

TÜRKİYE EĞİTİM DERGİSİ

ISSN 2587-1390

TÜRKİYE TÜRKİYE'DEN BÜYÜKTÜR

YIL 2019 - CİLT 4 - SAYI 1

Türkiye Eğitim Dergisi

(2019) Cilt 4, Sayı 1, s. 1-12

Eğitim Diplomasisi: Kavramsal Bir Çerçeve

Metin Kaya*

Özet

Bu çalışmanın amacı eğitim diplomasisine ilişkin kavramsal bir çevrede oluşturmaktır. Bu amaç doğrultusunda eğitim diplomasisi ile eğitim diplomasisi arasındaki ilişki kurulmuş; kamu diplomasisi ve eğitim diplomasisi tanımlanmıştır. Eğitim diplomasisi, kamu diplomasisinin bir işlevi olduğu gösterilmiştir. Eğitim diplomasinin güç kaynakları, aktörleri ve bileşenleri tanımlanmıştır. Eğitim diplomasinin şekillenmesinde rol oynayan etmenler belirlenmiştir. Ayrıca Türkiye bağlamında eğitim diplomasinin uygulama araçları belirlenmiştir. Sonuç olarak eğitim diplomasisi yeni bir kavramdır. Eğitim diplomasisi eğitim faaliyetleri aracılığı ile farklı kültürdeki ülke vatandaşları ile iletişim sağlamayı amaçlamaktadır. Hem yerel hem bölgesel hem de küresel düzeyde mevcut eğitim sorunları sektörler arası işbirliği ve diplomatik girişimlere ile çözülebilir. Bu bağlamda eğitim diplomasisi özellikle yükseköğretim ve yaygın eğitim sorunlarının çözümü için bir imkân olarak değerlendirilebilir.

Anahtar Kelimeler

Eğitim Diplomasisi
Eğitim Diplomasisi Uygulamaları
Eğitim Diplomasisi Aktörleri

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 29/12/2018
Kabul Tarihi: 11/06/2019
Elektronik Yayın Tarihi: 21/06/2019

DOI: 11..11111/ted.xx

Educational Diplomacy: A Conceptual Framework

Metin Kaya*

Abstract

The aim of this study is to establish a conceptual framework for education diplomacy. For this aim, a literature review, on education diplomacy was conducted. The relationship between public diplomacy and education diplomacy was established and the definitions of public diplomacy and education diplomacy were provided. Education diplomacy has been shown to be a function of public diplomacy. The power resources, actors and components of education

Keywords

Education Diplomacy
Education Diplomacy Applications
Education Diplomacy Actors

About Article

* metinkaya439@gmail.com

diplomacy were described. The factors that play roles in shaping education diplomacy were identified. In addition, the application tools of education diplomacy were introduced in the contexts of Turkey. As a result, the education diplomacy is a new concept. Education diplomacy aims to provide opportunity to communicating with the citizens of different countries with different cultures through educational activities. The current educational problems at both local, regional and global levels can be solved through inter-sectoral cooperation and diplomatic initiatives. In this context, the education diplomacy, especially as a means of solution, can be modeled in high education and in non-formal education.

Sending Date: 29/12/2018
Acceptance Date: 11/06/2019
Electronic Issue Date: 21/06/2019

DOI: 11..11111/ted.xx

GİRİŞ

Ülkeler ikinci dünya savaşından sonra yaşadıkları sorunları sert güçlerle çözmek yerine yumuşak güçlerle çözüme sürecine yönelmiş ve diplomasi faaliyetlerini hızlandırmışlardır. Ayrıca ülkeler diplomasi faaliyetlerini sadece güvenlik alanında değil daha yoğun olarak medya, eğitim, spor, turizm, kültür ve diğer toplumsal faaliyet alanlarına yönelterek faaliyet alanlarını çeşitlendirmişler (Poyraz ve Dinçer, 2016). Hem ikinci dünya savaşının doğurduğu sorunların çözümü hem küreselleşme, iletişim teknolojilerinin yaygınlaşması, bilginin hızlı üretimi ve yayılması diplomasi alanında değişimlere neden olmuştur (Poyraz ve Dinçer, 2016; Yağmurlu, 2007). Bu sebepler 21. yüzyılda ülkeler arasındaki siyasi, askeri ve ekonomik ilişkileri giderek birbirlerine bağımlı bir duruma dönmüştür. Eğitim, kültür ve spor gibi farklı kamusal dinamikler ülkelerin arasında önemli ve öncelikli bir rol almaya başlamıştır. Böylelikle uluslararası ilişkilerde yaşanan değişimler geleneksel diplomasi anlayışını dönüştürmüştür. Sonuç olarak çağdaş diplomasi anlayışı olan kamu diplomasisi ortaya çıkmıştır (Yılmaz, 2017). Uluslararasılaşma bilişim teknolojisinin gelişimi bir yandan kamu diplomasinin etkinleşmesine neden olurken öte yandan vatandaşları diplomatlara dönüştürmüştür. Böylelikle eğitim aktörleri de birer eğitim diplomatları olmuştur. (TASAM, 2016). Eğitim yönetiminde eğitim diplomasisi stratejik bir konum almaya başlamıştır.

Eğitim diplomasisi ülkelerin yumuşak güç kullanımı ile yakından ilişkidir. Eğitim kurumları ve hükümetler eğitim diplomasisi faaliyetlerini uluslararası eğitime katkı sağlayan bir faaliyet olarak düzenlemektedirler. Eğitim diplomasi i) Yumuşak gücün önemli bir uygulama alanı olması, ii) Araştırma, bilim, kültür ve dil gibi birçok kamu diplomasi faaliyetini içermesi, iii) Uluslararası öğrencileri ülkeye çekmesi ve ülkelerde tutması, iv) Eğitim kurumlarının uluslararasılaşma sürecine katkı sağlaması bakımından hem ülkeler hem de eğitim kurumları/kuruluşları açısından önemlidir (Vaxevanidou, 2018).

Eğitim diplomasi kavramı Center for Education Diplomacy (CED) tarafından literatüre kazandırılmış yeni bir kavramdır. CED, Association for Childhood Education International (ACEI, Uluslararası Çocukluk Eğitimi Birliği)'in bünyesinde bir liderlik organizasyonudur ACEI 1892 yılında beri çocuk eğitimi ilgili faaliyetler yürüten uluslararası bir organizasyondur.(CED, 2018a). Bu çalışma eğitim diplomasına ilişkin literatüre katkı

sağlaması bakımından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmanın amacı eğitim diplomasine ilişkin kavramsal bir çevrede oluşturmaktır. Bu amaç doğrultusunda eğitim diplomasine ilişkin literatür taraması yapılmıştır. Kamu diplomasisi ile eğitim diplomasisi arasındaki ilişki kurulmuş; kamu diplomasisi ve eğitim diplomasisi tanımları sunulmuştur. Eğitim diplomasinin güç kaynakları, aktörleri ve bileşenleri tanımlanmıştır. Eğitim diplomatlarının beceri alanları tanıtılmıştır. Eğitim diplomasinin şekillenmesinde rol oynayan etmenler tanıtılmıştır. Ayrıca Türkiye bağlamında eğitim diplomasinin uygulama araçlarına yer verilmiştir.

Kamu Diplomasisi Tanımı

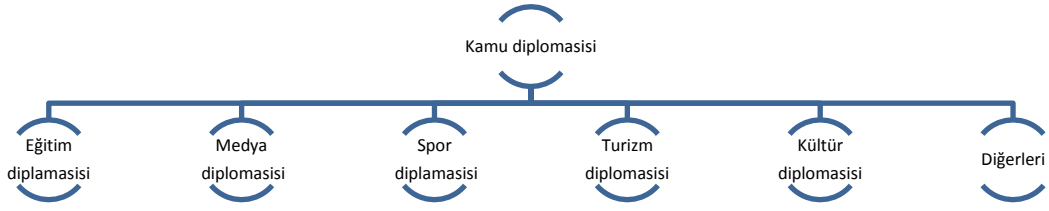
Kamu diplomasisi yumuşak gücün uygulandığı bir platformdur (Kalın, 2011). Açık bir ifade ile kamu diplomasisi bir ülkenin sahip olduğu yumuşak güç unsurları ile diğerlerini etkileme kapasitesidir (Oktay, 2012). Kamu diplomasisi propaganda ile ilişkilendirilmektedir. Fakat kamu diplomasisi propagandadan farklıdır (Ulutaş, 2013; 3). Bir ülkenin kamu diplomasisi uygulamalarını propagandadan ayıran unsur kamu diplomasisinin amacıdır. Kamu diplomasisinin temel amacı iletişim yolu ile bir ülkenin kendi mesajını iletmesi değil, karşılıklı iletişimin kurulması ve sürdürülmesidir (Oktay, 2012). Açık bir ifade ile çağdaş kamu diplomasisi bir ülkenin farklı ülke vatandaşları ile iletişimini sağlayan uygulamalar olarak tanımlanmaktadır (Schindler, 2018; s.8). Kamu diplomasisinde iletişimin yönelimi yabancı ülkelerin yönetimlerden daha çok hükümet dışı kuruluşları ve kamuoyudur (Özkan, 2015). Kamu diplomasisi faaliyetlerinin odağında iletişim, bilgilendirme ve etkileme vardır. Bunun yanında kamu diplomasisi kamu ile kamu arasında ve devlet ile kamu arasındaki iletişim, bilgilendirme ve etkileme faaliyetlerini içerir (Kalın, 2011). Bu yönelimle kamu diplomasisi çeşitli kaynakları kullanmakta ve çeşitli kamu aktörleri ile etkileşimleri içermektedir.

Kamu Diplomasisi Güç Kaynakları ve Aktörleri

Kamu diplomasisi güç kaynakları ve aktörleri; siyasi partiler ve politikacılar, çok uluslu şirketler, ulusal şirketler ve işadamları, üniversiteler ve akademisyenler, sivil toplum örgütleri, dil okulları ve dil, yayıncılar ve yazarlar (ayrıca gazete yazarları), sanatçılar ve sanatsal faaliyetler, müzik kanalları ve popüler müzisyenler, spor müsabakaları ve popüler sporculardır. Kamu diplomasisi bağlamında yaygın etkinlikler ise hükümetler tarafından yapılan konferanslar, seminerler, öğrenci değişim programları, burslar; yardım ve dayanışma uygulamalarıdır. Bunların yanında hükümet dışı sivil toplum örgütleri, üniversiteler, düşünce kuruluşları, meslek kuruluşları ve medyanın düzenlediği benzer etkinlikler veya bu kuruluşlara ile özdeşleşmiş uygulamalardır. Öte yandan kamu diplomasisinin yaygın olarak kullandığı iletişim teknolojileri sosyal medya, web, televizyon, basılı yayın, radyo ve benzerleridir (Oktay, 2012). Kamu diplomasisinin kullandığı güç kaynakları ve aktörler oldukça çeşitlidir; tüm kamusal faaliyet alanlarını kapsamaktadır. Kamu diplomasisi faaliyet alanlarına göre sınıflandırılmaktadır.

Kamu Diplomasinin Sınıflandırılması

Birçok kamusal faaliyet alanı kamu diplomasisi olgusu ile kesişmektedir (Yılmaz, 2017). Bu bağlamda kamu diplomasisi çalışma yâda faaliyet alanlarına göre sınıflandırılmaktadır. Proitsi'e (2015) göre şekil 1'de kamu diplomasisinin sınıflandırılması sunulmuştur.



Şekil 1. Kamu diploması sınıflandırması

Literatürde kamu diploması türleri; eğitim diploması, turizm diploması, kültür diploması, sağlık diploması, medya diploması, insan hakları diploması, bilim diploması, iklim diploması, deprem diploması, yangın diploması, dijital diploması gibi birçok türünden söz edilmektedir (CED, 2018; Ulutaş, 2013; 3). Bazı araştırmacılar (Mizoguchi, 2018; 51; Özkan, 2015) eğitim diplomasını kültür diploması içerisinde değerlendirmekte iken bazı araştırmacı (Proitsi, 2015; Yılmaz, 2017) kültür diplomasından bağımsız olarak değerlendirmektedirler. Bu çalışmada kültür diplomasından farklı olarak değerlendiren çalışmalara yer verilmiştir.

Eğitim diploması tanımı

Eğitim, kamu diploması etkinliklerinin kesişim alanlarından biridir. Birçok ülke eğitim sahasındaki faaliyetleri kamu diploması aracı olarak etkin bir şekilde kullanmaktadır (Yılmaz, 2017). Eğitim diploması kamu diplomasının bir alt kategorisidir (Proitsi, 2015). Başka bir ifade ile eğitim diploması kamu diplomasının yürütüldüğü alanlarından biridir. Kamu diplomasının tanımından yola çıkarak eğitim diploması tanımlanabilir. Buna göre eğitim diploması, bir ülkenin farklı ülkelerin vatandaşları ile eğitim etkinlikleri aracılığıyla iletişim sağlaması olarak tanımlanabilir. Eğitim diplomasının iletişim katmanları kamu ile kamu ve devlet ile kamu arasındadır.

CED, ACEI bünyesinde bir eğitim diploması liderlik programıdır. Ayrıca eğitim diploması kavramı geliştirmiştir. Eğitim sahasına ilişkin diplomatik becerileri geliştirmek için eğitimler düzenlemektedir (CED, 2018a). Eğitim diplomasını sektörler ve aktörler arası diplomatik becerileri kullanarak eğitim sorunlarının çözümünü sağlayan ileri düzeyde dönüşüm aracı olarak tarif etmektedir (CED, 2018b). Bu bağlamda eğitim diploması üç temel bileşenden oluşur. Bu bileşenler i) sorunları tanımlama, ii) işbirliğiyle hedefleri belirleme, iii) tanımlanan sorunu çözmek için çalışmadır (Bartram, Malhoyt-Lee, Sheen-Diaz & Sullivan, 2015).

Kyvliuk, Polishchuk, Svyrydenko ve Yatsenko'ya (2018) göre ise eğitim diploması küreselleşen dünyada etkili eğitim politikaları üretme aracı olarak tarif etmektedirler. Ayrıca eğitim diplomasının eğitim yönetiminin stratejik bir aracı olarak değerlendirmektedirler.

NtuliveNyarambi'ye (2015) göre eğitim diploması küreselleşmenin gerekleri ve süreçlerinin bir ürünüdür. Bu açıdan eğitim diplomasını bireyleri farklı kültür içindeki bireyle sağlıklı ilişkiler kurmaya hazırlamak şeklinde tanımlamaktadırlar. Bu bağlamda eğitim diplomasının temel bileşenlerinin eleştirel düşünme becerisi, eğitim diploması becerisi ve bilgi olduğunu ifade etmektedirler. Bileşenler ve eğitim diploması arasındaki bağlantıları Şekil 2'deki gibi olduğunu ifade etmektedirler.



Şekil 2. Eğitim diplomasisinin bileşenleri

Yukarıdaki tanımların ışığında eğitim diplomasisi çok aktörlü, çok boyutlu ve çok düzeyli bir eğitim yönetimi stratejisidir. Yerel, karşılıklı iki ülke arası, bölgesel ve küresel düzeyde olmak üzere eğitim diplomasisi yürütülmektedir. Eğitim diplomasisi diplomatik beceriler, müzakere ve diğer iletişimsel araçlarla kamu ile kamu, devletle kamu arasında yerel, bölgesel, küresel eğitim sorunlarını çözmeyi amaçlamaktadır (Höne& Murphy, 2018) bu bağlamda eğitim diplomasisi bir liderlik alanı olarak ortaya çıkmaktadır. Eğitim liderlerinin diplomatik beceriler geliştirmeleri ülkenin eğitim diplomasisinin etkinleşmesi açısından önemlidir.

Bir eğitim diplomatının sahip olması gereken beceriler; iletişim becerisi, müzakere becerisi, araştırma becerisi, sosyal ve kültürel anlamda yeterliliğidir (Ntuli&Nyarambi, 2015). CED'e (2018c) göre eğitim diplomasisi tüm eğitim aktörlerini kapsar ve diplomasi faaliyetleri yerel, ulusal ve uluslararası kademelere içerecek şekilde çok katmanlıdır. Sözü edilen kuruluşa göre eğitim diplomatlarının becerileri dinleme, öğrenme, harekete geçme, öncülük etmedir. Bu beceriler daha çok eğitim diplomatının kişisel özelliklerine vurgu yapmaktadır. Eğitim diplomatlarının liderliklerine göre ülkenin eğitim diplomasisi faaliyetleri şekillenebilir. Eğitim liderliği olarak eğitim diplomatlarının becerilerinin dışında eğitim diplomasi birçok faktöre göre şekillenebilmektedir.

Eğitim diplomasisini etkileyen faktörler

Eğitim diplomasi ülkenin tarihi, kültürü, ekonomisi, siyasal ve akademik durumuna (Kırmızıdağ, Gür, Kurt & Boz, 2012; 7-14) ve diğer birçok faktöre göre şekillenmektedir. Eğitim diplomasisini şekillendiren faktörler küreselleşme, kültür, bilginin doğası, teknoloji, eleştirel pedagoji ve diplomatik becerilerdir. Eğitim diplomasisi küreselleşmenin bir ürünü olduğu gibi ülkelerin küreselleşme eğilimine ve sorunlarına göre şekillenir. Eğitim diplomasisi hem eğitim diplomatlarının içinde bulunduğu hem de iletişim ve etkileşim içerisinde olduğu kültürün özelliklerine göre şekillenmektedir. Eğitim diplomasisi kültürel arası farklılıklar dikkate alınarak ve bilgi edinip bilgilendirerek şekillenir. Eğitim diplomasisinde bilginin doğası, bilgi edinmenin deneyimsel olduğu arka planına dayanır. Başka bir ifade ile bilgi edinimi karşılıklı deneyimlere bağlı olarak oluşur ve eğitim diplomasisi oluşan bu deneyimsel bilgilere göre şekillenir. Küreselleşmenin sorunlarına karşı eleştirel düşünme ve bilinçlenme daha refah bir yaşam için eğitim diplomasisinin şekillenmesi neden olabilir. Teknoloji hem karşılıklı iletişim hem de eğitim öğretim etkinliklerini sürdürebilmesi bakımından eğitim diplomasisini şekillendirir. Eğitim diplomatlarının diplomatik becerileri eğitim diplomasisinin şekillenmesinde ayrıca önemli bir etkidir (Ntuli

& Nyarambi, 2015). Ülkelerin eğitim diplomasinin şekillenmesinde ve gelişiminde birçok faktör etkili olduğu gibi yine ülkelerin kendi potansiyellerine göre birçok güç kaynağı ve çeşitli kademelerde rol alan çeşitli eğitim aktörlerinden söz edilebilir.

Eğitim diplomasisi ve güç kaynakları aktörleri

Eğitim diplomasinin güç kaynakları ve aktörleri; yükseköğretim kurumları ve akademisyenler, araştırma merkezleri ve araştırmacılar, dil okulları ve dil öğretmenleri, eğitim odaklı sivil toplum kuruluşları ve yöneticileridir. Eğitim aktörleri güç kaynaklarını harekete geçirmek suretiyle çeşitli eğitim diploması uygulamalarına başvurmaktadırlar.

Tablo 1’de eğitim diplomasisi uygulamaları; finans kaynağı ve aracı olan kurum ve kuruluşlara göre sunulmuştur.

Tip	Etkinlikler	Finansman kaynağı	Aracı kurum ya da kuruluş
Formal eğitim	Ortak kurum ve kuruluşlar açma, Ortak programlar düzenleme Öğrenci değişim programları (yükseköğretim veya alt kademeleri) Öğretim elemanı veya öğretmen değişim programları (yükseköğretim ve alt kademeleri) Öğretim elemanı veya öğretmenlerin resmi ziyaretleri (misafir) Araştırma merkezleri	Kamu Kısmı kamu	Bağımsız kurumlar Uluslararası organizasyonlar Sivil toplum kuruluşları
Yaygın eğitim	Konferans, çalıştay ve benzer Yaşam boyu öğrenme etkinlikleri		
İnformal eğitim	Bilgilendirme toplantıları Diğer etkinlikler	Kamu hariç	Diğer

Kaynak: Proitsi (2015)

Eğitim diploması bağlamında uygulamalar; ortak eğitim kurumu açma, ortak eğitim programı hazırlama, öğrenci ve öğretim üyesi değişim programları, yaşam boyu eğitim programları, burslar, konferans, seminer ve diğer etkinliklerdir. Bu etkinliklerin finansman kaynağı tamamı devlet tarafından karşılandığı gibi kısmi olarak devlet tarafından da desteklenebilmektedir. Ayrıca sivil toplum kuruluşları, vakıflar ve diğer kaynaklar (hayırseverler, duayen bilim insanları, akademisyenler gibi) kendi çalışma alanları ile özdeşleşmiş uygulamalar da eğitim diploması alanı içerisindedir. Sözü edilen uygulamaların aracıları devlet, uluslararası kuruluşlar veya vakıflar olabilmektedir. Ayrıca bu uygulamalar sürekli ve kısmi zamanlı olarak planlanmakta ve düzenlenmektedir.

Türkiye’de eğitim diplomasisi uygulamaları

Türkiye’nin eğitim diploması alanındaki uygulamaları kurum veya kuruluş açma, ortak program oluşturma, öğrenci, öğretim üyesi, öğretmen ve diğer eğitim aktörlerine ilişkin değişim ya da hareketlilik programları, dil okulları ve kursları, burslar, vakıflar ve diğer uygulamalarıdır.

Kurum ve kuruluş açma

Türkiye uluslararası düzeyde eğitim sahasında siyasi, ekonomik, akademik ve sosyo-kültürel gerekçelere dayalı olarak birçok ülke ile ortaklık antlaşmaları yapmaktadır.

Tablo 2.Kurum ve kuruluş düzeyinde ortaklık çeşitleri ve özellikleri

Ortaklık düzeyi	Ortaklık çeşidi	Açıklama
Kurum Düzeyinde	Ortaklık	Geleneksel (üniversiteler ve hükümetler) ve yeni (özel sektörde yükseköğretim sağlayıcıları) aktörlerin iş birliği ile açılan üniversitelerdir. İki kurumun alt yapısı kullanılarak bağımsız bir program açılması ve yürütülmesidir.
	Uzaktan Eğitim	

Kaynak: Kırmızıdağ ve diğ. (2012. s.20)

Tablo 2’de ortaklık çeşitleri ve ortaklık özellikleri sunulmuştur. Bu ortaklıklar ya Türkiye’deki yükseköğretim kurumları ile yurt dışındaki yükseköğretim kurumları arasında ya da devletlerarasında yapılmaktadır. Kurum düzeyinde ortaklıklar özel veya resmi yükseköğretim kurumu veya kuruluşlar açmaktır.

Tablo 3.Kurum ve kuruluş düzeyinde antlaşma çeşitleri

Düzye	Antlaşma çeşidi	Özellikler
Kurum düzeyinde	Şube Kampüs	A ülkesindeki bir yükseköğretim kurumu, B ülkesinde şube açar. Yönetim, A’nın mevzuatı çerçevesinde B ülkesindedir
	Ofis Açmak	A ülkesinde B ülkesinin bir yükseköğretim kurumu ofis açar. Amacı, eğitim vermektten ziyade, öğrencilerine idari destek sunmaktır
	Bağımsız Kurum	A ülkesinde ulus-ötesi bir yükseköğretim kurumu kurulur. Yönetim, A ülkesinde fakat ulus-ötesi aktörlerdedir.

Kaynak: Kırmızıdağ ve diğ. (2012 s.25)

Tablo 3’de kurum ve kuruluş düzeyinde antlaşma çeşitleri sunulmuştur. Yükseköğretim kurumları arası ya da devlet arası kurum ve kuruluş açma antlaşmaları çeşitli şekilde yapılmaktadır. Kurum düzeyinde antlaşmalar şube açma, ofis açma, bağımsız kurum açma şeklindedir (Kırmızıdağ ve diğ. (2012 s.25). Tablo 3’de antlaşma çeşitleri ve özellikleri sunulmuştur.

Hoca Ahmet Yesevi Uluslararası Türk-Kazak Üniversitesi ve Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Türkiye’nin sırasıyla Kazakistan ve Kırgızistan devletleriyle kurum düzeyinden ortaklık yürüttüğü üniversitelerdir (Yılmaz, 2017). Yükseköğretimdeki ortaklıkları kurum düzeyinde düzenlenebildiği gibi program düzeyinde de ortaklıklar düzenlemektedir.

Ortak program oluşturma

Program düzeyinde ortaklık ülkeler arasında ortak düzenlenmiş veya bağımsız geliştirilen bir programlardan diploma alınan programlarıdır. (Kırmızıdağ, ve diğ, 2012 s.19). Tablo 4’de program düzeyinde ortaklık çeşitleri ve açıklamaları sunulmuştur.

Tablo 4.Program düzeyinde ortaklık çeşitleri ve açıklamalar

Ortaklık düzeyi	Ortaklık çeşidi	Açıklama
Program Düzeyinde	Çift Diploma	Eğitim sonunda iki kurumdan diplomadan öğrenci iki ayrı diploma alır. İki kurum tarafından bağımsız olarak geliştirilen bir programdan bir diploma alır. Diploma iki üniversitenin adına düzenlenir.
	Ortak Diploma	

Kaynak: Kırmızıdağ ve diğ. (2012. s.20)

Program düzeyinde ortaklık, antlaşmalar ile düzenlenmektedir. Siyasi, ekonomik, akademik ve sosyo-kültürel gerekçelere göre antlaşmalar çeşitlenmektedir. Program düzeyinden antlaşmalar ekleme, ikiz program ve bayilik açma şeklindedir. (Kırmızıdağ ve diğ, 2012 s.24-27).

Tablo 5. Program düzeyinde antlaşma çeşitleri

Düzye	Antlaşma çeşidi	Özellikler
Program düzeyinde	Ekleme (Articulation)	A, B, C vb. ülkelerinde bulunan çeşitli yükseköğretim kuruluşlarının ortak olarak geliştirdiği dersler açılır. Bu dersler, öğrencilerin kendi ülkelerinde kayıtlı oldukları programlarda geçerli sayılır.
	İkiz Programlar (Twinning)	A ülkesindeki yükseköğretim kuruluşu, B ülkesindeki yükseköğretim kuruluşu ile antlaşma yaparak öğrencilerin her iki ülkeden de ders almalarını sağlar. Diploma A ülkesi tarafından verilir.
	Bayilik (Franchising)	A ülkesinde bir yükseköğretim kurumu program ya da eğitim ürünü geliştirir. Bir ülkesinde bir yükseköğretim kurumuna bu ürünü sunması için bayilik verir. Süreci yakından denetler ve kârı paylaşır.

Kaynak: Kırmızıdağ ve diğ. (2012; s.25).

Tablo 5’de antlaşma çeşitleri ve özellikleri sunulmuştur. Türkiye’deki yükseköğretim kurumları ABD ile 39, Almanya ile 5, Hollanda 2, İngiltere 2 ve İspanya’da 1 olmak üzere yükseköğretim kurumu ile ortak program yürütmektedir. Yurt içinde ise ön lisans düzeyinde 2 lisans düzeyinde 46 ve yüksek lisans 6 düzeyinde ortak programlar yükseköğretim kurumları arasında yürütülmektedir (Şengül & Serpil, 2018). Ortak programların yanında öğretim kademelerinin eğitim aktörlerine özgü olmak üzere çeşitli hareketlilik programları Türkiye’de etkinliğini sürdürmektedir.

Hareketlilik programları

Türkiye’de özellikle yükseköğretim kademesinde hareketlilik programları öne çıkmaktadır. Türkiye’deki hareketlik programları Mevlana, Erasmus+ ve Farabi değişim programlarıdır. Erasmus+ değişim programı yükseköğretim, ortaöğretim, temel eğitim, mesleki eğitimi ve diğer eğitim alanlarını ve geniş yaş aralığını kapsaması bakımından diğer öğretim programlarından farklılık göstermektedir. Aşağıda hareketlilik programlarının genel özellikleri sunulmuştur.

Mevlana değişim programı

Mevlana değişim programı Erasmus+ programındaki ülkeler dışında ülkeleri kapsamı açısından önemli bir eğitim diplomasisi uygulamasıdır. Mevlana eğitim programı yurt içindeki yükseköğretim kurumları ile yurt dışındaki yükseköğretim kurumları arasında öğrenci ve öğretim elemanı değişim sağlayan bir programdır. Türkiye'ye gelen öğrencilere burs ve öğretim üyelerine maddi destek sağlamaktadır. Mevlana programının finansmanı YÖK tarafından sağlanmaktadır. Öğrencilerin hareketlilik süreleri en az bir, en fazla iki yarıyıldır. Öğretim elemanlarının hareketlilik süreleri bir eğitim öğretim yılı içinde en az bir hafta en fazla üç ay ile sınırlıdır (YÖK, 2018b). Bu programın finansmanın YÖK tarafından sağlanıyor olması uzun vade finansman sorunu yaşanabileceği iddia edilmektedir (Yılmaz 2017).

Erasmus+ Değişim Programı:

YÖK'e (2018b) göre Erasmus+ değişim programı eğitim, spor ve gençlik alanlarında farklı yaş grupları ve farklı hedefleri kapsayan bir çatı programdır. Erasmus+ değişim programının hareketlilik süresi en az üç en çok 12 aydır. Erasmus+ değişim programı kapsamında yer alan alt programlar ve özellikleri aşağıdaki gibidir.

- Okul eğitim programı: Okul ve okul personelleri arasında işbirliğini sağlamak ve eğitimin kalitesini artırmayı amaçlamaktadır. Özel ve kamu okullarında çalışan veya eğitime devam eden öğretmen, okul yöneticisi ve öğrencileri kapsamaktadır.

- Yükseköğretim programı: Yükseköğretimin kalitesini artırmayı, yükseköğretim kurumları birbirleri ile ve sektörlerle işbirliğini artırmayı amaçlamaktadır. Yükseköğretim kurumu çalışanlarını ve öğrencilerini kapsamaktadır.

- Mesleki eğitim programı: Mesleki eğitim görenlerin istihdamını ve becerilerini artırmayı ve mesleki eğitim programlarının kalite güvencesini sağlamayı amaçlamaktadır. Mesleki eğitim veren kurum ve kuruluşların çalışanlarını ve öğrencilerini kapsamaktadır.

- Yetişkin eğitimi programı: Yetişkinlerde okuma yazma, sayısal ve dijital becerileri gibi temel becerileri geliştirmeyi amaçlamaktadır. Yetişkin eğitiminden sorumlu öğretmenleri ve personel ile öğrencilerini kapsamaktadır.

- Gençlik eğitimi programı: Gençlerin spor ve kültürel alanlarda gelişimi sağlamayı amaçlamaktadır. Gençlik alanında çalışan personel ve vatandaşları kapsamaktadır.

Farabi değişim programı

Yurt içi yükseköğretim programları arasında öğrenci ve öğretim elemanları kapsayan bir hareketlilik programıdır. Farabi değişim programının hareketlilik süresi en az bir en çok iki yarıyıldır.

Burslar

Uluslar Arası Öğrenci Değerlendirme Kurulu kararı doğrultusunda 2012 yılı itibari ile yabancı uyruklu öğrencilere Türkiye Bursu vermektedir. Türkiye Bursu bir devlet bursudur; başka bir ifade ile bursun finansmanı kamu kaynaklarıdır. Türkiye Bursu lisans, yüksek lisans ve doktora öğrencilerini kapsayan bir bursdur (Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı, 2018).

Dil okulları ve kursları

Yurt içinde uluslararası öğrenciler ve diğer aktörler için Türkçe dilinin öğretimi için Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi (TÖMER)'in dil okulları ve kursları düzenlenmektedir. Bunun yanı sıra yurt dışında Türkçe dilinin öğretimi için Yunus Emre Vakfı'nın bir kuruluşu olan Yunus Emre Enstitüsü eğitim faaliyetleri yürütmektedir(Yılmaz, 2017).

Vakıflar ve faaliyetleri

Türkiye Maarif Vakfı hem temel ve orta öğretim hem de yükseköğretim düzeyinde yurt dışında eğitim faaliyetleri yürütmektedir. Türk Diyanet Vakfı eğitim diploması bağlamında yurt dışında daha çok yükseköğretim kademesine yönelik eğitim faaliyetleri yürütmektedir. Yunus Emre Vakfı dil okulları ve kursları düzenlemektedir. Sözü edilen vakıflar kamu vakıflarıdır (Yılmaz, 2017).

Çalıştay

Türk Asya Stratejik Araştırmalar Merkezi (TASAM) tarafından 2016 yılında eğitim diploması çalıştayı düzenlemiştir ve farklı sektörler ve çeşitli eğitim diploması aktörlerinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir (TASAM, 2016).

İnformal uygulamalar:

İnformal eğitim diploması uygulaması olarak 2015 Afrika ile Eğitim Diploması Çalışma Yemeği düzenlenmiştir ve sonuç raporu yayınlanmıştır (Afrika Uygulama ve Araştırma Merkezi Raporları, 2018). Diğer bir eğitim diploması informal faaliyet olarak eğitim fuarlarından söz edilebilir (TASAM, 2016).

SONUÇ

Eğitim diploması yeni bir kavramdır. Eğitim diploması hem yerel hem karşılıklı iki ülke arasından hem de uluslararası düzeyde yürütülmektedir. Eğitim diploması, eğitim faaliyetleri aracılığı ile farklı kültürdeki ülke vatandaşları ile iletişim sağlamayı amaçlamaktadır. Eğitim yönetimi ve planlaması açısından eğitim diploması çok boyutlu, çok aktörlü ve çok katmalı stratejik unsurdur. Küreselleşme ve iletişim teknolojilerinde yaşanan değişimler yükseköğretim kademesinden daha alt kademelere doğru eğitim yöneticileri ve öğretim elemanları ve öğretmenleri, öğrencileri ve diğer eğitim aktörlerinin birer eğitim diplomatına dönüştürmektedir. Özellikle yükseköğretim kademesinde eğitim diploması uygulamaları yaygındır ve öne çıkmaktadır. Hem yerel hem bölgesel hem küresel düzeyde mevcut eğitim sorunları ülkeler arası işbirliği ve diplomatik girişimlere ile çözülebilir. Öte yandan yükseköğretime özgü eğitim diploması modeli geliştirilmediği. Yükseköğretime özgü geliştirilen eğitim diploması modeli ile yükseköğretim küresel ve yerel sorunları daha etkin bir şekilde çözülebilir. Böylelikle yükseköğretim kalitesi geliştirilmesine katkı sağlanabilir.

Öte yandan eğitim yönetimin önemli stratejik bir unsuru olan eğitim diploması eğitim yöneticilerin diplomatik becerilerin geliştirilmesi gerekliliği ortaya çıkarmaktadır. Türk eğitim sisteminin özellikle yükseköğretim ve mesleki eğitim kademelerinde diplomatik liderlik beceri geliştirilmesi uluslararası rekabet ve kurumsal kalitenin yükseltilmesi önemlidir.

KAYNAKÇA

- Afrika Uygulama ve Araştırma Merkezi (2015). Afrika ile eğitim diplomasisi çalışma yemeği sonuç raporu.<https://www.aydin.edu.tr/tr-tr/arastirma/arastirmamerkezleri/afrikam/Documents/E%C4%9Fitim%20Diplomasisi%20Sonu%C3%A7%20Raporu.pdf> (Erişim Tarihi:10.12.2018).
- CED (2018a). About the center for educationdiplomacy. <http://www.educationdiplomacy.org/about-us/>(Erişim Tarihi:19.12.2018).
- CED (2018b). Education diplomacy as new diplomacy. <http://www.educationdiplomacy.org/education-diplomacy-as-new-diplomacy/> (Erişim Tarihi:19.12.2018).
- CED (2018c). What is education diplomacy. <http://www.educationdiplomacy.org/what-is/> (Erişim Tarihi:19.12.2018).
- Höne, K. E. & Murphy Y. (2018). Education diplomacy and the world education forum: the road towards achieving education for allby 2030. <https://static1.squarespace.com/static/5295fdb1e4b0d73103364931/t/56c4d7f301dbae9c53c3bcd6/1455740915208/WEFBrief.pdf> (Erişim Tarihi:15.12.2018).
- Kalın, İ. (2011). Soft power and public diplomacy in Turkey. *Perceptions*, 16(3), 5-25.
- Kırmızıdağ, N., Gür, B., Kurt, T., & Boz, N. (2012). Yükseköğretimde sınır-ötesi ortaklık tecrübeleri: Ahmet Yesevi üniversitesi raporu. Ankara: Araştırma İnceleme Dizisi Yayın No: 11.
- Kyviuk O., PolishchukO., Svyrydenko D., Yatsenko O.(2018). Educationa lmanagement as education diplomacy: strategies for Ukraine. *Natsional'nyi Hirnychiy Universytet. Naukovyi Visnyk*, (3), 139-144. doi: 10.29202/nvngu/2018-3/23.
- BartramL.,Malhoyt-LeeJ., Sheen-Diaz,C.&SullivanJ. (2015). Educationdiplomacy in action: touchinglives: educationdiplomacy in service toothers. *ChildhoodEducation*, 91(2), 156-159, doi: 10.1080/00094056.2015.1018797.
- Mizoguchi, S. (2018).Schoolingfordemocracy: *Theculturaldiplomacy of education in Okinawa, 1945-1972*(Yayınlanmamış doktora tezi). Michigan StateUniversity, ABD.
- Ntuli, E.,&Nyarambi, A. (2015). Learning in a global context: Education diplomacy in primary grade content preparation. *Childhood Education*, 91(2), 111-116.
- Oktay, E. G. (2012). NATO'nun dönüşümü ve kamu diplomasisi'nin artan rolü. *Uluslararası İlişkiler*, 9 (34), 125-149.
- Özkan, A. (2015). Strategic practices of public diplomacy policies in educational field and turkey'spotential for cultural diplomacy. *Procedia-Socialand Behavioral Sciences*, 176, 35-43.
- Poyraz, E. & Dinçer, M. (2016). Küreselleşen dünyada Türkiye'nin kamu diplomasisi faaliyetler. *Intermedia International Peer-Reviewed E-Journal Of Communication Sciences*, 3(4), 30-48.
- Proitsi, G.R. (2015). Thecase of educational diplomacy in the European Union. *The 16th Annual Conference of the UACES Student Forum, 'Ever Challenged Union: exploring ways out of thecrises'*, Queen's University Belfast, 29-30 June 2015.
- Schindler, C. E. (2018). *Theorigins of public diplomacy in US statecraft*. Washington: Palgrave Macmillan Series in Global Public Diplomacy, doi:10.1007/978-3-319-57279.
- Şengül, M. ve Serpil, H. (2018). Türkiye'de ve dünyada ortak ve çift diploma programları: Güncel durum ve öneriler. *Yükseköğretim Dergisi*, 8(1), 78–89. doi:10.2399/yod.18.010

- TASAM (2016). Eğitim diplomasisi çalıştayı sonuç raporu. http://www.tasam.org/Files/Etkinlik/File/VizyonBelgesi/SGPK_EGID_EgitimVizyon_TR_pdf_efa9f6f6-f1b2-402e-b53e-9b4df84e5a63.pdf(Erişim Tarihi:10.12.2018).
- Ulutaş, A. (2103). *Kamu diplomasisi, jeo-kültür, sınırları aşan eğitim ve Türkiye'nin yabancı öğrencilere yönelik burs stratejisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisan Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Vaxevanıdou M. (2018). Education as public diplomacy: how to build an international image in education. *Journal of Media Critiques [JMC]* 4(14) s.55-20.
- Yağmurlu, A. (2007). Halkla ilişkiler yöntemi olarak kamu diplomasisi. *İletişim Araştırmaları*, 5(1), 9-38.
- Yılmaz, D. V. (2017). Geleceğin diplomatik inşası: kamu diplomasisi aracı olarak Türk yüksek öğretimi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(57), 138-150.
- YÖK (2018a). Mevlana değişim programı. http://www.yok.gov.tr/documents/757816/1684767/mevlana_kitapcik.pdf/410e03de-63e8-42e8-9684-ad0abb35fcb3(Erişim Tarihi:19.12.2018).
- YÖK (2018b). Erasmus+ programı: genel yapı. <http://www.ua.gov.tr/programlar/erasmus-program%C4%B1>(Erişim Tarihi:15.12.2018).
- YÖK (2018c). Farabi değişim programı nedir? <http://www.yok.gov.tr/web/farabi/farabi-degisim-programi>(Erişim Tarihi:15.12.2018).
- Yunus Emre Enstitüsü (2018). Yunus Emre enstitüsü. <https://www.yee.org.tr/tr/kurumsal/yunus-emre-enstitusu> (Erişim Tarihi:15.12.2018)
- Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı (2018). *Türkiye bursları*. <https://www.ytb.gov.tr/uluslararası-ogrenciler/turkiye-bursları>(Erişim Tarihi:15.12.2018).

Ortaokul Öğretmenlerinin Kaliteli Bir Eğitim Ortamını Sağlayan Yedi İlkeyi Uygulayabilme Düzeyinin Belirlenmesi

Aysel Arslan*

Özet

Yapılan bu çalışmanın temel amacı; Chickering ve Gamson (1987) tarafından geliştirilen Aydoğdu, Şimşek ve Doymuş (2012) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan “İyi Bir Eğitim Ortamı İçin Yedi İlke Ölçeği”nin maddelerinin puan ortalamalarının ve ölçek puanlarının çeşitli değişkenler açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesidir. Bu amaçla “İyi Bir Eğitim Ortamı İçin Yedi İlke Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini, 2018-2019 eğitim öğretim yılında Sivas ili merkez ilçede MEB bünyesindeki ortaokullarda farklı branşlarda görev yapmakta olan 140 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Analizlerin yapılmasında SPSS 25 paket programı kullanılmıştır. Puanların normal dağılımını belirlemek amacıyla Kolmogorov-Smirnov (K-S) Testi uygulanmış, ayrıca aritmetik ortalama ve standart sapma puanlarına bakılmıştır. Bu analizlerin sonucuna göre; öğretmenlerin cinsiyet, yaş ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için ANOVA, bağımsız gruplar t testi yapılmıştır. Anlamlı farklılık belirlenen grupların arasındaki farklılaşmayı belirlemek için LSD testi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre tüm ilkelere toplam puan ortalamasının 258.08 olduğu görülmüştür. Alınabilecek en yüksek puan olan 350 puana göre ölçekten alınan puan ortalamalarının toplam puanın (73.74) yüksek düzeyde olduğu; katılımcıların puanlarının cinsiyet değişkenine anlamlı farklılık gösterirken yaş ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler

Yedi ilke
Öğretmen
Eğitim
Eğitim Ortamı

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 22.01.2019
Kabul Tarihi: 11.06.2019
Elektronik Yayın Tarihi: 21.06.2019

DOI: 11..11111/ted.xx

* arslanaysel.58@gmail.com

Determination of the Applicability of Seven Principles Which Ensure A Qualified Educational Environment for Secondary School Teachers

Aysel Arslan*

Abstract

Fundamental goal of this study is to determine whether mean scores and scale scores of the items in “*Scale of Seven Principles for A Qualified Educational Environment*” which was developed by Chickering and Gamson (1987) and transcribed into Turkish by Aydoğdu, Şimşek and Doymuş (2012), differ with regard to multiple variables or not. For this purpose “*Scale of Seven Principles for A Qualified Educational Environment*” was used. Sample of the research comprised 140 teachers who are employed in secondary schools in Sivas province, Central district within the Ministry of Education in academic year 2018-2019. Description-screening method was used in the research. Analyses were performed with SPSS 25 package program. Kolmogorov-Smirnov (K-S) Test was applied to designate the normal distribution of the scores, and then arithmetic mean and standard deviation scores were calculated. Based on the results of these tests, ANOVA and independent samples t test were performed to determine whether there is a significant difference depending on variables of gender, age and seniority or not. LSD test was conducted to specify the difference between the groups with significant difference. It was seen that the mean score of all principles corresponds to 258.08. Besides, it was observed that the mean score obtained from the scale (73.74) is high, compared to the highest score, 350, and there was a significant difference between scores of the participants in gender variable whereas no significant difference between them in variables of age and seniority was found.

Keywords

Seven Principles
Teacher
Education
Education Environment

About Article

Sending Date: 22.01.2019
Acceptance Date: 11.06.2019
Electronic Issue Date: 21.06.2019

DOI: 11..11111/ted.xx

GİRİŞ

Eğitimin genel kabul edilen tanımı; bireyin davranışlarının istendik yönde değiştirilmesi süreci olarak ifade edilmektedir (Demirel, 2011: 6). Varış (1988), eğitim verilen bireyin amaç, bilgi, davranış, tavır ve ahlaki yönden değiştiğini, geliştiğini belirtmektedir. Tezcan (1996) eğitimi; bireylerin toplumsal yeteneklerinin ve kişisel gelişiminin olabilecek en

* arslanaysel.58@gmail.com

iyi seviyeye getirilebilmesi için önceden planlanarak düzenlenen, çevrenin de içine dâhil edildiği süreç; Binbaşıoğlu (1998), bireyin öğrenme ve öğretim yoluyla, yaşadığı topluma ait değer yargılarına göre yetenek ve tutumlarının şekillendirilmesi olarak tanımlamaktadır. Hesapçıoğlu (2008: 43) ise eğitimi bireylerin hem bugünkü hem de yarınki yaşamlarına yapılan bir müdahale şeklinde tanımlamaktadır. Yapılan tanımlardan yola çıkarak ifade etmek gerekirse eğitim; bireylerin yaşadıkları toplumların değer yargılarına uygun, kendi kapasitelerini en üst düzeyde kullanmalarını sağlayan, önceden belirlenerek belirli bir süreç boyunca sürdürülen istendik yönde davranış, bilgi ve tutum oluşturmayı amaçlayan bir süreçtir. Bu süreçte bireyler aktif olarak yer almaktadır (Taşpınar, 2009: 1).

Eğitim; girdi, işlem, çıktı ve değerlendirmeden oluşan bir açık sistem olarak ifade edilmektedir (Ocak, 2008: 8-9). Sönmez (2009: 2) sistemi; en az bir hedefin gerçekleştirilmesi için farklı ve uygun öğelerin bir arada olabildiği dirik bir yapı olarak tanımlamaktadır. Eğitime bir sistem olarak bakıldığında; eğitimde girdi, işlem, çıktı ve değerlendirme öğelerinin birbiriyle sürekli olarak etkileşim içinde olduğu, her bir ögenin sürecin sonunda ortaya konulan ürünün kalitesini ve verimliliğini etkilediği kabul edilmektedir (Çoban, 2008: 8-9). Eğitim, formal eğitim ve informal eğitim olarak iki farklı kategoriye ayrılmaktadır (Yüksel, 2009: 120). İnfomal eğitim; bireyin doğduğu anda başlayarak tüm hayatı boyunca süren, mekân sınırlaması olmaksızın her yerde gerçekleştirilebilen planlı ya da plansız eğitim olarak tanımlanabilir (Taşpınar, 2009: 2-3). Formal eğitim; önceden planlaması yapılan, amaçlı, uzmanlar tarafından hazırlanan bir program çerçevesinde gerçekleştirilen, bireyde bilinçli ve kasıtlı olarak davranış değişikliğini amaçlayan eğitim olarak tanımlanmaktadır (Çoban, 2008: 9). Taşpınar (2009: 2) formal eğitimi; amaçlı ve planlı olarak yapılan, öğretmen veya uzman tarafından planlanarak gerçekleştirilen, en başından sonuna kadar kontrollü ortamlarda uygulaması yapılan, okul ortamlarında kontrollü gerçekleştirilen, bireylere olumlu davranışlar kazandırılmasının hedeflendiği eğitim olarak ifade etmektedir. Eğitim ile genel olarak birlikte kullanılan öğretim kavramı; daha çok planlı olarak yürütülen, öğrenciye istenilen davranışların kazandırılmasını ve onun gelişimini amaçlayan, öğrenmenin başlatılması ve sürdürülmesi etkinliklerini içeren bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Eğitim başlığı altında formal ve informal eğitim birlikte ele alınırken öğretim kavramında her şeyin önceden belirlenerek öngörüldüğü süreç ifade edilmektedir. Öğretimin; girdi, süreç ve çıktı öğelerinden oluşan bir sistem olduğu (Demirel, 2014: 5); öğrenci, öğretmen, eğitim programı, malzeme, içerik vb. öğelerin birbiriyle etkileşiminin öğretim sisteminin girdilerini; öğrencide, öğretmende ve çevrede meydana gelen her türlü değişimin, gelişimin ise öğretim sisteminin çıktılarını oluşturduğu belirtilmektedir (Açıkgöz, 1998: 13-14).

Öğretim sisteminde temel amaç; sisteme girdi olarak kabul edilen öğrencilerin sürecin sonunda istendik yönde kazanımlar elde etmesini sağlamaktır. Bunun için de öğretim sürecinde yapılan tüm işlemler, sürece dâhil edilen her türlü etken çok önemli görülmektedir. Bu bağlamda öğretim ortamındaki işlemlerin etkililiği, süreçte yer alan öğretim ortamından araç-gerece kadar bütün etkenlerin verimliliği sürekli olarak araştırılmaktadır. Öğretimin istenilen nitelikte gerçekleştirilmesi, öğrencinin belirlenen kazanımları en üst düzeyde edinebilmesi, olumlu anlamda doğru kazanımlar elde etmesi için kullanılan eğitim modeli, öğretim yöntem ve teknikleri, her türlü materyal, öğretmen nitelikleri, öğretim ortamı gibi pek çok farklı faktörün öğretim ortamında uygun özelliklere sahip olarak yer alması gerekmektedir. Bu faktörler arasında yer alan öğretim ortamı

önceleri çok dikkate alınan bir faktör olmamasına karşın yapılan çalışmalar doğrultusunda günümüzde üzerinde durulan önemli bir faktör olarak ifade edilmektedir. Öğrenme ortamlarının öğrencilerin yaş, hazırbulunuşluk, çevre vb. özelliklerine uygun olarak öğrenmelerini kolaylaştıracak nitelikte düzenlenmesinin başarılarını olumlu etkilediği belirtilmektedir (Saracaloğlu, Akamca & Yeşildere, 2006). Öğrenme ortamlarını etkileyen çevre, kültür, hazırbulunuşluk, yaş, ebeveyn, öğretmen gibi pek çok faktör bulunmasına karşın bunlar arasında en önemlilerinin öğretmen, veli ve çevre koşulları olduğu ifade edilmektedir (Baştepe, 2009). Chickering ve Gamson (1987) tarafından öğretim ortamında etkili olan bu faktörler araştırılmış ve yedi önemli faktörün olduğu belirlenmiştir. Bu faktörler sistemli olarak düzenlenmiş, dünyadaki eğitim otoritelerince etkili olduğu kabul edilen “İyi Bir Eğitim Ortamı İçin Yedi İlke” oluşturulmuştur (Şimşek, Aydoğdu & Doymuş, 2012). Bu ilkeler, eğitim ortamında öğretmen ve öğrencilere rehber olmakta, eğitim ortamlarındaki verimliliği üst seviyelere yükselterek daha nitelikli bir eğitim sürecinin oluşmasını sağlamaktadır (Zorlu, Zorlu & Sezek, 2013: 527). Yedi ilke uygulamalarındaki başlıklar; öğrenci-fakülte etkileşiminin sağlanması, öğrenciler arası işbirliğinin sağlanması, aktif öğrenmenin kullanılması, anlık geribildirimlerin verilmesi, görevlerin zamanında yapılmasının sağlanması, üst düzey ulaşılabilir beklentilere cevap verilmesi ve farklı yetenek ve öğrenme stillerine karşı toleranslı olunması şeklinde belirlenmiştir. Her bir ilke de kendi içinde on ayrı alt faktörden oluşmaktadır (Chickering & Gamson, 1987).

Yedi ilke içindeki başlıkların altında yer alan maddelerin içeriklerine bakıldığında; İlke 1’de yer alan maddelerde; okul, veli, öğrenci ve öğretmen arasındaki işbirliği ve iletişimin öne çıktığı görülmektedir. İlke 1; öğrencilerin araştırma becerileri, okul olanaklarından yararlanabilmeleri, yazı yazma, ödev yapma, ilgili konulara yönelik tartışmalara katılabilme vb. öğretim durumlarına yönelik maddelerden oluşmaktadır (Hagstro & Lindberg 2013). Eğitim ortamları, öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci arasındaki olumlu iletişimin oldukça önemli olduğu yerlerdir. Bu ortamlarda öğrencilerin yaşadıkları iletişim problemleri akademik olarak öğrenmelerini olumsuz etkileyerek akademik başarılarını düşürmekte; psikolojik olarak da kendilerini daha rahat ifade etme becerilerinin ve özgüven duygularının gelişmesini olumsuz etkilemektedir. Dolayısıyla da öğrencilerin akademik ve sosyal gelecekleri üzerinde oldukça önemli olmaktadır. Öğrencilerle kurulan nitelikli ve olumlu iletişim, onların öğrenme ortamlarındaki başarılarını (Bolat, 1996); okula ilgilerini, motivasyonlarını, entelektüel gelişimlerini, değerlere yönelik algılarını ve geleceğe ilişkin planlamalarda bulunma becerilerini olumlu etkilemektedir (Bishoff, 2010).

Eğitim sistemimizde 2004-2005 eğitim-öğretim yılı itibariyle, öğrenciyi merkeze alan, onun öğrenme ortamlarında aktif olmasını sağlayan öğrenme yöntemlerine geçilmiştir. İlke 2’de yer alan maddelere bakıldığında öğrencilerin öğrenme ortamlarında etkin olmasını amaçlayan maddelerin yer aldığı görülmektedir. Bu bağlamda ilgili maddelerin dünyada pek çok öğretim programında uygulanmakta olan yapılandırmacı öğretim yaklaşımına uygun olduğu tespit edilmiştir (Oigara & Keengwe 2013). Bu maddelerde öne çıkan ana unsurun işbirlikli öğrenme olduğu; öğretmen ve öğrencilerin her türlü bilgi birikimini öğrenme ortamına getirerek paylaşmasının öngörüldüğü ifade edilmektedir (Doymuş, 2008). Öğrenciler, işbirlikli öğrenme yaklaşımına uygun olarak yaptıkları grup çalışmaları ve projelerle kendilerinin ve arkadaşlarının kapasitelerini geliştirmek (Açıkgöz, 1998: 297), akademik başarılarını olabilecek en üst düzeye yükseltmek için çalışmaktadır (Doymuş, 2007).

Öğrencilerin kendi akranlarıyla birebir etkileşim içinde olmaları onların davranışlarının istenilen yönde değişimini kolaylaştırmakta (Bishoff, 2010; Doymuş, 2008), bilgiler işbirliği yapılarak öğrenildiği için kalıcılığı artmaktadır (Chickering & Gamson, 1987).

İlke 3'te yer alan maddeler incelendiğinde; maddelerin günümüz eğitim anlayışlarına uygun bir yöntem olan aktif öğrenme yaklaşımına uygun olarak hazırlandığı görülmektedir. Aktif öğrenme yaklaşımına göre; öğrencilerin üst düzey becerilerini, yaratıcılıklarını geliştiren (Doymuş, Şimşek & Şimşek: 2008: 124), düşüncelerini rahatça ifade edebildikleri öğretim ortamları öğrenmenin üst düzeyde gerçekleşebilmesi için oldukça önemli olmaktadır (Arslan, 2016: 30). Öğrencilerin süreç içerisinde aktif olarak yer almaları; kendi öğrenme sorumluluklarını taşımaları, nasıl öğreneceklerinin farkında olmaları, öğrenme düzeyleri ve eksikliklerinin farkında olmaları, öğrenme motivasyonlarını olumlu ya da olumsuz etkileyen faktörlerin farkında olmaları, öğrenmeye ilişkin yardıma ihtiyaç duyduklarında doğru kaynağı belirlemeleri, karar verme, özdüzenleme, özyeterlik gibi üst düzey bilişsel becerilerini geliştirmeleri üzerinde olumlu etki sağlamaktadır (Açıkgöz, 2006; Auster & Wylie, 2006). Aktif öğrenme sürecinde öğrenciler üstbilişsel yeteneklerini üst düzeyde kullanarak öğrendikleri her türlü bilgiyi yorumlama becerisi edinmektedir. Bu sayede kendilerine otoritelerin sunduğu doğrular veya kurallar yerine kendi kurallarıyla öğrenme ortamında rol almaktadır (Deed & Edwards, 2011).

İlke 4'te yer alan maddeler incelendiğinde; maddelerin öğretim ortamlarında öğretmenlerin öğrencilere verdikleri dönütlere yönelik olarak hazırlandığı görülmektedir. Dönüt öğretim ortamlarının verimliliğini etkileyen, öğrencilerin öğrenme düzeylerine yönelik öğretmenlere bilgi veren oldukça önemli bir etkidir. Eğitim-öğretim ortamlarında öğretmenler kendi yetersizlikleri, eğitim ortamından kaynaklanan olumlu-olumsuz durumları, öğrencilerin bireysel özellikleri vb. pek çok alanda öğrenci dönütleriyle bilgi sahibi olmaktadır. Ancak öğrenci dönütlerinden daha önemli olan öğretmenlerin öğrencilere doğru anda dop olumsuz nedenden dolayı öğrencilerine öğrenme ortamlarındaki her türlü olayda ya da öğrenmede zamanında ve yeterli dönüt vermesidir. Öğretmenler bireysel yetersizlikleri, sınıfların kalabalık olması, ortamdan kaynaklanan olumsuz etkenler vb. pek çok nedenden dolayı öğrencilerine tam ve yeterli dönüt verememektedir (Tirrell & Quick, 2012). Öğretmenlerin yeterli dönüt verememelerinin bir diğer nedeninin de öğrencilerin gerek kendi yetersizlikleri gerek bilerek yapmamayı tercih etmeleri neticesinde kendilerine verilen ödevleri yapmayarak sınıfa gelmeleri olduğu ifade edilmektedir. Öğrenciler arasında ödevlerini yapanların bir kısmının da ya arkadaşlarından temin ettikleri ya da internetten doğrudan indirerek okula geldikleri belirtilmektedir. Öğretmenler öğrencilere yönelik dönütleri; sözlü, yazılı veya testler aracılığıyla yaptıkları sınavlar, sınıfta uyguladıkları öğrenme etkinlikleri, öğrencilerle doğrudan konuşarak yapmaktadır (Arslan, 2016: 12; Batdı & Semerci, 2012; Chickering & Ehrmann, 1996).

İlke 5'te; öğrenme ortamlarında verilen her türlü ödev ve görevin zamanında yapılması ve yapılırken de zamanı etkin bir şekilde kullanılmasına ilişkin maddeler yer almaktadır. Öğrenme ortamlarında öğrencilerin verilen görevlerin veya ödevlerin zamanında yapılması gerekliliğini fark etmeleri çok önemlidir. Gerek okul yönetimi gerek öğretmen gerekse öğrencilerin zamanı etkin ve verimli olarak kullanmaları sonucunda, öğrencilerde kalıcı öğrenmeler gerçekleşmekte, dolayısıyla da hem öğrencinin hem de

öğretim kurumunun başarısı artmaktadır (Chickering & Ehrmann, 1996). Öğretmen derse zamanında girerek öğrencilerinin de zamanında girmelerini sağlamalı (Chickering & Gamson, 1999); öğrencilerin ev ödevlerini, hazırladıkları materyalleri, dersle ilgili sorumluluklarını zamanında yerine getirmeleri için gerekli tedbirleri almalıdır.

İlke 6'da; öğrencilerin buldukları eğitim ortamlarına ilişkin beklentilerine yönelik olarak hazırlanmış maddeler yer almaktadır. Öğrencilerin bu beklentileri öğrenim gördükleri kurumlar tarafından karşılandığı takdirde, geleceklerine yönelik planlamalar yapmakta ve gerçekleştirmek için mücadele etmektedir. Ancak öğrencilerin beklentilerinin karşılanmadığı ya da u-yetersiz olduğu durumlarda öğrenciler geleceğe yönelik planlar yapmamakta, yapsalar dahi bu planlarını gerçekleştirmeyi ya ertelemekte ya da tamamen vazgeçmektedir. Öğrencilerin bu beklentilerinin karşılanmaması durumunda tek hedefleri yüksek not alarak sınıfı geçmek olmaktadır (Page & Mukherjee, 2000). Öğrenciler gelecekle ilgili beklentilerinden vazgeçtiklerinde, eğitimin onlara sunduğu pek çok olanaktan da yararlanma şansını kaybetmektedir. Dolayısıyla da öğrenciler günümüzde oldukça önemli olan çok yönlü gelişim ve beceri edinme gerekliliğini yerine getiremedikleri için hayata ve iş ortamlarında karşılaşacakları durumlara yönelik yeterince hazırlanamamaktadır (Lane, Wehby & Cooley, 2006). Öğrencilerin öğretim ortamlarından beklentilerinin karşılanması ve öğretmenlerin de onları başarıya güdülemeleri, kendilerinden yüksek beklenti düzeyi geliştirmelerini sağlamaları motivasyonlarını olumlu etkileyerek başarılı olma şanslarını artıracaktır (Çavdar & Doymuş, 2016b: 444).

İlke 7'de öğrenme ortamlarında yer alan kaynaştırma öğrencilerine ve öğrenme güçlüğü olan özel öğrencilere ilişkin maddeler yer almaktadır. Öğrenciler farklı yetenek ve öğrenme geçmişlerine sahip olarak öğrenme ortamlarına gelmektedir. Öğretim kurumlarının öğrencilerin bu farklılıklarına saygı duyarak, onlar için uygun olan öğrenme ortamlarını oluşturmak zorunluluğu bulunmaktadır (Can, 2011; McCabe & Meuter, 2011). Öğretim kurumlarının, özel durumu olan öğrencilerin öğrenme stillerini, farklı yetenek ve ilgilerini belirleyecek çalışmalar yapması gerekmektedir (Şirin & Güzel, 2006). Özel durumu olan öğrencilere sınıf ortamında öğretmenler tarafından gerekli değerin verilmesi, saygı gösterilmesi, küçük düşürücü söz ya da muameleye maruz kalmalarını, alay edilmelerini önleyici tedbirler alması oldukça önemli olmaktadır (Hayek & Kuh, 2004). Öğretmenlerin ders planını ve materyalleri hazırlarken özel öğrencileri dikkate alması ve öğretim zamanının bir kısmını onlara ayırması gerekmektedir (Arslan, 2016: 12).

Yedi ilke araştırmaları başlangıçta lisans eğitimi alan öğrencilerin öğrenmelerini etkileyen faktörlere yönelik olarak yapılmış, lisans eğitimi etkileyen faktörlerin neler olduğu belirlenerek gerekli tedbirlerin alınması hedeflenmiştir (Bangert, 2004). Belirlenen ilkeler aracılığıyla yükseköğretimde nitelikli bir öğretim ortamına yönelik standartların oluşması ve yüz yüze öğretimin kalitesinin yükseltilmesi amaçlanmıştır (Chickering & Gamson, 1987). Yapılan araştırmaların neticesinde yedi ilke uygulamalarının öğrencilerin sosyal, psikolojik ve akademik öğrenmeleri, derse yönelik olumlu tutum oluşturmaları, güdülenmeleri, işbirlikli çalışma becerilerini edinmeleri üzerinde oldukça olumlu bir etkisinin olduğu belirlenmiştir (Bishoff, 2010). Yedi ilke uygulamalarının farklı gruplar üzerindeki etkisinin belirlenmesine yönelik çalışmalar da yapılmıştır. Arslan (2016) tarafından yapılan araştırmada Türkçe öğretmenleri ve Türkçe öğretmen adaylarının yedi ilke uygulamalarına yönelik görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çimen (2017)

tarafından yapılan araştırmada İngilizce öğretmenleri ve öğretmen adaylarının yedi ilke uygulamalarına ilişkin görüşleri tespit edilmiştir. Çavdar'ın (2016) yaptığı araştırmada ise fen ve teknoloji dersinin öğretiminde, yedi ilke uygulamalarının etkililiğini belirlemesi amaçlanmıştır. İyi bir eğitim ortamını sağlayan yedi ilke ile ilgili yapılan çalışmalarda elde edilen bulgular, eğitim ortamında bu ilkeleri uygulamanın eğitimin verimliliğini desteklediğini ortaya koymaktadır. Yapılan bu çalışmanın ilgili alan yazını destekleyeceği kabul edilmektedir. Bu bağlamda, farklı branşlarda görev yapmakta olan ortaokul öğretmenlerine “İyi Bir Eğitim Ortamı İçin Yedi İlke Ölçeği” uygulanmış ve aşağıdaki soruların yanıtları aranmıştır:

a) Ortaokul öğretmenlerinin “İyi Bir Eğitim Ortamı İçin Yedi İlke Ölçeği”nden aldıkları puan ortalamalarının düzeyi nedir?

b) Ortaokul öğretmenlerinin “İyi Bir Eğitim Ortamı İçin Yedi İlke Ölçeği”nden aldıkları puan ortalamalarına göre her ilkede en yüksek puana sahip olan madde ve en düşük puana sahip madde diğer çalışmalardaki maddelerle uyumluluk göstermekte midir?

c) “İyi Bir Eğitim Ortamı İçin Yedi İlke Ölçeği”nin uygulandığı çalışmalar birlikte değerlendirildiğinde en yüksek puana ve en düşük puana sahip ilke hangisidir?

d) “İyi Bir Eğitim Ortamı İçin Yedi İlke Ölçeği”nin uygulandığı çalışmalar birlikte değerlendirildiğinde yedi ilke içinde yer alan en yüksek puana sahip madde ve en düşük puana sahip madde hangisidir?

e) Ortaokul öğretmenlerinin “İyi Bir Eğitim Ortamı İçin Yedi İlke Ölçeği”nden aldıkları puan ortalamaları cinsiyet, yaş ve kıdem değişkenleri açısından anlamlı farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde; araştırma modeli, evren/örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Araştırma Modeli

Bu çalışmada nicel araştırma modelleri arasında yer alan betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Betimsel tarama yöntemi; olay, obje, varlık ve grupların buldukları durumun ve düzeyin betimlenmesi, açıklanmasının hedeflediği araştırmalarda tercih edilmektedir (Karasar, 2014). Betimsel tarama modelinin kullanıldığı çalışmalarda ilişkiler, inanışlar, görüşler, davranışlar, uygulama süreçleri, etkenler, gelişmeye devam eden yön ve eğilimler üzerinde durulmaktadır. Betimsel tarama araştırmaları hâlihazırda yaşanan olayları daha önce ortaya çıkan olay ve durumlarla ilişkileri de dikkate alarak açıklamaya çalışmaktadır (Kaptan, 1973: 175). Bu çalışmada ortaokul öğretmenlerinin iyi bir öğrenme ortamını sağlayan yedi ilkeyi uygulayabilme düzeylerinin var olan duruma göre tespit edilmesi amaçlanmıştır.

Evren/Örneklem

Öğretmenlerin oluşturduğu örneklemin seçiminde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Tesadüfî olmayan örnekleme yöntemi; eğitim araştırmalarında kullanılan

deneysel veya deneysel olmayan araştırma desenlerinde en çok tercih edilen yöntemdir (McMillan & Schumacher, 2010; Yıldırım & Şimşek, 2005). Araştırmanın örneklemini; 2018-2019 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Sivas ili merkez ilçede, MEB'e bağlı farklı eğitim bölgelerinde bulunan ortaokullarda görev yapmakta olan 140 öğretmen oluşturmaktadır. Örnekleme ilişkin betimsel istatistikler Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. Örnekleme İlişkin Betimsel İstatistikler

Katılımcı özellikleri		f	%
Cinsiyet	Kadın	74	52.9
	Erkek	66	47.1
Yaş	21-30 yaş	50	35.7
	31-40 yaş	56	40.0
	41-50 yaş	28	20.0
	51 yaş ve üzeri	6	4.3
Kıdem	1-10 yıl	72	51.4
	11-20 yıl	50	35.7
	21-30 yıl	18	12.9

Veri Toplama Araçları

Araştırmaya ilişkin verilerin toplanmasında Chickering ve Gamson (1987) tarafından geliştirilen, Türkçeye uyarlaması Aydoğdu, Şimşek ve Doymuş (2012) tarafından yapılan "İyi Bir Eğitim Ortamı İçin Yedi İlke Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçekte yedi temel ilke yer almakta olup her ilke on maddeden oluşmaktadır. Beşli Likert tipinde hazırlanan ölçek "Hiçbir zaman=1", "Nadiren=2", "Genellikle=3", "Sık=4" ve "Çok sık=5" şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçek toplamda 70 maddeden oluşmakta olup toplamda alınabilecek en düşük puan 70, en yüksek puan ise 350'dir. Ölçeğin güvenirliği .68; bu çalışmada ise .97 olarak tespit edilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada elde edilen veriler Sivas ili merkez ilçede yer alan ortaokullarda görev yapan öğretmenlere ölçeğin gönüllülük esasına riayet edilerek uygulanması sonucunda elde edilmiştir. Elde edilen verilerin analizinde SPSS 25 paket programı kullanılmıştır. Puanların normal dağılımını belirlemek amacıyla Kolmogorov-Smirnov (K-S) Testi uygulanmıştır. Verilerin normallik analizleri yapılarak aritmetik ortalama ve standart sapma puanlarına bakılmıştır. Yapılan analizler sonucunda verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edildiği için ortaokul öğretmenlerinin iyi bir eğitim ortamını sağlayan yedi ilkeyi uygulayabilme düzeylerinin cinsiyet, yaş ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla bağımsız gruplar t testi ve tek yönlü ANOVA testi kullanılmıştır. ANOVA testi uygulanan ve anlamlı farklılık olduğu belirlenen değişkenlerde anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla LSD testi uygulanmıştır.

BULGULAR

Araştırma kapsamında elde edilen verilerin analiz edilmesiyle elde edilen bulgular, araştırma sorularının sırasına göre aşağıda verilmiştir. Bu çalışmada kullanılan ölçekten elde

edilebilecek en düşük ve en yüksek puanlar, ölçek ortalamaları ve standart sapma puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Ölçeğe İlişkin Betimsel İstatistikler

Ölçek ilkeleri	N	En düşük puan	En yüksek puan	Ort.	ss
İlke 1	140	10	50	35.13	4.63
İlke 2	140	10	50	34.70	6.77
İlke 3	140	10	50	34.58	6.24
İlke 4	140	10	50	36.68	6.46
İlke 5	140	10	50	39.61	6.30
İlke 6	140	10	50	39.43	6.74
İlke 7	140	10	50	37.94	6.75
İlkeler toplamı	140	70	350	258.08	36.12

Tablo 2’de yer alan bulgular incelendiğinde her bir ilke için en düşük puanın 10 olduğu en yüksek puanın ise 50 olduğu, toplam puanda ise en düşük puanın 70, en yüksek puanın ise 350 olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin aldıkları puan ortalamalarına bakıldığında; İlke 1’de (70.26) yüksek düzeyde, İlke 2 (69.40) orta düzeyde, İlke 3’te (69.16) orta düzeyde, İlke 4’te (73.36) yüksek düzeyde, İlke 5’te (79.22) yüksek düzeyde, İlke 6’da (78.86) yüksek düzeyde, İlke 7’de (75.88) yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Ortaokul öğretmenlerinin yedi ilke ölçeğinde yer alan maddelerden aldıkları puan ortalamaları ve toplam puan ortalamaları Tablo 3’te sunulmaktadır.

Tablo 3. Öğretmenlerin Yedi İlke Ölçeğinden Madde Bazında Aldıkları Puan Ortalamaları

İlke 1	İlke 2	İlke 3	İlke 4	İlke 5	İlke 6	İlke 7
Madde 6 (4.31)	Madde 6 (3.94)	Madde 6 (4.10)	Madde 4 (4.13)	Madde 1 (4.27)	Madde 1 (4.36)	Madde 2 (4.50)
Madde 10 (4.18)	Madde 1 (3.76)	Madde 1 (3.90)	Madde 6 (3.86)	Madde 6 (4.17)	Madde 5 (4.13)	Madde 1 (4.34)
Madde 7 (3.97)	Madde 2 (3.64)	Madde 3 (3.80)	Madde 2 (3.83)	Madde 10 (4.08)	Madde 9 (4.11)	Madde 3 (4.03)
Madde 8 (3.94)	Madde 3 (3.53)	Madde 8 (3.80)	Madde 1 (3.81)	Madde 3 (4.00)	Madde 2 (4.04)	Madde 9 (3.81)
Madde 3 (3.80)	Madde 10 (3.47)	Madde 5 (3.72)	Madde 9 (3.80)	Madde 8 (3.98)	Madde 3 (3.90)	Madde 6 (3.68)
Madde 5 (3.67)	Madde 5 (3.46)	Madde 4 (3.64)	Madde 3 (3.66)	Madde 2 (3.97)	Madde 6 (3.84)	Madde 4 (3.66)
Madde 1 (3.57)	Madde 9 (3.37)	Madde 2 (3.11)	Madde 5 (3.60)	Madde 4 (3.97)	Madde 4 (3.83)	Madde 10 (3.66)
Madde 4 (3.27)	Madde 4 (3.30)	Madde 7 (3.08)	Madde 10 (3.41)	Madde 9 (3.86)	Madde 10 (3.83)	Madde 7 (3.56)
Madde 2 (2.57)	Madde 7 (3.24)	Madde 9 (2.73)	Madde 8 (3.33)	Madde 5 (3.83)	Madde 8 (3.76)	Madde 8 (3.38)
Madde 9 (1.83)	Madde 8 (2.98)	Madde 10 (2.68)	Madde 7 (3.26)	Madde 7 (3.47)	Madde 7 (3.63)	Madde 5 (3.31)

İlkelerin Toplam Puan Ortalamaları						
35.13	34.70	34.58	36.68	39.61	39.43	37.94
Ölçeğin Toplam Puan Ortalaması						
258.08						

Tablo 3 incelendiğinde *İlke 1* en yüksek puana sahip ilk üç maddenin puan ortalamalarının yüksekten düşüğe doğru sırasıyla 6 (4.31), 10 (4.18) ve 7. (3.97) maddeler olduğu; en düşük puana sahip üç maddenin puan ortalamalarının düşükten yükseğe doğru sırasıyla 9 (1.83), 2 (2.57) ve 4. (3.27) maddeler olduğu görülmektedir.

İlke 2 için en yüksek puana sahip ilk üç maddenin puan ortalamalarının yüksekten düşüğe doğru sırasıyla 6 (3.94), 1 (3.76) ve 2. (3.64) maddeler olduğu; en düşük puana sahip üç maddenin puan ortalamalarının düşükten yükseğe doğru sırasıyla 8 (2.98), 7 (3.24) ve 4. (3.30) maddeler olduğu görülmektedir.

İlke 3 için en yüksek puana sahip ilk üç maddenin puan ortalamalarının yüksekten düşüğe doğru sırasıyla 6 (4.10), 1 (3.90) ve 3. (3.80) maddeler olduğu; en düşük puana sahip üç maddenin puan ortalamalarının düşükten yükseğe doğru sırasıyla 10 (2.68), 9 (2.73) ve 7. (3.08) maddeler olduğu görülmektedir.

İlke 4 için en yüksek puana sahip ilk üç maddenin puan ortalamalarının yüksekten düşüğe doğru sırasıyla 4 (3.13), 6 (3.86) ve 2. (3.83) maddeler olduğu; en düşük puana sahip üç maddenin puan ortalamalarının düşükten yükseğe doğru sırasıyla 7 (3.26), 8 (3.33) ve 10. (3.41) maddeler olduğu görülmektedir.

İlke 5 için en yüksek puana sahip ilk üç maddenin puan ortalamalarının yüksekten düşüğe doğru sırasıyla 1 (4.27), 6 (4.17) ve 10. (4.08) maddeler olduğu; en düşük puana sahip üç maddenin puan ortalamalarının düşükten yükseğe doğru sırasıyla 7 (3.47), 5 (3.83) ve 9. (3.86) maddeler olduğu görülmektedir.

İlke 6 için en yüksek puana sahip ilk üç maddenin puan ortalamalarının yüksekten düşüğe doğru sırasıyla 1 (4.36), 5 (4.13) ve 9. (4.11) maddeler olduğu; en düşük puana sahip üç maddenin puan ortalamalarının düşükten yükseğe doğru sırasıyla 7 (3.63), 8 (3.76) ve 10. (3.83) maddeler olduğu görülmektedir.

İlke 7 için en yüksek puana sahip üç maddenin puan ortalamalarının yüksekten düşüğe doğru sırasıyla 2 (4.50), 1 (4.34) ve 3. (4.03) maddeler olduğu; en düşük puan sahip üç maddenin puan ortalamalarının düşükten yükseğe doğru sırasıyla 5 (3.31), 8 (3.38) ve 7. (3.56) maddeler olduğu görülmektedir.

İlkelerin toplam puanlarına göre en yüksek ortalamaya sahip ilkenin *İlke 5* olduğu; en düşük ortalamaya sahip ilkenin ise *İlke 3* olduğu tespit edilmiştir. Tüm ilkelerin toplam puan ortalamasının ise 258.08 olduğu görülmektedir.

Alınabilecek en yüksek puan olan 350 puana göre ölçekten alınan puan ortalamalarının toplam puanın %73.74'lük bir kısmına denk geldiği belirlenmiştir.

Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre yedi ilke ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının anlamlı olarak farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız t testi bulguları Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Yedi İlke Ölçeği Bağımsız t Testi Bulguları

	Cins.	N	Ort.	ss	t	p
İlke 1	Bayan	74	35.59	4.58	.889	.38
	Erkek	66	34.61	4.70		
İlke 2	Bayan	74	36.30	6.98	2.160	.03*
	Erkek	66	32.91	6.14		
İlke 3	Bayan	74	35.51	6.64	1.336	.19
	Erkek	66	33.54	5.68		
İlke 4	Bayan	74	38.46	6.68	2.552	.01*
	Erkek	66	34.70	5.65		
İlke 5	Bayan	74	41.57	6.19	2.904	.00*
	Erkek	66	37.42	5.74		
İlke 6	Bayan	74	40.51	6.91	1.442	.15
	Erkek	66	38.21	6.44		
İlke 7	Bayan	74	39.84	7.01	2.616	.01*
	Erkek	66	35.82	5.84		
İlke Toplam	Bayan	74	267.78	36.99	2.484	.01*
	Erkek	66	247.21	32.29		

p>05*

Tablo 4'teki bulgular incelendiğinde öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre yedi ilke ölçeğinin toplam puanında İlke 2, İlke 4, İlke 5 ve İlke 7 alt boyutlarında bayan öğretmenler lehine anlamlı farklılık olduğu $p<.05$ tespit edilmiştir. Diğer alt boyutlarda anlamlı farklılık olmamasına rağmen puan ortalamalarının bayan öğretmenler lehine olduğu görülmektedir.

Ortaokul öğretmenlerinin yaş değişkenine göre yedi ilke ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan ANOVA testi bulguları Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5. Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Yedi İlke Ölçeği ANOVA Testi Bulguları

	Yaş	N	Ort.	ss	F	P	Anlamlı Fark LSD
İlke 1	21-30	50	36.04	5.41	.739	.53	Yok
	31-40	56	34.96	3.98			
	41-50	28	34.36	4.73			
	51 ve üzeri	6	32.67	2.08			
İlke 2	21-30	50	35.60	6.74	.699	.56	Yok
	31-40	56	35.14	7.01			
	41-50	28	32.64	6.78			
	51 ve üzeri	6	32.67	5.03			
İlke 3	21-30	50	33.72	6.79	.802	.50	Yok
	31-40	56	35.96	5.95			
	41-50	28	33.86	6.07			
	51 ve üzeri	6	32.33	5.03			
İlke 4	21-30	50	38.52	6.70	2.170	.10	Yok
	31-40	56	36.61	6.20			
	41-50	28	35.00	5.75			
	51 ve üzeri	6	30.00	6.08			
İlke 5	21-30	50	40.40	5.55	1.625	.19	Yok
	31-40	56	40.32	6.22			

	41-50	28	38.21	6.42			
	51 ve üzeri	6	33.00	10.58			
İlke 6	21-30	50	40.56	7.13	.908	.44	Yok
	31-40	56	38.39	6.24			
	41-50	28	40.36	6.57			
	51 ve üzeri	6	35.33	9.50			
İlke 7	21-30	50	40.12	6.63	1.975	.13	Yok
	31-40	56	37.64	6.52			
	41-50	28	35.64	6.06			
	51 ve üzeri	6	33.33	10.07			
İlke toplam	21-30	50	264.96	38.90	1.181	.324	Yok
	31-40	56	259.04	33.00			
	41-50	28	250.07	34.50			
	51 ve üzeri	6	229.33	45.98			

Tablo 5'teki bulgular incelendiğinde; ortaokul öğretmenlerinin yedi ilke ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı olarak farklılık göstermediği $p>.05$ tespit edilmiştir. İlkelerden alınan puanlara bakıldığında İlke 1, İlke 2, İlke 4, İlke 5, İlke 6 ve İlke 7'de en yüksek puan ortalamasına sahip yaş grubunun 21-30; en düşük puan ortalamasına sahip yaş grubunun 51 ve üzeri olduğu görülmektedir. İlke 3'te en yüksek puan ortalamasına sahip yaş grubunun 31-40; en düşük puan ortalamasına sahip yaş grubunun 51 ve üzeri olduğu belirlenmiştir. Toplam puan ortalamalarına bakıldığında en yüksek puan ortalamasına sahip yaş grubunun 21-30; en düşük puan ortalamasına sahip yaş grubunun 51 ve üzeri olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin kıdem değişkenine göre yedi ilke ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan ANOVA testi bulguları Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6. Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre Yedi İlke Ölçeği ANOVA Testi Bulguları

	Kıdem	N	Ort.	ss	F	P	Anlamlı Fark LSD
İlke 1	1-10	72	35.97	4.99	1.378	.26	Yok
	11-20	50	34.48	4.47			
	21-30	18	33.56	2.92			
İlke 2	1-10	72	35.36	6.72	.388	.68	Yok
	11-20	50	34.20	7.11			
	21-30	18	33.44	6.44			
İlke 3	1-10	72	34.89	6.45	.140	.87	Yok
	11-20	50	34.48	6.32			
	21-30	18	33.67	5.72			
İlke 4	1-10	72	38.00	6.42	1.878	.06	Yok
	11-20	50	36.32	6.63			
	21-30	18	32.44	4.33			
İlke 5	1-10	72	40.39	5.62	.941	.40	Yok
	11-20	50	39.36	6.76			
	21-30	18	37.22	7.55			
İlke 6	1-10	72	40.30	6.89	.630	.54	Yok
	11-20	50	38.60	6.47			

	21-30	18	38.22	7.22			
İlke 7	1-10	72	39.42	6.78			
	11-20	50	37.24	6.64	2.652	.09	Yok
	21-30	18	34.00	5.57			
İlkeler toplam	1-10	72	264.33	35.79			
	11-20	50	254.68	36.52	1.503	.23	Yok
	21-30	18	239.00	34.60			

Tablo 6'daki bulgulara göre öğretmenlerin yedi ilke ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının kıdem değişkenine göre anlamlı olarak farklılık göstermediği $p>.05$ tespit edilmiştir. İlkelerden alınan puanlara bakıldığında İlke 1, İlke 2, İlke 3, İlke 4, İlke 5, İlke 6 ve İlke 7'de en yüksek puan ortalamasına sahip kıdem grubunun 1-10; en düşük puan ortalamasına sahip kıdem grubunun 21-30 olduğu görülmektedir. Toplam puan ortalamalarına bakıldığında ise yine en yüksek puan ortalamasına sahip kıdem grubunun 1-10; en düşük puan ortalamasına sahip yaş grubunun 21-30 olduğu görülmektedir.

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Yapılan bu çalışmanın temel amacı ortaokul öğretmenlerinin “İyi Bir Eğitim Ortamı İçin Yedi İlke Ölçeği”nden aldıkları puan ortalamalarının çeşitli demografik değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği ve ölçekteki maddelerin puan ortalamalarının belirlenmesidir. Yedi ilke ölçeği kullanılarak yapılan diğer çalışmalarda her bir ilke için en yüksek puan alan ilk üç madde ve en düşük puan alan son üç maddenin belirlenmesi; bu çalışmada elde edilen sonuçlarla karşılaştırılması ve ilkelerin toplam puan ortalamaları da dikkate alınarak en etkili ilkenin ve ilkelerin içinde yer alan en etkili maddenin belirlenmesi amaçlanmıştır. Ortaokul öğretmenlerinin iyi bir eğitim ortamını sağlayan yedi ilkeyi uygulayabilme ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Bu çalışmada İlke 1 maddeleri arasında elde edilen en yüksek puana sahip üç maddenin yüksekten düşüğe doğru sırasıyla 6, 10 ve 7. maddeler; en düşük puana sahip üç maddenin düşükten yükseğe doğru sırasıyla 9, 2 ve 4. maddeler olduğu belirlenmiştir. Okumuş, Aydoğdu, Öztürk, Koç, Çavdar ve Doymuş (2013) tarafından matematik öğretmenleri ile ikinci ve dördüncü sınıfta matematik öğretmenliği bölümünde eğitim gören aday öğretmenler üzerinde yapılan çalışmada; İlke 1'de alınan en yüksek puana sahip üç maddenin yüksekten düşüğe doğru ikinci sınıf öğrencilerinde 6, 8 ve 10. maddeler; dördüncü sınıf öğrencilerinde 6, 10 ve 7. maddeler; öğretmenlerde ise 6, 10 ve 5. maddeler olduğu belirlenmiştir. En düşük puana sahip üç maddenin düşükten yükseğe doğru ikinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinde 2, 9 ve 1. maddeler; öğretmenlerde ise 9, 2 ve 4. maddeler olduğu tespit edilmiştir. Koç, Okumuş, Öztürk, Çavdar ve Doymuş'un (2014) fen ve teknoloji öğretmenleri ve öğretmen adayları üzerinde yaptıkları çalışmanın sonuçlarına göre İlke 1'de alınan en yüksek puana sahip üç maddenin yüksekten düşüğe doğru ikinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinde 6, 10 ve 8. maddeler; öğretmenlerde ise 10, 5 ve 6. maddeler olduğu belirlenmiştir. En düşük puana sahip üç maddenin düşükten yükseğe doğru ikinci sınıf öğrencilerinde 2, 9 ve 4. maddeler; dördüncü sınıf öğrencilerinde 9, 2 ve 1. maddeler; öğretmenlerde ise 2, 9 ve 1. maddeler olduğu görülmektedir. Yılar, Şimşek ve Topkaya'nın (2015) yaptıkları sosyal bilgiler öğretmen ve öğretmen adayları üzerinde yaptıkları çalışma

sonuçlarına göre İlke 1’de alınan en yüksek puana sahip üç maddenin yüksekten düşüğe doğru ikinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinde 6, 8 ve 10. maddeler; öğretmenlerde ise 6, 10 ve 3. maddeler olduğu belirlenmiştir. En düşük puana sahip üç maddenin düşükten yükseğe doğru ikinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinde 2, 9 ve 1. maddeler; öğretmenlerde ise 9, 2 ve 4. maddeler olduğu tespit edilmiştir. Akdağ Çimen (2017) tarafından yapılan İngilizce Öğretmenliği bölümü öğretmen adayları ve İngilizce öğretmenleri üzerinde yapılan araştırma sonuçlarına göre İlke 1’de alınan en yüksek puana sahip üç maddenin yüksekten düşüğe doğru öğretmen adaylarında 6, 8 ve 10. maddeler; öğretmenlerde ise 4, 10 ve 8. maddeler olduğu belirlenmiştir. En düşük puan sahip üç maddenin düşükten yükseğe doğru öğretmen adaylarında 2, 9 ve 1. maddeler; öğretmenlerde ise 9, 2 ve 4. maddeler olduğu tespit edilmiştir. İlke 1 için yapılan çalışmalardan elde edilen sonuçlara göre toplamda en yüksek çıkan üç maddenin yüksekten düşüğe doğru sırasıyla 6, 10 ve 8. maddeler; en düşük çıkan üç maddenin düşükten yükseğe doğru sırasıyla 2, 9 ve 1. maddeler olduğu belirlenmiştir. Bu ilkede “Öğrencilerime isimleriyle hitap edebilirim.” ifadesine sahip 6. maddenin en yüksek puan ortalamasına, “Öğrenciler yanıma sadece ziyaret için gelirler.” ifadesine sahip 2. maddenin ise en düşük puan ortalamasına sahip olduğu belirlenmiştir.

Bu çalışmada İlke 2 için en yüksek puana sahip ilk üç maddenin yüksekten düşüğe doğru sırasıyla 6, 1 ve 2. maddeler olduğu; en düşük puana sahip ilk üç maddenin yükseğe doğru sırasıyla 8, 7 ve 4. maddeler olduğu görülmektedir. Okumuş vd. (2013) tarafından matematik öğretmenleri, ikinci ve dördüncü sınıfta matematik öğretmenliği bölümünde eğitim gören aday öğretmenler üzerinde yapılan çalışmada İlke 2’de alınan en yüksek puana sahip üç maddenin yüksekten düşüğe doğru ikinci sınıf öğrencilerinde 1, 10 ve 3. maddeler; dördüncü sınıf öğrencilerinde 9, 6 ve 1. maddeler; öğretmenlerde ise 1, 7 ve 4. maddeler olduğu belirlenmiştir. En düşük puana sahip üç maddenin düşükten yükseğe doğru ikinci sınıf öğrencilerinde 8, 4 ve 7. maddeler; dördüncü sınıf öğrencilerinde 4, 5 ve 8. maddeler; öğretmenlerde ise 2, 6 ve 9. maddeler olduğu tespit edilmiştir. Koç vd.’nin (2014) fen ve teknoloji öğretmenleri ve öğretmen adayları üzerinde yaptıkları çalışmanın sonuçlarına göre İlke 2’de alınan en yüksek puana sahip üç maddenin yüksekten düşüğe doğru ikinci sınıf öğrencilerinde 1, 9 ve 3. maddeler; dördüncü sınıf öğrencilerinde 1, 10 ve 7. maddeler; öğretmenlerde ise 10, 4 ve 3. maddeler olduğu belirlenmiştir. En düşük puana sahip üç maddenin düşükten yükseğe doğru ikinci sınıf öğrencilerinde 4, 5 ve 7. maddeler; dördüncü sınıf öğrencilerinde 5, 4 ve 2. maddeler; öğretmenlerde ise 5, 9 ve 8. maddeler olduğu görülmektedir. Yılar vd.’nin (2015) yaptıkları sosyal bilgiler öğretmen ve öğretmen adayları üzerinde yaptıkları çalışma sonuçlarına göre İlke 2’de alınan en yüksek puana sahip üç maddenin yüksekten düşüğe doğru ikinci sınıf öğrencilerinde 1, 9 ve 10. maddeler; dördüncü sınıf öğrencilerinde 1, 3 ve 7. maddeler; öğretmenlerde ise 10, 1 ve 6. maddeler olduğu belirlenmiştir. En düşük puana sahip üç maddenin düşükten yükseğe doğru ikinci sınıf öğrencilerinde 4, 5 ve 2. maddeler; dördüncü sınıf öğrencilerinde 4, 5 ve 8. maddeler; öğretmenlerde ise 8, 4 ve 5. maddeler olduğu tespit edilmiştir. Akdağ Çimen (2017) tarafından yapılan İngilizce Öğretmenliği bölümü öğretmen adayları ve İngilizce öğretmenleri üzerinde yapılan araştırma sonuçlarına göre İlke 2’de alınan en yüksek puana sahip üç maddenin yüksekten düşüğe doğru öğretmen adaylarında 6, 9 ve 1. maddeler; öğretmenlerde ise 6, 1 ve 10. maddeler olduğu belirlenmiştir. En düşük puan sahip üç maddenin düşükten yükseğe doğru öğretmen adaylarında 4, 8 ve 5. maddeler; öğretmenlerde ise 4, 8 ve 9. maddeler olduğu tespit edilmiştir. İlke 2 için yapılan

çalışmalardan elde edilen sonuçlara göre toplamda en yüksek çıkan üç maddenin yüksekten düşüğe doğru sırasıyla 1, 10 ve 6. maddeler; en düşük çıkan üç maddenin düşükten yükseğe doğru sırasıyla 4, 5, 8. maddeler olduğu belirlenmiştir. Bu ilkede *“Öğrencilerimden bilgi, birikim ve ilgi alanlarını birbirleriyle paylaşmasını isterim.”* ifadesine sahip 1. maddenin en yüksek, *“Öğrencilerimden arkadaşlarının yaptıkları çalışmalarını değerlendirmelerini isterim.”* ifadesine sahip maddenin ise en düşük puan ortalamasına sahip olduğu belirlenmiştir.

Bu çalışmada İlke 3 için en yüksek puana sahip üç maddenin yüksekten düşüğe doğru sırasıyla 6, 1 ve 3. maddeler olduğu; en düşük puana sahip üç maddenin ise düşükten yükseğe doğru sırasıyla 10, 9 ve 7. maddeler olduğu görülmektedir. Okumuş vd. (2013) tarafından matematik öğretmenleri, ikinci ve dördüncü sınıfta matematik öğretmenliği bölümünde eğitim gören aday öğretmenler üzerinde yapılan çalışmada İlke 3’te alınan en yüksek puana sahip üç maddenin yüksekten düşüğe doğru ikinci sınıf öğrencilerinde 6, 5 ve 3. maddeler; dördüncü sınıf öğrencilerinde 6, 3 ve 5. maddeler; öğretmenlerde ise 7, 6 ve 5. maddeler olduğu belirlenmiştir. En düşük puana sahip üç maddenin düşükten yükseğe doğru ikinci sınıf öğrencilerinde 7, 2 ve 10. maddeler; dördüncü sınıf öğrencilerinde 7, 2 ve 4. maddeler; öğretmenlerde ise 3, 4 ve 2. maddeler olduğu tespit edilmiştir. Koç vd.’nin (2014) fen ve teknoloji öğretmenleri ve öğretmen adayları üzerinde yaptıkları çalışmanın sonuçlarına göre İlke 3’te alınan en yüksek puana sahip üç maddenin yüksekten düşüğe doğru ikinci sınıf öğrencilerinde 6, 7 ve 8. maddeler; dördüncü sınıf öğrencilerinde 3, 6 ve 7. maddeler; öğretmenlerde ise 7, 1 ve 3. maddeler olduğu belirlenmiştir. En düşük puana sahip üç maddenin düşükten yükseğe doğru ikinci sınıf öğrencilerinde 2, 4 ve 1. maddeler; dördüncü sınıf öğrencilerinde 2, 9 ve 10. maddeler; öğretmenlerde ise 2, 10 ve 9. maddeler olduğu görülmektedir. Yılar vd.’nin (2015) yaptıkları sosyal bilgiler öğretmen ve öğretmen adayları üzerinde yaptıkları çalışma sonuçlarına göre İlke 3’te alınan en yüksek puana sahip üç maddenin yüksekten düşüğe doğru ikinci sınıf öğrencilerinde 6, 8 ve 9. maddeler; dördüncü sınıf öğrencilerinde 6, 5 ve 3. maddeler; öğretmenlerde ise 6, 8 ve 3. maddeler olduğu belirlenmiştir. En düşük puana sahip üç maddenin düşükten yükseğe doğru ikinci sınıf öğrencilerinde 2, 7 ve 10. maddeler; dördüncü sınıf öğrencilerinde 2, 4 ve 7. maddeler; öğretmenlerde ise 10, 7 ve 9. maddeler olduğu tespit edilmiştir. Akdağ Çimen (2017) tarafından yapılan İngilizce Öğretmenliği bölümü öğretmen adayları ve İngilizce öğretmenleri üzerinde yapılan araştırma sonuçlarına göre İlke 3’te alınan en yüksek puana sahip üç maddenin yüksekten düşüğe doğru öğretmen adaylarında 8, 6 ve 5. maddeler; öğretmenlerde ise 6, 1 ve 5. maddeler olduğu belirlenmiştir. En düşük puan sahip üç maddenin düşükten yükseğe doğru öğretmen adaylarında 2, 10 ve 4. maddeler; öğretmenlerde ise 9, 10 ve 2. maddeler olduğu tespit edilmiştir. İlke 3 için yapılan çalışmalardan elde edilen sonuçlara göre toplamda en yüksek çıkan üç maddenin yüksekten düşüğe doğru sırasıyla 6, 5 ve 3. maddeler; en düşük çıkan üç maddenin düşükten yükseğe doğru sırasıyla 2, 10 ve 7. maddeler olduğu belirlenmiştir. Bu ilkede *“Öğrencilerime araştırma ve inceleme yapmaları için somut ve gerçek hayattan örnekler veririm.”* ifadesine sahip 6. maddenin en yüksek, *“Öğrencilerimden ünlü bilim insanları, araştırma sonuçları veya sanatsal çalışmaların her birinin kendi arasındaki benzer ve farklı yönlerini açıklamalarını isterim.”* ifadesine sahip 2. maddenin ise en düşük puan ortalamasına sahip olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Bu çalışmada İlke 4 için en yüksek puana sahip üç maddenin yüksekten düşüğe doğru sırasıyla 4, 6 ve 2. maddeler olduğu; en düşük puana sahip üç maddenin düşükten yükseğe doğru sırasıyla 7, 8 ve 10. maddeler olduğu görülmektedir. Okumuş vd. (2013) tarafından

matematik öğretmenleri, ikinci ve dördüncü sınıfta matematik öğretmenliği bölümünde eğitim gören aday öğretmenler üzerinde yapılan çalışmada İlke 4'te alınan en yüksek puana sahip üç maddenin yüksekten düşüğe doğru ikinci sınıf öğrencilerinde 5, 10 ve 2. maddeler; dördüncü sınıf öğrencilerinde 4, 6 ve 2. maddeler; öğretmenlerde ise 6, 2 ve 4. maddeler olduğu belirlenmiştir. En düşük puana sahip üç maddenin düşükten yükseğe doğru ikinci sınıf öğrencilerinde 9, 5 ve 7. maddeler; dördüncü sınıf öğrencilerinde 9, 10 ve 1. maddeler; öğretmenlerde ise 10, 7 ve 5. maddeler olduğu tespit edilmiştir. Koç vd.'nin (2014) fen ve teknoloji öğretmenleri ve öğretmen adayları üzerinde yaptıkları çalışmanın sonuçlarına göre İlke 4'te alınan en yüksek puana sahip üç maddenin yüksekten düşüğe doğru ikinci sınıf öğrencilerinde 4, 10 ve 6. maddeler; dördüncü sınıf öğrencilerinde 6, 4 ve 2. maddeler; öğretmenlerde ise 6, 9 ve 4. maddeler olduğu belirlenmiştir. En düşük puana sahip üç maddenin düşükten yükseğe doğru ikinci sınıf öğrencilerinde 9, 7 ve 3. maddeler; dördüncü sınıf öğrencilerinde 9, 1 ve 5. maddeler; öğretmenlerde ise 1, 10 ve 8. maddeler olduğu görülmektedir. Akdağ Çimen (2017) tarafından yapılan İngilizce Öğretmenliği bölümü öğretmen adayları ve İngilizce öğretmenleri üzerinde yapılan araştırma sonuçlarına göre İlke 4'te alınan en yüksek puana sahip üç maddenin yüksekten düşüğe doğru öğretmen adaylarında 4, 6 ve 2. maddeler; öğretmenlerde ise 4, 1 ve 6. maddeler olduğu belirlenmiştir. En düşük puan sahip üç maddenin düşükten yükseğe doğru öğretmen adaylarında 9, 1 ve 7. maddeler; öğretmenlerde ise 7, 8 ve 10. maddeler olduğu tespit edilmiştir. İlke 4 için yapılan çalışmalardan elde edilen sonuçlara göre toplamda en yüksek çıkan üç maddenin yüksekten düşüğe doğru sırasıyla 4, 6 ve 2. maddeler; en düşük çıkan üç maddenin düşükten yükseğe doğru sırasıyla 7, 9 ve 10. maddeler olduğu belirlenmiştir. Bu ilkede edilen puan ortalamalarına bakıldığında "Dönem başlarında öğrencileri derslerin işleniş şekli ve içeriği (müfredatı) hakkında bilgilendiririm." ifadesine sahip 4. maddenin en yüksek, "Her dönem başı öğrencilerin ön bilgilerinin belirlemek için test uygulam." ifadesine sahip 7. maddenin ise en düşük puan ortalamasına sahip olduğu görülmektedir.

Bu çalışmada İlke 5 için en yüksek puana sahip üç maddenin yüksekten düşüğe doğru sırasıyla 1, 6 ve 10. maddeler olduğu; en düşük üç puan sahip madde puan ortalamalarının düşükten yükseğe doğru sırasıyla 7, 5 ve 9. maddeler olduğu görülmektedir. Okumuş vd. (2013) tarafından matematik öğretmenleri, ikinci ve dördüncü sınıfta matematik öğretmenliği bölümünde eğitim gören aday öğretmenler üzerinde yapılan çalışmada İlke 5'te alınan en yüksek puana sahip üç maddenin yüksekten düşüğe doğru ikinci sınıf öğrencilerinde 1, 9 ve 6. maddeler; dördüncü sınıf öğrencilerinde 4, 8 ve 1. maddeler; öğretmenlerde ise 1, 6 ve 8. maddeler olduğu belirlenmiştir. En düşük puana sahip üç maddenin düşükten yükseğe doğru ikinci sınıf öğrencilerinde 7, 5 ve 2. maddeler; dördüncü sınıf öğrencilerinde 5, 7 ve 2. maddeler; öğretmenlerde ise 5, 3 ve 10. maddeler olduğu tespit edilmiştir. Koç vd.'nin (2014) fen ve teknoloji öğretmenleri ve öğretmen adayları üzerinde yaptıkları çalışmanın sonuçlarına göre İlke 5'te alınan en yüksek puana sahip üç maddenin yüksekten düşüğe doğru ikinci sınıf öğrencilerinde 8, 9 ve 6. maddeler; dördüncü sınıf öğrencilerinde 6, 3 ve 4. maddeler; öğretmenlerde ise 1, 2 ve 4. maddeler olduğu belirlenmiştir. En düşük puana sahip üç maddenin düşükten yükseğe doğru ikinci sınıf öğrencilerinde 5, 2 ve 1. maddeler; dördüncü sınıf öğrencilerinde 5, 2 ve 7. maddeler; öğretmenlerde ise 7, 5 ve 9. maddeler olduğu görülmektedir. Akdağ Çimen (2017) tarafından yapılan İngilizce Öğretmenliği bölümü öğretmen adayları ve İngilizce öğretmenleri üzerinde yapılan araştırma sonuçlarına göre İlke 5'te alınan en yüksek puana sahip üç maddenin yüksekten düşüğe doğru öğretmen adaylarında 4, 3 ve 6. maddeler; öğretmenlerde ise 1, 6 ve

3. maddeler olduğu belirlenmiştir. En düşük puan sahip üç maddenin düşükten yükseğe doğru öğretmen adaylarında 10, 2 ve 7. maddeler; öğretmenlerde ise 7, 5 ve 2. maddeler olduğu tespit edilmiştir. İlke 5 için yapılan çalışmalardan elde edilen sonuçlara göre toplamda en yüksek puana sahip üç maddenin yüksekten düşüğe doğru sırasıyla 6, 1 ve 4. maddeler; en düşük puana sahip üç maddenin düşükten yükseğe doğru sırasıyla 5, 7 ve 2. maddeler olduğu belirlenmiştir. Bu ilkede elde edilen puan ortalamaları incelendiğinde *“Düzenli ve programlı çalışmanın, uygulamalı ve sesli tekrar yapmanın önemini vurgularım.”* ifadesine sahip 6. maddenin en yüksek, *“Öğrencilerimin, sınıfta sunum yapmalarını teşvik ederim.”* ifadesine sahip 5. maddenin en düşük puan ortalamasına sahip olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Bu çalışmada İlke 6 için en yüksek puana sahip üç maddenin yüksekten düşüğe doğru sırasıyla 1, 5 ve 9. maddeler olduğu; en düşük puana sahip üç maddenin düşükten yükseğe doğru sırasıyla 7, 8 ve 10. maddeler olduğu görülmektedir. Okumuş vd. (2013) tarafından matematik öğretmenleri, ikinci ve dördüncü sınıfta matematik öğretmenliği bölümünde eğitim gören aday öğretmenler üzerinde yapılan çalışmada İlke 6’da alınan en yüksek puana sahip üç maddenin yüksekten düşüğe doğru ikinci sınıf öğrencilerinde 1, 4 ve 2. maddeler; dördüncü sınıf öğrencilerinde 9, 4 ve 5. maddeler; öğretmenlerde ise 1, 10 ve 2. maddeler olduğu belirlenmiştir. En düşük puana sahip üç maddenin düşükten yükseğe doğru ikinci sınıf öğrencilerinde 8, 10 ve 7. maddeler; dördüncü sınıf öğrencilerinde 8, 7 ve 6. maddeler; öğretmenlerde ise 6, 8 ve 7. maddeler olduğu tespit edilmiştir. Koç vd.’nin (2014) fen ve teknoloji öğretmenleri ve öğretmen adayları üzerinde yaptıkları çalışmanın sonuçlarına göre İlke 6’da alınan en yüksek puana sahip üç maddenin yüksekten düşüğe doğru ikinci sınıf öğrencilerinde 10, 9 ve 4. maddeler; dördüncü sınıf öğrencilerinde 9, 10 ve 4. maddeler; öğretmenlerde ise 1, 2 ve 10. maddeler olduğu belirlenmiştir. En düşük puana sahip üç maddenin düşükten yükseğe doğru ikinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinde 7, 8 ve 6. maddeler; öğretmenlerde ise 6, 7 ve 5. maddeler olduğu görülmektedir. Akdağ Çimen (2017) tarafından yapılan İngilizce Öğretmenliği bölümü öğretmen adayları ve İngilizce öğretmenleri üzerinde yapılan araştırma sonuçlarına göre İlke 6’da alınan en yüksek puana sahip üç maddenin yüksekten düşüğe doğru öğretmen adaylarında 1, 4 ve 10. maddeler; öğretmenlerde ise 1, 8 ve 9. maddeler olduğu belirlenmiştir. En düşük puan sahip üç maddenin düşükten yükseğe doğru öğretmen adaylarında 3, 8 ve 2. maddeler; öğretmenlerde ise 3, 7 ve 6. maddeler olduğu tespit edilmiştir. İlke 6 için yapılan çalışmalardan elde edilen sonuçlara göre toplamda en yüksek puana sahip üç maddenin yüksekten düşüğe doğru sırasıyla 1, 9, 10 ve 4. maddeler; en düşük puana sahip üç maddenin düşükten yükseğe doğru sırasıyla 7, 8 ve 6. maddeler olduğu belirlenmiştir. Bu ilkede yer alan maddelerin puan ortalamasına bakıldığında *“Öğrencilerimden derslerime sıkı çalışmalarını bekler ve bunu onlara söylerim.”* ifadesine sahip 1. maddenin en yüksek, *“Yazma konusunda öğrencilerimi ayrıca teşvik ederim.”* ifadesine sahip 7. maddenin ise en düşük puan ortalamasına sahip olduğu görülmektedir.

Bu çalışmada İlke 7 için en yüksek puana sahip üç madde yüksekten düşüğe doğru sırasıyla 2, 1 ve 3. maddeler olduğu; en düşük puana sahip üç maddenin düşükten yükseğe doğru sırasıyla 5, 8 ve 7. maddeler olduğu görülmektedir. Okumuş vd. (2013) tarafından matematik öğretmenleri, ikinci ve dördüncü sınıfta matematik öğretmenliği bölümünde eğitim gören aday öğretmenler üzerinde yapılan çalışmada İlke 7’de alınan en yüksek puana sahip üç maddenin yüksekten düşüğe doğru ikinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinde 1, 2 ve

9. maddeler; öğretmenlerde ise 1, 2 ve 3. maddeler olduğu belirlenmiştir. En düşük puana sahip üç maddenin düşükten yükseğe doğru ikinci sınıf öğrencilerinde 4, 6 ve 7. maddeler; dördüncü sınıf öğrencilerinde 6, 4 ve 8. maddeler; öğretmenlerde ise 9, 4 ve 10. maddeler olduğu tespit edilmiştir. Koç vd.'nin (2014) fen ve teknoloji öğretmenleri ve öğretmen adayları üzerinde yaptıkları çalışmanın sonuçlarına göre İlke 7'de alınan en yüksek puana sahip üç maddenin yüksekte düşüğe doğru ikinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinde 1, 2 ve 3. maddeler; öğretmenlerde ise 2, 8 ve 3. maddeler olduğu belirlenmiştir. En düşük puana sahip üç maddenin düşükten yükseğe doğru ikinci sınıf öğrencilerinde 6, 7 ve 5. maddeler; dördüncü sınıf öğrencilerinde 6, 7 ve 4. maddeler; öğretmenlerde ise 4, 7 ve 6. maddeler olduğu görülmektedir. Akdağ Çimen (2017) tarafından yapılan İngilizce Öğretmenliği bölümü öğretmen adayları ve İngilizce öğretmenleri üzerinde yapılan araştırma sonuçlarına göre İlke 7'de alınan en yüksek puana sahip üç maddenin yüksekte düşüğe doğru hem öğretmen adaylarında hem de öğretmenlerde 1, 2 ve 3. maddeler olduğu belirlenmiştir. En düşük puan sahip üç maddenin düşükten yükseğe doğru öğretmen adaylarında 6, 7 ve 10. maddeler; öğretmenlerde ise 5, 8 ve 6. maddeler olduğu tespit edilmiştir. İlke 7 için yapılan çalışmalardan elde edilen sonuçlara göre toplamda en yüksek puana sahip üç maddenin yüksekte düşüğe doğru sırasıyla 1, 2 ve 3. maddeler; en düşük puana sahip üç maddenin düşükten yükseğe doğru sırasıyla 6, 7 ve 4. maddeler olduğu belirlenmiştir. Bu ilkede yer alan maddelerden *"Anlamadıklarını bir konuyu rahatça söylemeleri konusunda öğrencilerimi teşvik ederim."* ifadesine sahip 1. maddenin en yüksek, *"Derslerde öğrencilerimi farklı kültürdeki bireyler hakkında bilgilendiririm."* ifadesine sahip 6. maddenin ise en düşük puan ortalamasına sahip olduğu saptanmıştır.

Bu çalışmada İlkelerin toplam puanlarına göre en yüksek ortalamaya sahip ilkenin İlke 5 olduğu; en düşük ortalamaya sahip ilkenin ise İlke 3 olduğu tespit edilmiştir. Zorlu vd. (2013) tarafından yapılan Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği bölümü ikinci ve dördüncü sınıflarında öğrenim görmekte olan aday öğretmenler ve sınıf öğretmenleri üzerinde yaptıkları çalışmada ikinci ve dördüncü sınıf öğretmen adayları ve öğretmenlerinin ilkelere göre toplam puanlarında en yüksek puanı İlke 7'de; en düşük puana ise İlke 1'de aldıkları tespit edilmiştir. Çavdar ve Doymuş'un (2016a) yaptığı yedi ilke uygulamalarının işbirlikli öğrenme ile beraber kullanılmasının 7. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersindeki akademik başarılarının belirlenmesine yönelik yaptıkları çalışmada *"İşbirlikli Yedi İlke Grubu"* (İYG), *"İşbirlikli Grup"* (İG) ve kontrol grubu (KG) olmak üzere üç farklı grup oluşturulmuş öntest ve sontest uygulanmıştır. Öntest sonuçlarına göre İYG'de en yüksek puanın İlke 7'den alındığı; en düşük puanın ise İlke 4'ten alındığı belirlenmiştir. İG'de en yüksek puanın İlke 7'den alındığı; en düşük puanın ise İlke 3'ten alındığı görülmektedir. KG'de ise en yüksek puanın İlke 6'dan alındığı; en düşük puanın ise İlke 1'den alındığı tespit edilmiştir. Sontest sonuçlarına göre İYG'de en yüksek puanın İlke 7'den alındığı; en düşük puanın ise İlke 1'den alındığı belirlenmiştir. İG'de en yüksek puanın İlke 7'den alındığı; en düşük puanın ise İlke 5'ten alındığı görülmektedir. KG'de ise en yüksek puanın İlke 7'den alındığı; en düşük puanın ise İlke 1'den alındığı tespit edilmiştir. Arslan'ın (2016) Türkçe öğretmenleri ve öğretmen adayları üzerinde yaptığı araştırma bulgularına göre ikinci sınıf öğretmen adaylarının en yüksek puanı İlke 5'ten; en düşük puanı ise İlke 1'den aldıkları belirlenmiştir. Dördüncü sınıf öğretmen adaylarının en yüksek puanı İlke 7'den; en düşük puanı ise İlke 3'ten aldıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin en yüksek puanı İlke 6'dan; en düşük puanı ise İlke 1'den aldıkları görülmektedir. Akdağ Çimen (2017) tarafından yapılan İngilizce öğretmen adayları ve İngilizce öğretmenleri üzerinde yaptıkları

araştırma bulgularına göre öğretmen adaylarının en yüksek puanı İlke 7'den; en düşük puanı ise İlke 1'den aldıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin en yüksek puanı İlke 3'ten; en düşük puanı ise İlke 5'ten aldıkları görülmektedir. Araştırma sonuçlarından elde edilen ilkelerin toplam puanlarına ilişkin sonuçlar karşılaştırıldığında *"İyi Bir Öğrenme Ortamı Farklı Yetenek ve Öğrenme Biçimlerine (Stillerine) Karşı Hoşgörülüdür (Toleranslıdır)."* başlığına sahip İlke 7'nin en yüksek; *"İyi Bir Öğrenme Ortamı Öğrenci-Okul Arasındaki Etkili İletişimi Teşvik Eder."* başlığına sahip İlke 1'in ise en düşük ortalamaya sahip olduğu belirlenmiştir.

Yapılan araştırma bulgularına göre öğretmenlerin cinsiyet değişkenine açısından yedi ilke ölçeğinin İlke 2, İlke 4, İlke 5 ve İlke 7 alt boyutlarında bayan öğretmenler lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Diğer alt boyutlarda anlamlı farklılık olmamasına rağmen puan ortalamalarının bayan öğretmenler lehine olduğu görülmektedir. Ölçekten alınan toplam puanlara göre ise bayan öğretmenler lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bu sonuçlar bayan öğretmenlerin ilkelerin uygulanmasına yönelik daha fazla eğilim gösterdiklerini ortaya koymaktadır. Koç vd., (2014) tarafından yapılan araştırma sonuçlarında bayan öğretmenler lehine olmak üzere farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Uğraş (2014) tarafından yapılan çalışmada elde edilen bulgulara bakıldığında cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Öğretmenlerin yedi ilke ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının yaş değişkenine anlamlı olarak bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. İlkelerden alınan puanlara bakıldığında İlke 1, İlke 2, İlke 4, İlke 5, İlke 6 ve İlke 7'de en yüksek puan ortalamasına sahip yaş grubunun 21-30; en düşük puan ortalamasına sahip yaş grubunun 51 ve üzeri olduğu görülmektedir. İlke 3'te en yüksek puan ortalamasına sahip yaş grubunun 31-40; en düşük puan ortalamasına sahip yaş grubunun 51 ve üzeri olduğu belirlenmiştir. Toplam puan ortalamalarına bakıldığında en yüksek puan ortalamasına sahip yaş grubunun 21-30; en düşük puan ortalamasına sahip yaş grubunun 51 ve üzeri olduğu görülmektedir. İlke 3 hariç diğer tüm yaş gruplarında en yüksek puana sahip olan öğretmenlerin 21-30 yaş grubu olması; bu öğretmenlerin eğitim fakültelerinde yapılandırmacı eğitime uygun olarak eğitim almalarının bir sonucu olarak eğitimde olumlu çalışmalara daha fazla yakınlık gösterdikleri şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca meslekte yıpranmışlıklarının az olmasının da bunda etkili olduğu savunulabilir. Tüm maddelerde en düşük ortalamaya sahip yaş grubunun 51 ve üzerindeki öğretmenler olmasında yapılandırmacı eğitim modeline uygun eğitim almamaları dolayısıyla bu tür uygulamalara sıcak yaklaşmamaları, geleneksel eğitim anlayışını içselleştirmiş olmaları ve mesleki yıpranmışlıklarının etkisinin olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin yedi ilke ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının kıdem değişkenine anlamlı olarak bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. İlkelerden alınan puanlara bakıldığında İlke 1, İlke 2, İlke 3, İlke 4, İlke 5, İlke 6 ve İlke 7'de en yüksek puan ortalamasına sahip kıdem grubunun 1-10; en düşük puan ortalamasına sahip kıdem grubunun 21-30 olduğu görülmektedir. Toplam puan ortalamalarına bakıldığında ise yine en yüksek puan ortalamasına sahip kıdem grubunun 1-10; en düşük puan ortalamasına sahip yaş grubunun 21-30 olduğu görülmektedir. Kıdem değişkenine göre tüm ilkelerde en yüksek puanı alan 1-10 yıl olmasında; öğretmenlerin meslekte yıpranmışlıklarının az olması ve yeniliklere açık olmalarının etkili olduğu düşünülmektedir. 21-30 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin tüm ilkelerde en düşük puana sahip olmalarında da hem mesleki

yıpranmışlıklarının hem de geleneksel eğitimi daha fazla içselleştirmiş olmalarının etkisi olduğu şeklinde yorumlanabilir. Uğraş (2014) tarafından yapılan araştırma bulgularında da bu çalışmayla uyumlu olarak öğretmenlerin yedi ilke ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık oluşturmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Alan yazında taranmış ve “İyi Bir Öğrenme Ortamında Var Olması Gereken Yedi Temel İlke” ölçeğinin Türkçeye uyarlanmış ölçeğiyle yapılan çalışmaların sayısının sınırlı olduğu tespit edilmiştir. Yapılan bu çalışmada Chickering ve Gamson (1987) tarafından geliştirilen Aydoğdu, Şimşek ve Doymuş (2012) tarafından Türkçeye uyarlanması yapılan “İyi Bir Eğitim Ortamı İçin Yedi İlke Ölçeği”nin uygulandığı araştırmalarda ölçekteki ilkeler ve maddelere ilişkin puan ortalamaları belirlenmiş tüm çalışmalarda elde edilen bulgular bir arada değerlendirilmiştir. Bu sayede bu ölçek genelinde iyi bir öğretim ortamını sağlayan yedi ilkedeki maddelerin uygulama düzeyindeki durumunun belirlenmesi amaçlanmıştır. En yüksek puana sahip maddelerin öğretmenler ve öğretmen adayları tarafından uygulanma düzeyinin yüksek olduğu, en düşük puana sahip maddelerin ise uygulama düzeyinde zorluklar yaşanan durumlara ilişkin durumları ortaya koyduğu görülmektedir. Öğrencilerin daha iyi bir eğitim alabilmesi üzerinde öğretim ortamlarının etkisinin oldukça önemli olduğu kabul edilmektedir. Bu doğrultuda ölçekte yer alan maddeler arasında düşük puan alan maddelerin içerikleri incelenmeli ve eğitim ortamlarında bu sorunlara yönelik çözüm yolları ortaya konulmalıdır. Yedi ilke ile daha fazla çalışmanın yapılması daha fazla çalışmanın karşılaştırmalı olarak incelenmesini sağlayacağından daha güvenilir bilgilerin ortaya çıkmasını sağlayacaktır. Yedi ilke ölçeğindeki maddelerin uygulamadaki sonuçlarına sadece nicel değil nitel araştırmalarla da destek verilmelidir. Alan yazında yapılan çalışmalara bakıldığında Öztürk, Okumuş, Koç, Çavdar ve Doymuş (2013) tarafından yapılan çalışmada yedi ilke ile ilgili olarak öğretmenlerin görüşlerine yer verilmiştir. Nitel çalışmalarının sayısının artmasının sorunların nedenlerine ilişkin bilgilerin daha detaylı olarak sağlanmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Eğitimden istenilen sonuçların tam olarak elde edilebilmesi için eğitim ortamlarına yönelik yapılacak çalışmaların önemli olduğu düşünülmektedir.

Ülkemizde yedi ilke uygulamalarına yönelik olarak yapılan çalışmaların sınırlı olduğu yapılan alan yazın taramasında belirlenmiştir. Yedi ilke uygulamalarına yönelik yapılan çalışmalardan elde edilecek ortak bulguların öğretmenlerin bu konudaki düşüncelerinin nesnellliğini de belirleyecektir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. (1998). *Etkili öğrenme ve öğretme*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Açıkgöz, K. (2006). *Aktif öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Akdağ-Çimen, B. (2017). *İngilizce öğretmenleri ve öğretmen adaylarının iyi bir eğitim ortamı sağlayan yedi ilkeye ilişkin uygulamalarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Arslan, A. (2016). Türkçe öğretmenleri ve öğretmen adaylarının iyi bir eğitim ortamını sağlayan yedi ilkenin uygulanabilirlik düzeyinin belirlenmesi. *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 10-22.

- Auster, E. R., & Wylie, K. K. (2006). Creating active learning in the classroom: A systematic approach. *Journal of Management Education*, 30(2), 333-353.
- Aydoğdu, S., Şimşek, U., & Doymuş, K. (2012) Instructors' practice level of Chickering and Gamson learning principles. *Mevlana International Journal of Education*, 2(2), 11-24.
- Bangert, A. W. (2004). The seven principles of good practice: A framework for evaluating on-line teaching. *The internet and higher education*, 7(3), 217-232. DOI: 10.1016/j.iheduc.2004.06.003
- Baştepe, İ. (2009). Etkili okulun eğitim-öğretim süreci ve ortamı boyutlarının nitelikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(29), 76-83.
- Batdı, V., & Semerci, Ç. (2012). Şarkıların yabancı dil becerilerini geliştirmedeki etkililiğine ilişkin öğrenci görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(4), 15-22.
- Binbaşıoğlu, C. (1988). *Genel öğretim bilgisi*. Ankara: Binbaşıoğlu Yayınevi.
- Bishoff, J. P. (2010). *Utilization of the seven principles for good practice in undergraduate education in general chemistry by community college instructors*. Unpublished Doctoral Dissertation. University of West Virginia, Morgantown West Virginia.
- Bolat, S. (1996). Eğitim örgütlerinde iletişim: Hacettepe Üniversitesi eğitim fakültesi uygulaması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 75-80.
- Can, Ş. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme stilleri ile bazı değişkenler arasındaki ilişkinin araştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(41), 70-82.
- Chickering, A. W., & Gamson, Z. (1987). Seven principles of good practice in undergraduate education. *AAHE Bulletin*, 39(7), 3-7.
- Chickering, A. W., & Gamson, Z. F. (1999). Development and adaptations of the seven principles for good practice in undergraduate education. *New Directions For Teaching And Learning*, (80), 75-81.
- Chickering, A. W., & Ehrmann, S. C. (1996). Implementing the seven principles: Technology as lever. *American Association for Higher Education Bulletin*, 49(2), 3-6.
- Çavdar, O. (2016). *Fen ve teknoloji dersinin öğretiminde iyi bir eğitim ortamı için yedi ilke ve modellerin işbirlikli öğrenme yöntemiyle uygulanması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Çavdar, O., & Doymuş, K. (2016a). The using of cooperative learning method with seven principles for good practice and models in science course / Fen ve teknoloji dersinde işbirlikli öğrenme yönteminin iyi bir eğitim ortamı için yedi ilke ve modellerle kullanılması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(3), 741-768.
- Çavdar, O., & Doymuş, K. (2016b). İyi bir eğitim ortamı için yedi ilkenin işbirlikli öğrenme yöntemi ile kullanılmasının fen ve teknoloji dersinde başarıya etkisi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(2), 441-466.
- Çimen, B. A. (2017). *İngilizce öğretmenleri ve öğretmen adaylarının iyi bir eğitim ortamı sağlayan yedi ilkeye ilişkin uygulamalarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Çoban, A. (2008). Temel kavramlar. G. Ocak (Ed.). *Öğretim ilke ve yöntemleri içinde* (s. 1-58). (2. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Deed, C., & Edwards, A. (2011). Unrestricted student blogging: Implications for active learning in a virtual text-based environment. *Active Learning in Higher Education*, 12(1), 11-21.
- Demirel, Ö. (2011). *Öğretme sanatı. Öğretim ilke ve yöntemleri*. (17. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.

- Demirel, Ö. (2014). *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya*. (21. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Doymuş, K. (2008). Teaching chemical bonding through jigsaw cooperative learning, *Research in Science & Technological Education*, 26(1), 47-57.
- Doymuş, K. (2007). Effects of a cooperative learning strategy on teaching and learning phases of matter and onecomponent phase diagrams. *Journal of Chemical Education*, 84(11), 1857-1860.
- Doymuş, K., Şimşek, Ü., & Şimşek, U. (2008). İşbirlikçi öğrenme yöntemi üzerine derleme çalışması: III. işbirlikçi öğrenme yönteminin sınıf ortamında uygulaması. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 123-142.
- Hagström, E., & Lindberg, O. (2013). Three theses on teaching and learning in higher education. *Teaching in Higher Education*, 18(2), 119-128.
- Hayek, J. C., & Kuh, G. D. (2004). Principles of assessing student engagement in the first-year of college. *Assessment Update*, 16(2), 11-13.
- Hesapçioğlu, M. (2008). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. (6. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaptan, S. (1973). *Bilimsel araştırma teknikleri*. Ankara: Rehber Yayınevi.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (26. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Koç, Y., Okumuş, S., Öztürk, B., Çavdar, O., & Doymuş, K. (2014). Fen ve teknoloji öğretmenleri ve öğretmen adaylarının yedi ilkeleri hakkındaki görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 134-149.
- Lane, K. L., Wehby, J. H., & Cooley, C. (2006). Teacher expectations of students' classroom behavior across the grade span: Which social skills are necessary for success? *Exceptional Children*, 72(2), 153-167.
- McCabe, D. B., & Meuter, M. L. (2011). A student view of technology in the classroom: Does it enhance the seven principles of good practice in undergraduate education?. *Journal of Marketing Education*, 33(2), 149-159.
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2006). *Research in education. Evidence-based inquiry*. (6. edition). Boston: Pearson Educations, Inc.
- Ocak, G. (2008). Yöntem ve teknikler. G. Ocak (Ed.). *Öğretim ilke ve yöntemleri içinde* (s. 212-292). (2. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Oigara, J., & Keengwe, J. (2013). Students' perceptions of clickers as an instructional tool to promote active learning. *Education and Information Technologies*, 18(1), 15-28.
- Okumuş, S., Aydoğdu, S., Öztürk, B., Koç, Y., Çavdar, O., & Doymuş, K. (2013). The views of secondary school and pre-service mathematics teachers about the seven principles for good practice in education. *Journal of Educational Sciences Research*, 3(2), 197-218. DOI: <http://dx.doi.org/10.12973/jesr.2013.3211a>
- Okumuş, S., Öztürk, B., Koç, Y., Çavdar, O., & Aydoğdu, S. (2013) İşbirlikli öğrenme modeli ve iyi bir eğitim için yedi ilkenin sınıfta birlikte uygulanması. *Ekev Akademi Dergisi*, 17(57), 197-222. DOI: <http://dx.doi.org/10.12973/jesr.2013.3211a>
- Öztürk, B., Okumuş, S., Koç, Y., Çavdar, O., & Doymuş, K. (2013). Fen ve teknoloji öğretmenleri ve öğretmen adaylarının iyi bir eğitim ortamı için yedi ilke hakkındaki görüşleri. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 8(1), 102-115.
- Page, D., & Mukherjee, A. (2000). Improving undergraduate student involvement in management science and business writing courses using the seven principles in action. *Education*, 120(8), 517-557.

- Saracaloğlu, A. S., Akamca, G. Ö. & Yeşildere, S. (2006) *İlköğretimde proje tabanlı öğrenmenin yeri*. 13 Kasım 2017 tarihinde <http://obi.bilkent.edu.tr/proje/projetab2.pdf> adresinden alınmıştır.
- Sönmez, V. (2009). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şimşek, U., Aydoğdu, S., & Doymuş, K. (2012). İyi bir eğitim için yedi ilke ve uygulanması. *Journal of Research in Education and Teaching*, 1(4), 241-254.
- Şirin, A., & Güzel, A. (2006). Üniversite öğrencilerinin öğrenme stilleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 6(1), 231-264.
- Tirrell, T., & Quick, D. (2012). Chickering's seven principles of good practice: student attrition in community college online courses. *Community College Journal of Research and Practice*, 36(8), 580-590
- Taşpınar, M. (2009). *Kuramdan uygulamaya öğretim ilke ve yöntemleri*. (3. Baskı). Ankara: Data Yayınları.
- Tezcan, M. (1996). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara: Feryal Matbaası.
- Uğraş, M. (2014). *Chickering ve Gamson'un yedi ilkesinin ortaokul fen ve teknoloji derslerinde uygulanması üzerine öğretmen ve öğrencilerin algılarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Varış, F. (1988). *Eğitim bilimine giriş*. (4. Baskı). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Yılar, M. B., Şimşek, U., & Topkaya, Y. (2015). Sosyal bilgiler öğretmenleri ve öğretmen adaylarının iyi bir eğitim ortamı için uygulanan yedi ilke hakkındaki görüşleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 245-260.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yüksel, S . (2009). Eğitim fakültesi öğrencilerinin informal etkileşimleri ve akademik başarılarıyla ilişkisinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 119-127.
- Zorlu, Y., Zorlu, F., & Sezek, F. (2014). Sınıf öğretmenlerine ve sınıf öğretmen adaylarına göre iyi bir eğitim için Chickering ve Gamson'un yedi ilkesi. *Tarih Okulu Dergisi*, 6(16), 525-540. DOI: <http://dx.doi.org/10.14225/Joh316>

Öğretmenlerin Sosyal Medya Bağımlılık Seviyelerinin Genel Erteleme Davranışlarıyla İlişkisi

Oğuzhan Tekin*

Özet

İnternet ve sosyal medya bağımlılığı ile erteleme davranışı son yıllarda araştırmalara konu olmuş ve birçok psikoloji otoritesi tarafından patolojik bir rahatsızlık olarak kabul edilmiştir. Sosyal medya bağımlılığı ve erteleme davranışı ile ilgili alanyazın incelendiğinde öğretmenler ile ilgili yeterli sayıda çalışma bulunmadığı görülmektedir. Bu kapsamda bu araştırmada öğretmenlerin sosyal medya bağımlılık seviyelerinin genel erteleme davranışları ile ilişkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. İlişkisel tarama modelinde desenlenen araştırmanın verileri "Sosyal Medya Bağımlılık Ölçeği Yetişkin Formu" ve "Genel Erteleme Ölçeği" ile Tokat merkezde farklı liselerde görev yapan 100 öğretmenden toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde frekans, yüzde, standart sapma gibi betimsel istatistikler ile cinsiyet değişkeni için t-testi ve ilişkisel analizler için korelasyon analizi gibi yordamsal istatistiklerden faydalanılmıştır. Tüm analizlerde anlamlılık seviyesi $p < .05$ olarak kabul edilmiştir. Araştırma bulgularına göre; öğretmenlerin %53'ünün orta ve yüksek derecede sosyal medya bağımlısı olduğu, genel erteleme davranışı eğilimlerinin ortalamanın üzerinde olduğu ve sosyal medya bağımlılık seviyeleri ile genel erteleme davranışı eğilimleri arasında pozitif yönde güçlü bir ilişki olduğu görülmüştür. Cinsiyet değişkeninin etkisine rastlanmamıştır.

Anahtar Kelimeler

Bağımlılık
Sosyal medya
Erteleme davranışı
Öğretmenler

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 05/02/2019
Kabul Tarihi: 11/06/2019
Elektronik Yayın Tarihi: 21/06/2019

DOI: 11..11111/ted.xx

* oguztekin@hotmail.com

The Relation with Teacher's Social Media Addiction Levels and General Procrastination Behaviour

Oğuzhan Tekin*

Abstract

The internet and social media addiction has been the subject of many research in recent years and recognized by many psychological authorities as a pathological disease. Similarly, procrastination behavior is also seen as a disease that affects the lives of individuals in a negative way. When the researches on social media addiction and procrastination behavior are examined, it is seen that there is not very much about teachers. This study is aimed to examine the relationship between the teachers' general procrastination behaviors of social media addiction levels. The data of the research that designed relational screening model were collected by "Social Media Addiction Scale" and "General Procrastination Scale" with 100 teachers from different high schools in Tokat province. In the analysis of the data, descriptive statistics as frequency, percentage and standart deviation and presedural statistics as t-test and corelation are used. Significance level is accepted as $p < .05$ for all measurements. The findings of the research revealed that; 53% of teachers are social media addicts in the medium and high level, teachers are found to be above the average of the tendencies of general procrastination behavior and there is a strong positive relationship between social media addiction levels and general procrastination behavior. The gender variable was not affected.

Keywords

Addiction
Socialmedia
Procrastinationbehavior
Teachers

About Article

SendingDate: 05/02/2019
AcceptanceDate: 11/06/2019
Electronic IssueDate: 21/06/2019

DOI: 11..11111/ted.xx

GİRİŞ

Dünyada ve Türkiye'de internet kullanım oranları hızla artmakla birlikte internet kullanımı günlük yaşamdan akademik yaşam ve iş yaşamına kadar her alanda vazgeçilemez bir yoğunluk kazanmıştır. Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) verilerine göre, 2007 yılında %19 olan hane halkı internet sahibi olma oranı, 2016'da %76'ya yükselmiştir (TÜİK, 2016). İnternet ve mobil araçlar alanındaki gelişmeler ve bu teknolojilerin kullanım oranlarının

* oguztekin@hotmail.com

giderek artması, insanların bilgiye ulaşma ve iletişim alışkanlıkları da büyük oranda değişmiştir. İnternet, dünya çapında milyonlarca bilgisayarı birbirine bağlayan uluslararası bir ağ olmakla beraber; milyarlarca insanı ve binlerce sosyal grubu da birbirine bağlamakta, sürekli büyümekte ve gelişmektedir. Bu özelliğiyle internet ve sosyal ağlar günümüzde iletişim ve bilgiye ulaşım yolu olması sebebiyle oldukça önemlidir.

İnternet ve mobil araçların gelişiminin bir ürünü olan sosyal medya, son yıllarda en önemli iletişim araçlarından biri olarak görülmektedir. Sosyal ağlar, insan makine iletişiminin yanında, geleneksel ortamda yüz yüze iletişimin sağladığı etkiyi sanal ortamda meydana getirerek internetin en önemli uygulamalarından biri olmuştur. İnternet erişimine sahip ve ortalama bilgisayar kullanıcısı olan her birey herhangi bir sosyal ağa katılabilir. Nitekim, istatistiklere göre bireylerin internet ve mobil araçları kullanım amaçları arasında %82 ile sosyal medya kullanımı ilk sırada gelmektedir (TÜİK, 2016). İnsanlar sosyal ağları genel olarak, iletişimde bulunmak, kişisel olarak paylaşım yapmak, ilgi alanlarıyla alakalı haber ve güncelleri takip etmek ve sanal ortamda sosyalleşme aracı olarak kullanılmaktadırlar. Bu yönüyle sosyal ağların bir kitlesel iletişim aracı rolünde olduğu söylenebilir. Akar (2010), sosyal ağları daha çok internet ve mobil teknoloji üzerine kurulan, daha derin sosyal etkileşimi, topluluk oluşumunu ve işbirliği projelerini gerçekleştirmeyi sağlayan siteler olarak tanımlamaktadır. Hagel ve Armstrong'a (1997) göre sosyal ağlardaki etkileşimler insanların dört temel ihtiyacını karşılamak arzusunun dayanağıdır; ilgi, ilişki, hayal gücü ve işlem yapma. Bu temel ihtiyaçlara odaklanma açısından sanal topluluklar farklılaşmaktadır. Bireylerin sosyal ağları kullanımı kişiden kişiye farklılıklar göstermektedir. Sosyal medya bazıları için sosyalleşmeden kaçtığı, kendi kendine yalnız kaldığı, daha çok izleyici olduğu bir ortam iken; bazıları için ise sosyalleşmek, topluluklar içinde takdir edilmek, takip edilmek isteğinin tezahürü şeklinde ortaya çıkabilmektedir (Tektaş, 2014). Ancak her teknolojik araç kullanımında olduğu gibi sosyal ağların kullanımının da bazı olumsuzlukları vardır. Bunlardan biri ve bazı araştırmacılara göre de en önemlisi sosyal ağ kullanımında kontrolün kaybedilmesi, bir başka ifadeyle bağımlı kullanım faktörüdür.

Bağımlılık, genelde insanların bir madde veya davranış üzerindeki kontrolünü kaybetmesi ve onsuz bir yaşam sürememeye başlaması halidir. Buna benzer olarak sosyal medya bağımlılığı da, bireyin herhangi bir sosyal ağı aşırı şekilde kullanması ve bu kullanım üzerindeki kontrolünü kaybetmesi olarak tanımlanabilir. Sosyal medya bağımlılığı da diğer bağımlılık türlerinde olduğu gibi, insan yaşamını olumsuz yönde etkileyen psikolojik bir rahatsızlık olarak görülmekte ve tedavi edilmesi gerekmektedir (Aydın, 2016). Benzer şekilde, Tutgun ve Ünal (2015), sosyal medya bağımlılığını, "bilişsel, duyuşsal ve davranışsal süreçler ile gelişerek kişinin hayatındaki özel, iş, akademik, sosyal alan gibi günlük yaşamının pek çok alanında meşguliyet, duygu durum düzenleme, tekrarlama ve çatışma gibi problemlere yol açan psikolojik bir sorun" olarak tanımlamıştır. Araştırmalara göre, aşırı internet ve sosyal medya kullanımının günlük ve akademik yaşam aktivitelerini olumsuz

yönde etkilediği ortaya konmuştur (Andreassen, 2012; Brunborg vd., 2011; Suganuma vd., 2007).

Bireyler yaşamlarının her aşamasında yerine getirmeleri gereken görev ve sorumluklarını zaman zaman ertelerler. Erteleme davranışı alanyazında farklı şekillerde sınıflandırılmaktadır. Bunlardan bazılarının kararları erteleme, kişilik özelliği olarak erteleme, rutin işlerde erteleme, kaçınmacı erteleme, durumsal erteleme ve akademik erteleme olduğu görülmektedir (Doğan vd.,2017). Hangi sınıflamada olursa olsun erteleme davranışı genel olarak, tamamlanması ya da bitirilmesi gereken işlerin gerçekçi olmayan sebepler yüzünden ileri atılması (Lay, 1986), ya da kısa vadede elde edilecek ödüllerin, uzun vadede elde edilecek ödüllere tercih edilmesi olarak tanımlanmaktadır (Roberts, 1997). Günlük yaşamın her alanını etkileyen bu davranış sorununu yaşayan bireylerin yaptığı planlar ve bunları uygulama davranışı arasında büyük tutarsızlıklar vardır (Kandemir, 2016). Dolayısıyla, performansın ve planlı çalışma gibi özelliklerin önemli olduğu öğretim sürecini yürüten öğretmenlerin erteleme davranışı eğilimlerini belirlemek oldukça önemli görülmektedir.

Alanyazında erteleme davranışı sergileyen bireylerin; akademik başarılarında düşüş yaşadıkları (Aydoğan, 2008; Balkıs, 2006; Ellis ve Knaus, 1977; Hill, Chabot ve Barrall, 1978; Howell ve Watson, 2007; Pfister, 2002), motivasyon düzeylerinin diğer bireylere göre daha düşük olduğu (Çakıcı, 2003; Milgram, Mey-Tal ve Levison, 1998; Ferrari ve Scher, 2000), zaman yönetimi konusunda sorun yaşadıkları (Solomon ve Rothblum, 1984; akt, Balkıs, 2006), iş kaygısı düzeylerinin yüksek olduğu (Balkıs, 2006; Ocaktan, Keklik ve Çöl, 2002) görülmektedir. Ayrıca, erteleme davranışı ile benlik saygısı ve içsel denetim arasında negatif bir ilişki olduğu da görülmektedir (Aitken, 1982; Beswick, Rruhtblum ve Mann, 1988). Araştırma sonuçlarına göre, erteleme davranışı sergileyen bireylerin akademik hayatlarında problem yaşadıkları ve psikolojik olarak sorunlu bazı davranışlar sergiledikleri söylenebilir.

Yukarıdaki bilgilere göre, sosyal medya bağımlılığı ve genel erteleme davranışının psikolojik bir sorun olarak kabul edildiği ve bireylerin akademik başarısı, zaman yönetimi, motivasyon seviyeleri, benlik saygısı üzerinde olumsuz etkileri olduğu görülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Alanyazında sosyal medya bağımlılığı ve genel erteleme davranışına ilişkin araştırmalar incelendiğinde, çalışmaların birçoğunun öğrencilere yönelik olduğu ve öğretmenlere yönelik yeterli sayıda çalışma olmadığı görülmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin sosyal medya kullanım seviyelerini ve genel erteleme davranışı eğilimlerini incelemek önemli görülmüştür. Bu nedenle bu araştırmada, icra ettiği meslekler bakımından çok önemli olan öğretmenlerin sosyal medya bağımlılık profillerini ve genel erteleme davranışı eğilimlerini belirlemek ve bu değişkenlerin birbiri ile ilişkisini incelemek amaçlanmıştır.

Araştırma Soruları

Araştırmada aşağıdaki sorular yanıtlanmaya çalışılmıştır:

- Öğretmenlerin sosyal medya bağımlılık profilleri nasıldır?
- Öğretmenlerin genel erteleme davranışı gösterme eğilimleri nasıldır?
- Öğretmenlerin sosyal medya bağımlılık profilleri ve genel erteleme davranışı gösterme eğilimleri cinsiyetlerine göre değişmekte midir?
- Öğretmenlerin sosyal medya bağımlılık seviyeleri ile genel erteleme davranışları arasındaki ilişki nasıldır?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Öğretmenlerin sosyal medya bağımlılık seviyelerinin genel erteleme davranışları ile ilişkisini incelemeyi amaçlayan bu araştırma, nicel araştırma paradigmasına dayalı betimleyici araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama (survey) modeli ile desenlenmiştir. Tarama modeli, geçmişteki veya halen var olan bir durumu, olduğu biçimiyle betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2015). Araştırmanın bağımlı değişkeni öğretmenlerin sosyal medya bağımlılık puanları, bağımsız değişken ise genel erteleme davranışı puanlarıdır.

Evren-Örnekleme

Araştırmanın çalışma grubunu, Tokat Merkezde farklı ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan ve amaca yönelik örnekleme tekniği ile seçilen 100 öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmenlerin 52'si (%52) kadın, 48'i (%48) erkektir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada verilerin toplanma araçları olarak Şahin ve Yağcı (2017) tarafından geliştirilen "Sosyal Medya Bağımlılık Ölçeği -Yetişkin Formu" (SMBÖ-YF) ve Çakıcı (2003) tarafından geliştirilen "Genel Erteleme Ölçeği" (GEÖ) kullanılmıştır. Sosyal Medya Bağımlılık Ölçeği Yetişkin Formu, sanal tolerans ve sanal iletişim olmak üzere iki alt boyut ve 5'li likert tipinde 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin geneli için Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı .94; alt boyutlardan sanal tolerans için .92 ve sanal iletişim için .91'dir. Bu çalışma özelinde ölçeğin geneli için Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı .81 olarak hesaplanmıştır. Bu verilere göre ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu söylenebilir. Ölçeğin puanlanmasında, 0-34 puan aralığı "Bağımlılık Yok", 35-52 puan aralığı "Az Bağımlı", 53-69 puan aralığı "Orta Derece Bağımlı" ve 70 puan üstü "Yüksek Bağımlı" olarak nitelendirilmiştir (Şahin ve Yağcı, 2017).

Genel erteleme ölçeği öğretmenlerin erteleme eğilimlerini ölçmek için Çakıcı (2003) tarafından geliştirilmiştir. Toplamda 18 maddeden oluşan 5'li likert tipi puanlamaya sahip olan ölçek "erteleme" (2., 5., 7., 9., 10., 11., 13., 14., 15., 16., 18.maddeler) ve "zamanı iyi

kullanma" (1., 3., 4., 6., 8., 12., 17. maddeler) olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. Çakıcı (2003) tarafından yapılan analizlerde cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı erteleme alt boyutu için.88, zamanı iyi kullanma alt boyutu için.85 olarak bulunmuştur. Bu çalışma özelinde ölçeğin geneli için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .76 olarak hesaplanmıştır. Erteleme ölçeğinden alınan puan yükseldikçe genel erteleme davranışı gösterme eğilimi de yükselmektedir (Çakıcı, 2003).

Verilerin Analizi

Çalışma grubuna araştırmaya ilişkin bilgilendirme toplantısı yapıldıktan sonra öğretmenlere sırasıyla Sosyal Medya Bağımlılık Ölçeği Yetişkin Formu ve Genel Erteleme Ölçeği uygulanmıştır. Ölçeklerin uygulanması ortalama 25 dakika sürmüştür.

Veriler analiz edilirken parametrik testler kullanılasının varsayımlarından birisi, verilerin normal dağılım göstermesidir (Büyüköztürk, 2015). Mevcut araştırmada toplanan verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini test etmek amacıyla her iki ölçekten elde edilen puanlara Shapiro-Wilk testi uygulanmıştır. Test sonuçlarına göre ($p>.05$) verilerin normal dağılım gösterdiği görülmüş bu nedenle verilerin analizinde parametrik testler kullanılmasına karar verilmiştir. Veriler bilgisayar ortamında SPSS programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizinde demografik özelliklere ilişkin veriler (yaş, cinsiyet) için frekans, yüzde, ortalama, standart sapma gibi betimsel istatistiklerden, cinsiyet değişkeni için bağımsız gruplar t-testi ve değişkenlerin birbirleri ile ilişkisini incelemek amacıyla korelasyon analizleri gibi yordamsal istatistiklerden faydalanılmıştır.

BULGULAR

Araştırmaya, çalışma grubundaki öğretmenlerin sosyal medya bağımlılık seviyelerini ve genel erteleme davranışı eğilimlerini belirlemekle başlanmış ve daha sonra araştırma sorusunu oluşturan sosyal medya bağımlılık seviyeleri ile genel erteleme davranışları arasındaki ilişkiyi incelemekle devam edilmiştir.

Öğretmenlerin sosyal medya bağımlılık profillerini belirlemek amacıyla SMBÖ-YF ölçeğinden elde edilen puanlar analiz edilmiş ve sonuçlar Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Öğretmenlerin Sosyal Medya Bağımlılık Profilleri

	<i>f</i>	%
Bağımlık Yok	15	15,00
Az Bağımlı	32	32,00
Orta Derece Bağımlı	24	24,00
Yüksek Bağımlı	29	29,00
Toplam	100	100,00

Ölçekten elde edilen ortalama puan $\bar{x}=55.87$, en düşük puan 27, en yüksek puan 87 ve standart sapma $ss=16,85$ olarak hesaplanmıştır. Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin 15’inin (%15) “Bağımlılık Yok”, 32’sinin (%32) “Az Bağımlı”, 24’ünün (%24)

“Orta Bağımlı” ve 29’unun (%29) “Yüksek Bağımlı” profilinde olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre çalışma grubundaki öğretmenlerin 53’ünün (%53) sosyal medya bağımlısı olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin genel erteleme davranışı eğilimlerini belirlemek amacıyla GEÖ’den elde edilen puanlar analiz edilmiş ve sonuçlar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2.Öğretmenlerin Genel Erteleme Davranışı Eğilimleri

Ölçekler	N	X	SS	Sh _{\bar{x}}
GEÖ	100	53,44	11,60	1,16

Tablo2 incelendiğinde ölçekten elde edilen ortalama puanın 53,44 olduğu görülmektedir. GEÖ’den alınabilecek minimum puan 19 ve maksimum puan 95 olduğu göz önüne alınarak elde edilen ortalamannın (\bar{x} =53.44), (ss=11.60) ölçeğin puan ortalamasından (\bar{x} =47,5) yaklaşık 6 puan yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre öğretmenlerin genel erteleme davranışı seviyelerinin orta seviyenin üzerinde olduğu ve ertelemeci bir davranış sergiledikleri söylenebilir.

Öğretmenlerin GEÖ ve SMBÖ puanlarının cinsiyetlerine göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla ilişkisiz gruplar t-testi analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3.Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Genel Erteleme Davranışı Eğilimleri ve Sosyal Medya Bağımlılık Seviyelerinin Karşılaştırılması

Puan	Gruplar	N	X	SS	t	sd	p
GEÖ	Kadın	47	52.76	11.08	.545	98	.951
	Erkek	53	54.03	12.11			
SMBÖ	Kadın	47	55.38	15.91	.271	98	.229
	Erkek	53	56.30	17.77			

*p<.05

Tablo 3 incelendiğinde erkek öğretmenlerin Genel erteleme Ölçeği puan ortalamasının (\bar{x} =54.03), (ss=12.11) ve kadın öğretmenlerin puan ortalamasının (\bar{x} =52.76), (ss=11.08) olduğu görülmektedir. Gerçekleştirilen ilişkisiz gruplar t-testi sonuçlarına göre öğretmenlerin GEÖ puanlarının cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı (p>.05) görülmektedir. Benzer şekilde erkek öğretmenlerin SMBÖ puan ortalamasının (\bar{x} =56.30), (ss=17.77) ve kadın öğretmenlerin puan ortalamasının (\bar{x} =55.38), (ss=15.91) olduğu görülmektedir. Gerçekleştirilen ilişkisiz gruplar t-testi sonuçlarına göre öğretmenlerin SMBÖ puanlarının cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı (p>.05) görülmektedir.

Araştırmanın dördüncü problemi olan öğretmenlerin sosyal medya bağımlılık seviyelerinin genel erteleme davranışları ile ilişkisini incelemek amacıyla, SMBÖ ve GEÖ ölçekleri puan ortalamalarına korelasyon analizi yapılmıştır. Gerçekleştirilen Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon analizi sonucuna göre puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı ($p<.05$), pozitif yönde ve yüksek etki büyüklüğünde ($r=.883$) bir ilişki saptanmıştır. Bu bulguya göre, öğretmenlerin sosyal medya bağımlılık seviyeleri yükseldikçe genel erteleme davranışı sergileme eğilimlerinin de yükseldiği söylenebilir.

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Öğretmenler sosyal medya bağımlılık ölçeği yetişkin formundan ortalama 55.87, en düşük 27 ve en yüksek 87 puan almışlardır. Bulgulara göre öğretmenlerin %47'si bağımlı olmayan ve az bağımlı, %53'ü ise orta ve yüksek bağımlı profilindedir. Tonbuloğlu ve İşman (2014), çalışmalarında öğretmenlerin büyük çoğunluğunun sosyal medya kullandığını ve kullanım amaçlarının eğitsel olmadığı, çoğunlukla haber okuma, video, fotoğraf, karikatür, güzel söz paylaşımı gibi konularda kullandıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin GEÖ'den ortalama 53.44 puan aldıkları ve bunun ölçeğin ortalama puanı olan 47.5'ten yaklaşık 6 puan fazla olduğu görülmektedir. Erteleme davranışına ilişkin alanyazında öğretmenlere yönelik yeterli sayıda çalışma bulunmamasına karşılık, Balkıs (2007), Arif ve Altun (2011) ve Özer (2016), araştırmalarında öğretmen adaylarının ortalamanın üzerinde erteleme davranışı sergilediklerini belirtmişlerdir.

Erkek öğretmenlerin genel erteleme davranışı eğilimleri ve sosyal medya bağımlılık seviyeleri kadınlara göre yüksek olsa da cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Adesina (2011), Özer ve Ferrari (2011) tarafından yapılan araştırmalarda cinsiyet değişkeninin erteleme davranışını etkilediğine dair bulgulara rastlanmazken, Çakıcı (2003), Özer (2005), Aydoğan (2008), Akbay (2009), Kandemir (2010), Sarıoğlu (2011), Tanrıku (2013), araştırmalarında cinsiyet değişkeninin etkili olduğunu; erkeklerin kadınlara göre daha fazla erteleme davranışı sergilediklerini belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin sosyal medya bağımlılık seviyeleri ile genel erteleme davranışı eğilimleri arasında pozitif yönde güçlü bir ilişki olduğu ortaya konmuştur. Buradan hareketle öğretmenlerin sosyal medya bağımlılık seviyeleri yükseldikçe genel erteleme eğilimlerinin de yükseldiği söylenebilir. Araştırma bulgularıyla örtüşür şekilde, Gürültü (2016), lise öğrencilerine yönelik çalışmada, öğrencilerin orta seviyede internet bağımlısı profilinde olduğunu, akademik erteleme davranışlarının ortalamanın üzerinde olduğunu ve internet bağımlılık seviyeleri ile akademik erteleme davranışları arasında pozitif yönde bir korelasyon olduğunu belirtmiştir. Odacı ve Çelik (2012), mevcut araştırmanın bulgularından farklı olarak üniversite öğrencilerinin problemlili internet kullanma oranları ile akademik erteleme davranışları arasında bir ilişki olmadığı bulgusuna ulaşmışlardır.

Bu bulgular ışığında aşağıdaki öneriler yapılmıştır:

Öğretmenlerin %53'ünün orta ve yüksek derece sosyal medya bağımlısı olduğu bulgusundan hareketle; günümüzde yasaklanması veya kısıtlanması çok zor olan sosyal ağ kullanımının eğitsel amaçla kullanımı teşvik edilebilir. Öğretmenlere sosyal medyanın eğitsel amaçlarla nasıl kullanılacağına yönelik hizmetiçi eğitimler düzenlenerek, öğretmenler bu konuda yöreklendirilebilir. Dolayısıyla sosyal ağların daha faydalı kullanılmasına yönelik adımlar atılabilir.

Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmenleri akademik çalışmalara yönlendirebilecek sosyal ağ grupları kurularak sosyal ağlar vasıtasıyla öğretmenlerin akademik gelişimine katkı sağlanabilir. Böylece, sosyal ağların eğitsel amaçlarla ve verimli kullanılmasına yönelik uygulamalar çoğaltılabilir.

İcra ettikleri meslek itibari ile oldukça önemli olan öğretmenlerin genel erteleme davranışı eğilimlerinin ortalamadan yüksek çıkması oldukça manidardır. Dolayısıyla başka araştırmalarda öğretmenlerin erteleme davranışı eğilimlerinin nedenlerine yönelik bulgular elde edilmesi faydalı olabilir. Böylece erteleme eğilimine yönelik önlemler alınması için veriler elde edilebilir. Ayrıca yapılacak araştırmalarda genel erteleme davranışı eğilimi yüksek olan öğretmenlerin akademik erteleme davranışı eğilimlerini belirlemek de önemli olabilir.

“Sosyal medya bağımlılık seviyesi arttıkça genel erteleme davranışı eğilimi de artar” bulgusundan hareketle, öğretmenler sosyal medya kullanımının getirebileceği olumsuzluklara ilişkin gerek hizmet öncesi gerekse hizmetiçi faaliyetlerle bilinçlendirilebilir. Eğitim fakültelerinde sosyal ağlar ve bunların eğitsel olarak kullanımına ilişkin dersler okutulabilir.

Sosyal medya kullanımı dışında erteleme davranışının altında yatan nedenlere ilişkin araştırmalar yapılarak erteleme davranışının sosyolojik ve psikolojik nedenleri ortaya konabilir.

KAYNAKÇA

- Adesina, O. J. (2011). Influence of personality types and academic procrastination on the academic achievements of senior secondary school adolescents in Ibadan. *Ife PsychologIA*, 19(1).
- Aitken, M.E. (1982). *A personality profile of the collage student procrastinator*. Doktora tezi, University of Pittsburg, Pittsburg.
- Akar, E. (2010). *Sosyal medya pazarlaması: sosyal webde pazarlama stratejileri*. Ankara: Efil Yayınevi.
- Akbaş, E., S. (2009). *Cinsiyete göre üniversite öğrencilerinde akademik erteleme davranışı: akademik güdülenme, akademik öz yeterlik ve akademik yüklemelerin rolü*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Andreassen, C.S (2012). Development of a facebook addiction scale. *Psychological Reports*, 2012, 110, 2, 501-517.
- Aydın, İ. E. (2016). Üniversite öğrencilerinin sosyal medya kullanımları üzerine bir araştırma: Anadolu üniversitesi örneği. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (35), 373-386.
- Aydoğan, D. (2008). *Akademik erteleme davranışlarının benlik saygısı, durumluluk kaygı ve öz-yeterlik ile açıklanabilirliği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Balkıs, M. (2006). *Öğretmen adaylarının davranışlarındaki erteleme eğiliminin, düşünme ve karar verme tarzları ile ilişkisi*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Balkıs, M. (2007). *Öğretmen adaylarının davranışlarındaki erteleme eğiliminin karar verme stilleri ile ilişkisi*. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(21), 67-83.
- Beswick, G., Rothblum, E. D. ve Mann, L. (1988). Psychological Antecedents of Student Procrastination. *Australian Psychologist*, 23, 207-217.
- Brunborg, G. S., Mentzoni, R. A., Molde, H., Myrseth, H., Skouverøe, K. J. M., Bjorvatn, B. ve Pallesen, S. (2011). The relationship between media use in the bedroom, sleep habits, and symptoms of insomnia. *Journal of Sleep Research*, 20, 569-575.
- Çakıcı, D. Ç. (2003). *Lise ve üniversite öğrencilerinde genel erteleme ve akademik erteleme davranışının incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Doğan, T., Kürüm, A. Ve Kazak, M. (2017). Kişilik özelliklerinin erteleme davranışını yordayıcılığı. *Başkent University Journal Of Education*, 1(1), 1-8.
- Ellis, A. Ve Knaus, W. J. (1977). *Overcoming procrastination*. New York: Signet Books.

- Gürültü, E. (2016). *Lise öğrencilerinin sosyal medya bağımlılıkları ve akademik erteleme davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*.Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Hill, M., Hill, D., Chabot, A. ve Barral, J. (1978). A survey of college faculty and student procrastination. *College Students Personal Journal*, 12, 256-262.
- Howell, A. ve Watson, D. C. (2007). Procrastination: Associations with achievement goal orientation and learning strategies. *Personality and Individual Differences*, 43, 167-178.
- Kandemir, M. (2010). *Akademik erteleme davranışını açıklayıcı bir model*. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kandemir, M. (2016). Akademik erteleme davranışını açıklayıcı bir model. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 4(3), 51-72.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (28. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ocaktan, M.E., Keklik, A. ve Çöl, M. (2002). Abidinpaşa sağlık ocağında çalışan sağlık personelinde spielbergdurumluk ve sürekli kaygı düzeyi. *Anakara Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, Cilt 55, 1, 21- 28.
- Odacı, H. ve Berber Çelik, Ç. (2012). Üniversite öğrencilerinin problemleri internet kullanımlarının akademik öz-yeterlik, akademik erteleme ve yeme tutumları ile ilişkisi. *NWSA-Education Sciences*, 1C0504, 7, (1), 389-403.
- Lay, C. H. (1986). At last, my research article on procrastination. *Journal of Research in Personality*, 20, 474-495.
- Milgram, N., Mey-Tal, G.ve Levison, Y. (1998). Procrastination, generalized or specific in college students and their parents. *Personality and Individual Differences*, 25, 297-316.
- Özer, A. ve Altun, E. (2011). Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme nedenleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(21), 45-72.
- Özer, B. U. (2005). *Academic procrastination: prevalence, self-reported reasons, gender difference and its relation with academic achievement*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özer, B. U. ve Ferrari, J.R. (2011). Gender orientation and academic procrastination: Exploring Turkish high school students. *Individual Differences Research*, 9(1), 33-40.
- Özer, B. U. (2016). Bir grup lise öğrencisinde akademik erteleme davranışı: Sıklığı, olası nedenleri ve umudun rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(32).
- Pfister, T. L. (2002). *The effects of self-monitoring on academic procrastination, self-efficacy and achievement*. Doctoral dissertation, ProQuest Information & Learning.

- Roberts, M.S. (1997). *Yaşamı ertelemeyin*. (Çev. Levent Kartal). İstanbul: Mavi Okyanus Yayıncılık.
- Sarioğlu, A. F., (2011). *Öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimi ile mükemmelliyetçilik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Scher, S. C.ve Osterman, N. M. (2002). Procrastination, conscientiousness, anxiety and goals: exploring the measurement and correlates of procrastination among school-aged children. *Personality in the Schools*, 39, 385-398.
- Suganuma, N., Kikuchi, T., Yanagi, K., Yamamura, S., Morishima, H., Adachi, H., Kumanogo, T., Mikami, A., Sugita, Y. ve Takeda, M. (2007). Using electronic media before sleep can curtail sleep time and result in self-perceived insufficient sleep. *Sleep and Biological Rhythms*, 5, 204-214.
- Şahin, C. ve Yağcı, M. (2017). Sosyal medya bağımlılığı ölçeği-yetişkin formu: Geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 14(1), 523-538.
- Tanrıkulu, M. (2013). *Ergenlerin akademik erteleme davranışlarıyla benlik saygılarının incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Tektaş, N. (2014). Üniversite öğrencilerinin sosyal ağları kullanmalarına yönelik bir araştırma. *Tarih Okulu Dergisi*, 2014(XVII).
- Tonbuloğlu, İ. Ve İşman, A. (2014). Öğretmenlerin sosyal ağları kullanım profillerinin incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 320-338, Doi: 10.14686/BUEFAD.201416220.
- Tutgun Ünal, A. (2015). *Sosyal medya bağımlılığı: Üniversite öğrencileri üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- TÜİK, (2016). Hanehalkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması, 2016, <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=21779>, ET: 03.10.2017.

Türkiye Eğitim Dergisi

(2019) Cilt 4, Sayı 1, s. 48-67.

Türkçe Öğretim Programı (2017)'nin Stufflebeam'in (CIPP) Modeline Göre Değerlendirilmesi

Ebuzer Kayhan¹
Mehmet Gürol²

Özet

Bu çalışmanın amacı, Türkçe öğretim programı (2017)'ni CIPP değerlendirme modelinin bağlam, girdi ve süreç boyutları çerçevesinde öğretmen görüşleri açısından değerlendirmektir. Araştırma nitel araştırmalardan durum çalışması olup 2018-2019 eğitim-öğretim yılında MEB'de çalışan 13 Türkçe öğretmeniyle yapılmıştır. Çalışmanın örnekleme, maksimum çeşitlilik örnekleme yapılarak belirlenmiştir. Veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmış ve içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Öğretmenlerden elde edilen görüşler doğrultusunda 3 tema, 11 kategori ve 49 kod çıkarılmıştır. Bu temalar program çerçevesi, program girdileri ve program süreci olarak belirlenmiştir. Bağlam değerlendirmeye ilişkin görüşler incelendiğinde öğretmenler programın kazanımları, metin ve etkinliklerini olumlu bulmuşlardır. Girdi değerlendirmeye ilişkin görüşler incelendiğinde öğretmenlerin kendilerini yeterli gördükleri ve öğrenci giriş özelliklerinin yetersiz bulduklarını ifade etmişlerdir. Bunun yanında yöntem-tekniğin uygun ve yeterli olduğu, iş takviminin yetersiz olduğu ifade edilmiştir. Süreç değerlendirmeye yönelik görüşler incelendiğinde öğretmenlerin genel olarak süreçten memnun olduğu; öğrenciden kaynaklı sıkıntılar yaşadığını ifade etmişlerdir. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin bağlam boyutuna ilişkin görüşlerinin genelde olumlu olduğu, girdi ve süreç boyutunda öğrencilerden kaynaklı sıkıntılar yaşadığı ve iş takviminin yeterli olmadığı ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler

Program değerlendirme
CIPP değerlendirme modeli
Türkçe öğretim programı

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 03/04/2019
Kabul Tarihi: 11/06/2019
Elektronik Yayın Tarihi: 21/06/2019

DOI: 11..11111/ted.xx

¹ Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, e.kayheen@gmail.com

² Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, gurolmehmet@gmail.com

The Relation with Teacher's Social Media Addiction Levels and General Procrastination Behaviour

Ebuzer Kayhan¹
Mehmet Gürol²

Abstract

The aim of this research is to evaluate the Turkish curriculum based on CIPP evaluation model's context, input, process according to the opinions of the teachers. The research is case study from qualitative studies and was carried out with 13 Turkish language teachers who are working in the Ministry of Education in the academic year of 2018-2019. The sample of the study were chosen by maximum variation sampling method. The data were collected through semi-structured interview form developed by the researchers and analyzed by using content analysis method. According to the opinions obtained from teachers, 3 themes, 11 categories and 49 codes were extracted. These themes are defined as the program framework, program inputs and program process. When the opinions about the context evaluation were examined, the teachers found the program's achievements, text and activities positive. When the opinions about the input evaluation were examined, they stated that the teachers considered themselves sufficient and that the students' entrance features were insufficient. Besides, it is stated that the method-techniques are appropriate and sufficient, and the work schedule is insufficient. When the opinions about process evaluation are examined, teachers stated that they are generally satisfied with the process, that they suffered from student problems. According to the results of the study, it was revealed that teachers' views on the context dimension were generally positive, the difficulties from students in the input and process dimension and the work schedule was not sufficient.

Keywords

Curriculum evaluation
CIPP evaluation model
Turkish curriculum

About Article

SendingDate: 03/04/2019
AcceptanceDate: 11/06/2019
Electronic IssueDate: 21/06/2019

DOI: 11..11111/ted.xx

¹ Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, e.kayheen@gmail.com

² Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, gurolmehmet@gmail.com

GİRİŞ

Bir ulusu geleceğe taşıyan ve diğer milletler arasında saygılık kazandıran etkenlerin en önemlisi, o toplumun eğitim kurumları dolayısıyla da yetişmiş eğitilmiş bireylerdir. Eğitim kurumlarına bu vasfı veren en önemli unsur ise eğitim programlarıdır. Toplum geleceğe taşıyan eğitim kurumları, bilim ve teknoloji alanındaki gelişmeler karşısında toplumun ve ilgili dönemin ihtiyaçlarını karşılamak için eğitim programlarında gerekli düzenleme ve yeniliklere giderek müfredat değişiklikleri yapmak durumunda kalmıştır. Bilgi birikiminin artması, bilim ve teknoloji alanındaki gelişme, ilerleme ve yenilikler toplumları eğitimde sürekli bir yenileşme, ilerleme ve değişime yöneltmiştir. Son otuz yılda bilgi ve iletişim teknolojilerinde meydana gelen gelişmeler, küresel rekabet ve işbirliğinde çarpıcı bir hızlanma meydana getirmektedir. Bilgi ve yenileşmeyle yürütülen hizmet ekonomisi, endüstri ekonomisinin yerini almış, iş ve çalışma alanlarını yeniden şekillendirmiştir (Kay, 2010). Bilim ve teknoloji alanındaki hızlı değişim, bireyin ve toplumun değişen ihtiyaçları, öğrenme öğretme teorisi ve yaklaşımlarındaki yenilik ve gelişmeler bireylerden beklenen nitelikleri etkilediğinin farkına varılmış ve buna göre MEB tarafından programda gerekli değişim ve yeniliklere gidilmiştir. Eğitime yönelik yapılan yenilikler bir toplum için en büyük ve en karlı yatırımdır. Fakat bu yatırım, iyi yönetilmezse zararı en korkunç olan bir yatırımdır (Kaya, 2009, s.13).

Türkiye’de zaman zaman bazı öğretim programlarında gerekli değişimler ve yenilikler yapılmıştır. Bu değişim ve gelişmelerin doğal bir sonucu olarak Cumhuriyet Dönemi’nden bugüne birçok eğitim programı geliştirilmiş ve uygulamaya konulmuştur. Müfredatında değişime ve yenileşmeye gidilen programlardan biri de Türkçe öğretim programıdır. Cumhuriyet’ten bugüne yenilenen Türkçe öğretim programlarının gittikçe dönemin ihtiyaçlarını dikkate aldığı, günlük yaşam becerilerine ağırlık verdiği, öğrenciyi merkeze aldığı ve yapılandırmacılığı temele oturttuğu farklı çalışmalarda yer almıştır (Alver ve Sancak, 2016; Aydın, 2017; Ayrancı ve Mutlu, 2017; Bayburtlu, 2015; İşeri ve Baştuğ, 2016). Eğitim programlarında son olarak 2017 yılında bir yenileşmeye gidilmiştir. MEB tarafından 2017 yılında yenilenen Türkçe öğretim programı (1. ve 8.sınıflar) ortaokullar için ilk defa 5.sınıf düzeyinde uygulamaya konulmuş ve 2018-2019 eğitim-öğretim yılı itibarıyla her sınıf düzeyinde uygulanmaya başlanmıştır.

Literatüre bakıldığında değerlendirme üzerine birçok tanımlamanın yapıldığı görülmektedir. Değerlendirme bir şeyi kabul etme, değiştirme veya sonlandırmaya karar vermeye yardımcı olacak veriyi toplamak için kişilerin uyguladığı süreçtir (Ornstein & Hunkins, 2004, s.330). Yine başka bir ifadeyle değerlendirme; programın özellikleri, aktiviteleri, sonuçları ve geleceğine dair kararları bildirmek için bilgilerin sistemli bir biçimde toplanmasıdır (Patton, 1997, s.23). Bu ve buna benzer tanımlara bakıldığında denilebilir ki program değerlendirme; programı veya programın herhangi bir ögesini kabul etmek, değiştirmek yahut çıkartmak için çeşitli ölçme araçları ile veri toplamak, elde edilen verileri programın etkililiğinin göstergesi olan ölçütlerle karşılaştırmak ve programın etkililiği konusunda karar vermektir (Gözütok, 1999). Program değerlendirmeye farklı bakan başka bir araştırmacıya göre değerlendirme; öğretimi, program bileşenlerini, ortamları, yönetimi, teftişi, iş gücünü, ulaşımı vb. değişkenleri içine alan bir süreci kapsamalıdır (Oliva, 2018, s.452).

Son yıllarda program değerlendirme üzerine yirminin üzerinde program değerlendirme yaklaşımının olduğunu görülmektedir. Bu değerlendirme modellerinden biri

de Stufflebeam tarafından literatüre kazandırılmıştır. Stufflebeam'ın program değerlendirme modeli (CIPP) öncelikle Amerika'daki okulların akademik programlarının başarısını geliştirmeye-özellikle eğitim ve öğretimi geliştirmeye odaklı- yönelik olarak geliştirilmiştir (Oral ve Yazar, 2017, s.480). Sonra biraz daha geliştirilerek eğitimin dünyasının yanında sağlık kuruluşları, iş dünyası, hükümet programları vb. alanlarda da kullanılmaya başlanmıştır. Bu modelin temelinde yatan ana nokta, değerlendirmenin en önemli amacının kanıtlamak değil, geliştirmek olduğudur (Stufflebeam, 2003, s.31). Bu yönüyle diğer program değerlendirme modellerinden ayrılmaktadır. Model, değerlendirmeye farklı bir bakış açısı getirerek değerlendirmeyi sürekli yapılan bir süreç olarak görmüş ve karar-yönetim merkezli yaklaşımlara önemli katkılar sağlamıştır (Ornstein & Hunkins, 2004, 342). Stufflebeam'a göre göre program değerlendirme sürekli bir işlemdir. Program hakkında sürekli bilgi toplanması, programla ilgili doğru kararların alınmasına değerlendirme çalışmaları yardımcı olmaktadır. Bu modelde dört temel değerlendirme vardır: bağlam değerlendirme, girdi değerlendirme, süreç değerlendirme ve ürün değerlendirme (Demirel, 2012, s.178).

Bağlam değerlendirme; tanımlanmış çevredeki fırsatları, problemleri, ihtiyaçları değerlendirir. Bağlam değerlendirme bir nevi ihtiyaç analizi yapmaktır. Var olan hedeflerin ihtiyaçlarla tutarlı olup olmadığı ve hedeflerin ihtiyaçları karşılayıp karşılamadığını ortaya koyar. Yine bağlamda değerlendirmede programın güçlü ve zayıf yönleri ortaya konulur (Stufflebeam, 2003, 31). Bağlamdeğerlendirmenin amacı, programın çevresini betimlemek, bu çevreye bağlı istenilen ve olağan/gerçek durumları tanımlamak, kaçan fırsatlara ve karşılanmayan ihtiyaçlara odaklanmak ve bunların sebeplerini araştırmaktır (Ornstein & Hunkins, 2004, 343).

Girdi değerlendirme ise stratejileri, çalışma planlarını, uygulamaya yönelik seçilen bütçe yaklaşımlarını değerlendirir. Program amaçlarını karşılamak için kaynakların nasıl kullanılacağına ilişkin kararlar almak ve bilgi sağlamak için yapılmaktadır (Ornstein & Hunkins, 2004, 343). Buradaki amaç, ihtiyaç duyulan değişiklikleri yapmak için bir eylem biçiminin reçetesini yazmaya yardımcı olmaktır. Girdi değerlendirme değerlendirmecilere seçenekleri araştırırken veya değerlendirirken gerekli araç gereçleri, bütçe kaynaklarını ve stratejileri seçmesine yardım eder. Daha açık bir ifadeyle programın hedef kazanımlarını gerçekleştirmek için gerekli kaynakların (araç gereç veya personel) neler olduğu, uygulamada kullanılacak strateji ve yöntemlerin uygulanabilir olup olmadığının değerlendirildiği aşamadır (Stufflebeam, 2003, 44).

Süreç değerlendirme, programın uygulama sürecini kontrol edip dönüt sağlamaktır. Esasında süreç değerlendirmesinin birinci amacı, programda planlanan uygulamaların etkili ve planlı bir şekilde ne düzeyde uygulandığının kontrolünü yapmak ve karar vericilere bu konuda dönüt vermektir. Diğer amacı ise süreçte planı uygun bir şekilde değiştirme yahut geliştirmeye rehberlik etmektir. Aynı zamanda başlangıçtaki bazı kararların hatalı olduğu veya yeni şartlardan dolayı değiştirilmesi gerekirse plan değiştirilebilir. Yine başka bir amacı da katılımcıların veya uygulayıcıların rollerini ne düzeyde yerine getirdiğinin aşamalı olarak değerlendirmesini yapmaktır (Madaus, Scriven & Stufflebeam, 1983,132). Özetle süreç değerlendirmede, gözlemcilerin ve katılımcıların sürecin kalitesini nasıl değerlendirdiklerinin ve planlanan programın gerçekte nasıl uygulandığının rapor edilmesi, uygulamada beklenmeyen sorunların tespit edilmesi ve buna yönelik tedbirlerin alınması yapılır (Stufflebeam, 2003, 55).

Ürün değerlendirmede ise beklenen ve beklenmeyen sonuçları teşhis etmek ve değerlendirmektir. Ürün değerlendirmenin amacı; ölçmek, yorumlamak ve programın başarısını değerlendirmektir. Ana amacı ise programdan yararlananların ihtiyaçlarının ne düzeyde karşılanıp karşılanmadığını tespit etmektir. Ürün değerlendirme beklenen ve beklenmeyen sonuçların veya olumlu ve olumsuz sonuçların değerlendirilmesidir (Stufflebeam, 2003, 58). Burada programın ürünü hakkında veri toplanarak beklenen ürünle gerçekleşen ürünün karşılaştırılması söz konusudur (Uşun, 2012, 92). Ürün değerlendirme; uygulama sonucu ilgili programı devam ettirmek, programda değişiklikler yapmak veya programı sonlandırmak yahut farklı yerlerde ve alanlarda kullanılmaya değer olup olmadığına karar vermek için yapılan bir değerlendirme aşamasıdır (Ornstein & Hunkins, 2004, 344).

Literatür taraması sonucu Türkçe öğretimine yönelik yapılan çalışmaların daha çok öğrenci başarısını etkileyen etkenler üzerine odaklandığı, program değerlendirme çalışmalarının ise yenilenen programın önceki programlarla karşılaştırılması şeklinde yapıldığı sonucuna varılmıştır. Bu değerlendirme çalışmalarının belli bir program değerlendirme modeli çerçevesinde yapılmadığı görülmektedir. Türkçe öğretim programının amacı, öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri dil becerilerini (dinleme, konuşma, yazma, okuma) ve zihinsel becerileri kazanmaları, bu becerileri kullanarak kendilerini bireysel ve sosyal yönden geliştirmeleri, etkili iletişim kurmalarını sağlamaktır (MEB, 2017). Türkçe öğretim programının amacına bakıldığında programın sonuç odaklı olmaktan ziyade süreç odaklı olduğu görülmektedir. Zira ana dilin kazanılması ve günlük hayatta kullanılması bir süreci gerekli kılmaktadır. Bundan dolayı programın kapsamlı bir şekilde (Bağlam, girdi, süreç) değerlendirilmesi adına Stufflebeam'ın CIPP modeli temel alınmıştır. Zira bu model, değerlendirmeye bir bütün olarak bakmaktadır. Literatüre bakıldığında CIPP değerlendirme modeli temel alınarak yapılan Türkçe öğretim programını değerlendirme çalışmasına rastlanmamıştır. CIPP değerlendirme modelinin farklı program değerlendirme alanlarında, özellikle İngilizce öğretim programları değerlendirme çalışmalarında kullanıldığı araştırmalarda görülmektedir (Dinçer, 2013; Selvi, 2009; Karataş, 2007; Kavgaoglu, 2017; Arseven, 2009; Kurt, 2016; Cansu, 2010). Türkçe öğretim programlarının değerlendirilmesinde bu model temelli bir çalışmanın olmaması araştırmayı önemli kılmaktadır.

Bu çalışmada amaç, yenilenen Türkçe öğretim programı (2017)'ni CIPP değerlendirme modelinin bağlam, girdi ve süreç boyutları çerçevesinde öğretmen görüşleri açısından değerlendirmektir. Yenilenen öğretim programlarının incelenmesi ve değerlendirilmesi önemli görülmektedir. Zira yenilenen eğitim programlarında hedeflenen değişim ve yeniliklerin yapılıp yapılmadığının bilinmesi ve buna yönelik değerlendirmelerin yapılması bundan sonraki program geliştirme ve yenileme çalışmalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- 1-Türkçe öğretmenlerinin yenilenen Türkçe öğretim programının bağlam boyutuna ilişkin görüşleri nelerdir?
- 2- Türkçe öğretmenlerinin yenilenen Türkçe öğretim programının girdi boyutuna ilişkin görüşleri nelerdir?
- 3- Türkçe öğretmenlerinin yenilenen Türkçe öğretim programının süreç boyutuna ilişkin görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Bu araştırma, Türkçe öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda Türkçe öğretim programı (2017)'ni CIPP değerlendirme modelinin bağlam, girdi ve süreç boyutları çerçevesinde değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Dolayısıyla araştırma, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması temelli bir çalışmadır. Nitel araştırmalar; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi veri toplama yöntemlerinin kullanarak algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi bir biçimde ortaya koymasına yönelik bir süreci takip eden çalışmalardır (Yıldırım ve Şimşek, 2000, s.19). Durum çalışması ise özellikle değerlendirme süreçleri gibi birçok alanda kullanılan, araştırmacının bir durumu, bir programı, olayı, eylemi veya süreci derinlemesine analiz ettiği bir çalışmadır (Creswell, 2016, s.14). Durum çalışmaları, bir olayın yoğun bir şekilde çalışmasıyla ilgilidir. Durum çalışması derinlemesine bir araştırma olduğu için genelde bir sınırlama vardır. Bu sınırlamanın içine ne alınıp ne alınmayacağı bazen bir belirsizlik oluştursa da katılımcı görüşmeler, derinlemesine gözlemler ve doküman yoluyla elde edilen ve analiz edilen verilerin derinlemesine ve boylamsal olarak incelenmesini içerir (Glesne, 2013, s.30).

Katılımcılar

Bu çalışmada amaçlı örneklem yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi yoluyla örneklem seçilmiştir. Maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminde amaç, görece olarak küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örnekleme çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2000, s.70). Bu bağlamda İstanbul'daki devlet okullarında görev yapan 8'i erkek, 5'i kadın olmak üzere toplamda 13 Türkçe öğretmeni örnekleme alınmıştır. Maksimum çeşitliliği sağlamak adına öğretmenlerin farklı kıdem ve cinsiyetten olmasına; öğretmenlerin görev yaptığı okulların farklı sosyo-ekonomik düzeye sahip olmasına dikkat edilmiştir. Buna göre örnekleme alınan öğretmenler İstanbul'daki iki ilçeden farklı sosyo-ekonomik özelliklere sahip dört farklı okuldan seçilmiştir. Örneklemin %38'i kadın, %62'si erkek öğretmenlerden oluşmaktadır. Örneklemin %23'ü 1-5 yıl, %31'i 5-10 yıl, %38'i 10-15 yıl ve %8'i 15-20 yıl kıdeme sahiptir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verilerini toplamak için görüşme yöntemi kullanılmıştır. Görüşme, sosyal bilimlerde yapılan nitel araştırmalarda en sık kullanılan yöntemlerden biridir. Görüşme yoluyla deneyimler, tutumlar, niyetler, yorumlar gibi doğrudan gözlenemeyen durumlar anlaşılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2000, s.92). Bu çalışmada veriler, katılımcılarla yapılan bireysel görüşmelerden yarı yapılandırılmış görüşme formuyla elde edilmiştir. Katılımcılarla yüz yüze yapılacak görüşme sorularını oluşturmak için öncelikle araştırmanın alt problemleri incelendi. Daha sonra her problem için ihtiyaç duyulan bilgi türüne göre araştırmacılar tarafından yarı yapılandırılmış görüşme soruları oluşturuldu. Yarı yapılandırılmış görüşme formundaki açık uçlu sorular oluşturulurken CIPP değerlendirme modelinin bağlama, girdi ve süreç boyutları göz önünde bulundurulmuştur. Hazırlanan görüşme sorularının içerik geçerliği için ilgili alan uzmanları, Türkçe Öğretmenliği ile Eğitim Programları ve Öğretim alan uzmanlarından görüş alınmıştır. Uzmanlardan gelen görüşler doğrultusunda sorularda gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra 13 sorudan oluşan

yarı yapılandırılmış görüşme formun son şekli hazırlanmıştır. Deneme amaçlı ön uygulamadan sonra görüşmeler 2018-2019 eğitim öğretim yılında on üç öğretmene uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

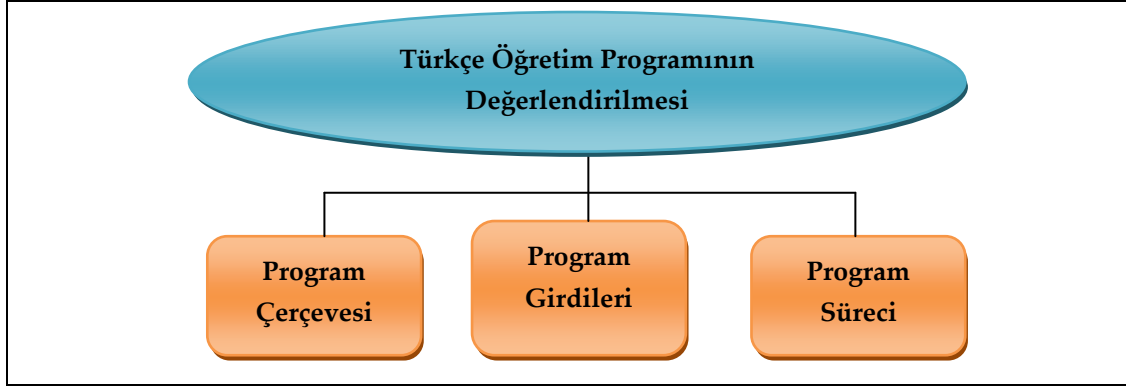
Araştırmada veriler içerik analizi yapılarak çözümlenmiştir. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir şekilde yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2000, s.162). Yaklaşık 320 dakikalık ses kayıtlarından elde edilen veriler olduğu gibi yazıya geçirildi. Katılımcıların ifadeleri çözümlenerek uygun kodlar geliştirildi. Bu kodlar ilgili başlıklar altında gruplandırıldı ve bu başlıklardan temalar çıkarıldı. Bulgular bölümünde görüleceği üzere kod, kategori ve temalar tablolar halinde sunulmuştur. Bunun yanı sıra araştırmacılar tarafından geliştirilen kod, kategori ve temaları desteklemek için katılımcıların ifadelerinden direk alıntılara yer verildi. Direk alıntılar yapılırken katılımcılar için özel kısaltmalar kullanıldı (Örneğin, Ö1 öğretmen).

İç geçerlik nitel araştırmaların güçlü yanlarından biridir ve okuyucu, katılımcı ve araştırmacının bakış açısından bulguların doğru olup olmadığını belirlemesine dayanmaktadır çalışmadır (Creswell, 2016, s.201). Nitel çalışmalarda iç geçerlik, araştırmalardan elde edilen bulguların ve sonuçların doğruluğu yansıtıp yansıtmadığıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2000, s.78). Yine nitel araştırmalarda iç geçerlik araştırmacının belirlediği kategorilerin ve yorumların gerçekleşen doğrularla örtüşmesine ve gerçeği yansıtmasına bağlılığı ifade eder. Araştırmacının rolü nitel bir araştırmada iç geçerliliği tehdit eden bir etkidir. Hem verilerin toplanması hem de verilerin yorumlanması araştırmacı tarafından gerçekleştirildiği için araştırmacının düşünceleri ve beklentileri araştırmanın sonucuna yansiyabilir (Büyüköztürk ve diğ., 2016, s.257). Bunun için araştırmacının objektif olması gerekir ve araştırmayı ön yargılarına bağlı kalmadan yürütmelidir (Freankel & Wallen, 2003). Yüz yüze görüşmeler yoluyla ayrıntılı ve derinlemesine veri toplama, katılımcılarla uzun süreli etkileşim, katılımcıların farklılığı, uzman görüşleri ve katılımcı onayı, araştırmacının tutarlı olması nitel araştırmanın iç geçerliliğini arttırmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2000, s.79). Araştırmada iç geçerliliği arttırmak, verilerin çözümlenmesi ve kodlanması sürecine ilişkin hata olasılığını azaltmak üzere araştırmacılar tarafından yapılan eşleştirmelerin uygun olup olmadığını kontrol etmeleri için Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim dalından iki alan uzmanından ilgili kod, kategori ve temaların çapraz kontrolü sağlanmıştır. Araştırmacıların yapmış olduğu kod, kategori ve tema gruplamaları ile uzmanların yaptıkları kod-kategori-tema eşleştirmeleri karşılaştırılmış ve sonuçların güvenilirliği Miles & Huberman güvenilirlik formülü (1994) kullanılarak hesaplanmıştır [Güvenirlik=görüş birliği/görüş birliği +görüş ayrılığı) x100]. Miles ve Huberman' a göre kodlayıcılar arası güvenilirlik en az % 80 olmalıdır (Miles & Huberman, 1994). Miles ve Huberman formülü doğrultusunda bu araştırmanın kodlama güvenilirliği % 87 bulunmuştur[40 / (40 + 6) x100 = 0.87].Yine ayrıntılı betimleme için bulgular kısmında katılımcıların ifadelerinden doğrudan alıntılara yer verilerek analiz sonuçları desteklenmiştir.

BULGULAR

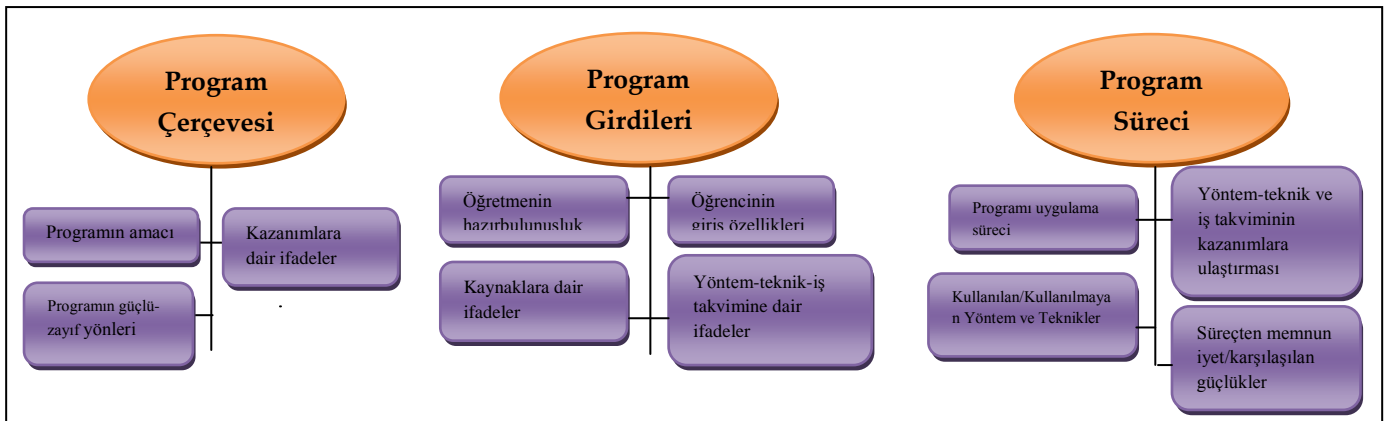
Bu bölümde Türkçe öğretmenlerinin Türkçe öğretim programına yönelik görüşleri sunulmuştur.

Araştırmanın analizleri sonucuna göre öğretmenlerin programa yönelik 226 ifadesinden 3 tema, 11 kategori ve 49 kod çıkarılmıştır. Bu temalar “program çerçevesi”, “program girdileri” ve “uygulama süreci”dir. Temalar şekilde 1’de sunulmuştur.



Şekil 1: Türkçe Öğretim Programının Değerlendirilmesi: Temalar

Program çerçevesi temasını programın amacı, kazanımlara dair ifadeler, programın güçlü-zayıf yönleri; program girdileri temasını öğretmenin hazır düzeyi, “öğrencinin giriş özellikleri”, “kaynaklarla ilgili düşünceler”, “yöntem-teknik-iş takvimine dair ifadeler; program süreci temasını ise “programı uygulama süreci”, “kullanılan/kullanılmayan yöntem teknikler”, “yöntem-teknik ve iş takviminin kazanımları ulaştırması”, “süreçten memnun olma/karşılaşılan güçlükler kategorilerinden oluşmaktadır. Bu kategoriler şekil 2’de sunulmuştur.



Şekil 2: Türkçe Öğretim Programının Değerlendirilmesi: Kategoriler

Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde 11 kategoriye yönelik 46 kodun olduğu görülmektedir. Programın amacı, kazanımlara dair ifadeler, programın güçlü-zayıf yönleri kategorilerine yönelik kodlar şekil 3'te sunulmuştur.



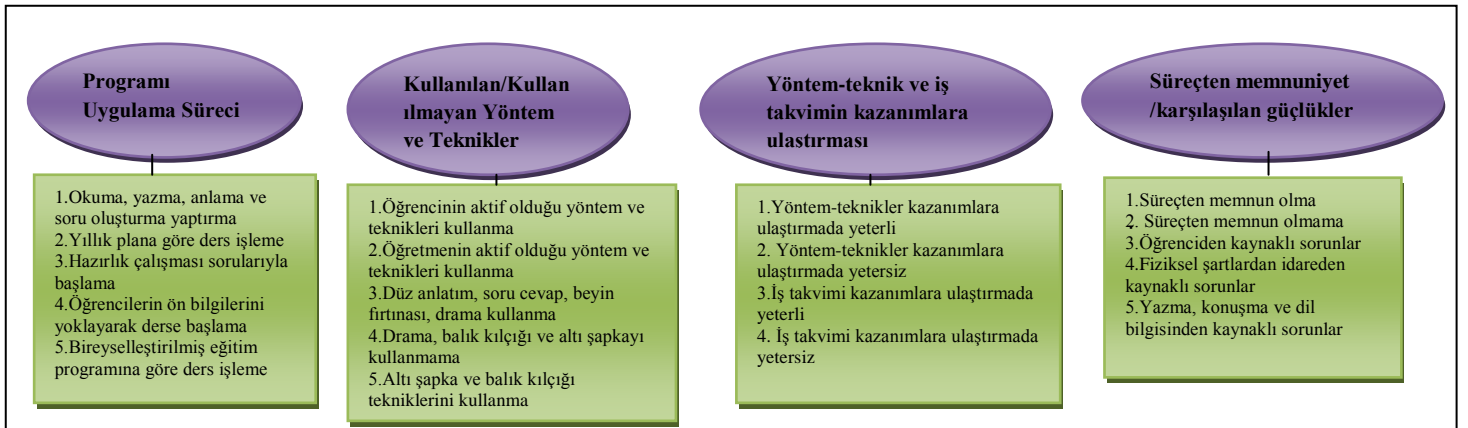
Şekil 3: Programın Amacı, Kazanımlara Dair İfadeler, Programın Güçlü-Zayıf Yönleri Kategorilerine Yönelik Kodlar

Öğretmenin hazır düzeyi, öğrenci giriş özellikleri, kaynaklarla ilgili düşünceler, yöntem-tekni ve iş takvimine dair ifadeler kategorilerine ait kodlar şekil 4'te sunulmuştur.



Şekil 4: Öğretmenin Hazır Düzeyi, Öğrenci Giriş Özellikleri, Kaynaklarla İlgili Düşünceler, Yöntem-Teknik Ve İş Takvimine Dair İfadeler Kategorilerine Ait Kodlar

Programı uygulama süreci, kullanılan/kullanılmayan yöntem ve teknikler, yöntem-tekni ve iş takviminin kazanımlara ulaştırması, süreçten memnuniyet/karşılaşılan güçlükler kategorilerine ait kodlar şekil 5'te sunulmuştur.



Şekil 5:Programı Uygulama Süreci, Kullanılan/Kullanılmayan Yöntem Ve Teknikler, Yöntem-Teknik Ve İş Takviminin Kazanımlara Ulaştırması, Süreçten Memnuniyet/Karşılaşılan Güçlükler Kategorilerine Ait Kodlar

Türkçe Öğretim Programının Çerçevesi

Bu başlık altında Türkçe öğretmenlerinin programın bağlam boyutuna ilişkin görüşlerine yer verilmiştir. Araştırmanın amacı doğrultusunda **Türkçe öğretmenlerinin yenilenen Türkçe öğretim programının bağlam boyutuna ilişkin görüşleri nelerdir?**Bu soru kapsamında öğretmenlere programın bağlam boyutuna ilişkin dört soru soruldu. Öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda programın çerçevesi teması ve bu temanın kategorilerine yönelik bulgular aşağıda yer almaktadır.

Türkçe öğretim programının çerçevesi teması altında yer alan programın amacı kategorisine ait yüzdelik ve frekanslar tablo 1’de sunulmuştur.

Programın amacı	f	%
Dil becerileri ve dil bilgisini kazandırmak	9	50
Bilişsel ve duyuşsal olarak geliştirmek	2	11
Türkçeyi kurallarına uygun kullanmak	7	39
Toplam	18	100

Tablo 1:Programın Amacı Kategorisine Ait Yüzdelik Ve Frekanslar

Tablo 1 incelendiğinde öğretmenler programın amacına yönelik 18 tane ifade belirtmişlerdir. Bu ifadelerin % 50’sinin “dil becerileri ve dil bilgisini kazandırmak” koduna ait olduğu görülmektedir. Diğer kodlar “bilişsel ve duyuşsal olarak geliştirmek” ve “Türkçeyi kurallarına uygun olarak kullanmak”tır. Bazı öğretmenlerin programın amacına dair ifadeleri aşağıdaki gibidir:

Ö5 : “Bana göre Türkçe öğretim programının amacı çocukların **okuma, yazma, anlama, dinleme gibi becerilerini kazandırıp bunları günlük hayata uygulamalarını hatta günlük hayatta ana dillerini doğru ve anlaşılır bir biçimde kullanmalarını sağlamaktır.**”

Ö7: “Bence Türkçe öğretim programının amacı öğrencilere günlük yaşamda özellikle **Türkçeyi etkili ve verimli bir şekilde kullanmasını sağlamaktır.** Etkili ve verimliden kasıt, çocukların diksiyon anlamında konuşmalarını daha iyi kullanmalarını sağlamak, kekeme olmadan harfleri doğru şekilde ifade telaffuz etmelerini sağlamaktır.”

Türkçe öğretim programının kazanımlara dair ifadeler kategorisine ait yüzdelik ve frekanslar tablo 2’de sunulmuştur.

Kazanımlara dair ifadeler	f	%
Kazanımlar öğrencilerin ihtiyaçlarını giderebilecek nitelikte	11	46
Kazanımlar öğrenci ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz	2	8
Kazanımlar öğrenci özelliklerine uygun	9	38
Kazanımlar öğrenci özelliklerine uygun değil	2	8
Toplam	24	100

Tablo 2: Kazanımlara Dair İfadeler Kategorisine Ait Yüzdelik Ve Frekanslar

Tablo 2'ye bakıldığında öğretmenlerin programın kazanımlarına dair 24 ifade belirtmişlerdir. Bu ifadelerin çoğu %46 ile "kazanımlar öğrencilerin ihtiyaçlarını giderebilecek nitelikte" koduna aittir. Kazanımlara dair diğer kodlar " kazanımlar öğrenci ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz", "kazanımlar öğrenci özelliklerine uygun" ve "kazanımlar öğrenci özelliklerine uygun değil"dir. Öğretmenlerin kazanımlara dair ifadelerinden birkaç alıntı aşağıda verilmiştir:

Ö6: *"Programın hedef kazanımları öğrencilerin ihtiyaçlarını tam karşılayamıyor. Yine aynı şeye geleceğim aslında. Okuma anlamında ve kendilerini ifade etmede tam karşıladığımı düşünmüyorum. Ama bu biraz da okulun fiziksel şartlarıyla da alakalı."*

Ö10: *"Şimdi ben zaten yazarken amaç yazmıyorum deftere. Bana çok mantıklı gelmiyor şunu şunu yapar şeklinde. Evet, programın vermek istedikleri doğru ama biz öğrenciye veremiyoruz. Programa baktığımızda bilişsel, duyuşsal olarak öğrenciye uygun fakat bunları vermede ve öğrencilerin almasında sıkıntı var."*

Türkçe öğretim programının güçlü-zayıf yönleri kategorisine ait yüzdeler ve frekanslar tablo 3'de sunulmuştur.

Programın güçlü-zayıf yönleri	f	%
Ekinlik ve metinlerin nitelikli olması	7	32
Kazanımların nitelikli olması	5	23
Dil bilgisine yönelik sıkıntı	1	5
Metinlerin ve etkinliklerin nitelikli olmaması	4	18
Okuma ve yazma etkinliklerin az olması	7	32
Toplam	22	100

Tablo 3:Programın Güçlü-Zayıf Yönleri Kategorisine Ait Yüzdeler Ve Frekanslar

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin programın güçlü-zayıf yönlerine dair 22 ifade belirttikleri görülmektedir. Bu ifadelerden büyük çoğunluğu, programın güçlü yönlerini ifade eden %32 ile "ekinlik ve metinlerin nitelikli olması" kodu ile programın zayıf yönlerini ifade eden %32 ile "okuma ve yazma etkinliklerin az olması" koduna "aittir. Bunları, programın güçlü yanını ifade eden "kazanımların nitelikli olması", kodu ile programın zayıf yönlerini ifade eden "metinlerin ve etkinliklerin nitelikli olmaması" ve "dil bilgisine yönelik sıkıntı" kodları takip etmektedir. Bu kategoriye dair öğretmenlerin görüşlerinden bazı alıntıları aşağıda sunulmuştur:

Ö12: *"Önceki programa göre düşündüğümde açıkçası görsellere daha fazla yer verilmesi çok güzel-aslında ders kitapları açısından bakıyorum-görsellere çok yer verilmesi çocuklar için çok güzel olmuş. Yine okuma kazanımlarına biraz daha ağırlık verildiğini görüyorum, bu da çok güzel olmuş. Kazanımların içeriği biraz daha canlı tutulmuş."*

Ö8: *"Programın okuma ve yazma etkinliklerine biraz daha fazla yer vermesi gerektiğini düşünüyorum. Çünkü dil bilgisi azaltıldı, konuşma-dinleme-yazma-okuma becerilerine yönelik kazanımlar ağırlıkta olduğu için buna yönelik etkinliklerin az olduğunu dolayısıyla programı bu yönden zayıf buluyorum."*

Türkçe Öğretim Programının Girdileri

Bu başlık altında Türkçe öğretmenlerinin programın girdi boyutuna ilişkin görüşlerine yer verilmiştir. Araştırmanın amacı doğrultusunda **Türkçe öğretmenlerinin yenilenen Türkçe öğretim programının girdi boyutuna ilişkin görüşleri nelerdir?** sorusu kapsamında öğretmenlere programın girdi boyutuna ilişkin beş soru soruldu. Öğretmenlerin girdi boyutuna dair ifadeleri doğrultusunda programın girdileri teması ve bu temanın kategorilerine yönelik bulgular aşağıda yer almaktadır.

Türkçe öğretim programının girdileri teması altında yer alan öğretmenin hazır düzeyi kategorisine ait yüzdelik ve frekanslar tablo 4’te sunulmuştur.

Öğretmenin hazır düzeyi	<i>f</i>	%
Hazırbulunuşluk düzeyinin yeterli olması	12	50
Hazırbulunuşluk düzeyinin yetersiz olması	1	4
Programa yönelik hizmet içi eğitimin alınması	6	25
Programa yönelik hizmet içi eğitimin alınmaması	3	13
Programa yönelik hizmet içi eğitimlerin yetersizliği	2	8
Toplam	24	100

Tablo 4:Öğretmenin Hazır Düzeyi Kategorisine Ait Yüzdelik Ve Frekanslar

Tablo 4’e bakıldığında öğretmenlerin programın girdileri teması altında yer alan öğretmenin hazır düzeyi kategorisine yönelik 24 ifade ileri sürmüşlerdir. Bu ifadelerden %50’si “hazırbulunuşluk düzeyinin yeterli olması” koduna aittir. Bu kodu “programa yönelik hizmet içi eğitimin alınması”, “programa yönelik hizmet içi eğitimin alınmaması”, “programa yönelik hizmet içi eğitimlerin yetersizliği” ve “hazırbulunuşluk düzeyinin yetersiz olması” kodları takip etmektedir. Öğretmenlerin kendi hazır düzeylerine yönelik ifadelerden bazıları aşağıda verilmiştir:

Ö3: *“Programa yönelik verilen hizmet içi eğitim semineri çok vasattı. Kendim araştırdım ve çalıştım. Yaparak yaşayarak bir şeyleri öğreniyorum. Programa adapte olmakta herhangi bir sıkıntı yok. Yeterli olduğumu düşünüyorum.”*

Ö2: *“Yeni Türkçe öğretim programı ile ilgili hazırbulunuşluğum düşük çünkü profesyonel uzmanlar tarafından yeterli bir zaman diliminde verilmesi gereken eğitim, ilçe zümre başkanı tarafından amatör bir şekilde çok kısım bir zaman diliminde verildi. Ayrıca programa uyum için öğretmenlere doğru düzgün bir hizmet içi eğitim verilmedi.”*

Öğrencinin giriş özellikleri kategorisine ait yüzdelik ve frekanslar tablo 5’te sunulmuştur.

Öğrencinin giriş özellikleri	<i>f</i>	%
Öğrencilerin giriş özellikleri yeterli	2	15
Öğrencilerin giriş özellikleri yetersiz	11	85
Toplam	13	100

Tablo 5:Öğrencinin Giriş Özellikleri Kategorisine Ait Yüzdelik Ve Frekanslar

Tablo 5’e bakıldığında öğretmenler öğrencinin giriş özelliklerine dair 13 ifade belirtmişlerdir. Bu ifadelerden %85’i “öğrencilerin giriş özellikleri yetersiz” koduna aittir. Bunu %15 ile “öğrencilerin giriş özellikleri yeterli” kodu takip etmektedir. Öğretmenlerin buna dair ifadelerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

Ö11: “Valla şu andaki beşlerim benim hazırbulunuşluklarımı hiç iyi bulmuyorum. Okuma yazması olmayan çok öğrencim var, gözlemliyorum. Büyük harfin nerede olduğunu, cümle bitince hangi noktalama işareti kullanacağını bilmiyorlar. Bundan dolayı çok zorlanıyorum beşlerde.”

Ö12: “Yani beşinci sınıfları açığı son iki üç yıldır çok fazla tanıma imkanım olmadı, genelde altıncı, yedinci ve sekizinci sınıflara denk geldim. Beşinci sınıflar genellikle okula uyum sıkıntısı yaşayan grup oluyordu. Ama bunun dışında öğrenciler hazır mı biraz hatırlatmalar yapıldı mı çünkü öğrenciler sene başında yaz mevsiminin verdiği rahavetten dolayı biraz gevşeyebiliyorlar ama genel olarak programdan almaları gerekeni alıyorlar. Yani öğrenciler hazırbulunuşlu bir şekilde geliyorlar diyebilirim.

MEB tarafından sunulan kaynaklarla ilgili düşünceler kategorisine ait yüzdeler ve frekanslar tablo 6’da sunulmuştur.

Kaynaklarla ilgili düşünceler	f	%
Sunulan kaynaklar yeterli	7	33
Sunulan kaynaklar yetersiz	6	29
Kaynaklar kazanımları gerçekleştirmede yeterli	5	24
Kaynaklar kazanımları gerçekleştirmede yetersiz	3	14
Toplam	21	100

Tablo 6:Kaynaklarla İlgili Düşünceler Kategorisine Ait Yüzdeler Ve Frekanslar

Tablo 6 incelendiğinde MEB tarafından öğretmenlere sunulan kaynaklarla ilgili öğretmenler tarafından ileri sürülen 21 ifadenin %33’ü “sunulan kaynakların yeterli” koduna aittir. Bunu “sunulan kaynaklar yetersiz”, “kaynaklar kazanımları gerçekleştirmede yeterli” ve “kaynaklar kazanımları gerçekleştirmede yetersiz” kodları takip etmektedir. Kaynaklarla ilgili öğretmenlerin ifadelerinden doğrudan alıntılar aşağıdaki gibidir:

Ö3: “MEB in kaynaklarını ilk defa bu yıl yeterli görüyorum. Mesela ben beş yedi ve sekizinci sınıflara giriyorum. Ben sekizlerde ders kitabını işlemeyi sevmezdim; fakat bu yıl ilk defa sekizlerde metin işliyorum. Yediler zaten ilgi çekici beşler aynı şekilde. Yani ilk defa kitaptaki metinler alanında uzman kişilerin yazdığı yazılar ve etkinliklerin de çoğunu beğeniyorum.”

Ö2: “MEB in bu yılki kaynak kitabı geçen yıllara oranla çok iyi. Bunun dışında akıllı tahta ve Eba güzel; fakat Türkçe dersi için hala bir yetersizlik var. Örneğin, TDK basımlı Türkçe sözlük ve deyimler sözlüğü, imla kılavuzu her öğrenciye verilmeli. Çünkü öğrenci bunları alamıyor.”

MEB tarafından program için önerilen yöntem-teknikler ile iş takvimine dair ifadeler kategorisine ait yüzdeler ve frekanslar tablo 7’de sunulmuştur.

Yöntem-teknik-iş takvimine dair ifadeler	f	%
Yöntem-teknikler yeterli	9	37
Yöntem-teknikler yetersiz	4	17
İş takvimi yeterli	3	13
İş takvimi yetersiz	8	33
Toplam	24	100

Tablo 7:Yöntem-Teknikler İle İş Takvimine Dair İfadeler Kategorisine Ait Yüzdeler Ve Frekanslar

Tablo 7'e bakıldığında öğretmenler, MEB tarafından önerilen yöntem-teknikler ile iş takvimine yönelik 24 ifade beyan etmişlerdir. Bu ifadelerden %37'si "yöntem-teknikler yeterli" koduna ve %33'ü "iş takvimi yetersiz" koduna aittir. Bunları "yöntem-teknikler yetersiz" ve "iş takvimi yeterli" kodları takip etmiştir. Öğretmenlerin MEB tarafından önerilen yöntem-teknikler ile iş takvimine dair görüşlerinden bazıları aşağıda alıntılanmış gibi verilmiştir:

Ö1: *"Programda önerilen strateji, yöntem ve teknikler şayet öğretmen uygulayabiliyorsa bence bu yöntem ve teknikler programın hedeflerine gayet uygundur. Fakat burada öğretmenin hangi yöntem veya tekniği tercih edeceği önemlidir. Yine programda verilen iş takvimi bazı sınıflar için yeterli iken bazı sınıflar için yetersiz olabiliyor. Daha önce dediğim gibi burada iş öğretmene düşüyor."*

Ö3: *"Dil bilgisi için içine girdiğine iş takvimi yeterli olmuyor. Biz burada kendimiz oynamalar yaparak bu eksikliği gidermeye çalışıyoruz. Çünkü bir saatte dil bilgisi kazandırılmıyor. O zaman konuşmadan, ya da okumadan kısarak bunu gidermeye çalışıyoruz."*

Türkçe Öğretim Programının Uygulama Süreci

Bu başlık altında Türkçe öğretmenlerinin programın süreç boyutuna ilişkin görüşlerine yer verilmiştir. Araştırmanın amacı doğrultusunda **Türkçe öğretmenlerinin yenilenen Türkçe öğretim programının süreç boyutuna ilişkin görüşleri nelerdir?** sorusu kapsamında öğretmenlere programın süreç boyutuna ilişkin dört soru soruldu. Öğretmenlerin süreç boyutuna dair ifadeleri doğrultusunda programın uygulama süreci teması ve bu temanın kategorilerine ait bulgular aşağıda yer almaktadır.

Programın uygulama süreci kategorisine ait yüzdeler ve frekanslar tablo 8'de sunulmuştur.

Programı uygulama süreci	f	%
Okuma, yazma, anlama ve soru oluşturma yaptırma	5	36
Yıllık plana göre ders işleme	2	14
Hazırlık çalışması sorularıyla başlama	2	14
Öğrencilerin ön bilgilerini yoklayarak derse başlama	4	29
Bireyselleştirilmiş eğitim programına göre ders işleme	1	7
Toplam	14	100

Tablo 8: Programın Uygulama Süreci Kategorisine Ait Yüzdeler Ve Frekanslar

Tablo 8 incelendiğinde öğretmenler programın uygulama sürecine yönelik 14 ifade belirtmişlerdir. Bu ifadelerin %36'sı "okuma, yazma, anlama ve soru oluşturma yaptırma" koduna ait olup bunu sırasıyla "öğrencilerin ön bilgilerini yoklayarak derse başlama", "yıllık plana göre ders işleme", "hazırlık çalışması sorularıyla başlama" ve "bireyselleştirilmiş eğitim programına göre ders işleme" kodları takip etmektedir. Programın uygulama sürecine yönelik öğretmenlerden alıntılanan bazı ifadeler aşağıda verilmiştir:

Ö13: *"Yeni Türkçe müfredatında gramer ağırlıklı eğitim anlayışı yerine okuma, anlama ve yazma becerilerinin geliştirilmesi ağırlıklı olarak görülmektedir. Ben de 5.ve 6.sınıftaki altı saatlik dersin iki saatini okuma, metin çözümleme, anlama ve soru oluşturma, iki saati kompozisyon*

yazma, kalan iki saatin bir saatini kitap okuma, bir saatini de okuduğu kitabı özetini anlatmaya ayırıyorum.”

Ö12: “Yani ders işlerken ünitelendirilmiş yıllık planlarımız elimizde oluyor, bunlara göre ilerlemeye çalışıyorum. Ama okuma etkinliklerini çok fazla yapıyoruz, okuma etkinliklerine ağırlık vermeye çalışıyorum. Yani ekstra bir programım yok. Yıllık plana göre dersimi işliyorum.”

Süreçte kullanılan/kullanılmayan yöntem ve teknikler kategorisine ait yüzdeler ve frekanslar tablo 9’da sunulmuştur.

Kullanılan/kullanılmayan yöntem ve teknikler	f	%
Öğrencinin aktif olduğu yöntem ve teknikleri kullanma	3	14
Öğretmenin aktif olduğu yöntem ve teknikleri kullanma	2	9
Düz anlatım, soru cevap, beyin fırtınası, drama kullanma	8	36
Drama, balık kılıcı ve altı şapkayı kullanmama	5	23
Altı şapka ve balık kılıcı tekniklerini kullanma	4	18
Toplam	22	100

Tablo 9: Kullanılan/Kullanılmayan Yöntem Ve Teknikler Kategorisine Ait Yüzdeler Ve Frekanslar

Tablo 9’a bakıldığında öğretmenlerin süreçte kullanılan veya kullanılmayan yöntem ve teknikler kategorisine yönelik 22 ifade beyan etmişlerdir. Bu ifadelerden %36’sı “düz anlatım, soru cevap, beyin fırtınası, drama kullanma” koduna aittir. Bunu “drama, balık kılıcı ve altı şapkayı kullanmama”, “altı şapka ve balık kılıcı tekniklerini kullanma”, “Öğrencinin aktif olduğu yöntem ve teknikleri kullanma” ve “Öğretmenin aktif olduğu yöntem ve teknikleri kullanma” kodları takip etmektedir. Öğretmenlerin süreçte kullandıkları/kullanmadıkları yöntem ve tekniklere dair ifadelerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

Ö3: “Biz yöntem olarak en sık **düz anlatımı, teknik olarak soru cevabı kullanıyoruz. Fakat soru cevap tekniğinde öğrencilerimiz çok zorlanıyor kendini ifade etmede. Rol yapma, örnek olaya, beyin fırtınası da kullanıyoruz. Ama genel olarak öğretmenin aktif olduğu yöntem ve teknikleri kullanıyoruz.**”

Ö6: “Önerilen tekniklerden soru cevap beyin fırtınası sıkça kullandığımız tekniklerdir. Bunun yanında düz anlatımı da bazen kullanmaktayım. **Kazanımlardan dolayı balık kılıcı, altı şapka yöntemini kullanmıyoruz.**”

MEB tarafından önerilen yöntem-teknikler ile iş takviminin kazanımlara ulaştırması kategorisine ait yüzdeler ve frekanslar tablo 10’da sunulmuştur.

Yöntem-teknik ve iş takviminin kazanımlara ulaştırması	f	%
Yöntem-teknikler kazanımlara ulaştırmada yeterli	8	36
Yöntem-teknikler kazanımlara ulaştırmada yetersiz	3	14
İş takvimi kazanımlara ulaştırmada yeterli	3	14
İş takvimi kazanımlara ulaştırmada yetersiz	8	36
Toplam	22	100

Tablo 10:Yöntem-Teknikler İle İş Takviminin Kazanımlara Ulaştırması Kategorisine Ait Yüzdeler Ve Frekanslar

Tablo 10 incelendiğinde öğretmenler, MEB tarafından önerilen yöntem-teknikler ile iş takviminin kazanımlara ulaştırmasına yönelik 22 ifade beyan etmişlerdir. Bu ifadelerden

%36'sı "yöntem-teknikler kazanımlara ulaştırmada yeterli" ve "iş takvimi kazanımlara ulaştırmada yetersiz" kodlarına ait olup bunları "%14 ile "yöntem-teknikler kazanımlara ulaştırmada yetersiz" ve "iş takvimi kazanımlara ulaştırmada yeterli" kodları takip etmiştir. Öğretmenlerden bazılarının bu kategorinin kodlarına dair ifadeleri aşağıda verilmiştir:

Ö12: *"Ben bu yöntem ve tekniklerin hepsini kullanmaya çalışırsak kazanımlara ulaşmada biraz zamanımız yetersiz olduğunu düşünüyorum. Yöntem ve teknikler bence yeterli fakat iş takvimi yetersiz kalıyor.Çünkü yöntem, teknik ve kazanımlar güzel fakat bunların hepsini uygulamak için yeterli zamanımız yok."*

Ö6: *"İş takvimi olarak baktığımızda ders saatlerinde biz mutlaka yazı ve okuma yapıyoruz. Bu, bazı sınıflar için yeterli ama bazı sınıflar için yetersiz kalıyor. Mesela altınca sınıflarda yazma ve okuma yapılamıyor yedinci sınıflarda yapılabilir."*

Öğretmenlerin süreçten memnun olma/karşılaşılan güçlükler kategorisine ait yüzdeler ve frekanslar tablo 11'de sunulmuştur.

Süreçten memnun olma/karşılaşılan güçlükler	f	%
Süreçten memnun olma	7	32
Süreçten memnun olmama	4	18
Öğrenciden kaynaklı sorunlar	6	27
Fiziksel şartlardan ve idareden kaynaklı sorunlar	3	14
Yazma, konuşma ve dil bilgisinden kaynaklı sorunlar	2	9
Toplam	22	100

Tablo 11:Süreçten Memnun Olma/Karşılaşılan Güçlükler Kategorisine Ait Yüzdeler Ve Frekanslar

Tablo 11 incelendiğinde öğretmenlerin süreçten memnun olma/karşılaşılan güçlükler kategorisine yönelik 22 ifade beyan etmişlerdir. Bu ifadelerden %32'si "süreçten memnun olma" koduna aittir. Bu kodu sırasıyla "öğrenciden kaynaklı sorunlar", "süreçten memnun olmama", "fiziksel şartlardan ve idareden kaynaklı sorunlar" ve yazma, konuşma ve dil bilgisinden kaynaklı sorunlar" kodları takip etmiştir. Öğretmenlerin sürece yönelik ifadelerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

Ö3: *"Uygulama sürecinde memnunun programdan; fakat eksikler var bu da giderilebilir. Karşılaştığımız zorluklar süre ve çocukların ergenlik dönemleri. Sıkıntımız programdan kaynaklı değil aslında. Bu sıkıntıların yaşanmadığı bir yerde bu programı çok güzel bir şekilde uygulayabilirsiniz."*

Ö6: *"Uygulama sürecinde şahsi olarak ben şununla karşılaşıyorum: Türkçe öğretmenleri çok fazla yarışma ve törenlerde dahil ediliyor. Öğretmenin kafası orada olduğu için kendini derse veremiyor. Bunun için gereksiz yarışma ve programların okullardan çekilmesi gerekiyor. Bu durumdan dolayı süreci ilerletmede sıkıntı yaşıyorum ve memnun kalmıyorum."*

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu bölümde, araştırmaya katılan öğretmenlerin programın bağlam, girdi ve süreç boyutuna ilişkin görüşleri başlıklar halinde değerlendirilerek yorumlanmıştır.

Bağlam Değerlendirmeye İlişkin Sonuçlar

Öğretmenlerin programın bağlam boyutuna yönelik görüşlerinden hareketle programın çerçevesi teması altında programın amacı, kazanımlara dair ifadeler ve programın güçlü-zayıf yönleri kategorileri değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu programın amacının dil becerileri ve dil bilgisini kazandırmak olduğunu ifade etmişlerdir. Bunun yanında öğrencilerin Türkçeyi kurallarına uygun olarak kullanmasını sağlamak ve onları bilişsel ve duyuşsal olarak geliştirmek olduğunu belirtmişlerdir. Bu ifadeler, Türkçe öğretim programının temel hedeflerinden dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi, Türkçeyi konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarının sağlanması (MEB, 2017) yönündeki amaçlarıyla örtüşmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin programın amacına dair görüşleri MEB'in görüşleriyle tutarlılık göstermektedir. Öğretmenlerin programın kazanımlarına yönelik ifadeleri değerlendirildiğinde öğretmenlerin çoğu, kazanımların öğrenci ihtiyaçlarını karşılamada yeterli ve öğrenci özelliklerine uygun olduğu yönünde görüş bildirmiştir. Bazı öğretmenler ise kazanımların öğrenci ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kaldığını ve öğrenci özelliklerine uygun olmadığını yönündedir. Bu ifadelerde yola çıkarak denilebilir ki öğretmenlerin büyük çoğunluğu programın kazanımlarının öğrenci ihtiyaçlarına uygun olduğu yönünde görüş beyan ederek kazanımları yeterli ve nitelikli bulmuşlardır.

Programın güçlü ve zayıf yönlerine yönelik öğretmenler farklı ifadeler beyan etmekle beraber bu ifadelerin yaklaşık yarısı programın güçlü yönünün etkinlik, metin ve kazanımların nitelikli olduğu yönündedir. Kazanımların azaltılması ve içeriklerinin sadeleştirilmesi, metinlerin ve etkinliklerin iyileştirilmesi öğretmenler tarafından olumlu karşılanmıştır. Programın olumsuz yönlerini belirten ifadelerle göre programın zayıf yönleri; kitaptaki metinlerin ve etkinliklerin nitelikli olmaması, dil bilgisine yönelik sıkıntılar, okuma ve yazma etkinliklerin az olması şeklindedir. Bu sonuçlar, Dinçer (2013)'ün başka öğretim programı üzerine yapmış olduğu çalışmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Burada öğretmenler arasında bir görüş ayrılığı olduğu açıktır. Öğretmenlerin yarısı programın güçlü yönünün ders etkinlik, metin ve kazanımların nitelikli olduğunu söylerken yarısı ise ilgili kavramların programın zayıf yönü olduğunu belirtmiştir. Programın bağlam boyutuna yönelik görüşler incelendiğinde öğretmenlerin programın amacına dair görüşleri MEB'in amaçlarıyla örtüştüğü görülmektedir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu kazanımların öğrenci ihtiyaçlarını karşıladığını ve öğrenci özelliklerine uygun olduğunu söylemişlerdir. Bu durum Kurt (2016)'nın yapmış olduğu çalışmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Öğretmenlere göre programın güçlü yanları kazanımların, metinlerin ve etkinliklerin nitelikli olması iken zayıf yönü ise okuma ve yazma etkinliklerin az olması, dil bilgisine yönelik sıkıntılar ve bazı metin ve etkinliklerin niteliksiz olmasıdır. Genel olarak öğretmenlerin programın bağlam boyutuna ilişkin görüşleri olumlu yöndedir.

Girdi Değerlendirmeye İlişkin Sonuçlar

Programın girdi boyutuna ilişkin öğretmenlere yöneltilen sorular neticesinde elde edilen görüşlerden hareketle programın girdileri teması altında öğretmenin hazır düzeyi, öğrenci giriş özellikleri, kaynaklarla ilgili düşünceler, yöntem-teknikler ve iş takvimine dair ifadeler kategorileri değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin tamamına yakını programa yönelik hazır düzeylerinin yeterli olduğunu ve ifade etmişlerdir. Sadece bir öğretmen programa yönelik hazır düzeyinin yeterli olmadığını belirtmiştir. Bunun yanında bazı öğretmenler programa yönelik verilen hizmet içi eğitimleri aldığını; fakat bu eğitimleri yetersiz ve vasat bulduklarını, bazıları ise herhangi bir hizmet içi eğitim almadığını ifade etmiştir.

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin yetersiz olduğunu, özellikle beşinci sınıfların ortaokula uygun olmadığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu MEB tarafından sunulan kaynakların kazanımları gerçekleştirmede yeterli olduğunu, bazıları ise sunulan kaynakların yeterli olmadığını ifade etmiştir. Öğretmenlerin yarsından fazlası, MEB tarafından önerilen yöntem-tekniklerin yeterli ve uygun bulunduğunu, bir kısmı ise yetersiz gördüğünü ifade etmiştir. Çoğu öğretmen, iş takviminin kazanımları gerçekleştirmede yetersiz olduğunu belirtmiştir. Programın girdilerine yönelik ifadelerden hareketle öğretmenlerin kendi hazır düzeylerini yeterli bulduğu, öğrencilerin giriş özelliklerinin yetersiz gördüğü, sunulan kaynakların kazanımlar için yeterli ve uygun olduğu, önerilen iş takviminin kazanımları gerçekleştirmede yetersiz kaldığını belirtmişlerdir.

Öğretmenler, özellikle beşinci sınıfların giriş özelliklerinin yetersizliğini ilkökul öğretmenlerin test ve dil bilgisine ağırlık vermesinden ve okuma-yazmaya fazla ağırlık verilmediğinden kaynaklı olduğunu belirtmişlerdir. İş takviminin yetersizliği ise dil bilgisi konularının hala fazla olması ve sınıf düzeylerine dil bilgisi konularının dengeli bir şekilde dağıtılmamasından kaynaklı olduğunu belirtmişlerdir. Bu görüşlerden hareketle öğretmenlerin kendilerini program için hazır ve yeterli gördüğü, öğrencilerin hazır düzeylerinin yetersiz olduğu, özellikle ilkökuldan ortaokula gelen öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin ortaokul programına uygun olmadığı ve iş takviminin programın kazanımlarını gerçekleştirmede yetersiz kaldığı sonucu çıkmaktadır.

Süreç Değerlendirmeye İlişkin Sonuçlar

Öğretmenlerin programın süreç boyutuna yönelik görüşlerinden hareketle programın süreci teması altında programın uygulama süreci, kullanılan/kullanılmayan yöntem-teknikler, yöntem-teknik ve iş takviminin kazanımlara ulaştırması ve süreçten memnuniyet/karşılaşılan güçlükler kategorileri değerlendirilmiştir. Öğretmenler genel olarak programın uygulama sürecine ilişkin yıllık plandan hareketle okuma-yazma-anlama ve soru oluşturma, öğrencilerin ön bilgilerini yoklayarak derse başlama şeklinde süreci ilerlettiklerini ifade etmişlerdir.

Öğretmenler süreçte daha çok düz anlatım, soru cevap, beyin fırtınası ve bazen drama kullanma yöntem ve tekniklerini kullandığını belirtmişlerdir. Sınıf mevcutlarının kalabalık olmasından dolayı düz anlatım yöntemi ve soru cevap tekniğini kullandıklarını ifade etmişlerdir. Süreçte genelde kullanılmayan teknikler ise drama, balık kılıcı ve altı şapkadır. Dramanın kullanılmamasının nedeni uzun zaman almasından kaynaklı olduğu ifade edilmiştir. Altı şapkanın kullanılmamasının nedeni ise materyal eksikliğinin olmasıdır.

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu MEB tarafından önerilen yöntem ve tekniklerin genel olarak kazanımlara ulaştırmada yeterli olduğunu, iş takviminin ise yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir. İş takviminin süreçte yetersiz olmasının nedenleri; öğrenci özelliklerinin birbirinden farklı olması, sınıf mevcutlarının fazla olması, dil bilgisi konularının öğretimi ile okuma-yazmaya yönelik çalışmaların uzun zaman almasıdır. Bu sonuçlar, Dinçer (2013)'ün başka öğretim programı üzerine yapmış olduğu çalışmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Öğretmenlerin birçoğu çoğunluğu süreçten memnuniyetini ifade ederken bazıları süreçten memnun olmadığını ifade etmiştir. Süreçte karşılaşılan güçlükler/sorunlar ise öğrenci ve fiziksel ortamdan kaynaklı olduğu belirtilmiştir. Bu güçlükler; öğrencilerin ergenlik halleri, derse yönelik motivasyonlarının düşük olması, öğrenci giriş özelliklerinin birbirinden farklı olması, sınıfların kalabalık olması, idarenin Türkçe öğretmenlerine fazla

ders dışı görevler vermesi vb. şeklindedir. Bütün bu sorunlar öğretmenlerin memnuniyet düzeyini düşürmektedir. Programın uygulama sürecine yönelik görüşlerden hareketle öğretmenlerin genel olarak süreçten memnun kaldığı, süreçte karşılaşılan güçlüklerin öğrenciden kaynaklı olduğu, kullanılan yöntem-tekniklerin düz anlatım-soru cevap ve bazen drama olduğu, yazma-okuma ve dil bilgisinde dolayı iş takviminin yetersiz olduğu sonucu çıkmaktadır.

Sonuç olarak Türkçe öğretmenleri yenilenen Türkçe öğretim programı(2017)'nın bağlam boyutu ilişkin olarak programı ve kazanımlarını olumlu ve güzel bulmuşlardır. Kazanımların öğrenci ihtiyacını karşıladığı ve öğrencilerin bilişsel-duyuşsal-psikomotor özelliklerine uygun olduğu ifade edilmiştir.

Programın girdi boyutuna yönelik olarak öğretmenler; sunulan kaynakların yeterli ve nitelikli olduğunu, önerilen iş takviminin yeterli olmadığını, öğrenci hazır bulunuşluk düzeylerinin düşük olduğunu ve öğrenci hazır düzeylerinin yetersiz olmasının ilkokuldan kaynaklandığını belirtmişlerdir.

Öğretmenler süreçten memnun olmakla birlikte genelde öğrenciden kaynaklı sorunlar yüzünden verimli olamadıklarını ve bu olumsuz durumun süreci aksattığını söylemişlerdir. Öğretmenler süreçte özellikle yazma ve dil bilgisi konusunda zorlandıklarını vurgulamışlardır. MEB tarafından önerilen yöntem ve tekniklerin birçoğunu kullandıklarını ve bu yöntem ve tekniklerin kazanımlara ulaştırmada yeterli olduğunu ifade etmişlerdir.

KAYNAKÇA

Alver, M. ve Sancak, Ş. (2016). 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı Hakkında Öğretmen/Öğretmen Adayı ve Öğretim Elemanı Görüşleri.*Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(14), 31-60.

Arseven, İ.(2009). *Bağlam ve Süreç Boyutlarında Bir Hizmet İçi Eğitim Programının Değerlendirilmesi* (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Aydın, E. (2017). Türkçe Dersi Öğretim Programlarının (2015 ve 2017) Değerlendirilmesi.*Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(28), 41-66.

Ayrancı, B.B. ve Mutlu, H.H.(2017). 2006, 2015 ve 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırılması.*International Journal of Language Academy*, 119-130.

Bayburtlu, Y. S. (2015). 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı ve 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi.*Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(15), 137-158.

Büyükoztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, E. Ö., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem.

Cansu, T.(2010). *Anadolu Üniversitesi İlköğretimde Teknoloji Uygulamaları E-Sertifika Programının Öğrenen Görüşüne Göre Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün (CIPP) Modeli ile Değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Creswell, J. W. (2016). *Araştırma Deseni Nicel Nitel ve Karma Yöntem Yaklaşımları*. Selçuk Beşir Demir (Çev.) Ankara: Eğiten.

Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde Program Geliştirme Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Pegem.

Dinçer, B. (2013). *7. Sınıf İngilizce Öğretim Programının Stufflebeam'in Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün (CIPP) Modeline Göre Değerlendirilmesi* (Doktora Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Fraenkel, J. R. & Wallen, N. E. (2003). *How to Design and Evaluate Research in Education*. McGraw-Hill Higher Education.

Glesne, C. (2013). *Nitel Araştırmaya Giriş*. Ali Ersoy, Pelin Yalçinoğlu (Çev.) Ankara: Anı.

Gözütok, F.D. (1999) *Program Değerlendirme (Curriculum Evaluation): Cumhuriyet Döneminde Eğitim II. (Yayına Hazırlayan: MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı)*, 160-174 Ankara: MEB.

İşeri, K. ve Baştuğ, M. (2016). *Yeni Türkçe Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi. International Journal of Language Academy, 4(4), 17-35.*

Karasar, N. (2007). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel.

Karataş, H.(2007). *Yıldız Teknik Üniversitesi Modern Diller Bölümü İngilizce II Dersi Öğretim Programının Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün(CIPP) Modeli ile Değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YTÜ/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Kavgaoğlu, D.(2017). *Çağrı merkezi mesleki yetkinlik geliştirme eğitim programının değerlendirilmesi* (Doktora Tezi). YTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Kaya, Y.K.(2009). *İnsan Yetiştirme Düzenimiz: Politika-Eğitim-Kalkınma*. Ankara: Pegem.

Kurt, A.(2016). *4.Sınıf İngilizce Öğretim Programının Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün Modeline Göre Değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.

Madaus, G.F., Scriven, M. & Stufflebam,D.L. (1983). *Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation*, Boston: Kluwer-Nijhoff.

Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.

MEB. (2017). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-8. Sınıflar)*. Talim Terbiye Kurulu: Ankara

Oliva, P.F & Gordon, W.R. *Program Geliştirme*. Kerim Gündoğdu (Çev.) Ankara: Pegem.

Oral, B. ve Yazar, T. (2017). *Eğitimde Program Geliştirme ve Değerlendirme*. Ankara: Pegem.

Ornstein, A. C. & Hunkins, F.P. (2004) *Curriculum Foundations: Principles and Theory*, Boston: Allyn and Bacon.

Patton, M. Q. (1997) *Utilization-Focused Evaluation: The New Century Text*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Stufflebeam, D.L. (2003) *The CIPP Model for Evaluation*. Kellaghan, T. & Stufflebeam, D.L. (Ed.), *International Handbook of Educational Evaluation* içinde (s.31-62). The Netherlands: Kluwer.

Selvi, H. (2009). *Stufflebeam'in Program Değerlendirme Modeli ile Milli Eğitim Bakanlığı Sürücü Kurslarında Kullanılan Sürücü Eğitim Programının Değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Uşun, S. (2012). *Eğitimde Program Değerlendirme Süreçler Yaklaşımlar ve Modeller*. Ankara: Anı.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2000). *Sosyal bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Türkiye Eğitim Dergisi

(2019) Cilt 4, Sayı 1, s. 68-80.

Bilgisayar Destekli Tasarım ve Animasyon Programında Eğitim Veren Öğretim Elemanlarının Animasyon Eğitimi Üzerine Düşünce ve Değerlendirmeleri

Hakkı BAĞCI¹

Ersin BAŞARAN²

Özet

Türkiye’de animasyon sektörü yeni gelişmekte olan, büyümeye devam eden ve hayatın her alanında yaygınlaşan bir sektör haline gelmiştir. Ülkemizde animasyon eğitimi lisans, ön lisans ve özel eğitim kurslarında verilmektedir. Özellikle meslek yüksekokullarında animasyon eğitimi ile ilgili programların yaygınlaştığı göze çarpmaktadır. Animasyon eğitiminde kaliteyi arttırmak için öğretim elemanlarının düşüncelerinin değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu nedenle çalışmada bilgisayar destekli tasarım ve animasyon eğitimi açısından bakıldığında öğretim elemanlarının bu alandaki problemlere bakış açısının neler olduğu ve bu konu ile ilgili çözüm önerileri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni ile yürütülmüştür. Çalışma grubunu Türkiye’deki farklı üniversitelerin Bilgisayar Destekli Tasarım ve Animasyon Programında eğitim vermekte olan 10 öğretim elemanı oluşturmaktadır. Öğretim elemanları animasyon eğitimi; 3b ürün oluşturma, sanal ortamlar için modelleme ve karakter tasarımı, teknolojinin tasarıma dönüşmesi, canlandırma ile ilgili programların öğretilmesi, desteklenmesi gereken bir alan, sektörün yetişmiş eleman ihtiyacını sağlamak olarak belirtmişlerdir. Ayrıca öğretim elemanları animasyon stüdyolarının sektör gelişimine katkıları konusunda ve bu konudaki düşüncelerinde pahalı eğitimler, web üzerinden eğitim ve tanıtım şeklinde olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Animasyon eğitimi alacak öğrencilerde sanatsal ruh yapısı ve yeteneği, hayal gücü, çizim yeteneği, görsel yetenek, özgün düşünce, dil yeterliliği, araştırmacı ve üretken, sayısal zekâ gibi özelliklerin olmasını gerektiğini belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler

Bilgisayar destekli tasarım
Animasyon
Öğretim elemanı

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 21/05/2019
Kabul Tarihi: 11/06/2019
Elektronik Yayın Tarihi: 21/06/2019

DOI: 11..11111/ted.xx

¹ Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, KSSMYO, hbagci@sakarya.edu.tr

² Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, KSSMYO, ersinbasaran@sakarya.edu.tr

Türkiye Eğitim Dergisi

(2019) Cilt 4, Sayı 1, s. 68-80.

Opinion and Evaluations About Animation Education of Teaching Staffs in Computer Aided Design and Animation Program

Hakkı BAĞCI¹

Ersin BAŞARAN²

Abstract

The animation industry in Turkey has become a new developing sector that continues to grow and becomes widespread in all areas of life. In our country, animation education is given in undergraduate, associate and special education courses. It is note worthy thatp rograms related to animation education have become widespread especially in vocational schools. In order to increase the quality in animation education, the opinions of the instructors should be evaluated. Therefore, in the study, it is tried to determine the point of view of the instructors in terms of the problems in this area and the solution suggestions. This research was carried out with a case study pattern of qualitative research methods. The study group in Turkey constitute 10 lecturers of different universities, which provide training in Computer Aided Design and Animation Program. According to the instructors, animation education; 3b product creation, modeling and character design for virtual environments, transformation of technology into design, teaching of the programs related to the animation, an area that need sto be supported, to provide the need for trained staff of the sector. In addition, the instructors expressed their opinion on the contribution of the animation studios to the development of the sector and their thoughts on the subject of expensive trainings, web training and promotion. The lecturers stated that students should have artistic mood structure and ability, imagination, drawing ability, visual ability, original thought, language proficiency, researcher and productive, digital intelligence.

Keywords

Computeraideddesign
Animation
Teachingstaff

AboutArticle

Sending Date: 21/05/2019

Acceptance Date: 11/06/2019

Electronic Issue Date: 21/06/2019

DOI: 11..11111/ted.xx

GİRİŞ

Teknolojik gelişmeler ile görselliğin ön plana çıkması, eğitimin neredeyse tüm alanlarında bilgisayar destekli materyaller ve animasyon kullanımını ile daha az maliyet,

¹ Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, KSSMYO, hbagci@sakarya.edu.tr

² Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, KSSMYO, ersinbasaran@sakarya.edu.tr

daha etkin sonuç vermesi ile bilgisayar destekli eğitiminin üzerinde durulmaya başlanmıştır (Toroğlu ve İçingür, 2007). Türkiye’de animasyon sektörü yeni gelişmekte olan, büyümeye devam eden ve hayatın her alanında yaygınlaşan bir sektör haline gelmiştir. Bilgi teknolojilerinin ve dijital ortamların bu kadar gelişmesinin sonucunda da hemen hemen her yaşta bireyler için animasyon uygulamaları ve ilgili teknolojilerin kullanımı gün geçtikçe artmaktadır. Ayrıca hızla ilerleyen teknoloji ile günlük hayatımızda gerek eğitim ortamlarında gerek yaşam alanlarımızda kullanılan nesnelerin dijital ortamda neredeyse bire bir orijinali gibi modellenmesi mümkün olmuştur. Görsel öğelerin kullanımının artması, insanlar üzerindeki etkileri, bilişim dünyasında yazılımsal ve donanımsal gelişmeler bilgisayar destekli tasarımla ilgili alanda ilerlemeyi de sağlamış, büyük bir animasyon sektörünün oluşmasına katkı sağlamıştır. Animasyon sektörü eğitimden sağlığa, sanayiden eğlenceye kadar günlük hayatın içine yerleşmiştir.

Animasyon ya da Türkçe ifadesi ile canlandırma ülkemizde yeteri kadar yaygınlaşmamış yeni gelişmekte olan bir sektördür. Film endüstrisi olarak görebileceğimiz gibi reklam sektöründen eğitime kadar birçok alana yayılmış bir durumdadır. Anadolu Üniversitesinde 1990’da ilk Çizgi Film (Animasyon) bölümünün kurulmasıyla akademik olarak bir bütün halinde animasyon eğitimi verilmeye başlanmıştır (Bağcı, Başaran, 2018). Günümüzde lisans ve önlisans düzeyinde birçok üniversitede bu konuda eğitim verilmeye devam edilmektedir. TRT Çocuk kanalının yayına geçmesi ile birlikte sektör daha canlı bir hale gelmiştir. Türkiye’de yetişmiş birçok animasyon sanatçısı yurt dışındaki büyük stüdyolarda önemli yapımlarda çalışmışlardır (Abalı, 2012).

Animasyon filmleri çocukların eğitimleri, sosyalleşmeleri, milli kültür ve değerlerin benimsemesi üzerinde artı yönde etkileri açısından hayatımızda oldukça önemli bir yere sahip olmakla birlikte bazı animasyonların da negatif etkileri olabileceği görülmektedir (Karakuş, 2015)

Animasyon eğitiminde sanat bilgisi, animasyon tarihi, geleneksel animasyonun temel ilkeleri, farklı animasyon teknikleri, iki ve üç boyutlu animasyon yazılımlarının öğretilmesi ile beraber animasyon eğitim programları öğrencilerin özgün çalışmalar oluşturmalarına imkân verecektir (Akören, 2018). Animasyon eğitimi Türkiye’de lisans, önlisans ve özel eğitim kurslarında verilmektedir. Özellikle meslek yüksekokullarında animasyon eğitimi ile ilgili programların yaygınlaştığı göze çarpmaktadır. Meslek yüksekokulları yeniliklere açık nitelikli iş gücü oluşturulmak için kurulmuştur (Ulus, Tuncer, Sözen, 2015). Bu alanda nitelikli iş gücü oluşturmak için öğrencilerin daha fazla deneyim sağlaması gerekmektedir. Üniversite ve endüstri işbirliği yeni teknolojileri yerinde görme ve uygulama için olanak sağlaması açısından nitelikli ara eleman yetiştirme probleminin çözümünde etkili olacaktır (Sağlam, 2011). Bu işbirliği ile bazı Meslek Yüksekokullarında uygulanan 3+1 modeli daha etkin bir katkı sağlamaktadır. Bu katkıyı Sarıbiyik (2013) yaptığı bir çalışmada şu şekilde ifade etmiştir:

Öğrenci için faydaları deneyim, özgüven, sorumluluk, ekip çalışması, hedef ve kariyer planı, sektör için faydaları en önemli özellik olan nitelikli ara eleman, öğretim elemanları için eğitim ile ilgili düzenlemelerde sanayi ihtiyacının tespiti, iş dünyası ile işbirliği oluşturma, sorun çözmeye yönelik araştırmalar yapma, teorik bilgilerin pratik ile güncellenmesi şeklinde sıralanabilir. Öğretim elemanlarının sanayi ile işbirliğini arttırmasının sonucunda üniversitelerde yapamayacağı bazı araştırmalar için olanak bulması sayesinde üniversiteler ülkemize daha fazla katkı sağlayabilecektir (Odabaşı, vd, 2010).

Eğitim kalitesini artırmak için öğretim elemanlarının düşüncelerini değerlendirmemiz gerekmektedir. Öğretim elemanları eğitim ortamlarında genellikle iş ortamındaki kişilerden kaynaklanan olumsuz ilişkiler, gelen öğrencilerin yetersiz olması, kalabalık sınıflar, kaynak yetersizliği, donanım ve fiziksel mekân yetersizliği gibi sorunlarla karşılaşmaktadırlar (Dost, Cenkseven, 2007). Meslek yüksekokulların problemleri başta yetersiz sayıda öğretim elemanı, güncel donanıma sahip olmayan laboratuvarlar, küçük yerleşim yerlerinde kurulmaları, sosyal ve kültürel faaliyet alanlarının olmaması, yetersiz sektör işbirliği, yetersiz ve güncel olmayan ders içerikleri, öğrenciler için barınma problemleridir (Alkan, Suiçmez, Aydınkal, Şahin, 2014). Bunun yanında öğretim elemanlarından kaynaklanan bazı problemlerde göze çarpmaktadır. Öğretim elemanlarının yaptıkları çalışmalar ile toplumsal ihtiyaca dönük çalışmalar yerine daha teorik çalışmalarla uğraştıkları da tespit edilmiştir (Esen ve Esen, 2015). İşletmelerin görüşleri incelendiğinde öğretim elemanlarının yenilikleri ve sektörü takip edilebilecek olanakların öğretim elemanlarına sağlanması gerektiği kanaatinde dirler (İçli, 2007). Bu çalışma bilgisayar destekli tasarım ve animasyon eğitimi açısından bakıldığında öğretim elemanlarının bu alandaki problemlere bakış açısının neler olduğunun bilinmesi ve çözüm önerilerinin de belirlenmesi açısından önem arz etmektedir. Bu çalışma bir önlisans programı olan bilgisayar destekli tasarım ve animasyon programı çerçevesinde gerçekleşmiştir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni ile yürütülmüştür. Durum çalışması, var olan durumu açıklamaya çalışan veya değişimi ve gelişimi etkileyen etkenler arasındaki iletişimi daha derinlemesine detaylı bir şekilde inceleyen ve aynı zamanda çözümleyen, bu süreçler içerisindeki gelişimi gösteren araştırma yöntemidir (Best ve Kahn, 2017). Bir diğer ifade ile durum çalışması nasıl ve niçin sorularını temel alan, araştırmacının genel anlamda kontrol edemediği bir olayı ya da olguyu daha derinlemesine incelenmesine imkan sağlayan araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu Türkiye’deki farklı üniversitelerin Bilgisayar Destekli Tasarım ve Animasyon Programında eğitim vermekte olan öğretim elemanlarından gönüllülük ilkesine uygun olarak nitel araştırmalarda kullanılan amaçlı örneklem yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örneklem tekniği ile seçilen 10 öğretim elemanından oluşmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen açık uçlu soruların bulunduğu yarı yapılandırılmış bir görüşme formu uygulanmıştır. Veri toplama formları uygulanmadan önce katılımcılar ile ön görüşmeler yapılmış, çalışmanın amacı ve katkıları açıklanmıştır.

Veri Toplama Analizi

Araştırmacılar tarafından veriler önce bilgisayarda yazılı hale getirilmiş sonra da nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi yöntemi kullanılarak çözümlenmiştir. İçerik analizi metin veya metinlerden oluşan bir kümenin içindeki belli kelimelerin veya kavramların varlığını belirlemeye yönelik yapılır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013). İçerik analizinde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde organize ederek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Ayrıca içerik analizinde elde edilen yazılı bilgilerin temel içerikleri ve içerdikleri mesajlar özetlenerek ortaya konur (Cohen, Manion&Morrison, 2007). İçerik analizinde elde edilen veriler dört aşamada analiz edilir. Bunlar; verilerin kodlanması, kodlanan verilerin temalarının belirlenmesi, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması şeklindedir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Araştırmada tüm veriler okunmuş öğretim elemanlarının vermiş oldukları cevaplar kodlanmış ve kodlanan verilerden temalar oluşturulmuştur.

BULGULAR ve YORUMLAR

Bu bölümde öğretim elemanlarının animasyon eğitimi üzerine düşüncelerini ve değerlendirmelerini ortaya koymak amacıyla elde edilen bulgular araştırma soruları dikkate alınarak düzenlenmiş ve görüşmelerden elde edilen bulgular başlıklar halinde verilmiştir.

Animasyon Eğitiminin Öğretim Elemanlarına Göre Anlamı

Animasyon eğitiminin öğretim elemanları için neyi ifade ettiğine yönelik elde edilen temalar ve kodlar Tablo 1’ de verilmiştir.

Tablo 1. Öğretim Elemanları İçin Animasyon Eğitiminin Anlamı

Tema	Kod	f
Modelleme ve Tasarım	3B ürün oluşturma	2
	Sanal ortamlar için modelleme	2
	Sanal ortamlar için karakter oluşturma	2
	Teknolojinin tasarım ile şekil bulması	2
	Sorunları dijital olarak görebilmek	1
Eğitim ve Öğretim Alanı	Canlandırma ile ilgili programların öğretilmesi	2
	Desteklenmesi gereken eğitim alanı	1
	Sektörün yetişmiş elaman ihtiyacını sağlama	1

Tablo 1 incelendiğinde öğretim elemanlarının animasyon eğitimini iki farklı şekilde algıladığı görülmüştür. Bunlar modelleme ve tasarım ile eğitim ve öğretim şeklinde temalandırılmıştır. Modelleme ve tasarım temasına göre öğretim elemanları animasyon eğitimini 3B ürün oluşturma, sanal ortamlar için modelleme ve karakter oluşturma, teknolojinin tasarım ile şekil bulması şeklinde ifade etmişlerdir. Eğitim ve öğretim alanı temasına göre ise öğretim elemanları animasyon eğitimi canlandırma ile ilgili programların öğretilmesi ve desteklenmesi gereken bir eğitim alanı olduğunu da belirtmişlerdir. Öğretim elemanlarının bu konu ile ilgili düşüncelerinden bazıları şunlardır:

Animasyon eğitimi, sanal ortam için modelleme, giydirme, karakter oluşturma ve canlandırma işlemlerinin öğretilmesini ifade ediyor. (Ö3)

Animasyonun kullanıldığı sektörlerde yetişmiş eleman ihtiyacını gidermek için olması ve desteklenmesi gereken bir eğitim alanıdır. Çağımızda Animasyonun kullanıldığı alanlar düşünüldüğünde bunun gerekliliği açıktır. (Ö5)

Uzun yıllar edindiğim bilgileri yeni dimağlara dolandırmadan en kısa yoldan aktarmayı ifade ediyor. Ortaokul seviyesinde mutlaka kazanılması gereken üç boyutlu görebilme yetisini geçte olsa üniversite öğrencilerine öğretmeyi ifade ediyor. Oluşturulan üç boyutlu nesnelerin ve karakterlerin bir evlat gibi sahiplenilmesini ve canlandırıldıklarında gözlerdeki ışıltı ve mutluluğu ifade ediyor. (Ö8)

Animasyon eğitimi ile ilgili yatırımlar hakkında Öğretim elemanlarının düşünceleri

Tablo 2. Öğretim Elemanlarına Göre Animasyon Eğitimine Yapılan Yatırım

Tema	Kod	Frekans
Yetersiz	Yeterli olmasa da yapılıyor	8
	Donanım, yazılım ve uygulama alanı eksik	2
	Yavaş yavaş geliyor	1

Öğretim elemanları animasyon eğitimi konusunda yatırımların yeterli olmadığını özellikle eğitim ortamlarında donanım ve yazılım temini konusunda sıkıntılar yaşadığını ifade etmişlerdir. Öğretim elemanlarının bu konu ile ilgili düşüncelerinden bazıları şunlardır:

Türkiye'de animasyon eğitimi için yeterli yatırımlar yapılamamaktadır. Animasyon hazırlama programları hızla gelişip değişmektedir. Fakat yeni programların temin edilmesi ve eğitimcilerin eğitimi çok yavaş yürümektedir. Eğitimciler, yeni programları kendi olanakları ile öğrenmeye çalışmaktadır. Herhangi destek alamamaktadırlar. (Ö3)

Geçmiş yıllara göre yatırımın daha gözle görülür olduğunu düşünsem de yeterli olduğunu söyleyemem. (Ö5)

Türkiye'de animasyon eğitimine yeteri kadar önem verilemediğini, kaliteli öğrenci yetiştirmek ve kaliteli animasyon çalışmaları hususunda gerekli teknolojik ve eğitim donanımlarının sağlanmadığını düşünüyorum. Bu bağlamda eğitim alan öğrencilerin, eğitimdeki teknolojik donanım yetersizliği sebebiyle temel animasyon programlarında arayüz eğitimi alarak, yine temel ve basit tasarımlarla sınırlı kaldıkları ortadadır. (Ö6)

Animasyon eğitiminde karşılaşılan problemler

Öğretim elemanlarının animasyon eğitiminde karşılaşılan problemler ile ilgili görüşleri temalar ve kodlar halinde Tablo 2' de verilmiştir.

Tablo 3. Öğretim Elemanlarını İçin Animasyon Eğitiminde karşılaşılan problemler

Tema	Kod	f
Öğrenci	Öğrencilerin ilgisizliği ve dil problemi	2
	Yetişmiş eleman eksikliği	2
	Sektörle işbirliğinin eksikliği	1
Eğitim ve Öğretim Alanı	Yazılım ve donanım eksikliği	1
	Öğrencilerin yönlendirilmemesi	3
	Eğiticilerin ders yükü fazla	

Tablo 2 incelendiğinde öğretim elemanları animasyon eğitiminde karşılaşılan problemleri öğrenci, eğitim ve öğretim alanı ile temalandırmışlardır. Öğretim elemanları

öğrencilerin ilgi düzeyi ve dil konusunda yetersiz olduklarını ifade etmişler, alanda yetişmiş eleman eksikliği, sektörle bağın yeteri kadar olmaması, yazılım, donanımların yetersizliği, öğrencilerin yeteri kadar yönlendirilmemesi ve eğiticilerin ders yüklerinin fazla olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretim elemanlarının bu konu ile ilgili düşüncelerinden bazıları şunlardır:

Animasyon eğitimi ve çalışması yapmak için güçlü bilgisayarlar gerektirdiğinden dolayı en önemli problemin bilgisayar ve kullanılan yazılımlar konusundaki eksiklik olduğunu söyleyebilirim. (Ö5)

Teknolojik (bilgisayar yeterlikleri vb.) donanım yetersizlikleri ve bilgisayar laboratuvarlarının eğitim için yeterli ve uygun koşullarda olmamasının dışında, orijinal olmayan animasyon program yazılımları, eğitim verecek donanım ve tecrübeye sahip öğretim görevlisi eksikliği ve bunun yanı sıra verilen eğitimi bilerek ve isteyerek öğrenme arzusundaki öğrenci eksikliği animasyon eğitimi verilen okullardaki başlıca problemlerdir (Ö6).

Animasyon söylenmesi kolay ama uygulaması zor olan bir alandır. Bu alanda çalışan eğitimcilerin belli alanlarda uzmanlaşıp en doğru şekilde eğitim vermeleri gerekmektedir. Örnek olarak; modelleme alanının uzmanı, canlandırma alanının uzmanı, kaplama alanının uzmanı vb... Ayrıca görsel efekt ve video düzenleme gibi donanımlarla öğrenciler teçhizatlandırılmalıdır. Benim eğitim verdiğim kurumda alanımda tek uzman hoca olarak çalışmaktayım. Kullanılan laboratuvarında birçok farklı dersler işlendiğinden onlarca program bilgisayarlara yüklenmiş ve bilgisayarların verimliliği çok düşmüş. Ayrıca düşük seviye bile olsa bir yetenek sınavı yapılmadığından öğrencilerde istenilen eğitimi vermek mümkün olamamaktadır. (Ö8)

Animasyon stüdyolarının sektörün gelişmesine katkıları

Öğretim elemanlarının animasyon stüdyolarının sektörün gelişimine katkıları ile ilgili görüşleri temalar ve kodlar halinde Tablo 3' de verilmiştir.

Tablo 4. Öğretim Elemanlarına Göre Animasyon Animasyon Stüdyolarının Katkısı

Tema	Kod	f
Eğitim	Pahalı eğitimler	2
	Web üzerinden eğitim ve tanıtım	1
	Uygulama eğitimleri veriyorlar	2
	Herhangi bir bilgin yok	3

Tablo 3 incelendiğinde öğretim elemanları animasyon stüdyolarının sektörün gelişimine katkılarını pahalı eğitimler, web üzerinden eğitim ve tanıtım faaliyetleri, uygulama eğitimleri şeklinde ifade etmişlerdir. Öğretim elemanlarının bu konu ile ilgili düşüncelerinden bazıları şunlardır:

Bu stüdyolar, yüksek fiyatlara paket programları öğretmektedir. Fakat iş bulma konusunda kursiyer, kendi çabasıyla iş bulmaya çalışmaktadır. Tanıtım faaliyetleri sanal ortam, sosyal medya ve internet üzerinden yapılmaktadır. (Ö3)

Türkiye'deki animasyon şirketleri (şirketleri çünkü ülkemiz bir animasyon stüdyosu ihtiyacı zihniyetine henüz varamamıştır) sektörün gelişebilmesi adına eğitim faaliyeti içerisinde değillerdir. Eğitimde olduğu gibi sektörde de teknolojik donanımı tamamlanmış bir animasyon şirketi bulunmamakla beraber, animasyon eğitimi almış öğrencilerin deneyim kazanmalarına da fırsat verilmemektedir. Ayrıca zorunlu staj yaparak gerekli krediyi tamamlayıp mezun olması gereken animasyon bölümü öğrencilerine de staj imkânı sağlanmamakta ve sektör tecrübesi edinmeleri gereken genç mezunlara da fırsat tanınmamaktadır. Yine bu bağlamda büyük animasyon şirketlerinin kendilerine ait olan kurslarda da çok yüksek ücretler talep edilerek spesifik eğitimler (karakter modelleme, rigleme, render vb.) eğitimler verilmektedir. (Ö6)

Bulduğum şehir hasebiyle de olabilir ama ben herhangi bir eğitim ya da tanıtıma şahit olmadım. (Ö8)

Animasyon eğitiminde olması gereken öğrenci profili

Animasyon eğitiminde olması gereken öğrenci profiline yönelik öğretim elemanlarının görüşlerinden elde edilen temalar ve kodlar Tablo 4' de verilmiştir.

Tablo 5. Öğretim Elemanlarına Göre Animasyon Eğitiminde Olması Gereken Öğrenci Profili

Tema	Kod	f
Sanatsal Yetenek	Sanatsal ruh yapısı ve yeteneği	2
	Hayal gücü	3
	Çizim yeteneği	1
	Görsel yetenek	1
	Özgün düşünce	2
Akademik Yetkinlik	Dil yeterliliği	1
	Araştırmacı ve üretken	3
	Hedefi olan	1
	Çalışkan	2
	Sayısal zekaya sahip	2

Tablo 4 incelendiğinde öğretim elemanları animasyon eğitiminde olması gereken öğrenci profilini sanatsal yetenek ve akademik başarı olarak olmak üzere temalandırmıştır. Sanatsal yetenek temasına göre öğrencilerden sanatsal ruh yapısı ve yeteneği, hayal gücü, çizim yeteneği, görsel yetenek ve özgün düşünce gibi özellikler beklenmektedir. Akademik başarı temasına göre ise öğrencilerden dil yeterliliği, araştırmacı ve üretken olması, hedefi olan, çalışkan ve sayısal zekaya sahip olması beklenmektedir. Öğretim elemanlarının bu konu ile ilgili düşüncelerinden bazıları şunlardır:

Sanatsal ruh yapısını bilgisayara aktaran öğrenciler. (Ö1)

Çalışkan, güçlü bir hayal gücüne ve çizim yeteneğine sahip olması gerekir. (Ö5)

Sayısal yetenekleri ile sanatsal yetenekleri dengeli miktarda gelişmiş, meraklı, araştırmacı, yabancı dili okuduğunu genel hatlarıyla anlayacak kadar hâkim bir öğrenci profili. (Ö4)

Verilen eğitimin gerekliliklerinin dışında merak duyarak kendi isteği ile üretim yapan ve araştıran, öğretilen animasyon programlarının açıklarını (bug vb.) keşfedebilecek kadar programla vakit geçiren, eğitim sırasında, öncesinde ve sonrasında soru soran, öğretilen her bilgiyi sorgusuz sualsiz kabul etmek yerine farklı çözüm yolları üretebilen ya da bunu

deneyen, dünyadaki tasarım trendlerini takip eden, animasyon filmlerine karşı ilgili ve heyecan duyan ve son olarak bir hedefi olan öğrenci animasyon alanında başarılı olacaktır. (Ö6)

Animasyon öğretiminde eğitmen eğitimi

Tablo 6. Öğretim Elemanlarına Göre Eğitmen Eğitimi

Tema	Kod	f
Gerekli	Olmalı	6
	Öğrencilerin eğitiminde faydalı olur	2

Animasyon eğitiminde öğretim elemanları eğitmen eğitimin gerekli olduğunu düşünmektedirler. Yapılacak eğitimler ile öğrencilerin eğitiminde pozitif katkı sağlayacağını düşünmektedirler. Öğretim elemanlarının bu konu ile ilgili düşüncelerinden bazıları şunlardır:

Düşünüyorum. Eğitmenler piyasada tecrübeli olsalar da, çoğu zaman öğrencinin anlayabileceği seviyeye inmekte yetersiz kalabiliyor (Ö4).

Eğitimcilerin eğitimi mutlaka yapılmalıdır. Eğitmen farklı programları öğrenerek, öğrencilerine daha fazla program öğretebilir. Öğretilen her program öğrencinin koluna takılan altın bilezik gibidir (Ö3).

Animasyon eğitiminde eğitmenlerin eğitilmiş ve sektör tecrübeli olması, yetiştirilen öğrencilerin sektörde daha hızlı yer edinmelerini sağlayacak, tasarım sürecinde karşılaşacakları problemlerin aşılması hususunda çözüm sürecini hızlandıracak ve öğrencilerin animasyon eğitimi boyunca karşılaşacağı teknik ve tasarım sorunlarını çözmelerinde öncü olacaklardır. Bu çerçeveden bakıldığında animasyon eğitimi veren eğitimcilerin eğitimi ve sektör deneyimi sahibi olmaları bir gereklilik arz etmektedir (Ö6).

Türkiye’de animasyon sektöründe iş olanakları

Öğretim elemanlarına göre Türkiye’de Animasyon sektöründeki iş olanaklarına yönelik elde edilen temalar ve kodlar Tablo 5’ de verilmiştir.

Tablo 7. Animasyon sektörü iş olanakları

Tema	Kod	f
Olumlu	Yeni bir alan	2
	Yetersiz ve kısıtlı düzeyde	5
Olumsuz	Büyükşehir yoğunluklu	3

Tablo 5 incelendiğinde öğretim elemanları için animasyon sektörünün yeni bir alan olduğunu fakat yetersiz ve kısıtlı düzeyde ve büyük şehir yoğunluklu iş olanaklarının

olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretim elemanlarının bu konu ile ilgili düşüncelerinden bazıları şunlardır:

Yaptığım araştırmalar doğrultusunda pastanın çok büyük kısmını İstanbul yiyor, diğer iller buranın yanında çok az miktarda iş sahasına sahip dolayısıyla çok geniş alanlarda iş olduğunu söylemek güç oluyor. (Ö2)

Medya sektörü ile kısıtlı olan bir alan. Büyükşehirlerde iş olanakları bulunmaktadır. (Ö3)

Kendisini geliştiren öğrenci için iş imkânı günümüzde yeterli ve gelecekte de bu giderek artmaya devam edecektir. (Ö7)

Animasyon eğitimi için Türkçe eğitim kaynağı

Öğretim elemanlarına göre Türkiye’de Animasyon eğitimi için Türkçe eğitim kaynaklarına yönelik elde edilen temalar ve kodlar Tablo 6’ye verilmiştir.

Tablo 8. Animasyon eğitimi için Türkçe eğitim kaynağı

Tema	Kod	f
İhtiyaç	Türkçe kaynak oluşturulmalı	2
	Çeviri yapılmalı	2
	İhtiyaç yok	2
	Kaynak eksikliği	5

Tablo 6 incelendiğinde öğretim elemanları göre Türkçe kaynak ihtiyaç teması ortaya çıkmıştır. Öğretim elemanları Türkçe kaynak oluşturularak, çeviriler yapılarak bu eksikliğin giderilmesi düşüncesindedirler. Bir kısım öğretim elemanı ise kaynak konusunda ihtiyaç olmadığını belirtmişlerdir. Öğretim elemanlarının bu konu ile ilgili düşüncelerinden bazıları şunlardır:

Sadece animasyon alanında değil bilişimle ilgili her alanda Türkçe kaynak yetersizdir. Bu konuda akademisyenler güncel kitapların çevirilerinin yapılmasında çalışma yapabilirler. Ayrıca şunu da belirteyim ki Türkçe kaynakların önemli olduğu kadar bilişim sektörünün tüm alanlarında çalışacak ya da eğitim alacak kişilerin yabancı dil problemini çözmüş olmaları da önemlidir. (Ö5)

Animasyon alanında Türkçe kaynak olmadığı gibi bu alandaki açığın kapatılmasına ilişkin bir destek de yoktur. Her üniversitenin verdiği eğitimi yazılı hale getirmesi öğrencilerdeki bilginin kalıcı ve kullanılabilir olmasını sağlayacaktır. (Ö6)

Günümüz internet teknolojileriyle artık kaynak noktasında eksiklik olduğunu düşünmüyorum. (Ö7)

Türkçe kaynakları pek tercih etmiyorum. Aslında kaynak olarak kitap tercih etmiyorum. Çünkü görsel bir şeyi sözel olarak anladıktan sonra uygulamasını yapmak çok zor geliyor bana. Video dersler çok ama çok daha faydalı. Bununla ilgili video kaynaklar oluşturulabilir. (Ö8)

SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu çalışmada Bilgisayar destekli Tasarım ve Animasyon programında eğitim veren öğretim elemanlarının animasyon üzerine düşünce ve değerlendirmeleri incelenmiştir. Öğretim elemanlarına göre animasyon eğitimi; 3b ürün oluşturma, sanal ortamlar için modelleme ve karakter tasarımı, teknolojinin tasarıma dönüşmesi, canlandırma ile ilgili programların öğretilmesi, desteklenmesi gereken bir alan, sektörün yetişmiş eleman ihtiyacını sağlamak olarak ifade edilmiştir. Animasyon eğitimiyle ilgili yatırımlar konusunda yetersiz donanım, yazılım temini konusunda yaşanan sıkıntılar ve uygulama alanlarındaki eksikliklere rağmen gelişmekte olduğunu bildirmişlerdir. Öğretim elemanları animasyon eğitiminde karşılaşılan problemleri öğrencilerin ilgisizliği, dil problemi, yazılımsal ve donanımsal eksiklikler, sektörle yeteri kadar işbirliğinin olmaması, öğrencilerin yönlendirilmemesi ve eğiticilerin ders yükü fazlalığı olarak belirtmişlerdir. Bahşi (2011) meslek yüksekokullarının sorunları üzerine yaptığı çalışmasında meslek yüksekokullarında yaşanan problemler olarak fiziki yetersizlikler, donanımsal yetersizlikler, altyapı sorunları öğretim elemanlarının sayısal olarak yetersiz oluşu, öğretim elemanlarının fazla ders yükü ve yine öğretim elemanlarının mesleki gelişimini devam ettirmede yeterli olanaklarının olmadığına dikkat çekmiştir. Bağcı ve Başaran'ın (2018) önlisans bilgisayar destekli tasarım ve animasyon bölümü öğrencilerinin animasyon eğitimi üzerine yaptıkları çalışmada donanımsal ve yazılımsal eksiklikleri ifade etmişler, bunun yanında akademik personelin sayısal olarak az olması, ders içeriklerinde ve ağırlıklarında istenilen düzeylerin olmadığını belirtmişlerdir.

Araştırmada elde edilen bir diğer sonuç ise öğretim elemanları animasyon stüdyolarının sektör gelişimine katkıları konusunda ve bu konudaki düşüncelerinde pahalı eğitimler, web üzerinden eğitim ve tanıtım şeklinde olduğu yönündedir. Ayrıca sektörün büyükşehirler haricinde olmadığını ifade etmişlerdir. Sevindik (2016) Yükseköğretimde Grafik Tasarım Eğitimi ve Bir Model Önerisi adlı çalışmasında grafik tasarım eğitimi açısından sektör ile üniversite arasında yeterli işbirliği olmadığı ve işbirliğinin geliştirilmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Öğretim elemanları animasyon eğitiminde olması gereken öğrenci profili için ise sanatsal ruh yapısı ve yeteneği, hayal gücü, çizim yeteneği, görsel yetenek, özgün düşünce, dil yeterliliği, araştırmacı ve üretken, sayısal zekâya sahip çalışkan öğrenciler olması gerektiğini belirtmişlerdir. Animasyon eğitiminde öğretim elemanları eğitmen eğitimini olumlu bulmuş eğitimin verimliliğinin artacağını ifade etmişlerdir. Türkiye'de animasyon sektörü iş olanakları için öğretim elemanı görüşleri; yeni bir sektör olduğu için olumlu bakanlar, yetersiz ve kısıtlı bularlar ve büyükşehirlerde yoğunlaştığını ifade edenler şeklinde olmuştur. Animasyon eğitimi için Türkçe eğitim kaynağı konusunda kaynak eksikliği olduğunu öğretim elemanları çoğunluk olarak ifade ettikleri görülmekte, animasyon eğitimi alanında özellikle basılı kaynaklar ile ilgili çevirilerin yapılması ve Türkçe kaynak oluşturulması düşüncesinde olanlar ayrıca göze çarpmaktadır.

Öğretim elemanlarının görüşlerinden çıkan sonuçlara göre Bilgisayar Destekli Tasarım ve Animasyon programının verimli bir şekilde eğitim verebilmesi için bu program açılırken;

- Donanımsal ve yazılımsal yeterlilikler sağlanmalı,
- Eğitim kaynaklarının eksikliğinin giderilmeli,
- Öğretim elemanı eksiklikleri giderilmeli

- Öğrencilerin alanda başarılı olabilmeleri için sektör ile işbirliği sağlanmalı,
- Animasyon sektörünün gün geçtikçe öneminin artması ile birlikte yetişmiş ve deneyimli eleman ihtiyacının artmakta olduğu bilinmeli,
- Bu alanın ülkemiz açısından önemi üzerine öğrencilere bilgiler verilmeli ve gerekli yönlendirmeler yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Abalı, N. (2012). Türkiye’de animasyonun dünü ve bugünü. *Bilişim Dergisi*, 147, 106-107.
- Akören, A. N. (2018). Çizgi film ve animasyon eğitiminde son eğilimler. *Etkileşim Dergisi*, 1 (2), 124-141.
- Alkan, R. M., Suiçmez, M., Aydınkal, M., Şahin, M. (2014). Meslek yüksekokullarındaki mevcut durum: sorunlar ve bazı çözüm önerileri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 4(3), 133-140.
- Bağcı, H. ve Başaran, E. (2018). Bilgisayar Destekli Tasarım ve Animasyon Programı Öğrencilerinin Animasyon Eğitimi Üzerine Düşüncelerinin İncelenmesi. IV. International Academic Research Congress. 30 Ekim -04 Kasım 2018. Alanya / Antalya, Türkiye.
- Bahşi, Ö. (2011). Meslek yüksekokullarının sorunları ve yöneticilerinin tutum ve davranışları üzerine bir araştırma. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(2), 165-178.
- Best, J. W. & Kahn, J. V. (2017). Eğitimde araştırma yöntemleri. (O. Köksal, Ed.). (M. Durmuşçelebi, Çev.), Konya: Dizgi Ofset.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, O. E., Karadeniz, S. ve Demirel, F. (2013). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. London: RoutledgeFalmer.
- Tuzgöl-Dost, M. ve Cenkseven, F. (2007). Devlet ve vakıf üniversitelerinde çalışan öğretim elemanlarının mesleki sorunları. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(2), 203-218.
- Esen, M. ve Esen, D. (2015). Öğretim üyelerinin performans değerlendirme sistemine yönelik tutumlarının araştırılması. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 5(1), 52-67.
- İçli, G. (2007). İşletmelerin meslek yüksekokulu mezunları ile ilgili görüşleri ve beklentileri. *Marmara Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, XXIII(2), 263-272.
- Karakuş, N. (2015). Okul öncesi döneme hitap eden tema içerikli çizgi filmlerin değerler eğitimine katkısı yönünden değerlendirilmesi (Niloya Örneği). *Değerler Eğitimi Dergisi*, 13(30), 251-277
- Odabaşı, A. Y., Helvacıoğlu, Ş., İnsel, M. ve Helvacıoğlu, İ. H. (2010). Üniversite sanayi işbirliğinde örnek bir model, *Gemi ve Deniz Teknolojisi Dergisi*, 183, 20-25.
- Sağlam, H. (2011). Mesleki ve teknik yükseköğretimde endüstriye dayalı öğretim. Selçuk Üniversitesi, Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu Teknik-Online Dergi, 10(2), 156-168.
- Sarıbıyık, M. (2013). Meslek yüksekokullarında nitelikli işgücü yetiştirmek için 3+ 1 eğitim modeli. *Academic Platform-Journal of Engineering and Science*, 1(1), 39-41.
- Sevindik, O. (2016). Yükseköğretimde Grafik Tasarım Eğitimi ve Bir Model Önerisi. Sanatta Yeterlik Tezi. İstanbul: İstanbul Arel Üniversitesi.

- Toroğlu, A. ve İcingür, Y. (2007). Üç boyutlu bir animasyon sisteminin tasarımı ve teknoloji eğitiminde kullanılması. *Politeknik Dergisi*, 10(3), 247-252.
- Ulus, L., Tuncer, N. ve Sözen, Ş. (2015). Mesleki eğitim, gelişim ve yeterlilik açısından meslek yüksekokullarının önemi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2015(5), 168-185.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Seçkin Yayıncılık.