkiye’de yaygınlaştırılması, iyi giden yönlerinin saptanması ve aksayan yönlerinin düzeltilmesi konusunda ortak bir akıl oluşması sağlanabilir.

Anahtar sözcükler: Ders imecesı, öğretmen mesleki gelişimi, yenilikçi mesleki gelişim modeli.

¹Bu makale, İlknur Bayram’ın Prof. Dr. Fatma Bıkmaz danışmanlığında hazırladığı “Ders imecesı: İngilizce hazırlık programı öğretmenlerinin liderliğinde bir mesleki gelişim uygulaması” isimli Doktora Tezinden üretilmiştir.

²*Sorumlu Yazar:* Dr., Öğretme-Öğrenme Merkezi, Eğitim Programları ve Öğretim Uzmanı, E-posta: ilknur.bayram@tedu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-8109-8051>

³Prof. Dr., Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları Anabilim Dalı, E-posta: bıkmaz@ankara.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-7156-1425>

Günümüzde bilgiye ulaşmak giderek daha da kolaylaşmakta ve bilgi hızla paylaşılmaktadır. Bu durum öğretmenlik mesleğinde köklü değişikliklere neden olmakta, öğretmeni bilginin kaynağı olarak gören anlayış yerini bilgiye ulaşmada öğrencilere kılavuzluk eden öğretmen niteliklerine önem veren anlayışa bırakmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2017). Çağın gereklilikleri çerçevesinde değişim gösteren öğretmenlik rollerine uyum sağlanabilmesi ancak sürekli hizmet içi mesleki gelişim ile olanaklıdır. Ancak, Avrupa Ekonomik İşbirliği Örgütü'nün 2008 yılında Türkiye'nin de katıldığı Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Araştırmasının sonuçlarına dayalı olarak hazırladığı rapor (Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Araştırması, 2009), aralarında Türkiye'nin de bulunduğu bazı ülkelerde, her dört öğretmeninden birinin mesleki gelişim etkinliklerine katılmadığını, katılan öğretmenlerin ise mesleki gereksinimlerini karşılama konusunda bu etkinlikleri yetersiz bulduğunu ortaya koymuştur. Raporla ayrıca öğretmenlerin kendi ilgi ve gereksinimlerine uygun mesleki gelişim olanaklarından yoksun olduğu da belirtilmektedir. Bu durum öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik çalışmalara katılmaları konusunda desteklenmesi gerektiğini göstermektedir. Raporla, öğretmenlerin katıldıkları mesleki gelişim etkinliklerinin gereksinimlerine yönelik olup olmadığının değerlendirilmesi gerektiği de gözler önüne serilmektedir.

Hizmet içi mesleki gelişimin niteliğinin öğretimin niteliğini, öğretimin niteliğinin de öğrenci başarısını etkilediği bilinmektedir (Darling-Hammond, 1997; Sparks, 2002). Bu noktadan hareketle, öğretmenlerin mesleki gelişiminin eğitimin niteliğini belirlediği ve yaşama geçirilmek istenilen eğitim reformlarında kilit rol oynadığı görülmektedir (Bümen, Ateş, Çakar, Ural ve Acar, 2012). Öğretmenlerin mesleki gelişimi, ülkelerin öncelik verdiği konuların başında gelmektedir. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin mesleğe uyum sağlamaları mesleki gelişimle olanaklıdır (Fraser, Kennedy, Reid ve McKinney, 2007). Mesleki gelişim sayesinde öğretmenlik uygulamalarında ve öğrencilerin öğrenmesinde ilerleme kat edildiği (Borko, 2004) ve okul başarısının arttığı da bilinmektedir (Bolam, 2000). Bu nedenle mesleki gelişimin niteliği sürekli sorgulanması gereken bir konudur (Mokhele, 2013).

Öğretmenlerin mesleki gelişimi için geleneksel veya yenilikçi birçok farklı model sunulmaktadır. İçerik ve biçim olarak farklılık gösteren bu modeller ortak bir amaca hizmet etmektedir. Bu amaç, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını, tutum ve inançlarını olumlu yönde değiştirmek ve bu sayede öğrencilerin akademik başarılarını artırmaktır (Guskey, 2002). Ancak, hizmet içi eğitimi tek seferlik ders veya seminerlerle öğretmenlere bilgi ve beceri kazandırılması süreci olarak gören geleneksel anlayış; okul bağlamından uzak olması, sınıf içi uygulamalarla iç içe olmaması ve güncel öğretme ve öğrenme kuramlarını dikkate almaması nedeniyle eleştirilerle karşı karşıya kalmaktadır (Borko, Jacobs ve Koellner, 2010). Öğretmenlerin nasıl öğrendiğini dikkate almayan, yüzeysel bilgilerle dolu ve bir bütüne hizmet etmeyen, bölük pörçük parçalar şeklinde sunulan hizmet içi eğitim seminerlerinin maliyeti de yüksektir (Ball ve Cohen, 1999; Bill and Melinda Gates Foundation, 2015). Bu tür mesleki gelişim etkinliklerinin öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarına yansımaları ve dolayısıyla da mesleki gelişimlerini olumlu etkilemesi

zor görünmektedir. Joyce ve Showers (2002) öğretmenlere sunulan hizmet içi eğitimin sınıf uygulamalarına yansımalarını incelemiş ve yalnızca sunum, anlatım ve gösterim şeklinde yürütülen eğitimlerin sınıfa yansımadığını belirtmiştir. Bu eğitimler uygulama ile birleştiğinde sınıfa yansımaları % 5'e, rehberlik, danışmanlık, yönetim desteği ve geri bildirim ile birleştiğinde ise % 95'e çıkmaktadır. Bu nedenle McDonough ve McDonough (1997) öğretmenlere sunulan mesleki gelişim modellerinde değişikliğe gidilmesi gerektiğini belirtmekte ve öğretmenlerin mesleki gelişime etkin ve sürekli katılımlarına olanak sağlayan ve sınıf içi kararlarda kendilerine söz hakkı tanıyan modellerin benimsenmesi gerektiğinin altını çizmektedir. Geleneksel mesleki gelişim uygulamalarının yetişkin öğrenme ilkelerini göz ardı ettiğinin (Richards ve Farrell, 2005) ve bu yöntemlerin öğretmenlerin değişen mesleki gelişim gereksinimlerini karşılamada yetersiz kaldığının (Little, 2006) altını çizen araştırmacılar da geleneksel mesleki gelişimin yerini daha etkili bir mesleki gelişim anlayışına bırakması gerektiğini belirtmektedir. Öğrenme ve öğretim ile ilgili araştırmalar ışığında davranışçı yaklaşım yerini yapılandırmacı yaklaşıma bırakmış, bunun doğal bir sonucu olarak mesleki gelişime bakış açısı da değişikliğe uğramıştır. Geleneksel mesleki gelişim modellerinden duyulan memnuniyetsizlik etkili bir mesleki gelişim modelinin nasıl olması gerektiği sorusunu da beraberinde getirmiştir.

Nitelikli ve etkili mesleki gelişim programlarının öğretmenlik meslek bilgisini artırdığı, öğretmenlik uygulamalarını geliştirdiği (Borko, 2004) ve öğretimin niteliğini artırdığı (Brown Easton, 2011) söylenebilir. Etkili mesleki gelişim süreklilik gösteren, içerisinde eğitim, uygulama ve geri bildirim olan, öğretmenlere gereksinim duydukları rehberlik ve desteği sağlayan bir yapıda olmalıdır (Avrupa Ekonomik İşbirliği Örgütü, 2005). Bir mesleki gelişim programının etkili olabilmesi için hem öğrenci hem de öğretmen ilgi ve gereksinimlerini dikkate alması, öğrencilerin öğrenmesine odaklanması, öğrenci merkezli öğretimi desteklemesi, zamana yayılması ve süreklilik göstermesi gerektiği bilinmektedir (Edmond ve Burns, 2005). Yenilikçi bakış açısı mesleki gelişimi, öğretmen merkezli, uzun süreli ve meslekle bütünleşik öğrenme deneyimleri olarak görmektedir (Bümen ve diğ., 2012). Mesleki gelişimin etkili olabilmesi için öğrencilerin öğrenme çıktılarında olumlu yansımaları ve öğretmenlik uygulamalarında değişiklik yaratarak öğretimi iyileştirmesi gerektiği de bilinmektedir (Bubb ve Early, 2007).

Riding (2001) etkili mesleki gelişimin, süreklilik gösteren, yansıtıcı düşünme ve araştırma olanağı sunan, akranlarla iletişim içinde yürütülen, okul temelli, işbirliğine dayalı, ulaşılabilir ve kapsamlı olması gerektiğini belirtmiştir. Zepada (2012) etkili mesleki gelişimin merkezinde mesleki öğrenmenin yattığını belirtmekte, mesleki öğrenmenin ise kişinin kendi uygulamalarından, meslektaşlarından ve öğrencilerinden öğrendikleri çerçevesinde şekillendiğini belirtmektedir. Etkili mesleki gelişimin öğelerinden bir diğeri de etkin öğrenmedir. Öğretmenlere gözlem yapma, ders planlama, öğrenci ürünlerini gözden geçirme, bir tartışmayı yürütme, sunum yapma ve rapor yazma gibi olanaklar sunan uygulamaların daha etkili uygulamalar olduğu bilinmektedir (Birman, Desimone, Porter ve Garet, 2000). Coolahan (2002) hizmet içi mesleki gelişim etkinliklerinin etkili olabilmesi için, okul

içi ve okul dışı etkinlikleri kapsamı, öğretmenlerin içeriği belirlemede söz sahibi olması, programa etkin bir şekilde katılması ve meslektaşları ile işbirliği ve etkileşim içerisinde çalışması gerektiğini belirtmiştir. Alanyazında belirtilen etkili mesleki gelişim etkinliklerinin birçok özelliğini yapısında bulunduran modellerden birisi Ders İmecesini Modelidir.

Bu çalışma, Ders İmecesini Modelini tanıtmayı ve modelin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkıları dünyada ve Türkiye’de gerçekleştirilen araştırmalar ışığında ele almayı amaçlamaktadır. Ders İmecesini ile ilgili İngilizce alanyazında oldukça fazla çalışma bulunmaktadır. Ancak modelin nasıl uygulanacağını ayrıntılı bir şekilde ve farklı araştırmacıların bakış açısıyla ele alan Türkçe çalışmaların sayısı azdır. Bu çalışma bu alandaki eksikliği gidermek amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Ders İmecesini Modeli

Ders İmecesini Japonya’da 1870’li yıllardan beri uygulanmakta olan (Dudley, 2014) işbirliğine dayalı bir mesleki gelişim modelidir (Fernandez ve Yoshida, 2004; Lewis ve Tsuchida, 1998; Murata, 2011; Stigler ve Hiebert, 1999). Ders İmecesini Japonya’da öğretimin niteliğini artırmak ve öğrencilerin daha zengin öğrenme deneyimleri yaşamalarını sağlamak amacıyla uygulanmaktadır (Fernandez ve Yoshida, 2004). Bu modelde öğretmenler işbirliği içerisinde bir ders planı hazırlar, hazırlanan ders planını uygular, gözlem yapar ve gözlemleri sonucunda topladıkları veriler ışığında ders planlarında gerekli gördükleri düzeltmeleri yaparlar (Stepanek, Appel, Leong, Turner Mangan ve Mitchell, 2007).

Japoncada ders anlamına gelen *jugyo* ve bilimsel araştırma ya da bilimsel çalışma anlamına gelen *kenkyu* kelimelerinin bir araya gelmesinden oluşan *jugyokenkyu* kavramı İngilizceye *Lesson Study* ya da *Lesson Research* olarak çevrilmiştir (Fernandez ve Yoshida, 2004; Lewis, 2000; Yoshida, 1999). İngilizce *Lesson Study* kavramı yerine ise Türkçede *Ders Çalışması* (Bayram, 2010), *Ders Araştırması* (Eraslan, 2008; Erbilgin, 2013; Günay, Yücel Toy ve Bahadır, 2016; İ. Budak, A. Budak, Bozkurt ve Kaygın, 2011; Kıncal ve Beypınar, 2015; Özaltun, 2014) ve *Ders İmecesini* (Baki, 2012; Baki, Erkan ve Demir, 2012; Boran ve Tarım, 2016; Bütün, 2015; Cumhuriyet ve Güven, 2015; Kanbolat, 2015; Serbest, 2014; Yıldız, 2013) kavramları kullanılmaktadır. Ders İmecesini Modelinde öğretmenler tarafından birlikte planlanan, uygulanıp gözlemlenen ders ya da derslere Japoncada *jugyokenkyu* kavramındaki kelimelerin yer değiştirmesiyle oluşan *kenkyujugyo*, İngilizcede ise *Lesson Study* kavramındaki kelimelerin yer değiştirmesiyle elde edilen *study lesson* ya da *research lesson* adı verilmektedir (Cerbin, 2011; Fernandez ve Yoshida, 2004; Lewis ve Hurd, 2011; Stigler ve Hiebert, 1999). Söz konusu kavramın Türkçe karşılığının ise *araştırma dersi* olduğu görülmektedir (Baki, 2012; Kıncal ve Beypınar, 2015; Özaltun, 2014).

Ders İmecesini Modeli batıda içinde bulunulan yüzyılda popüler olmuştur (Dudley, 2014). Batılı eğitimcilerin Ders İmecesinin farkına varmaları 1990’lı yılların sonuna denk gelmektedir (Cerbin, 2011). Stigler ve Hiebert tarafından 1999 yılında

yazılan *The Teaching Gap: Best Ideas from the World's Teachers for Improving Education in the Classroom* isimli kitap, Amerika'nın Ders İmecesini ile tanışmasını sağlamış ve Amerika'da 2000'li yılların başından itibaren Ders İmecesini uygulamaları yapılmaya başlanmıştır. 2002 yılında *International Commission on Mathematical Instruction* tarafından düzenlenen konferansın ana konularından birisi olan Ders İmecesini bu tarihten sonra birçok ülkeye yayılmıştır (Murata, 2011). Model bugün Singapur, Hong Kong ve Çin gibi Doğu Asya ülkeleri ile batıda Amerika, İngiltere, İsveç ve Kanada gibi ülkelerde uygulanmaktadır (Dudley, 2014).

Japonya'da mesleki gelişim yoluyla sınıf içi uygulamaların geliştirilmesi öğretmenlerin öncelikli sorumlulukları arasında yer almaktadır. Öğretmenlik mesleğine başlayan her öğretmen *kounaikenshuu* adı verilen okul temelli sürekli mesleki gelişim sürecinin bir parçası olmaktadır. Japonya'da bulunan her ilk ve ortaokulda *kounaikenshuu* yer almaktadır. Öğretmen liderliğinde yürütülen *kounaikenshuu* farklı etkinlikleri yapısında barındıran kapsamlı ve okul temelli bir mesleki gelişim sürecidir. *Kounaikenshuu*'nun en yaygın bileşenlerinden birisi de Ders İmecesini uygulamasıdır (Fernandez ve Yoshida, 2004; Stigler ve Hiebert, 1999; Yoshida, 1999). Japonya'da Ders İmecesini ilköğretim ve liselerde görev yapan öğretmenlerin neredeyse tamamı tarafından yılda en az bir kez yapılmaktadır (Wang-Iverson ve Yoshida, 2005).

Diğer ülkelerde özellikle matematik alanında ve okul temelli gerçekleştirilen Ders İmecesini uygulaması Japonya'da küçük, orta ve büyük ölçekli olmak üzere farklı ölçeklerde yapılmaktadır (Murata, 2011). Japonya'da Ders İmecesini küçük ölçekte tek bir okul düzeyinde, orta ölçekte ise aynı bölgede yer alan birden fazla okulun bir araya gelmesiyle yapılır. Ulusal düzeyde gerçekleştirilen büyük ölçekli uygulamalar da vardır. Ancak bu uygulamalardan en yaygın olanı aynı okulda görev yapan öğretmenler tarafından okul düzeyinde gerçekleştirilen Ders İmecesini uygulamalarıdır (Baba, 2007). Japon öğretmenler kariyerleri boyunca farklı ölçeklerde gerçekleştirilen bir çok Ders İmecesini uygulamasında yer alma olanağına sahiptir.

Lewis ve Hurd (2011) öğretimin niteliğini artırmak isteyen öğretmenlerin bir araya gelerek derslerini planlamalarının ve bu planların öğrenciler üzerindeki etkilerini araştırmalarının kolaylıkla uygulanabilir görüldüğünü, bu nedenle de Ders İmecesinin ilk bakışta kolay görünen bir uygulama olduğunu belirtmektedir. Ancak başlangıçta basit gibi algılanabilecek Ders İmecesini Modelinin hedef belirlenmesi, veri toplanması, çözümlenmesi ve sonuçların raporlaştırılması gibi karmaşık süreçler içerdiğine dikkat edilmesi gerektiğinin de altı çizilmektedir (Lewis ve Hurd, 2011).

Cerbin (2011) de Ders İmecesini uygulamak için yüksek lisans veya doktora dereceleri gibi ileri düzeyde eğitim görülmesi gerektiğini, daha önce Ders İmecesini uygulaması yapmış deneyimli öğretmenler eşliğinde uygulama yapılabileceğini belirtmektedir. Ancak modelin rastgele uygulanan, hafife alınabilecek bir yapısı olmadığını, aksine sistematik araştırma gerektiren oldukça iyi yapılandırılmış uygulama ve süreçleri içeren aşamalardan oluştuğunun da altı çizilmektedir.

Ders İmecesini Modelinin Aşamaları

Ders İmecesini Modelinin tam anlamıyla anlaşılması uygulama sırasında izlenecek adımların yeterince anlaşılmasına bağlıdır (Stepanek ve diğ., 2007). Bu süreçte birlikte çalışacak olan öğretmenlerin izlemeleri gereken aşamalar araştırmacılar tarafından farklı şekillerde sıralanmaktadır. Tablo 1’de farklı araştırmacılar tarafından Ders İmecesini sürecinde yer alması gerektiği belirtilen aşamalar sunulmaktadır.

Tablo 1’den de anlaşılabilceği gibi her ne kadar araştırmacılar tarafından belirtilen aşama sayısı farklı olsa da Ders İmecesini sürecinde birbirini izlemesi gereken dört temel aşama vardır. Bu aşamalardan ilki araştırma dersinin planlanması aşamasıdır. Planlama aşamasını sırasıyla araştırma dersinin uygulanması, değerlendirilmesi ve son olarak da sonuçların paylaşılması aşamaları izlemektedir. Bu aşamalar aşağıda ayrıntılı bir şekilde ele alınmıştır.

1. Aşama: Araştırma dersinin planlanması. Bu aşamada yapılacak olan en önemli iş birinci araştırma dersinin hazırlanmasıdır (Yoshida, 1999). Birinci araştırma dersi hazırlanmadan önce Ders İmecesini grubunda birlikte çalışacak öğretmenlerin bir araya gelerek bir Ders İmecesini grubu oluşturmaları gerekmektedir. Ders İmecesini grubu oluşturulurken öğretmenlerin dikkat etmesi gerekenler aşağıdaki şekilde özetlenebilir.

- Grupta yer alacak olan öğretmenler birbirleriyle iyi anlaşabilen kişiler olmalıdır (Lewis ve Hurd, 2011).
- Grup üyelerinden en az birinin deneyimli öğretmenler arasından seçilmesi ve üyelerin farklı öğretmenlik deneyimlerine sahip olması gerekmektedir (Dudley, 2014).
- Lewis ve Hurd’e göre (2011) Ders İmecesini grubunda birlikte çalışacak öğretmenlerin sayısı dört ile altı, Cerbine’e göre (2011) ise üç ile altı arasında olmalıdır. Dudley (2014) ise bu sayının üçü geçmemesi gerektiğini belirtmektedir.
- Grup üyeleri kendileri için yeni bir mesleki gelişim uygulaması olan Ders İmecesini denemeye gönüllü olmalıdır (Dudley, 2014).
- Grup üyeleri Ders İmecesini uygulamasının ne olduğu, nasıl yapıldığı ve kendi mesleki gelişimlerine ne gibi katkılar sağlayacağı ile ilgili ortak bir görüşe sahip olmalıdır (Lewis ve Hurd, 2011).
- Grup üyeleri planladıkları derslere onun ya da benim dersim gözüyle değil bizim dersimiz gözüyle bakmalıdır (Lewis ve Hurd, 2011).

Tablo 1
Farklı Araştırmacılara Göre Ders İmecesı Modelinin Aşamaları

Araştırmacı	Aşamaları
Stigler ve Hiebert (1999)	1.Sorunun belirlenmesi 2.Araştırma dersinin planlanması 3.Araştırma dersinin uygulanması 4.Araştırma dersinin değerlendirilmesi ve etkilerinin tartışılması 5.Araştırma dersinin yeniden düzenlenmesi 6.Yeniden düzenlenen araştırma dersinin uygulanması 7.Uygun olan ders yeniden değerlendirilmesi 8.Sonuçların paylaşılması
Fernandez ve Yoshida (2004)	1.Araştırma dersinin işbirliği içerisinde planlanması 2.Araştırma dersinin uygulanması 3.Araştırma dersinin tartışılması 4.Araştırma dersinin düzenlenmesi 5.Araştırma dersinin yenilenen halinin uygulanması (İsteğe bağlı olarak) 6.Araştırma dersinin en son biçimiyle ilgili izlenimlerin paylaşılması
Stepanek ve diğ. (2007)	1.Hedeflerin belirlenmesi 2.Araştırma dersinin planlanması 3.Araştırma dersinin uygulanması, gözlenmesi ve tartışılması 4.Araştırma dersinin yeniden düzenlenmesi ve uygulanması 5.Araştırma dersinin değerlendirilmesi ve sonuçların paylaşılması
Lewis ve Hurd (2011)	1.Programın incelenmesi ve hedeflerin belirlenmesi 2.Araştırma dersinin uygulanması 3.Araştırma dersinin değerlendirilmesi ve sonuçların paylaşılması 4.Araştırma dersinin gözden geçirilmesi 5.Araştırma döngüsünün tekrar edilmesi
Cerbin (2011)	1.Ders İmecesı için bir hedef bulunması 2.Araştırma dersinin planlanması 3.Araştırmanın planlanması 4.Araştırma dersinin uygulanması, gözlenmesi, verilerin toplanması 5.Araştırma dersinin tartışılması, çözümlenmesi ve yeniden düzenlenmesi 6.Araştırma döngüsünün tekrar edilmesi 7.Ders İmecesı uygulamasından elde edilen bulguların raporlaştırılıp paylaşılması
Dudley (2014)	1.Ders İmecesı uygulamasını gerçekleştirecek olan öğretmenlerin bir araya gelip hedeflerini belirlemeleri 2.İlk araştırma dersinin planlanması 3.İlk araştırma dersinin uygulanması, gözlenmesi 4.Öğrencilerle görüşülmesi 5.İlk araştırma dersinin tartışılması ve ikinci araştırma dersinin kabaca planlanması 6.İkinci araştırma dersinin ayrıntılı bir şekilde planlanması 7.İkinci araştırma dersinin uygulanması, gözlenmesi 8.Öğrencilerle görüşülmesi 9.İkinci araştırma dersinin tartışılması ve üçüncü araştırma dersinin kabaca planlanması 10.Üçüncü araştırma dersinin ayrıntılı bir şekilde planlanması 11.Üçüncü araştırma dersinin uygulanması, gözlenmesi 12.Öğrencilerle görüşülmesi 13.Üçüncü araştırma dersinin tartışılması ve genel bulgular üzerinde fikir birliğine varılması 14.Bulguların yazıya dökülmesi veya sunulması ve herkese açık bir araştırma dersi uygulanması

- Grup üyeleri Ders İmecesini ile ders gözlemi uygulamalarını birbirine karıştırmamalıdır. Ders gözlemlerinde gözlenen şey öğretmenin kendisi ve onun sınıf içinde yaptıklarıken, Ders İmecesinde gözlem öğrencilerin öğrenme ve düşünce süreçlerine odaklanmaktadır (Lewis ve Hurd, 2011).
- Grup üyeleri Ders İmecesini sürecinde kendilerinden neler beklendiği ve grup içindeki rolleri konusunda uzlaşmaya varmalıdır (Dudley, 2014). Bir grup üyesi süreç boyunca planı uygulayan, grubu yöneten, not alan, toplantı kayıtlarını tutan, toplantı süresini kontrol eden, toplantıları düzenleyen, araştırma yapan, özet çıkaran kişi olmak üzere birçok farklı rol üstlenebilir (Cerbin, 2011; Lewis ve Hurd, 2011).
- Grup üyeleri Ders İmecesini süreci boyunca uyacakları kurallar listesi oluşturmalıdır (Dudley, 2014; Lewis ve Hurd, 2011). Üyeler bir akademik yıl boyunca bir arada çalışacakları için son teslim zamanlarına uyma, toplantılara zamanında katılma, işleri eş güdümlü bir şekilde yürütme gibi konularda bir arada kararlar almalı ve bu kararlar doğrultusunda hareket etmelidirler (Cerbin, 2011).
- Grup üyeleri Ders İmecesini döngüsünde yapmaları gerekenler için bir çalışma planı hazırlamalıdır (Cerbin, 2011; Lewis ve Hurd, 2011).

Ders İmecesini grubunda birlikte çalışacak öğretmenler bir araya gelerek çalışmak istedikleri ünite ve konuyu belirler. Ünite ve konunun belirlenmesinin ardından öğretmenler hem ders kitaplarına hem de öğretmen kılavuz kitaplarına başvurarak araştırma dersinin hedeflerini belirler (Yoshida, 1999). Hedeflerin belirlenmesi sürecinde öğrenci gelişimi açısından uzak hedeflerin de göz önünde bulundurulması, programın ve ulaşılması gereken standartların da incelenmesi gerekmektedir (Lewis ve Hurd, 2011). Dersin hedefleri belirlendikten sonra hedeflerin nasıl gerçekleştirileceği ve dersin nasıl işleneceği üzerinde çalışılır. Bu aşamada planlanan araştırma dersinin diğer derslerle olan bağlantısı ve bu dersin okulun eğitim ve öğretim programı içerisindeki yeri göz önünde bulundurulur. Araştırma dersinde kullanılacak olan materyallere de karar verildikten sonra taslak niteliğinde yazılı bir ders planı hazırlanır (Yoshida, 1999). Bu planda programın uzak hedefleri, öngörülen öğrenci düşünme süreçleri, veri toplama planı, benimsenen öğretim yöntemleri ve seçilen yöntem için gerekçeler yer almalıdır (Lewis ve Hurd, 2011). Söz konusu taslak plan bütün öğretmenlerin yer aldığı öğretmenler toplantısında sunulur ve ders planlama aşamasında yer almayan öğretmenlerin planla ilgili görüşleri de alındıktan sonra planda gerekli görülen değişiklikler yapılır. Araştırma dersini gözleme gelecek öğretmenlerin tamamına ders planının son şeklinin dağıtılmasıyla bu aşama sona erer (Yoshida, 1999). Araştırma dersi için plan yapılırken asıl amacın mükemmel bir ders planlamak değil bir öğretim yöntemi ya da öğrenme ile ilgili merak edilen bir konunun ders ortamında çözümlenmesi olduğu unutulmamalıdır (Murata, 2011).

2. Aşama: Araştırma dersinin uygulanması. Ders planının hazırlanmasının hemen ardından araştırma dersi sınıfta uygulanır. Araştırma dersinin uygulanması,

hazırlanan ders planının sınıf ortamında denenmesine olanak tanınmasının yanı sıra gözlem ve değerlendirme için temel oluşturması bakımından Ders İmecesinin en önemli aşamalarından birisidir (Doig ve Groves, 2011).

Bu aşamada birinci araştırma dersinin planlanması sürecinde yer alan öğretmenlerden birisi hazırlanan ders planını kendi sınıfında uygular. Araştırma dersinde doğal sınıf atmosferinin bozulmaması ve öğrencilerin gerçek davranışlarını yansıtması önemli olduğu için derslerin öğretmenlerin her zamanki sınıflarından birinde ve hatta kendi dersliklerinde yapılması önerilmektedir (Takahashi ve Yoshida, 2004).

Araştırma dersi sırasında Ders İmecesini grubunda yer alan diğer öğretmenler ve bazen de okuldaki öğretmenlerin tamamı araştırma dersini gözlemler (Lewis, 2002a). Öğretim üyeleri, Milli Eğitim Bakanlığı'ndan gelen uzmanlar ve konu alanı uzmanları da gözlemci olarak sınıfta bulunabilir (Baba, 2007). Gözlemciler uygulama sonrasında yapılacak olan toplantılarda dersi anlatan öğretmene geri bildirimde bulunabilmek için gözlem süresince not tutar. Araştırma dersini gözlemleyen öğretmenlerin tamamı ders planını önceden okumuş oldukları için ders ile ilgili fikir sahibidir. Dolayısıyla gözlem süresince dersin işlenişinden çok öğrencilerin anlama süreçlerine ve derste karşılaştıkları problemleri nasıl çözdüklerine odaklanılmaktadır (Cerbin ve Kopp, 2006). Gözlemciler araştırma dersinde dersi anlatan öğretmeni eleştirmek için bulunmadıklarının bilincinde olmalıdır (Stigler ve Hiebert, 1999). Araştırma dersinde gözlemin amacı dersin etkililiği ile ilgili olabildiğince ayrıntılı veri toplamaktır (Stepanek ve diğ., 2007). Ayrıca gözlemcilerin ders sırasında öğrencilerle konuşmaması, onlara öneride bulunmaması ve yanıtlarıyla ilgili yorum yapmaması da gerekmektedir (Takahashi ve Yoshida, 2004).

Lewis ve Tsuchida (1998) araştırma derslerini normal derslerden ayıran özellikleri aşağıdaki şekilde sıralamıştır. Araştırma dersleri;

- diğer öğretmenler tarafından gözlemlenir,
- birden fazla öğretmen tarafından dikkatli bir şekilde planlanır,
- belli bir hedef ya da eğitim felsefesi üzerine odaklanılarak tasarlanır,
- video veya ses kayıt cihazları ve gözlem notları yoluyla kayıt altına alınır,
- dersi gözlemleyen öğretmenlerin ve / veya dış uzmanların katılımıyla çözümlenir ve gözden geçirilir.

3. Aşama: Araştırma dersinin değerlendirilmesi. Birinci araştırma dersinin uygulanmasının ardından dersle ilgili izlenimlerin paylaşılması için toplantılar yapılır. Bu toplantılardan ilki dersin uygulandığı gün yapılmaktadır (Lewis ve Hurd, 2011). İlk toplantının uygulama ile aynı gün yapılması alınan notlar ve izlenimler unutulmadan paylaşılması açısından önemlidir. Toplantı, dersi işleyen öğretmenin dersle ilgili izlenimlerini grubun geri kalanı ile paylaşmasıyla başlar. Sonrasında gözlem yapan öğretmenlerin görüş ve düşünceleri dinlenir. Toplantıda paylaşılan

fikirlerin tamamı dersi işleyen öğretmen tarafından not edilir (Fernandez ve Yoshida, 2004).

İlk toplantı sonrasında grupta yer alan öğretmenler bir ya da birkaç kez daha bir araya gelerek ders planlarında gerekli gördükleri değişiklikleri yapar ve ikinci araştırma dersini planlamaya başlar (Cerbin, 2011). Bazı durumlarda grupta yer almayan öğretmenlerin de katılımıyla toplantılar yapılarak ders planında düzenlemeye gidildiği de görülmektedir (Murata, 2011). Düzenlemeler araştırma dersi sırasında toplanan veriler temel alınarak yapılır ve yeniden düzenlenen ders planı için gerekli görülen materyaller hazırlandıktan sonra ikinci araştırma dersinin ders planı uygulamaya hazır duruma getirilir (Stepanek ve diğ., 2007).

Gerekli iyileştirmeler yapılan ikinci araştırma dersi de aynen ilk araştırma dersinde olduğu gibi grupta yer alan bir öğretmen tarafından uygulanır, gözlem sonrası değerlendirme toplantıları yapılarak düzenlenir. Gerekli görülmesi durumunda üçüncü araştırma dersi için ders planı hazırlanması, hazırlanan bu ders planının uygulanması, dersin gözlenmesi ve değerlendirilmesi ile süreç son bulur (Dudley, 2014). Bazı Ders İmecesini grupları birinci araştırma dersinden sonra süreci sonlandırmayı, ikinci ve üçüncü araştırma derslerini uygulamamayı tercih etmektedir. Eğer süreç sonlandırılmıyacaksa araştırma derslerini uygulayacak öğretmen ve derslerin uygulanacağı sınıfların değiştirilmesi önerilmektedir (Fernandez ve Yoshida, 2004).

Cerbin (2011) araştırma derslerinin çözümlenmesi için yapılan toplantılarda üç ana soruya odaklanılması gerektiğine değinmektedir;

1. Öğrenciler dersin hedeflerine hangi yollarla ulaştı? Ders öğrencilerin öğrenme düzeyini, katılımını ve düşünmesini nasıl destekledi?
2. Toplanan veriler ışığında derste ne gibi düzenlemeler yapılması gerekmektedir?
3. Grup üyeleri dersten öğretme ve öğrenme süreçleri ile ilgili neler öğrendiler?

Değerlendirme toplantılarında bu sorulara verilecek yanıtlar ışığında araştırma dersi değerlendirilir ve gerekli görülen düzenlemeler yapılır.

4. Aşama: Ders imecesinin sonuçlarının paylaşılması. Araştırma dersleri bittikten sonra Ders İmecesini uygulamasından elde edilen sonuçların paylaşılması gerekmektedir. Japonya'da Ders İmecesinin sonuçlarını paylaşmak için Ders İmecesinin yapıldığı okuldaki öğretmen ve davetlilerden oluşan büyük bir grup gözlemcinin katılımıyla araştırma dersi son bir kez uygulanır (Baba, 2007). İsteyen herkesin katılımına açık olan bu araştırma dersinin amacı;

- Ders İmecesini sonuçlarının diğer okullara paylaşılmasının sağlanması,
- araştırma dersi ile ilgili davetlilerin de katılımıyla tartışmalar yapılması,

- ders planlarının ve okulun Ders İmecesini sürecinde gösterdiği başarıların ve karşılaştığı zorlukların yer aldığı bir kitapçığın davetlilerle paylaşılması,
- araştırmacı ve diğer konu alanı uzmanlarının araştırma dersi ile ilgili görüşlerinin alınmasıdır (Yoshida, 1999).

Herkese açık bir şekilde gerçekleştirilen araştırma derslerinden sonra Ders İmecesini raporunun yazılması ile süreç son bulur. Japonya’da öğretmenler Ders İmecesini raporlarını yayınlamakta ve yayınlanan raporların sayısı üniversitedeki araştırmacıların yaptıkları yayın sayısını geçmektedir (Takahashi ve Yoshida, 2004). Amerika ve İngiltere’de ise sürecin sonuçları genellikle öğretmenler tarafından hazırlanan sunum ve raporlar yoluyla okuldaki diğer öğretmenlerle paylaşılmaktadır (Cerbin, 2011; Dudley, 2014). Ders İmecesini raporu da sürecin diğer aşamalarında olduğu gibi grupta yer alan tüm öğretmenlerin katılımıyla yazılmaktadır. Rapor da;

- Ders İmecesini için belirlenen hedefler ve bu hedeflerin belirlenme nedenleri,
- Ders İmecesini süreci ile ilgili öğretmen görüş ve düşünceleri,
- Ders İmecesini sürecinin iyi giden yönleri ve zorlukları,
- Ders İmecesini süresince yapılanlar

yer almaktadır (Takahashi ve Yoshida, 2004). Raporun ekinde Ders İmecesini süresince birinci ve varsa ikinci ve üçüncü araştırma dersi için hazırlanan ders planları ve yapılan değerlendirme toplantılarında tutulan notlara da yer verilebilir (Cerbin ve Kopp, 2006).

Temel olarak yukarıda sıralanan dört aşamadan oluşan Ders İmecesini çalışmasına dış uzmanlar da katılabilir. Dış uzmanlar, alan bilgisi, alan öğretim bilgisi, Ders İmecesini uygulaması ve gereksinim duyulan diğer alanlarda bilgi, deneyim ve görüşüne başvuru alan kişilerdir (Stepanek ve diğ., 2007). Watanabe (2002) dış uzmanların Ders İmecesindeki rolünü aşağıdaki şekilde özetlemiştir. Dış uzmanlar;

- Ders İmecesini sürecinin yönetilmesi,
- toplantıların daha etkili bir şekilde yürütülmesi,
- gerek duyulduğunda öğretmenlere konu alanı ile ilgili danışmanlık sağlanması

vb. noktalarda sorumluluk alabilirler. Dış uzmanlar Ders İmecesini sürecinin başından sonuna kadar grupla birlikte çalışmak zorunda değildir. Gerek görüldüğü zamanlarda toplantılara ya da araştırma derslerine çağrılabilirler (Fernandez ve Yoshida, 2004).

Yukarıda aşamaları açıklanan Ders İmecesini Japon eğitim sisteminin önemli bir ögesidir. Model, Japonya’daki ilkokullarda görev yapan öğretmenlere sınıf içi uygulamalarını geliştirme olanağı sunmuş (Lewis ve Tsuchida 1998) ve Japonya’da matematik eğitiminde öğretmen merkezli eğitimden öğrenci merkezli eğitime geçilmesinde öncü olmuştur (Yoshida, 1999).

Ders İmecesini Modelinin Öğretmenlerin Mesleki Gelişimine Katkıları

Dünyada ve Türkiye’de Ders İmecesini Modeli ile ilgili araştırmalar incelendiğinde modelin, öğretmenlerin mesleki gelişimine öğretmen işbirliği, yansıtıcı düşünme becerileri, öğrenciye ve öğrenme sürecine odaklanma, araştırma becerileri, alan ve öğretmenlik alan bilgisi, öğretmen motivasyonu alanlarında katkı sağladığı ortaya çıkmıştır.

Öğretmen işbirliği. Ders İmecesini Modelinin yaşama geçirilmesi öğretmenlerin işbirliği ve dayanışma içerisinde çalışmalarına bağlıdır. Araştırmalar modelin öne çıkan en önemli özelliklerinden birisinin öğretmen işbirliğini desteklemesi ve artırması olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Öğretmenler dersleri birlikte planlayarak, gözlemleyerek ve çözümlenerek takım olarak çalıştıklarını ve bu sayede öğretmenlik becerilerini geliştirdiklerini belirtmektedir (Lewis ve Tschudia, 1998). Ders İmecesinin öğretmenlerin birlikte öğrenmesini öne çıkaran bir model olması (Weeks ve Stepanek, 2001) modelin etkililiğinde önemli rol oynamaktadır. Öğretmenler Ders İmecesini sayesinde bilgi ve becerilerini birbirleriyle paylaşarak yeni bilgi ve beceriler kazandıklarını belirtmektedir (Cerbin, 2011). İşbirliğine dayalı bir mesleki gelişim modeli olan Ders İmecesini, takım çalışması ve meslektaş desteği (Serbest, 2014) sayesinde öğretmenlerin mesleki yalnızlıklarının giderilmesine, fikirlerini çekinmeden açıkça belirtmelerine ve mesleki gelişimlerini sahiplenmelerine katkı sağlamaktadır (Lewis ve Hurd, 2011).

Lewis ve Hurd (2011) öğretmenlerin kendi mesleki gelişimlerinin sorumluluğunu üstlenmeleri konusunda modelde yer alan takım çalışmasının etkili olduğunu belirtmektedir. Ders İmecesini Modelinin mesleki gelişime bakış açısında bir paradigma dönüşümünü de beraberinde getirdiğini belirten Lewis ve Hurd (2011), öğretmenleri bir uzmanın kendilerine anlattıklarını dinleyen, not alan ve başkaları tarafından tasarlanmış sınıf içi uygulamaları yaşama geçiren bireyler olarak gören bir mesleki gelişim anlayışı yerine, onları işbirliği içinde araştırarak öğrenen bireyler olarak gören bir mesleki gelişim anlayışının benimsenmesinde Ders İmecesinin önemli payı olduğunu belirtmektedir. Cerbin (2011) ise Ders İmecesini Modelini uygulayan öğretmenlerin bir mesleki gelişim programı kapsamında takım çalışmasını deneyimleme fırsatı bulmalarını modelin en önemli özelliği olarak değerlendirdiklerini ve bu sayede birlikte çalışma alışkanlığı kazandıklarını belirtmektedir.

Yoshida (1999) doktora tez çalışması kapsamında beş ay süre ile Japonya’da iki ilkokulda Ders İmecesini uygulamalarını gözlemlemiş ve gözlemleri sonucunda Ders İmecesinin etkili bir mesleki gelişim modeli olduğu kanısına varmıştır. Yoshida (1999) bunun altında yatan en önemli etmenlerden birisinin modelin öğretmenleri işbirliği içinde çalışmaya yönlendirmesi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca araştırmalar, Ders İmecesini kapsamında öğretmenlerin bir arada çalışmalarının dersin planlanması, çözümlenmesi ve gözden geçirilmesi gibi konularda daha etkili sonuçlar

doğurduğunu ortaya çıkarmıştır (Hurd ve Licciardo-Musso, 2005). Roback, Chance, Legler ve Moore (2006) üniversitede çalışan yedi öğretmenle gerçekleştirdikleri çalışmalarında Ders İmecesini Modelinin uygulamadaki yansımalarını görmeyi hedeflemiştir. Araştırmanın sonuçları öğretmenlerin işbirliği içerisinde çalışmayı mesleki gelişimleri açısından olumlu değerlendirdiklerini işaret etmiştir. Benzer bir şekilde, Harle (2008) modelin öğretmenler arası işbirliğine katkı sağladığını, Lenski ve Caskey (2009) işbirliği içinde çalışıldığında mesleki gelişim açısından daha etkili sonuçlara ulaşıldığını ve McDonald (2009) ise Ders İmecesini deneyimleyen öğretmenlerin meslektaş dayanışmasını oldukça değerli bulduğunu belirtmiştir.

Araştırma derslerini arkadaşlarıyla dayanışma içerisinde planlayan ve çözümleyen öğretmenler, bu deneyimin mesleki gelişimlerine katkı sağladığını düşünmektedir (Cajkler, Wood, Norton ve Pedder, 2014; Wright, 2009). Ders İmecesini Modelini deneyimleyen öğretmenler model sayesinde işbirliği içinde çalışma becerilerinin gelişim gösterdiğini, bunun da mesleki gelişimlerine katkı sağlayacağını düşündüklerini belirtmektedir (Carroll, 2013; McDowell, 2010).

Türkiye’de yapılan araştırmalar da modelin öğretmen işbirliğinin gelişmesine katkı sağladığını ortaya koymuştur. Örneğin, Erbilgin (2013) öğretmenlerin, Ders İmecesini kapsamında birbirlerine verdikleri geri bildirim ve ortaya çıkan farklı fikirler bağlamında işbirliği içinde çalışmayı faydalı bulduklarını belirtmiştir. Kınal ve Beypınar (2015) farklı ülkelerde yayımlanan 28 makaleyi inceleyerek Ders İmecesini uygulamasının matematik öğretmenlerinin mesleki gelişimine ve öğrenme sürecinin geliştirilmesine etkisini belirlemeyi amaçlamış ve modelde yer alan öğretmen dayanışmasının öğretmen mesleki gelişimi bağlamında çok önemli rol oynadığını ortaya çıkarmıştır. Gök (2016) İngilizce öğretmenleri ile gerçekleştirdiği çalışmada Ders İmecesini boyunca işbirliği içerisinde çalışmanın öğretmenler tarafından olumlu değerlendirildiği sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin dayanışma içerisinde çalışarak birbirlerinden yeni bilgiler öğrenmesine olanak tanınması bağlamında önemli bir yere sahip olan Ders İmecesini Modelinin (Günay ve diğ., 2016) öğretmen dayanışmasını destekleyerek öğrencilerin başarılarını olumlu etkileyeceği belirtilmektedir (Kılıç, Demir ve Ünal, 2011). Yukarıda sözü geçen nedenlerden dolayı araştırmacılar, Ders İmecesine benzer bir işbirliği barındıran ve sürece yayılan mesleki gelişim modellerinin tercih edilmesini önermektedir (Meissner, 2008).

Öğrenciye ve öğrenme sürecine odaklanma. Ders İmecesini Modeli öğretmenlerin, öğretmen ve öğretme odaklı bakış açısından sıyrılarak, öğrenci ve öğrenme odaklı bakış açısıyla derslerini değerlendirmelerine olanak sağlamaktadır. Araştırma derslerinde öğrencileri özel olarak gözlemleyen öğretmenler, onların derste neler yaptıkları, ne gibi sorular sordukları, hangi konuları anlamakta sıkıntı yaşadıkları vb. noktaları öğrenci gözünden değerlendirme fırsatı bulmaktadır. Bu sayede öğretmenler, derslerde öğretmenin ne yaptığından ziyade öğrencinin ne yaptığını anlama noktasında farkındalık ve gelişim göstermektedir (Lewis, 2000). Weeks ve Stepanek (2001) Ders İmecesinin en ilgi çekici ve heyecan verici

bölümünün ders gözlemi olduğunu belirtmektedir. Ders gözleminde öğrencilerin düşünme süreçlerini ve tepkilerini gözleme fırsatı bulan öğretmenler böylelikle öğrencileri daha iyi anlamakta ve derslerini onların gözünden değerlendirme olanağı bulmaktadır (Rhine, 1998; Yoshida, 1999). Bir meslektaşını ders anlatırken gözlemleyen öğretmenler ise bu deneyimin kendileri için çok öğretici olduğunu belirtmekte ve ders gözlemi sayesinde kendilerini öğrencilerin yerine koyabildiklerini ve derse öğrenci gözünden bakabildiklerini belirtmektedir (Cerbin, 2011).

Lewis (2002b) Ders İmecesinin Amerika'daki geleceğini tartıştığı makalesinde uygulamanın, öğrenci tepkilerini dikkate alarak ders planı yapma konusunda öğretmenleri isteklendirdiğini, öğretmenlere ders gözlemleri sayesinde dersin işlenişine öğrenci gözünden bakabilme fırsatı sunduğunu ve en önemlisi öğrencilerin derse olan ilgisini artırdığını belirlemiştir. Bu nedenlerle Ders İmecesinin zorluklarına karşın denemeye değer bir mesleki gelişim uygulaması olduğunu belirtmiştir.

Lewis, Takahashi, Murata ve King (2003) Ders İmecesini uygulaması kapsamında toplanan verileri inceledikleri çalışmalarında, bir araştırma dersi kapsamında öğrenci ürünleri, ses kayıtları, gözlem notları, sınıf içi söylem ve konuşmalar gibi farklı türlerde veri toplanabileceğini belirtmiştir. Veri toplama ve çözümleme süreci sayesinde öğretmenlerin zengin bir veri kaynağına ulaşma fırsatı buldukları ve bu kaynağın da öğretmenlere dersi öğrenci bakışıyla görme olanağı sağladığı belirlenmiştir. Benzer bir şekilde Hurd ve Licciardo-Musso da (2005) on kişiden oluşan bir Ders İmecesini grubu ile yaşadıkları deneyimi aktardıkları makalelerinde, öğretmenlerin Ders İmecesini uygulaması kapsamında öğrencilerinin araştırma derslerinde ürettikleri materyalleri inceleyerek derslerini daha öğrenci odaklı planlayabildiklerini belirlemiştir. Model sayesinde öğrencilerin düşünme süreçlerini ders planlama ve öğretim sürecine dahil eden öğretmenler (Harle, 2008), öğrenci odaklı olarak geliştirilen ve uygulanan bu planlar sayesinde öğrencilerinin nasıl öğrendiğini daha iyi anlama fırsatı bulmaktadır (Roback ve diğ., 2006).

Ders İmecesini sayesinde öğrencilerin kavramları ezberlemeleri ya da kuralları uygulamalarına değil, derste işlenen konuya verdikleri tepkilere ve nasıl düşündüklerine odaklanma fırsatı bulduklarını dile getiren öğretmenler bu durumun uzun süreçte öğrenci başarısını olumlu etkileyeceğini düşündüklerini belirtmektedir (Wright, 2009). Ders İmecesini uygulaması sayesinde öğretmenlerin planlama ve öğretim etkinlikleri sırasında öğrencilerin öğrenmesini göz önünde bulundukları gözlemlenmiştir (Lee, 2012). Lenski ve Caskey (2009) üç farklı ortaokulda farklı alanlardan öğretmenlerin katılımıyla gerçekleştirdikleri çalışmalarında öğrencilerin öğrenmesini dikkate alarak ders planı yapılmasında Ders İmecesini Modelinin etkisini incelemiştir. Ders planlama sürecinde öğrencilerinin nasıl öğrendiklerine ve düşünme süreçlerine odaklanmaya yönlendirmesi bakımından modelin öğretmenlerin ders planlama becerisine katkı sağladığı belirlenmiştir.

Carroll (2013) Ders İmecesini sayesinde hizmet öncesi öğretmen eğitiminin önemli bir sorunu olan teori-uygulama arasındaki kopukluğa bir çözüm getirilebileceğini belirtmiştir. Sınıf temelli bir araştırma modeli olan Ders İmecesini

uygulamasında yer alan danışmanlar, alan uzmanları ve uygulama öğretmenlerinin rehberliğinde çalışan öğretmen adayları, derslerinin başarısını öğrencilerin öğrenmesi odağında değerlendirmeye başlamıştır. Bu bakış açısının ise hem ders planlama hem de uygulama süreçlerinde iyileşmeyi beraberinde getirdiği görülmektedir.

Ders İmecesini Modeli, öğretmenlerin, öğrencilerin düşünme süreçlerini açığa çıkarma ve çözümlene becerilerinin yanı sıra (Lewis, Fischman, Riggs ve Wasserman, 2013) öğrencileri anlama becerilerinin (Kıncal ve Beypınar, 2015) gelişmesine de katkıda bulunan bir modeldir. Öztun (2014) matematik öğretmenleri ile gerçekleştirdiği çalışmasında Ders İmecesini uygulaması boyunca öğretmenlerin öğrenci düşüncesine ilişkin bilgilerinin nasıl geliştiğini açığa çıkarmayı hedeflemiştir. Ders İmecesini öncesinde, sırasında ve sonunda öğretmenlerin öğrenci düşüncesine ilişkin bilgilerini öğretimlerine nasıl yansıttıkları incelenmiş ve modelin; öğretmenlerin öğrenci düşüncesine ilişkin bilgilerine yönelik farkındalıklarının artmasına, bu bilgileri derslerinde daha etkili ve yoğun bir biçimde kullanmalarına, öğrenci düşüncelerine daha fazla önem vermeye başlamalarına ve öğrencilerinin düşünceleri altında yatan sebepleri sorgulamaya başlamalarına yardımcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ders İmecesini süreci sonunda öğretmenler, öğretmenin derste daha geri planda durduğu, öğrencinin ise daha etkin olduğu yöntemleri tercih etmeye başlamaktadır (Bozkurt, 2015).

Öğrenciyi tanıma bakımından süreç içerisinde gelişim gösteren öğretmenlerin (Gözel, 2016; Özbay, 2015) Ders İmecesini sayesinde, öğretme sürecinden ziyade öğrenme sürecine odaklandıkları, öğrencilerle yüz yüze görüşme ve araştırma dersi sonrasında yapılan toplantılar sayesinde ise dersi öğrenci gereksinimleri doğrultusunda tasarladıkları görülmektedir (Gök, 2016).

Alan ve öğretmenlik alan bilgisi. Ders İmecesini Modeli öğretmenlerin alan ve öğretmenlik alan bilgilerinin gelişmesine de yardımcı olmaktadır (Kurt, 2016; Lewis, 2000). Modelin öğrenciyi tanıma, dersin planlanması ve sunumu gibi alanlarda öğretmenlerin öğretmenlik alan bilgisine katkı sağladığı bilinmektedir (Baki, 2012; Fernandez, 2002). Dersin amacına uygun eğitsel materyallerin seçilmesi (Yoshida ve Jackson, 2011), konuya uygun öğretim yöntemlerinin kullanılması, etkili planlama, sınıf yönetimi ve ders tasarımı (Lewis ve Hurd, 2011) gibi konularda da Ders İmecesinin öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağlayan bir model olduğu görülmektedir (Cerbin ve Kopp, 2006).

Ders İmecesini Modelinde yer alan gözlem ve çözümlene uygulamaları sayesinde sınıf içi uygulamalarını geliştirme olanağı bulan öğretmenlerin (Howell ve Saye, 2016) aynı zamanda alan öğretiminde farklı yöntemler kullanarak risk alma eğilimlerinin arttığı bilinmekte, bu durumun süreç içerisinde öğretmenlerin alan ve öğretmenlik alan bilgilerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir (Cajkler ve diğ., 2014).

Lewis ve Tsuchida (1998) Japon öğretmenlerin Ders İmecesini uygulamalarını gözlemledikleri çalışmalarında Ders İmecesini yer alan araştırma derslerinin sınıf

İçerik uygulamaları geliştirdiğini, eğitim programına eklenen yeni konuların ve yöntemlerin etkili bir şekilde yayılmasını sağladığını ve öğretmenlerin sınıf içi davranışları ile ilgili farkındalıklarını artırdığını ortaya çıkarmıştır.

Smith (2008) dört ilkökul öğretmeninden oluşan iki grupta yürüttüğü çalışmasında Ders İmecesinin öğretmenlerin mesleki gelişim gereksinimlerini ne derecede karşıladığını araştırmış ve öğretmenlerin modelin öğretmenlik becerilerine büyük oranda katkı sağladığını düşündüklerini açığa çıkarmıştır. Öğretmenlerin kendi mesleki gelişimlerinin sorumluluğunu alma ve öğretmenliklerini geliştirme anlamında uygulamayı yararlı buldukları belirlenmiştir.

McDonald (2009) Ders İmecesini ilkeleri üzerine kurulu bir mesleki gelişim programını değerlendirdiği çalışmasında öğretmenlerin alan bilgisi, öğretmenlik uygulamaları ve öğrencilerin öğrenme çıktıları arasındaki bağı incelemiştir. Beş öğretmen ve 160 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilen çalışmanın sonuçları, araştırmaya katılan öğretmenlerin alan ve öğretmenlik alan bilgilerinde artış yaşandığını, öğretmenlik uygulamalarının olumlu yönde değişim gösterdiğini ve öğrencilerin çoğunun öğrenme çıktılarında iyileşme olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Wright (2009) Ders İmecesinin matematik alan ve öğretmenlik alan bilgisi ile öğrenci başarısı üzerindeki etkisine yönelik öğretmen görüşlerini araştırmıştır. Araştırmanın bulguları, öğretmenlerin söz konusu üç alanda da Ders İmecesinin kendilerine katkı sağladığını düşündüğünü göstermiştir. Öğretmenler bu uygulama sayesinde yeni problem çözme yöntemleri öğrenerek matematik alan bilgilerini geliştirdiklerini belirtmiştir. Öğretmenler ayrıca hem kendi düzeylerinden hem de diğer düzeylerden öğretmenlerle işbirliği içinde çalışmalarının matematik alan bilgilerine olan öz yeterlik inaçlarının artmasına da katkı sağladığını belirtmiştir.

Lewis ve diğ. (2013) üç farklı okulda çalışan matematik öğretmenleriyle yürüttükleri Ders İmecesini çalışmasında çalışmaya katılan öğretmenlerin; matematik alan bilgilerinin ve matematik problemlerinin çözümünde kullandıkları çoklu temsillerin artış gösterdiğini açığa çıkarmıştır. Baki (2012) ise Ders İmecesinin öğretmen adaylarının matematiği öğretme bilgisine katkısını incelediği araştırmada altısı deney altısı kontrol grubu olmak üzere 12 sınıf öğretmeni adayı ile çalışmıştır. Altı hafta süren Ders İmecesini uygulaması sonunda modelin, öğrenciyi zihinsel olarak etkin tutma, öğrencinin dersle ilgili ön bilgilerini dikkate alma, ders planlama, derste yer alacak etkinliklerin sayısını ve sırasını belirleme konularında öğretmenlere katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Budak ve diğ. (2011) 24 matematik öğretmeni adayı ile gerçekleştirdikleri çalışmalarında Ders İmecesinin nasıl uygulandığını ve öğretmen adaylarına neler kazandırdığını incelemiştir. Çalışma sonucunda, öğretmenlerin Ders İmecesini sayesinde matematik öğretim yöntemleri konusunda gelişim gösterdikleri belirlenmiştir. Uygulama sonunda öğretmenler, kavram yanılgıları ve bunları giderme yollarını, yapılandırmacı yaklaşımın sınıfta nasıl uygulanacağını, etkili materyal hazırlamayı ve kullanmayı, grup çalışmasının öğrenciyi nasıl etkilediğini ve buluş

yoluyla öğrenmenin etkili bir yöntem olduğunu öğrendiklerini belirtmiştir. Ayrıca öğretmenler bu uygulama sayesinde sınıf yönetiminde deneyim kazandıklarını ve sınıf içi uygulamalarıyla ilgili yaratıcılık ve hayal güçlerinin desteklendiğini belirtmiştir.

Aydoğan Yenmez (2012) dört matematik öğretmeni ile gerçekleştirdiği durum çalışmasında Ders İmecesinin öğretmenlerin öğretmenlik alan bilgisine olan katkılarını araştırmış ve modelin öğretmenlerin sınıf yönetimi, öğrencilere yöneltilen sorular ve öğretimin değerlendirilmesi ile ilgili bilgi ve becerilerine katkı sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Akbaba Dağ (2014) ise araştırmasında sınıf öğretmeni adayları ile çalışmış ve öğretmenlerin kesir öğretim bilgilerinin gelişmesinde Ders İmecesinin katkılarını araştırmıştır. Sekiz hafta süren çalışmanın sonucunda öğretmenlerin kesir bilgisi ve kesir öğretimi bilgilerinin geliştiğini gözlemleyen araştırmacı, Ders İmecesini modelinin alan ve öğretmenlik alan bilgisini geliştirmek için etkili bir mesleki gelişim modeli olduğunu belirtmiştir.

Ders İmecesini uygulamasının matematik öğretmenlerinin mesleki gelişimlerine etkisini inceledikleri araştırmalarının sonucunda Kıncal ve Beypınar (2015), modelin matematik öğretmenlerinin alan bilgisi ve öğretim bilgisine katkıda bulunduğu sonucuna ulaşmıştır. Özellikle öğretim stratejileri geliştirme ve materyal tasarımı konusunda modelin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yansımalarının olduğu görülmüştür. Benzer bir şekilde Özbay (2015) ortaokul matematik öğretmenlerinin dönüşüm geometrisinde alan öğretimi bilgilerinin Ders İmecesini sürecinde nasıl geliştiğini incelediği araştırmasında, öğretmenlerin öğrenciyi tanıma ve dersin sunumu konularında gelişim gösterdiklerini belirlemiştir. Öğretmenlerin ayrıca ders planı hazırlama bakımından da süreç içerisinde gelişim gösterdiklerini belirleyen Özbay (2015), farklı matematik konularında öğretmenlerin alan bilgisinin gelişmesi için Ders İmecesinin uygulanmasını önermektedir.

Özen (2015) ortaokul matematik öğretmenlerinin geometrik düşüncelerindeki gelişimi incelediği araştırmasında Ders İmecesini Modelini kullanmıştır. Beş öğretmen ile altı ay süren çalışmasının sonucunda Özen, modelin öğretmenlerin geometrik düşüncelerini geliştirdiği sonucuna varmıştır. Süreç içerisinde öğretmenlerin kullandıkları matematik dilinin, temsillerin ve ders içi öğrenci sorgulamalarının geliştiği gözlemlenmiştir.

Cumhur (2016) Ders İmecesini boyunca matematik öğretmeni adaylarının soru sorma davranışlarındaki gelişimi incelediği çalışmasında öğretmen adaylarının soru sorma davranışlarının akıl yürütme, farklı yaklaşımlar kullanma, sorgulama, öğrenmeyi yönlendirme, öğrencinin yanıtını inceleme, soruları uyarılama ve yanıtı açma boyutlarında gelişim gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Ders İmecesinin soru sorma konusundaki teorik bilgilerin uygulamaya konulması anlamında da öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerine katkısı olduğu belirlenmiştir.

Gözel (2016) üçü deney üçü kontrol grubunda yer alan altı sınıf öğretmeni ile gerçekleştirdiği çalışmasında Ders İmecesinin öğretmenlerin problem çözmeye dayalı

matematiği öğretme bilgilerinin gelişimini incelemiştir. Altı hafta süren çalışma sonucunda Ders İmecesinin; öğrenciyi tanıma, dersin planlanması ve sunumu konularında deney grubunda yer alan öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağladığı belirlenmiştir. Ayrıca, Ders İmecesini uygulaması sayesinde deney grubu öğretmenlerinin problem çözme adımlarından problemi anlama, çözüm için plan hazırlama, çözüm planını uygulama, çözümü değerlendirme ve problem kurma adımlarında gelişim gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Yansıtıcı düşünme becerileri. Ders İmecesini Modelinin öğretmenleri yansıtıcı düşünmeye yönlendirdiği de görülmektedir (Lewis ve Tsuchida, 1998). Araştırma derslerini gözlemleyen, video kayıtlarını izleyen ve ders sonrası bir araya gelerek dersle ilgili olumlu ve olumsuz görüşlerini birbirleri ile paylaşan öğretmenler, bu sayede uygulamalarını sorgulayan, eleştiren ve uygulamaları ile ilgili yansıtıcı düşünebilen bireyler olarak gelişim göstermektedir (Lewis, 2000). Araştırma dersini kendi sınıfında uygulayan öğretmenler, meslektaşlarından ders işleyişleriyle ilgili aldıkları geri bildirimleri ve gözlemci olarak katıldıkları derslerde meslektaşlarının uygulamalarından edindikleri fikirleri yansıtıcı bir şekilde değerlendirerek mesleki gelişimlerine katkı sağlamaktadır (Fernandez ve Yoshida, 2004). Derslerde gözlemcilerin topladıkları veriler sayesinde sınıf içi uygulamalarını değerlendirme fırsatı bulan öğretmenler, sınıfta neyi, neden ve nasıl yaptıklarını dikkatli bir şekilde düşünme fırsatı bulmakta ve bu doğrultuda ders planlarında gerekli değişiklikleri yapabilmek için de yansıtıcı düşünme becerileri sergilemek zorunda kalmaktadır (Cerbin, 2011).

Hurd ve Licciardo-Musso (2005) on kişiden oluşan bir Ders İmecesini grubunun deneyimlerini araştırdıkları çalışmada, öğretmenlerin Ders İmecesini uygulaması kapsamında öğrencilerinin araştırma derslerinde ürettikleri materyalleri inceleyerek derslerine daha yansıtıcı bir gözle bakabildikleri sonucuna ulaşmıştır. McDowell (2010) Ders İmecesinin öğretmen adaylarının Fen Bilgisi dersini işleyişlerini nasıl etkilediğini araştırdığı çalışmasını üç farklı ortaokulda görev yapan altı öğretmen adayı ile yürütmüştür. Araştırmanın sonuçları, Ders İmecesinde yer alan yansıtıcı toplantıların Fen Bilgisi dersinin temel ilkelerinin sınıf uygulamalarına yansıtılmasını olumlu yönde etkilediğini, dersin öğrenilmesi ve öğretilmesi konularında öğretmenlere aydınlatıcı bir deneyim sunduğunu ve öğretmenlerin derste yapılması gereken değişikliklerin farkına varmasını sağladığını göstermiştir.

Ders İmecesini Modelini uygulayan öğretmenlerin dersleri ile ilgili daha açık ve dürüst değerlendirmelerde buldukları da belirlenmiştir (Carroll, 2013). Cajkler, ve diğ. (2014) İngiltere’de bir ortaokulda dört matematik öğretmeni ile gerçekleştirdikleri Ders İmecesini çalışmasında, öğretim yöntem ve tekniklerine karar verilmesi, dersin hedef ve kazanımlarının belirlenmesi ve öğrenci tepkilerinin ve zorlanacakları noktaların tahmin edilmesi konularında öğretmenlerin yansıtıcı değerlendirmelerde bulduklarını ortaya çıkarmıştır.

Ders İmecesini uygulaması kapsamında gerçekleştirilen araştırma derslerinin video ile kaydedilmesinin öğretmenlerin dersle ilgili yansıtıcı bir şekilde düşünmeleri

için uygun ortam yarattığı görülmektedir (Erbilgin, 2013). Öğretmenler bu sayede dersle ilgili daha ayrıntılı veri toplamakta ve topladıkları veriler doğrultusunda değerlendirmelerine yön vermektedir. Türkiye’de hizmet öncesi öğretmen eğitiminde Ders İmecesini Modelinin uygulanıp uygulanamayacağını tartıştıkları çalışmalarında Günay ve diğ. (2016) Ders İmecesinin gözleme yer vermesi, yansıtıcı tartışmalar içermesi, öğretmenler arası işbirliğini sağlaması, öğretmenlerin birbirlerinden yeni bilgiler öğrenmesine olanak tanınması gibi özellikleri bakımından Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması dersleriyle bütünleştirerek uygulanabileceğini belirtmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu makalede Ders İmecesini Modeli tanıtılmış, dünyada ve Türkiye’de yapılan araştırmalar ışığında modelin öğretmenlerin mesleki gelişimine katkıları incelenmiştir. Ders İmecesini Modelinin araştırmacılar tarafından farklı sayıda aşamadan oluşacak şekilde ele alındığı görülmektedir (Cerbin, 2011; Dudley, 2014; Fernandez ve Yoshida, 2004; Lewis ve Hurd, 2011; Stepanek ve diğ., 2007; Stigler ve Hiebert, 1999). Ancak araştırma dersinin planlanması, uygulanması, çözümlenmesi ve gözden geçirilmesi aşamaları modelin temel aşamalarını oluşturmaktadır.

Öğretmen niteliğinin öğrenci başarısını etkileyen en önemli değişkenlerden birisi olduğu düşünüldüğünde, öğretmenlere sunulan mesleki gelişim olanaklarının niteliğinin ne kadar önemli olduğu daha iyi anlaşılacaktır. Öğrenci başarısını etkileyen en önemli etkenin öğretmen niteliği (Darling-Hammond, 1999; Rice, 2003) ve etkili öğretim (Hattie, 2012) olduğu ve eğitim sisteminin temel hedefinin de öğrenci başarısını artırmak olduğu göz önünde bulundurulduğunda öğretmen niteliğinin önemi de açığa çıkmaktadır. Ya batarsın ya da çıkarsın bakış açısıyla öğretmenlik mesleğine devam etme ya da mesleği bırakma yönünde karar vermesi beklenen ve bir bakıma kaderine terk edilen öğretmenlerin okul yöneticileri ve meslektaşlarından alacakları destekle ve etkili mesleki gelişim uygulamalarıyla öğrenci başarısını artırmada etkili olacağına ilişkin araştırmalara alanyazında sıklıkla rastlanmaktadır (Türk Eğitim Derneği Mem-TEDMEM, 2016). Benzer bir şekilde, Wiliam (2007) da öğrenci başarısının artırılması için öğretmenlerin niteliğinin artırılması gerektiğinin altını çizmekte, bunun ise yaz boyunca sunulan yüz yüze eğitimlerden oluşan geleneksel yöntemlerle yapılamayacağını belirtmektedir. Okullarda öğrencilere daha iyi öğrenme olanakları sunulmak isteniyorsa, öncelikle öğretmenlere hem hizmet öncesinde hem de hizmet içinde daha iyi öğrenme olanakları sunulması başlanmalıdır (Feiman-Nemser, 2001). Bu da ancak Ders İmecesini örneğinde olduğu gibi nitelikli ve etkili mesleki gelişim modellerinin işe koşulması ile olanaklıdır.

Ders İmecesini bir mesleki gelişim modeli olarak Japonya’da doğan ve oradan tüm dünyaya yayılan bir modeldir (Fernandez ve Yoshida, 2004). Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin sorumluluğunu alan etkin bireyler olarak yer aldığı modelde bir grup öğretmen bir araya gelerek bir araştırma dersini planlar, uygular, çözümler ve gözden geçirir. Bu dört temel aşamadan geçerek modeli deneyimleyen öğretmenlerin modelin mesleki gelişimlerine olan yansımalarını oldukça olumlu değerlendirdikleri

görülmektedir. Araştırmalar, Ders İmecesı Modelinin öğretmen işbirliği, öğrenciye ve öğrenme sürecine odaklanma, alan ve öğretmenlik alan bilgisi ve yansıtıcı düşünme becerileri gibi konularda öğretmen mesleki gelişimine katkı sağlayan bir model olduğunu göstermektedir.

Ders İmecesı Modelinin aşamaları incelendiğinde, uygulanması emek ve zaman isteyen bir model olduğu göze çarpmaktadır. Öğretmenlerin modeli sahiplenmeleri modelin başarılı olmasında önemli rol oynamaktadır. Bu nedenle modeli uygulama aşamasında öğretmenlerin günlük iş yükleri ve yoğunlukları dikkate alınmalı, gerekiyorsa öğretmenlerin ders programlarında düzenleme ve iyileştirmeler yapılmalıdır. Modelin Türkiye’de doğmadığı ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde sıklıkla kullanılan bir model olarak kendisine henüz sağlam bir yer bulmadığı düşünüldüğünde, modelin dayandığı temel felsefenin ne olduğu ve nasıl uygulanacağı konusunda öğretmenlere rehberlik edecek kişi ya da kişilere gereksinim duyulacağı açıktır. Bunun yanı sıra öğretmenler modeli uygularken alan öğretimi konusunda destek alabilecekleri kişilere de gereksinim duyabilirler. Modelin etkili bir şekilde yaşama geçirilmesi bu desteğin yeterince sağlanıp sağlanamayacağı ile yakından ilişkili olacaktır.

Gerek hizmet öncesi gerekse de hizmet içi öğretmen eğitiminde Ders İmecesı Modelinden yararlanılarak öğretmenlerin gelişimi desteklenebilir. Model eğitim fakültelerinde öğretmenlik uygulaması dersleri kapsamında denenebilir ve gerekli görülen değişiklikler yapıldıktan sonra uygulanabilir. Modelin hizmet öncesi öğretmen eğitiminde etkili bir şekilde kullanılması için gereksinim duyulan desteklerin yaşama geçirilmesi ile model işlerlik kazanabilir.

Modelin matematik öğretmenlerinin hizmet içi eğitimlerinde sıklıkla kullanıldığı görülmektedir (Murata, 2011). Bu deneyimlerden hareketle model eğitimin farklı kademelerinde görev alan farklı öğretmen gruplarıyla da uygulanabilir. Böylelikle modelin Türkiye’de yaygınlaştırılması, iyi giden yönlerinin saptanması ve aksayan yönlerinin düzeltilmesi konusunda ortak bir akıl oluşması sağlanabilir.

Ders İmecesı Modeli okul genelinde uygulamaya geçirilmeden önce gönüllü öğretmenlerle uygulanarak modelin hizmet içi eğitim kapsamında denenip yaygınlaşması sağlanabilir. Bu deneme uygulaması sonrasında modelde gerekli görülen düzenlemeler ve değişiklikler yapılabilir. Bu aşamada gözlem ve yüz yüze görüşmeler yoluyla modelin uygulanmasında yaşanan aksaklıklar belirlendikten sonra bu aksaklıkların oluşmasını engelleyecek önlemler alınabilir. Modeli deneyimleyen öğretmenler okulda düzenlenecek bir etkinlikte modeli diğer öğretmenlere tanıtabilir, modelle ilgili kendi deneyim ve görüşlerini meslektaşları ile paylaşabilir. Modelin etkili bir şekilde uygulanması için öğretmenlerin desteğe gereksinim duyacakları unutulmamalıdır. Bu nedenle modeli deneyimleyen öğretmenler bir sonraki Ders İmecesı sürecinde diğer öğretmen gruplarına modelin uygulanması konusunda rehberlik edebilir. Modelde yer alan toplantı ve gözlem uygulamalarının gerçekleştirilebilmesi için gerekiyorsa öğretmenlerin ders programlarında değişiklik yapılmalı, okul yönetimi (idare) bu konuda öğretmenlere gereken desteği

sağlamalıdır. Ders İmecesini süreci sonunda öğretmenlerin edindikleri bilgi ve becerileri diğer meslektaşlarıyla paylaşmaları için fırsat sunulmalıdır.

Ders İmecesini Modeli araştırma dersi ile ilgili öğrenci tepkilerini açığa çıkarmayı hedefleyen bir model olduğu için modelle ilgili öğrencilerin de bilgilendirilmesi gerekebilir. Bu bilgilendirme sürecinde öğrenciler, araştırma dersi sonrasında yapılan görüşmelerde dersle ilgili gerçek duygu ve düşüncelerini belirtme konusunda özendirilmelidir.

Bu makalede modelin öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağladığı noktalar ele alınmıştır. Ancak mesleki gelişim modellerinin etkililiğini belirleyen en önemli etkenlerden birisi de uygulanan modelin öğrenci başarısına olan yansımalarıdır. Yapılacak olan çalışmalarda Ders İmecesini Modeli bu yönüyle de ele alınıp, modelin öğrenci başarısına katkısının incelendiği çalışmalar derlenebilir.

Kaynakça

- Akbaba Dağ, S. (2014). *Mikroöğretim ders imecesini modeli ile sınıf öğretmeni adaylarının kesir öğretim bilgilerinin geliştirilmesine yönelik bir uygulama*. (Yayımlanmamış doktora tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya, Türkiye). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden elde edilmiştir. (Tez No. 381235)
- Avrupa Ekonomik İşbirliği Örgütü (OECD), (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OECD Publishing.
- Aydoğan Yenmez, A. (2012). *An investigation of in-service secondary mathematics teachers' evolving knowledge through professional development activities based on modeling perspective* (Unpublished doctoral dissertation, Middle East Technical University, Graduate School of Natural and Applied Sciences, Ankara, Turkey). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden elde edilmiştir. (Thesis No. 318810)
- Baba, T. (2007). How is lesson study implemented? M. Isoda, M. Stephens, Y. Ohara and T. Miyakawa (Ed.). In *Japanese lesson study in mathematics: Its impact, diversity and potential for educational improvement*. (pp. 2-7). Singapore: World Scientific Publishing Co. Pte. Ltd.
- Baki, A., Erkan, İ. ve Demir, E. (2012, Mayıs). *Ders planı etkililiğinin lesson study ile geliştirilmesi: Bir aksiyon araştırması*. X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresinde sunulan sözlü bildiri, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Niğde.

- Baki, M. (2012). *Sınıf öğretmeni adaylarının matematiği öğretme bilgilerinin gelişiminin incelenmesi: Bir ders imecesi (lesson study) çalışması* (Yayımlanmamış doktora tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon, Türkiye). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden elde edilmiştir. (Tez No. 344460)
- Ball, D. L., and Cohen, D. K. (1999). Developing practice, developing practitioners: Toward a practice-based theory of professional education. L. Darling-Hammond and G. Sykes (Eds.), In *Teaching as the learning profession* (pp. 3-31). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Bayram, D. (2010). *Türkiye, ABD, Japonya, İngiltere ve Avustralya'da fen ve fizik öğretmenlerine yönelik mesleki gelişim programlarının karşılaştırılması* (Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden elde edilmiştir. (Tez No. 279928)
- Bill and Melinda Gates Foundation (2015). *Teachers know best. Teachers' views on professional development*. Retrieved from <http://k12education.gatesfoundation.org/resource/teachers-know-best-teachers-views-on-professional-development/>
- Birman, B. F., Desimone, L., Porter, A. C., and Garet. M. S. (2000). Designing professional development that works. *Educational Leadership*, 57(8), 28-33.
- Bolam, R. (2000). Emerging policy trends: Some implications for continuing professional development. *Journal of In-service Education*, 26(2), 267-280.
- Boran, E. ve Tarım, K. (2016). The opinions of secondary school mathematics teachers about the lesson study. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 7(1), 259-273.
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3-15.
- Borko, H., Jacobs, J., and Koellner, K. (2010). Contemporary approaches to teacher professional development. *International Encyclopedia of Education*, 7, 548-556.
- Bozkurt, E. (2015). *Ders araştırması modeli bağlamında ortaokul matematik öğretmenlerinin öğretim faaliyetlerine yönelik grup temelli öz-düzenlemelerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden elde edilmiştir. (Tez No. 418199)
- Brown Easton, L. (2011). *Professional learning communities by design. Putting the learning back into PLCs*. USA: Corwin Press.

- Bubb, S., and Earley, P. (2007). *Leading and managing continuing professional development*. London: Paul Chapman.
- Budak, İ., Budak, A., Bozkurt, İ. ve Kaygın, B. (2011). Matematik öğretmen adaylarıyla bir ders araştırması uygulaması. *New World Sciences Academy*, 6(2), 1606-1617.
- Bümen, N. T., Ateş, A., Çakar, E., Ural, G. ve Acar, V. (2012). Türkiye bağlamında öğretmenlerin mesleki gelişimi: Sorunlar ve öneriler. *Milli Eğitim*, 194, 31-49.
- Bütün, M. (2015). Öğretmenlik uygulaması dersinde ders imecesi modelinin uygulama sürecinin değerlendirilmesi: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 136-167.
- Cajkler, W., Wood, P., Norton, J., and Pedder, D. (2014). Lesson study as a vehicle for collaborative teacher learning in a secondary school. *Professional Development in Education*, 40(4), 511-529.
- Carroll, C. (2013). *Exploring the impact of lesson study on the theory-practice Gap in pre-service teacher education* (Unpublished master dissertation, University of Limerick, Limerick, İrlanda). Retrieved from <https://core.ac.uk/download/pdf/47243111.pdf>
- Cerbin, B. (2011). *Lesson study. Using classroom inquiry to improve teaching and learning in higher education*. Virginia, VA: Stylus Publishing.
- Cerbin, W., and Kopp, B. (2006). Lesson study as a model for building pedagogical knowledge and improving teaching. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 18(3), 250– 257.
- Coolahan, J. (2002). *Teacher education and the teaching career in an era of lifelong learning*. Paris: OECD Publishing.
- Cumhur, F. (2016). *Matematik öğretmeni adaylarının soru sorma davranışlarının gelişiminin incelenmesi: Bir ders imecesi çalışması* (Yayımlanmamış doktora tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon, Türkiye). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden elde edilmiştir. (Tez No. 448313)
- Cumhur, F. ve Güven, B. (2015, Mayıs). *Matematik öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinde kullandıkları soruların öğrencilerin cevabını iletme boyutundan incelenmesi*. Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Sempozyumunda sunulan sözlü bildiri, Adıyaman Üniversitesi, Adıyaman.
- Darling-Hammond, L. (1997). *Doing what matters most: Investing in quality teaching*. New York, NY: National Commission on Teaching and America's Future. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED415183.pdf>

- Darling-Hammond, L. (1999). *Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence*. Seattle, Washington, WA: Center for the Study of Teaching and Policy, University of Washington.
- Doig, B., and Groves, S. (2011). Japanese lesson study: Teacher professional development through communities of inquiry. *Mathematics Teacher Education and Development*, 13(1), 77-93.
- Dudley, P. (2014). *Lesson study: A handbook*. Retrieved from <http://lessonstudy.co.uk/wp-content/uploads/2012/03/new-handbook-revisedMay14.pdf>
- Edmond, G., and Burns. M. (2005). *Using technology to train teachers: Appropriate uses of ICT for teacher professional development in developing countries*. Washington, WA: World Bank. Retrieved from <http://www.infodev.org/en/Publication.13.html>
- Eraslan, A. (2008). Japanese lesson study: Can it work in Turkey? *Eğitim ve Bilim*, 33(149), 62-67.
- Erbilgin, E. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının ders araştırması hakkındaki görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 69-83.
- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103, 1013-1055.
- Fernandez, C. (2002). Learning from Japanese approaches to professional development: The case of lesson study. *Journal of Teacher Education*, 53(5), 393-405.
- Fernandez, C., and Yoshida, M. (2004). *Lesson study: A Japanese approach to improving mathematics teaching and learning*. New Jersey, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Fraser C., Kennedy A., Reid L., and Mckinney S. (2007). Teachers continuing professional development: Contested concepts, understanding and models. *Professional Development in Education*, 33(2), 153-169.
- Gök, S. Ö. (2016). Lesson study in ELT. *TESOL Quarterly*, 40(1), 235-257.
- Gözel, E. (2016). *Ders imcesi çalışmalarıyla sınıf öğretmenlerinin problem çözmeye dayalı matematiği öğretme bilgilerinin gelişiminin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli, Türkiye). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>nden elde edilmiştir. (Tez No. 445691)
- Guskey, T. (2002). Closing the knowledge gap on effective professional development. *Educational Horizantal*, 87(4), 224-233.

- Günay, R., Yücel Toy, B. ve Bahadır E. (2016). Öğretmen eğitiminde ders araştırması modeli ve Türkiye’de hizmet öncesi öğretmenlik uygulamalarına yönelik bir model önerisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(42), 1224-1237.
- Harle, C. B. (2008). *The lesson study professional development process: Exploring the learning experiences of elementary and middle school teachers* (Unpublished doctoral dissertation). The University of Texas, Austin, USA.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers. Maximizing impact on learning*. London: Routledge.
- Howell, J. B., and Saye, J. W. (2016). Using lesson study to develop a shared professional teaching knowledge culture among 4th grade social studies teachers. *The Journal of Social Studies Research*, 40(2016) 25–37.
- Hurd, J. and Licciardo-Musso, L. (2005). Lesson study: Teacher-led professional development in literacy education. *Language Arts*, 82(5), 388-395.
- Joyce, B., and Showers, B. (2002). *Student achievement through staff development*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Kanbolat, O. (2015). *Matematik öğretmeni adaylarıyla yürütülen ders imecesinde dış uzmanların paylaşım içerikleri ve rolleri* (Yayımlanmamış doktora tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon, Türkiye). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>’nden elde edilmiştir. (Tez No. 407722)
- Kılıç, S., Demir, İ. ve Ünal, H. (2011). Teachers co-learning through mutual collaboration and students’ mathematics performance in TIMMS 2007. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15(2011), 3258–3262.
- Kıncal, R. Y. ve Beypınar, D. (2015). Ders araştırması uygulamasının matematik öğretmenlerinin mesleki gelişimlerine ve öğrenme sürecinin geliştirilmesine etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(33), 186-210.
- Kurt, G. (2016). *Technological pedagogical content knowledge (TPACK) development of preservice middle school mathematics teachers in statistics teaching: A microteaching lesson study* (Unpublished doctoral dissertation, Middle East Technical University, Graduate School of Social Sciences, Ankara, Türkiye). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>. (Thesis No. 439239)
- Lee, A. T. (2012). *Exploring lesson study as an improvement strategy at a high-stakes accountability school* (Unpublished doctoral dissertation). University of California, Los Angeles, USA.
- Lenski, S. J., and Caskey, M. M. (2009). Using the lesson study approach to plan for student learning. *Middle School Journal*, 40(3), 50-57.

- Lewis, C. (2000, January). *Lesson study: The core of Japanese professional development*. Paper presented at the meeting of Special Interest Group on Research in Mathematics Education at American Educational Research Association. New Orleans, Louisiana, LA. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED444972.pdf>
- Lewis, C. (2002a). *A handbook of teacher-led instructional change*. Philadelphia, Pennsylvania, PA: Research for Better Schools.
- Lewis, C. (2002b). Does lesson study have a future in the United States? *Journal of Social Science Education*, 3(1), 115-137.
- Lewis, C., and Hurd, J. (2011). *Lesson study step by step: How teacher learning communities improve instruction*. Portsmouth: Heinemann.
- Lewis, C., and Tsuchida, I. (1998). A lesson is like a swiftly flowing river: How research lessons improve Japanese education. *American Educator*, 2(1), 48-56.
- Lewis, C., Takahashi, A., Murata, A., and King, E. (2003, April). *Developing "the eyes to see students": Data collection during lesson study*. Paper presented at the annual meeting of National Council of Teachers of Mathematics, San Antonio, Texas, TX.
- Lewis, M. J., Fischman, D., Riggs, I., and Wasserman, K. (2013). Teacher learning in lesson study. *The Mathematics Enthusiast*, 10(3), 583.
- Little, J. W. (2006). *Professional community and professional development in the learning-centered school*. USA: National Education Association of the United States.
- McDonald, S. E. (2009). *A model of teacher professional development based on the principles of lesson study* (Unpublished doctoral dissertation, Queensland University of Technology, Queensland, Australia). <https://eprints.qut.edu.au/30389/>
- McDonough, J., and McDonough, S. (1997). *Research methods for English language teachers*. London: Arnold.
- McDowell, A. (2010). *Preservice teachers' use of lesson study in teaching nature of science* (Unpublished doctoral dissertation). Georgia State University, Atlanta, Georgia, GA, USA.
- Meissner, E. W. (2008). *Teacher perception, lesson study and science achievement* (Unpublished doctoral dissertation). Seattle Pacific University, Seattle, Washington, WA, USA.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2017). *2017-2023 Öğretmen strateji belgesi*. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.

- Mokhele, M. (2013). Empowering teachers: An alternative model for professional development in South Africa. *Journal of Social Sciences*, 34(1), 73-81.
- Murata, A. (2011). Introduction: Conceptual overview of lesson study. L. C., Hart, A. Alston and A. Murata (Eds.). In *Lesson study research and practice in mathematics education*. New York, NY: Springer.
- Özaltun, A. (2014). *Matematik öğretmenlerinin mesleki gelişimleri: Öğrenci düşüncesi bilgisinin öğretime yansması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir, Türkiye). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden elde edilmiştir. (Tez No. 368253)
- Özbay, S. (2015). *Ortaokul matematik öğretmenlerinin dönüşüm geometrisinde alan öğretimi bilgilerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir, Türkiye). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden elde edilmiştir. (Tez No. 395291)
- Özen, D. (2015). *Ortaokul matematik öğretmenlerinin geometrik düşüncelerinin geliştirilmesi: Bir ders imecesi* (Yayımlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir, Türkiye). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden elde edilmiştir. (Tez No. 395180)
- Rhine, S. (1998). The role of research and teachers' knowledge base in professional development. *Educational Researcher*, 27(5), 27-31.
- Rice, J. K. (2003). *Teacher quality: Understanding the effectiveness of teacher attributes*. Washington, WA: Economic Policy Institute.
- Richards, J. C., and Farrell, T. S. C., (2005). *Professional development for language teachers: Strategies for teacher learning*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Riding, P. (2001). Online teacher communities and continuing professional development. *Teacher Development*, 5(3), 283-295.
- Roback, P., Chance, B, Legler, J., and Moore, T. (2006). Applying Japanese lesson study principles to an upper-level undergraduate statistics course. *Journal of Statistics Education*, 14(2), 1-20. Retrieved from <http://ww2.amstat.org/publications/jse/v14n2/robback.html>
- Serbest, A. (2014). *Ders imecesinin etki alanları üzerine bir meta-sentez çalışması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon, Türkiye). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden elde edilmiştir. (Tez No. 381062)

- Smith, R. R. (2008). *Lesson study: Professional development for empowering teachers and improving classroom practice* (Unpublished doctoral dissertation). Florida State University, Florida, FL, USA.
- Sparks, D. (2002). *Designing powerful professional development for teachers and principals*. Oxford: National Staff Development Council.
- Stepanek, J., Appel, G., Leong, M., Turner Mangan, M., and Mitchell, M. (2007). *Leading lesson study: A practical guide for teachers and facilitators*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Stigler, J. W., and Hiebert, J. (1999). *The teaching gap. Best ideas from the world's teachers for improving education in the classroom*. New York, NY: Free Press.
- Takahashi, A., and Yoshida, M. (2004). Ideas for establishing Lesson-Study communities. *Teaching Children Mathematics*, 10(9), 436–443.
- Türk Eğitim Derneği Mem (2016). *2016 Eğitim değerlendirme raporu*. Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Araştırması (TALIS), (2009). *Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS*. Paris: OECD Publishing.
- Wang-Iverson, P., and Yoshida, M. (Ed.). (2005). *Building our understanding of lesson study*. USA: Research for Better Schools.
- Watanabe, T. (2002). Learning from Japanese lesson study. *Educational Leadership*, 59, 36-39.
- Weeks, D.J., and Stepanek, J. (2001). Lesson study: Teachers learning together. *Northwest Teacher*, 2(2), 2-24.
- William, D. (2007). Changing classroom practice. *Educational Leadership*, 65(4), 36-42.
- Wright, T. D. (2009). *Investigating teachers' perspectives on the impact of the lesson study process on their mathematical content knowledge, pedagogical knowledge, and the potential for student achievement* (Unpublished doctoral dissertation). University of New Orleans, New Orleans, Louisiana, LA USA.
- Yıldız, A. (2013). *Ders imcesinin matematik öğretmenlerinin problem çözme ortamlarında öğrencilerinin üstbilişlerini harekete geçirmeye yönelik davranışlarına etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon, Türkiye). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden elde edilmiştir. (Tez No. 397296)

- Yoshida, M. (1999). *Lesson study: An ethnographic investigation of school-based teacher development in Japan* (Unpublished doctoral dissertation). University of Chicago, Illinois, IL, USA.
- Yoshida, M., and Jackson, W. C. (2011). Ideas for developing mathematical pedagogical content knowledge through lesson study. L. C., Hart, A. Alston and A. Murata (Eds.). In *Lesson study research and practice in mathematics education* (pp. 279-288). New York, NY: Springer.
- Zepeda, S. J. (2012). *Professional development: What works*. New York, NY: Routledge.



A Literature Review on Lesson Study and Its Implications for Teacher Professional Development¹

ARTICLE TYPE	Received Date	Accepted Date	Published Date
Review Article	10.24.2018	05.31.2019	06.08.2019

İlknur Bayram ²
TED University

Fatma Bıkmaz ³
Ankara University

Abstract

This study aims to discuss the Lesson Study model and its implications for teachers' professional development. This study analyses in detail how Lesson Study, which is regarded as a visionary professional development model, is implemented. Based on the studies conducted on the implementation of Lesson Study both in Turkey and in the world, it was found out that the model contributed to teachers' professional development in important aspects such as fostering teacher collaboration, enabling teachers to be more student and learning focused, improving the content and the pedagogical content knowledge of teachers, and growing teachers as reflective practitioners. It is suggested that the model is implemented by pre-service and in-service teachers teaching at varying levels of education. This will help researchers not only to create a common understanding of how the model should be modified so that it can be better integrated into the Turkish culture but also to determine which aspects of it need to be preserved as they are or modified.

Keywords: Lesson study, teacher professional development, visionary professional development.

¹This article has been produced from İlknur Bayram's PhD Thesis "Lesson study: A professional development model led by prep school English instructors" written under the supervision of Prof. Fatma Bıkmaz.

²Corresponding Author: PhD, Center for Teaching and Learning, Curriculum and Instruction Specialist, E-mail: ilknur.bayram@tedu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-8109-8051>

³Prof. Dr., Faculty of Educational Sciences, Department of Curriculum and Instruction, E-mail: bikmaz@ankara.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-7156-1425>

Purpose and Significance

In today's world, the fact that it is getting easier to access and share information caused the teaching profession to change substantially. Teachers are no longer regarded as knowledge transmitters, but rather regarded as facilitators of knowledge (MONE, 2017). It is vital that teachers should be equipped with the required knowledge and skills so that they can adapt to the changes in their profession. This will only be possible through in-service training. However, research shows that teachers do not want to take part in professional development activities such as seminars or courses because they are not satisfied with their content and delivery methods (TALIS, 2009).

The quality of professional development opportunities affects the quality of teaching, and the quality of teaching affects student achievement (Sparks, 2002; Darling-Hammond, 1997). With this in mind, it should be emphasized that the quality of education is determined by teacher professional development, which plays a key role in the reforms to be put into action (Bümen, Ateş, Çakar, Ural and Acar, 2012). Teacher professional development has always been a high priority for countries since it facilitates the orientation process of novice teachers (Fraser, Kennedy, Reid and Mckinney, 2007), improves the teaching and learning process (Borko, 2004), and enhances school performance (Bolam, 2000). Therefore, the quality of professional development opportunities offered to teachers should be constantly scrutinized (Mokhele, 2013).

Various models are used for teacher professional development. Although they vary in their contents and methods, they aim to serve a common purpose: to positively affect the in-class performance, attitudes and beliefs of teachers and to increase student achievement (Guskey, 2002). However, the traditional methods of professional development such as one-off seminars are criticized for ignoring the school contexts, in-class practices and current theories of teaching and learning (Borko, Jacobs, and Koellner, 2010) and for their high costs (Ball and Cohen, 1999; Bill and Melinda Gates Foundation, 2015). It is common knowledge that such types of professional development events are not reflected on the in-class practices of teachers and; therefore, they do not have a positive influence on their professional development (Joyce and Showers, 2002).

As opposed to traditional professional development, visionary professional development models increase the pedagogical knowledge of teachers (Borko, 2004) and maximize the quality of teaching (Brown Easton, 2011). In order for a professional development model to be effective, it needs to cater for students' and teachers' needs, to focus on student learning, to support student-centered instruction, and to continue for an extended period of time (Edmond and Burns, 2005). Therefore, teachers should be encouraged to take part in visionary and high-quality professional development models.

Considered as a visionary professional development model because it is job-embedded, collaborative and research oriented, Lesson Study is widely practiced in Japan and in the other parts of the world (Dudley, 2014). Based on the studies conducted in and outside of Turkey, this study aims to inform the readers about what Lesson Study is and how it is practiced, as well as its implications for teacher professional development.

Lesson study. Lesson Study is a collaborative professional development model (Dudley, 2014) and has been implemented in Japan since 1870s (Fernandez and Yoshida, 2004; Lewis and Tsuchida, 1998; Murata, 2011; Stigler and Hiebert, 1999). It is practiced in Japan to increase the quality of teaching and to provide students with richer learning opportunities (Fernandez and Yoshida, 2004). In this model, teachers collaboratively prepare a lesson plan, teach and observe it, and based on the data they collect through their observations, they modify the lesson plan (Stepanek, Appel, Leong, Turner Mangan, and Mitchell, 2007).

The Japanese term *jogyokenkyu*, which is a combination of *jogyo* meaning lesson and *kenkyu* meaning scientific study, has been translated into English as *Lesson Study* (Fernandez and Yoshida, 2004; Lewis, 2000; Yoshida, 1999). The Turkish equivalent of the term Lesson Study has taken many forms such as *Ders Çalışması* (Bayram, 2010), *Ders Araştırması* (Eraslan, 2008; Erbilgin, 2013; Günay, Yücel Toy, and Bahadır, 2016; İ. Budak, A. Budak, Bozkurt, and Kaygın, 2011; Kıncal and Beypınar, 2015; Özaltun, 2014) and *Ders İmecesini* (Baki, 2012; Baki, Erkan, and Demir, 2012; Boran, and Tarım, 2016; Bütün, 2015; Cumhuriyet, and Güven, 2015; Kanbolat, 2015; Serbest, 2014; Yıldız, 2013).

Western educators were introduced with the Lesson Study model at the end of the 1990s (Cerbin, 2011) after the publication of the book *The Teaching Gap: Best Ideas from the World's Teachers for Improving Education in the Classroom* written by Stigler and Hiebert. As a result of this, Lesson Study has begun to spread in America since the start of the 2000s. The model is widely practiced in countries such as Singapore, Hong Kong, China, England, Sweden and Canada (Dudley, 2014).

Steps of the lesson study process. To understand the Lesson Study model well, the steps to be followed to implement it should be clearly defined (Stepanek et al., 2007). Although researchers propose different steps in number, the main steps they advise to go through can be listed under four main headings.

Step 1: Planning the research lesson. The most important task to complete in this step is to plan the first research lesson to be implemented (Yoshida, 1999). Before planning the first research lesson, the group of teachers who will carry out the Lesson Study process comes together. There are some issues to be taken into account before the groups are organized. They should volunteer to try out the model (Dudley, 2014). The number of the group members should not exceed six (Cerbin, 2011). Group members should consider the research lesson as our lesson rather than my lesson (Lewis and Hurd, 2011). Subsequently, they decide on the unit and the topic on which

they wish to conduct research by taking the long-term and short-term goals of the school into consideration (Lewis and Hurd, 2011). After the lesson aims are defined, teachers work on how to realize these aims during the research lesson.

Step 2: Teaching the research lesson. This step is one of the most important steps in the Lesson Study process because the research lesson is put into action by one of the teachers in the group and the others observe the lesson (Doig and Groves, 2011). The lesson may also be observed by the other teachers in the school or by outside experts (Lewis, 2002a).

Step 3: Analyzing the research lesson. As soon as a research lesson is implemented and observed, teachers get together to analyze it based on their observations and student reactions. During the analysis meetings, teachers share their reflections about the lesson and take notes to modify it as needed (Fernandez and Yoshida, 2004). They, then, prepare the lesson plan for the upcoming research lesson.

Step 4: Sharing the results of the lesson study process. After the Lesson Study process is over, the results should be shared with the other teachers in the school. In Japan, teachers conduct open research lessons and write a report to disseminate the findings (Cerbin, 2011; Dudley, 2014).

Implications of lesson study for teacher professional development. Research conducted on Lesson Study in and outside of Turkey shows that the model contributes to teacher professional development in the aspects listed below.

Teacher collaboration. Teachers state that they improve their teaching skills as a result of the fact that they jointly plan the research lesson, observe and analyze it in teams (Lewis and Tschudia, 1998). Lesson Study emphasizes teachers' learning together (Weeks and Stepanek, 2001) which makes it an effective professional development model. Teachers highlight that they share their knowledge and skills with each other, enabling them to acquire new knowledge and skills (Cerbin, 2011). As a collaborative model, Lesson Study helps teachers fight isolation, openly discuss their ideas, and take ownership of their professional development (Lewis and Hurd, 2011) through teamwork and peer support (Serbest, 2014).

Focusing on students and the learning process. Lesson Study enables teachers to focus on students and their learning process rather than teachers and the teaching process. Teachers closely observe students during a research lesson and thus they have the chance to see what they do in class, what type of questions they ask and what kind of problems they face. This enables teachers to raise awareness about how students actually perform in class (Lewis, 2000). Weeks and Stepanek (2001) assert that the most exciting part of the Lesson Study is lesson observations. Upon observing student reactions and thinking processes, teachers better understand students and look at the lessons from their perspectives. (Rhine, 1998; Yoshida, 1999).

Content and pedagogical content knowledge. Lesson Study helps teachers to improve their content and pedagogical content knowledge (Kurt, 2016; Lewis, 2000).

The model is known to contribute to the pedagogical content knowledge of teachers in areas such as understanding students, organizing and teaching lessons (Baki, 2012; Fernandez, 2002). Through participating in Lesson Study, teachers get better at choosing educational materials in accordance with lesson aims (Yoshida and Jackson, 2011), using subject-specific teaching methods, effective lesson planning, classroom management, and course design (Lewis and Hurd, 2011).

Reflective thinking. Lesson Study helps teachers to think reflectively. (Lewis and Tschudia, 1998). Through observing and analyzing research lessons, teachers grow as professionals who question and criticize their classroom practices (Lewis, 2000). When teachers implement a research lesson in their own classes, they have the opportunity to reflect on their performance based on the feedback they get from their colleagues (Fernandez and Yoshida, 2004). They also assess their in-class practices by using the data gathered through observations and by critically examining what they do and why they do it in class. Teachers implementing Lesson Study have to possess reflective thinking skills to be able to modify their lessons in an effective way (Cerbin, 2011).

Discussion and Conclusions

The literature review has shown that although the steps in Lesson Study's implementation might vary from one researcher to the other, the model is comprised of four main steps; planning, implementing, analyzing and revising a research lesson (Cerbin, 2011; Dudley, 2014; Fernandez and Yoshida, 2004; Lewis and Hurd, 2011; Stepanek et al., 2007; Stigler and Hiebert, 1999).

The findings of the studies have further shown that Lesson Study contributes to teacher professional development in important aspects such as fostering teacher collaboration, enabling teachers to be more student and learning focused, improving the content and the pedagogical content knowledge of teachers, and growing teachers as reflective practitioners.

Lesson Study is a labor and time-intensive model. Therefore, teachers engaged in it should be supported and guided throughout the process. This guidance might be offered to them by knowledgeable others who have expertise in the implementation of the model and the teaching of a specific subject matter.

Professional development of pre and in-service teachers might be supported through Lesson Study. The model might be piloted and tried out in the faculties, which train teachers, so that the quality and the efficiency of it could be improved before it is practiced with a larger group of teachers. The model might also be used by different groups of pre and in-service teachers teaching at varying levels of education.



A Review on the Neo-Piagetian Theory of Cognitive Development

ARTICLE TYPE	Received Date	Accepted Date	Published Date
Review Article	12.10.2018	06.07.2019	06.08.2019

Gülşah Sevinç ¹
Ankara University

Abstract

The main objective of this study is to provide a review on the postulates of Neo-Piagetian theorists who provided answers to the criticism aimed at the theoretical perspective of Piaget in terms of cognitive development as they worked to eliminate the weaknesses associated with that theory. This study includes the perspectives of Neo-Piagetian theorists such as Robbie Case, Juan Pascual-Leone and Andreas Demetriou as they came up with their ways of making up for the criticism aimed at the basic elements of Piaget's theory of cognitive development. The perspectives of Neo-Piagetians such as Kurt Fischer, Michael Lomport Commons, Kurt W. Fischer and Michael Lomport Commons are also provided. This review discusses the contribution of these theorists to developmental and educational psychology. The studies conducted by Neo-Piagetian theorists not only offers favourable solutions for the educators while preparing training programs for children, but also provides valuable data for the development of assessment tools for students. They are also of high importance in that they provide information about the way a more effective learning is performed and elucidate the learning process in cases where special education is necessary.

Keywords: Neo-Piagetian, cognitive development, stages, Case, Pascual-Leone, Demetriou.

¹*Corresponding Author:* Phd student, Educational Sciences Institute, Educational Psychology Doctorate Program, E-mail: gulsahkara85@yahoo.com, <https://orcid.org/0000-0003-3623-8830>

As Piaget had foreseen, his theory of cognitive development went through modification by the subsequent theorists. Neo-Piagetians like Robbie Case, Juan Pascual-Leone, Andreas Demetriou, Kurt Fischer, Michael Lampert Commons and Graeme S. Halford extended the work of Piaget to meet the harsh criticism against some basic concepts of his theory such as the universality of stages, etc. and improved our understanding of mental development. Neo-Piagetian theories offer a great deal of precious information on the psychological development of the mind as the neo-Piagetians revised the original theory of Piaget and offered a coherent body of information regarding the route brain goes from birth through adulthood.

Each neo-Piagetian theorist tried to come up with a formula for eliminating the weaknesses of the original theory while trying to preserve the strong parts of it. Their goal was to provide the best solution for the parts which faced the harshest criticism and support it with the relevant findings of research they conducted in the field. One of these points is about the Piagetian concept structures d'ensemble (Piaget, 1970) which refers to the notion of a general structure or system of cognitive operations. Although Piaget suggested the standard development of an individual comprises passing from one stage to another- four stages in total- due to the general system that operates in the deep, subsequently there were some attempts to replace that concept with new ones as it is hard to prove that such a structure exists with empirical studies. As a closely related term, horizontal décalage refers to the inability to apply a certain characteristic of a certain stage to similar tasks which are supposed to be attained at that stage. This kind of lag in timely application of a general conceptualization made it hard for a number of developmental theorists to rationalize Piaget's suggestion of a general framework operating underneath.

There are other problematic areas in Piaget's theory which led the way to a more detailed and comprehensive analysis by the neo-Piagetians. Based on such a conceptualization the main purpose of this paper is to provide a general picture on the similarities and differences between Piaget and Neo-Piagetians, to reflect the key features of the perspectives of Case, Pascual-Leone, Demetriou, Fischer and Commons as well as to discuss the implications of their studies' findings for educational environments.

Neo-Piagetian Theories: What Makes Them Different?

Piaget inspired many scholars in the cognitive development field and led to the implementation of numerous studies which deal with the way children develop an understanding of the world. Although his work has been of much respect and admiration for many years and appeared to be one of the most influential theories of all times, some of the researchers in the field came up with criticism against his theory. According to Lourenço and Machado (1996), 10 major criticisms can be listed against the Piagetian theory, some of which can be summarized as underestimating the competence of children, disconfirmed age norms related to the stages, ignoring the social factors, inability to explain development, and so on.

As for Neo-Piagetian theorists, it is possible to put forward that they arose to make up for the weaknesses of Piagetian theory of cognitive development. One of the primary objectives of Neo-Piagetians is to explain how one passes from one stage to another, and to endure criticism against Piagetian theory, which mainly depends upon the concept of equilibration for describing the passing between stages of development. Siegler and Munakata (1993) have even labelled the explanation of transition by Piaget as miraculous and indicated that believing in the way transition occurs between Piagetian stages resembles believing in Bible.

Another criticism that was frequently made against Piaget was related to his developmental stages which are supposed to be universal. Bearing in mind that a child may be classified in different stages when it comes to different domains, such as understanding mathematical concepts and spatial concepts, it may be hard to say that a child is in a specific stage at a certain moment. Neo-Piagetians also attempted to deal with such criticism and focused on dealing with the universality of the stages.

Another criticism which is directly related to the just mentioned one is that an individual may be able to pass from one stage to another faster than any other person. Piagetian theory has thus been criticized for neglecting the individual differences. Feldman (2004, p. 180) points out that “indeed it was designed to be just that”, meaning that the main purpose of Piaget was to draw the general line of development with an emphasis on the shared features. Therefore, the special cases are not of great concern within that theory. Neo-Piagetian theory has also integrated different perspectives to come over such criticism.

One element of Neo-Piagetian theory differing from that of Piaget is obviously the stages. Not only Case, but also other Neo-Piagetians such as Pascual- Leone (1987) and Demetriou (Demetriou, Efklides and Platsidou, 1993) proposed his own model for the stages of cognitive development. Although Feldman (2004) retained four major domain-general stages of cognitive development and the age spans of each of these stages, he made some changes to sub-stages by adopting a similar perspective to Neo-Piagetians such as Case (1992) and Fisher (1980), who utilized recursive within-stage sequences to re-structure the sub-stages of Piaget. Feldman also used recursive sub-stages to enable his theory to be more cohesive and systematic.

As the stage of formal operations may be thought of the most controversial stage of Piaget, it is possible to witness the reflection of such controversy in Neo-Piagetian theories. Some researchers even proposed another stage after adolescence (i.e. Commons, Richards and Armon, 1984). However, most of Neo-Piagetians adhered to the original four-stages-model and structured the developmental path of cognition to reach a climax at the end of adolescence, beyond which no dramatic change in the way schemas are organized is supposed to occur in one's life in terms of cognitive development.

Structural Aspects of Neo-Piagetian Theory according to Robbie Case

In his article *Neo-Piagetian Theory: Retrospect and Prospect*, Case (1987) indicates points of agreement as well as points where agreement is lacking among Neo-Piagetian theories. The three postulates inherited directly from Piaget are that there are three or four levels in terms general structures, that the higher ones include those at the levels below and that to acquire these, there is a critical period of time in the lifespan (Case, 1987).

There are also some postulates which are all congruent with the ideas of Piaget but they are considered a special concern for Neo-Piagetians. Accordingly, Case (1987) refers to domain-specificity, the variation in development from one child to another and the cycle in the sublevels of cognitive developmental stages. Neo-Piagetians do not present a common ground for the stage-based framework as.

As pointed out by Case, the most prominent points where Neo-Piagetians differ from each other come the internal structure of developmental stages and main units used by the child to structure newly-acquired knowledge. As for the structural units, it is necessary to mention that whether it is schemes, symbols, control structures or skills that matter the most for the fundamental structures in cognitive development, it is apparent that all Neo-Piagetian theorists are on a similar line. In order to exemplify, it is possible to use the term M operator to refer to the key mental process from the perspective of Pascual-Leone while it is also a possibility to use the term schematic evaluation to refer to such an executive process by adopting the Case's point of view. All in all, different theorists from Neo-Piagetian movement have chosen to make use of a rich terminology to talk about the basic units or processes of development.

It can also be observed that each theorist within that movement came up with different number of stages and they do not hold the common features for distinguishing one sub-stage from another.

Key Features of Robbie Case's Work

Case has probably been the most prominent theorist following the Piagetian wave and was actually influential in the active planning of training programs based on numerous studies he conducted with his colleagues. Case's theory of executive control and central conceptual structures can be considered as the keystone of his work and are all in close relationship with the formation of his developmental stages.

Executive control structures consist of three elements: 1. a representation of environmental features 2. a representation of goals related to these features 3. a representation of a strategy to achieve these goals. Hence, they help a child to determine a problem, identify his/her goals in the process of solving this problem and come up with a strategy to attain such a goal. Such practicing is critical for an increase in the operational competency of the individual. Case (1984) associates such an increase in parallel with the age, by which a certain amount of short-term-memory storage space increases. Case (1985) describes four stages, through which these

executive control structures pass, all corresponding to Piagetian stages of development.

The first of these stages is called sensorimotor structures and includes the period from birth till 18 months, during which the baby learns to see, grasp, etc. The perceptions and actions with objects are the core components of this stage. To exemplify, the perception of a toy makes a child want to hold it (problem and goal), activating an action to go near the toy and hold it (strategy). The second stage of Case is named as inter-relational structures and covers the period between 18 months and 5 years of age. At this stage the words and cognitive images become important and there are simple relations between actions/ representations. The third stage called dimensional structures cover the years between 5 and 11 ages, during which the child gains cognitive representations that are mutually related to each other. For example, a 7-year-old child acquires a representation of a number in the row of various numbers, which implies understanding the relation between a number and other numbers. The final stage is called vectorial structures and continues from 11 year to 19 years, during which the individual grasps the relation between different dimensions of the previous stage. For example, an adolescent can understand the ratio of a number related to another number (such as, 20 kilos is two times bigger than 10 kilos). Based on prior information, the individual at this stage can make sense of complex relationships.

The sub-stages of Case are recursive in nature (Feldman, 2004). This refers to the premise that the final incident of the previous stage is considered as the first incident in the following stage. If a child has acquired a representation of quantity at the last step of the inter-relational stage, he/she starts to interpret different quantities in relation to each other and this corresponds to the first step of the next stage. It is, therefore, plausible to presuppose that once the structures reach a certain level of complexity, a new representation is formed, thus the whole process starts from the beginning again.

Case's model of developmental stages bear a specific complexity structure, defined within a range from operational consolidation, where the child works on elaborating the sensori-motor schemes, to elaborated coordination, where the child can focus on a variety of aspects at the same time (Lewis and Granic, 2010). In the middle lie the unifocal and bifocal coordination, where the child can, respectively, focus on one aspect or two aspects of a certain problem. Departing from the analogy by Case of a gradual construction of a house- vertical supports, concrete floor and then doors and windows- to explain cognitive development, it is better to conceptualize the four stages from a basic consolidation to coordination from one perspective, then two perspectives and finally a lot of perspectives. This complexity structure has also been applied to social-emotional development, turning out to be a good instrument for describing the process one goes from basic regulation to self-consciousness (Lewis and Granic, 2010). The interface between the stages of cognitive development and phases of social-emotional development, based upon

equivalent complexity, denotes to the development taking place in different domains at the same time in a parallel manner.

As mentioned before, central conceptual structures is another key term brought onto the scene by Robbie Case. Defined by Case and Okamoto (1996, p. 5) as “networks of semantic nodes and relations that represent children's core knowledge in one domain and that can be applied to the full range of tasks that the domain entails” central conceptual structures change as the stages pass by, directly as a result of maturation- as well as due to cultural practices. In the first months of life, the child can categorize the experience on a basic level. As the child grows up, the domains of knowledge become well-distinguished (Okamoto, 2010). Based on Case's example, it is best to expect a 4-year-old child to understand quantity upon seeing it. However, as the central conceptual structure to link a number word with the quantity has not appeared yet, the same child will not be able to tell you whether 4 or 5 is bigger. Though, in middle childhood, the child knows that the quantity of something is less or more upon extraction or adding, due to the emergence of the central conceptual structure of linking a number word to an idea of a set of elements with certain quantity.

What Case brought into the field of education in terms of practice is invaluable. To count just a few, his central conceptual structures inspired some scholars to create assessment devices based on coherent developmental properties. He also led to great advancements in mathematics education, with his structure approach and stages. Last but not least his profound effect on curriculum formation improved the understanding of attainments.

Key Features of Juan Pascual-Leone's Work

Another important figure who has contributed much to a better-understanding of Piagetian theory and who has worked diligently to make up for the criticism against it is Juan Pascual-Leone. Popular for the core cognitive processes called operators, Pascual-Leone, along with his friends Johnson and Agostino, (2010) stresses that the thought can be handled at two levels, one of them being mental power, and the second, being mental content. Mental content is more about the nature of the schemes and the symbols used to refer to them (such as numbers). Mental power (or mental capacity) concerns the volume a person can process and is closely related to working memory. It is important to differentiate between functional M-capacity, which refers to the ability to allocate numerous schemes for a specific performance, and structural M-capacity, which is the amount of M-capacity a person utilizes in typical tasks.

What lies beneath the stage theory of Pascual-Leone is the developmental pattern of growth a person possesses in terms of M-capacity. In an optimal learning environment the child's ability to learn is dependent upon the growth of this mental attention. Pascual-Leone (1987) comes up with a formula like that: $M = e + k$, where M stands for M-capacity, e is the constant representing mental capacity at the end of the second year in life and k grows by one unit every other year from 3 years until adolescence. It is easier to understand the logic behind this form by looking at the

following table where the M-power as well as the Piagetian stage and chronological ages it corresponds to can be visualized (see Table 1).

Table 1

M-Power at Piagetian Sub-Stages

M-Power (e + k)	Piagetian Substage	Normative Chronological Age
e+1	Low preoperations	3-4
e+2	High preoperations	5-6
e+3	Low concrete operations	7-8
e+4	High concrete operations	9-10
e+5	Substage introductory to formal operations	11-12
e+6	Low formal operations	13-14
e+7	High formal operations	15-adults

Note. M-power values, their correspondence to the Piagetian substages and related chronological ages (Pascual-Leone, 1987, p. 557)

It can be inferred from the table above that the amount of M-capacity necessary for hyperactivating one scheme (activating a scheme to its maximum) at 3-4 years corresponds to 1 and this increases by one unit every other year. Therefore, an adolescent at the age of 15 has a mental capacity of 7. This model has been tested in various domains by different scholars and has been verified by the most. In what way is this information critical? Most important of all, it is possible to predict the age range of children to benefit from a certain type of training in the most efficient way. One can also determine whether a child has an M-capacity appropriate for the age group he/she belongs to. This provides the opportunity to track the rate of development and keep an eye on the slower or faster ones. In a study by Pascual-Leone et al. (2010) regarding multiplication problems, it was revealed that M-capacity and learning is closely correlated and complements one another, showing that the cognitive development is the causal determinant.

Pascual-Leone probably has the most quantitative perspective among Neo-Piagetians and works on the number of information units that one can deal with at a certain time. Anyhow, it should also be noted that one of his principal assumptions bears the dialectical relationship between quantity and quality. Although his basic structure is quantitative, the changes which are of quantitative nature lead to qualitative changes.

Pascual-Leone, in his Theory of Constructive Operators, places schemes and hidden operators at the center of a performance, maintaining that not only the interactive processes (schemes) but also the process of resources (operators) of the psychological organism play two pivotal roles in the appearance and completion of a performance. The silent operators mainly increase or decrease the activation level of schemes, consequently leading some of them to prevail over the others and dominate. These operators can be summarized as follows:

M-operator. The capacity for Mental energy, M-Operator refers to the potential of an individual to activate cognitive structures at a certain moment. (Pascual-Leone, 1987). This operator is mainly related to the prefrontal area of the brain and includes the processes to allocate the capacity of the working memory to solving a problem.

I-operator. It is responsible for inhibiting (therefore Interrupting) unwanted or unrelated schemes (Pascual-Leone and Johnson, 2011).

F-operator. The Field Operator has been adopted from the Gestalt and mainly deals with the production of one whole performance. It brings coherence to mental representations (Pascual-Leone et al., 2010).

E-operator. It is the repertoire of Executive schemes and structures that one possesses and is in charge of following up whether M and I operators are functioning appropriately (Pascual-Leone and Johnson, 2011).

Among all Neo-Piagetians, Pascual-Leone is the theorist who supports a dialectical relationship between the organism and the environment in the process of learning. His concept of M-capacity has much to offer educators organizing their educational materials and the operators provide an insight into the functioning of a human mind.

Key Features of Andreas Demetriou's Work

Demetriou combines self-awareness, processing potentials, cognitive control and differences of thought between different domains in his theory of cognitive development. He conceptualizes brain as consisting of three levels. Two of them are general-purpose mechanisms that are oriented to the environment and the self, and one of them includes specialized thought systems and is related to the processing potentials available at a certain moment (Demetriou, Spanoudis and Mouyi, 2010). The processes at that ultimate level has a direct influence on the other two levels-knowing the self and knowing the environment. The knowing-the-self level, as the term itself suggests, is directly related to processes such as self-regulation and self-monitoring. The knowing-the-environment level is rather about the cognitive functions necessary for processing the elements in the environment. These three levels co-function to produce a performance at a specific moment. In order to interpret this information, it will be beneficial to look at Figure 1, which shows the model of Demetriou with a reference to the stages of Case.

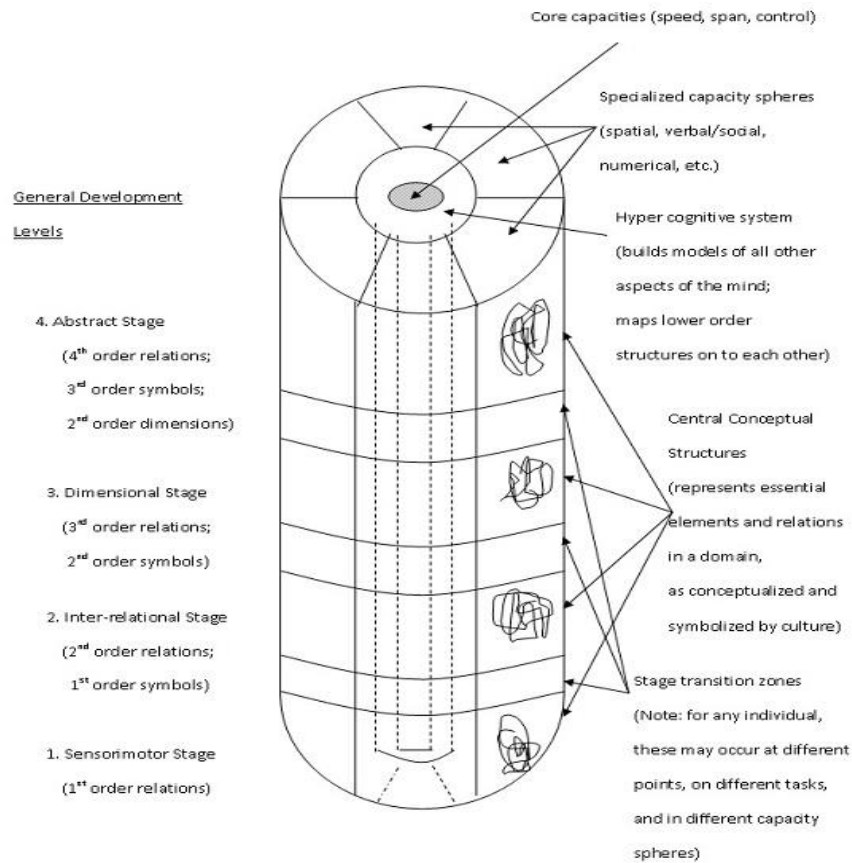


Figure 1. Model of the developing mind (Demetriou, et al., 1993)

Cognitive functioning is restricted by the processing potentials available at a certain age and these can be listed as speed of processing, control of processing and representational capacity. The tasks aimed at evaluating the speed of processing, which is the velocity necessary to carry out a cognitive task, intend to test the individual's information processor in terms of speed and reflect on the reaction time. Control of processing helps an individual to focus on the mission, ignoring the irrelevant stimulus, therefore enabling an efficient concentration. Representational capacity is akin to working memory and implies the maximum amount of information one can activate at one particular moment.

Another critical concept of Demetriou's theoretical framework is specialized domains of thought, which has been developed from the findings of six empirical studies carried out with factor analysis. Underneath this analysis lies the idea that our

cognitive system creates functional systems which correspond to different domains. That is, while we represent and process the information that we receive from our environment, we deal with it in accordance with the domain it belongs to. One of these domains is categorical reasoning, which is similar to inductive thinking. It helps us to come over the complexity of concepts by handling them based on similarities and differences. As for quantitative reasoning, it relates to any operation we conduct to deal with quantifiable reality. Spatial reasoning makes it possible to locate objects in relation to one another in one's mind. Causal reasoning enables an understanding of cause and effect. Social reasoning has to do with the comprehension of social network. Lastly, verbal reasoning makes it possible to share information and verify whether something is true or false.

Imagine a person designing and actually making a complex experiment. It is highly likely for that person to think about the possible causes of a certain effect, which means there will be more space for causal reasoning. If he/she is working on chemicals, for example, then there is also a need for quantitative reasoning to determine how much of the substance produces a certain effect. But if he/she has to place or imagine the placement of some elements on a certain panel such as an electrical circuit, spatial reasoning becomes more of an issue, requiring the orientation of the components in an orderly manner. In short, particular cognitive abilities cluster together and make it easier for an individual to process the information received from the environment in a more systematic way. The specialized domains of thought, a concept developed by Demetriou, has later been associated with Case's central conceptual structures as these two scholars worked together and concluded that executive control structures also differ across these varying domains (Case, Demetriou, Platsdiou and Kazi, 2001).

To turn back to Figure 1, it is possible to visualize the hypercognitive system which is in charge of keeping track of the cognitive experiences from the past to be able to use them in the future. An organism receives the input from all parts of the mind, such as sensations, feelings, etc. and maps them to control the processing potentials and specialized systems explained above. Therefore, it can be thought of an executive structure in command of tracking and regulating the processing potentials and specialized domains of thought. It has two central functions: working hypercognition and long-term hypercognition. Working hypercognition is responsible for setting a goal, planning the actions to attain this goal, keeping track of the progress at any step toward it, eliminating the problematic situations on the way and finally assessing the result. These are closely related to consciousness, considered as an integral element of long-term hypercognition, and Demetriou et al. (2010) points out that conscious awareness and all ensuing functions such as a self-concept (self-regulation, self-awareness, etc.) and a theory of mind are part of the hypercognitive system. That is to say, long-term hypercognition contains representations on cognitive experiences from the past which arise as a result of the functioning of working hypercognition. According to Demetriou, age is the determinant factor for all of these processes (speed of processing, specialized domains of thought, etc.) to development.

A significant common point of Case and Demetriou is about the development of mental units. According to Demetriou, as soon as these units of the cognitive system reach a certain level of complexity, it becomes urgent for the mind to reorganize them so as to be able to manage them more efficiently (Ferrari and Vuletic, 2010). Consequently, each time a more complex and functional unit is formed, the mind becomes interested in using it instead of the previous ones which are less complex and less functional. This formation of more complex structures as the stages of development proceed fits well to the changes leading to a new stage in Case's model (1985) as he describes the transition from one stage to another occurs as a result of such a process.

Key Features of Kurt W. Fischer's Work

Kurt Fischer is known for his skill theory (Fischer, 1980) in which he refers to the structures of skills appearing in cognitive development. There are certain ways in which transformation of these skills come about from birth to adulthood. In Fischer's model skills develop step by step, mainly from sensory-motor level to representation level and then to abstract level. That is to say, an infant can first control variations in behavior in sensory-motor actions, then those of representations and abstractions. Fischer (1980) stresses the critical role of the environment for passing from one level to another and this evidently separates his approach from Piaget and others who accentuate the organism more than any other factor in cognitive development. This emphasis on the environment also differentiates Fischer's concept of skill from Piaget's schemes, which mostly refers to the cognitive structures of the organism. The levels are composed of certain behaviors which a person can control as they form a cognitive structure and that process denotes to cognition in Fischer's model. As the person can assert more control in the forementioned levels cognition becomes more sophisticated.

A vital contribution of Fischer for the learning processes lies in his emphasis on the positive environment as a reference to stimulus provided to the child for a better performance and an effective cognitive development. With a supportive environment the child can reach the optimal level (Fischer, 2008), a term which is a reminder of the Vygotskian (Vygotsky, 1978) concept of proximal zone of development. The optimal level refers to the upper threshold a child can reach with parallel to his or her cognitive development through the participation of another person, with encouragement or by taking as a model. At the other end of the scale comes the functional level, which refers to the best performance of a child that can be yielded independently or with low degree of support. Such an atmosphere which lacks meaning and value leads to a decrease in the manifestation of skills one possesses. All in all, it is highly necessary that the learning environment provides support for an efficient cognitive development.

Fischer's model of cognitive development differs from those of many theorists in that it does not take a ladder-like perspective. Instead Fischer (Fischer and Hencke, 1996) adopts a web-like approach indicating that development does not take place as

a linear process and in a fixed manner for everyone. Fischer and Bidell (2006) stress that development cannot be taken as moving from one step to the upper, mostly because such a model would undervalue the variability in behaviors and developmental route. In Fischer's (Fischer and Bidell, 2006) developmental perspective, it is apparent that each web builder constructs knowledge in his or her own way and strands in the web come together in a unique way in a supportive environment to form a specific path for cognitive development. This does not necessarily mean that the individual does that alone, on the contrary the social network play a very active role in shaping and strengthening the webs. A critical output of such an approach for the learning environments is that each and every student follows different routes, strengthens different strands and coordinates varying routes in the developmental web while acquiring a certain skill, which is the result of differing environments they come from. Fischer and Bidell (2006) accentuate that there may be stagelike jumps in very supportive contexts, which is also an evidence for the necessity of positive atmosphere for a better learning process.

Key Features of Michael Lomport Commons' Work

Piaget's formulation of cognitive development consists of four stages, the last of which is formal operational stage. However, subsequent experts suggested that formal operations do not represent the final point of cognitive maturity one can reach in life. The following stage has been frequently referred to as postformal thought (Commons and Ross, 2008) within Michael Lomport Commons' approach. Commons and Ross (2008) presume that there are four post formal stages as explained below.

Systematic stage. At the systematic order, tasks require that one can discriminate the system or framework in which formal-order relationships between at least two variables are apparent (Commons, Ross and Bresette, 2011). As one considers and coordinates more relationships, comprehension will be more efficient. An analysis of the available possibilities that are multidimensional is necessary for an appropriate integration of all the resources at hand.

Metasystematic stage. At this phase at least two multivariate systems should be coordinated. It means that systems produced in the previous stage have to be treated at a superior position and different systems have to be compared. Each system is taken into consideration in terms of similarities and differences, which leads to a thorough inference about the causal relationships. Commons et al (2011) point out that those who come up with creative solutions and innovations function at this stage.

Paradigmatic stage. The metasystems stressed in the previous stage are critical as it necessary to coordinate them at paradigmatic stage. This is possible only if one can comprehend the latent relationship between different bodies of knowledge which seem to be irrelevant. In other words, a new paradigm is created based on the analysis of a set of metasystems (Commons and Ross, 2008).

Cross-paradigmatic stage. The paradigms obtained in the previous stage have to be examined and integrated into a new field, or an old one has to be profoundly

transformed (Commons et al., 2011). An example would be Charles Darwin coordinating geology, biology and ecology to ultimately bring out the chaos theory. As very few people can function at that level, there is limited research on it.

Postformal thinking has commonly been associated with creativity and innovation as it is what causes one to be curious about anything around and to pay great attention to novelty. Apart from such emphasis on creativity, this concept fills a critical gap in terms of the weaknesses Piaget's theory represents as it takes development beyond adolescence and brings about an explanation for the evolution of thinking afterwards. In other words Commons' contribution to Neo-Piagetian perspective is opening the way to cognitive development after formal operations, in somewhat a stagelike appearance. Despite that critical role, it has been criticized for lacking empirical basis; therefore, it needs to be confirmed with relevant studies.

A General Analysis of the Neo-Piagetian Theories

Neo-Piagetian theories appeared principally as a result of the way Piaget described the transition from one developmental stage to another. Equilibration was not the perfect explanation for many theorists and therefore each of them came up with their own theory. Whereas Pascual-Leone linked cognitive development with the increase in mental capacity, Case and Demetriou referred to development taking place as a result of increasing information processing ability. With information processing, Case (1985) implies a schematic search, where one looks for another scheme; schematic evaluation, where an assessment on the combination of two schemes is made; retagging, where one labels the schemes in another way to reach them easier next time; and schematic consolidation, which is the ultimate end at which a new unit comprising the old two schemes is formed. These four processes which help to acquire a functional mental unit from two separate units plays a key role in cognitive development.

Another point of criticism for Piaget was that he mainly described development on a biological basis, which also led neo-Piagetians to make up for such a weakness in their theories. Not only in Case's model, but also in Demetriou's and Pascual-Leone's model, environment is emphasized and cognitive development is attributed to mind and experience with the environment at the same time. Case also stresses the role of the environment in cognitive development maintaining that there have to be specific situations in the environment which trigger a certain scheme so that such a scheme can be developed. Pascual-Leone's theory (influenced by the dialectical approach) is highly contextual as well, as it takes into consideration the role of tutors in the child's development.

Neo-Piagetian approach has made a great impact on education and no matter the modifications made to the original theory, the general framework of Piaget's developmental levels have been maintained to a great extent by neo-Piagetians. However, there are important modifications in other aspects, which all contributed to

a better understanding of Piaget as well as to the development of curriculums in different fields.

What Are the Implications for Learning Environments?

Robbie Case's work has been applied in the educational field and these programs were mostly implemented in mathematics learning. Studies which have been performed by Case in this field are of great value for children with typical development processes as well as for those who are disadvantaged. The implications of his studies in terms of age ranges for handling a specific mathematical problem are of great importance for mathematics teachers. Also Pascual-Leone carried out much research based on his popular formula $M = e + k$ to analyse the M-capacity of students from a variety of age groups. As a result of these studies (i.e. Pascual-Leone, Johnson and Agostino, 2010) on different mathematical operations (such as multiplication), it could be put forward that the M-capacity equivalents for different ages proposed by Pascual-Leone have been confirmed. It would be beneficial for the educators to consider these while working with children. These elements are also helpful while preparing assessment devices for children.

Another crucial contribution of Case is that the findings of the studies on working memory will be of great help to tutors teaching in all domains of knowledge, providing them a framework to teach certain concepts bearing in mind the working memory capacity of the students in accordance with their age. Educators must pay full attention to the students' developmental level while organizing their teaching material. Moreover, the more studies scholars make to assess whether children have acquired specific competencies based on the findings of Neo-Piagetians' research, the more effective the assessment process will be and this will in turn help to organize educational environments more effectively. Case (1993) mentions that assessment devices based on his conceptual structures will be beneficial for a more coherent assessment. Also, as the attainments to be expected from a certain age group are more explicit due these studies, it is easier than before to sequence them, especially for the pre-school education.

Thanks to the studies by Demetriou, it was found out that even children with special needs could benefit from training programs on the condition that the training environment is structured appropriately and the learning process is rendered systematic. This leads us to conclude that children with dyscalculia or dyslexia could improve their learning in the field of mathematics or reading provided that the learning process and environment is organized in accordance with the disorder.

The research by Case, Demetriou and Pascual-Leone suggest that working memory and processing capacities have to be taken into account while the educators sequence the concepts and skills. It would be possible to obtain optimal attainments from the learning process if the developmental processing of the students are taken as a basis. As Demetriou et al. (2010) put it, once domain-general constructs are taken into consideration by educators, it will bring about improvements in learning and

increase in school performance. As the educator will understand six domains of thought and individual differences based on them, he/she will be able to design the teaching process better and may apply some intervention programs, if deemed necessary.

Discussion, Conclusion and Suggestions

Neo-Piagetian Theory offers a great deal for the educators in the field. Therefore, it is highly necessary that we comprehend the findings of the studies by Case, Demetriou, Pascal-Leone and the others who are not referred to in this paper, and conduct new studies to test the validity of the supposed structures in the Turkish samples. This will definitely help the students make use of their learning processes better and the educators to design these processes more efficiently. These studies will, without doubt, fill the gap in the Turkish literature and provide us with valuable information on cognitive development. Such a comprehensive examination will also provide a better sense of our knowledge on child development while establishing a preview on the potential problems which are likely to come up in the future. It will also be possible to produce new assessment devices using the results of relevant studies.

As Piaget mentioned in his quote in the opening part of this essay, neo-Piagetians mostly differed- and not contradicted- compared to his own theory. They mainly contribute to an understanding of the general stages of cognitive development and open the door to track true knowledge in the light of available research.

References

- Case, R. (1984). The process of stage transition: A neo-Piagetian view. R. J. Sternberg (Ed.), In *Mechanisms of cognitive development* (pp. 19-44). New York, NY: Freeman.
- Case, R. (1985). *Intellectual development. Birth to adulthood*. New York, NY: Academic Press.
- Case, R. (1987). Neo-piagetian theory: Retrospect and prospect. *International Journal of Psychology*, 22, 773-791.
- Case, R. (1992). Neo-piagetian theories of intellectual development. H. Beilin and P. B. Pufall (Eds.), In *Piaget's theory: prospects and possibilities* (pp. 61-107). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Case, R. (1993). Theories of learning and theories of development. *Educational Psychologist*, 28(3), 219- 233.
- Case, R., Demetriou, A., Platsdiou, M., and Kazi, S. (2001). Integrating concepts and tests of intelligence from the differential and the development traditions. *Intelligence*, 29, 307-336.

- Case, R., and Okamoto, Y. (1996). The role of central conceptual structures in the development of children's thought [Monographs]. *The Society for Research in Child Development*, 61(1-2), 83-101.
- Commons, M. L., Richards, F., and Armon, C. (1984). *Beyond formal operations: late adolescent and adult development*. New York, NY: Praeger.
- Commons, M. L., and Ross, S. N. (2008). What postformal thought is, and why it matters. *World Futures*, 64(5-7), 321-329.
- Commons, M. L., Ross, S. N., and Bresette, L. M. (2011). The connection between postformal thought, stage transition, persistence, and ambition and major scientific innovations. C. Hoare (Ed.). In *Oxford handbook of adult development and learning* (2nd edition) (pp 287-301). New York, NY: Oxford.
- Demetriou, A., Efklides, A., and Platsidou, M. (1993). The architecture and dynamics of developing mind: Experiential structuralism as a frame for unifying cognitive developmental theories [Monographs]. *Society for Research in Child Development*, 58(5-6), 1-205.
- Demetriou, A., Spanoudis, G., and Mouyi, A. (2010). A three-level model of the developing mind: Functional and neuronal substantiation and educational implications. M. Ferrari and L. Vuletic (Eds.), In *Developmental relations among mind, brain and education* (pp. 9- 48). New York, NY: Springer.
- Feldman, D. H. (2004). Piaget's stages: the unfinished symphony of cognitive development. *New Ideas In Psychology*, 22, 175- 231.
- Ferrari, M., and Vuletic, L. (2010). Development and its relation to mind, brain, and education: Continuing the work of robbie case. M. Ferrari and L. Vuletic (Eds.), In *Developmental relations among mind, brain and education* (pp. 327- 347). New York, NY: Springer.
- Fischer, K. W. (1980). A Theory of cognitive development: The control and construction of hierarchies of skills. *Psychological Review*, 87, 477- 531.
- Fischer, K. W. (2008). Dynamic cycles of cognitive and brain development: Measuring growth in mind, brain, and education. A. M. Battro, K. W. Fischer and P. Léna (Eds.), In *The educated brain* (pp. 127-150). Cambridge U.K.: Cambridge University Press.
- Fischer, K. W., and Bidell, T. R. (2006). Dynamic development of action, thought and emotion. W. Damon and R. M. Lerner (Eds.), In *Theoretical models of human development. Handbook of child psychology* (6th ed., Vol. 1), (pp. 313- 399). New York, NY: Wiley.
- Fischer, K. W., and Hencke, R. (1996). Infants's construction of actions in context: Piaget's contribution to research on early development. *Psychological Science*, 7(4), 204-210.

- Laurenço, O., and Machado, A. (1996). In defence of Piaget's theory: A reply to 10 common criticisms. *Psychological Review*, 103(1), 143-164.
- Lewis, M. D., and Granic, I. (2010). Phases of social-emotional development from birth to school age. M. Ferrari and L. Vuletic (Eds.), In *Developmental relations among mind, brain and education* (pp. 179-212). New York, NY: Springer.
- Okamoto, Y. (2010). Children's developing understanding of number: Mind, brain, and culture. M. Ferrari and L. Vuletic (Eds.), In *Developmental relations among mind, brain and education* (pp. 129- 148). New York, NY: Springer.
- Pascual-Leone, J. (1987). Organismic processes for neo-Piagetian theories: A dialectical causal account of cognitive development. *International Journal of Psychology*, 22, 531-570.
- Pascual-Leone, J., and Johnson, J. (2011). A developmental theory of mental attention. Its Application to Measurement and Task Analysis. P. Barrouillet and V. Gaillard (Eds.) In *Cognitive development and working memory. a dialogue between neo-Piagetian theories and cognitive approaches* (pp. 13-45). New York, NY: Psychology Press.
- Pascual-Leone, J., Johnson, J., and Agostino, A. (2010). Mental attention, multiplicative structures, and the causal problems of cognitive development. M. Ferrari and L. Vuletic (Eds.), In *Developmental relations among mind, brain and education* (pp. 49- 82). New York, NY: Springer.
- Piaget, J. (1970). Piaget's theory. P. H. Mussen (Ed.), In *Carmichael's handbook of child development* (pp. 703- 732). New York, NY: Wiley.
- Siegler, R. S., and Munakata, Y. (1993). Beyond the immaculate transition: advances in the understanding of change. *Society for Research in Child Development Newsletter*, 36(3), 10- 13.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind and society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.



Bilişsel Gelişime Yeni Piagetçi Yaklaşımına İlişkin Bir Değerlendirme

MAKALE TÜRÜ	Başvuru Tarihi	Kabul Tarihi	Yayın Tarihi
Derleme Makalesi	10.12.2018	07.06.2019	08.06.2019

Gülşah Sevinç ¹
Ankara Üniversitesi

Öz

Bu çalışmanın temel amacı Piaget'nin bilişsel gelişime ilişkin kuramsal yaklaşımına yöneltilen eleştirilere karşılık ortaya çıkan ve kuramın zayıf yönlerini gidermeyi hedefleyen Yeni Piagetçilerin önermelerini derlemektir. Bu kapsamda Piaget'nin bilişsel gelişime ilişkin yaklaşımı ile Yeni Piagetçilerin bakış açısı arasındaki benzerlik ve farklılıkları ortaya koymak ve yeni Piagetçilerin yaptıkları araştırmaların eğitim ortamları için doğurgularını yansıtmak bu çalışmanın amaçları arasındadır. Bu çalışma dahilinde bir evre kuramcısı olan Piaget'nin doğumdan ölüme kadar bireyin geçtiği bilişsel gelişim aşamaları gibi en çok öne çıkan önermelerine gelen eleştirilere Robbie Case, Juan Pascual-Leone, Andreas Demetriou, Kurt W. Fischer ve Michael Lampert Commons gibi Yeni Piagetçilerin getirdiği yeni yaklaşım ele alınmakta ve bu kuramcıların gelişim ve eğitim psikolojisi açısından değerli katkıları tartışılmaktadır. Yeni Piagetçilerin çalışmaları çocuklarla çalışan eğitimcilerin eğitim programlarını düzenleme aşamasında değerli katkılar sağladığı kadar öğrencilerin değerlendirilmesine yönelik araçların geliştirilmesi aşamasında da önemli veriler sunmaktadır. Ayrıca öğrenmenin nasıl daha etkili bir şekilde gerçekleştirilebileceğine dair bilgi sağlamaları ve özel eğitim gerektiren durumlardaki öğrenmeye ilişkin açıklamalar getirmeleri açısından da oldukça önemlidir.

Anahtar sözcükler: Yeni Piagetçiler, bilişsel gelişim, evreler, Case, Pascual-Leone, Demetriou.

¹*Sorumlu Yazar:* Doktora öğrencisi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Psikolojisi Doktora Programı, E-posta: gulsahkara85@yahoo.com, <https://orcid.org/0000-0003-3623-8830>

Amaç ve Önem

Piaget'nin bilişsel gelişime ilişkin kuramına yöneltilen eleştirilere karşılık olarak ortaya çıkan Yeni Piagetçi yaklaşımda özellikle aşamaların evrenselliği gibi temel noktalara yeni açıklamalar getirilmesi hedeflenmiştir. Doğumdan sonra bireyin bilişsel çerçevede geçtiği evrelere ve ilgili dönüm noktalarını aydınlatmaya yönelik çalışmalar yapan Yeni Piagetçilerin temel önermeleri ile Piaget'ninkiler arasında farklılıklar olduğu kadar benzerlikler de vardır. Yeni Piagetçilerin farklılaştığı noktaların başında bir bilişsel gelişim evresinden diğerine geçişin nasıl gerçekleştiğine ilişkin getirdikleri açıklamalar ve evrelerin kapsadığı yaş aralıklarının yeniden şekillendirilmesi gelmektedir.

Bu çalışmanın amacı Piaget'nin bilişsel kuramının zayıf yönlerini gidermek için ortaya çıkan Yeni Piagetçilerin önermelerini derlemek ve eğitim alanına katkılarını ortaya koymaktır. Alanyazında Yeni Piagetçiler ile ilgili çalışmalara pek rastlanmamaktadır. Bu açıdan bakıldığında bu çalışmanın alanda önemli bir boşluğu dolduracağı ve benzer çalışmaların yapılması için ilham vereceği düşünülebilir. Buradan hareketle söz konusu çalışmada Yeni Piagetçi akımın en önde gelen kuramcılarından Robbie Case'in önermeleri ve alana katkıları üzerinde durulmaktadır. Case'in yanı sıra niceliksel yaklaşımıyla ön plana çıkan Pascual-Leone'nin önermeleri ve bunların eğitim açısından önemi vurgulanmaktadır. Ayrıca özelleşmiş düşünce alanları kavramını vurgulayan ve bu kavramı yapılan birçok ampirik araştırma ile destekleyen Demetriou'nun bakış açısına dair de kapsamlı bilgi sunulmaktadır. Benzer şekilde Fischer'ın sosyal bağlam vurgusu ve Commons'ın soyut işlemler sonrası düşünceye ilişkin evreleri de bu çalışma kapsamında ele alınmaktadır. Alanda Yeni Piagetçiler ile ilgili sınırlı sayıda çalışma olduğu göz önünde bulundurulduğunda bu derleme çalışması sunduğu kuramsal bilgiler ile önemli bir boşluğu dolduracaktır.

Yöntem

Bu çalışma Piaget'nin bilişsel kuramının temel önermelerinin yanı sıra Yeni Piagetçilerin ortak özellikleri ve Robbie Case, Juan Pascual-Leone ve Andreas Demetriou gibi kuramcılarının yaklaşımlarına ilişkin bir derleme yazısıdır.

Bulgular

Piaget sonrası oluşan akımın en öne çıkan figürlerinden biri olan Robbie Case'in yaptığı çalışmalar eğitim programlarının hazırlanmasında önemli katkılar sağlamıştır. Case'in kuramının yapıtaşlarından olan yürütücü kontrol ve merkezi kavramsal yapılar bilişsel gelişim evreleri ile çok yakından ilişkilidir. Yürütücü kontrol ile ilgili olarak kısa süreli bellekte meydana gelen değişime vurgu yapan Case yürütücü kontrol yapılarının bir bilişsel gelişim evresinden diğerine değiştiğini belirterek dört evre tanımlar: Duyu-motor, karşılıklı ilişkiler, boyutsal yapılar, vektöriyel yapılar. Case'in evreleri belirli bir karmaşıklık sırasına dayanır ve çocuğun sırasıyla duyu-motor şemaları, tek odaklı koordinasyon, çift odaklı eşgüdümleme (koordinasyon) ve gelişmiş eşgüdümleme süreçlerinden geçmesi şeklinde ele alınır.

Yeni Piagetci akımın bir başka temsilcisi olan Juan Pascual-Leone'in kuramında öne çıkan kavramların başında zihinsel kapasite (M-power) gelir ve bu, bireyin işlemleyebildiği bilgi birimini temsil eder. Bir başka deyişle Pascual-Leone bireyin zihinsel kapasitesini çalışan bellekle ilişkilendirir. Pascual-Leone bireyin zihinsel kapasitesinin yaşam boyu 3 yılda bir bir birim arttığını belirtmektedir. Bu açıdan bakıldığında Yeni Piagetci kuramcılardan en niceliksel yaklaşıma sahip olanı Pascual-Leone'dir.

Son olarak Andreas Demetriou'nun kuramının öne çıkan kavramları öz farkındalık, işleme yeteneği, bilişsel kontrol ve özel düşünce alanlarıdır. Bireyin bilişsel olarak işlevselliği o yaşa ait işleme yeteneği ile sınırlıdır. Demetriou bilişsel sistemimizin çevreden alınan verinin kategorik, niceliksel, alansal, nedensel, sosyal ve sözel kapasite/akıl yürütme gibi farklı alanlardan hangisine aitse ona göre işlendiğini vurgular.

Kurt Fischer öğrenmede olumlu sosyal çevrenin önemini vurgulaması bakımından bilişsel gelişim ile sosyal bağlamın birlikteliğini vurgulayan bir kuramcıdır. Beceri kuramı kapsamında çocuğun becerilerinin olumlu uyarıların olduğu, destekleyici ortamlarda gelişeceğini öne sürmektedir. Fischer'in bilişsel gelişim sürecine ilişkin yaklaşımı merdiven metaforu üzerinden ilerlemezken daha çok ağ benzeri bir yapı şeklinde özetlenir. Fischer olumlu bir öğrenme ortamında her öğrencinin farklı yollar izlediğini, böylece aynı anda bazı rotaların daha fazla bütünleştiğini belirtmektedir.

Lampert Commons soyut işlemler sonrasında gelen dört evreden söz eder. Bu evrelerde sırasıyla birey en az iki değişken arasındaki ilişkilerin olduğu sistemi; iki ve daha fazla sistemi; üst sistemleri ve paradigmaları ayırıştırabilir. Soyut sonrası düşünce sıklıkla yaratıcılık ve yenilikle ilişkilendirilmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Yeni Piagetci kuramcılar Piaget'nin bilişsel gelişim kuramını zenginleştirmiş ve bu kurama gelen eleştirilere yönelik çalışmalar yapmıştır. Case gibi Yeni Piagetci kuramcılar Piaget'nin evreye dayalı gelişim önermesini korumuş fakat kendi evre yaklaşımlarını ortaya koymuşlardır. Pascual-Leone ise zihinsel gelişimi yaşam içerisinde bir birimden yedi birime kadar ilerleyen zihinsel kapasite ile özdeşleştirmiştir. Fischer ise bilişsel gelişim ile beceri geliştirme süreçlerini bir arada değerlendirmiştir. Bir başka deyişle Yeni Piagetciler bilişsel gelişimi zihinsel kapasite artışı, işleme kapasitesinde artış gibi birbirinden farklı şekillerde açıklama yoluna gitmişlerdir. Her kuramcı bilişsel gelişime kendi bakış açısından yaklaşmış, kimi ağırlıklı olarak niceliksel bir açıklama getirmiş, kimi ise daha niteliksel bir gelişimi vurgulamıştır.

Yeni Piagetciler Piaget'nin kuramının eksik olarak değerlendirilen kısımlarını geliştirirken bir yandan eğitim alanında uygulamaya dönük olarak önemli katkılarda bulunmuşlardır. Gelişimsel evrelerin eğitim ortamlarında çalışan eğitimciler için oldukça faydalı olduğu söylenebilir. Çocuğun bulunduğu gelişimsel döneme göre

eğitim ortamlarını ve koşullarını düzenlemek olumlu katkıları sağlayacaktır. Bunun yanı sıra öğrencilerin değerlendirilmesi aşamasında da evreye dayalı bir yaklaşım oldukça değerli katkıları sunmaktadır. Yeni Piagetçilerin özellikle matematik ve fen bilimleri alanında yaptıkları çalışmalar bu alandaki eğitime yönelik önemli bilgilerin elde edilmesini sağlamıştır.

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi Yayın ve Yazım Kuralları

Dergimizin yayım ve yazım kuralları APA 6'ya göre geliştirilme çalışmaları sürdürülmektedir.

YAYIM KURALLARI

Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Nisan, Ağustos ve Aralık olmak üzere yılda üç kez yayımlanan uluslararası bazı dizinlerde taranan ulusal hakemli bir dergidir. Dergide; eğitim bilimleri alanında disiplinlerarası bir yaklaşımla gerçekleştirilmiş araştırmalara, deneysel çalışmalara, her sayıda en fazla iki de derleme makalesine yer verilir. Dergimiz hem elektronik hem de basılı olarak yayımlanır. Derginin kapak ve baş sayfaları, içindekiler ve sondaki konu göstergesi, Editörler Kurulu Başkanlığı'nın onayıyla düzenlenir.

Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi'nde araştırma ve derleme makalelere ilişkin hakem değerlendirme formları bulunmakta ve dergiye gönderilen aday makaleler bu formlar göz önünde bulundurularak değerlendirilmektedir. Ayrıca, dergiye gönderilecek aday makaleler daha önce hiçbir yerde yayımlanmamış ya da inceleme sürecinde olmamalıdır. Bununla birlikte aday makaleler Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi'nin yazım kurallarına uygun biçimde yazılmış olmalıdır.

Dergimizin resmi dili Türkçe'dir. Dergimizde Türkçe, İngilizce, Fransızca ve Almanca makaleler yayınlanır. Türkçe makalelerde, İngilizce öz (abstract) ve geniş özet (extended summary) verilir. Ayrıca dilbilgisi kurallarına uyulmasına, sözcüklerin Türkçelerinin kullanılmasına, zorunlu olarak kullanılması gereken eski dil ya da yabancı dildeki sözcüklerin yanına parantez içinde Türkçesinin yazılmasına özen gösterilir. Dergimizde yayımlanan İngilizce makalelerde, anadili Türkçe olan yazarların Türkçe öz ve Türkçe geniş özet vermeleri istenir. Aynı kurallar Fransızca ve Almanca makaleler için de geçerlidir.

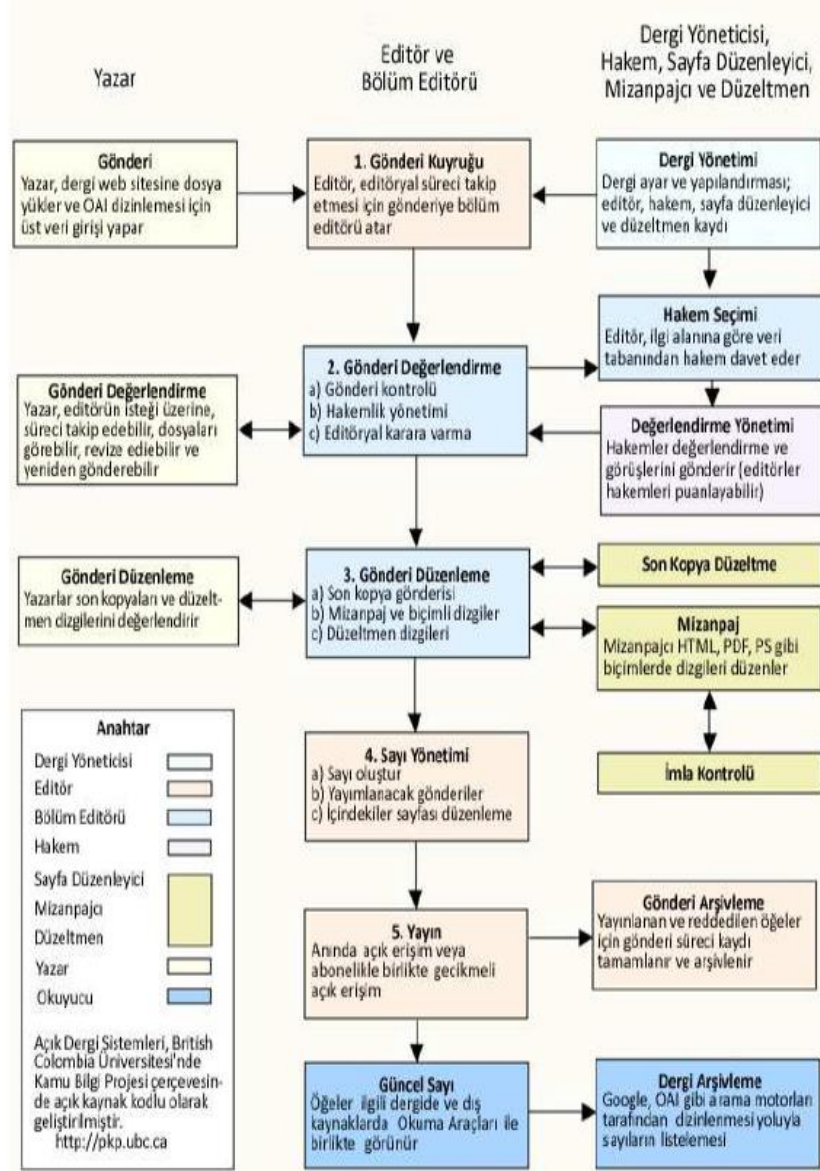
Dergiye aday makale başvurusu elektronik ortamda <http://dergipark.gov.tr/auebfd> adresine makale yüklenerek yapılmakta; ileti ile gönderilenler işleme konulmamaktadır. Bu süreçte izlenmesi gereken adımlar Şekil 1'de gösterilmiş ve aşağıda belirtilmiştir:

1. Dergimizde APA 6 yazım kuralları uygulanır.
2. Makaleler, "Word" formatında hazırlanıp <http://dergipark.gov.tr/auebfd> adresine ek olarak gönderilir. Yazardan bağımsız yansız hakem değerlendirmesinin sağlanması için aday makalenin dijital kopyasında yazar(lar)ın ad soyad, görev yeri gibi kimliğini açığa çıkaracak bilgilere yer verilmemelidir. Bunun için şu yönerge izlenmelidir: Yazarlar metinde adları ve kurumları geçen yerleri silmelidirler (Sayfa altı notları vb. yan metinler dahil olmak üzere). Microsoft belgeleri saklanır iken dosya bilgileri içine kişisel bilgiler de yazılır. Bu nedenle

ya bu kişisel bilgiler belge özelliklerinden bulunup silinmeli, ya da aşağıdaki sıra ile belge kişisel bilgi içermeyecek biçimde yeniden kaydedilmelidir (File > Save As > Tools (or Options with a Mac) > Security > Remove personal information from file properties on save > Save) (Dosya > Farklı Kaydet > Araçlar > Güvenlik > Kişisel bilgileri silerek kaydet > Kaydet). PDF dosyalarda da Adobe Acrobat ana menüsünden belge özellikleri seçilerek, yazar adı silinmelidir.

3. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi Editörler Kurulu Başkanlığı, değerlendirilmek için gönderilen makaleleri ön incelemeden geçirir ve ön inceleme sürecinde; derginin kapsamına girmeyen, makale yazma kılavuzu (şablonu) kullanılarak hazırlanmayan, derginin yazım kurallarına uymayan makaleler ön inceleme sonucunda reddedilir. Türkçe makaleler için “İngilizce Uzun Özet”, İngilizce makaleler (anadili Türkçe olan yazarlar) için “Türkçe Uzun Özet” içermeyen makaleler değerlendirmeye alınmaz. Uzun Özetler 1500 sözcük olmalıdır. Bu doğrultuda makale önerilerinin, derginin yazım kurallarına uygun hazırlanabilmesi için yazım kuralları önceden incelenmeli ve makale yazma kılavuzu (şablonu) dosyası kullanılmalıdır. Derginin kapsamında olan ancak yazım kuralları ve biçim yönünden uygun olmayan makaleler değerlendirmeye alınmaz, yeniden düzenleme için yazar(lar)a geri gönderilir.
4. Yazım kuralları ve biçim yönünden uygun olan makaleler intihal denetiminden geçirilir. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi’nde intihal denetimi iThenticate paket programı aracılığıyla gerçekleştirilir. Makalelerin iThenticate programında benzerlik oranlarının aynı kaynaktan olmamak kaynakçası dışta kalmak koşuluyla % 10’un altında olması gerekir. Benzerlik oranı, % 10-25 arası çıkan makaleler yazar(lar)a geri gönderilir ve düzeltme istenir, % 25’in üzerindeki makaleler reddedilir.
5. Editörler Kurulu Başkanlığınca ön incelemesi yapılan makaleler, biçim ve içerik açısından değerlendirilmek üzere alan editörüne yönlendirilir. Aday makale alan editörü tarafından incelenir, aday makale alana katkı getirmeyecek ya da yönetsel olarak gözle görülür yönetsel sorunlar taşıyorsa alan editörü gerekçeli bir raporla Dergi Editörler Kurulu Başkanlığına bildirerek makalenin reddedilmesi kararını bildirebilir. Aday makale ilgili iki hakeme gönderilir. Hakemler, yazarın çalıştığı yerden, danışmanı, tez ise jürisinde yer alanlar, çıkar çatışması ya da çıkar birliği olan kişiler olamaz. Hakem görüşlerinde uyumsuzluk olması durumunda Bölüm Editörü gerekli görürse makaleyi bir hakeme daha gönderebilir. Hakem(ler)ce makalede düzeltme istenmesi durumunda, sorumlu yazar düzeltilmiş makale ile hakemlerin düzeltme istemlerinden hangilerini yaptıklarını ya da yapmadıklarını neden yapmadıklarını açıklamalarıyla belirten Makale Düzeltme Raporunu hazırlayarak en geç 15 gün içerisinde sisteme yeniden yüklerler. Hakem düzeltilmiş aday makaleyi tekrar incelemek istemiş ise makale, istemde bulunan hakeme gönderilerek yeniden değerlendirmesi beklenir.
6. Makalelerin yayımlanmasına, hakemlerin değerlendirmeleri ve Bölüm Editörünün görüşü doğrultusunda Editörler Kurulunca karar verilir.

7. Yayımlanmasına karar verilen makaleler başvuru tarihlerine göre Editörler Kurulu Sekreterliği'nce sıraya konur ve makale Editörlükçe son okuma sürecine alınır, hakem önerileri ve yayım kuralları göz önünde bulundurularak incelenir. Ayrıca makalelerin Türkçe ve İngilizce yazım denetimi dil editörlerince yapılır.
8. Son okuma süreci tamamlanan makaleler yazarlarına gönderilerek gerekli düzeltmeleri yapmaları istenir. Bu süreçten sonra sayfa düzenlemesi (mizanpaj) aşamasına geçilir.
9. Mizanpajı yapılan makaleler kontrol için sorumlu yazara gönderilir. Yazar(lar) makalelerdeki, (varsa) düzeltmeleri 15 gün içinde yapar ve “basıla” onayı verir. Bu aşamada yazar(lar)ın adı soyadı, görev yeri, ileti adresi, ORCID numarası, makale tez-proje ya da sunulmuş bildiri ise makalede sorumlu yazarca belirtilir. Bu süre içinde düzeltilmeyen makalelerin basımı sonraki sayılara bırakılır.
10. Yayımlanmasına karar verilen makaleler için yazar(lar)ından ücret alınmaz, yazar(lar)a ve hakemlere ücret ödenmez. Dergimiz, ücretli olarak da satılmaz. Açık yayın politikasını doğrultusunda elektronik ortamda herkes dergimize ücretsiz olarak ulaşabilir ve yararlanabilir.
11. Makalelerde savunulan görüşlerden ve kaynakların doğruluğundan yazar(lar) sorumludur.
12. Derginin cilt numarası, önceki yıllardan sürdürülür. Her yıl yayımlanan sayılar da 1, 2, 3 olarak sırasıyla numaralandırılır.



Şekil 1. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi aday makale değerlendirme ve yayımlama süreci.

YAZIM KURALLARI

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisinin yazım kuralları Amerikan Psikologlar Derneğinin (American Psychological Association-APA) yayımlanmış olduğu yayım kılavuzunun 6. basımına göre hazırlanmıştır. Bu kapsamda gerekli bilgiler APA (2015) kitabından alınmış ve ayrıntılar aşağıda verilmiştir. Dergimize makale gönderecek olan yazarların dergimizin, Dergipark sistemindeki makale yazma kılavuzunu kullanmaları aşağıda belirtilen özelliklere uymalarını kolaylaştıracaktır.

Biçimsel Özellikler

Sayfa Yapısı: Çalışma, A4 boyutlarındaki kâğıda üstten ve alttan 5,85 cm; sağ ve sol yandan 4,5 cm boşluk bırakılarak iki yana yaslı şekilde ve tek sütun olarak yazılmalıdır.

Yazı Tipi ve Boyutu: Makalede yazı tipi olarak Times New Roman yazı karakteri ve büyüklük olarak 10 punto seçilmelidir.

Paragraf Yapısı: Öz ve Abstract bölümleri hariç metinde paragraf sekmesinde girintiler bölümü “özel” alanından ilk satır için 0,75 cm; aralık bölümü için önce 0 nk sonra 6 nk olarak tanımlanmalı ve tek satır aralığı seçilmelidir.

Sayfa ve Sözcük Sınırı: Makalelerin uzunluğu ana metin (Giriş-Kaynakça) için 8000 sözcüğü aşmamalıdır. İngilizce uzun özet (extended summary) bölümü ise 1500 sözcük kadar olmalıdır.

Makalenin Bölümleri

Başlık: Makalenin başlığı 12 sözcüğü geçmeyecek, sözcüklerin ilk harfleri büyük diğerleri küçük ve ortalanmış biçimde yazılmalıdır. Başlık 14 punto büyüklüğünde Times New Roman yazı karakterinde satır aralığı tek ve koyu olarak yazılmalıdır.

Makale, bir tezden, projeden üretilmişse veya bildiri olarak sunulmuşsa başlığın sonuna dipnot konularak, dipnot kısmında açıklanmalıdır. Tezin danışmanı da belirtilmelidir.

Yazar Adları: Yazar ad ve soyadları ilk harfleri büyük diğerleri küçük, 11 punto büyüklüğüne Times New Roman yazı karakterinde sayfanın ortasında yer almalıdır. Eğer yazarların ikinci isimleri var ise ilk isim tam yazılmalı, ikinci ismin yalnızca baş harfi yazılıp nokta konmalıdır. Bu durum karışıklığı önlemek içindir. Kariyerine yeni başlayacak araştırmacıların bu şekilde bağlı kalmaları önerilmektedir. Ancak kariyerine başlamış araştırmacılar için bu zamana kadar kullandıkları isimlerini kullanmaları (ilk isim yerine ikinci isim) önerilmektedir. Ayrıntılı açıklamalar için Tablo 1'e bakabilirsiniz.

Tablo 1.

Yazar İsimlerinin Yazımı

Durum	Örnek Yazım
Tek yazar, kurum yok	Ad Soyad Oturlan şehir
Tek yazar, kurum var.	Ad Soyad Çalıştığı Kurum
İki yazar, bir kurum	Ad Soyad 1 ve Ad Soyad 2 Çalıştıkları Kurum
Üç yazar, bir kurum	Ad Soyad 1, Ad Soyad 2 ve Ad Soyad 3 Çalıştıkları Kurum
İki yazar, iki kurum	Ad Soyad 1 Çalıştığı Kurum Ad Soyad 2 Çalıştığı Kurum
Üç yazar, iki kurum	Ad Soyad 1 ve Ad Soyad 2 Çalıştığı Kurum Ad Soyad 3 Çalıştığı Kurum

Yazarların unvan, görev yeri, ilet, ORCID numaraları bilgileri dipnot olarak belirtilmelidir. Makale başvurusu sırasında bu bilgiler olmamalı, yayınlanma aşamasında konulmalıdır. Makaleden sorumlu yazar bilgisi de bu bölümde yer almalıdır (Bakınız Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi Makale Yazma Kılavuzu (Şablonu)).

Öz ve Abstract: Her makalede Türkçe, İngilizce veya çalışma hangi dilde yazılmışsa o dilde öz bulunmalıdır. Öz, 9 punto büyüklüğünde, iki yana yaslı ve 150-200 sözcüğü geçmeyecek biçimde yazılmalıdır. Özet başlığı “Öz” şeklinde ve ortalanmış olarak yazılmalıdır. Araştırmaların öz bölümü tek bir paragraf olarak ve paragraf girintisi verilmeden tek satır aralığında yazılmalıdır.

Araştırma makalelerinin öz başlığı altında,

- İncelenmek istenen sorun (olanaklıysa bir cümle ile),
- Araştırma modelinin temel özellikleri,
- Evren-örneklem/çalışma grubunun konuyla ilgili önemli özellikleri,
- İstatistiksel manidarlık düzeyi, etki büyüklüğü ve güven aralıkları,
- Ulaşılan önemli sonuçlar ve öneriler yer almalıdır.

Alanyazın (literatür) taraması ya da *meta analiz* makalelerinin öz başlığı altında,

- Araştırma kapsamındaki problem(ler) ve ilişkiler,
- İncelenen makalelerin uygunluk ölçütleri,
- Ana çalışmalara dahil edilen katılımcıların türleri,
- Temel bulgular (en önemli etki boyutları da dahil) ve etki boyutlarının önemli araçları,
- Sonuçlar (sınırlılıklar dahil),
- Kuram (teori), politika ve/veya uygulama için öneriler ile ilgili bilgiler yer almalıdır.

Kuramsal yönelimli bir makalenin öz başlığı altında,

- Kuram ya da modelin nasıl işlediği ve/veya kuram ya da modelin dayandığı temel ilkeler,
- Kuram ya da modelin ne tür olguları açıkladığını ve bunların görgül (ampirik) bulgularla olan bağlantıları ile ilgili bilgiler yer almalıdır.

Yöntembilimsel bir makalenin öz başlığı altında,

- Üzerinde tartışılan yöntemlerin genel sınıfı,
- Önerilen yöntemin temel özellikleri,
- Önerilen yöntemin uygulama alanı,
- İstatistiksel işlem gerektiren durumlarda işlemin gücü gibi temel özellikler ile ilgili bilgiler yer almalıdır.

Anahtar Sözcükler: Anahtar sözcükler ilk sözcüğün ilk harfi haricinde küçük harflerle aralarına virgül konularak verilmeli, sayısı en az beş en fazla yedi olmalıdır.

Ana Metin: Araştırma makalelerinde “Yöntem”, “Bulgular”, “Tartışma, Sonuç ve Öneriler” bölümleri-başlıkları olmalıdır. Ayrıca “Kaynakça” ve varsa “Ekler” yer alır. “Giriş”in makalelerdeki yeri açıkça belli olduğu için herhangi bir başlık kullanılmamalı, varsa alt başlıklar verilmelidir.

Makalenin başlığı ve yazar bilgileri verildikten sonra Yöntem başlığına kadar olan girişte,

- Ele alınan problemin neden önemli olduğu,

- Araştırmanın alandaki önceki çalışmalarla olan bağlantısı, özgün yönleri ve taşıdığı farklılıkları,
- Araştırmanın temel ve alt amaçları ile hipotezleri ve bunların varsa kuramla olan bağlantıları,
- Araştırmanın kurama ve uygulamaya olan katkıları,
- Araştırmanın amacı ve alt amaçları (soruları) belirtilmelidir.

Yöntem bölümünde,

- Araştırma modeli,
- Evren-örneklem/çalışma grubunun temel özellikleri ve seçilme süreci,
- Örneklem seçilmişse kullanılan örnekleme yöntemi, örneklem büyüklüğünün belirlenmesi ve örneklemin evreni temsil etme gücü,
- Kullanılan ölçme araçları (geliştirme-uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik, uygulanması, puanlanması vb.),
- Deneysel bir çalışma ise yapılan müdahale,
- Verilerin analizinde kullanılan istatistiksel yöntemler ve bu yöntemlerin varsayımlarını karşılama durumu ile ilgili bilgiler yer almalıdır.

Bulgular bölümünde,

Araştırmanın bulguları alt amaçların verildiği sırayla ayrıntılı biçimde sunulmalıdır. Araştırmacının beklentisine aykırı bulgular da dahil olmak üzere tüm bulgulardan söz edilmelidir. Etki büyüklükleri küçük de olsa raporda belirtilmelidir. İstatistiksel olarak anlamlı çıkmayan bulgulara da yer verilmelidir. Bulgular eksiksiz olarak (etki büyüklükleri, güven aralıkları, anlamlılık düzeyi) sunulmalıdır. Bulguların sunumunda gerekli yerlere tablolar (çizelgeler) konulabilir. Eskiden varyans analizleri gibi istatistiksel anlamlılık testleri tablolarla verilirken, günümüzde sonuçların metin içerisinde verilmesi önerilmektedir. Bunun yanı sıra bulguların anlaşılmasını kolaylaştıracak gerekli betimsel istatistiklerin (örneklem büyüklükleri, ortalamalar, korelasyonlar ve standart sapmalar gibi) rapor edilmesine de önem verilmelidir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler bölümünde,

Bulgular sunulduktan sonra araştırma hipotezleri ışığında ve ilgili alanyazın çerçevesinde yorumlanmalıdır. Bulguların alanyazındaki bilgilerle desteklenip desteklenmediği, desteklenmiyorsa olası nedenleri belirtilmelidir. Ayrıca bulgulardan yola çıkarak amaçlar doğrultusunda ulaşılan sonuçlar ile uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmelidir.

Eğer araştırmada bir müdahale kullanıldıysa, çalışması gereken materyallerin doğru çalışıp çalışmadığını seçenek (alternatif) müdahalelerin başarısı tartışılmalıdır. Ayrıca müdahalenin uygulanışı, araştırmaya uygunluğu, doğruluğu ve bu konudaki engeller tartışılmalıdır.

Araştırmanın sınırlılıkları çerçevesinde bulgular tartışılmalıdır.

Kaynakça

“Kaynakça” sözcüğünün ilk harfi büyük diğerleri küçük olarak, yeni bir sayfaya ve sayfanın üst kısmına ortalanmış biçimde yazılmalıdır. Metin içinde ve kaynakça listesinde kaynak türlerinin yazımı için ilgili bölüme bakınız.

Ekler

Araştırmada yalnızca bir ek varsa buna “Ek” başlığı konulmalıdır. Birden fazla ek olması durumunda bu eklere ana metinde söz edildiği sıraya göre büyük harf verilmelidir (Ek A, Ek B gibi). Her Ek’in bir başlığı olmalı ve Ekler’den metinde bu başlıklarla söz edilmelidir. Her Ek’e ayrı bir sayfadan başlanmalıdır. Ek başlığı sayfanın üst kısmında ortalanmış, ilk harfi büyük ve diğerleri küçük olarak yazılmalıdır. Ek başlığının ardından metne soldan girintili paragrafla başlayınız. Eklerde metinde olduğu gibi tablo, şekil ve denklemler yer alabilir. Bu durumda bu tablo, şekil ve denklemlere de numara verilmelidir. Bu numaralandırma işlemi yapılırken tablo, şekil ve denklemin geçtiği Ek’in harfi de yazılmalıdır (örneğin Tablo A1 gibi). Ekteki tablo ve şekillerin numaraları da ekteki sırasına göre yazılır.

Başlık

Araştırmalarda başlık stili beş olası düzeyden oluşmaktadır. Bir araştırmada araştırmanın başlığı ve temel başlıklar (Yöntem; Bulgular; Tartışma, Sonuç ve Öneriler) birinci düzey başlık olarak kabul edilir. Başlık düzeyleri ile ilgili biçimsel özellikler için Tablo 2’ye bakınız.

Tablo 2.

Araştırmalarda Kullanılan Başlıkların Düzeyleri ve Biçimsel Özellikleri

Başlık Düzeyi	Yazılış Biçimi
1	Ortalanmış, Koyu ve Yalnızca Baş Harfleri Büyük Başlık
2	Sola Yaslanmış, Koyu ve Yalnızca Baş Harfleri Büyük Başlık
3	Sekmeyle başlanmış, koyu, yalnızca cümle başındaki sözcüğün baş harfi büyük ve noktayla biten paragraf başlığı.
4	<i>Sekmeyle başlanmış, koyu, italik, yalnızca cümle başındaki sözcüğün baş harfi büyük ve noktayla biten paragraf başlığı.</i>
5	<i>Sekmeyle başlanmış, italik, yalnızca cümle başındaki sözcüğün baş harfi büyük ve noktayla biten paragraf başlığı.</i>

Tablo ve Şekiller

Metinde kaç tablo ve şekil olacağı konusunda seçici olunmalıdır. Bütün tablo ve şekiller metinde yer alış sırasına göre numaralandırılmalıdır. Örneğin Tablo 1. Başlık alt satırda sözcüklerin baş harfleri büyük ve italik olarak yazılır, koyu olmaz. Tablo başlığı, Tablo'nun üstünde; Şekil başlığı, şeklin altında yer alır. Tablo ve şekiller numaralandırılırken verilen numaradan sonra harf (Tablo 3a gibi) kullanılmamalıdır. Eğer araştırmanın ek bölümünde tablo veya şekil varsa bu tablo ve şekiller için *Ekler* bölümündeki bilgilere bakınız. Tablo verilmesiyle ilgili ilke şöyledir: Tablo verilmeden önce Tablo'ya yollama (atıf) yapılır. Sonra Tablo verilir. Daha sonra Tablo açıklanır.

Tabloların içeriği gerekli materyallerle sınırlandırılmalıdır. Metin içinde araştırmadaki her tablodan ana özellikleriyle bahsedilmeli ve okuyuculara tabloda neyi aramaları gerektiği anlatılmalıdır. Metin içinde tablolardan numaralarıyla bahsedilmeli, "yukarıdaki tablo" veya "sayfa 18'deki tablo" gibi ifadeler kullanılmamalıdır. Araştırmadaki tüm tablolarda biçimsel özellikler (terminoloji, başlıklandırma gibi) tutarlı olmalıdır.

Her tablo için kısa, anlaşılır ve açıklayıcı bir başlık kullanılmalıdır. Tablo başlığı tablo numarasının altında paragraf girintisi olmadan sola yaslı, sözcüklerin ilk harfi büyük ve italik olarak yazılmalıdır. Tablo başlığında olduğu gibi tablo içi başlıklar da kısa olmalı ve verilen sütunun satırlarında en geniş yer kaplayan girdiden uzun olmalıdır. Tablodaki her sütunun başlığı olması gerekir. Tablodaki veriler ondalık değer içeriyorsa tüm ondalık değerlerin gösteriminde basamak sayısı açısından tutarlı davranılmalıdır.

Tablo notlarının hepsi tablonun altına yerleştirilmelidir. Tablolarda genel, özel ve olasılık olmak üzere üç türlü not bulunabilir. Genel not tüm tablo ile ilgilidir ve tablonun altında verilirken başına *Not* (italik harflerle) yazılmalı ve bu sözcüğün ardından nokta konulmalıdır. Özel not, belli bir sütun, satır veya tek bir girdi için geçerli olan nottur. Genellikle üst simge olarak yazılmış küçük harflerle belirtilir. Olasılık notu ise istatistiksel manidarlık testlerinin sonuçlarını gösterir. Tablo içerisinde ayrı bir p sütunu oluşturulmamalıdır.

Yıldız imleri yokluk hipotezinin reddedildiği değerleri gösterir. Araştırmanın tümünde aynı manidarlık düzeyine aynı yıldız imi verilmelidir. Tablo notları, genel not, özel not ve olasılık notu sıralamasıyla sunulmalıdır. Her not tipi tablonun altındaki satırda paragraf girintisi olmadan başlamalıdır. Tablo çiziminde gerekli yerlerde (Tablonun ikinci başlığının üst ve altında, tablonun en altında) yatay çizgiler kullanılmalıdır. Tabloda, dikey çizgi kullanılmamalıdır. Tablo, başka bir kaynaktan alınmış ise, kaynağı gösterilmelidir.

Makalede gerekli yerlere şekiller konabilir. Ancak şekiller metinde yazan ifadeleri tekrar etmemeli, yalnızca önemli etmenleri sergilemelidir. Araştırmadaki tüm şekiller tutarlı olmalıdır. Makalede grafik, harita, model, görsel gibi tüm gösterimler şekil olarak adlandırılmalıdır.

Şekillerde bir şeklin hem açıklaması hem de başlığı olarak işlev gören alt yazı olmalıdır. Şekil alt yazıları şeklin metinde yer alış sırasına göre numaralandırılmalıdır (*Şekil 1* gibi). Şekil ve numara italik olarak yazılmalı numaradan sonra nokta konulmalıdır. Bu noktadan sonra gelecek olan alt yazı ise ilk harfi büyük ve dik olarak yazılmalıdır.

Şekil verilmesiyle ilgili ilke şöyledir: Şekil verilmeden önce Şekil'e yollama (atıf) yapılır. Sonra şekil verilir. Daha sonra şekil açıklanır.

Okuyucular şeklin iletmek istediği mesajı çözmek için metne başvurmamalıdır. Bunun için şekilde yer alan semboller ve kısaltmalar şeklin altında (lejanтта) belirtilmelidir. Şekildeki tüm öğeler okunaklı olacak şekilde büyük ve belirgin olmalıdır. Şekil, başka bir kaynaktan alınmış ise, kaynağı gösterilmelidir.

Metinde yer alacak tüm tablo ve şekiller gerçek boyutlarında en çok 12 cm eninde ve 16 cm yüksekliğinde; tablo ve şekiller başlık olarak 10 punto, içerik olarak 9 punto olmalıdır.

Kaynak Gösterimi

Metin içi ve kaynakçada kaynak gösteriminde APA-6'nın dikkate alınması gerekir. Aşağıda bu konuda ayrıntılı bazı açıklamalar verilmiştir.

Bir araştırmada yazar kendisine ait olmayan her türlü bilgiyi, veriyi ve görüşü aktarırken kaynak göstermek zorundadır. Bununla birlikte, bir araştırmada bir makaleden alıntı yapmak söz konusu makaleyi yazarın okuduğu anlamına gelir. Metin içinde verilen her kaynak, kaynakçada da yer almalıdır.

Metin içinde doğrudan ve dolaylı alıntı yapılabilir. Kırk sözcükten az olan doğrudan alıntılar tırnak içinde verilerek metinde yer alabilir. Alıntı cümlelerin ortasında yer alıyorsa kaynak ve yılı verildikten sonra alıntı tırnak içinde yazılmalı ve tırnak kapatıldıktan sonra sayfa numarası yazılmalıdır. Alıntı cümlelerin sonunda yer alıyorsa tırnak içinde verildikten sonra ayraç içinde kaynak ve sayfa numarası verilmelidir. Eğer doğrudan alıntılarda 40 ya da daha fazla sözcük kullanılmışsa bu alıntıyı metin içinde ayrı bir küme (blok) olarak yer verilmeli ve tırnak işareti kullanılmamalıdır. Bu tür bir küme alıntı yeni satırdan başlatılmalı ve sayfanın sol ve sağ kenarından paragraf girintisiyle aynı hizada olacak biçimde içerden yazılmalıdır. Küme (blok) alıntının en sonuna nokta koyduktan sonra ayraç içinde alıntı yapılan kaynak ve sayfa veya paragraf numarası yazılmalıdır. Eğer alıntı yapılan kaynak küme yalnızca alıntıdan önceki cümlede yer alıyorsa alıntının sonunda yalnızca sayfa veya paragraf numarasının yer alması yeterlidir.

Bir başka çalışmada yer alan bir fikri açıklama yaparak belirtirken veya o fikre yollamada (atıfta) bulunurken sayfa veya paragraf numarasının verilmesi önerilmektedir. Paragraf numarası verilirken "*para.*" kısaltması kullanılmalıdır. Eğer çalışmada sayfa ve paragraf bilgisi bulunmuyorsa bu durumda alıntı yapılan yerin çalışmadaki başlığı (Örneğin Tartışma) ve bu başlıktaki kaçınıcı paragraf olduğu belirtilmelidir. Doğrudan yapılan alıntılar asıl metinle birebir aynı olmalıdır. Bir

makale ya da bir kitaptaki bir bölümden en çok üç şekil veya tablo kullanmaya, 400 sözcükten az tek bir metin ya da 800 sözcüğü geçmeyecek şekilde bir dizi metin alıntısı yapmaya izin verilmektedir.

Metin İçinde Kaynak Gösterimi

Metnin içinde geçen kaynaklar yazar-tarih belirtme sistemiyle gösterilir.

Örnek: Balcı'nın (2010) çalışmasında (Kesme işareti yazar isminden hemen sonra gelmelidir.)

Metin içinde yer alan kaynaklar, kaynakçada da yer almalı, tutarlık sağlanmalıdır.

Parantez içinde verilen birden çok yollama (atıf) alfabetik olarak sıralanmalıdır.

Aynı soyadlı yazarlar olması durumunda karışıklığı önlemek için yazarların soyadları ile birlikte adlarının baş harfleri de verilmelidir.

Örnek: Bu çalışmalar arasında N. Özdemir (1985) ve M. Özdemir'in (1990) çalışmaları

Yazarı belirtilmemiş çalışmaya yollamada (atıfta) bulunurken çalışmanın başlığı ve basım yılı belirtilmelidir. Çalışmanın adı tırnak işareti içinde italik olarak verilmelidir.

Örnek: (“*Study Finds*”, 1982), “*Colloge Bound Seniors*” (1979) adlı kitap.

Bir eserin yazarı “İsimsiz” olarak belirtilmişse, metin içinde bu esere yollama yaparken İsimsiz (Anonymous) sözcüğünü kullanıp arkasından virgül konup yılı belirtilmelidir.

Örnek: (İsimsiz, 1965). Makale İngilizce yazılmışsa (Anonymous, 1965).

Aynı yazarlarca yazılmış iki ya da daha fazla esere aynı ayraç içinde yollama yapılırken basım yılları dikkate alınarak küçükten büyüğe doğru sıralanmalıdır. Eğer bu çalışmalardan biri basılıyor ise bu çalışma en sona baskıda biçiminde yazılarak verilmelidir.

Aynı yazar tarafından aynı yılda yayımlanmış eserlere yollama yaparken, yılı gösterdikten sonra arkasından a, b, c şeklinde harflendirme kullanılmalı ve her seferinde yılı tekrar edilmelidir. Bu harflendirme kaynakçada belirlenir. Bu tip kaynaklar başlık isimlerinin alfabetik sıralaması içinde verilir.

Örnek: Bazı araştırmalarda ise (Shavelson ve Webb, 2005a, 2005b), (Demir, 1990a, 1990b, 1990c; Yılmaz, 1992 baskıda-a, 1992 baskıda-b).

İkincil kaynakların kullanımında metin içinde birincil çalışmayı belirtip ikincil kaynak için bir ibare konmalıdır. Kaynakça bölümüne aktaran olarak kullanılan kaynak yazılmalıdır.

Örnek: Barnett ve Lewis'in (1978) (akt., Field, 2013) çalışmasında , Barnett and Lewis's study (1978) (as cited in Field, 2013). Bu durumda kaynakçaya Field, (2013) kaynağı eklenmelidir.

Basım tarihinin söz konusu olamayacağı bir eser varsa veya çeviri eserlerden yararlanılmışsa bu durumda İngilizce için "trans." ve Türkçe için "çev." yazarak arkasından yararlanılan çeviri kaynağının basım yılı belirtilmelidir.

Örnek: (Aristotle, trans. 1931), (Aristo, çev. 1931).

Kişisel iletişimlerden (mektuplar, notlar, elektronik iletişimler, bireysel görüşmeler, telefon konuşmaları vb.) yararlanılmışsa bu tip kaynaklar yalnızca metin içinde verilmelidir. Bu tip kaynaklar tekrar ulaşılabilecek kaynaklar olmadığı için kaynakça listesine eklenmezler.

Örnek: Yazarın A. Soyadı (kişisel iletişim, 18 Nisan 2016), (Yazarın A. Soyadı, kişisel iletişim, 18 Nisan 2016).

Eğer birbirine karıştırılabilecek biçimde aynı soyadı sırasıyla başlayan ve aynı tarihli iki çalışma varsa bu çalışmaların ayırt edilmesi için farklı yazar soyadı gelene kadar yazarlar yazılıp sonrasında "vd." ifadesi eklenmelidir.

Örnek: Yazar Soyadı1, Yazar Soyadı2, Yazar Soyadı3, Yazar Soyadı4, Yazar Soyadı5 (Yıl 1) ve Yazar Soyadı1, Yazar Soyadı2, Yazar Soyadı3, Yazar Soyadı6, Yazar Soyadı7 (Yıl 1) gibi iki çalışma kaynak olarak gösterilecekse Yazar Soyadı1, Yazar Soyadı2, Yazar Soyadı3, Yazar Soyadı4 vd. (Yıl 1) ve Yazar Soyadı1, Yazar Soyadı2, Yazar Soyadı3, Yazar Soyadı6 vd. (Yıl 1) şeklinde verilmelidir.

Metin içinde ilk ve sonraki atıfların gösterimine ilişkin bilgiler yazar sayısına göre Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.

Metin İçinde İlk ve Sonraki Atıfların Gösterimine İlişkin Bilgiler

Atıf tipi	Metin içindeki ilk atıf	Metin içinde sonraki atıf	Ayraç içinde, metindeki ilk atıf	Ayraç içinde, metindeki sonraki atıf
Tek yazarlı	Karasar (2000)	Karasar (2000)	(Karasar, 2000)	(Karasar, 2000)
İki yazarlı	Green ve Salkind (2013)	Green ve Salkind (2013)	(Green ve Salkind, 2013)	(Green ve Salkind, 2013)
Üç yazarlı	Fraenkel, Wallen ve Hyun (2015)	Fraenkel ve diğ. (2015)	(Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2015)	(Fraenkel ve diğ., 2015)
Dört yazarlı	Skryabin, Zhang, Liu ve Zhang (2015)	Skryabin ve diğ. (2015)	(Skryabin, Zhang, Liu ve Zhang, 2015)	(Skryabin ve diğ., 2015)

(devam ediyor)

Tablo 3 (devam)

Beş yazarlı	Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel (2013)	Büyüköztürk ve diğ. (2013)	(Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013)	(Büyüköztürk ve diğ., 2013)
Altı veya daha fazla yazarlı	Wastiau ve diğ. (2013)	Wastiau ve diğ. (2013)	(Wastiau ve diğ., 2013)	(Wastiau ve diğ., 2013)
Grup yazarları (Kısaltmayla tanımlananlar)	Milli Eğitim Bakanlığı (MEB, 2017); Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD, 2018)	MEB (2017) OECD (2018)	(Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), 2017), (Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), 2018)	(MEB, 2017) (OECD, 2018)
Grup yazarları (Kısaltma kullanılmadan)	Ankara Üniversitesi (2018)	Ankara Üniversitesi (2018)	(Ankara Üniversitesi, 2018)	(Ankara Üniversitesi, 2018)

Kaynakça

Metin içinde kullanılan kaynakların bir listesi niteliğindedir ve metin içinde kullanılan kaynakların (kişisel iletişim hariç) tümü bu listede yer almalıdır. Kaynakların her biri tek satır aralığında asılı olarak yazılmalı, bir kaynak ile diğer bir kaynak arasında çift satır aralığında bir boşluk bırakılmalıdır.

Kaynakların listelenmesinde ilk yazarın soyadının baş harfine göre alfabetik sıra izlenmelidir. Sayı kronolojisinde de alfabe mantığı izlenir.

Örnek: Singh, Y., Singh Siddhu, N'nin öncesinde gelir.

Lopez, M.E., Lopez de Molina G'nin öncesinde gelir.

Aynı yazar grubundan alınan birden çok kaynak varsa sıralama en eskisi ilk olacak biçimde yapılmalıdır.

Tek yazarlı bir kaynak, aynı yazarın içinde bulunduğu diğer kaynaklardan önce gelir.

Aynı yazar veya yazarların aynı tarihteki çalışmaları kaynak olarak verilecekse çalışmaların ismi alfabetik sıraya konulur. Burada İngilizce kaynaklarda A ve The gibi artikeller dikkate alınmaz.

Çalışma "İsimsiz" olarak belirtilmişse "İsimsiz" (İngilizce için "Anonymous") sözcüğü, çalışmaya bir isim olarak verilmeli ve "İsimsiz" sözcüğü gerçek bir isimmiş gibi alfabetik sıralamaya konmalıdır. Eğer yazar bilgisi yoksa, çalışmanın adı yazarın adı yerine yazılmalı ve çalışmanın adının baş harfine göre alfabetik sıralamaya konmalıdır.

Meta analiz çalışmasında analize dahil edilen çalışmaların sayısının 50 veya daha az olması durumunda bu makalelerin kaynakçada diğer makalelerden ayırt edilebilmesi için * işaretiyle belirtilmesi gerekir. Bu durumda kaynakçadaki ilk maddeden sonra *Yıldız imiyle işaretlenmiş kaynaklar, meta analize dahil edilmiş çalışmaları göstermektedir* ifadesi eklenmelidir. Meta analize dahil edilen çalışmaların sayısı 50'den fazla ise analize dahil edilen makaleler bir listeye konmalı ve çevirim içi arşiv olarak yayınlanmalıdır.

Kaynakçada soyadı aynı olan farklı yazarlar bulunuyorsa ve yazarların adlarının baş harfleri aynıysa, yazarların adları köşeli ayraç içinde tam olarak verilebilir.

Örnek:

Janet, P. [Paul]. (1876), La notion de la persona lite [The notion of personalily]. *Revue Scientifique*, 10, 57 4-57 5.

Janet, P. [Pierre]. (1906). The pathogenesis of some impulsions. *Journal of Abnormal Psychology*, 1, 1-17 .

Metin içinde, (Paul Janet, 1876), (Pierre Janet, 1906) biçiminde gösterilmelidir.

Eğer yazarın adında kısa çizgi kullanılmışsa kısa çizgi kaynakçada da kullanılmalıdır.

Eğer çalışmanın tarihi belirtilmemişse ayraç içinde tarih yok (*t.y.*) yazılmalıdır. (İngilizce için *n.d.*)

Arşivden alınan kaynaklarda, üzerinde tarih olmayan belgeler için olası tarih yazılmalıdır. Tarihten önce Türkçe için *dolaylarında* (İngilizce için *ca.*) biçiminde eklenmelidir.

Kaynakça Gösterimi İle İlgili Temel Örnekler

Sürelî Yayınlar

Makale

1. DOI numarası olan dergi makalesi

Efe, A. ve Karasu, P. (2017). Kaynaştırma eğitimine devam eden işitme engelli öğrencilerin yazdıkları öykülerin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(03), 329-354. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.330878

NOT: Eğer makale yediden fazla yazarlı ise yazar isimleri şu şekilde yapılır:

İlk altı yazarın Soyadı, A. yazılır araya üç nokta konulur ve üç noktadan sonra son yazarın Soyadı, A. yazılır.

2. DOI numarası olmayan dergi makalesi

Yıldırım, İ. ve Dinç, S. (2017). Türkiye’de en çok okunan çocuk kitaplarının yeterlik analizi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(4), 1477-1490. <http://dergipark.gov.tr/ataunisobil/issue/34383/380942> adresinden edinilmiştir.

Doğan, U. ve Kert, S. B. (2018). Bilgisayar oyunu geliştirme sürecinin, ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerine ve algoritma başarılarına etkisi. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 33(2), 21-42.

3. DOI numarası olmayan ve başlığı İngilizceye çevrilmiş dergi makalesinin basılı biçimi

Canbeldek, M. ve Işıkoğlu-Erdoğan, N. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarında kalite ile çocukların gelişim düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi [Examination of the relationships between quality of preschool education institutions and developmental levels of children]. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 792-809.

4. DOI numaralı dergi makalesinin erken çevrimiçi yayımı (Online first)

Ergenekon, Y. ve Aldemir-Fırat, Ö. (2018). Uygulamacılar için öğretimde farklı bir bakış açısı: gömülü öğretim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*. Erken Çevrimiçi Yayın. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.328444

5. Popüler dergi makalesi

Akdoğan, E. (2018, Şubat). Yapay zekâ çağında insan olmak. *Bilim ve Teknik*, 603, 10-25.

6. Çevrimiçi popüler dergi makalesi

Can, N. N. (2017, Ocak). Su, su, her yer su – Ama içmek için su yok!. *Ekoloji Dergisi*, <https://www.dogadergisi.com/su-su-her-yer-su-ama-icmek-icin-su-yok> adresinden edinilmiştir.

7. Yazarı belirtilmemiş haber makalesi

Eğitimin dijital dönüşümü için 5 adımlık reçete. (2018, 13 Şubat). *Hürriyet*. <http://www.hurriyet.com.tr/egitimin-dijital-donusumu-icin-5-adimlik-recete-40739915> adresinden edinilmiştir.

8. Haber makalesi

Güçlü, A. (2013, 2 Şubat). Matematik ve fen eğitiminin analizi yapıldı. *Milliyet*, s. 17.

9. Çevrimiçi haber makalesi

Ballica, Ç. (2018, 14 Mart). Üç milyon çocuk okula gitmiyor. *Hürriyet*.
<https://www.hurriyet.net/haber-detay/uc-milyon-cocuk-okula-gitmiyor-177777.html> adresinden erişilmiştir.

10. Bir derginin özel bir sayısı veya bir kısmı

Aslan, S. (2018). Toplumsal Barışı Sağlama Ve Korumada Eğitimin Rolüne İlişkin Öğretmen Adayları Görüşleri [USBES Özel Sayı II]. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 1106-1133.

11. Dergi ekinde verilmiş monografi

Yivli, O. (2016). Modern Türk öyküsünde alt türler (1890-1950) [Monografi]. Erdem, 70, 85-103.

12. İmzasız editörden yazılar

Editörden: "Türkiye Ruh Sağlığı Profili [Editörden]. (2017), *Türk Psikiyatri Dergisi*, 28(4), 3-4.

Kitaplar

1. Bir kitabın tamamının basılı hali

Karasar, N. (2014). *Araştırmalarda rapor hazırlama*. Ankara: Nobel.

2. Editörlü kitap

Editör Soyadı, A. (Ed.). (Yıl). *Kitap başlığı*. Yer: Yayıncı

3. Çeviri kitap

Borenstein, M., Hedges, L. V., Higgins, J. P. T. ve Rothstein, H. R. (2013). *Meta-analize giriş* [Introduction to meta-analysis]. (S. Dinçer, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık. (Orijinal kitabın yayın tarihi 2009)

4. Basılı kitabın elektronik sürümü

Ortaylı, İ. (2016). *Tarihin sınırlarına yolculuk* [e-kitap sürümü].
<http://www.dr.com.tr/ekitap/tarihin-snrlarna-yolculuk> adresinden edinilmiştir.

5. Sadece çevrimiçi yayınlanan kitap

Güven, D. (2014). *Ortaokul matematik 6*. <http://www.eba.gov.tr/ekitap?icerik-id=4602> adresinden edinilmiştir.

6. Kitap bölümünün basılı hali

Ersoy, A. (2016). Fenomenoloji. A. Saban ve A. Ersoy (Ed.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri* içinde (ss. 51-105). Ankara: Anı Yayıncılık.

7. Bir grup yazar veya komite tarafından yazılan kitap
Joint Committe on the Standards for educational and psychological testing. (2014).
Standards for educational and psychological testing. Washington, DC:
American Educational Research Association.

Sözlü ya da Poster Bildiriler

1. Sözlü Bildiri
Tavşancıl, E., Uluman, M., ve Furat, E. (2012, Eylül). *Görme engelli öğrencilerin üniversite giriş sınavında karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri*. III. Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Kongresinde sunulan sözlü bildiri, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
2. Poster Bildiri
Karasel Ayda, N. ve Altınay, Z. (2018, Nisan). *İlköğretim kademesinde “evrensel değerlerin” çocuklara kazandırılmasına yönelik öneriler*. 27. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresinde sunulan poster bildiri, Side Starlight Resort Otel, Antalya.
3. Çevrimiçi konferans metninin özeti
Tuzcu, G. (2016, Haziran). *Endüstri meslek liseleri ve kız meslek liselerine finansal bakış*. 3. Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresinde sunulan bildiri, Muğla. Özet <http://ejercongress.org/pdf/bildiriozetleri2016ejer.pdf> adresinden edinilmiştir.

Tezler

1. Ticari bir veri tabanından alınan tez
Garavalia, B. J. (1994). *Development of international education policy in higher education: A case study of the illinois higher education international education act of 1992* (Doktora tezi). Proquest Dissertations and Theses veritabanından ulaşılmıştır. (Yayın No: 9516016)
2. Kurumsal bir veri tabanından alınan tez
Yetkiner, A. (2017). *Türkiye’de aday öğretmen yetiştirme sürecinin değerlendirilmesi* (Doktora Tezi). <http://acikarsiv.ankara.edu.tr/browse/32993/> adresinden edinilmiştir.
3. Üniversitelerden alınan tez
Özdoğan Özbal, E. (2017). *Genel liselerde bütçe yönetimine ilişkin karşılaştırmalı bir çözümleme* (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

4. ABD dışındaki üniversitelerin tezleri

Yalçın, S. (2015). *TIMSS 2011 fen uygulamasında cinsiyete göre farklılaşan madde fonksiyonunu madde, öğrenci ve okul düzeyinde açıklayan değişkenler* (Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden elde edilmiştir. (Tez No. 431269)

Resmi Gazete ve Yönetmelikler

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

Teknik Raporlar ve Araştırma Raporları

1. Kurumsal yazarlı devlet raporu

Bilim Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı (2018). 2017 yılı performans programı (Yayın No. Ocak, 2018). Erişim adresi: <https://strateji.sanayi.gov.tr/DokumanGetHandler.ashx?dokumanId=69dae118-a4e6-499a-8e16-66cc4192ee38> adresinden edinilmiştir.

2. Kurumsal yazarlı çevrim içi yayımlanan görev raporu

American Psychological Association, Task Force on the Sexualization of Girls. (2007). Report of the APA task force on the sexualization of girls. Retrieved from <http://www.apa.org/pi/women/programs/girls/report-full.pdf>

3. Özel bir organizasyona ait rapor

Eğitimde Görme Engelliler Derneği (2015). *Üniversitelerde engellilere yönelik erişilebilirlik hususunda mevcut durum analizi 2014-2015*. Ankara: Eğitimde Görme Engelliler Derneği.

İnternette Alınan Bilgiler

Ölçme Seçme ve Yerleştirme Merkezi (2017). *Açık uçlu sorular hakkında bilgilendirme ve açık uçlu soru örnekleri*. <http://www.osym.gov.tr/TR,12909/2017-lisansyerlestirme-sinavlari-2017-lys-acik-uclu-sorular-hakkinda-bilgilendirme-ve-acikuculu-soru-ornekleri-05012017.html> adresinden elde edilmiştir.

Summary

Türkçe makalelerde İngilizce, İngilizce makalelerde ise Türkçe olmak üzere 1500 sözcükten oluşan ve aşağıda belirtilen alt başlıklar altında makalenin ana hatlarını genişçe özetleyen uzun özet yazılır.

Purpose and Significance:

Method:

Results:

Discussion and Conclusions:

Diğer Durumlar

Çalışmada vurgulanması gereken önemli yerler, kavramlar yalnızca yazı tipi italik yapılarak vurgulanmalıdır. İstatistiksel ifadeler metin içinde (*F*, *p* gibi) italik olarak gösterilmelidir.

Makaledeki bir paragraf en az üç cümle içermelidir.

Metin içinde geçen bir basamaklı sayılar yazıyla, iki basamaklı sayılar cümle başında değilse rakamlarla yazılmalıdır. Cümlelere rakamla başlanmamalıdır.

Makalenin “öz” başlığı altında tüm sayılar rakamla yazılmalıdır.

Bir ölçme biriminden söz edildiği ve matematiksel veya istatistiksel işlevler (kesirler, ondalıklar, yüzdeler, çeyreklikler gibi) ile ilgili bilgilerin verildiği durumlar ile tablo, şekil ve grafik isimlerinde kullanılan tüm sayılar rakamla yazılmalıdır.

Tarih, yaş, evren-örneklem/çalışma grubu ve deneklerle ilgili sayılar ile ölçek puanları, ölçek puanlamasında kullanılan birimler ve parasal değerler ile ilgili sayılar rakamla yazılmalıdır. Burada istisnai tek durum yaklaşık değerlerin verilmesidir (Örneğin; yaklaşık 5 yıl içerisinde gibi).

Ondalık gösteriminde nokta kullanılmalı ve özel durumlar (istatistiksel manidarlık değerinin (*p*) verileceği durumlar) haricinde ondalık kısım iki basamağa yuvarlanmalıdır. Eğer istatistik veya matematik ile ilgili bir katsayı verilecek ve bu katsayı 1’den büyük değer alamıyorsa bu ondalık sayının gösteriminde yalnızca nokta ve ondalık kısım (.75 gibi) yazılmalıdır.

Makalede geçen bir kavramın ya da bir örgüt adının kısaltması (MEB, TÜİK) kullanılacaksa, ilk geçtiği yerde açık adı yazılır yanında parantez içinde kısaltması verilir, daha sonra kısaltması kullanılır.

İngilizce’de kullanılan & işareti, Türkçe’de kullanılmadığından, İngilizce makalelerde bu işaret yerine “and”, Türkçe’de yabancı yazarlara yollama yaparken de “ve” kullanılmalıdır.

Dergi basıldığı için makalelerde harfler siyah olur, renkli tablo ya da şekil konulmaz.

ANKARA UNIVERSITY
JOURNAL OF FACULTY OF EDUCATIONAL SCIENCES (JFES)

NOTES FOR CONTRIBUTORS

Manuscripts should be original and written considering the academic and ethical rules. They should not be published or under review elsewhere. For all other issues not mentioned here, APA Manual 6th or newer editions should be consulted. Manuscripts should not exceed 8000 words.

Title

(14 point, Times New Roman, bold, centered, single space, small caps, up to 12 words)

Author(s) Name(s) ORCID Number

Affiliation(s)

Abstract

(10 point, Times New Roman, single space, **150–200 words**, succinctly summarizing the major points of the manuscript in a single paragraph).

Keywords: provide 5–7 keywords

Introduction

(10-point, single space) Includes the purpose, significance, related literature, research questions of the study.

Method

(10-point, single space) Describes the participants, data collection tools and methods, sampling, data analysis, validity and reliability issues.

Results / Findings

(10-point, single space) Presents and describes the findings of the study.

Discussion and Conclusions

(10-point, single space) Discusses the findings with reference to related literature and makes conclusions based on the discussed facts.

References

(10-point, single space) Lists the references used in the manuscripts.

Kaynakça

APA (2015). *APA yayım kılavuzu (6. Basımın Türkçesi)*. [Publication manual of the american psychological association]. (C. Pamay, Z. G. Üstün, Çev., H. Ekşi, Ed.). İstanbul: Kaknüs Yayınları. (Orijinal kitabın yayın tarihi 2009)