

ARAŞTIRMA VE DENEYİM
DERGİSİ (ADEDER)

RESEARCH AND EXPERIENCE
JOURNAL (REJ)

Cilt 4 Sayı 1 2018 Haziran

E-ISSN: 2548-1282

adedereditor@gmail.com

<http://dergipark.gov.tr/adeder>

ARAŞTIRMA VE DENEYİM DERGİSİ (ADEDER)

RESEARCH AND EXPERIENCE JOURNAL (REJ)

Cilt 4 Sayı 1 Aralık 2018

ARAŞTIRMA MAKALELERİ

Zeynep ARKAN. Arapça Öğretmenleri Mesleki Gelişimi ve Startalk Arapça Öğretmeni Mesleki Gelişim Programı.....1-20

Mehmet ARSLAN. Öğretmenlerin Özyeterlik İnançlarının Örgüt Sağlığı Algıları ve İş Tatmin Düzeyi İlişkisindeki Ara Değişken Etkisi.....21-28

Perihan KORKUT, Hilal KARAYEL, Suzan POSTALLI, Rojbin ÜNLÜ. English Language Pre-Service Teachers' Attitudes and Their Conceptions of Research.....29-37

ETKİNLİK MAKALELERİ

Bülent AKBABA, Fatih ÖZTÜRK, Hayati ADALAR, Murak EKİÇİ. Öğrenme ve Öğretme Aracı Olarak İnfografik Tasarımı.....38-53

E-ISSN: 2548-1282

Web sitesi: <http://dergipark.gov.tr/adeder>

E-Mail adresi: adedereditor@gmail.com

ARAPÇA ÖĞRETMENLERİ MESLEKİ GELİŞİMİ VE STARTALK ARAPÇA ÖĞRETMENİ MESLEKİ GELİŞİM PROGRAMI

ARABIC TEACHER PROFESSIONAL DEVELOPMENT AND STARTALK ARABIC
TEACHER TRAINING PROGRAM

Araştırma Makalesi

Zeynep ARKAN¹

Makale gönderim tarihi 3 Mayıs 2019

Makale kabul tarihi 16 Mayıs 2019

Özet

Profesyonel gelişim, öğretmen profesyonelliği ve niteliğinin temel taşıdır. Öğretmenlerin değişen şartlara göre farklı becerilerle donanmış olması öğretim süreçlerinin kolaylaşmasına ve profesyonel düzeyde eğitim ve öğretim hizmetlerinin sunulmasına katkı sağlamaktadır. Bilim, teknoloji ve pedagojik bakış açılarında oluşan değişimlerle, ikinci dil öğretmenleri için de bir öğrenme ve yükselme süreci olarak tanımlanabilecek bireysel ve mesleki gelişim programlarına ihtiyaçlarına dikkat çekilmektedir. Araştırmalar, etkili mesleki gelişim programlarının öğretmenlerin bilgi ve becerileri üzerinde olumlu değişimler oluşturduğunu söylemektedir. Bu bağlamda ikinci dil öğretmenlerinin bireysel ve mesleki gelişimlerine katkıda bulunmak için çeşitli çalışmalar yapılmaktadır. Bu araştırmada, bu çalışmalardan biri olan ve Amerika Birleşik Devletleri'nin pek çok eyaletinde, üniversitelerin bünyesinde uygulanmakta olan STARTALK Öğretmen Eğitimi Programlarının incelenmesi ve Türkiye'de Arapça öğretmenlerinin mesleki gelişimi üzerine katkısının tartışılması amaçlanmıştır. Çalışmanın odak noktasını Arapça Öğretmeni Eğitim Programları oluşturmaktadır. Bu araştırma ile ülkemizdeki Arapça öğretmenlerinin bireysel ve mesleki yönden gelişimlerine destek olmak amacıyla STARTALK Programının tanıtılması, metodolojik uygulamalar içeren etkinlik başlıklarının sunulması ve Türkiye'de Arapça öğretiminin iyileştirilmesine katkı sağlanması hedeflenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yabancı dil, Arapça, Arapça Öğretmeni, STARTALK Öğretmen Eğitimi

Abstract

Professional development is the cornerstone of teacher professionalism and quality. The fact that teachers are equipped with different skills according to changing conditions facilitates teaching processes and contributes to the professional education and training services. Research indicates that effective professional development programs lead to positive changes in teachers' knowledge and skills. In this context, various studies are carried out to contribute to the personal and professional development of second language teachers. In this study, it is aimed to provide information about STARTALK Teacher Training Programs, which are implemented in universities in the United States of America. The focus of the study is on Arabic Teacher Training Programs. With this research; in order to support the personal and professional development of Arabic teachers, the introduction to the STARTALK program, presenting the event titles containing methodological practices aims to contribute and enhance teaching Arabic in Turkey.

Key words: Foreign language, Arabic, Arabic Teacher, STARTALK Teacher Training Program

¹ Gazi Üniversitesi Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı, Arap Dili Eğitimi Bilim Dalı Doktora Öğrencisi
arkanzeynep@hotmail.com. ORCID: [0000-0003-0534-186X](https://orcid.org/0000-0003-0534-186X)

GİRİŞ

Öğretmen profesyonel gelişimi her zaman gündemde ve öğretme pratiğinin iyileştirilmesinin odağı olan bir konu olmuştur. Öğretmenlerin mesleki gelişim programları konusunda çalışmaları olan Guskey'e göre mesleki gelişim; öğretmenlerin mesleki bilgilerini, öğretim becerilerini ve genel tutumlarını geliştirmeyi amaçlayan resmi ve gayri resmi devam eden öğrenme deneyimlerini ifade eder (Guskey, 2000).

Taymaz ise mesleki gelişimi, özel ve tüzel kişilere ait işyerlerinde belirli bir maaş veya ücret karşılığında işe alınmış ve çalışmakta olan iş görenlerin görevleri ile ilgili bilgi, beceri ve tutumları kazanmalarını sağlamak üzere yapılan eğitim olarak tanımlamaktadır (Taymaz, 1992). Kent'e göre ise mesleki gelişim, teoriyi en iyi öğretim uygulamalarına dönüştürmenin ve böylece sınıfta başarılı olmanın katalizörüdür (Kent, 2004).

Öğretmenlerin profesyonel gelişimi ise; öğretmenlerin pratiğine bağlı olarak inancı, kimliği, epistemolojisi ve öğretmenlerin öğretimi ile profesyonel pratiğin diğer boyutlarıyla da ilgilidir (Hewson, 2007). Aynı şekilde Diaz-Maggioli (2003), eğitimde kullanılan "profesyonel gelişim" kavramının tanımlanmasının zor olduğuna işaret etmektedir. Birçoğu için bu terim hizmet içi eğitim, hizmet içi öğrenme, atölye çalışmaları ve personel gelişimi ile ilgili çağrışımlar yapmaktadır. Başkalarına göre ise, öğretmenlerin görev almak veya profesyonel pratiklerini geliştirmek için gözetim altında çalıştıkları bir süreci ifade eder (Ganda, 2010). Bu süreç, öğretmenlerin belirli bir alanla ilgili bilgi, beceri ve değerleri edinme süreci olarak tanımlanmaktadır (Beemt, & Diepstraten, 2016).

Sürekli mesleki gelişim (SGM) öğretmen uygulamasının değişmesinde en temel yoldur. Değişimin temeli hizmet içi mesleki gelişimin kalitesini arttırmaktır. Etkili mesleki gelişim öğretmenlerin konu bilgilerini, öğrencilerin kavramlar hakkında nasıl düşündüklerini anlamalarını ve kanıta dayalı uygulamaların benimsenmesini içeren öğretim uygulamalarını etkileyebilir (Borko, 2004). Kanıtlar, mesleki gelişimin öğretmenlerin inanç ve davranışları üzerinde etkili olduğunu göstermektedir (Reimers, 2003). Ayrıca, yayınlanan araştırmalar, profesyonel gelişimin, eğitim süreçleri ile kazanımları olumlu yönde etkileyebileceğini göstermiştir (Fullan, & Hargreaves, 2002; Cochran & Power, 2010; Cochran, 1991).

Yabancı dil açısından bakıldığında; öğretmenlerin kendi alanlarını çok iyi bilmelerinin yanı sıra sahadaki gelişimleri takip ederek etkili bir öğretici olması beklenmektedir. (Yıldız, 2011). Bu bağlamda; öğretmenlerin ikinci veya yabancı dildeki başarı teması bir öğretmenin ileriye doğru gelişmesini neyin sağladığına dair farklı yapıları anlatmaktadır. Bu da birçok araştırmacının çalışmasında bireysel farklılık değişkeni olarak nitelendirilmektedir (Guskey, 2002). Giderek artan sayıda çalışma, ikinci/yabancı dil öğretmen eğitimine dair geleneksel görüşleri eleştirel olarak incelemiş ve alanın yeniden kavramlaştırılması gereğini tartışmıştır (Schulz, 2000; Freeman & Johnson, 1998). Bu bağlamda yabancı dil öğretmenleri adına uygulanmış başarılı mesleki gelişim faaliyetleri örnekleri, öğretmenlerin öğrettikleri yabancı dil hakkında bilgi edinme fırsatlarına sahip olduklarında inançlarını değiştirebileceklerini ve bu değişikliklerin öğretimleri üzerinde kalıcı bir etkiye sahip olabileceğini göstermektedir (Kim & Bunten & Hinchey, 2014; Vescio & Ross & Adams, 2008). Başarılı bir mesleki gelişim eğitiminin öğretmen inanç ve davranışları üzerindeki önemli etkiye işaret eden çalışmalardan bazıları şunlardır:

The National Staff Development Council; Amerika Birleşik Devletleri ve yurtdışında öğretmen gelişimi ile ilgili bir statü raporu yayınlamıştır. Stanford Üniversitesi'nden araştırmacılar Darling-Hammond, Wei, Andree, Richardson ve Orphanos, Amerika Birleşik Devletleri'nde yürütülen mesleki gelişim programlarının en kapsamlı analizini sağlayan ve bir kaç yıl süren bir çalışma yürütmüştür. Bu başarılı çalışma, "işbirlikçi" yaklaşımları kullanarak, öğretmenler için programlanmış olan sürekli ve odaklanmış elli bir mesleki gelişim faaliyetlerinin, okul başarısı ve öğrenci öğrenmesi üzerinde olumlu sonuçları olduğunu göstermiştir (Darling-Hammond vd., 2009).

Mesleki gelişim stratejilerinin pratikleşmesi ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi araştırmak amacıyla İran'da gerçekleştirilen bir çalışmada; İngilizce öğretmenlerinin başarısına katkı sağlayan mesleki gelişim faktörlerini incelemek amacıyla bir model (PLS-SEM) önerilmiştir. Araştırmada 316 İngilizce öğretmeni ve bu öğretmenlerin başarısını ölçmek amacıyla 828 öğrenci yer almıştır. Bulgular, mesleki gelişim stratejilerinin yabancı dil öğretmenlerinin pratikteki başarıları üzerinde olumlu etkiye işaret

etmektedir. Ayrıca mesleki gelişim uygulamalarının, yapıyı “güncellemek”, “işbirliği sağlamak” ve “yansıtıcı olmak” üzerinde de güçlü bir etkisi olduğunu göstermektedir. Sonuçlara göre yansıtıcı olmak işbirliği sağlamak üzerinde etkili olmuş, işbirliği sağlamak da karar vermeyi ciddi anlamda etkilemiştir. Bu sonuçlar özellikle EFL alanında başarılı bir öğretmen olmak için aynı zamanda bu alanda iyi bir karar verici olmasından da geçtiğinin altını çizmektedir (Tabatabaee-Yazdi vd., 2018).

İkinci dil öğretmenlerinin mesleki gelişim programlarının etkisine odaklanan diğer araştırmalar da benzer sonuçlara ulaşmıştır: A. M. Sierra (2007) yaptığı araştırmada, bir mesleki gelişim çalışma grubuna katılan öğretmenlerin, çalıştıkları içerikle ilgili araştırma becerileri (araştırma önerisi geliştirme), eleştirel düşünme becerileri (sorgulama, tartışma ve akıl yürütme) ve işbirliği becerileri (örneğin, ekip halinde çalışma) geliştirdiğini belirtmektedir. Sierra'nın çalışmasındaki son bulgu öğretmen davranışlarıyla ilgilidir ve katılımcıların bu çalışma grubuna çok katkı sağladığını, oldukça aktif olduklarını ve bir çalışma grubuna dahil olmaya yönelik pozitif davranışlar sergilediklerini ifade etmektedir. G. Álvarez ve C. Sánchez'in (2005) çalışmasında araştırmacılar, programın, araştırdıkları çalışma grubu öğretmenlerinin öğretmenlik uygulamalarını ve kendilerini sürekli güncelleme gereksinimlerinin farkında olmalarına yardımcı olduğunu bulmuşlardır. Ayrıca, katılımcıların pedagojik fikirleri paylaşma ve dil yeterliliklerini geliştirme şansı bulduklarını, öğretmenlerin öğrenenlerin rolünü oynadığı etkinliklerin, öğrenenleri etkileyen öğretim sorunlarına karşı farkındalık oluşturduğu için onlar adına anlamlı olduğunu belirtmişlerdir (Giraldo, 2014).

Frey ve Fisher, (2009); Morais, Neves ve Alfonso, (2005); Seymour ve Osana, (2003), mesleki gelişim programlarına katılan öğretmenlerin pedagojik alan bilgilerinin arttığını ifade etmişlerdir. Ayrıca, Cobb, Wood ve Yackel, (1990); Kallestad ve Olweus, (1998), Wood ve Bennett, (2000) Andrews and Lewis (2002), Timperley ve Phillips, (2003), aynı şekilde mesleki gelişim programına katılan öğretmenlerin, inanışlarının ve sınıf içi pratiklerinin değiştiğini belirtmişlerdir. Borko ve Puntam, (1995); Grosso de Leon, (2001); Phillips, (2003); Vogt ve Rogalla, (2009) ise öğrencilerin akademik başarı seviyelerinin arttığını ifade etmişlerdir. (Kanadlı, 2012)

Ayrıca, araştırma yönünden zengin olan mesleki gelişim programları öğretmenlere; alan bilgisi, öğretme ve öğrenme stratejilerini geliştirmede, yeni ve sürekli öğrenmeye istek duymada, kendine güven duyma ve bireysel ihtiyaçlarla öğretme ve öğrenme stratejilerinin uyum sağladığı becerileri geliştirmede ve araştırmalarda yüksek seviye olarak vurgulanan stratejileri günden güne uygulamalarına eklemeye özgüven duymalarına katkı sağlamaktadır (Cordingley, 2015). Fitts & Gross (2012), Katz, Scott, & Hadjioannou (2009) ve Nieto (2017) yapılan çalışmaların ikinci dil öğretmenlerinin tutumlarının, uygun mesleki eğitimlerden önemli ölçüde etkilenebildiğini gösterdiğini belirtmişlerdir. (Mellom, 2018)

Etkili mesleki gelişim programlarının ikinci dil öğretmenlerinin bilgi ve becerileri üzerinde olumlu tesirleri olduğuna dair sunulan literatür ışığında; pek çok ülkede temel hedefi öğretmenlerin kişisel ve mesleki niteliklerinin artırılması olan çeşitli çalışmalar yapıldığı dikkat çekmektedir. Bu çalışmalardan biri Amerika Birleşik Devletleri'nde farklı eyalet ve üniversitelerde uygulanan STARTALK Yabancı Dil Öğretmenleri Eğitim programıdır. Bu programa dair bilgiler gözlem ve doküman incelemesi yoluyla elde edilmiştir.

YÖNTEM

Bu araştırma, nitel araştırma modelindedir. Nitel araştırmalar, gözlem, görüşme ve doküman inceleme gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamında gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik sürecin izlendiği araştırmalardır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Nitel araştırmacılar, insanların oluşturdukları anlamları kavramayla ilgilenirler. Bu da onların dünyayı nasıl algıladıkları ve dünyada ne gibi deneyimler yaşadıklarıyla ilgilidir. Nitel araştırmada temel vurgu süreç, anlayış ve anlam üzerinedir. Araştırmacı, veri toplama ve analizinde temel belirleyicidir, süreç tümevarımsaldır, ürün, etraflı ve zengin betimlenmelidir (Merriam, 2013). Nitel araştırmalarda veriler; gözlem yoluyla, görüşmelerle ya da dokümanların analizi ile elde edilir. Bu araştırmalar, olayların ve olguların, kendi gerçek ortamlarında bütüncül bir şekilde açıklanması hedefiyle nitel bir sürecin takip edildiği araştırmalardır. Bir diğer deyişle; sosyal olguları kendi

ortamlarında araştırmaya, incelemeye ve anlamaya öncelik veren bir yaklaşımdır (Yıldırım ve Şimşek, 2004).

Nitel olarak tasarlanan bu araştırma iki aşamalıdır: Araştırmanın ilk aşamasında gözlem tekniği kullanılmıştır. Gözlem yöntemi, San Diego State Üniversitesi Vakfı STARTALK Arapça Öğretmenleri Eğitim Programına dair ayrıntılı bir şekilde bilgilere ulaşmak amacıyla kullanılmıştır. Gözlem herhangi bir mekânda oluşan bir davranışı tafsilatlı bir şekilde belirtmek amacıyla tercih edilen bir yöntemdir. Bu yöntem; bir ortamda meydana gelen herhangi bir davranışla ilgili olarak kapsamlı ve ayrıntılı bir bilgi edinme istendiğinde kullanılmaktadır (Şimşek ve Yıldırım, 2004). Bu yöntemle veriler herhangi bir aracı ile, başkasından ulaşarak değil, doğrudan elde edilir. Ayrıca, gözlenen ortam ya da olguların kendi doğal ortamı içerisinde olması çok önemlidir (Karasar, 2005). Gözlemler, gözlem yapılan çevre ve araştırmacının tutumuna göre çeşitlere ayrılmaktadır. Araştırmacı tarafından ortamla ilgili olarak yapılandırılmış ya da yapılandırılmamış olabileceği gibi, ortamın doğal ya da yapay olması da değişkenlik sağlayan faktörlerdendir (Şimşek ve Yıldırım, 2004).

Bu araştırmada Amerika Birleşik Devletleri San Diego State Üniversitesi Vakfı bünyesinde uygulanmakta olan "STARTALK Language Program" yaz kursunda uygulanmakta olan STARTALK Öğretmen Eğitimi Programı ile ilgili olarak üniversite bünyesinde gözlemler yapılmıştır. Araştırmada, araştırmacının katıldığı, tamamen yapılandırılmamış saha çalışması içeren gözlem yöntemi kullanılmıştır. Araştırma doğal ortamında San Diego State Üniversitesi Yabancı Dil Eğitim Merkezinde yapılmıştır. Dolayısıyla katılımcı gözlem sağlanmıştır. Çalışma; 18 Nisan-13 Mayıs 2018 tarihleri arasında dört hafta boyunca eğitim ortamlarında ve ilgili kültüre dahil olarak gerçekleştirilmiştir. Yabancı dil eğitim merkezi, kütüphane, eğitim verilen sınıflar, akademisyenlerin çalışma ve ders verme ortamları ilgili kültür hakkında bilgi edinmek için gözlem yapılmıştır. Bu esnada herhangi bir ölçme, görüşme aracı veya forum vs. kullanılmamış, herhangi bir veriye delil toplamak amacı olmaksızın sadece ortamların ve kültürlerin ayrıntılı bir şekilde tanımlanmasına çalışılmıştır.

Araştırmanın ikinci aşamasında; Amerika Birleşik Devletleri San Diego State Üniversitesi Vakfı bünyesinde uygulanmakta olan "STARTALK Language Program" yaz kursunda uygulanmakta olan STARTALK Öğretmen Eğitimi Programı ile ilgili dokümanların analizi yapılmıştır. Bu analiz yapılan gözlemlerden elde edilen informal bilgiler ışığında yapılmıştır.

Doküman incelenmesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Doküman incelemesi beş aşamada yapılabilir (Creswell, 2017; Yıldırım ve Şimşek, 2016):

1. Dokümanlara ulaşma,
2. Orijinalliğini kontrol etme,
3. Dokümanları anlama,
4. Veriyi analiz etme ve
5. Veriyi kullanma

Bu aşamada STARTALK programının analizi için izinler alınmış, dokümanlar temin edilmiş, incelemeler ve gözlemler yapılmıştır. "STARTALK" Yabancı Dil Öğretmenleri Eğitim Programına ilişkin eğitim içerikleri, standartlar, değerlendirme araçları, eğitim yöntemleri, yabancı dil öğretmeni yetiştirme süreciyle ilgili ulusal ve uluslararası akademik çalışmalar, yabancı dil eğitimi standartları ve ilgili üst politika belgeleri incelenerek doküman analizine tabi tutulmuştur. Ayrıca, dünyadaki pek çok üniversiteye erişim imkanı olan ve bünyesinde de çeşitli formlarda oldukça fazla kaynak bulunan San Diego State Üniversitesi Kütüphanesinde ilgili akademisyenlerin yönlendirmesi ile literatür kapsamında pek çok kaynağa erişim sağlanmıştır. Kaynakların farklı ülkelerden, farklı tarih ve temalarda yazılmış olması, konuya çeşitli açılardan bakma imkanı sağlamıştır.

Gözlem Analizi; Gözlem analizi yapılırken Balcı (2005)'de belirtilen şu aşamalar göz önünde bulundurulmuştur: (1) İlk olarak araştırmanın amacının tespit edilmesi, (2) Gözlem yapılacak olan bireylerin kararlaştırılması, (3) Gözlenecek kişilerle iletişim kurulması, (4) Gözlem yapılacak mekânların saptanması, (5) Gözlem yapılan kişi ya da ortamlara dair notların kaydedilmesi, (6) Verilerin analizi, (7) Bulguların tanımlanması ve yorumlanması. Doküman İncelemesi; "STARTALK" Yabancı Dil Öğretmenleri Eğitim Programına ilişkin eğitim içerikleri, standartlar, değerlendirme araçları, eğitim yöntemleri, yabancı dil öğretmeni yetiştirme süreciyle ilgili ulusal ve uluslararası akademik çalışmalar, yabancı dil eğitimi standartları ve ilgili üst politika belgeleri beş aşamada analiz

edilmiştir: (1) dokümanlara ulaşma, (2) orijinalliğini kontrol etme, (3) dokümanları anlama, (4) veriyi analiz etme ve (5) veriyi kullanma. Bu aşamada gerekli olan kuramsal temeller ortaya konmuştur.

BULGULAR: STARTALK ÖĞRETMEN EĞİTİMİ PROGRAMI

STARTALK programı 2006 yılında Ulusal İstihbarat Direktörlüğü (ODNI) ofisi tarafından başlatılmıştır. ODNI programının yürütme denetimini Ulusal Güvenlik Ajansına (NSA) devretmiş, Ajans daha sonra programın uygulanması ve yönetimi noktasında Maryland Üniversitesi Ulusal Yabancı Dil Merkezi ile bir sözleşme imzalamıştır. The National Foreign Language Center (NFLC) adlı merkez misyonunu "politika yapıcıları bilgilendirdiği bilgileri geliştirerek ve dağıtarak, dil yeterlikli bir toplumu teşvik etmeye adanmış" olarak ifade etmektedir. Bu misyonu, küreselleşmiş kurumlar, kuruluşlar ve işletmeler ile yoğun ve yenilikçi stratejik planlama ve geliştirme yoluyla uygulamakta olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda görevi, ABD'nin İngilizce dışındaki dillerde iletişim kurma kapasitesini arttırmaktır. Merkezin Language ve Non-Language adlı iki temel proje başlıkları bulunmaktadır. Dil alanında gerçekleştirilen en dikkat çekici çalışmalardan birisi STARTALK adlı programdır(<http-1>).

Programın çerçevesi yine aynı merkez tarafından hazırlanmış TELL (Teacher Effectiveness for Language Learning) projesi ile çizilmiştir. TELL ve alan araştırmaları öğrencilerin dil ile kültür çalışmalarında 21. Yüzyıl becerilerini geliştirmede ve başarılarında en büyük faktörün etkili bir öğretmen olduğunu belirtmektedir. Burada da dikkat çeken bir nokta öğretmenin ne bildiği değil, sınıfta ne yaptığı öğrenci başarısını belirlemektedir. TELL'e göre etkili bir yabancı dil öğretmeni, öğrencilerini giderek artan uluslararası etkileşimler dünyasında yaşamaya etkin bir şekilde hazırlar (<http-2>).

Ulusal Yabancı Dil Merkezi'nde, STARTALK projesi ile, hem STARTALK ilkelerini hem de TELL tarafından model öğretmenleri temsil ettiği belirlenen uygulamaları gösteren pratik faaliyetler yoluyla rehberlik eden bir dizi STELLA (STARTALK+TELL) modülü geliştirilmiştir. Aktiviteler, üç farklı deneyim seviyesinde olan -mesleğe yeni başlayan, bir kaç yıl tecrübesi olan ve çok tecrübeli olan- öğretmenler ile tasarlanmıştır.

TELL Projesinin temel odak noktası, öğretmenlerin sergilediği model ve davranışları belirleyen Dil Öğrenme Çerçevesi Öğretmen Etkinliğidir. Çerçeve, bir öğretmenin Öğrenciyi Öğrenmeye Hazırlama, İleri Seviye Öğrenme ve Öğrenci Öğrenimini Destekleme gereksinimlerini karşılamak için tasarlanan üç başlık altında 7 alandan oluşur:

Öğrenciyi Öğrenmeye hazırlama:

1. Çevre
2. Planlama

İleri Seviye Öğrenci Öğrenimi:

3. Öğrenme deneyimi,
4. Performans ve geri bildirim
5. Öğrenme Araçları

Öğrenci Öğrenimini Destekleme:

6. İşbirliği
7. Sürekli Mesleki Gelişim

Bu alanların her birinde öğretmenin doldurması istenen ve bu doğrultuda dersi planlama, ders ortamı oluşturma, dersi yönetme, kişisel ve mesleki gelişimini sürdürmesi için gerekli formlar bulunmaktadır (<http-3>).

STARTALK ve iskeletini oluşturan TELL projesinin dayandığı en önemli kriterler ACTFL Kılavuzu adı verilen standartlardır. ACTFL, Yabancı Diller Eğitimi Amerikan Konseyi anlamına gelir. Ana sayfasına göre, ACTFL "tüm dillerdeki öğretimin ve öğrenmenin ABD genelinde yaygınlaştırılması ve geliştirilmesine adanmış ulusal bir kurumdur". Yeterlilik Kılavuzlarının geliştirilmesinden, ulusal standartların oluşturulmasındaki liderlik rolüne kadar, ACTFL; öğretmenlerin hem kişisel hem de mesleki gelişimleri için kritik olan konulara odaklanmaktadır (<http-4>).

2005 yılı vizyon belgesine göre kurum; dil ve iletişimin insan deneyiminin kalbinde olduğuna, ABD'nin yerli, göçmen ve dünya dil kaynaklarını beslemesi ve geliştirmesi gerektiğine, öğrencilerinin dünya vatandaşları olarak işlev görerek dilsel ve kültürel olarak eğitilmeleri gerektiğine inanarak şunları hedefler; a) dil profesyonellerinin ihtiyaçlarını karşılamak; b) dinamik ve duyarlı bir kuruluş olmayı sağlamak; c) savunma ve destek yoluyla proaktif olarak çalışmak; d) dil öğretimi mesleğinin, ABD toplumunun ırksal, etnik ve dilsel çeşitliliğini yansıttığından emin olmak için çalışmaktır. Kurum profesyonel programların gelişimini etkileyen araştırmaların teşvik edilmesi ve dil öğretimi ve öğreniminin kalitesini arttırmak hedefiyle bu çabaya öncülük etmek için benzersiz bir konumdadır (http-5).

1986'da, ACTFL konuşma, dinleme, okuma ve yazma için bir dizi küresel dilbilimsel performans tanımlaması geliştirdi. Bu dil yeteneğinin tanımları "ACTFL yeterlilik yönergeleri" olarak bilinmektedir. Bu yönergeler, başarının aksine, çeşitli yeterlilik aşamalarını tanımlar. Başka bir deyişle, kılavuz, müfredattan bağımsız olarak bireylerin hedef dil ile yapabileceklerini ve yapamadıklarını değerlendirmeye çalışır (http-6).

Yabancı Dil Eğitimi Ulusal Standartları ilk olarak ABD Eğitim Bakanlığı'nın Amerikan Eğitimindeki tüm temel derslerin bir takım standartlara sahip olması direktifine karşılık olarak 1996 yılında yayınlanmıştır. On Yabancı Dil Kuruluşunun işbirlikçi ürünü olan ulusal standartların temel felsefi şu şekildedir: "Dil ve iletişim, insan deneyiminin merkezinde yer almaktadır. Amerika Birleşik Devletleri, çoğulcu bir toplumda ve yurtdışında başarıyla iletişim kurmak için dilsel ve kültürel donanımlı öğrencileri eğitmelidir. Bu zorunluluk, tüm öğrencilerin -İngilizceyi ve en az bir başka dili- modern ya da klasik bir dili geliştirecek ve koruyacakları bir geleceği öngörmektedir (Standards, 2006).

Bu belgenin 11 farklı ulusal standardı, yabancı dil eğitimcileri arasında topluca "5 Cs" olarak adlandırılan beş kategoriye (İletişim, Kültürler, Bağlantılar, Karşılaştırmalar ve Topluluklar) ayrılmıştır (http-7). Bu standartlar World-Readiness Standards for Language Learning adlı standartlardır. TELL Projesinin temel aldığı ve "Beş C" adı verilen hedef ve standartlar şunlardır:

1. Communication (İletişim):
İnterpersonal Communication (Kişilerarası İletişim)
İnterpretive Communication (Yorumlu İletişim)
Presentational Communication (Sunumlu İletişim)
2. Cultures (Kültürler)
Relating Cultural Practices to Perspectives (Kültürel Uygulamaları Perspektifle İlişkilendirme)
Relating Cultural Products to Perspectives (Kültürel Ürünleri Perspektifle İlişkilendirme)
3. Connections (Bağlantılar)
Making Connections (Bağlantılar Kurmak)
Acquiring Information and Diverse Perspectives (Bilgi Edinme ve Farklı Perspektifler)
4. Comparisons (Karşılaştırmalar)
Language Comparisons (Dil Karşılaştırmaları)
Cultural Comparisons (Kültürel Karşılaştırmalar)
5. Communities (Topluluklar)
School and Global Communities (Okul ve Küresel Topluluklar)

Lifelong Learning (Hayat Boyu Öğrenme)

"Beş C" hedef alanları (İletişim, Kültürler, Bağlantılar, Karşılaştırmalar ve Topluluklar), öğretim ortamının ötesinde bir dil öğrenmenin uygulanmasını vurgular. Amaç, öğrencileri gelecekteki kariyer ve deneyimlerine küresel bir yeterlilik getirmek için, standartlar tarafından ölçülen beceri ve anlayış uygulamalarına hazırlamaktır (http-8).

Kritik diller, gramer yapıları, ses ve yazı sistemleri ile İngilizceden oldukça farklı olan dillerdir. Bu diller öğrenilirken harcanan çaba ve zaman, aralarında yakın ilişki bulunan İngilizce-Fransızca ya da İspanyolca-Almanca öğrenilmesinde harcanandan daha fazladır. Zira bu dillerin öğrenilmesi hedeflendiğinde sadece kalem kullanmada yeni bir teknik, okumada yeni bir yöntem değil, sesleri

çıkarmada o ana kadar kullanılmayan yabancı sesleri kullanmak ve düşüncelerin bambaşka ifadesi gerekmektedir.² (http-9)

STARTALK Programının üç temel hedefi vardır:³

1. Kritik diller olarak tanımlanan dilleri öğrenmek isteyen öğrencilerin sayısını artırmak;
2. Bu dilleri çok etkili öğreten öğretmenlerin sayılarını artırmak
3. Öğrenci ve öğretmenler için çok etkili materyal ve müfredat sayısını artırmak.

Bu hedeflerin gerçekleştirilmesiyle ileriki yıllarda ABD'nin sadece uluslararası ilişkilerini geliştirmesi değil, küresel ekonomik rekabet gücünü ve ulusal güvenliğini sağlamlaştırmak için daha donanımlı olacağına inanıldığı belirtilmektedir (http-10).

STARTALK Programının 6 Uygulama İlkesi

STARTALK Programının özü, yüksek etkinlikte dil öğrenimi ve öğretmenin özelliklerini anlatan, dil öğrenimi ve öğretiminde en iyi uygulamaların altı ilkesi etrafında sağlam bir şekilde organize edilmiştir. Bu ilkeler şunlardır (http-12).

1) Standart Temelli ve Tematik Olarak Düzenlenmiş Bir Müfredat Uygulamak

- Tematik ünite standart temellidir. İçerik bilişsel olarak dahil edici ve öğrenciyle ilişkilidir.
- Her ünite, öğrencinin dili, gerçek dünyadaki amaçlar için kullanma yeteneğindeki artışı değerlendirir.
- Her ders, ders sonunda öğrencilerin neyi bileceklerini ve neler yapabileceklerini belirten öğrenme hedeflerini açıkça belirterek, ünitenin amaçlarını destekler.
- Ders tasarımı araştırmaya dayalıdır ve öğrenme deneyimleri öğrenci öğrenmesine maksimum düzeyde izin verecek şekilde sıralanır.
- Dilbilgisi; kursun, ünitenin veya dersin odağı değildir. Öğretmen, dilbilgisini iletişim kurmak için bir araç olarak öğretir, anlamsız tekrarlardan kaçınır ve uygulamaların anlamlarına dikkat edilmesini sağlar.

2) Öğrenci Odaklı Bir Sınıf Ortamı Sağlamak

- Öğretmen, öğrencilerin öğrenme sürecinde bir ortak gibi davranır, girdi sağlar ve çıktıyı modeller, bilişsel işlemeyi yönlendirir ve mümkün kılar, işbirlikçi uygulamayı kolaylaştırır ve bağımsız öğrenci dili performansını geliştirmek için geri bildirimde bulunur.
- Öğretmen, öğrenenleri bilişsel olarak zorlayıcı gerçek dünya görevlerine dahil eder.
- Öğretmen, öğrencilerin ilgilendikleri konular hakkındaki fikirleri yorumlayıp ifade ederken, çift ve küçük grup etkinliklerinde işbirliği yapmaları için birçok fırsat sunar. Öğrenciler arası etkileşim sıklıkla yapılır.
- Öğretmen, öğrencinin performansını temel alarak öğretici kararlar alır ve öğrencinin performansını arttırmak için çeşitli kaynaklardan sürekli geri bildirim yapılmasına izin verir.

3) Hedef Dili Kullanma ve Öğretim İçin Anlaşılabilir Bir Bilgi Sağlama

- Öğretmen hedef dili zamanın en az %90'ında kullanır.
- Öğretmen mesajın daha anlaşılabilir olması için gösterir ve modeller kullanır. Öğrenciler, kelimeleri, öyküler, uygulamalı deneyimler, resimli açıklamalar veya konu bazlı içerik gibi dil açısından zengin bağlamlarda kullanmaktan öğrenir.

² Milli Güvenlik Eğitim Programı (NSEP) tarafından Batı Avrupa Dilleri dışında ve yaygın bir şekilde öğretilmeyen diller olarak tanımlanan bu diller, yine aynı kurum tarafından şu şekilde listelenmiştir: Albanian, African Languages (all) Akan/Twi, Amharic, Arabic (all dialects), Armenian, Azerbaijani, Bahasa, Bambara, Belarusian, Bengali, Bosnian, Bulgarian, Cambodian, Cantonese, Croatian, Czech, Gan, Georgian, Haitian, Hausa, Hebrew, Hindi, Hungarian, Japanese, Javanese, Kanarese, Kazakh, Khmer, Korean, Kurdish, Kyrgyz, Lingala, Macedonian, Malay, Malayalam, Mandarin, Moldovan, Pashto, Persian, Polish, Portuguese, Punjabi, Romanian, Russian, Serbian, Sinhala, Slovak, Slovenian, Swahili, Tagalog, Tajik, Tamil, Telegu, Thai, Turkmen, Turkish, Uighur, Ukrainian, Urdu, Uzbek, Vietnamese, Wolof, Yoruba, Zulu (http-11)

³ 2018 Haziran-Temmuz ve Ağustos aylarında gerçekleştireceğini ilan ettiği programda kritik dillerden 11 dil hedeflenmiştir. Bu diller ve yaz programı sayıları şöyledir: Arapça 32; Çince 98; Türkçe 11; Urduca 12; Swahili 8; Rusça 28; Portekizce 14; Farsça 10; Korece 20; Hintçe 20; Darice 8. Bu programların 48 farklı eyalette yapılacağı belirtilmektedir. (http-13)

- Öğretmen, dili anlaşılır hale getirmek için çeşitli stratejiler kullanır, öğrencinin algılamasını izler ve gereken düzeltmeleri yapar.

- Öğretmen sözel ve sözel olmayan stratejiler kullanarak çevirinin kullanılmasından kaçınır ve ayrıca öğrencilerin çeviriden anlam çıkarmalarından kaçınır.

4) Dünya Dili Sınıf Ortamında Kültür, İçerik ve Dili Entegre Etmek

- Öğrenciler, öğrenilen ürünler, uygulamalar ve incelenen kültürlerin bakış açıları arasındaki ilişkileri düşündükleri ve yansıttıkları için kültürel bilgi ve içgörü edinirler.

- İçeriğe bağlı eğitim, öğrencilerin etrafındaki dünyayla anlamlı bağlantılar kurmalarını sağlar. Hedef dili kullanırken öğrenciler diğer disiplinlerle ve dünyayla ilgili bilgileri inşa eder, güçlendirir ve genişletir.

- Öğrenme deneyimleri, öğrencilerin üniteye bulunan içerik ve kültürel konuları ile çalışırken dili kullanmasına izin vermek için tasarlanmıştır.

- Öğrenciler anlamlı ve amaçlı iletişim kurarlar. İletişim kurarlar. Nasıl, ne zaman ve neden kime ne söyleceğini biliyorlar.

5) Uyum Sağlama ve Yaşa Uygun Doğru Materyali Kullanmak

- Öğretmen doğru materyalleri kullanır ve öğrencilerin dil yeterliliklerine ve yaş seviyelerine uygun görevler tasarlar.

- Öğretmen birçok çeşit otantik baskı ve baskı olmayan materyaller kullanır.

6) Performans Temelli Değerlendirme Yürütmek

- Öğretmen, dersler sırasında öğrenim için yönergeleri gerektiği gibi ayarlamak ve öğrencilere zamanında geri bildirim sağlamak için süreç kontrol edicileri kullanır.

- Öğrenciler, belirli öğrenme hedefleriyle ilgili olarak ne kadar iyi yaptıklarını ve performanslarını geliştirmek için ne yapabileceklerini bilirler.

- Öğrencilerin kendi öğrenmelerini değerlendirme becerisine sahiptir.

- Öğrenciler, ünitenin performans hedeflerini ne kadar iyi karşıladıklarını göstermek için gerçek performans görevlerine katılırlar.

Bu ilkeler, en iyi uygulamaları bulmak amacıyla on yıllarca süren araştırmalarla desteklenmektedir.

Her yıl farklı sayıda yaz programı sunan projenin 2018 Haziran-Temmuz ve Ağustos aylarında gerçekleştireceğini ilan ettiği 157 program bulunmaktadır. Bu programların 104 tanesi öğrenciler, 53 tanesi öğretmenler içindir. Kritik dillerden 11 dil hedeflenmiştir. Arapça tercih edildiğinde öğrenciler için 19, öğretmenler için 12 program sunulmaktadır. Öğretmenler için sunulan 12 programın 33 eyalette yapılacağı belirtilmektedir. (http-13)

STARTALK Program Uygulamaları

ABD farklı eyalet ve üniversitelerde uygulanan STARTALK programları ve içerikleri şu şekilde sıralanabilir: (http-14)

• San Diego State Üniversitesi Vakfı- San Diego, Kaliforniya

Kaliforniya eyaleti Dil Edinimi Kaynak Merkezinde gerçekleştirilen program iki hafta olarak planlanır. Ortaokul ve Lise Arapça Öğretmenlerine yöneliktir. Programın ilk haftasının temel odak noktasını öğrenci merkezli sınıf ve içeriğe dayanan öğretim almaktadır. Bu bağlamda öğretmenler, seminerlere ve tartışmalara aktif olarak katılır, canlı örnek modelleri görüp uygular ve etkili öğretim ve öğrenme uygulamalarını geliştirmek için grup çalışmaları yapar.

İkinci hafta da ise; öğretmenler öğrendiklerini pratiğe döker. Materyal hazırlar ve çeşitli zamanlarda ve farklı ortamlarda öğrencilere ders verirler. Programı uygulayan öğretmenlerden, kurs arkadaşlarından ve öğrencilerden geri dönüşüm alırlar. Programın sonunda başarılı katılımcılar üç lisans üstü ders seviyesi kazanır. İlgilenenler ilave olarak 40 saatlik online sürekli öğretmen yetiştirme derslerine katılabilir ve Kaliforniya Dünya Dil Projesine üye olabilir. Katılımcılar ayrıca Kaliforniya eyaletinde yetkin bir öğretmen olmanın aşamaları hakkında bilgi sahibi olurlar.

• Stanford Öğretmen Liderliği Gelişim Seminerleri, Kaliforniya Üniversitesi Santa Barbara Yerleşkesi

Bu program daha önce STARTALK'un bir dil programına katılmış, başarılı olmuş ve buldukları okul, bölge, profesyonel organizasyonlar ve STARTALK toplumu içerisinde koordinatörlük yapmaya hazır öğretmenler için 40 saat olarak planlanmaktadır. Tecrübeli katılımcılar STARTALK Dilleri Öğretim ve Öğrenme için onaylanmış ilkeleri, Dil Öğrenimi için Dünya Hazırlık Standartları, bu belgelerde yer alan ilke ve kavramların etkin sınıf uygulamalarında önemli deneyime sahip olur.

Programa katılarak kendi liderlik gelişim programlarını geliştirme fırsatı bulan öğretmenler, programın bitiminde ve sonraları uygulanmasında desteklenir.

- **Tasarıma Göre Yüksek Etkili Öğretmen 3. Dönem, Columbia Üniversitesi, New York (Global Language Project)**

Program 13 gün olarak planlanmaktadır. Daha önceki kurlara katılan öğretmenler için 78 saat ve yeni katılımcılar için 60 saattir. Yeni katılımcılar planlama, öğrenme tecrübesi ve profesyonel olma konularına odaklanıp tam bir grup ya da küçük grup ders ve oturumlarına katılma fırsatına ve Harlem merkezli bir yaz kampında eş öğretmenlik ve mikro öğretim şansına sahip olurlar.

Daha önceki kurlara katılmış olan öğretmenlere ise yeni nesil öğretmen liderleri olmaya hazırlamak için eğitim verilir. Tüm katılımcılar, New York State CTLE mesleki gelişim kredilerini kazanır ve Queens College veya diğer üniversite ortakları aracılığıyla yüksek lisans kredisi kazanır.

- **Anlamlı Online Öğrenme için STARTALK İlkeleri, Classroad Canvas Course, Kaliforniya, Classroad'un STARTALK 2107 tam çevrimiçi programı, TELL Öğrenme Deneyimi Alanı kriterlerine LE4c ve LE4e odaklanarak 35 Arapça öğretmene anlamlı öğrenme deneyimi sunma ve iletişim kurma becerileri kazandırır. Dilin anlaşılır kılınması için çeşitli stratejilerin kullanımı yoluyla ve öğrenme süresinin %90'ında hedef dilde kalarak, ders boyunca çeşitli şekillerde anlamayı göz önünde bulundurarak öğrencilerin öğrenmesini ilerletmeyi hedefler. Yoğun işbirliğine dayalı program, eğitimler ve katılımcılar arasındaki gerçek zamanlı etkileşimi, kaydedilen çevrimiçi dil öğretim örneklerinin gözlemlerini (önceki yıl öğretmen katılımcılarının videoları da dahil olmak üzere) uzmanlar tarafından gerçekleştirilen canlı ve video sunumlarını, hazırlayıcı değerlendirmeleri, tartışmaları, akran öğrenimi ve geribildirimini, akranlarını Mikro öğretim uygulamaları, uzaktan dil öğrencilerine online ortak öğretim ve kişisel değerlendirme ve gelişim planı geliştirme gibi uygulamaları kapsar. Dört hafta 80 iletişim saati olan programın üç haftasında modüler temelli günlük dersler ve çevrimiçi grup çalışmaları yer alır. Program ayrıca; bir kaç günlük eş öğretmenlik ve mikro öğretim hazırlama çalışmalarını da kapsamaktadır. Dördüncü haftanın ardından uzaktaki dil öğrencilerini, akran gözlem, kişisel yansıma ve mesleki planlama ile kontrol etmeyi hedefler. Bu, öğretmenlerin bağımsız olarak tamamlayacakları kendi kendine temalı bir program değil, aynı zamanda ders boyunca ortak çevrimiçi eş-grup çalışması içeren oldukça etkileşimli interaktif bir çalışmadır.**

- **Öğretmenleri 21. Yüzyıla Hazırlama, Washington Üniversitesi Dil Öğrenim Merkezi Seattle,**

STARTALK "21. Yüzyıla Dil Öğretmenlerini Hazırlama" Programı, iletişimde yeterlik geliştirmek üzerine odaklanmış, standartlara ve içeriğe dayalı bir programda, STEM'in (Bilim, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik) dil öğretimine entegrasyonundan da yararlanarak, anadil ya da yakın seviyede Arapça bilen 10 öğretmeni yetiştirmeyi hedeflemektedir. Program, katılımcılara Dünya Dilleri için Washington Eğitimci Becerileri Testi - Onaylama (WEST-E) 'yi geçmek için gerekli olan içerik bilgisinin yanı sıra STARTALK ilkelerine ve standartlara dayalı dil öğretim ve müfredat geliştirmeyi öğretmek üzere tasarlanmıştır. Öğretmenler Washington K-12 devlet okullarında bu dilleri öğretmek için bir P-12 Dünya Dil Onayı almaya çalışabilir. Program aynı zamanda gerekli değerlendirmeleri (WEST-E ve ACTFL OPIc ve WPT) tamamlamak için burs yardımı da yapmaktadır. 2018'de, 75 saatlik program, Washington Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nden EDC & I 495'e altı adet UW kredisi sunar ve belli tarih aralıklarında online ve yüz yüze eğitim imkanı da sunar.

- **STARTALK Kritik Diller Öğretmenleri için "İkinci Dil ve Dalma Metodolojileri", Concordia Language Villages, Bemidji Eyalet Üniversitesi, Minnesota**

"STARTALK Kritik Diller Öğretmenleri için İkinci Dil ve Dalma Metodolojileri" başlıklı dört kredili yüksek lisans dersi, Minnesota'nın Bemidji kentindeki Concordia Dil Köylerinde konaklamalı 11 günlük bir programdır. Çalışmaya tüm ABD'den acemi ya da profesyonel 15 K-12 Öğretmen katılabilir. Kurs, yoğun eğitimin temel Kavramları üzerine küçük tartışma grupları ve Dil Köyündeki dil ve kültür programlarının tüm yönlerine aktif katılımları içerir. STARTALK öğretmenleri şunları öğrenir ve uygularlar:

- Hem resmi hem de gayri resmi öğretim ortamlarında hedef dilde kalma stratejileri;
- Öğrencilerin iletişim becerileri ve kültürel anlayışlarının biçimlendirici ve özetleyen standartlara dayalı değerlendirmeleri;
- İçerik tabanlı eğitim stratejileri;

- D. Kültürü dil öğretimine entegre etmek;
E. Farklı öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak.

• **Online Eğitim Diline Online Geçiş Yapmak, Minnesota Üniversitesi, Minneapolis,**

Kritik dillerin başlangıç düzeyindeki sınıfların tecrübeli öğretmenleri, "STARTALK: Online Eğitim Diline Geçiş" (STARTALK: TTLO) program derslerine katılmak üzere seçilecek ve deneyimli online program eğitmenlerinin öğretim desteğiyle tamamen interaktif çalışacaklardır.

Program, 25 kritik dil öğretmeni için yoğun bir üç haftalık yaz kursu (12 Haziran - 2 Temmuz) sunar. Katılımcılar, ihtiyaç ve becerilerine bağlı olarak, program için toplam 120 saat (haftada 40 saat) aktif öğrenme ile meşgul olur.

Program katılımcı öğretmenlerin öğretmenlik yeteneklerini şu noktada geliştirmeyi hedefler:

1. Online bir dil öğrencisi olarak tecrübelerini analiz etmelerini,
2. Sınıfta ve online öğretim arasındaki farkları ifade etmeyi,
3. Üç iletişim modu çerçevesinde başarılı, yeterlilik odaklı dil etkinliklerini online tasarlamayı,
4. Kendi sınıfında ya da online olarak tasarım yapmak, geliştirmek ve sunmak için temel prensipleri tanımlamayı amaçlamaktadır.

Kurs online olarak mini dil dersleri içermektedir. Katılımcılar böylece bizzat kendileri öğrenci olarak deneyim kazanmaktadırlar. Online ders tasarımı ve beklentileri ile birlikte en iyi interaktif uygulamalar geleneksel sınıfla kıyaslanır. Dil öğrenme faaliyetleri modellenir, daha sonra yeniden tasarlanır ve test edilip akran değerlendirmesine sunulur.

• **Arapça Standartlarını Öncelikli ve Merkezi Bir Konuma Getirme, Occidental College, Orange, Kaliforniya,**

Occidental College, ilki liderlik gelişimine, ikincisi ise standartlara dayalı öğretimin özü olarak teknolojiye odaklanan iki ayrı karma program sunmaktadır. Bu iki programda otuz aday (ilkokul, ortaokul, lise ve üniversite ortamında öğretmenler) doksan altı saat süreyle eğitim alır. Kurslar, Liderlik Programında on altı saat ve Teknoloji Programında yirmi dört saat online olarak gerçekleştirilir. Yüz yüze eğitim, Liderlik Programı için üç gün ve Teknoloji Programı için dört gündür. Liderlik programına katılacaklar davet ile oluşturulur.

Liderlik programındaki katılımcılar, kuramsal haritaları ve/veya tematik birimlerini, biçimlendirme ve toplam değerlendirme, özellikle yeterlik ve performans teorisi ve uygulamaları üzerine yapılan okumalar ışığında gözden geçirir veya oluşturur. Aktiviteleri / görevleri ifade etmek ve maksimum öğrenmeyi sağlamak için değerlendirme verilerini kullanmayı öğrenir. Aradaki yıl boyunca katılımcılar, en uygun eklemeleri sağlamak ve öğrencileri daha üst seviyeye taşımak için, materyallerini çerçeveye göre düzenler, performans görevlerini, birimlerini ve derslerini standartlara dayalı uygulamalarla sunar.

Teknoloji Oturumları öğretmenler için çeşitli yeterlilik düzeyleri sunar. Acemiler, bir öğrenme bölümünü tasarlar veya uyarlar. Ya da lise/üniversite öğrencileri için bir model bölüm yayınlar. Katılımcılar;

- a. "Yapabilir" (Can-do) tablolarını kullanarak öğrenme hedeflerini belirleyebilir,
- b. Öğrencilere dili, kültürü ve/veya içeriği anlaşılabilir kılmak için teknoloji kullanarak otantik materyalleri içeren teknoloji tabanlı bir yorumlama görevi yaratabilir,
- c. Kişiler arası ve sunumsal iletişimi destekleyen çeşitli programları keşfederler.
- d. Üniversite öğrencisi gönüllülerine model dersi alanlarını öğrettikleri bir uygulamaya katılırlar. Orta seviye katılımcılar acemilere verilen görevleri ve aşağıdaki görevleri tamamlar:

- a. orijinal materyalleri düzenleme,
 - b. gerçek görevleri taklit eden teknoloji tabanlı kişiler arası faaliyetler içeren öğrenme bölümleri/planları hazırlama,
 - c. kültürel açıdan uygun dil kullanımını gösteren teknoloji tabanlı sunum görevlerini tasarlama
- Liderlik ve Teknoloji Oturumlarındaki öğretmenler, profesyonel gelişim ve dil öğrenimini kolaylaştırmak ve katılımcılar arasında devam eden etkileşimi teşvik edecek materyalleri ve uygulamaları paylaşmak için bir çevrimiçi topluluğa katılmak için platformları kullanmayı öğrenir.

• **Penn State STARTALK Arabic Academy for Teachers, Pennsylvania State University, Pennsylvania**

Ortaokul, lise ve orta öğretim sonrası Arapça olan 10 öğretmen ve öğretmen adayı için tasarlanan bu mesleki gelişim programı, üç bölümlü bir harmanlanmış öğrenme yapısı kullanır:

1. ilk 3 haftalık online kısım (tahmini 20 saat Ders zamanı), 5-23 Haziran;

2. 5-11 Temmuz tarihlerinde Penn State Üniversite Parkı Kampusunda düzenlenen 6 günlük konaklamalı seminer (48 öğretim saati);

3. bir online poster sunumu (tahmini 7 saat), 17-21 Temmuz;

Toplam 75 saat boyunca, genel olarak Arapça da dahil olmak üzere kritik dillerde öğretim kapasitesini artırma hedeflenir. Özel amaç ise, öğretmenlerin STARTALK tarafından onaylanmış ilkelere göre etkili bir şekilde öğretim yapmalarını sağlamak, anlaşılabilirliği koruyarak hedef dilde kalmak, öğretmenlerin bunu yaparken kendilerine destek olan kaynaklara farkındalık oluşturmak ve Arapça öğreten mesleklerle hazırlıklı olmalarını sağlamaktır. Program öğrencileri sertifika ve diğer kariyer seçeneklerine yönlendirir.

- **STARTALK Performans Değerlendirme Eğitim Programı, Uygulamalı Dilbilim Merkezi, Washington, DC**

Uygulamalı Dilbilim Merkezi'ndeki STARTALK Performans Değerlendirme Eğitim Programı, tüm sınıf ve deneyim düzeylerini ve STARTALK dillerini temsil eden 40 STARTALK eğitimcisini, STARTALK bağlamı ile performans odaklı değerlendirme temelleri üzerine eğitmek için harmanlanmış online ve yüz yüze bir formattır. Program, yedi çevrimiçi modülden, iki web seminerinden oluşmaktadır. Haftada toplam 41 öğretim saati için üç günlük yüz yüze bir atölye çalışması vardır. Programı tamamlayan katılımcılar, performans değerlendirme görevleri geliştirir, derecelendirme şablonlarını uyarlar, öğrenciler için öz değerlendirme araçları oluşturur ve performans hedefleri ile standartlara ve müfredata dayalı değerlendirme planı oluşturur. Katılımcılar, bu araçları geliştirmeye ve en iyi uygulamaların değerlendirilmesine, eğitimde öğretilen en iyi uygulamalara entegre olmaya hazırlanır. Kurs bitiminde tamamlama sertifikası alırlar. İnteraktif eğitimler sona erdikten sonra çevrimiçi modüller -devam eden bir referans olarak- belli bir tarihe kadar malzeme ve kaynak paylaşımı için kullanılabilir.

- **Miras Dili Öğretmen Atölyesi, California Üniversitesi, Los Angeles.**

Ulusal Miras Dil Kaynak Merkezi'nin ev sahipliği yapan UCLA Dünya Dilleri Merkezi, miras dilini öğrenenlere (HLL) materyal geliştirme stratejileri üzerine dört haftalık bir öğretmen atölyesi sunar. Döndürülmüş bir formatın ardından atölye, eğiticinin geribildirimi ve izlemesi ile üç haftalık online eğitimden ve bir haftalık UCLA'da eğitimden oluşur. Bu bir hafta boyunca toplam 75 ders saati eğitim verilir ve K-16 kurumlarını temsil eden ülke çapında 20 katılımcı kabul edilir. Katılımcılar, farklı yeterlilik düzeyleri ve gereksinimleri olan HLL'ler için uygun olan Standartlara dayalı bir proje tasarlayarak, materyal geliştirme ilkelerini uygulayabileceklerini gösterirler.

- **STARTALK: ACTFL Kurallarını Anlamak, Georgetown Üniversitesi, Washington, DC**

STARTALK: ACTFL Kurallarını anlamak, mesleki uygulamalar noktasında aksiyon temelli araştırmalara katılmak için toplum kolejlerinden ve diğer yükseköğretim kurumlarından gelen dil öğretmenleri için tasarlanmış karma bir atölyedir.

Katılımcılar ACTFL Yeterlilik Kurallarını ve bunlara eşlik eden Sözlü Yeterlilik Mülakatını nasıl kullanacakları ve uygulayacaklarını öğrenirler. Katılımcılar öncelikle ACTFL Kurallarının ve Değiştirilmiş Sözlü Yeterlilik Mülakatının kısa, çevrimiçi tanıtımını gözden geçirir ve bir teste cevap verir; etkinlikleri, ACTFL Kuralları hakkında bilgi edinmek için fırsatları, konuşmaları örneklerini ve konuşma yeterlik etkinliklerini dersliklerine dahil etmek için hedefler belirler.

Daha sonra katılımcılar, 30 Temmuz-1 Ağustos tarihleri arasında sertifikalı bir ACTFL eğitmeni ile çalışmak, kendi dil sınıflarında röportaj yapmak ve yeterlilik tabanlı etkinlikleri eğitim ortamlarına dahil etmek için Georgetown Üniversitesi'ne gelirler. Eylül, Kasım ve Ocak ayları boyunca katılımcılar, bu profesyonel gelişimin kendileri ve öğrencileri üzerindeki etkileri ile ilgili olarak üç kez üç saatlik oturumlara katılırlar. İlgili katılımcılar için bir online başvuruya yer verilmektedir.

Arapça öğretmenleri mesleki gelişim programı olan 13 Eğitim merkezine bakıldığında her birinin belirli alanlarda sınırlandırılmış bir disiplin üzerine odaklandıkları fark edilmektedir. Örneğin Minnesota Üniversitesi online eğitim verirken, George Town Üniversitesinde ACTFL Kurallarını anlamak, mesleki uygulamalar noktasında aksiyon temelli araştırmalara katılmak için kolejlerden ve diğer yüksek öğretim kurumlarından gelen yabancı dil öğretmenleri için tasarlanmış karma bir atölye

bulunmaktadır. Bir başka merkez UCLA Dünya Dilleri Merkezinde, Heritage Language (miras dilini) öğrenenlere (HLL) materyal geliştirme stratejileri üzerine eğitim verilmektedir.

Bu çalışma ise San Diego State Üniversitesi Arapça Öğretmenleri Yaz Programlarına odaklanmıştır.

- **San Diego State Üniversitesi Arapça Öğretmenleri Yaz Eğitim Programı⁴**

STARTALK kapsamındaki merkezlerden biri olan ve bu çalışmaya referans olan San Diego State Üniversitesi Language Acquisition Center, Arapça Öğretmen Eğitimi Programlarını yaz döneminde gerçekleştirmektedir. Bu eğitimlerde; öğretmen olma hakkı kazanmış ya da aday öğretmen veya da tecrübeli ortaokul ve lise öğretmenleri mesleki gelişim programı kapsamında katılımcıların modern, standart öğretim yöntemlerine dayalı, sınıfta izlenecek yollar, takip edilecek stratejiler ve öğretim teknikleri kısacası, etkili öğretme ve öğrenme uygulamaları geliştirmesi hedeflenmektedir. Bu bağlamda katılımcıların materyal hazırlaması, öğrenci merkezli sınıf oluşturma tasarımları yapması, etkin liderlik grup çalışmaları sunması, yüksek etkili öğretmen olma yolunda canlı modellerle birlikte seminer ve tartışmalara aktif olarak katılması amaçlanmaktadır.

İki haftalık eğitim dönemi öncesinde kabul almış katılımcılardan kişisel bilgilerinin sorulduğu bir form doldurmaları istenir. Bu süreçte katılımcılara puanlama, kredi vs. ile ilgili bilgi alabilecekleri web portal, ilgili linkler vs. Hakkında bilgi verilir. Öğretmenler, program başlamadan önce programın amaçları, eğitim döneminde hangi bölümlerde derslerin yapılacağını, arabalarını nereye park edecekleri, üniversitenin hangi imkânlarından yararlanabilecekleri (spor salonları, öğle yemekleri) konularında bilgilendirilir. Katılımcı öğretmen, Moodle ve materyal erişimleri için gerekli kayıtları yapar ve eğitim başlamadan süreç, kriterler, içerik, materyal, ödevler, zorunlu etkinlikler gibi konularda bilgi sahibi olur ve neyle karşılaşacağını, ne beklediğini bilir. Günlük çalışmaların puanlandığı programda devamsızlık ettiği takdirde yeterli krediyi sağlayamayacağını ve hedefine ulaşamayacağını görür. (Aynı şekilde görevlendirilmiş olan akademisyenler de program öncesinde ünitelendirilmiş ders planlarını, amaçlarını, ders sonunda öğrencilere hangi noktalarda kazanım sağlayacaklarını, süreç boyunca öğrencilerin dil becerilerini de geliştirmek için hangi yöntem, strateji ve teknikleri kullanacaklarını, derslerde kullanacakları kelime dağarcıkları, dil yapıları ve işlevsel kullanımları, rubrikleri, etkinlikleri, ders ile ilgili online bağlantı listelerini, ders ile ilgili dosya bağlantılarını, teknik kaynakları ve modül yönetimi hakkında ayrıntılı dosyalarını merkez yönetimine teslim ederler.)

Programın başladığı ilk gün tüm bu bilgiler yetkililerce tekrar dile getirilir. Programın içeriği, hedefleri, çalışma şekilleri, ödevler ve kazanımları, karşılaşılabilecek zorluklar ve çözüm yolları detaylı anlatılır. Program lideri öğretmenlerle bir sonraki gün ve haftanın içeriği ve yapılacakları belirtir. Öğretmenler iki haftanın günlük olarak planları verilmiş bir şekilde çalışmalara başlarlar. Çalışmalar bir konu eşliğinde, gruplar şeklinde yapılır. Grupların listeleri her bir ders öncesi sağlanır ve her aktivite için değiştirilir. Böylelikle her bir katılımcının diğer katılımcının güçlü yönlerinden faydalanması ve örneklemesi sağlanır.

İkinci hafta öğretmenlerin üniversite öğrencilerine ders verdikleri, öğrencilerin, program arkadaşlarının ve görevli akademisyenlerin değerlendirme yaptığı bir dönemdir. Her gün bir öğretmen tespit edilmiş bir konuyu üniversitede seçmeli ders olarak Arapçayı seçmiş öğrencilere anlatır. Diğer öğretmenler, öğrenciler ve akademisyen dersi izler, verilen rubrikleri doldururlar. Rubriklerde şu noktalara dikkat çekilir:

- Ev ödevinin değerlendirilmesi,
- Dersin dikkat çekip çekmediği,
- Sınıfın derse katılımının değerlendirilmesi,
- Öğretmenin sınıf yönetimi ve sınıf içi tutumları,
- Sınıfın tutumları (Derste başka şeylerle meşgul olmaları, derse cevap vermeleri, dikkatle takip etmeleri, etkinliklere katılmaları).

İkinci derste görevli akademisyen, rubriklere ve kendi gözlemlerine göre geri bildirim sağlar. Bu rubriklerle derslerden elde etmeleri gereken kazanımları içselleştirmiş olup olmadıkları, verilen yöntem, teknik, stratejileri kazanıp kazanmadıkları, uygun koşullarda kullanmaları kontrol edilir ve

⁴ Bu bölümde yer alan bilgiler gözlem ve doküman inceleme verilerinden elde edilmiştir.

tüm öğretmenler bilgilendirilir. Görevli akademisyen, her gün gerekli geri bildirimleri öğretmenlere sağlayarak eksik kalan noktalara dikkatlerini çeker. Öğle yemeği molasının ardından bir başka öğretmen ders verir. Aynı şekilde diğer katılımcı öğretmenler, öğrenciler ve görevli akademisyen formu doldurur.

Sonrasında grup çalışmaları yapılır. Ders veren öğretmen grubuna süreci anlatır, diğerleri gözlemlerini aktarır, önerilerini sunar ve geliştirilecek stratejiler konuşulur. Sonra tüm öğretmenlerle birlikte durum değerlendirilir.

Dersin sonunda görevli akademisyen ders veren öğretmenlerle bire bir görüşür, sorularını cevaplar, öneriler sunar. Doldurmaları için bir form verir. Formda şu sorulara cevap vermeleri talep edilir:

- Derste ne öğrendikleri,
- Edinilen bilgileri öğretimlerine nasıl uygulayacakları,
- Bu konuyu anlamakta hangi noktalarda zorlandıkları,
- Bu atölye çalışmasında karşılaştıkları zorlukların neler olduğu (ödev, plan, okumalar, grup çalışması vs.)
- Ders veren öğretmene öneri ve tavsiyeler (akran koçluğu hakkında ipuçları).

Ders veren öğretmenler planlarını, etkinliklerini buna göre revize eder ve akademisyene teslim ederler. Bundan sonraki aşamada ders veren öğretmenler ortak modülde, diğer öğretmenlerin sorularını yanıtlar, ders içerik ve materyallerini, kullandıkları yöntem, teknik ve stratejileri içeren bilgileri paylaşırlar. Her bir katılımcının görüş ve öneri sunması zorunludur. Tüm katılımcılar; günün diğer vaktinde bu modülde aktif olmaları, bilgi paylaşmaları, yorum yapmaları, teknolojiyi kullanarak içerikle katkı vermeleri hedefine yönlendirilir. Bir çalışmayla tüm katılımcıların gelişimlerine katkı sağlamak amaçlanmaktadır. Programın sonunda her katılımcı on beş dakika süren bir tematik sunum yapmak zorundadır. İki hafta boyunca dile getirilen kriterler, yöntemler, stratejiler ve teknikler kullanılarak hazırlanması beklenen bu sunumun çok sayıda aktivite içermesi gerekmektedir. Son gün tam olarak bu sunumlara ayrılmıştır ve puanlamada öne çıkmaktadır. Final değerlendirme kâğıdında şu kriterler ele alınmaktadır:

- Her bir dersin planı tamamlanmıştı ve içerikler oldukça açıktı.
- Ders esnasında 5C standartları uygun bir şekilde kullanılmıştır.
- Ders öğrencilerin seviyesine uygundu.
- Ders belirtilen amaçlarla güçlü bir şekilde bağlantılıydı.
- Özgün materyaller kullanıldı.
- Etkinliklerde her bir öğrencinin rolü net olarak belirtildi.
- Kollektif ve profesyonel çalışmalara yer verildi.
- Zaman uygun bir şekilde kullanıldı.
- Soru-cevap bölümü başarıyla yönetildi.

Genel bir değerlendirme ile program tamamlanmış olur. Puanlamaya göre elde edilecek sertifika ve krediler öğretmenlere takdim edilir. Öğretmenler bu kredi ve sertifikayı, görev tanımlamalarında farklı kredi isteyen okullara sunarlar. Kaliforniya Eyaletinde okullar, öğretmen adaylarından ya da görevde olan öğretmenlerden mesleki gelişimlerini gösteren eğitimleri ve karşılığında kredileri talep etmektedir. Her okulun her bir görev tanımı için istediği krediler farklılık göstermektedir. Fakat her durumda öğretmenler kişisel ve mesleki gelişimlerine katkı sağlayacak bu tür programlara katılmak zorundadır. Öğretmenler, özellikle öğretmenlik mesleğini geliştirici, beceri ve yetkinliğin sağlanması hedefli programlara katılmaya teşvik edilirler.

STARTALK Yabancı Dil Öğretmenleri Eğitimi Programı eğitim içeriği her merkezde farklı olmanın yanında her sene de farklılıklar göstermektedir. San Diego State Üniversitesi tarafından gerçekleştirilen programlar incelendiğinde 2006-2011 yılları arasında odaklanılan konu başlıkları şunlardır:

- National Standards/Satndarts Based Teaching, the Five C's,
- Curriculum Design, Lesson Planning (Backward Design, Thematic Unit Design)
- Language, Culture and Content
- Material Design and Adaptation,
- Second Language Acquisition/Theory

- Technology in the World-Language Classroom
- Assessment/ Oral Proficiency Interview (OPI) Language Testing
- Pathways to Certification/Related Issues
- Observation, Practice, Microteaching, Mentorship,
- Language Specific Issues,
- Instructional Strategies and Best Practices (Communicative or Learner-Centered Approach)
- Maintenance of Target Language/Comprehensible Input
- Language Proficiency/Proficiency Guidelines
- Other (Including heritage-Language Education and Leadership)

STARTALK Programı bazen bir bazen de birkaç başlık içeriği olarak tasarlanmaktadır. Örneğin bir programda “dil öğretiminde teknoloji kullanımına” odaklanılacağı ilan edilmiş olsa da katılımcıların isteği doğrultusunda özgün materyal kullanımı, ders planlama ya da ACTFL'nin Yabancı Dil Standartları konuları da programa dahil olabilmektedir.

Başka bir örnekte Arapça Öğretmen Eğitimi Programı hedefler, uygulamalar ve kazanımlar ayrı ayrı planlanarak sunulmaktadır. İlk olarak, Temel Program Bilgisi ve STARTALK Tarafından Etkili Öğretme ve Öğrenme için Onaylanan İlkeler yer almaktadır. Program üç aşama halinde tasarlanmıştır.

Birinci Aşama: Bu bölüm; Katılımcılar programın sonunda bildikleriyle ne yapacaklar? Başlığını taşımaktadır. Bu aşamada; Genel Bakış ve Program Hedefleri başlıklarında; hedef kitle hakkında bilgi verilmekte ve genel hedefler tanımlanmaktadır. Planlamalar TELL Alanları kapsamında ve TELL Ölçütlerine dayandırılmaktadır.

İkinci Aşama: Bu bölüm; Katılımcılar program sonunda bildikleriyle ne yapabileceklerini nasıl göstereceklerdir? Başlığını taşımaktadır. Bu aşamada “Performans Değerlendirme” kısmı bulunmaktadır. Bu bölümde, katılımcıların TELL Ölçütlerini anladıklarını göstermek için üretilecek bulgular ve ürünlere yer verilmiştir.

Üçüncü Aşama: Bu bölüm; katılımcıları bildikleriyle neler yapabileceklerini göstermeye ne hazırlayacaktır? Başlığını taşımaktadır. Bu aşamada aynı şekilde TELL Ölçütleri temel alınarak, öğretim konuları ve kaynaklar sıralanmıştır. Bu bölümde katılımcıların öğrenme deneyimlerini aktarmaları hedeflenmektedir. Başka bir deyişle katılımcıların belirtilen ölçütler kapsamında yerine getirebileceklerini göstermelerini sağlayan temel öğrenme deneyimlerini tanımlamaları istenmektedir. Ardından program sonunda gerçekleştirilecek olan staj programı ve günlük eğitim planı- programın ana hatları ve zaman çizelgesi sunulmuştur. En son bölümde programa hazırlık olarak yapılması katkı sağlayacak okuma ve incelemelere atıfta bulunulmuştur.

STARTALK Öğretmen Eğitimleri programları etkili uygulamalarının yanında titizlikle planlanmış olmaları ile dikkat çekmektedir. Programlar tasarlanırken ön hazırlık sürecinden başlayıp, program bitiminden sonra yapılacak destekleyici çalışmalarla biten bir süreç öne çıkmaktadır. Hedefler, uygulamalar, kaynaklar, öğrenme deneyimleri TELL Ölçütleri kapsamında planlanmaktadır. Programlar günlük olarak hedefleri, uygulamaları, etkinlikleri ve kazanımları kapsamaktadır. Bu sadece Arapça programı için değil, diğer dillerde de aynı şekildedir.

STARTALK programlarında bazen sadece temel ilkeler çerçevesinde aktivite ve atölye çalışmaları uygulanırken bazen hem STARTALK ilkelerini hem de TELL tarafından model öğretmenleri temsil ettiği belirlenen uygulamaları gösteren pratik faaliyetler yoluyla rehberlik eden bir dizi STELLA (STARTALK + TELL) modülü tercih edilmektedir.

TELL Çerçevesi ve STELLA Modülü

21. yüzyılın küresel gerçekleri her disiplin için olduğu gibi yabancı dillerde de yeni zorluklar sunmaktadır. Bunun anlamı şudur: Öğrencilerin küresel problemleri çözmek ve yeni olasılıklar araştırmak için farklı dil ve kültürel geçmişlere sahip insanlarla ilişki kurmaya, ders çalışmaya ve bunlarla çalışmaya hazır olmaları gereken bir zamanda, dünya dil öğretmenleri durup kendilerine daha fazla bunun “nasıl olabileceğini” sormalıdır. Ayrıca, öğrencilerin dil ve kültürle ilgili alanlarda 21. yüzyıl becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmada etkili olmaları gerekir. Bu yeni gerçekler ile eş zamanlı olarak, öğrenci başarısında en önemli faktör olarak öğretmen etkinliğine işaret eden artan araştırmalar; öğrencilerin devam ettiği okulun ya da sınıflarının büyüklüğünün, öğrenmeyi etkileyen

öğretmen etkililiği kadar önemli olmadığını göstermektedir. Ayrıca, sağlam bir temel herhangi bir öğretmen için açık bir şekilde önemli olsa da, araştırmalar öğretmenin ne bildiğini değil, öğretmenin sınıfta ne yaptığını ve öğrenci başarısını nasıl en üst düzeye çıkardığını göstermektedir. Yüksek düzeyde öğrenci başarısı bireyler, toplum ve bir milletin dünyanın diğer milletleri arasında ayakta durması için kritik öneme sahiptir ve yüksek öğrenci başarısını sağlayan öğretmenlerin etkinliğidir. Öyleyse, etkili bir yabancı dil öğretmeni ne yapar? Etkili yabancı dili öğretimi hakkında çok şey bilinmesine rağmen, TELL Projesi'nin işbirlikçileri, etkili yabancı dil öğretmenleri tarafından sergilenen özellikler ve davranışların açıkça tanımlandığı bir yer olmadığını keşfetmiştir. Öğrencilerin, artan uluslararası etkileşimler dünyasında yaşamaya etkin bir şekilde hazırlanmalarına ihtiyaçları varsayılırsa, yabancı dil öğretmenlerinin etkili olmasının ne anlama geldiğini açıkça belirtmek gereklidir. Bu hedefle; Ulusal Yabancı Dil Merkezi'nde, STARTALK, hem STARTALK ilkelerini hem de TELL tarafından model öğretmenleri temsil ettiği belirlenen uygulamaları gösteren pratik faaliyetler yoluyla rehberlik eden bir dizi STELLA (STARTALK+TELL) modülü geliştirmiştir.

Aktiviteler, üç farklı deneyim seviyesinde öğretmen katılımcıları ile tasarlanmıştır:

1. Başlangıç öğretmenleri,
2. Gelişmekte olan öğretmenler ve
3. Kıdemli öğretmenler.

TELL Projesinin temel odak noktası, öğretmenlerin sergilediği model ve davranışları belirleyen Dil Öğrenme Çerçevesi Öğretmen Etkinliğidir. Çerçeve; bir öğretmenin "Öğrenci Öğrenmesine Hazırlanma İhtiyacı", "İleri Seviyede Öğrenmeyi Öğrenme" ve "Öğrenci Öğrenimini Destekleme" gereksinimlerini karşılamak için tasarlanan 7 alandan oluşur: ([http-15](http://15))

A. Öğrenci Öğrenmesine Hazırlanma

Etkili dil öğrenme deneyimleri; öğrencilerle ilişkiler kuran, onların gelişebileceği bir ortam yaratmak için onlarla birlikte çalışan ve standartlara dayalı dersler, dersler ve dersler planlar ve yüksek verimli öğrenme ve öğretme sağlayan bir öğretmen tarafından dikkatli bir şekilde yönetilmelidir. TELL Stratejileri, Çevre ve Planlama alanlarını, öğrenci öğrenmesine hazırlanan etkili bir dil öğretmeni tarafından sergilenen özellikleri ve davranışları ele alır.

1. ÇEVRE

Öğrenci öğrenmesine hazırlanma adına nasıl güvenli ve destekleyici bir öğrenme ortamı oluşturabilirim?

Öğrenci öğrenmesine hazırlanma adına nasıl güvenli ve destekleyici bir öğrenme ortamı yaratırsınız?

Etkili dil öğrenme deneyimleri, bir öğretmen tarafından öğrencilerle ilişkiler kurarak, onlarla birlikte çalışarak güvenli oldukları ve gelişebileceği bir ortam yaratmaları ve belirlenen öğrenme performans hedeflerini destekleyebilmeleri için özenle düzenlenir. ÇEVRE alanı, bir model yabancı dil öğretmeni tarafından sergilenen özellikleri ve davranışları tanımlar ve eğitimcileri bu soruyu cevaplamaya teşvik eder: Öğrenci öğrenmesine hazırlanma için nasıl güvenli ve destekleyici bir öğrenme ortamı yaratırsınız?

2. PLANLAMA

Etkili dil öğrenme deneyimleri, öğretmenlerin, öğrencilerin belirlenen ders, birim veya ders performans hedeflerine ulaşmalarını sağlayan çok verimli stratejiler içeren standartlara dayalı ders, üniteler ve dersler yoluyla bir öğretmen tarafından dikkatli bir şekilde planlanır. PLANLAMA alanı, bir model yabancı dil öğretmeni tarafından sergilenen özellikleri ve davranışları tanımlar ve eğitimcileri bu soruyu cevaplamaya teşvik eder: Öğrenme deneyimleri planlamanız, öğrenci öğrenmesine nasıl hazırlanır?

B. İleri Seviye Öğrenmeyi Öğrenme

Özenle seçilmiş kaynaklar tarafından desteklenen başarılı öğretim, öğrenme ve değerlendirme stratejilerinin kullanımı, öğrenci öğreniminin ilerlemesini sağlamada uzun bir yol kat etmektedir. TELL alanları Öğrenme Deneyimi, Performans ve Geri Bildirim ve Öğrenme Araçları, etkili bir öğretmenin öğrencileri, ders, ünite ve ders hedeflerine ulaşmaya nasıl yönlendirebileceğini gösterir.

3. ÖĞRENME DENEYİMİ

Etkili dil öğrenme deneyimleri, öğrencileri dikkatle planlanan ders, birim ve ders performans hedeflerine ulaşmaya yönlendirmek için tasarlanmış yüksek verimli öğretim ve öğrenme stratejileri kullanılarak kolaylaştırılmıştır. ÖĞRENME DENEYİMİ alanı, bir model yabancı dil öğretmeni tarafından sergilenen özellikleri ve davranışları tanımlar ve eğitimcileri bu soruyu cevaplamaya teşvik eder: Öğrenci öğrenimini ilerleten anlamlı öğrenme deneyimleri nasıl sağlarsınız?

4. PERFORMANS VE GERİBİLDİRİM

Etkili dil öğrenme deneyimleri, öğrencilerin bildikleri şeylerle neler yapabildiklerini göstermelerine ve performans hedeflerine ulaşmayı ilerleten yararlı geri bildirimler almasına olanak tanıyan değerlendirme stratejilerinin kullanılmasıyla kolaylaştırılır. PERFORMANS & GERİBİLDİRİM alanı, bir model yabancı dil öğretmeni tarafından sergilenen özellikleri ve davranışları tanımlamakta ve eğitimcileri bu soruyu yanıtlamaya teşvik etmektedir: Siz ve öğrencileriniz, öğrenci öğrenmesini ilerletmek için performans ve geri bildirimleri nasıl kullanıyorsunuz?

5. ÖĞRENME ARAÇLARI

Etkili dil öğrenme deneyimleri, ders, birim ve ders performans hedeflerini desteklemek için tasarlanmış stratejik olarak seçilmiş kaynakların kullanımı ile kolaylaştırılmaktadır. ÖĞRENME ARAÇLARI alanı, bir model yabancı dil öğretmeni tarafından sergilenen özellikleri ve davranışları tanımlar ve eğitimcileri şu soruya cevap vermeye teşvik eder: Siz ve öğrencileriniz, öğrenci öğrenmesini en üst düzeye çıkarmak için çeşitli öğrenim araçlarından nasıl yararlanırsınız?

C. Öğrenci Öğrenimini Destekleme

Yüksek kaliteli öğrenci öğrenimi birçok insanın çabalarının sonucudur. TELL'in Etki Alanları İşbirliği ve Profesyonellik, öğretmenlerin öğrenme sürecindeki tüm paydaşların desteğini nasıl belirlediğini, dahil etmesini ve bunlardan yararlandığını, kendi mesleki hazırlıklarının öğrenci başarısına nasıl katkıda bulunduğunu ve kendi profesyonel gelişimiyle yaşam boyu öğrenme becerilerini nasıl modellediklerini göstermektedir.

6. İŞBİRLİĞİ

Etkili dil öğrenme deneyimleri, öğretmenlerin diğer eğitim profesyonelleri, ebeveynler, yerel ve küresel topluluklar ve öğrenme sürecindeki diğerleri gibi çeşitli paydaşların sürekli desteğini tanımlamasını, içermesini ve bunlardan yararlanmasını gerektirir. İŞBİRLİĞİ alanı, bir model yabancı dil öğretmeni tarafından sergilenen özellikleri ve davranışları tanımlar ve eğitimcileri bu soruyu yanıtlamaya teşvik eder: Paydaşlarla işbirliği, öğrenci öğrenimini nasıl desteklemektedir?

7. SÜREKLİ MESLEKİ GELİŞİM

Etkili dil öğrenme deneyimleri, öğretmenlerin kendi mesleki hazırlıklarının, öğrencilerin başarısına nasıl katkıda bulunduğunu ve kendi mesleki gelişimiyle yaşam boyu öğrenme becerilerini nasıl modelleyebileceğini belirlemelerini gerektirir. PROFESYONELLİK ya da SÜREKLİ MESLEKİ GELİŞİM alanı, bir model yabancı dil öğretmeni tarafından sergilenen özellikleri ve davranışları tanımlar ve eğitimcileri bu soruyu cevaplamaya teşvik eder: Profesyonel bir destek öğrencisi olarak sürekli gelişiminiz nasıl olmaktadır?

STELLA Modülü yedi temel TELL alanlarına dayanmaktadır: -Çevre, -İşbirliği,-Öğrenme Deneyimi-Materyaller-Performans/Geri Dönüt-Planlama-Profesyonellik. ([http-16](http://16)).

SONUÇ VE ÖNERİLER

Yüksek düzeyde öğrenci başarısı; bireyler, toplum ve bir milletin dünyanın diğer milletleri arasında ayakta durması için kritik öneme sahiptir. Öğrenci başarısını sağlayan en önemli etken ise öğretmenlerin etkililiğidir. Öğrencilerin küresel problemleri çözmek ve yeni olasılıklar araştırmak için farklı dil ve kültürel geçmişlere sahip insanlarla ilişki kurmaya, ders çalışmaya ve bunlarla çalışmaya hazır olmaları gereken bir zamanda yaşanılmaktadır. Bu nedenle dil eğitimlerinde bunun nasıl sağlanabileceği sorgulanmalıdır. Ayrıca, öğrencilerin dil ve kültürle ilgili alanlarda 21. yüzyıl becerilerini geliştirmelerine yardımcı olacak bir eğitim sağlanmalıdır. Bu yeni gerçekler ile eş zamanlı olarak araştırmalar, öğrenci başarısında en önemli faktör olarak öğretmen etkinliğini işaret etmektedir. Öğrencilerin devam ettiği okulun ya da sınıfların büyüklüğünün, öğrenmeyi etkileyen öğretmen etkililiği kadar önemli olmadığı araştırmalarda vurgulanmaktadır. İyi bir alan bilgisi herhangi bir öğretmen için açık bir şekilde önemli olsa da araştırmalar öğretmenin ne bildiğini değil, öğretmenin

sınıfta ne yaptığını ve öğrenci başarısını nasıl en üst düzeye çıkardığının daha önemli olduğunu söylemektedir. Yani, etkili bir yabancı dil eğitiminin nasıl olacağı önemli bir sorun alanıdır.

Türkiye’de öğretmen mesleki gelişim programları genellikle kısa süreli hizmet içi eğitimler olarak yapılmaktadır. Bu yöntemin öğretmenlerde farkındalık oluşturmanın ötesinde bir etkisinin olmadığı söylenilebilir. Oysa öğretmenlerin etkili eğitim yapabilmeleri, öğrenci davranışlarında bilişsel ve davranışsal değişim ve dönüşüm oluşturabilmeleri için öncelikle kendilerinin sürekli gelişimine bağlıdır. Bu gelişim etkili bir mesleki gelişim sistemi ile sağlanabilir.

Etkili bir mesleki gelişim sisteminin; ilgili alana, genel pedagojiye ve alana özel pedagojiye odaklanması gerektiği bilinmektedir. Öğrenci davranışında değişim sağlanabilmesi, öğretmenlerin bu üç alanda sürekli olarak geliştirilmesi ve öğrencilerin nasıl öğrendiklerine odaklanmalarını gerektirmektedir.

STARTALK programı yabancı dil öğretmenlerinin özellikle alana özel pedagoji alanında gelişimlerine odaklanan bir sitemdir. Türkiye’de Arapça öğretmenlerinin öğretim becerilerinin geliştirilmesi için bu programın uyarlanması, okul merkezli ve sürece yayılmış atölye programlarına dönüştürülmesi önemli bir imkân olabilir.

Hazırlanacak mesleki gelişim programları sadece içerik aktarımı olarak değil, tıpkı STARTALK programında olduğu gibi öğrenciyi öğrenmeye hazırlama (çevre ve planlama), ileri seviye öğrenci öğrenimi sağlama (öğrenme deneyimi, performans/geri bildirim ve öğrenme araçları) ve öğrenci öğrenimini destekleme (iş birliği ve sürekli mesleki gelişim) alt boyutlarında etkinlikler üzerinden tasarlanabilir.

Mesleki gelişim programlarının başarılı olabilmesi için TELL projesinin temel aldığı kriterler gibi temel kriterler belirlenebilir: İletişim(kişilerarası iletişim, yorumlu iletişim, sunumlu iletişim), kültürler (kültürel uygulamaları perspektifle ilişkilendirme, kültürel ürünleri perspektifle ilişkilendirme), bağlantılar (bağlantılar kurmak, bilgi edinme ve farklı perspektifler), karşılaştırmalar (dil karşılaştırmaları, kültürel karşılaştırmalar), topluluklar (okul ve küresel topluluklar, hayat boyu öğrenme).

Arapça öğretmenleri için geliştirilecek bir mesleki gelişim programı için STARTALK programının uyguladığı temel 6 ilke içerik uyarlaması yapılarak kullanılabilir:

- Standart Temelli ve Tematik Olarak Düzenlenmiş Bir Müfredat Uygulamak
- Öğrenci Odaklı Bir Sınıf Ortamı Sağlamak
- Hedef Dili Kullanma ve Öğretim İçin Anlaşılabilir Bir Bilgi Sağlama
- Dünya Dili Sınıf Ortamında Kültür, İçerik ve Dili Entegre Etmek
- Uyum Sağlama ve Yaşa Uygun Doğru Materyali Kullanmak
- Performans Temelli Değerlendirme Yürütmek

STARTALK programı özellikle Amerika Birleşik Devletleri’nde dil öğretimi için kullanılan etkili bir programdır. Bu programın dayandığı ilkeler, stratejiler, yöntemler ve teknikler ışığında Türkiye’deki Arapça öğretmenlerinin mesleki gelişim programları için yeni bir tasarım yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Balcı, A.(2005). *Sosyal Bilimlerde Araştırma, Yöntem, Teknik ve İlkeler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Beemt, A. V., Diepstraten, I. (2016). Teacher Perspectives on ICT: A Learning Ecology Approach. *Computers & Education* 92-93, 161-170.
- Borko, H. (2004). Professional Development And Teacher Learning: Mapping The Terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3-15.
- Cochran-Smith M. (1991) Learning To Teach Against The Grain. *Harvard Educational Review*, 61(3), 279-311.
- Cochran-Smith M., Power C. (2010) New Directions İn Teacher Education. *Educational Leadership*, 67(8), 6-13.

- Cordingley, P. (2015). The Contribution of Research to Teachers' Professional Learning and Development. *Oxford Review of Education*, 41(2), 234-252.
- Creswell, J. W. (2017). *Eğitim Araştırmaları. Nicel ve Nitel Araştırmanın Planlanması Yürütülmesi ve Değerlendirilmesi*. İstanbul: Edam-Eğitim Kitapları.
- Freeman, D. Q., Johnson, K. (Eds.). (1998). Reconceptualizing the Knowledge-Base of Language Teacher Education. *TESOL Quarterly*, 32, 397-417.
- Fullan, M., Hargreaves, A. (2002). *Teacher Development and Educational Change*. New York: Routledge.
- Ganda N. M. (2010). *Teacher Professional Development: The Needs Of Tesol Teachers In The Republic Of Niger*. (Yayımlanmamış doktora tezi) Indiana Üniversitesi. Pennsylvania.
- Giraldo, F. (2014). The Impact of Professional Development Program on English Language Teachers' Classroom Performance. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 16(1), 65.
- Guskey, T. R., (2000) Professional Development and Teacher Change; Teacher and Teaching. *Theory and Practice*, Vol. 8, No - 314, 16.
- Guskey, T. R. (2002). Professional Development and Teacher Change. *Teachers and Teaching*, 8, 381-391.
- Hewson, P. W. (2007). *Teacher professional development in science*. In S. K. Abell & N. G. Lederman (Eds.), *Handbook of research on science education* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kanadlı, S. (2012). *Öğretmenlere Yönelik Hazırlanan bir Mesleki Gelişim Programının Etkililiğinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kent, A. M. (2004) Improving Teacher Quality Through Professional Development. *Education*, 3(124), 427-435.
- Kim, Y., Erikson, J., Buntin, B., Hinchey, P. (2014). Toward Sustainable Educational Changes through School-Based Professional Development on ELL Assessment for New Teachers. *Theory Into Practice*, 53(3), 1-17.
- Mellom, P. J., Straubhaar, R., Balderas, C., Ariail, M., Portes, P. R. (2018). They Come with Nothing:" How Professional Development in a Culturally Responsive Pedagogy Shapes Teacher Attitudes Towards Latino/a English language learners. *Teaching and Teacher Education* (71), 98-107.
- Merriam, S.B. (2013). *Nitel Araştırma Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber*. Selahattin Turan (Çev.). Ankara: Nobel Yayınları.
- Reimers, E. V. (2003) *Teacher Professional Development: An International Review of the Literature*. Paris: UNESCO: International Institute for Educational Planning.
- Richards, J. C., & Nunan, D. (Eds.). (1990). *Second language teacher education*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century. (2006) 3rd Edition. Kansas: Allen Press.
- Schulz, R. A. (2000). Foreign Language Teacher Development: MLJ Perspectives 1916-1999. *Modern Language Journal*, 84, 496-522.
- Tabatabaee-Yazdi, M., Motallebzadeh, K., Ashraf, H., Baghaei, P. (2018). Continuing Professional Development Strategies: A Model for the Iranian EFL Teachers' Success. *SAGE Open*, Vol.8(1). 1-14.
- Taymaz, A.H. (1992) *Hizmet içi eğitim*. Ankara: Pegem Yayın No:3.

- Vescio, V., Ross, D., and Adams, A. (2008). A Review of Research on the Impact of Professional Learning Communities on Teaching Practice and Student Learning. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 80-91.
- Wei, R. C., Darling-Hammond, L., Andree, A., Richardson, N., Orphanos, S. (2009). *Professional learning in the learning profession: A status report on teacher development in the United States and abroad*. Dallas, TX. National Staff Development Council.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2004). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, M. (2011). "Arapça Öğretmenlerinin Mesleki Gelişimleriyle İlgili Okuma Programları", İmam Hatip Liselerinde Arapça Öğretimi Sempozyumu (24-25 Aralık 2011), İstanbul 2011.
- Http-1: <http://www.nflc.umd.edu/projects/index> adresinden 20.04.2018 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Http-2: <http://www.tellproject.org/about/purpose/> adresinden 20.04.2018 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Http-3: <http://www.tellproject.org/framework/> adresinden 20.04.2018 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Http-4: <https://www.actfl.org/about-the-american-council-the-teaching-foreign-languages> adresinden 20.04.2018 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Http-5: <https://www.actfl.org/about-the-american-council-the-teaching-foreign-languages> adresinden 21.04.2018 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Http-6: <https://coerll.utexas.edu/methods/modules/teacher/02/index.php> adresinden 21.04.2018 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Http-7: <https://coerll.utexas.edu/methods/modules/teacher/02/index.php> adresinden 21.04.2018 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Http-8: <https://www.actfl.org/sites/default/files/publications/standards/World-ReadinessStandardsforLearningLanguages.pdf> adresinden 21.04.2018 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Http-9: www.matadornetwork.com adresinden 23.04.2018 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Http-10: <https://startalk.umd.edu/public/about> adresinden 25.04.2018 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Http-11: <https://nsep.gov> adresinden 18.04.2018 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Http-12: STARTALK-Endorsed Principles for Effective Teaching & Learning <https://startalk.umd.edu/public/principles> adresinden 26.04.2018 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Http-13: <https://startalk.umd.edu/public/find-a-summer-program/> adresinden 25.04.2018 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Http-14: <https://startalk.umd.edu/public/find-a-summer-program/> adresinden 25.04.2018 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Http-15: TELL Projesi Alanları Çerçevesi. <http://www.tellproject.org/framework/> adresinden 28.04.2018 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Http-16: STELLA modülleri-TELL Kriterleri ve Eğitsel Başlıkları <https://startalk.umd.edu/public/resources/stella> adresinden 03-05-2018 tarihinde erişim sağlanmıştır.

EXTENDED SUMMARY

The purpose of this research; to develop the foreign language skills of Arabic teachers in Turkey benefiting from San Diego State University Foundation's successful program STARTALK, by using the model to develop a professional development program proposal. In this research conducted as a qualitative research model, a two-stage process was followed. In the first stage, the observation technique was used and observations were made on the "STARTALK Teacher Training Program" which was implemented by the United States San Diego State University Foundation. The observations were conducted for four weeks at the foreign language education center, the library, the classes where the educations were given, and the academicians studying and working environments to have knowledge of the culture. At this time any measurement, interview tool or forum etc. has not been used, it has been attempted to describe only the environments and cultures in detail, without the aim of collecting evidence and not using any data. In the second stage, the document analysis technique was used. At this stage, documents have been provided and studies and observations were made for analysis of the STARTALK program. STARTALK Teacher Training Program regarding training content, standards, assessment tools, training methods, national and international academic studies related to foreign language teachers development, foreign language education standards and related upper policy documents have been documentary analyzed. These analyses were made in light of the informal information obtained from the observations. The research problem consists of 7 sub-dimensions applied in STARTALK Teacher Training Program. Observation and document review were carried out on these dimensions.

These dimensions which are stated as basic teaching skills of Arabic teachers are; *Creating a safe learning environment; cooperation; learning experience; feedback; learning tools; planning and professionalism*. Arabic teacher professional development program activity examples obtained from the analysis of STARTALK Teacher Training Program are presented in the context of an in-service training program proposal for strengthening the Arabic teachers in these dimensions. With this research; in order to support the personal and professional development of Arabic teachers, the introduction to the STARTALK program, presenting the event titles containing methodological practices aims to contribute and enhance teaching Arabic in Turkey.

Key words: Foreign Language, Arabic, Arabic Teacher, STARTALK Teacher Training Program

ÖĞRETMENLERİN ÖZYETERLİK İNANÇLARININ ÖRGÜT SAĞLIĞI ALGILARI VE İŞ TATMİN DÜZEYİ İLİŞKİSİNDEKİ ARA DEĞİŞKEN ETKİSİ¹

INTERVENING VARIABLE EFFECT OF SELF-EFFICACY BELIEFS OF TEACHERS ON ORGANIZATIONAL HEALTH PERCEPTIONS AND JOB SATISFACTION LEVEL

Araştırma Makalesi

Mehmet ARSLAN²

Makale gönderim tarihi 17 Aralık 2018

Makale kabul tarihi 24 Haziran 2019

Özet

Bu makale, öğretmenlerin örgüt sağlığı algılarının iş tatmin düzeylerine etkisi ve bu ilişki üzerinde özyeterlik inançlarının ara değişken etkisini araştırmaktır. Bu etkinin sınanabilmesi için Baron ve Kenny (1986) tarafından ortaya konulan ara değişken analiz yöntemi tercih edilmiştir. Tarama modeline uygun olarak yürütülen araştırmada veri toplama araçları olarak "Minnesota Tatmin Ölçeği" (kısa formu), "Özyeterlik Ölçeği", "Örgüt Sağlığı Algısı Ölçeği" ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Literatürde iş tatmini, örgüt sağlığı ve özyeterlik kavramlarıyla ilgili birçok çalışma bulunmakla birlikte benzeri bir aracılık etkisini araştıran herhangi bir çalışmaya ulaşılamamış olması araştırmanın özgünlüğüne işaret etmektedir. İstanbul ve Ankara'da ortaöğretim kurumlarında çalışan 177 öğretmenden elde edilen verilerle gerçekleştirilen araştırma sonuçlarına göre; öğretmenlerin örgüt sağlığı algıları, özyeterlik inançları ve iş tatmin düzeyleri arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Bununla birlikte özyeterlik inancı, örgüt sağlığı algısı ile iş tatmini arasında kısmi ara değişken etkisine sahiptir.

Anahtar Kelimeler: Özyeterlik, örgüt sağlığı algısı, iş tatmini

Abstract

This article attempts to research the intervening variable effect of teachers' self efficacy belief over the relationship between organizational health perception and job satisfaction level. In order to reveal this effect, mediation analysis method, suggested by Baron and Kenny (1986), is used. "Minnesota Satisfaction Questionnaire" (short form), "Self Efficacy Scale", "Organizational Health Perception Scale" and personal information form are used as data collection tools. Although lots of studies exist in the literature about job satisfaction, organizational health and self efficacy conceptions, scarcity of coming up with any research about such mediation effect points out the authenticity of this study. According to research results from the data that collected from 177 teachers work in the secondary schools in Ankara and İstanbul, substantive relationship is found between the teachers' health organizational perceptions, self efficacy beliefs and job satisfaction levels. Along with this, there is also a partial mediation effect between self efficacy belief, organizational health perception and job satisfaction level.

Key words: Self efficacy, organizational health perception, job satisfaction.

GİRİŞ

Örgüt sağlığı kavramı Mathew Miles tarafından 1969 yılında kullanılmıştır. Miles'a göre sağlıklı örgüt: yalnızca içinde olduğu ortamda yaşamını sürdürmekten ziyade, mücadele eden, yaşam kabiliyetini geliştiren ve devamlı gelişen, örgüttür (Tekin, 2005). Miles'a göre sağlıklı örgütlerin özellikleri; görev, sürdürme ve gelişme olmak üzere üç başlıkta incelenmektedir. Bu başlıklar şunlardır (Buluç, 2008);

1. Bu makale yazarın yüksek lisans tezinden türetilmiştir.

2. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Öğrencisi, mehmetarslan2013@gmail.com ORCID: 0000-0002-3097-395X

1. Görev; amaçlara odaklı olma, iletişim kabiliyeti ve denge oluşturma,
2. Sürdürme; kaynak kullanımı, kaynaşma ve moral,
3. Gelişme; özerklik, yenileşme, uyum ve problem çözme.

Dünya Sağlık Örgütü ise örgüt sağlığının boyutlarını çevresel faktörler, fiziksel sağlık, psikolojik sağlık, sosyal sağlık olarak sıralamıştır (Tekin, 2005).

Hoy, Tarter ve Bliss (1990)'e göre, okullar sosyal sistemlerdir, bu nedenle yalnızca buldukları çevrede yaşamlarını sürdürmekle yetinmez, çevre ile etkileşim kurarak güçlüklerle baş etme kabiliyetlerini de geliştirirler. Bununla birlikte sağlıklı okullar bir yandan kendilerine özgü örgütsel kültür, değer ve kodlar geliştirir diğer yandan ise iç ve dış çevrenin eşgüdümünü ve işbirliğini sürdürürler (Hoy ve Woolfolk, 1993).

Özyeterlik inancı, Bandura tarafından geliştirilen sosyal öğrenme kuramına dayanır (Ekici, 2005). Bandura bu kavramı; kişilerin verilen görevleri gerçekleştirmek konusunda, kendi kapasitelerine olan inançları olarak tanımlamaktadır (Bolat, 2011). Bununla birlikte özyeterlik, kişilerin gerçekleştirmeleri beklenen güç görevler ve bu çerçevede gerçekledikleri kişisel uygulamaları üzerindeki kontrol kabiliyetlerine ilişkin inançları biçiminde de ifade edilebilir (Basım, Korkmazıyürek ve Tokat, 2008).

Bandura'ya (1995) göre özyeterlik algısının gelişiminin dört ana kaynağı bulunmaktadır. Bu kaynaklar şunlardır:

1. Benzeri bir davranışın doğrudan deneyimlenmiş olması (tam ve doğru deneyimleme),
2. Başkalarının aynı tür davranışlarının izlenmesi (sosyal öğrenme modelleri),
3. İkna edilme (sözlü ikna),
4. Bireyin kendi fizyolojisine ve duygularına ilişkin algıları.

Özyeterlik inançları birçok alanda ortaya çıkmaktadır. Bu alanlardan biri de öğretmen özyeterliğidir. Tschannen-Moran ve Hoy (2001) öğretmen özyeterliğini; öğretmenin öğrencilerinin arzu edilen öğrenme sonuçlarını oluşturma kapasitesine veya yeteneğine ilişkin inancı olarak tanımlamaktadır.

İş tatmini, bireylerin yapmış oldukları işe ilişkin; düşünceleri, hisleri, tutumları ve duygusal tepkileri ile işlerini sevip ya da sevmeme dereceleri biçiminde tanımlanabilir (Çetin, Basım ve Karataş, 2011). İş tatmini konusundaki çalışmalar, Hawthorne araştırmalarına ya da Hoppock'un iş tatminini ölçme çabalarına kadar götürülebilir (Şeşen ve Basım, 2010). Çeşitli araştırmalar; maaş ve ücretler, yükselme, güvenlik, , liderin tutumu, kararlara katılmada demokratik tutum, yönetim biçimi, görev ve sorumlulukların somut olarak ortaya konulması, genel çalışma koşulları, arkadaş ilişkileri, takdir görme gibi faktörlerin iş tatminini etkileyebildiği ortaya konulmuştur (Turcan, 2011). Bu faktörlerin içerisinde bireyin özyeterlik inancını da dâhil etmek mümkündür. Örneğin Caprara, Barbaranelli, Steca ve Malone'ye (2006) göre yüksek özyeterlik inançlarına sahip öğretmenler; daha güçlü kişilerarası ağlar geliştirebilmekte, bu durum da iş tatminlerini olumlu etkileyebilmektedir. Buna benzer şekilde çeşitli araştırmalarda çalışanların özyeterlik algılarıyla iş tatmin düzeyleri arasında anlamlı ilişkilerin olduğunu ortaya konulmuştur (Tojjari, Esmaeili, ve Bavandpour, 2013; Gilbert, Adesope ve Schroeder, 2013; Telef, 2011; Meydan, 2011; Klassen ve Chiu 2010; Skaalvik ve Skaalvik, 2010; Caprara vd. 2006).

Örgüt sağlığı algısıyla özyeterlik inancının farklı kavramlarla ilişkilerinin sıklıkla araştırılmasına karşın, birbirleriyle olan ilişkileri üzerine çalışmaların sayısı oldukça sınırlıdır. Bu konuda en önemli çalışmalardan biri Hoy ve Woolfolk (1993) tarafından gerçekleştirilen "Öğretmenlerin özyeterlik algıları ve okulların örgüt sağlığı" adlı çalışmadır. Çalışmada örgüt sağlığı algısının tüm boyutlarının özyeterlik inancıyla ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzeri bulgular farklı çalışmalarda da ortaya konulmuştur (Ranjdoust ve Mirzaei, 2012; Mohammadisadr, 2012; Savaş ve Toprak, 2013; Arıkan, 2011; Polatçı, Ardıç ve Kaya, 2008).

YÖNTEM

Araştırmanın Amacı

Çalışmada öğretmenlerin "örgüt sağlığı algıları" ile "iş tatmin" düzeyleri arasındaki ilişki üzerinde "özyeterlik inancı"nın aracılık etkisi araştırılmaktadır. Belirtilen değişkenler arasındaki ilişkiler regresyon analizleriyle test edilmiştir. Araştırmanın hipotezleri aşağıda ifade edilmiştir.

H.1. Çalışanların örgüt sağlığı algısı, özyeterlik inançlarını anlamlı ve pozitif yönlü olarak etkiler.

H.2. Çalışanların özyeterlik inançları, iş tatmin düzeylerini anlamlı ve pozitif yönlü olarak etkiler.

H.3. Çalışanların örgüt sağlığı algıları iş tatmin düzeylerini anlamlı ve pozitif yönlü olarak etkiler.

H.4. Çalışanların özyeterlik inançları, örgüt sağlığı algıları ve iş tatmin düzeyleri ilişkisinde ara değişken etkisine sahiptir.

Araştırma ilişkisel tarama modelindedir. Tarama modeli, geçmişte ya da şüandaki bir durumu mevcut haliyle değiştirmeden aktarmayı amaçlayan bir araştırma biçimidir (Karasar, 1991). Araştırmada özyeterlik inancının, örgüt sağlığı ile iş tatmini arasındaki aracılık etkisinin ortaya konulabilmesi için Baron ve Kenny'nin (1986) ortaya koyduğu aracı değişken analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemle göre ara değişkenler aşağıdaki şartların varlığında şu durumlar söz konusu olur;

1. Bağımsız değişken ile ara değişken arasında anlamlı bir ilişkinin bulunması,
2. Bağımsız değişken ile bağımlı değişken arasında anlamlı bir ilişkinin bulunması,
3. Aracı değişken ile bağımlı değişkenin arasında anlamlı bir ilişkinin bulunması,
4. Bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisinin aracı değişken modele dahil edildiğinde azalması veya tamimiyle ortadan kalması, (Bu etki tamimiyle ortadan kalkarsa tam aracılık ilişkisi; ortadan kalmamakla birlikte ilişki zayıflarsa kısmi aracılık ilişkisi söz konusudur.)

Evren, Örneklem ve Veri toplama

Araştırma Ankara ve İstanbul illerindeki kamuya ait ortaöğretim kurumlarında görev yapan rastgele seçilmiş 177 öğretmenle gerçekleştirilmiştir. Örneklem % 63,3'ü (112 kişi) kadınlardan oluşmaktadır. Yaş grupları açısından en büyük grup % 42,4 ile (75 kişi) 31-40 yaş arasındakilerdir. Öğretmenlerin %52,5'i (93 kişi) bulunduğu kurumda 5 yıldan daha kısa süredir çalışmaktadır. Örneklem %78,5'i (139 kişi) 51 ve daha fazla öğretmenin bulunduğu büyük okullarda çalışmaktadır.

Özyeterlik Ölçeği

Araştırmada Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından geliştirilen "Teachers' Sense of Efficacy Scale" nin Yrd. Doç. Dr. Yeşim Çapa Aydın tarafından Türkçeye adapte edilen formu kullanılmıştır. Ölçek üç alt boyuttan oluşmaktadır. Her bir boyut 8 soru içermektedir. Alt boyutlar; öğrencilerle iletişimde özyeterlik, öğretim stratejilerinde özyeterlik, sınıf yönetiminde özyeterliktir. Araştırmada ölçek, alt boyutları açısından değerlendirilmeksizin bütünsel olarak "Öğretmen Özyeterlik İnancı" biçiminde ele alınmıştır. Araştırmada ölçeğin Cronbach-Alpha değeri ,941 olarak bulunmuştur.

Örgüt Sağlığı Ölçeği

Araştırmada çalışanların örgüt sağlığı algılarını ölçmek için Akbaba (1997) tarafından geliştirilmiş olan "Örgüt Sağlığı Ölçeği" kullanılmıştır. Akbaba'nın (1997) çalışmasında Cronbach-Alpha değeri ,96 olarak bulunmuştur. Bu araştırmada ise Cronbach-Alpha ,961 olarak bulunmuştur. Araştırmada ölçek, alt boyutları açısından değerlendirilmeksizin bütünsel olarak "Örgüt sağlığı algısı" biçiminde ele alınmıştır.

İş Tatmini Ölçeği

Araştırmada çalışanların iş tatmin düzeylerinin belirlenebilmesi için Minnesota Tatmin Ölçeğinin Kısa Formu olarak bilinen ölçek kullanılmıştır. R. V. Dawis, D. J. Weiss, G. W. England, L. H. Lofquist (1967) Minnesota Tatmin Ölçeği'nin 100 maddelik uzun formu, iç ve dış tatmin faktörleri şeklinde iki alt grupta ele alınan ve 20 maddeden oluşan bir ölçek şeklinde uyarlanmıştır. Araştırmada ölçek tüm maddelerin dâhil olduğu "Genel iş tatmini" olarak değerlendirilmiştir. Araştırmada ölçeğin Cronbach-Alpha değeri ,873 olarak bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Çalışmada elde edilen veriler SPSS 20,0 programıyla analiz edilmiştir. Veriler tanımlayıcı ve çıkarımsal istatistik bazında ele alınmıştır. Verilerin öncelikle güvenilirliği (Cronbach alpha) test edilmiştir. Verilerin, faktör analizi için uygunluğu Kaiser-Meğer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett küresellik (sphericity) testiyle incelenmiştir. Değişkenleri geçerli biçimde ölçebilmek için ölçme araçlarına açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır.

Faktör Analizi

Araştırma verilerinin faktör analizine uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett değerleri dikkate alınarak incelenmiştir. Faktör analizine uygunluk için KMO değerinin en az ,60 olması ve ayrıca Barlett testinin de anlamlı sonuç vermesi gerekir (Tabachnick ve Fidell, 2007). Araştırmada KMO değeri ,901 olarak tespit edilmiş, Barlett testi sonucu ise 8178,729 ($p < 0.01$) olarak bulunmuştur. Söz konusu bulgular dikkate alınmış, verilerin faktör analizi için uygun olduğu değerlendirilmiştir. Principal Component Analysis ile sınanan ölçeğin altboyutları analiz edilirken Varimax dik döndürme tekniği uygulanmıştır. Ölçekte faktör dağılımları açısından uyumlu olmayıp farklı faktörlere dağılım gösterenler ile faktör yükleri 0,40' nin altına olan maddeler çıkartılmıştır. Analiz sonucunda en küçük faktör yükü, 402 olup bu durum ölçeğin boyutları itibariyle bütünlük teşkil ettiğini göstermektedir. Faktör analizinde; açıklanan varyansın ve KMO değerinin yüksek olması, ölçeğin faktör yapısının güçlü olduğunu göstermektedir. Bu bakımdan çok faktörlü desenlerde, açıklanan varyansın %40 ile %60 arasında olması yeterli görülmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Bu çalışma kapsamında gerçekleştirilen faktör analizi sonucunda ise açıklanan varyans % 48 olarak bulunmuştur.

Korelasyon Analizi

Tablo 1'de modele ilişkin Alfa, ortalama, standart sapma ve korelasyon analizi sonuçları yer almaktadır. Tabloya göre çalışanların örgüt sağlığı algısı, özyeterlik inancı ve iş tatmin düzeyleri arasında anlamlı ve pozitif yönlü ilişkiler söz konusudur. Ölçümün içsel tutarlığına ilişkin güvenilirliği gösteren Cronbach Alpha katsayısı ise faktör analizi sonucunda Örgüt sağlığı algısı için ,96; özyeterlik inancı için ,94; iş tatmini için ,87 olarak bulunmuştur.

Tablo 1: Değişkenlere Ait Alfa, Ortalama, Standart Sapma ve Korelasyon Katsayıları.

		Ortalama	Standart Sapma	Cronbach Alpha	1	2
1	Örgüt Sağlığı Algısı	3,51	,67	,96		
2	Özyeterlik İnancı	3,97	,51	,94	,326**	
3	İş Tatmini	3,67	,56	,87	,497**	,447**

**P<0,01

BULGULAR

Araştırma hipotezlerinin sınanması için gerçekleştirilen regresyon analizlerine yönelik bulgular tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2: Hipotezlere Yönelik Regresyon Analizleri.

	Model 1			Model 2			Model 3			Model 4		
	Öz Yeterlilik			İş Tatmini			İş Tatmini			İş Tatmini		
	Bet a	t	Sig.	Bet a	t	Sig.	Bet a	T	Sig.	Bet a	t	Sig.
Örgüt	,32	4,569	,000**	-	-	-	,49	7,573	,000**	,39	6,016	,000**

Sağlığı	6						7			3		
Öz Yeterlik	-	-	-	,44 7	6,615	,000**	-	-	-	,31 9	4,888	,000**
R ²	,107			,200			,247			,338		
F	20.880			43.752			57.356			44.374		
Sig	.000			.000			.000			.000		

**P<0.01

H.1. Çalışanların örgüt sağlığı algısı, özyeterlik inançlarını anlamlı ve pozitif yönlü olarak etkiler.

Bağımsız değişken olan örgüt sağlığı algısının özyeterlik inancı üzerindeki etkisini araştırmak için gerçekleştirilen Regresyon analizi sonucu Tablo 2’de yer alan Model 1’de görülebileceği üzere istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (p<0.01). Örgüt sağlığı algısının, çalışanların özyeterlik inançlarının %10’luk bir bölümünü (R²=0,107) açıkladığı görülmektedir. Ayrıca örgüt sağlığı algısı ve özyeterlik inancı arasında pozitif yönlü ve orta düzeyli bir ilişki söz konusudur (β=326). Bu sonuçlara göre H1 hipotezi desteklenmektedir.

H.2. Çalışanların özyeterlik inançları iş tatmin düzeylerini anlamlı ve pozitif yönlü olarak etkiler.

Özyeterlik inancının çalışanların iş tatmin düzeyleri üzerindeki etkisini araştırmak için gerçekleştirilen regresyon analizi sonucu ise, Tablo 2’de yer alan Model 2’de görülebildiği gibi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (p<0.01). Analiz sonucunda özyeterlik inancının çalışanların iş tatmin düzeylerinin %20’lik bir bölümünü (R²=0,200) açıkladığı görülmektedir. Özyeterlik inancı ve iş tatmini arasında pozitif yönlü ve orta düzeyli bir ilişki söz konusudur (β=447). Bu sonuçlara göre H2 hipotezi desteklenmektedir.

H.3. Çalışanların örgüt sağlığı algıları iş tatmin düzeylerini anlamlı ve pozitif yönlü olarak etkiler.

Bağımsız değişken olan örgüt sağlığı algısının iş tatmin düzeyi üzerindeki etkisini araştırmak için gerçekleştirilen regresyon analizi sonucu, Tablo 2’de yer alan Model 3’de görülebilmektedir. Buna göre bu ilişki istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (p<0.01). Analiz sonucunda örgüt sağlığı algısının, çalışanların iş tatmin düzeylerinin yaklaşık olarak %25’lik bir bölümünü (R²=0,247) açıkladığı görülmektedir. Ayrıca Örgüt sağlığı algısı ve iş tatmini arasında pozitif yönlü ve orta düzeyli bir ilişki söz konusudur (β=497). Bu sonuçlara göre H3 hipotezi desteklenmektedir.

H.4. Çalışanların özyeterlik inançları, örgüt sağlığı algıları ve iş tatmin düzeyleri ilişkisinde ara değişken etkisine sahiptir.

Hiyerarşik regresyon analizi sonucunda Tablo 2’de görüleceği gibi 3. modelde örgüt sağlığı algısı ile iş tatmini arasındaki ilişki istatistiksel olarak anlamlıdır (p<0.01). Özyeterlik inancı ara değişken olarak modele dâhil edildiğinde de (model 4), (p<0.01) istatistikî olarak modelin anlamlı olduğu görülmektedir. Özyeterlik inancı modele dâhil edildiğinde bağımsız değişken olan örgüt sağlığı ile bağımlı değişken olan iş tatmini arasındaki istatistiksel olarak anlamlı ilişki (p<0.01) devam etmektedir. Buna karşın örgüt sağlığı algısı ile iş tatmini arasındaki ilişkinin düzeyini ifade eden beta katsayısında (,497) özyeterlik inancı modele dahil edildiğinde anlamı bir azalma gözükmemektedir (Beta katsayısı ,497 den ,393’e gerilemiştir). Bu durumun sonucunda özyeterlik inancının örgüt sağlığı algısı ile iş tatmini arasında kısmı bir ara değişken etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sonuç olarak “Çalışanların özyeterlik inançları örgüt sağlığı algıları ile iş tatmin düzeyleri arasındaki ilişkide aracılık etkisine sahiptir” hipotezi desteklenmiştir

SONUÇ VE TARTIŞMA

Öğretmenlerin örgüt sağlığı algıları ile özyeterlik inançları arasında pozitif yönlü ve anlamlı, orta düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir. Bu sonuç Hoy ve Woolfolk (1993) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarıyla uyumludur. Buna göre öğretmenlerin, okullarda örgüt algıları, kendi yapabileceklerine yönelik inançlarını ifade eden özyeterlik inançlarını etkilemektedir. Bu durum okullarda etkili görev ve sorumluluk paylaşımıyla ve yüksek düzeyli bir işbirliğiyle yürütülen işler dolayısıyla, öğretmenlerin kendi yetkinliklerine olan güveninin artmasından kaynaklandığı değerlendirilebilir. Ayrıca güvenli bir okulda öğretmenlerin hata yapmaktan dolayı duyacağı kaygının örgütsel sağlık düzeyi düşük okullara göre çok daha düşük olması da bu konuda önemli bir etkidir.

Öğretmenlerin özyeterlik inançlarıyla iş tatminleri arasında ise pozitif yönlü ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bu sonuç Caprara vd. (2006), Gilbert vd. (2013), Telef (2011), Turcan (2011), Meydan (2011), Klassen ve Chiu (2010), Tojjari vd. (2013), Skaalvik ve Skaalvik (2010), çalışmalarındaki bulgularla uyumludur. Buna göre öğretmenlerin özyeterlik inançları arttıkça, işlerinden duydukları memnuniyet düzeyi de artmaktadır. Bu durumun özyeterlikleri yüksek olan öğretmenlerin çeşitli sorunları daha olgunlukla karşılayıp üstesinden gelebileceklerine ilişkin inançlar geliştirmesiyle ilişkili olabileceği düşünülmektedir.

Araştırma bulguları çerçevesinde öğretmenlerin örgüt sağlığı algılarıyla iş tatminleri arasında pozitif yönlü ve orta düzeyli anlamlı bir ilişki tespit edilmiş olup, bu bulgu, Ranjdoust ve Mirzaei (2012), Mohammadisadr (2012), Savaş ve Toprak (2013), Arıkan (2011), Polatçı vd. (2008)'nin çalışmaları ile uyumludur. Çalışanların buldukları örgütlerin örgütsel yapılarının sağlıklı oluşu ve çalışanların buna dair algıları, iş tatminleri üzerinde oldukça etkilidir. Sağlıklı örgütlerde çalışanların ilişkileri, örgütün olumlu iklimi gibi birçok etken, çalışanların işleri ile ilgili memnuniyetlerini büyük ölçüde etkilemektedir.

Araştırma sonuçlarından yola çıkarak ortaya konulabilecek öneriler ise: Eğitim yöneticileri örgüt sağlığı ve özyeterlik konularında bilinçlendirilmelidir. Bu durum öğretmenlerin iş tatminlerini etkilemektedir. Toplum için hayati öneme sahip olan okullar üzerinde özellikle örgüt sağlığı ve öğretmenlerin özyeterlik inançları ile ilgili daha çok araştırmalar yapılmalı ve bu durumun eğitimin kalitesi ile olan ilişkisi ortaya konulmalıdır. Öğretmenlerin iş tatminleri ve performanslarını etkileyen faktörler üzerinde sorumlu kurum ve kuruluşlar da araştırmalar gerçekleştirip araştırma sonuçlarına göre, iş tatminini, performansı ve nihai olarak eğitimin kalitesini arttırıcı politikalar ortaya koymalıdır. Her sektörden kurumlarında çalışan personelin motivasyonunu arttırmak isteyen yöneticiler özyeterlik inançları ve örgüt sağlığı algılarının iş tatmin düzeyini etkilemesi sebebiyle örgüt sağlığını geliştirmeye önem verdiği gibi, personelin özyeterlik inancını arttıracak çalışmalarda da bulunmalıdırlar. Şüphesiz bu çalışmaların başında etkili bir mesleki gelişim sisteminin tesis edilmesi gerekmektedir.

KAYNAKÇA

- Akbaba, S. (1997). *Ortaöğretim okullarının örgüt sağlığı (Bolu ili örneği)* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, SBE, Ankara.
- Arıkan, E. (2011). *Örgüt sağlığı algısının iş tatminine etkisi; Afyon Karahisar'daki beş yıldızlı oteller üzerine bir uygulama* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, SBE, Afyon Karahisar.
- Bandura, A. (Ed). (1995). *Self-efficacy in changing societies*. New York: Cambridge university press.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical consideration. *Journal of Personality and Social Psychology*,51(6) 1173-1182.
- Basım, N., Korkmazıyürek, H., & Tokat, O. (2008). Çalışanların özyeterlik algılamasının yenilikçilik ve risk alma üzerine etkisi: Kamu sektöründe bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(1), 121-130.
- Bolat, O. İ. (2011). Öz yeterlilik ve tükenmişlik ilişkisi: Lider-üye etkileşiminin arabuluculuk etkisi. *Ege Akademik Bakış*,11(2), 255-266.

- Buluç, B. (2008). Ortaöğretim kurumlarında örgütsel sağlık ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, (6)4, 571-602.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44(6), 473-490.
- Çetin, F., Basım, N. H., & Karataş, M. (2011). Çalışanların problem çözme becerilerinde örgütsel adalet algısı ve iş tatmininin rolü. *Yönetim ve Ekonomi*, 18(1), 71-85.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ekici, G. (2005). Biyoloji öz yeterlik ölçeğinin güvenilirliği ve geçerliliği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 85-94.
- Gilbert, R. B., Adesope, O., & Schroeder, N. L. (2013). Efficacy beliefs, job satisfaction, stress and their influence on the occupational commitment of English-medium content teachers in the Dominican Republic. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 10(1), 1-24
- Hoy, W.K., Tarter, C.J. and Bliss, J.R. (1990). Organizational climate, school health, and effectiveness: A comparative analysis. *Educational Administration Quarterly*, 26(3), 260-279.
- Hoy, W. K., & Woolfolk, A. E. (1993). Teachers' sense of efficacy and the organizational health of school. *The Elementary School Journal*, 93(4), 355-372.
- Karasar, N. (1991). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741-756.
- Meydan, C. H. (2011). İş tatmini ve öz yeterliğin örgüt içi girişimciliğe etkisi: Kamu sektöründe bir araştırma. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(1), 25-40.
- Mohammadisadr, M. (2012). Relationship between managers' performance and organizational health. *International Education Studies*, 5(3), 228-234
- Polatçı, S., Ardiç, K., & Kaya, A. (2008). Akademik kurumlarda örgüt sağlığı ve örgüt sağlığını etkileyen değişkenlerin analizi. *Yönetim ve Ekonomi*, 15(2), 145-161.
- Ranjdoust, S., & Mirzaei, L. (2012). Investigation of the relationship between organizational health and job satisfaction of school teacher. *Journal of Basic and Applied Scientific Research*, 2(9), 9104-9111.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059-1069.
- Savaş, A. C., & Toprak, M. (2013). Mediation effect of job stress in the relationship between organizational health and job satisfaction. *Ozean Journal of Social Sciences*, 6(1), 1-15.
- Şeşen, H., & Basım, N. (2010). Çalışanların adalet algısının örgütsel vatandaşlık davranışlarına etkisi: İş tatmininin aracılık etkisi. *ODTÜ Geliştirme Dergisi*, 37(2), 171-193.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). Multivariate analysis of variance and covariance. *Using Multivariate Statistics*, 3, 402-407.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805.
- Tekin, M. A. (2005). *İlköğretim okullarında görevli yöneticilerin okullarının örgüt sağını algılama düzeyleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, SBE., Bolu.
- Telef, B. B. (2011). The study of teachers' self-efficacy, job satisfaction, life satisfaction and burnout. *Elementary Education Online*. 10(1), 91-108.

- Tojjari, F., Esmaili, M. R., & Bavandpour, R. (2013). The effect of self-efficacy on job satisfaction of sport referees. *European Journal of Experimental Biology*, 3(2), 219-225.
- Turcan, H. G. (2011). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin öz yeterlikleri ile iş doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, EBE, Konya.

SUMMARY

This article attempts to research the intervening variable effect of teachers' self-efficacy belief over the relationship between organizational health perception and job satisfaction level. In order to reveal this effect, mediation analysis method, suggested by Baron and Kenny (1986), is used. "Minnesota Satisfaction Questionnaire" (short form), "Self-Efficacy Scale", "Organizational Health Perception Scale" and personal information form are used as data collection tools. Although lots of studies exist in the literature about job satisfaction, organizational health and self-efficacy conceptions, scarcity of coming up with any research about such mediation effect points out the authenticity of this study. According to the results of the research carried out with the data obtained from 177 teachers working in secondary schools in Istanbul and Ankara, there is a positive and moderate relationship between teachers' perception of organizational health and self-efficacy belief, and organizational health perception explains 10% of employees' self-efficacy beliefs. There is also a positive and medium level relationship between teachers' self-efficacy beliefs and job satisfaction and self-efficacy beliefs explain 20% of teachers' job satisfaction levels. Similarly, there is a positive and medium-level relationship between teachers' perception of organizational health and job satisfaction, and teachers' perception of organizational health accounts for about 25% of job satisfaction levels. Additionally, this study reveals that teachers' self-efficacy beliefs have a partial inter-variable effect between organizational health perceptions and job satisfaction levels.

ENGLISH LANGUAGE PRE-SERVICE TEACHERS' ATTITUDES AND THEIR CONCEPTIONS OF RESEARCH

İNGİLİZCE ÖĞRETMEN ADAYLARININ BİLİMSEL ARAŞTIRMA TUTUM VE ALGILARININ İNCELENMESİ

Araştırma Makalesi

Perihan KORKUT¹ Hilal KARAYEL Suzan POSTALLI Rojbin ÜNLÜ²

Makale gönderim tarihi 27 Ocak 2019

Makale kabul tarihi 3 Temmuz 2019

Abstract

With the recent addition of courses, revolving around scientific research in the curriculums of ELT (English Language Teaching) classes in Turkish institutions of higher education, it was noticed that the ideals of lectures were highly focusing on the structures of investigation and how to fully participate in it. There is the need to take into account the existing perceptions of the teacher candidates to make informed choices about the planning of the research methods education. Such research could delineate teacher candidates' views on what research is and find out to which extent they think they are research-engaged. This study examines English language pre-service teachers' attitudes and conceptions of research. The participants were students from a state university in Turkey. They were delivered a questionnaire to determine their attitudes and conceptions. The results showed that the participants held positive attitudes towards research and that their understanding of research was in line with conventional conceptions of scientific inquiry.

Key words: Conceptions of research, attitudes towards research, teacher research engagement, pre-service

Özet

İngilizce öğretmenliği programlarında Bilimsel Araştırma Becerileri derslerinin yer almasından sonra bu derslerin daha çok araştırma türleri ve bunların nasıl yapılacağına yoğunlaştığı gözlemlenmektedir. Hâlbuki bu derslerin planlanmasında önemli bir unsur da öğrencilerin hali hazırda var olan tutum ve algılarının nasıl olduğunun bilinmesidir. Bu konularda yapılacak araştırmalar öğretmen adaylarının araştırma ile ilgili düşüncelerini ve kendilerini araştırmacı olarak görüp göremediklerini ortaya çıkarabilir. Bu çalışmada İngilizce Öğretmenliği bölümü öğrencilerinin bilimsel araştırma tutum ve algıları araştırılmıştır. Türkiye'deki bir devlet üniversitesi öğrencileri olan katılımcılara tutum ve algılarını belirlemek üzere bir anket uygulanmıştır. Sonuçlar katılımcıların araştırmaya karşı olumlu tutum içinde olduklarını ve araştırma algılarının da geleneksel bilimsel araştırma anlayışı ile aynı doğrultuda olduğunu göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Araştırma algıları, araştırmaya karşı tutum, öğretmenin araştırma yapması, öğretmen adayları

¹ Dr. Öğret. Üyesi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İngiliz Dili ve Eğitimi, pkocaman@mu.edu.tr, ORCID: [0000-0002-5037-0267](https://orcid.org/0000-0002-5037-0267)

² Lisans Öğrencileri, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İngiliz Dili ve Eğitimi.

INTRODUCTION

With various developments through the rise of technology, education has changed drastically by reforming itself repeatedly. According to Yeşilyurt & Demiröz (2008) research in education has become essential, aiming to turn the practice of teaching into a professional discipline. The recent addition of scientific research courses in ELT curriculums of Turkish and other national universities was another step to support this goal. But it was noticed that these courses were focusing on the structures of investigation and how to participate in it, ignoring the needs and ideas of the teacher candidates towards the topic. The aim of this study is to find out the attitudes of the students towards research and what they interpret of it. This study could help delineate teacher candidates' views on research by finding out to which extent they think they engage in it.

Nunan & Bailey (2009) define teacher-research as "investigations which are carried out in or outside the classrooms, utilizing a range of qualitative and quantitative methods of data collection and analysis, done by teachers, in order to improve practice, and/or to generate insights and understanding to related practice and theory" (p.19). So Instructors participate in systematic research aiming to deepen their understanding of issues, broaden their views, and look for ways to maximize the outcomes of their lectures (Ögeyik, 2013; Öztabay, 2017; Yeşilyurt & Demiröz, 2008; Worall, 2004). Some teachers might also want to engage in research in order to satisfy their curiosity about the nature of some problems they encounter with (Nunan & Bailey, 2009; Worall, 2004).

Often, in principle, teacher research is not distinguished from research done by non-teaching academicians (for example, Borg, 2009). Despite sharing similar qualities such as being purposeful, methodologically appropriate, technically competent and contributing to the field, teacher-research is not respected as much as investigations done by academicians (Borg, 2010; Cochran-Smith & Lytle, 1993). However, it is also notable that teacher-research differs from academic research in some practical aspects such as sampling techniques, focus, methods and dissemination. As stated by Cochran-Smith and Lytle (1993) academic research is rather interested in the "knowledge of teaching" with the goal of expanding theoretic information whilst teacher-research engages with practical issues faced by instructors. Tabatabaei & Nazem (2013) describe the difference between the teacher-researcher and the traditional researcher by stating that the educationalists construct questions and design studies revolving those, manage investigations in schools acting as "outside observers" while the teacher-researcher evaluates their own and the students' performances. To do so the teacher researcher collects student work, analyses their own classrooms, searches for solutions and investigates the effects of new methods and techniques presented, looking for ways to make lessons more meaningful for their pupils (Cochran-Smith & Lytle, 1993; Ekiz, 2006; Güler, Şen & Sabancı, 2017; Nunan & Bailey, 2009).

Teachers' attitudes, conceptions and their level of engagement in research has been investigated and analysed by a number of educationalists (Borg, 2009; Bulut, 2011; Çakmak, Taşkıran & Bulut, 2015; Eryılmaz & Dikilitaş, 2016; Güler, Şen & Sabancı, 2017; Hargreaves, 2001; Hemsley-Brown & Sharp, 2003; İlhan, Çelik & Aslan, 2016; Shkedi, 1998; Tabatabaei & Nazem, 2013; Yavuz-Konokman, Tanrıseven & Karasolak, 2013; Yeşilyurt & Demiröz, 2008). They came to the conclusion that teachers are not fond of investigation for multiple reasons. As found by Borg (2009) teachers do not engage in research because of the lack of time, sources, lack of understanding and inaccessibility. Similar findings took place in Bulut's (2011), Kutlay's (2013), Tabatabaei & Nazem's (2013) studies which used the same data collection tool as in Borg's study. Teachers' conceptions towards research show that lecturers have specific ideas about investigation. Borg (2009) noticed that the participants identified projects which used high numbers of subjects, scales and statistics as scientific research. In Shkedi's (1998) study, someone states that "Research is research, tables, statistics and numbers" when it comes to speak about the topic. Others claim that instructors saw scientific research as activities which focus on expanding theory using data and declaring findings with a complex jargon (Bulut, 2011; Güler, Şen & Sabancı, 2017; Healey et al., 2010; Shkedi, 1998). Hemsley-Brown & Sharp's (2003) citation of Zeuli's (1994) statement connects attitude and conceptions toward research briefly, "Teachers respond more positively when credible and concrete cases or examples are used" (p.453). In conclusion, it is seen that teachers are not aware of the different types of research, especially teacher-research (Borg, 2009; Bulut, 2011; Kutluay, 2013; Tabatabaei & Nazem, 2013).

Hancock (1997) stated that despite teacher-research being active for more than twenty years now, most teachers remain distant to it. Examining studies about attitudes, we can see teachers reporting that they do not engage in research because they do not perceive it as a part of their job (Borg, 2009; Güler, Şen & Sabancı, 2017) and that they think that research findings are irrelevant for the classroom (Baş & Kuvılcım, 2017; Hemsley-Brown & Sharp, 2003; Shkedi, 1998; Yeşilyurt & Demiröz, 2008) and that it is a waste of time to participate in such activities since it will not reach its intended goal (Çakmak, Taşkıran & Bulut, 2015). There were also groups stating that they had no interest in research at all (Borg, 2009; Bulut, 2011; Kutluay, 2013; Tabatabaei & Nazem, 2013). Some also express that the last time they engaged in research was when they were doing their bachelor degrees or were pushed by their own institutions to do so (Borg, 2009; Eryılmaz & Dikilitaş, 2016; Shkedi, 1998). Most Teachers choose to avoid scientific research articles also because of the perceived gap between the researcher and the instructor (Bulut, 2011; Bjønness, 2014; Çepni & Küçük, 2003; Güler, Şen & Sabancı, 2017; Shkedi, 1998; Yeşilyurt & Demiröz, 2008; Worall, 2004). Teachers believe that educationalists are far from reality and that they lack in understanding classroom problems (Güler, Şen & Sabancı, 2017; Shkedi, 1998). A teacher made a statement about the writers ignoring practical problems since they view the act of teaching and the teacher as an object of technical knowledge (Shkedi, 1998). It is possible to say that teachers do not accept small-scale investigations as scientific research but that they also have trust issues with works which include larger numbers of individuals because they believe that the researcher is seen to be disconnected with reality (Borg, 2009, Güler, Şen & Sabancı, 2017; Shkedi, 1998). But the group of teachers who are interested in conducting research stated that they had no support from their institutions and lacked enough time to participate (Ekiz, 2006 as cited by Yavuz-Konokman, Tanrıseven & Karasolak, 2013; Tabatabaei & Nazem, 2013).

Many attempts were made internationally in order to change the presumptions of the teachers. In order to encourage engagement in research, theories, and programs were constructed. Wyatt & Dikilitaş (2016) list following activities and factors which play role in convincing and educating the teacher regarding this matter;

- Awareness-raising activities.
- Giving opportunities to gain practical knowledge by conducting small-scale classroom research.
- The encouragement of reflective skills.
- Mentoring.
- More formal input through workshops.
- A supportive school environment.
- Opportunities provided teachers to present and publish their research. (p. 555)

Hemsley-Brown & Sharp (2003) mentioned Rogers suggestion of peer networks, leaders and/or models where teachers during their education and their work life, should be provided with models who conduct and follow research actively and that there should be peer networks formed when it comes to follow, participate or share results of research projects (Rogers as cited in Hemsley-Brown & Sharp, 2003). There have been also programs encouraging the teachers to contribute in research activities (Bulut, 2011; Healey et al. 2010) also the government policies about the ability to compete internationally in the field of empirical research has led to the creation of new college courses regarding scientific research methodology and the founding of new institutions which support research culture. (Healey et al. 2010). As stated by Tomakin (2007), investigation in Turkey was not a notable practice until the 1950s. With the following years, multiple changes in the curriculums of the Turkish institutions of higher education were made to add elective courses about systematic research. Recently in 2006-2007, the Higher Education Board (YÖK) has included the research methods course as a compulsory course in the faculties of education. Those courses included general essential methodologies and rules about systematic research also explaining what it is and how it can be useful to the ones engaging with it (YÖK, 2007).

Papanastasiou (2005) came to the conclusion that undergraduate students carry a rather negative attitude towards the Research Methods course. According to her, in order to change the attitude in a positive manner, studies should be conducted respecting the learners. Studies as those will serve as an aid for the lecturer of the Research Methods course, especially when it comes to designing the lessons. Making learners aware of the differences and possibilities of teacher and academic research it is suitable to state that prejudices towards research may be diminished. It is also important not to forget while examining

studies regarding this issue the aim is to understand the mindset of the target group first before solutions are sought. This paper follows the idea of Borg's (2009) study and aims to support both lecturer and students by trying to understand the perceptions and attitudes of the students enrolled in the Research Methods course at the beginning of the term.. The researchers aimed to find out the starting condition of the study group rather than measuring the effects of the course. By viewing the thoughts of the learners at the beginning of the term, it is believed that the Research Methods course can be aligned better for the needs of the students and designed successfully enough to encourage teachers and pre-service teachers to be more engaged in research and understand the purpose and benefits of it.

In this respect, the research questions for the study were identified as follows:

1. What are the factors that define the term 'research' according to pre-service ELT teachers?
2. How much research do pre-service ELT teachers read? What are the reasons if they do not read research?
3. What are their attitudes towards research?

METHOD

In this study, identifying pre-service English teachers' attitudes and conceptions of research was aimed. An attitude scale developed by Korkmaz, Şahin and Yeşil (2011) and a questionnaire adapted from Borg (2009) were used. The results were analysed using descriptive statistics. Therefore, this study can be considered as a quantitative study.

The participants were 2nd year ELT department students enrolled in the research methods course in a state university in Turkey (n=57). The participants were selected according to the convenience sampling technique, which is often used in SLA studies (Dörnyei, 2007). The first researcher was the instructor of the Research Method course and the other researchers were students who were enrolled in this course. Despite the limitations of convenience sampling, the insider status of the researchers rendered possible advantages during interpretation of the results and implications for practice. In addition, the researchers included all of the enrolled students without excluding anyone and the participants can be considered a typical example of a group which takes the course in a state university in Turkey.

The participants were provided with the two instruments towards the beginning of the term. The first instrument was adapted from Borg (2009). It consisted of two sections one of which focused on the participants' conceptions of what counts as research and the qualities of good research. The other section focused on their engagement with research. The answers of the participants were presented in terms of frequencies.

The second instrument, an attitude scale (Araştırmaya yönelik tutum ölçeği) was developed by Korkmaz, Şahin and Yeşil (2011). It consisted of four sub-factors. The researchers advised that each factor should be considered separately, therefore the reliability of each factor were calculated separately and presented in Table 1 below.

Table 1. Cronbach-Alpha values for each factor of the attitude scale

Factors	Cronbach-Alpha value
Factor 1 Reticence to cooperate with researchers	0.85
Factor 2 Negative attitudes towards research	0.81
Factor 3 Positive attitudes towards research	0.80
Factor 4 Positive attitudes towards the researcher	0.76

If the Cronbach-Alpha value is above 0.70, the scale is considered reliable (Büyüköztürk, 2002). Therefore, the scale was considered reliable.

RESULTS AND DISCUSSION

Findings about Research Question 1: What are the factors that define the term 'research' according to pre-service ELT teachers?

The results will be given in terms of each research question and discussed in this section. The first section in the Borg (2009) questionnaire consisted of 10 scenarios. The participants were asked to rate each scenario according to whether they thought the situation described in the scenario could be considered research. By this means, the participants' conceptions of research were determined. The participants' responses to the scenarios were presented in Table 2.

Table 2. Responses to scenarios

	Not Research	Research
Scenario 1	42.59%	57.40%
Scenario 2	94.3%	90.56%
Scenario 3	24.07%	75.92%
Scenario 4	9.25%	90.74%
Scenario 5	37.03%	62.96%
Scenario 6	24.07%	75.92%
Scenario 7	35.84%	64.15%
Scenario 8	62.96%	37.03%
Scenario 9	35.18%	64.81%
Scenario 10	28.30%	71.69%

As seen in the table, the Scenarios 4 (90.74%) and 2 (90.56%) were the situations that were accepted as research the most. Comparing the information with the similar results of other studies (Altınsoy & Birgün, 2016; Bulut, 2011; Tabatabaei & Nazem, 2013; Şahin & Arcagök, 2013) it is possible to state that teachers and pre-service teachers have similar imagination of academic research. Scenario 4 given in Table 3 below is a typical example of academic, quantitative research which relies on vast amounts of data and is seen as a liable source because of the use of statistics, etc.

Table 3: Scenario 4

Scenario 4: A university lecturer gave a questionnaire about the use of computers in language teaching to 500 teachers. Statistics were used to analyse the questionnaires. The lecturer wrote an article about the work in an academic journal.	
Accepted as research by: 49	90.74%

As seen above in scenario 4 the lecturer depends on quantitative research methods and reaches a high number of teachers. 90.74% percent of the participants supported that this scenario is definitely research. When it comes to reasons we see answers such as; "There is an academic journal", "She used statistics to analyse" and "It's like an experiment." From this information we can deduce that the pre-service teachers conceive academic research as experiments which make use of multiple subjects, showcasing results with statistics. Examining the mention of an academic journal it is possible to say that the candidates see works, especially shared like this as research pieces. Although there were comments questioning the reliability of the source in the study, such as; "Questionnaires aren't enough" and "Sources are not reliable". This can be concluded by looking back at the study made by Shkedi (1998) where teachers stated that quantitative research does lack understanding of real and complex classroom issues, adding that teachers and students are rather seen as tools which employ the different ideas of the researcher.

The scenario chosen the least as research, on the other hand, was Scenario 8 (62.96%). Again, comparing our result with similar studies it was noticed that this result was common amongst the participants.

Table 4. Scenario 8

Scenario 8: Mid-way through a course, a teacher gave a class of 30 students a feedback form. The next day, five students handed in their completed forms. The teacher read these and used the information to decide what to do in the second part of the course.	
Not accepted as research by: 34	62.96%

Examining the situation given in Table 4 above, it is seen that the teacher hands out a form and moves on without collecting a great number of data. The candidates justify their choice by making the following comments; “Five students are not enough to do research”, “No scientific aspect”, “She didn’t look for articles” and “It’s not research, it’s an activity”. From this, it is possible to state that the candidates are not aware of teacher research and its flexibilities. The certain conception of investigation being a mathematical and statistical discipline of literature is noticed to be widespread amongst teachers and pre-service teachers. There were also comments, on the other hand, stating that “She (the teacher) does research” and “Students’ desires are important”. This leads to the conclusion that some teacher candidates find the work of the teacher valuable since she is conducting her activity around the needs of her learners.

According to Borg (2009), “Defining research is in itself not a straightforward issue.” As seen in the example scenarios above it was noticed that no matter the participants were aware or not they all defined research differently. Still, it is possible to say that the candidates, also looking at similar studies (Altınsoy & Birgün, 2016; Bulut, 2011;; Şahin & Arcagök, 2013; Tabatabaei & Nazem, 2013), have only a general idea about research. We can conclude that the situations involving great numbers of data collection, etc. are accepted as research and other types of investigation are not.

Altınsoy and Birgün (2016) conducted a study to investigate teachers’ conceptions of research and found that the teachers tend to value statistical analyses, objectivity and experimental research designs as research. Similarly, Bulut’s (2011) study with English teachers revealed that teachers see conventional and large scale studies as research. Additionally, the results suggested that experience and education can have an influence on teachers’ views. More experienced teachers think of research in terms of more conventional research methods. Those who had received MA courses on research methods were more flexible in their ideas. Tabatabaei & Nazem (2013) also found that EFL teachers’ conceptions of research was very close to conventional scientific theory of research that highlighted the distinction between teaching practices and research practices. Teachers did not see investigating their own classroom practices and sharing their ideas as research. Similarly, Şahin and Arcagök (2013) found that teachers often perceive research as something done only by academicians and MA students.

In our study, the most and least-rated scenarios were consistent with the findings of other investigations (Altınsoy & Birgün, 2016; Bulut, 2011; Kutlay, 2013; Şahin & Arcagök, 2013; Tabatabaei & Nazem, 2013). And the results indicate that pre-service teachers believe that research has advantages for them. So, we realize that there is strong evidence that research is associated with conventional scientific procedures. This may make research seem an irrelevant field of study for teacher candidates. The importance of smaller-scale practitioner research for professional development seems to be a relevant point to make during the Research Methods courses.

Findings about Research Question 2: How much research do pre-service ELT teachers read? What are the reasons if they do not read research?

The second section of Borg (2009) questionnaire consisted of questions related to how research-engaged the participants were in terms of reading research. Not reading research is a common finding in related

literature (Borg, 2009; Bulut, 2011; Kutlay, 2013; Şahin & Arcagök, 2013) major reasons stated by those are the lack of time and finding research irrelevant with their business. This view is supported in the related literature (i.e., Day, 1993). They do not believe the good effects of research on such situations as self-confidence, self-efficacy, high expectations, high motivation, and etc. Such a shortcoming may have arisen due to the fact that they had engaged in very limited research practice.

If we look at the results of this study, 50% of the pre-service teachers expressed that they were 'not interested in research' as a reason for not reading research. They were not enthusiastic enough to engage in reading research and they were not aware of the necessity of engagement with research. As undergraduate students in the particular setting of this research, the participants will have to read research more intensively during their courses in the third and fourth years of the ELT programme. The reason for the participants' not being interested in research might be due to their lack of familiarity with research articles. One of the purposes for the Research Methods course, then, seems to be preparing students for the forthcoming semesters by providing more experience in reading and interpreting scientific research.

Findings about Research Question 3: What are their attitudes towards research?

Contrary to the finding that pre-service teachers mostly do not read research, they have positive attitudes towards research and researchers. The results from the attitude scale related to each sub-factor were presented in Table 5 below.

Table 5. Pre-service English teachers' attitudes towards research

Factor	X
Reticence to cooperate with researchers	2.61
Negative attitudes towards research	2.01
Positive attitudes towards research	3.26
Positive attitudes towards the researcher	4.07
<i>Max. Possible point is 5 for each factor</i>	

As seen in Table 5, the participants had more positive attitudes toward research and researchers. These findings are in line with the literature (Beycioğlu, Özer & Uğurlu, 2009; Ekiz, 2006; Yavuz-Konokman, Tanrıseven & Karasolak 2013). It has been shown that teachers tend to have more positive attitude if they engage in research (Coşgun-Ögeyik, 2013). Therefore, it can be beneficial for pre-service teachers' professional development and their academic life and because of the fact that we believe that 'attitudes can change with the Research Methods course.

CONCLUSION AND SUGGESTIONS

Research Methods course has got an important role in teacher education since it provides the necessary information to the teachers of the future to engage in research. This study sheds light on pre-service English teachers' attitudes and conceptions of scientific research. The results showed that the pre-service teachers did not see the scientific value of qualitative, small-scale, classroom based research as much as more conventional forms of research. Another finding was that they tended to have positive attitudes towards research and researchers although they admit not reading research so often.

Getting help from our results we can suggest that the following important points for the Research Methods course: First of all, the students' conceptions of research predominantly included large-scale studies in which quantitative research paradigms were used. This can be due to the fact that they have not been exposed to smaller-scale research. Therefore, using articles which exemplify more qualitative, smaller-scale studies is suggested. In addition, students would benefit from more reading practice to understand various types of studies. Pre-service teachers' professional and personal development is influenced by their thoughts. For instance, according to the results of this study, pre-service teachers give importance to research but they do not read research. Teaching pre-service teachers reading strategies such as skimming and scanning and how to examine any reading passage explicitly could be useful.

Finally, students can be encouraged to engage in mini-research projects in order to gain more experience is suggested.

This study is limited to the researchers' own teaching-learning situation. Although this can be considered a typical group of learners in a state university of Turkey, the results cannot be generalized with confidence unless more similar studies are conducted at other universities with similar groups. The study revealed the situation of the group at the beginning of the term, serving as a needs analysis for the terms' studies. If time and resources had permitted, a follow up study could have been investigating the effects of the course by gathering more data at the end of the term and making a comparison. In further studies, the effects of reading and engaging in small-scale research can be explored.

REFERENCES

- Altınsoy, E., & Birgün, M. (2016). Research engagement of Turkish ELT teachers. *International Journal of Language Academy*, 4(2), 111-128. DOI: 10.18033/ijla.392
- Bas, G., & Kivilcim, Z. S. (2017). Teachers' Views about Educational Research: A Qualitative Study. *International Journal of Progressive Education*, 13(2), 60-73.
- Beycioğlu, K., Özer, N. & Uğurlu, T.C (2010). Teacher's views on educational research. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1088-1093. DOI:10.1016/j.tate.2009.11.004
- Bjønnes, B. (2014). Bridging the gap between teaching and research on science inquiry: Reflections based on two action research projects. *Norway Action Researcher in Education*, 5, 16-35.
- Borg, S. (2009). English language teachers' conceptions of research. *Applied Linguistics*, 30(3), 358-388.
- Bulut, M. (2011). *English language teachers' perceptions of and engagement in research*, (MA Thesis). Retrieved from tez.yok.gov.tr
- Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Çepni, S. & Küçük, M. (2003) Eğitim araştırmalarının fen bilgisi öğretmenlerinin uygulamaları üzerindeki etkilerinin belirlenmesi: Bir örnek olay çalışması. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(12), 75-84.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. L., (1993). *Inside/outside teacher research and knowledge*. New York and London: Teacher Colleges Press.
- Coşgun-Ögeyik, M. (2013). Prospective teacher's engagement in educational research. *Educational Research and Reviews*, 8(11), 758-765.
- Çakmak, Z., Taşkıran, C., & Bulut, B. (2015). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Bilimsel Araştırmaya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi (ADYÜEBD)*, 5 (2), 266-287.
- Day, C. (1993). Reflection: A necessary but not sufficient condition for professional development. *British Educational Research Journal*, 19(1), 83-93.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics*. New York: Oxford University Press.
- Ekiz, D. (2006). Primary schools teacher's attitudes towards educational research. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 6(2), 395-402.
- Eryılmaz, R., & Dikilitaş, K. (2016). English language teachers' research reticence: A collective case-study. *TÖMER Dil Dergisi*, 167(2), 15-29.
- Güler G., Şen C. & Sabancı Ö. (2017). Investigation of mathematics teachers' level of following, understanding and applying educational research. *International Online Journal of Educational Sciences*, 9 (1), 40-64.
- Hancock, R. (1997). Why are class teachers reluctant to become researchers? *British Journal of In-service Education*, 23(1), 85-99, DOI:10.1080/13674589700200009

- Healey, M., Jordan, F., Pell, B., & Short, C. (2010). The research-teaching nexus: a case study of students' awareness, experiences and perceptions of research. *Innovations in Education and Teaching International*, 47(2), p.235-246.
- Hargreaves, D. (2001). 'Revitalising educational research: past lessons and future prospects,' in Fielding, M. (ed).
- Healey, M., Jordan, F., Pell, B., & Short, C. (2010). The research-teaching nexus: a case study of students' awareness, experiences and perceptions of research. *Innovations in Education and Teaching International*, 47(2), 235-246. DOI: 10.1080/14703291003718968
- Hemsley-Brown J., Sharp C. (2003). The use of research to improve professional practice: a systematic review of the literature. *Oxford Review of Education*, 29(4), 449-471.
- İlhan, A., Çelik, Ç., & Aslan, A., (2016). Evaluating the attitudes of university students about scientific research. *Journal of the Faculty of Education*, 7 (12), 141-156, DOI: 10.17679/iuefd.17218132.
- Korkmaz, Ö., Şahin, A. & Yeşil, R. (2011). Study of validity and reliability of scale of attitude towards scientific research. *Elementary Education Online*, 10 (3), 961-973.
- Kutlay, N. (2013). A survey of English language teacher's views of research. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 188 - 206, DOI: 10.1016/j.sbspro.2013.01.055
- Nunan, D., & Bailey, K.M. (2009). *Exploring second language classroom research*, Boston: Heinle.
- Papanastasiou, E. C., (2005). Factor structure of the "attitudes towards research" scale. *Statistics Education Research Journal*, 4(1), 16-26, (<http://www.stat.auckland.ac.nz/serj>)
- Şahin, Ç. & Arcagök, S. (2013). İlköğretim öğretmenlerinin eğitim araştırmalarına yönelik yaklaşımları. *Bilgisayar ve Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 1-20.
- Shkedi A., (1998) Teachers' attitudes towards research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 11(4), 559-577.
- Tabatabaei, O. & Nazem, Y. (2013). English language teachers' conceptions of research. *Theory and Practice in Language Studies*, 3(3), 521-532.
- Tomakin, E. (2007). Bilimsel araştırma yöntemleri dersinin etkin öğretilmesinin incelenmesi. *JOKKEF*, 16, 37-65.
- Worall N., (2004). Trying to build a research culture in a school: trying to find the right question to ask, *Teacher Development*, 8(2&3), 137-148.
- Wyatt, M., & Dikilitaş, K. (2016). English language teachers becoming more efficacious through research engagement at their Turkish university. *Educational Action Research*, 24(4), 550-570.
- Yavuz-Konokman, G., Tanrıseven, I. & Karasolak, K. (2013). Examining prospective teachers' attitudes towards educational research according to several variables. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 14(1), 141-158.
- Yeşilyurt S., Demiröz H. (2008). In-Service highschool English teachers' views on the role of research in English language teaching, *KKEFD*, 17, 271-285.
- YÖK (2007). Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982-2007). Retrieved from http://www.yok.gov.tr/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=70

ÖĞRENME VE ÖĞRETME ARACI OLARAK İNFOGRAFIK TASARIMI¹

INFOGRAPHIC DESIGN AS TEACHING AND LEARNING TOOL

Etkinlik Makalesi

Bülent AKBABA² Fatih ÖZTÜRK³ Hayati ADALAR⁴ Murat EKİÇİ⁵

Makale gönderim tarihi 20 Mayıs 2019

Makale kabul tarihi 4 Temmuz 2019

Özet

Okumakta olduğunuz etkinlik makalesi, infografik tasarımını öğrenme ve öğretme aracı olarak kullanmayı konu edinmektedir. İlgili konuda yapılan bilimsel bir araştırma projesinin ürünü olan makale, proje kapsamında uygulanan etkinlikler serisini açıklamaktadır. Etkinlikler boyunca araştırmacılar, katılımcıların belirli bir konu kapsamında araştırma, problem çözme ve infografik tasarımına dönük deneyimleri kazanmasını hedeflemiştir. Çalışmaya katılım gönüllülük esasına göre gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda 2017-2018 Eğitim Öğretim Yılında Gazi Üniversitesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programına kayıtlı 43 öğrenci projeye katılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerle teorik dersler ve infografik tasarlama etkinliklerine yönelik çalışmalar yapılmıştır. Uygulamalar belirli bir plan doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. İlgili planın aşama, içerik ve sıralaması literatüre dayalı olarak belirlenmiştir. Etkinlikler literatürden esinlenerek oluşturulan aşamaları merkeze alarak geliştirilen uygulamalardır. Uygulama sürecinde takip edilen aşamalar (1) İçerik edinimi, (2) infografik tasarlama bilgisi, (3) içerik hazırlama, (4) içerik çözümleme, (5) taslak çalışma (6) dijital tasarım aşamalarından oluşmaktadır.

Anahtar Kelimeler: İnfografik tasarımı, Sosyal bilgiler eğitimi, infografikler

Abstract

The activity article you are reading focuses on using infographic design as a learning and teaching tool. The article, which is a product of a scientific research project in the related subject area, illustrates the series of activities implemented within the scope of the project. Throughout the activities, it is aimed to create a learning environment for students regarding research skills, problem solving skills and infographic design skills within a specific subject. Participation in the study was performed on a voluntary basis. In this context, 43 students enrolled in Gazi University Social Studies Teacher Education Program in the 2017-2018 Academic Year have decided to participate in the project. In this study, theoretical lessons and infographic design activities were conducted. Applications were carried out in accordance with a specific plan. The stages, content and ordering of the relevant plan have been determined based on the literature. Activities are applications developed by taking inspiration from the literature. The stages followed in the implementation process include (1) content acquisition, (2) infographic design information, (3) content preparation, (4) content analysis, (5) draft study (6) digital design stages.

Key words: Infographic design, Social studies education, infographics

¹ Bu makale, Gazi Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi (BAP) tarafından desteklenen 04/2018-02 kodlu Eğitimde Öğrenme ve Öğretme Aracı Olarak İnfografikler isimli projenin bir ürünüdür. Gazi Üniversitesi BAP birimine desteklerinden ötürü teşekkür ederiz.

² Doç. Dr. Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı, akbaba@gazi.edu.tr, ORCID: 0000-0002-1335-3919

³ Araştırma Görevlisi Dr. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı fatih.ozturk@erdogan.edu.tr, ORCID: 0000-0002-6209-1644

⁴ Araştırma Görevlisi Dr. Manisa Celal Bayar Erdoğan Üniversitesi, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı, adalarhayati@gmail.com ORCID: 0000-0002-6083-1055

⁵ Araştırma Görevlisi Muş Alparslan Üniversitesi, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı, muratekici49@gmail.com, ORCID: 0000-0002-1532-7300

GİRİŞ

Günümüzde eğitim ve bilişim teknolojilerinin hızla ilerlediği bütün paydaşlar tarafından kabul edilen bir gerçekliktir. Teknolojik gelişmeler bireyler için fırsat olabildiği gibi engel de oluşturabilmektedir. Bireylerin gelişen teknolojiler hakkında yeterli düzeyde bilgi/beceri sahibi olmaları fırsat/engel durumları bakımından belirleyici olmaktadır. Yoğun bilgi akışına maruz kalan bireylerin, bilginin doğruluğunu analiz edebilme, bilgiyi yapılandırabilme ve kullanabilme becerisine sahip olması kaçınılmaz bir gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır (Çelik ve Kahyaoğlu, 2007). Dolayısıyla sahip olunan “bilgi ve beceri sermayesi” bireyleri farklılaştırmakta ve fırsatı bir adım öne çıkarmaktadır. Örneğin son 15 yıllık dönemde bilginin aktarılması ve yayılımı bağlamında başta sosyal medya olmak üzere çok çeşitli interaktif araçlar kullanılmaya başlanmıştır (Öztürk, 2015). Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki hızlı değişim ve dönüşüm eğitim ve öğretim süreçlerini de etkilemiştir. Günümüzde öğretim süreci, çeşitli öğretimsel ortamlardaki bilginin aktarılmasını sağlayan öğretimsel etkinlikler ve bu etkinliklerde kullanılan öğretimsel materyaller vasıtasıyla gerçekleştirilmektedir. Teknoloji ile desteklenen öğrenme ortamları bilgisayar ve internet vasıtasıyla öğrenme etkinliklerinin gerçekleştirilmesini sağlamıştır. Bu süreçte yeni oluşan öğrenme ortamlarına uyumlu öğrenme etkinlikleri ortaya çıkmış veya mevcut etkinlikler form değiştirmiştir (Yıldırım, Yıldırım, Çelik ve Aydın, 2014: s. 248).

Bilindiği gibi, çok disiplinli bir yapıya sahip olan Sosyal Bilgiler derslerinin içeriğinde çok sayıda soyut kavram ve sembol yer almaktadır. Bu nedenle Sosyal Bilgiler öğretiminin daha verimli ve etkili olabilmesi için ders içeriğinin çeşitli materyaller ile somutlaştırılması gerekmektedir. Bu bağlamda içeriğin yani bilginin görselleştirilmesi konusu karşımıza çıkmaktadır (Yeşiltaş ve Cevher, 2018: 218). Bilgi görselleştirme, öğrenme sürecinde gerçekleşen bilginin örgütlenmesi, düzenlenmesi, değerlendirilmesi, ölçülmesi, açıklanması, yapılandırılması, bilginin transferi ve iletişiminin gerçekleşmesini sağlamaktadır (Nuhoğlu Kibar ve Akkoyunlu, 2015: 274).

Eğitimin en temel amaçlarından birisinin elde ettiği bilgiyi eleştirel bir değerlendirme süzgecinden geçirerek yapılandırabilen ve kullanabilen aktif bireyler yetiştirmek (Konur, Sezen ve Tekbıyık, 2008) olduğu düşünüldüğünde eğitim kademelerinde verilen dersler ile çevresine uyum sağlayan, günün koşullarını doğru anlayan ve buna dönük beceriler geliştiren bireyler/vatandaşlar yetiştirmeyi hedeflediği söylenebilir. Sosyal bilgiler öğretiminin de aynı amaç doğrultusunda etkin vatandaşlar yetiştirmeyi hedeflediği bilinen bir olgudur. Bu nedenle Sosyal Bilgiler derslerini yürütmekle sorumlu öğretmenlerin de yeterli düzeyde teknolojik ve pedagojik özel alan bilgisine sahip olması gerekmektedir. Her ne kadar bazı temel derslerle bu ihtiyaç giderilmeye çalışılsa da hızlı bir şekilde gelişmekte olan bilgi teknolojileri karşısında öğretmenlerin yetersiz kaldığı aşikârdır (Cüre ve Özden, 2008). Ancak diğer yandan lisans eğitiminden beklenen en önemli çıktılardan birinin gelişen bilgi teknolojilerini takip eden ve bu teknolojik araçları kullanarak kendi alanına özgü eğitim materyalleri geliştirebilen öğretmenlerin yetişmesi olduğu unutulmamalıdır (McNair ve Galanouli, 2002).

Bilgiye sahip olmak kadar bu bilginin hedef kitleye doğru ve etkili yöntemlerle aktarılmasına yönelik ilgili literatür incelendiğinde “İnfoğrafik/Bilgi Grafiği” araçlarının özellikle son yıllarda bilginin doğru ve etkili bir şekilde sunulması amacıyla çokça kullanıldığı anlaşılmaktadır. Günümüzde infografikler çeşitli bilgilerin sunulması için sıklıkla başvurulan ortamlar haline gelmeye başlamıştır. Görsel tasarım ilkeleri ile çekici hale getirilen ve web ortamında geniş bir kullanıcı kitlesine sahip olan infografiklerin hazırlanmasına yönelik çalışmalar yok denecek kadar azdır. İnfoğrafiklerin hazırlama ve kullanım durumlarının belirlenmesi, bu araçların öğretimsel ortamlarda tercihi açısından oldukça önemlidir (Yıldırım, Yıldırım, Çelik ve Aydın, 2014: 249).

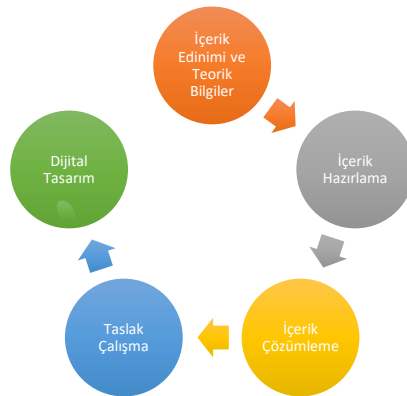
Bu çalışma ile Gazi Üniversitesi'nin Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının infografikler geliştirme konusunda ihtiyaçları olan teknolojik, pedagojik özel alan bilgilerine yönelik mesleki yeterliliklerini artırmayı amaçlayan etkinliklerden oluşan bir modelin uygulanması amaçlanmıştır. Böylesi bir çalışma araştırmacıların ilgili alanda yaptıkları betimsel bir çalışmanın bulgularından yola çıkılarak tasarlanmıştır. Araştırma sürecine başlamadan önce araştırmacılar tarafından öğretmen adaylarının bilgiye ulaşma ve kullanma becerilerine yönelik bir anket çalışması yapılmıştır. Çalışmaya göre öğretmen adaylarının yaklaşık %90'ının bilgiye ulaşma bağlamında interneti ve sosyal medyayı kullanmakta oldukları ancak yaklaşık %80'inin bu bilgileri yapılandırma ve kendi mesleki uygulamalarında kullanmaya yönelik yeterli bilgi ve tecrübeye sahibi

olmadıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının yoğun bilgi havuzu içerisinde istenilen bilgiye ulaşma ve işlevsel şekilde sunabilme becerileri konusunda yetersiz kaldığı söylenebilir. Bu yüzden öğretmen adaylarının infografik geliştirme deneyimlerini yaşayabilecekleri atölye çalışmalarına katılmalarının araştırma, bilgi teknolojilerini kullanma ve bilgi okuryazarlığı gibi becerilerinin geliştirilmesine katkı sunabilir. Araştırmanın bu bakımdan katkı sağlaması umulmaktadır. Bu çerçevede yürütülen proje kapsamında araştırmanın tüm aşamaları aşağıda yer alan öğretim modeli başlığında ifade edildiği gibi araştırmacılar tarafından titizlikle planlanmış ve takip edilmiştir. Uygulama adımları ve süreçleri başlığında ise araştırma sürecine ilişkin yapılan atölye uygulama ve etkinliklerinin her aşaması ile ilgili görseller yardımıyla paylaşılmaya çalışılmıştır.

ETKİNLİĞİN UYGULANMASI VE DENEYİMLER

Tüm etkinliklerde ve atölye çalışmalarında aktif öğrenme ve yapılandırmacı öğretim anlayışıyla uyumlu bir süreç takip edilmesi hedeflenmiştir. Bu bağlamda ilk olarak literatür incelemesi yapılmış ve bir öğrenme stratejisi olarak infografik oluşturma (Nuhoğlu Kibar, 2016) yöntemi benimsenmiştir. Nuhoğlu Kibar (2016), tarafından yapılan araştırma incelendiğinde türetimci öğrenme stratejisinin işe koşulduğu gözlenmektedir. Türetimci öğrenme modeli, yeni bilgi ile öğrenenin zihnindeki ön bilgilerin ilişkisine odaklanmaktadır (Wittrock, 1992; Grabowski, 2004). Öğrenme modeline göre anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesi, yeni bilgi ile var olan bilginin ilişkili bir şekilde ilerlemesine bağlıdır. Türetimci öğrenme modeli öğrenenin konu içerisinde kurduğu ilişkilerin öğrenmenin esas temeli olduğu varsayımından hareket etmektedir. Dolayısıyla türetimci öğrenme modeline göre öğrenenler hem konu içerisindeki karmaşık ilişki ağını keşfetmeli, ilişkileri kurmalı, bir yandan da konuya dair ilişkilerle ön bilgileri arasındaki bağlantıyı kurabilmelidir. Bu öğrenme yöntemine göre öğrencilerin infografik oluşturabilmesi için üç farklı bileşene hâkim olması gerekmektedir. Bunlar içerik bilgisi, görsel tasarım bilgisi ve tasarım uygulamasıdır. Araştırma kapsamında ilgili başlıklara göre uygulamalar geliştirilmiştir. İçerik bilgisi kapsamında Sosyal Bilgiler öğretimi ve infografiklerin ilişkisine odaklanan içerikler (bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, bilgiye erişim, bilgiyi eleştirel bir şekilde değerlendirebilme, bilgiyi analiz edebilme, bilgi kirliliği ve güvenli bilgi vb.) öğrenenlerle paylaşılmıştır. Görsel tasarım bilgisi bileşeninde ise görsel tasarımın temel unsurları öğrenenlerle paylaşılmıştır. Son bileşende ise öğrenenlerin tasarım uygulaması gerçekleştirilmiştir.

Bileşenler Görsel 1’de de belirtildiği gibi somut olarak içerik edinimi, içerik hazırlama, içerik çözümlenme, taslak oluşturma, görsel tasarım, dijital tasarım ve yayınlama aşamalarından oluşmaktadır. Süreç şeması ise şu şekildedir (Nuhoğlu Kibar, 2016): (1) İçerik edinimi, bu aşama, konu anlatımını kapsamaktadır. Bu süreçle birlikte (2) infografik tasarlama bilgisi de öğrenenlerle paylaşılmaktadır.



Görsel 1: Çalışmanın Aşamaları

İnfografik tasarlamaya yönelik teorik bilgiler edinen öğrenenler (3) içerik hazırlama çalışmalarına başlamaktadır. Bu aşamayı ise (4) içerik çözümlenme aşaması takip etmektedir. Bu aşamada, öğretmen öğrenenlere içeriğe dönük dönütler vermektedir. Dönütler sonrasında (5) taslak çalışma ortaya çıkmaktadır. Taslak çalışmayı ise (6) dijital tasarım takip etmektedir.

Bu araştırma kapsamında Nuhoğlu Kibar (2016) tarafından da belirtilen döngü işe koşulmuştur. Uygulama başlığı altında sürecin nasıl uygulamaya aktarıldığı ayrıntılı bir şekilde anlatılmıştır. Nuhoğlu Kibar (2016) yaptığı araştırmanın öneriler kısmında konunun seçiminin öğrenenlere bırakabileceği, böylece öğrenenlerin tasarım sürecine nasıl yaklaşacağına araştırılabileceğine değinmiştir. Bu çalışmada ilgili öneri dikkate alınmıştır. Her bir öğrenen tasarlamak istediği infografiğin konusunu dersle ilgili olduğu sürece kendi belirlemiştir.

UYGULAMA ADIM VE SÜREÇLERİ

Proje kapsamında birden çok teknik işe koşulmuştur. Soru-cevap, atölye çalışması, ürün geliştirme, akran öğrenme, işbirlikli öğrenme, yaparak-yaşayarak öğrenme yöntem-teknik ve stratejileri projenin her bir aşamasında işe koşulmuştur. Sadece belirli bir bilginin edinimiyle sınırlı olmayan bu proje öğretmen adaylarına spesifik bilgi, beceri ve bakış açılarını kazandırmayı hedeflemiştir. Projenin en önemli hedefi, öğretmen adaylarının karmaşık bir bilgi bünyesini doğru ve etkili bir şekilde değerlendirmesi, çıkarım yapması ve sonuç olarak bilgi bünyesini basit, yaratıcı ve etkili bir şekilde sunabilmesidir. Bu hedef doğrultusunda proje belirli aşamalar altında gruplandırılmıştır.

Aşama 1 (Hazırlık): Katılımcıların Belirlenmesi ve Katılımcıların Konuya Dönük Bilgilerinin Ortaya Konulması

1. Aşama Adımlar:

- 1.1. Proje çalışmasının Sosyal Bilgiler lisans öğrencilerine tanıtılması
- 1.2. Katılımcıların belirlenmesi
- 1.3. Kişisel bilgi formunun uygulanması
- 1.4. Uygulama sürecinde yapılacak teorik derslerin hazırlanması
- 1.5. Piktochart çevrimiçi infografik oluşturma platformuna üyeliklerin satın alınması
- 1.6. Katılımcıların gruplara ayrılması

1. Aşama Süreci

Proje yürütücüsü ve araştırmacılar, proje takviminde yapılması gereken etkinliklerin planlanması, değerlendirilmesine dönük çalışmalar yapmıştır.

Bu çerçevede öncelikli olarak uygulaması planlanan proje çalışması Sosyal Bilgiler öğretmenliği lisans programı öğrencilerine tanıtılmıştır. Projeye katılmaya gönüllü olan katılımcılar belirlenmiştir. Katılımcıların hazırlanmışlık düzeylerini belirlemek amacıyla kişisel bilgi formu uygulanmış ve projenin çalışma takvimi katılımcılarla paylaşılmıştır. Katılımcıların infografik tasarımlarını gerçekleştirebilmeleri amacıyla araştırmacılar çevrimiçi infografik oluşturma platformlarını inceleyip içerik ve kullanım açısından en uygun olan Piktochart çevrimiçi platformu ile iletişime geçip katılımcılar adına üyelikler satın almışlardır. Piktochart bir web uygulamasıdır. İlgili uygulamaya erişim için bilgisayar, internet erişimi ve üyelik gereksinimi bulunmaktadır. Araştırmacılar ilgili gereksinimleri eğitim fakültesi altyapısı (bilgisayar ve internet erişimi) ile proje bütçesini (üyelik) kullanarak temin etmiştir. Atölye çalışmalarının yapıldığı saatler, katılımcıların ve bilgisayar laboratuvarlarının uygunluk durumlarına göre belirlenmiştir.

Proje hakkında bilgilendirme amacıyla Sosyal Bilgiler öğretmenliği lisans programında öğrenim gören 1,2,3 ve 4.sınıf öğrencilerine duyuru yapılmıştır. İlgili duyuruda infografik projesi ve süreci ve bu konuda bir bilgilendirme toplantısı yapılacağı belirtilmiştir. Bilgilendirme toplantısında proje ve detayları muhtemel katılımcılarla paylaşılmış, projeye katılmak isteyen öğrencilerin bilgileri toplanmıştır. Yapılan bu tanıtım faaliyeti sonrasında farklı sınıf düzeylerinden toplamda 80 öğrenci proje tanıtım sunumuna katılmak istediklerini belirtmişlerdir. Yapılan tanıtım sunumu sonrası projeye katılmaya gönüllü olan öğrencilerin iletişim numaraları alınmış ve lisans ders programları incelenmiştir. Yapılan inceleme sonrasında bazı öğrencilerin lisans ders programları ile projenin uygulama aşamasında planlanan laboratuvar ders saatlerinin çakışmasından dolayı bir kısım öğrenci çalışmaya katılamamıştır. Ayrıca ders yoğunluğu gerekçesiyle proje çalışmasından çekilen katılımcılar da olmuştur. Sonuç olarak gönüllü öğretmen adaylarından toplamda 43 katılımcı araştırmaya katılmıştır.

Bir öğrenme ve öğretme aracı olarak infografiklerin kullanılmasına yönelik bu araştırmada katılımcı öğrencilerin öncelikli olarak hazır bulunmuşlukları belirlenmiş bu amaç doğrultusunda kişisel bilgi formu uygulanmıştır. Bu kişisel bilgi formunda katılımcıların infografik hakkında bilgi düzeyleri, bilgisayar ve sosyal medya kullanım düzeyleri ve amaçları araştırmacılar tarafından belirlenmeye çalışılmıştır.

Hazırlık aşamasının en son evresinde de belirlenen katılımcılar öğrenim gördükleri sınıf düzeylerinin ders programı ve bilgisayar laboratuvarlarının ders programına göre en uygun zaman dilimleri belirlenerek gruplara ayrılmıştır. Bu şekilde hangi katılımcı hangi gün bilgisayar laboratuvarlarına katılacağı belirlenmiştir. Atölye çalışmalarında gerçekleştirilecek sunumlar için ise katılımcıların ders programları dikkate alınarak planlamalar yapılmıştır. Atölye çalışmasına mazeretleri nedeniyle katılmayan 10 kişilik bir grup öğrenciye sunumlar küçük gruplar veya bire bir şekilde yapılmıştır.

Aşama 2(Atölye): İçerik Edinimi ve İnfografik Tasarlama Bilgisi

2. Aşama Adımlar:

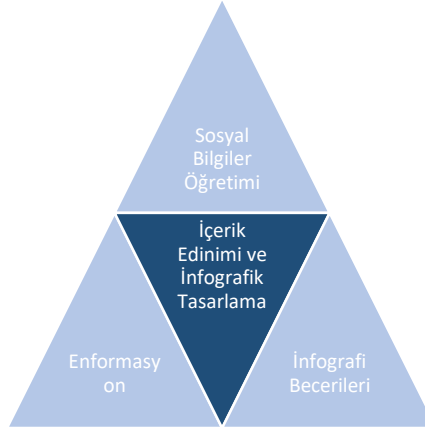
- 2.1. Sosyal Bilgiler Öğretimi ve İnfografikler Dersinin Yapılması
- 2.2. Bilgi okuryazarlığı, Sosyal Bilgiler ve İnfografikler Dersinin Yapılması
- 2.3. İnfografik Tasarımı Dersinin Yapılması
- 2.4. Katılımcıların İnfografik Tasarlayacağı Konularının Belirlenmesi

2. Aşama Süreci

İçerik Edinimi ve İnfografik Tasarlama Bilgisi aşaması, hakkında infografik tasarlayacakları konulara karar verdiği ve infografik tasarlama sürecinde ihtiyaç duyacakları bilgilerin sunulduğu kısımdır. Bu aşamanın infografik tasarlama bilgisi bölümünde temel olarak üç farklı kavram üzerine yoğunlaşmış ve teorik dersler düzenlenmiştir. Bunlar Sosyal Bilgiler öğretimi, enformasyon, infografik tasarımıdır. İlgili kavramlara dönük dersler toplamda 6 oturumda tamamlanmıştır. Her bir oturuma dönük süresi 45 dakika ile 90 dakika arasında değişim gösteren dersler yapılmıştır. Toplamda her bir katılımcı ortalama 380 dakikalık teorik ders almıştır. Katılımcıların ders programları farklı olduğu için her birinin aynı saatte teorik dersleri almaları mümkün olmamıştır. Bu yüzden teorik dersler bütün katılımcılara ulaşma amacıyla tekrarlanmıştır. Derslerde temel olarak öğrencilerin kavramlara dönük farkındalık kazanması, tasarım sürecini ilgili kavramlar etrafında düşünmeleri amaçlanmıştır.



Fotoğraf/Resim 1. İçerik Edinimine İlişkin Yapılan Ders Sunumları-1



Görsel 2: Teorik Derslerin Organizasyonu

Sosyal Bilgiler öğretiminde, Sosyal Bilgiler öğretiminin doğası ve etkili bir Sosyal Bilgiler öğretiminde öğretmenin (adayının) rolü değerlendirilmiştir. Araştırmacılar bu çalışmayla özellikle projeye katılan 1 ve 2 sınıf düzeyindeki öğretmen adaylarının bakış açılarını geliştirmeyi ve 3 ve 4 sınıf öğrencilerinin ise var olan bilgilerini infografik penceresinden yeniden yapılandırılmasını sağlamayı amaçlamıştır. Yapılan atölye çalışmasında 2018’de yenilenen Sosyal Bilgiler öğretim programı referans alınmıştır. Yeni programda yer alan becerilerden özellikle dijital okuryazarlık ve medya okuryazarlığı kavramları üzerinde durulmuştur. Ek olarak bilgi okuryazarlığı bağlamında araştırma, üst düzey düşünme becerileri gibi beceriler vurgulanmıştır. Bu sunumlarda karşılıklı diyaloglar ve soru-cevap tekniklerinin yanı sıra çeşitli tartışma teknikleri araştırmacılar tarafından uygulanmıştır. Bu atölye ile araştırmacılar katılımcıların infografiklerin Sosyal Bilgiler öğretimde kullanımına yönelik bakış açıları geliştirmelerini sağlamaya çalışmışlardır.

Enformasyon temasıyla ilgili olarak ise enformasyon çağı da olarak nitelenen dönemin bireye yansımaları, enformasyon kavramı, “enformasyon bombardımanı” kavramı, çok sayıda ve karmaşık bilgilerin değerlendirilmesi (medya okuryazarlığı), bilgi okuryazarlığı, bilgi okuryazarlığı ve etkin vatandaşlık kavramı üzerine odaklanılmıştır. Katılımcıların ders programlarına göre planlanan bu atölye çalışması 2 farklı oturumda gerçekleştirilmiştir. Her bir oturum yaklaşık 120 dakika sürmüştür. Atölye çalışmasında katılımcıların veri, bilgi ve enformasyon kavramlarına ilişkin bilgi düzeyleri ve farkındalıkları artırılmaya çalışılmıştır. Sosyal medyanın bilgi üretimindeki yeri ve doğru bilgi kavramları bu atölyede önemli odak noktaları olmuştur. Katılımcıların araştırma becerileri ve üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye odaklanan bu atölye çalışmasında sosyal medya ortamlarında yer alan yanlış bilgiler üzerine örnekler verilmiş. Ayrıca bilginin yayılmasında sosyal medyanın önemi üzerine sınıf içi tartışmalar gerçekleştirilmiştir. İnfografik oluşturmanın önemli bir basamağı olan veri, bilgi ve enformasyon kavramları yoğun bir şekilde incelenmiş ve bu sayede katılımcıların ileride infografik oluşturmalarında veri, bilgi ve enformasyon basamağı için temel oluşturulmaya çalışılmıştır.



Fotoğraf/Resim 2. İçerik Edinimine İlişkin Yapılan Ders Sunumları-

Son temayla ilgili olarak infografik, etkili bir infografiğin özellikleri/nitelikleri, infografik hazırlama araçları, infografiklerin öğretim ortamında kullanımı Sosyal Bilgiler öğretimi ve infografikler başlıklarına odaklanılmıştır. Bu atölye çalışmasında araştırmacılar katılımcıların ders programını dikkate alarak çalışmayı planlamış ve atölye çalışması 2 farklı oturumda gerçekleştirilmiştir. Her oturum yaklaşık 150 dakika sürmüştür. Atölye çalışmasında katılımcılar iyi ve kötü infografik örneklerini incelemişlerdir. Bu sayede ileride kendi oluşturacakları infografiklere temel oluşturmaları amaçlanmıştır. Atölye çalışmasında görsel öğelerin kullanımı, yazı tipi ve karakter seçimleri, sembollerin kullanımı ve infografik tasarım ilkeleri üzerinde durulmuştur. Literatürdeki infografik türleri üzerinde durulmuştur. Piktochart çevrimiçi infografik oluşturma ortamı hakkında bilgilendirmeler yapılmıştır. Bu atölye çalışması bir önceki gerçekleştirilen atölye çalışmasıyla ilişkilendirilerek iyi infografik oluşturmada bilgi ve görselliğin nasıl ilişki halinde olduğunu ortaya koymayı amaçlamıştır. Katılımcıların infografiklerin Sosyal Bilgiler öğretiminde kullanımına yönelik bakış açılarını geliştirmek amacıyla beyin fırtınası ve soru-cevap teknikleriyle farkındalık düzeyleri artırılmaya çalışılmıştır. Sosyal Bilgiler öğretiminde, infografik oluşturma'nın önemi ve öğrenme ve öğretme aracı olarak infografiklerin kullanımı ve öğretmenler açısından infografik oluşturma becerisini kazanmış olmanın önemi üzerine tartışmalar gerçekleştirilmiştir.

İçerik Edinimi ve İnfografik Tasarlama Bilgisi aşamasının içerik edinimi bölümünde katılımcı öğretmen adaylarından Sosyal Bilgiler öğretimde kullanılabilecek bir infografik tasarımları için fikir oluşturmaları istenilmiştir. İlgili aşamada aktif öğrenme anlayışla katılımcılara konularını kendilerinin ilgilendiği konular arasında seçmeleri gerektiği anlatılmıştır. Dolayısıyla katılımcıların bakış açıları, ilgileri ve önem verdikleri konuları gündeme getirmeleri beklenmiştir. Araştırmacılar ortaya çıkacak fikirleri/konuları kısıtlamamak amacıyla katılımcılara herhangi bir öngörü ve yönlendirmede bulunmamışlardır. İnfografik tasarlanacak konuların belirlenmesinde Sosyal Bilgilerin temalarını yansıtması beklenmiştir. Bu temalar katılımcılara hatırlatılmıştır. Kısacası katılımcılara birey ve toplum, vatandaşlık, çevre, devlet kurumları, küreselleşme, zaman süreklilik değişim, kültür alanlarını içeren herhangi bir konuda infografik tasarlayabilecekleri hatırlatılmıştır. Bu sayede öğretmen adaylarının bakış açısı geliştirme ve sunma yönlerini geliştirmeleri de amaçlanmıştır. Çalışmanın bu bölümünde özellikle dikkat çekici bir gözlem paylaşılabilir. Aralarında lisans öğrenimlerinin sonuna yaklaşmış öğretmen adaylarının da bulunduğu katılımcıların çoğunluğu içerik edinimi aşamasında zorlanmışlar ve yönlendirmeye ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir. Hatta bazıları konuları, araştırmacıların ifade etmelerini önermişlerdir.

Aşama 3(Uygulama): İçerik Hazırlama

3. Aşama Adımlar

- 3.1. Daha Önce Belirlenen Konuyla İlgili Araştırma
- 3.2. Konuya İlişkin Bilgi ve İlişkilerin Ortaya Konulması
- 3.3. Bilgi ve İlişkilerin Görselleştirmesine Yönelik Taslak Oluşturma
- 3.4. Taslaklara Yönelik Dönütlerin Katılımcılarla Paylaşılması
- 3.5. Dijital Tasarımların Ortaya Konması

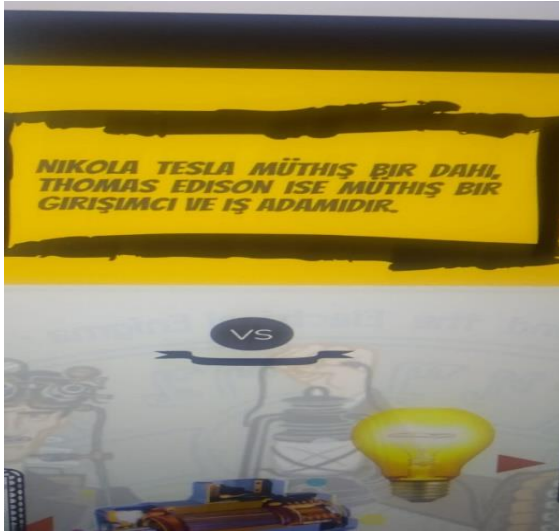


Fotoğraf/Resim 3. Taslak Oluşturma Çalışmalarına İlişkin Yapılan Ders

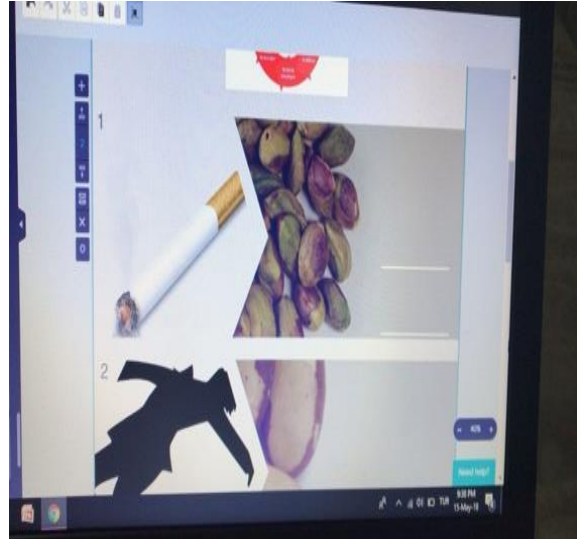
3. Aşama Süreci

Bu aşamada katılımcıların ders programı ve bilgisayar laboratuvar ders programı çerçevesinde haftada 4 gün olacak şekilde uygulamalı çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Günlük yapılan her bir uygulama 2 ders saati olarak gerçekleştirilmiştir. Bu uygulama sürecinde katılımcıların Sosyal Bilgiler öğretiminde kullanılmak üzere belirlemiş oldukları bir tema hakkında araştırmalar yaparak bu verileri infografik üzerinde görselleştirmeleri beklenmiştir. Katılımcıların tema belirleme sürecinde öncelikle Sosyal Bilgiler öğretim programını incelemeleri önerilmiştir. Programın ortaya koyduğu çerçeveden yola çıkarak infografik oluşturmaları beklenmiştir. Bilgisayar laboratuvar sınıflarında araştırmacılar öncelikli olarak Piktochart çevrimiçi infografik oluşturma platformunu uygulamalı bir şekilde katılımcılara tanıtmışlardır. Daha sonra katılımcılar kendi infografik oluşturma planlarını program üzerinde uygulamaya başlamışlardır. Uygulama aşamasında her derste ortama 15 öğretmen adayı yer almıştır. Katılımcı sayısının fazla olması nedeniyle araştırmacılar tüm katılımcılarla ilgilenmek amacıyla gruplar oluşturarak uygulama sürecinde kolaylaştırıcı ve rehber rollerini benimsemişlerdir. Her bir araştırmacı ortama 6-7 öğretmen adayıyla uygulama sürecinin başlangıcından sonuna kadar ilgilenmiştir.

İçerik hazırlama aşamasında teorik bilgilerin işe koşulması hedeflenmiştir. Öğretmen adaylarının Sosyal Bilgiler öğretimi, enformasyon ve infografikleri bir araya getirme, sonuç çıkarma ve ürün oluşturma aşamalarını deneyimlemeleri amaçlanmıştır. Bu kapsamda ilk olarak daha önce belirlenen konuyla ilgili araştırma yapmaları beklenmiştir. Katılımcılar kendi isteği ve ilgisi doğrultusunda konuya karar vermiş ve konu kapsamında nasıl bir içeriği sunmak istediğini tasarlamıştır. İlk olarak konu alanını daha iyi tanımak için her bir katılımcı kendi konusu bağlamında bireysel araştırmalar yapmıştır. Araştırmalar sadece oturumlar içerisinde değil, oturum dışında kalan zamanlarda da gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar her aşamada olduğu gibi bu aşamada da araştırmacılarla bilgi paylaşımında bulunmuş veya uzman görüşü talep etmiştir. İlgili talepler daha çok bilgi kaynakları, tasarımda bulunması gereken verilerin içerik ve biçimine yönelik olmuştur. Bu aşamada dikkat çeken detaylardan birisi, katılımcıların güvenilirliği teyit edilmemiş veri kaynaklarını tercih etmeleri olmuştur. Örneğin kaynağı belirsiz bir gazete haberi veya nasıl hesaplandığı belirli olmayan bir istatistik katılımcıların ilgisini çekebilmiştir. Bu gibi durumlarda teorik derslerde üzerinde durulan veri kaynağı, bilgi güvenliği gibi kavramlar katılımcılara hatırlatılmıştır.



Fotoğraf/Resim 5. Oluşturulan Taslak Örneği



Fotoğraf/Resim 4. Oluşturulan Taslak Örneği

Konuya ilişkin bilgi ve ilişkilerin ortaya konulması katılımcılar tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada araştırmacılar konuya dönük bilgi ve ilişkileri katılımcılarla birlikte değerlendirmiş ve gerektiği durumlarda ek bilgilere yer verilmesini veya doğruluğu teyit edilemeyen bilgilerin çıkarılmasını önermiştir. Yine bilgi kaynaklarının güvenilir olmadığı durumlarda katılımcılara resmi kurumların bilgi kaynaklarını da kullanabilecekleri hatırlatılmıştır.

Konuya dönük bilgi ve ilişkilerin ortaya konulmasından sonra konunun görselleştirmesine yönelik ilk taslaklar Picktochart uygulaması işe koşularak oluşturulmuştur. Picktochart uygulaması katılımcılara hazır şablonlar, örnek tasarımları gözlemleme fırsatı sunmuştur. Bu örneklerde katılımcılar renk uyumlarını, ilgili ve çarpıcı tasarımları, şekil ve zemin uyumunu gözlemlemişlerdir. Fakat katılımcılara burada yer alan hazır şablonları değişiklik yapmadan kullanmamaları, kendi özgün tasarımlarını oluşturmaları gerektiği hatırlatılmıştır. Her bir katılımcı belirlediği ve doğrultusunda araştırma yaptığı konuya dönük tasarımlarını Picktochart uygulamasını kullanarak yapmıştır. Sürecin bu bölümünde katılımcıların tasarım yapma konusunda daha önce bir deneyimlerinin olmadığı gözlenmiştir. Bu gözlem katılımcı görüşleri ile de teyit edilmiştir. Katılımcıların deneyim eksikliği tasarımın her bir anını araştırmacılara teyit ettirme girişimlerinde daha görünür bir hal almıştır. Bu gibi durumlarda katılımcılara konuyu ve içeriği yansıtan tasarımlar yapılması gerektiği, bu doğrultuda kullanılan renklerin ve öğelerin uyumlu olması gerektiği hatırlatılmıştır. Ek olarak teorik derslerde üzerinde durulan noktalar katılımcılara tekrar ifade edilmiştir. Fakat her bir durumda katılımcılara, tasarımların onlara ait olduğu, bu yüzden onların tercih ve anlayışlarını yansıtmaları gerektiği belirtilmiştir.

İlk tasarımlarını ortaya koyduktan sonra her bir katılımcıyla tasarımlara yönelik değerlendirmeler yapılmıştır. Taslaklara yönelik dönütlerin katılımcılarla paylaşılmıştır. Uygulama aşamasında ortaya çıkan İnfografikler diğer katılımcıların görmeleri ve değerlendirmeleri amacıyla tüm katılımcılarla paylaşılmış ve infografik değerlendirme ölçütleri çerçevesinde incelenmiştir. Bu ölçütler temel olarak (a) yaratıcılık, (b) konuya uygunluk, (c) sadelik, (d) ilgi çekiciliktir. Yapılan bu akran değerlendirmeleri sayesinde her katılımcı ortaya çıkan infografik üzerinden yaptığı eleştirilerle hem proje çalışmasına katkı sağlamış hem de kendi çalışmasını aynı ölçütler çerçevesinde değerlendirerek doğru infografik oluşturma becerileri kazanmaları hedeflenmiştir. Ortaya konan ürünler, katılımcıların tamamı tarafından tekrar değerlendirilmiştir. Araştırmacılar katılımcıların infografik oluşturma sürecinde hem katılımcı hem de gözlemci rolleri yerine getirmişlerdir.

Dönütler hem bilgilerin doğruluğu, uygunluğu hem de tasarımın uygunluğu ve muhtemel geliştirmelere yönelik olmuştur. Dönütler boyunca katılımcıların infografik oluşturmaya yönelik anlayış kazanmaları hedeflenmiştir. Bu yüzden teorik derslerde ele alınan kavramlar bu aşamada tekrar gündeme getirilmiştir. Böylelikle katılımcıların tasarımlarını teorik bir açıdan tekrar değerlendirmeleri sağlanmıştır. Katılımcılara sunulan dönütler sonrasında katılımcıların tamamı tasarımlarında ek düzeltmelere yer vermiştir. Düzeltmeler genellikle estetik açıdan ve konunun daha iyi anlaşılmasını sağlayacak görsel düzeltmeleri içermiştir. Taslaklara yönelik dönütlerin katılımcılarla paylaşılması ve devamında katılımcıların gerekli gördükleri düzeltmeleri yapmasından sonra dijital tasarımlar ortaya çıkmıştır.

Aşama 4. Sergi

Adımlar

- 4.1. Dijital Tasarımların Poster Olarak Basılması
- 4.2. Dijital Tasarımların Yerleşkede Sergilenmesi
- 4.3. Katılımcıların Tasarımlarını Tanıtmaları

4. Aşama Süreci

Sergi aşamasında tasarımların belirli bir kitleye sunulması amaçlanmıştır. Böylece katılımcıların tasarımlarını tanıtmaya, açıklama fırsatı sunulmuştur. Bu aşamada ilk olarak dijital tasarımlar poster çıktı olarak basılmıştır. Poster çıktılar "Dakota" malzeme kullanılarak güçlendirilmiştir. Basılı ve daha sağlam bir materyal haline getirilen tasarımlar şövaleler kullanılarak Gazi Üniversitesi Yerleşkesinde konuyla ilgilenen kitleye sunulmuştur. Böylece katılımcıların ortaya koydukları ürünleri daha geniş bir kitleyle paylaşmışlardır. Katılımcılar tarafından tasarlanan ürünler aynı zamanda internet ortamında da sergilenmiştir. Sergiler boyunca katılımcılar, tasarımlarını ilgilenen diğer öğrencilere anlatmış ve konuyla ilgili bilgiler sunmuşlardır. Projenin yaygın etkisini geliştirmek adına, projede takip edilen süreçler ile ortaya konan ürünler, internet ortamında kullanıcıların hizmetine sunulmuştur. Katılımcıların bireysel ürün dosyası (e-portfolio) oluşturmaları amacıyla proje sonrasında da kullanmaları amacıyla çevrimiçi infografik oluşturma platformuna (Piktochart) üyelikleri 3 ay daha devam ettirilmiştir.



Fotoğraf/Resim 6. Sergi Görself

SONUÇ VE DEĞERLENDİRME

Araştırmanın temelini oluşturan proje kapsamında, eğitimde öğrenme ve öğretme aracı olarak işlevsel infografik içerikleri geliştirmenin birçok beceri geliştirme etkinlik ve uygulama süreçlerini ve bu süreçlerin etkin ve planlı şekilde yürütülmesini gerekli kıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bir öğrenme ve öğretme aracı olarak İnfografik oluşturma yönteminin (Nuhoğlu Kibar, 2016) sosyal bilgiler öğretimi bağlamında kullanılmasının incelendiği bu çalışmada, infografiklerin nasıl kullanılabileceğine ilişkin süreç ve çıktılar analiz edilmiştir. Çalışmada öğretmen adayları katılımcıların süreçte karşılaştıkları durumlar araştırmacılar tarafından incelenmiştir. Bu araştırma katılımcıların infografik geliştirmeye yönelik deneyim kazanma, öz yeterlilik ve mesleki beceri geliştirme fırsatı sunmuştur.

Proje kapsamında gerçekleştirilen tüm uygulama aşamalarında katılımcılar öncelikli olarak öz yeterlilik ve mesleki yeterliliklerini eleştirel bir şekilde değerlendirme olanağı bulmuştur. Katılımcılar infografiklerle karşılaştıklarında ilk olarak infografik oluşturma bakımından kendi öz yeterliliklerini sorgulamış ve süreç içerisinde meslekleri ile nasıl ilişkilendirebileceklerini değerlendirmişlerdir. Bu değerlendirme sürecinde İnfografiklerin yapısı katılımcılara karmaşık gelmiş ve üstesinden gelme konusundan endişeye kapıldıkları gözlenmiştir. Ayrıca öğretmenlik mesleğine ilişkin mevcut düşünce yapılarını sorgulamışlardır. Mesleki ve öz yeterlilik açısından kendilerini eleştirel bir şekilde değerlendirmişlerdir. Yapılan bu sorgulamada öğretmen adaylarının bilginin kaynağı olduğuna ilişkin inançlarından bilginin yapılandırılmasında rehber, kolaylaştırıcı ve yol gösterici olma yönüne doğru değiştiği gözlemlenmiştir. Bu değişimde infografik oluşturma basamaklarının etkili olduğu söylenebilir. İnfografikler oluşturulurken halihazırdaki veriden yeni bilgilere veya var olan bilgileri kullanıp (derleyip) yeni bilgilere ulaşmaya (ortaya koyma) doğru giden bir yol izlenmektedir. Bu özelliği nedeniyle infografik oluşturma yöntemi öğrenen ve öğrenenlerde bu şekilde bir dönüşüme neden olduğu söylenebilir.

Araştırma sürecinde katılımcılar infografik kullanmayı benimseyerek yararlı bulduklarını ifade etmiş ve gerçekleştirilen bu proje çalışmasının lisans eğitimleri boyunca yaptıkları en eğlenceli ve yararlı faaliyet olduğunu söylemişlerdir. İnfografiklerin öğrenme ve öğretme aracı olarak kullanılmasına ilişkin katılımcıların düşüncelerinde de olumlu yönde değişiklikler olduğu aynı zamanda infografik geliştirme uygulamalarının yapılmasının hem öğrenenler hem de öğretmenler açısından oldukça yararlı olacağı belirtilmiştir. İnfografik oluşturma süreci katılımcıların, kalıcı öğrenme becerilerinin desteklenmesinde, kendi öğrenme süreçlerindeki deneyimlerinin farkında olmalarında önemli rol oynamıştır. Katılımcıların özellikle Piktochart çevrimiçi infografik oluşturma programını kullanmaya başlamaları ve hatalı çalışmalarını yaparak yaşayarak deneyimlemeleri önemli bir etkiye sahip olmuştur. Bu süreçte, bilişsel süreçleri harekete geçirerek görselleri seçme, düzenleme ve birbirleriyle uyum içinde kaynaştırma ve örgütlenme etkinlikleriyle kendi öğrenme süreçlerine aktif olarak katıldıkları görülmektedir. Uygun teknolojilerin kullanılması, öğretmenlerin bu konuda desteklenmesi gerektiği gibi literatür bulgularını (Lai, 2008; Law, 2008; Ertmer & Ottenbreit-Leftwich, 2010) destekleyen bir şekilde katılımcıların gerçek durum deneyimleri yaşamaları ve anlamlı öğrenmelerin gerçekleşmesinde etkili olmuştur.

Katılımcılar proje çalışmasına katılarak öğrenme ve öğretme ortamlarında kullanılmak üzere yeni bir teknolojik uygulamayı deneyimlemişlerdir. Katılımcıları pasif dinleyici olmaktan çıkarıp aktif uygulamacı ve içerik üretici rollerine büründüren infografik geliştirme uygulaması web tabanlı teknolojik araçların öğrenme ortamlarına entegrasyonunda önemli bir destekleyici olmuştur. Özellikle sosyal bilgiler öğretimi bağlamında İnfografiklerin kullanımına yönelik görüşlerini yaparak ve yaşayarak geliştirmişlerdir. Katılımcılar bu çalışmaya katılarak hem öz yeterlilik hem de mesleki yeterlik bakımından kendilerini geliştirdiklerini ve infografik oluşturma çabalarına mesleklerinin ileriki yıllarında da devam edeceklerini belirtmişlerdir.

Ayrıca katılımcılar öğretmenlerin dijital teknolojileri kullanma becerisine sahip olması gerektiğine ilişkin vurgularda bulunmuşlardır. Atölye çalışmalarında öğretmen adaylarının vurguladıkları diğer önemli nokta da kuramsal dersler yerine uygulama olanaklarının öğretmenlerin mesleki gelişimlerine daha fazla katkı sağlayacağı vurgusudur. Proje aşamalarından biri olan uygulama aşamasına geçildiğinde ise öğretmen adayları hem akran işbirliğine girmiş ve fikir geliştirme sürecini yaparak yaşayarak deneyimlemişlerdir. Bu aşamada akran desteği ve çalışmaları öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin bakış açılarındaki dönüşümü destekleyecek bir şekilde gelişmiştir.

Sosyal bilgiler öğretiminde kullanımına yönelik infografik tasarım sürecinde karşılaşılan en önemli sorun sosyal bilgiler öğretimiyle ilişkilendirme boyutu olmuştur. Katılımcılar tema belirlemede önemli sıkıntılar yaşamışlardır.

Araştırmanın sonuçlarını şu üç kategoride kısaca özetlemek mümkündür:

(1) Katılımcıların (öğrenenlerin) infografik deneyimleri: Katılımcılar süreç başında konuya karşı mesafeli yaklaşmışlar ancak içerik edinimine ilişkin atölye çalışmaları sayesinde projenin önemini ve kendilerine kazandıracaklarını fark etmeye başladıklarında sürecin başından sonuna kadar özveri ve çaba göstermişlerdir. Diğer yandan katılımcıların büyük çoğunluğunun infografik ve bilgi okuryazarlığı gibi konularla ilk defa karşılaşılıyor olmalarının içerik edinimi aşamasında zorlanmalarına ve bazı konularda (uygulama sürecine başlama, araştırma konusuna karar verme, dijital ortamda tasarımsal tercihler yapma vb.) direnç göstermelerine ve projeye devam edip etmeme konusunda kararsızlık yaşamalarına yol açtığı gözlemlenmiştir. Katılımcılar infografik oluşturma sürecinde daha çok "hedef belirleme, içeriği sınırlama, içeriğe ilişkin doğru kaynaklara ulaşma, içeriği tasarımsal araçlar ve objelerle birlikte düzenleme, bütüncül bir infografik tasarımı oluşturma" konularında zorlandıkları görülmüştür. Ancak katılımcıların tamamı kendilerini zorlayan bu durumlarla başa çıkabilme becerisi gösterebilmiş ve projeyi başarıyla tamamlamışlardır.

(2) Mentörlerin (araştırmacıların) öğretimsel deneyimleri: Mentörler sürecin kontrol ve takibi konusunda birbirleriyle devamlı işbirliği ve iletişim halinde olmuşlardır. Mentörlerin süreci takip konusundaki kararlılığı katılımcıların projede daha etkin yer almalarına ve karşılaştıkları güçlüklerle

baş edebilmeleri konusunda sürekli destek almalarına da katkı sağlamıştır. Mentörlerin özellikle “içerik edinim sürecin etkili yürütülmesi, uygulama aşamasının planlanması, katılımcıların olası soru ve sorunlarına çözümler üretilmesi, sürecin yapılandırmacı anlayışla yürütülmesi” konularında daha fazla çaba harcadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Proje süreci bu bağlamda mentörler için de önemli bir deneyim kazanma fırsatı sunmuştur.

(3) İnfografiklerin etkili öğrenme ve öğretme aracı olma rolü: Projenin en başta katılımcıların farklı konularda (bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, infografikler, tasarımsal stratejiler) farkındalık ve becerilerinin artırılmasında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. 2017’de güncellenen Sosyal Bilgiler programında “araştırma, dijital okuryazarlık, kanıt kullanma, karar verme, medya okuryazarlığı, problem çözme” gibi birçok becerinin yer aldığı düşünüldüğünde bu projenin, infografik içerikleri geliştirme sürecinde hem katılımcıların birer öğretmen adayı olarak bu becerilere yönelik daha zengin deneyimler yaşamalarına hem de ortaya konulan ürünler ile etkili bir öğrenme ve öğretme aracı olarak infografiklerin rolünün fark edilmesine önemli bir katkı sağladığı söylenebilir. Diğer yandan geliştirilen infografiklerin sergi yoluyla 3. kişilerle paylaşımı da projenin yaygın etkisine katkı sağlamıştır.

KAYNAKÇA

- Cüre, F., ve Özdenler, N. (2008). Öğretmenlerin Bilgi ve İletişim Teknolojileri (BİT) Uygulama Başarıları ve BİT’e Yönelik Tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(34).
- Çelik, H. C., ve Kahyaoglu, M. (2007). İlköğretim Öğretmen Adaylarının Teknolojiye Yönelik Tutumlarının Kümeleme Analizi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(4), 571-586.
- Ertmer, P., & Ottenbreit-Leftwich, A. T. (2010). Teacher Technology Change: How Knowledge, Confidence, Beliefs and Culture Intersect. *Journal of Research on Technology in Education*, 42, 255-284. <http://dx.doi.org/10.1080/15391523.2010.10782551>
- Grabowski, B. L. (2004). Generative learning contributions to the design of instruction and learning (Eds.). *Handbook of research on educational communications and technology (Vol 2)*, 719-743. Taylor&Francis.
- Konur, K. B., Sezen, G. ve Tekbıyık, A. (2008). Fen Ve Teknoloji Derslerinde Yapılandırmacı Yaklaşım Dayalı Etkinliklerde Öğretim Teknolojilerinin Kullanılabilirliğine Yönelik Öğretmen Görüşleri. Eskişehir, Türkiye: *The 8th International Educational Technology Conference (May, 6--12, 2008)*. <http://ietc2008.home.anadolu.edu.tr/ietc2008/104.doc>. adresinden 23 Kasım 2017 tarihinde erişilmiştir.
- Lai, K-W. (2008). ICT supporting the learning process: The premise, reality, and promise. In J. Voogt & G. Knezek (Eds), *International Handbook of Information Technology in Primary and Secondary Education* (pp. 215-230). New York: Springer.
- Law, N. (2008). Teacher learning beyond knowledge for pedagogical innovations with ICT. In J. Voogt & G. Knezek (Eds), *International Handbook of Information Technology in Primary and Secondary Education* (pp. 425-434). New York: Springer.
- McNair, V. ve Galanouli, D. (2002). Information and Communications Technology in Teacher Education: Can a Reflective Portfolio Enhance Reflective Practice?, *Journal of Information Technology for Teacher Education*, 11(2), 181-196.
- Nuhoğlu Kibar, P. (2016). *Bir öğrenme stratejisi olarak infografik oluşturma sürecinin modellenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Nuhoğlu Kibar, P. ve Akkoyunlu, B. (2015). Eğitimde bilgi görselleştirme: Kavram haritalarından infografiklere. *Eğitim Teknolojileri Okumaları*. Ankara: TOJET – The Turkish Online Journal of Educational Technology.
- Öztürk Ş. (2015). Sosyal Medyada Etik Sorunlar, *Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi*, 9 (1): 287-311.
- Witrock, M. C. (1992). *Generative learning process of the brain*. *Educational Psychologist*, 27(4), 531-541.

Yeşiltaş, E. & Cevher, S. (2018). Sosyal Bilgiler Öğretiminde İnteraktif İnfografik Kullanımının Etkililiği. *Zeitschrift für die Welt der Türken*, 10(3), 218-231.

Yıldırım, S., Yıldırım, G., Çelik, E. ve Aydın, M. (2014). Bilgi Grafiği (İnfografik) Oluşturma Sürecine Yönelik Öğrenci Görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi- Journal of Research in Education and Teaching*. Kasım 2014 Cilt: 3 Sayı: 4 Makale No: 24 ISSN: 2146-9199.

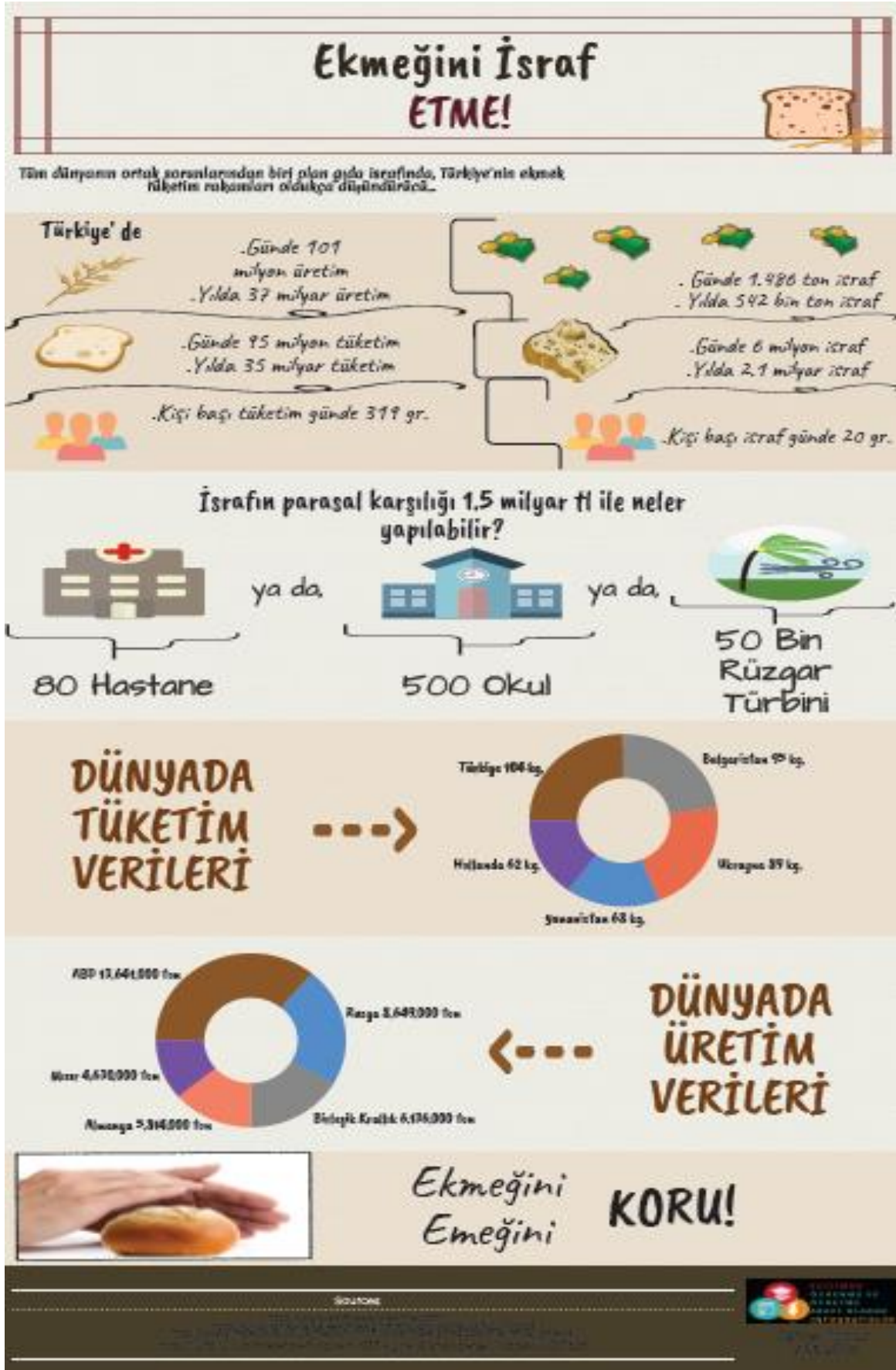
EK:

Proje Sonucunda Ortaya Çıkan İnfografiklerden Bazıları

Proje Sonucunda Ortaya Çıkan İnfografik Örnek-1



Proje Sonucunda Ortaya Çıkan İnfografik Örnek-2



Proje Sonucunda Ortaya Çıkan İnfografik Örnek-3

