

cilt **21** sayı **2** / 2019



**ERZİNCAN  
ÜNİVERSİTESİ**

**EĞİTİM  
FAKÜLTESİ  
DERGİSİ**

---

---



**Erzincan Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi Dergisi**

**Sahibi:**

Dekan  
Prof. Dr. Mücahit KAĞAN

**Sorumlu Müdür:**

Doç. Dr. Erdem YAVUZ

**Baş Editörler:**

Dr. Ali DİNCER  
Dr. Esra TELLİ

**Editörler:**

Dr. Ahmet Ragıp ÖZPOLAT  
Dr. Ali DİNCER  
Dr. Alper KAŞKAYA  
Dr. Anıl TÜRKELİ  
Dr. Burcu ÇILDIR  
Dr. Ebru GÜLER  
Dr. Esra TELLİ  
Dr. Ersin TÜRE  
Dr. Fatih BAŞ  
Dr. Güntay TAŞÇI  
Dr. M. Said AKAR  
Dr. Mustafa EŞKİSU  
Dr. N. Hümevra ÖZDEMİR EREM  
Dr. Orhan TAŞKESEN  
Dr. Sena COŞGUN KANDAL  
Dr. Taner ULUÇAY

**Editör Yardımcısı:**

Arş. Gör. Murat AĞIRKAN

**Dil Editörü:**

Arş. Gör. Ayşe MERZİFONLUOĞLU

**Kapak Tasarımı:**

Ayşenur DİLBER

**Budergi yılda üç kez elektronik ortamda yayımlanır.**

2. Cilt 2. Sayıdan itibaren hakemli bir dergidir.

**e-ISSN:** 2148-7510

Cilt: 21 Sayı: 2 Yıl: 2019

**Adres:** Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yalnızbağ Kampusu, 24100, Erzincan, Türkiye

Web: <http://dergipark.gov.tr/erziefd>  
E-posta: [eefdergi@erzincan.edu.tr](mailto:eefdergi@erzincan.edu.tr)

**Erzincan University  
Journal of Education Faculty**

**Owner:**

Dean  
Prof. Dr. Mücahit KAĞAN

**Responsible Manager:**

Assoc. Prof. Dr. Erdem YAVUZ

**Editors in Chief:**

Dr. Ali DİNCER  
Dr. Esra TELLİ

**Editors:**

Dr. Ahmet Ragıp ÖZPOLAT  
Dr. Ali DİNCER  
Dr. Alper KAŞKAYA  
Dr. Anıl TÜRKELİ  
Dr. Burcu ÇILDIR  
Dr. Ebru GÜLER  
Dr. Esra TELLİ  
Dr. Ersin TÜRE  
Dr. Fatih BAŞ  
Dr. Güntay TAŞÇI  
Dr. M. Said AKAR  
Dr. Mustafa EŞKİSU  
Dr. N. Hümevra ÖZDEMİR EREM  
Dr. Orhan TAŞKESEN  
Dr. Sena COŞGUN KANDAL  
Dr. Taner ULUÇAY

**Associate Editor:**

Res. Asst. Murat AĞIRKAN

**Language Editor:**

Res. Asst. Ayşe MERZİFONLUOĞLU

**Cover Design:**

Ayşenur DİLBER

**This journal is published electronically three times per year .**

It is a double-blind peer reviewed journal.

**e-ISSN:** 2148-7510

Volume: 21 Issue: 2 Year: 2019

**Address:** Erzincan Binali Yıldırım University, Faculty of Education, Yalnızbağ Campus, 24100, Erzincan, Turkey

Web: <http://dergipark.gov.tr/erziefd>  
E-mail: [eefdergi@erzincan.edu.tr](mailto:eefdergi@erzincan.edu.tr)

**Yayın Kurulu:**

Prof. Dr. Adnan KÜÇÜKÖNDER  
Prof. Dr. Ahmet IŞIK  
Prof. Dr. Ali Fuat ARICI  
Prof. Dr. Ali Paşa AYAS  
Prof. Dr. Azita MANOUCHEHRI  
Prof. Dr. Daniella Ramos BARROQUEIRO  
Prof. Dr. Glem W. MUSCHERT  
Prof. Dr. Metin DALİP  
Prof. Dr. Mehmet BEKDEMİR  
Prof. Dr. Mehmet GÜROL  
Prof. Dr. Meltem Huri BATURAY  
Prof. Dr. Mukaddes ERDEM  
Prof. Dr. Remzi Y. KINCAL  
Prof. Dr. Suat UNGAN  
Prof. Dr. Samih BAYRAKÇEKEN  
Prof. Dr. Selahattin ARIBAŞ  
Prof. Dr. Sırrı AKBABA  
Prof. Dr. Tayyip DUMAN  
Prof. Dr. Tuncay ERGENE  
Doç. Dr. Adile AŞKIM KURT  
Doç. Dr. Ahmet Naci ÇOKLAR  
Doç. Dr. Aygulum AITBAYEVA  
Doç. Dr. Halit KARATAY  
Doç. Dr. Hüseyin Hüsnü BAHAR  
Doç. Dr. Mahmut Abdullah ARSLAN  
Doç. Dr. Oğuzhan YILMAZ  
Doç. Dr. Orhan TAŞKESEN  
Doç. Dr. Yasemin DEMİRASLAN ÇEVİK

**Editorial Board:**

Prof. Dr. Adnan KÜÇÜKÖNDER  
Prof. Dr. Ahmet IŞIK  
Prof. Dr. Ali Fuat ARICI  
Prof. Dr. Ali Paşa AYAS  
Prof. Dr. Azita MANOUCHEHRI  
Prof. Dr. Daniella Ramos BARROQUEIRO  
Prof. Dr. Glem W. MUSCHERT  
Prof. Dr. Metin DALİP  
Prof. Dr. Mehmet BEKDEMİR  
Prof. Dr. Mehmet GÜROL  
Prof. Dr. Meltem Huri BATURAY  
Prof. Dr. Mukaddes ERDEM  
Prof. Dr. Remzi Y. KINCAL  
Prof. Dr. Suat UNGAN  
Prof. Dr. Samih BAYRAKÇEKEN  
Prof. Dr. Selahattin ARIBAŞ  
Prof. Dr. Sırrı AKBABA  
Prof. Dr. Tayyip DUMAN  
Prof. Dr. Tuncay ERGENE  
Assoc. Prof. Dr. Adile AŞKIM KURT  
Assoc. Prof. Dr. Ahmet Naci ÇOKLAR  
Assoc. Prof. Dr. Aygulum AITBAYEVA  
Assoc. Prof. Dr. Halit KARATAY  
Assoc. Prof. Dr. Hüseyin Hüsnü BAHAR  
Assoc. Prof. Dr. Mahmut Abdullah ARSLAN  
Assoc. Prof. Dr. Oğuzhan YILMAZ  
Assoc. Prof. Dr. Orhan TAŞKESEN  
Assoc. Prof. Dr. Yasemin DEMİRASLAN ÇEVİK

## HAKEM KURULU

Dr. Abdulkadir TUNA

Dr. Abdullah BİBER

Dr. Ahmet ÇEKİÇ

Dr. Ahmet Ragıp ÖZPOLAT

Dr. Alper KAŞKAYA

Dr. Başaran GENÇDOĞAN

Dr. Bünyamin ATEŞ

Dr. Elif AKTAŞ

Dr. Emel DİKBAŞ TORUN

Dr. Esra TİRYAKİ

Dr. Ferhat ÖZTÜRK

Dr. Fulya TORUN

Dr. Gökhan DAĞHAN

Dr. Gökhan DUMAN

Dr. Gözde İNAL KIZILTEPE

Dr. Hüseyin Hüsnü BAHAR

Dr. Melis MİNİSKER

Dr. Meryem ÖZTURAN

SAĞIRLI

Dr. Muzaffer OKUR

Dr. Müge AKBAĞ

Dr. Neslihan KARAKUŞ

Dr. Oben KANBOLAT

Dr. Oğuzhan YILMAZ

Dr. Oktay MERCİMEK

Dr. Sacide Güzin MAZMAN

Dr. Sibel SÖNMEZ

Dr. Sinan YALÇIN

Dr. Turgay HAN

Dr. Zekeriya ÇAM

## İçindekiler

### Araştırma Makaleleri

- Matematik Dersindeki Başarı Duygusu, Öz-Düzenleyici Öğrenme Stratejileri ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**  
*Muhammet Mustafa ALPASLAN, Özgür ULUBEY* ..... 1-14
- Mikroöğretim Uygulamasının Hizmet Öncesi İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Öz-yeterlik İnançlarına Etkisi**  
*Ayşe TAKKAÇ TULGAR* ..... 15-29
- Sınıf Öğretmeni Adaylarının Rutin Olmayan Problemleri Çözme Süreçleri**  
*Rezan YILMAZ* ..... 30-49
- Öğretmen Adaylarının Okul, Öğretmen ve Öğrenci Kavramlarına İlişkin Metaforik Algıları**  
*Nilay NEYİŞÇİ, Özlenen ÖZDİYAR* ..... 50-67
- Mesleğe Yeni Başlayan Öğretmenler için Mentörlük ve Mesleğe Giriş Eğitimi**  
*Neşe BÖRÜ* ..... 68-87
- İlkokul Matematik Dersinde Öz Değerlendirmenin Etkililiği**  
*Mehmet GÜLTEKİN, Zülfiye Melis DEMİR* ..... 88-106
- Dilin Temel İşlevi ve Türkçenin Yapısı Açısından 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki Dil Bilgisi Kazanımlarının Aşamalılığı**  
*Esra EKİNCİ ÇELİKPAZU* ..... 107-125
- Varlığında Çocuk, Yokluğunda Yetişkin Olmak: Baba Kaybı, Kardeş İlişkileri ve Aile Yılmazlığı**  
*Yaşar ÖZBAY, Didem AYDOĞAN* ..... 126-143
- Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuma Kavramına İlişkin Metaforik Algıları**  
*Selma ERDAĞI TOKSUN* ..... 144-157
- MEB Okul Öncesi Fen Etkinliklerinin Bilimsel Süreç Becerileri Açısından İncelenmesi**  
*Duygu BİNGÖL, Merve ÜNAL* ..... 158-177
- Psikolojik Danışman Adaylarının Psikolojik Danışma Özyeterliklerinin Çeşitli Betimsel Özellikleri Açısından İncelenmesi**  
*Fuad BAKIOĞLU, Ayşe Sibel TÜRKÜM* ..... 178-190
- Model Temelli Öğretimin Sınıf İçi Yansımaları: Ace Öğretim Döngüsü**  
*Elif KILIÇOĞLU, Abdullah KAPLAN* ..... 191-211
- Ortaöğretim Kurumu Öğretmenlerinin Web 2.0 Uygulamaları İçin Haberdarlıklarının, Yeterlilik Düzeylerinin, Kullanım Sıklıklarının ve Eğitsel Amaçlı Kullanım Biçimlerinin İncelenmesi**  
*Feride KARACA, Niyazi AKTAŞ* ..... 212-230
- Öğretmenlerin Örgütsel İmaj Algıları Ve Öğrenci Başarıları Arasındaki İlişki Üzerine Bir Çalışma**  
*Seva DEMİRÖZ, Yüksel KAVAK* ..... 231-246
- Öğretmen Adaylarının Eğitim Programına İlişkin Bilgi Düzeylerinin İncelenmesi**  
*Berfu KIZILASLAN TUNÇER, Çavuş ŞAHİN* ..... 247-260
- Düzeltilme Metni** ..... 261

## CONTENTS

### Research Articles

- Examination of the Relations between Achievement Emotions, Self-Regulated Learning Strategies and Academic Achievement in Mathematics**  
*Muhammet Mustafa ALPASLAN, Özgür ULUBEY* ..... 1-14
- The Effects of Microteaching Practices on Pre-service EFL Teachers' Professional Self-efficacy Development**  
*Ayşe TAKKAÇ TULGAR* ..... 15-29
- Non Routine Problem Solving Processes of Pre-service Primary School Teachers**  
*Rezan YILMAZ* ..... 30-49
- Metaphorical Perceptions of Prospective Teachers about Concepts of School, Teacher and Student**  
*Nilay NEYİŞÇİ, Özlenen ÖZDİYAR* ..... 50-67
- Mentors and Mentoring Program for First-Year Teachers**  
*Neşe BÖRÜ* ..... 68-87
- The Effectiveness of the Self Assessment in Primary School Mathematics Lesson**  
*Mehmet GÜLTEKİN, Zülfiye Melis DEMİR* ..... 88-106
- Progressivity Of Grammar Acquisitions in the 2018 Turkish Curriculum in Terms of Main Function of Language and Structure Of Turkish**  
*Esra EKİNCİ ÇELİKPAZU* ..... 107-125
- Losing Childhood Along with the Father: Father loss, Sibling Relationships and Family Resilience**  
*Yaşar ÖZBAY, Didem AYDOĞAN* ..... 126-143
- Pre-Service Turkish Teachers' Metaphorical Perceptions of the Concept of Reading**  
*Selma ERDAĞI TOKSUN* ..... 144-157
- The Investigation of MONE Pre-school Science Activities According to the Scientific Processing Skills**  
*Duygu BİNGÖL, Merve ÜNAL* ..... 158-177
- Investigation of Psychological Counselor Candidates' Psychological Counseling Self-Efficacy in terms of Some Descriptive Variables**  
*Fuad BAKİOĞLU, Ayşe Sibel TÜRKÜM* ..... 178-190
- Classroom Reflections of Model-Based Instruction: Ace Teaching Cycle**  
*Elif KILIÇOĞLU, Abdullah KAPLAN* ..... 191-211
- An Exploration of Secondary School Teachers' Awareness, Competency and Utilization of Web 2.0 Technologies for Educational Purposes**  
*Feride KARACA, Niyazi AKTAŞ* ..... 212-230
- A Study on Relationship Between The Teachers' Organizational Image Perceptions and The Students' Success**  
*Seva DEMİRÖZ, Yüksel KAVAK* ..... 231-246
- Examining the Knowledge Level of Pre-Service Teachers' About Curriculum**  
*Berfu KIZILASLAN TUNÇER, Çavuş ŞAHİN* ..... 247-260
- Erratum** ..... 261



## Examination of the Relations between Achievement Emotions, Self-Regulated Learning Strategies and Academic Achievement in Mathematics \*

Muhammet Mustafa ALPASLAN\*\*, Özgür ULUBEY\*\*\*

Received date: 07.09.2018

Accepted date: 25.05.2019

### Abstract

Unsatisfactory scores of Turkish middle school students at recent national and international mathematical tests such as PISA 2015 and TEOG 2017 urge to examining factors related to mathematical achievement. In this study, it is aimed to investigate the relations among achievement emotion, self-regulated learning strategies and academic achievement. A relational study design was employed. A total of 497 seventh grade students from six middle schools in Aegean Region of Turkey. Data collection tools were Achievement Emotion Questionnaire, Motivated Learning of Strategies Questionnaire and students' mathematics grade of Fall semester. Confirmatory factor analyses and Cronbach alphas were used to determine the validations and reliabilities of data collection tools. Pearson correlation were utilized to determine the relations among variables. Analysis revealed that students' achievement emotions including boredom, anxiety, anger, hopelessness, enjoyment and pride were between middle and low. Results of correlation tests showed that negative emotion were negatively related to self-regulated learning strategies and positive emotions were positively. Addition to this, all emotions were statistically significantly related to academic achievement. It was discussed that educational implications promoting students' enjoyment and pride like creative drama could be a way to increase students' academic achievement.

**Keywords:** Academic achievement, Achievement emotion, Self-regulated learning mathematics education.

\* A part of this study was presented at International Congress of Science, Education and Technology Research held in 10-12 August, 2018 in Odessa Ukraine. This study is financially supported by Muğla Sıtkı Kocman University Scientific Research Board (Project No: BAP-17/274).

\*\* Muğla Sıtkı Koçman University, Faculty of Education, Mathematics and Science Education, Muğla, Turkey; [mustafaalpaslan@mu.edu.tr](mailto:mustafaalpaslan@mu.edu.tr)

\*\*\* Muğla Sıtkı Koçman University, Faculty of Education, Educational Sciences Department, Muğla, Turkey; [oulubey@mu.edu.tr](mailto:oulubey@mu.edu.tr)

# Matematik Dersindeki Başarı Duygusu, Öz-Düzenleyici Öğrenme Stratejileri ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi \*

Muhammet Mustafa ALPASLAN \*\*, Özgür ULUBEY \*\*\*

Geliş tarihi: 07.09.2018


Kabul tarihi: 25.05.2019


## Öz

Son yıllarda Türkiye'deki öğrencilerin PISA 2015 TEOG 2017 gibi ulusal ve uluslararası sınavlardaki matematik başarı sonuçlarının istenilen düzeyde olmaması nedeniyle başarılarıyla ilişkili değişkenlerin incelenmesi önem arz etmektedir. Bu nedenle bu çalışmada öğrencilerin akademik duyguları, öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ve akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada ilişki tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmaya Ege Bölgesindeki bir ilde yer alan altı ortaokuldan uygun örneklem kullanılarak seçilen 497 yedinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Veriler, Başarı Duygu Ölçeği ve GÜdüleyici Öğrenme Stratejiler Ölçeğinin kısa versiyonu ile toplanmıştır. Verilerin geçerliği ve güvenilirliği, doğrulayıcı faktör analizi ve Cronbach's Alfa ile belirlenmiştir. Veri analizi olarak betimleyici istatistiksel ve Pearson Korelasyon analizi teknikleri kullanılmıştır. Araştırma sonunda öğrencilerin, sıkılma, umutsuzluk, endişe, kızgınlık gibi olumsuz duyguları ve eğlenme, övünç gibi olumlu duyguları düşük seviyede hissettikleri belirlenmiştir. Öğrencilerin matematik dersindeki eğlenme duygularının, açıklama, eleştirel düşünme, üst-bilişsel stratejiler, emek düzenleme gibi öz düzenleyici öğrenme stratejileri ile olumlu ilişkili olduğu söylenebilir. Öğrencilerin matematik dersindeki başarılarının artması için eğlenerek öğrenmelerini sağlayacak yaratıcı drama yönteminin kullanılabilmesi belirtilmiştir.

**Anahtar kelimeler:** Başarı duygusu, Akademik başarı, Öz-düzenleyici öğrenme stratejileri, Matematik eğitimi

\* Bu çalışmanın bir kısmı 10-12 Ağustos 2018 tarihlerinde Odessa (Ukrayna) kentinde düzenlenen Uluslararası Bilim, Eğitim ve Teknoloji Konferansında sunulmuştur. Bu çalışma Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Bilimsel Araştırma Birimi tarafından desteklenmiştir (Proje No: BAP-17/274)

\*\* Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Muğla, Türkiye; mustafaalpaslan@mu.edu.tr

\*\*\* Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Muğla, Türkiye; oulubey@mu.edu.tr



## 1. Giriş

Duygular, bireyin içinde bulunduğu sosyal ortama tepkisi ve deneyimlerin insan zihninde bıraktığı izlerin bir ürünüdür. Örneğin bir öğrenciye okuldaki matematik deneyimleriyle ilgili soru sorulduğunda, öğrenci “Havuz problemi çözmek çok sıkıcıdır.” ya da “ Bugün yapılan matematik dersi çok eğlenceliydi.” gibi okul deneyimlerinin hafızasında bıraktığı izleri ve bu izlerle ilgili duyguları anlatması olasıdır. Ayrıca duygular, öğrencilerin sınıf içi uygulamalarını ve öğrenmelerini etkileyen önemli faktörlerden birisidir. Örneğin başarı endişesi taşıyan bir öğrencinin matematik dersindeki problem çözme becerisi, zihinsel süreçleri verimli kullanması nedeniyle zorlaşabilir (Kaja, 2002). Bu nedenle duygular son yıllarda eğitim alanında önemli bir araştırma konusu olmuştur.

Akademik etkinlikler ve etkinliklerin sonuçlarıyla ilgili duygular başarı duyguları (achievement emotions) olarak tanımlanmıştır (Pekrun & Perry, 2014). Başarı duyguları, öğrencilerin başarılarını ve sınıf içi öğrenmelerini etkileyen önemli bir değişkendir. Alanyazındaki çalışmalar öğrencilerin duygularının akademik başarı, biliş, motivasyon gibi değişkenlerle ilişkili olduğunu göstermektedir (Jeon, 2014; Membiela, Jiménez, Otero, & Zemankova, 2018; Schukajlow, Rakoczy & Pekrun, 2017). Öğrenme ortamında duygular önemli olmasına karşın duygularla ilgili çalışmalar yalnız sınav kaygısına odaklanmıştır (Pekrun, 2016). Oysa sınıf içerisinde öğrenciler sosyal ve akademik ortamın özelliklerine bağlı olarak birden fazla duygu (sıkılma, eğlenme vb.) deneyimi yaşamaktadırlar. Bu nedenle öğrencilerin duygularının çok boyutlu incelenmesi bilişsel değişkenlerle ilişkisinin daha iyi anlaşılması için gereklidir. Ayrıca son yıllarda dünyada başarı duyguları ile ilgili çalışmalar yapılırken Türkiye’de genellikle sınav kaygısı üzerine çalışmalar yapılmıştır (Kandemir & Özbay, 2012).

Öğrenmede ve akademik başarıda önemli unsurlarından biri de öz-düzenleyici öğrenmedir. Öz-düzenleyici öğrenme stratejileri öğrencinin kendi öğrenmesini değerlendirmesini ve uygun bilişsel stratejiler seçmesini kapsamaktadır. Alanyazında Türkiye’de yürütülen çalışmalar, öz-düzenleyici öğrenmenin akademik başarı, motivasyon gibi değişkenlerle ilişkili olduğunu göstermektedir (Alpaslan, 2017). Öğrencilerin başarı duyguları, öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ve akademik başarıları arasındaki incelenmesi, kendi öğrenmesinde sorumluluk alan ve yaşam boyu öğrenen bireylerin yetiştirilmesi için önemlidir. Bu çalışmada öğrencilerin başarı duyguları, öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ve akademik başarıları arasındaki ilişkisinin incelenmesi amaçlanmaktadır.

### 1.1. Başarı Duyguları

Pekrun ve Perry’e (2014) göre başarı duyguları, akademik etkinliklere ve etkinliklerin sonuçlarına bağlı olarak ortaya çıkan duygusal durumlar olarak tanımlanmıştır. Alanyazında başarı duygularını sınıflandırmak için kullanılan iki yaklaşım bulunmaktadır. Birinci yaklaşım, başarı duygularını (eğlenme, övünç, kızgınlık, endişe vb.) genellikle olumlu ve olumsuz olarak iki sınıfa ayıran *ayrık duygu yaklaşımıdır*. İkinci yaklaşım ise, akademik değer (olumlu ya da olumsuz) ve etkinleştirme durumu (etkinleştiren ya da pasifleştiren) olarak iki sınıfa ayıran *boyutsal duygu yaklaşımıdır*.

Eğitim araştırmalarında en çok kullanılan model olan kontrol-değer teorisi (control-value theory), Pekrun (2016) tarafından ortaya atılmış ve *ayrık duygu* ile *boyutsal* yaklaşımları birleştirmiştir. Kontrol-değer teorisinde kontrol (kişinin beklentiler, yeterlik vb.) ile değer verme düzeyi (akademik etkinliğin algılanan değeri) mekanizmaları başarı duygularının ortaya çıkmasında etkili olmuştur. Kontrol-değer kuramında başarı duyguları, değer (olumlu ya da olumsuz),

etkinleştirme (etkinleştiren ya da pasifleştiren) ve başarı duygusunun odak durumuna (uygulama ya da sonuç) göre incelenmiştir. Örneğin, *eğlenme duygusu* uygulama odaklı etkinleştiren olumlu duygu iken, *rahatlama duygusu* uygulama odaklı pasifleştiren olumlu duygu olarak tanımlanmıştır. *Övünç* duygusu sonuç odaklı etkinleştiren olumlu duygu iken, *umutsuzluk* sonuç odaklı pasifleştiren olumsuz duygudur.

Yapılan çalışmalarda başarı duygularının akademik başarı ve motivasyon gibi değişkenlerle ilişkili olduğu belirlenmiştir. Pozitif akademik duygular öğrencilerin akademik görevlere odaklanmalarına yardımcı olurken (Bieg ve diğerleri, 2017), negatif duygular dikkatin azalmasına neden olmaktadır (Pekrun, 2017). Örneğin, Pekrun, Elliot ve Maier (2009) başarı duygularının, akademik hedefler ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma sonucunda, sıkılma ve kızgınlık gibi olumsuz duyguların ustalık hedefleriyle (mastery goals) negatif ilişkili, eğlenme övünç gibi olumlu duyguların ise ustalık hedefleriyle pozitif ilişkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca olumlu duygulardan *övüncün*, öğrencilerin sınav başarılarıyla pozitif, olumsuz duygulardan kızgınlığın ise sınav başarılarıyla negatif ilişkili olduğu görülmüştür. Diğer bir çalışmada ise Frenzel, Pekrun ve Goetz (2007), Çin ve Alman sekizinci sınıf öğrencilerinin başarı duygularının matematik dersindeki akademik başarıları ve aile beklentileriyle ilişkisini incelemiştir. Buna göre bütün olumlu duygular, matematik başarıyla her iki kültürden öğrencilerde (örneğin; eğlenme) pozitif ilişkili iken; olumsuz duygular akademik başarı negatif ilişkili bulunmuştur (örneğin; endişe). Bu sonuçlar başarı duygularının akademik başarıyla ilişkili olduğunu göstermektedir.

## **1.2. Öz-Düzenleyici Öğrenme Stratejileri**

Öz-düzenleyici öğrenme, karmaşık ve çok boyutlu bir olgudur. Winne ve Hadwin'e (1998) göre öz-düzenleyici öğrenme, öğrencinin üst-bilişsel olarak bilişsel taktik ve stratejilerini düzenlemesi olarak tanımlanmaktadır. Pintrich (2004) öz-düzenleyici öğrenmeyi eğitimsel bir görevde öğrencinin etkin olarak motivasyonunu, bilişini, davranışlarını izleme ve düzenleme süreci olarak tanımlamıştır. Genel olarak öz-düzenleyici öğrenmeye yeteneğine sahip olan bir öğrenci, kendi motivasyonunu ve öğrenmesini denetler, gerektiğinde bunları artırıcı yeni stratejiler kullanır.

Araştırmalar öz-düzenleyici öğrenme stratejilerinin öğrenme sürecinde önemli bir unsur olduğunu göstermektedir. Öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini kullanan öğrencilerin kullanmayanlardan daha başarılı oldukları belirlenmiştir (Cebesoy, 2013). Örneğin, Alpaslan (2017) çalışmasında, öz-düzenleyici öğrenme stratejilerinden olan bilişüstü stratejilerinin öğrencilerin fizik dersindeki akademik başarılarına doğrudan katkı yaptığını tespit etmiştir. Diğer bir çalışmada ise Cebesoy (2013) eleştirel düşünme, açıklama gibi öz-düzenleyici öğrenme stratejilerinin görev değeri, öz-yeterlik gibi motivasyonla ilgili değişkenlerle ilişkili olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Eğitim araştırmalarında bilişe verilen önem kadar duygulara da önem verilmesi gerekmektedir. Çünkü duygular bilişi, biliş de duyguları yönlendirmektedir (Lewis, 2008). Yapılan çalışmalar başarı duyguları ile öz-düzenleyici öğrenme stratejiler arasında ilişki olduğunu göstermektedir. Örneğin, Villavicencio ve Bernardo (2013) öğrencilerin trigonometri dersindeki başarı duyguları ile öz-düzenleyici öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma sonucunda, eğlenme ve övüncün öz-düzenleyici stratejileri aracılığıyla akademik başarı ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. Yüksek seviyede övünç duygusu sahip öğrencilerin, öz-düzenleyici stratejiler ile akademik başarıları arasında pozitif ilişki bulunurken, düşük övünce duygusuna sahip öğrencilerde anlamlı ilişki bulunmamıştır. Düşük seviyede eğlenme duygusuna sahip öğrencilerde ise öz-düzenleyici öğrenme ile akademik başarı arasında negatif ilişki belirlenmiştir. Diğer bir çalışmada Pekrun Goetz, Titz ve Perry (2002), kızgınlık, endişe ve sıkılma gibi olumsuz duygular

ile emek düzenleme, açıklama ve üst-bilişsel düzenleme arasında negatif ilişki olduğunu belirlemişlerdir.

### **1.3. Gerekçe ve Amaç**

Son yıllarda Türkiye'deki öğrencilerin ulusal ve uluslararası sınavlardaki matematik başarı sonuçları istenilen düzeyde değildir. Örneğin, PISA 2015 sonuçlarına göre Türkiye, matematik okuryazarlığı alanında 420 puan ile 490 puan ortalamasına sahip OECD ülkelerinin gerisinde kalmıştır (Taş, Arıcı, Ozarkan ve Özgürlük, 2016). Ayrıca öğrencilerin ulusal sınavlarda da akademik başarısı istenilen düzeyde değildir. Örneğin 2017 TEOG sonuçlarına göre öğrencilerin en az başarılı olduğu ders 42.05 ortalama ile matematiktir. Bu nedenle öğrencilerin başarılarıyla ilişkili değişkenlerin incelenmesi önem arz etmektedir. Alanyazındaki çalışmalarda, akademik başarıyla öğrencilerin duyuşsal ve bilişsel özelliklerinin ilişkili olduğu belirlenmiştir (Alpaslan, 2017). Duyuşsal özelliklerin öğrencilerin bilişsel özelliklerine yön verdiği tespit edilmiştir (Pekrun, 2016). Duyuşsal özelliklerle bilişsel özellikler arasındaki ilişkinin incelenmesi daha başarılı bireylerin yetiştirilmesi açısından önemlidir. Bu nedenle çalışmada duyuşsal özellikler arasında yer alan akademik duygular ile bilişsel özellikler arasından yer alan öğrenme stratejileri seçilmiştir. Bu iki değişken arasındaki ilişkisinin incelenmesi, öğrencilerin duyuşsal öğrenme deneyimlerinin bilişsel özelliklerini ne derece tetiklediğinin belirlenmesini ve bunun akademik başarıya katkısının ortaya çıkarılmasını sağlayabilir. Bu çalışmada öğrencilerin başarı duyguları, öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ve akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla aşağıdaki araştırma soruları incelenmiştir.

- 1- Yedinci sınıf öğrencilerin matematik dersindeki akademik duygu düzeyi nelerdir?
- 2- Yedinci sınıf öğrencilerin matematik dersinde kullandıkları öğrenme stratejileri düzeyleri nelerdir?
- 3- Yedinci sınıf öğrencilerin matematik dersindeki akademik duygu, öğrenme stratejileri ve akademik başarıları ilişkili midir?

## **2. Yöntem**

### **2.1. Araştırmanın Modeli**

İlişkisel tarama modelinde, farklı değişkenler arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmaktadır (Fraenkel ve Wallen, 2009; Karasar, 2005; McMillan ve Schumacher, 2006). Araştırmada yedinci öğrencilerinin matematik dersindeki başarı duyguları, öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ve akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesinin amaçlanması nedeniyle ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

### **2.2. Çalışma Grubu**

Araştırmanın katılımcıları Ege Bölgesindeki bir ilde yer alan altı ortaokuldan uygun örneklem (convenience sampling) kullanılarak belirlenmiştir (Creswell, 2007). Okulların üçü köyden ve üçü de şehir merkezinden erişilebilirlikleri göz önüne alınarak seçilmiştir. Okulların başarı ve ekonomik durumları orta seviyededir. Araştırmaya bu okullarda öğrenim gören 497 yedinci sınıf öğrencisi katılmış olup öğrencilerin 267'si kadın ve 230'u erkektir.

### **2.3. Verilerin Toplanması**

Araştırma verilerinin toplanması için ilgili il milli eğitim müdürlüğünden izin alınmıştır. Ardından okullara gidilmiş, okul müdürleri, öğretmenler ve öğrencilere araştırmanın amacı ve kapsamı

hakkında bilgi verilmiştir. Araştırmaya katılmaya gönüllü olan öğrenciler 2017-2018 eğitim öğretim yılı bahar dönemi sonunda rehber öğretmenleri gözetiminde ölçekleri doldurmuşlardır. Öğrenciler her iki ölçeği yaklaşık olarak 30 dakikada doldurmuşlardır.

### **2.3.1. Veri Toplama Araçları**

Veriler, Başarı Duygu Ölçeği (BDÖ) ve Güdüleyici Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin (GÖSÖ) kısa versiyonu ile toplanmıştır. BDÖ, Peixoto, Mata, Monteiro, Sanches ve Pekrun (2015) tarafından geliştirilen ve Alpaslan ve Ulubey (2018) tarafından uyarlanan beşli likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin sıkılma, kızgınlık, umutsuzluk, endişe, eğlenme ve övünç olmak üzere altı boyutu bulunmaktadır. Her bir boyut dörder maddeden oluşmaktadır. Araştırma kapsamında toplanan verilerin geçerliğini sağlamak için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. DFA sonuçları,  $\chi^2$  (df=293, p=.000) =697.28, SRMR = .050, RMSEA = .056, CFI = .93 olarak bulunmuştur. Araştırmanın güvenilirliği için yapılan cronbach alfa katsayıları sırasıyla .80, .75, .84, .88, .88 ve .77'dir. Bu sonuçlar ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir.

Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği (GÖSÖ) Pintrich, Smith, Garcia ve McKeachie (1991) tarafından geliştirilmiş bir ölçme aracıdır. Türkçe'ye Büyüköztürk, Akgün, Demirel ve Özkahveci, (2004) tarafından uyarlanmıştır. Ölçek 7'li likert tipinde olup motivasyon ve öz-düzenleyici öğrenme stratejileri olmak üzere iki üst boyuttan oluşmaktadır. Bu çalışmada, ölçeğin açıklama (altı madde), düzenleme (dört madde), eleştirel düşünme (beş madde), üst bilişsel stratejiler (on iki madde), emek düzenleme (dört madde) olmak üzere beş boyuttan oluşan kısa versiyonu kullanılmıştır. Ölçek, DFA sonuçları  $\chi^2$  (df=141' p=.000) =397.28, SRMR = .051, RMSEA = .05, CFI = .95 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin alt boyutlarının cronbach alfa güvenilirlik sonuçları sırasıyla .85, .78, .75, .83 ve .78 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir. Akademik başarı notu olarak öğrencilerin güz dönemi matematik dersi not ortalaması kullanılmıştır.

### **2.4. Verilerin Analizi**

Araştırma verileri SPSS 21 kullanılarak analiz edilmiştir. Katılımcılardan toplanan verilerin geçerliğinin belirlenmesi için doğrulayıcı faktör analizi, güvenilirlik analizi için Cronbach's Alfa kullanılmıştır. Veri analizi olarak betimleyici istatistiksel teknikler ve Pearson korelasyon analizi teknikleri kullanılmıştır. Birinci ve ikinci araştırma sorusu için ortalama değer hesaplanması ve üçüncü araştırma sorusu için ise Pearson korelasyon analizi kullanılmıştır.

## **3. Bulgular**

Matematik dersinde başarı duygusu, öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ve akademik başarı arasındaki ilişkinin incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada "Yedinci sınıf öğrencilerin matematik dersindeki akademik duygu düzeyi nelerdir?" ve "Yedinci sınıf öğrencilerin matematik dersinde kullandıkları öğrenme stratejileri düzeyleri nelerdir?" sorularına ilişkin bulgular Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1. Değişkenlerin betimsel istatistikleri**

	Alt boyutlar	$\bar{X}$	SS	Çarpıklık	Basıklık
<b>BDÖ</b>	<b>Sıkılma</b>	2.34	.78	.77	.62
	<b>Umutsuzluk</b>	2.06	.89	.75	.66
	<b>Kızgınlık</b>	2.80	.70	-.16	.80
	<b>Endişe</b>	2.73	.70	.07	.86
	<b>Eğlenme</b>	2.36	.73	.85	.21
	<b>Övünç</b>	2.80	.72	-.13	.69
<b>GÖSÖ</b>	<b>Açıklama</b>	4.64	1.19	-.21	-.63
	<b>Düzenleme</b>	3.98	1.70	.08	-.25
	<b>Eleştirel düşünme</b>	4.81	1.16	-.36	-.64
	<b>Üstbilişsel stratejiler</b>	4.66	1.21	-.13	-.54
	<b>Emek düzenleme</b>	4.45	1.12	.36	.08
<b>Akademik Başarı</b>		70.56	15.49	-.86	.62

Tablo 1'e göre, başarı duygusu ölçeğinin olumsuz duyguları arasında en yüksek ortalama değer *öfke* alt boyutunda hesaplanırken ( $\bar{X}=2.80$ ) olumlu duygular arasında ise *övünç* ( $\bar{X}=2.80$ ) alt boyutunda hesaplanmıştır. Olumlu duygular arasında en düşük ortalama değer *umutsuzluk* ( $\bar{X}=2.06$ ) alt boyutunda belirlenirken, olumsuz duygular arasında *eğlenme* ( $\bar{X}=2.36$ ) alt boyutunda belirlenmiştir. Bu bulgular öğrencilerin başarı duygusu ölçeğinden aldıkları ortalama puan değerlerinin olumlu ve olumsuz duygular için düşük ve orta düzeyde olduğunu göstermektedir (1.00-2.33=düşük, 2.34-3.66=orta, 3.67- 5.00= yüksek).

Öğrencilerin matematik dersindeki öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ölçeğinin alt boyutları arasında ortalama puanı en düşük olan *organize etme stratejisi* ( $\bar{X}=3.98$ ) iken, en yüksek ortalama puan *eleştirel düşünmedir* ( $\bar{X}=4.81$ ). Bu bulgular öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ölçeğinden aldıkları ortalama puan değerlerinin orta düzeyde olduğunu göstermektedir (1.00-3.00=düşük, 3.01-5.00=orta, 5.01-7.00= yüksek). Yedinci sınıf öğrencilerin matematik dersindeki akademik duygu, öğrenme stratejileri ve akademik başarıları ilişkili midir? sorusunun yanıtı Tablo 2'de verilmiştir.

**Tablo 2. Öğrencilerin akademik duyguları, öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ve akademik başarıları arasındaki ilişki**

Alt Boyutlar	Açıklama	Düzenleme	Eleştirel düşünme	Üstbilişsel stratejiler	Emek düzenleme	Dönem notu
<b>Sıkılma</b>	-.16*	-.04	-.16*	-.15*	-.16*	-.18*
<b>Umutsuzluk</b>	-.34*	-.05	-.35*	-.43*	-.34*	-.22*
<b>Kızgınlık</b>	-.04	-.06	-.10**	-.09**	-.08	-.12*
<b>Endişe</b>	-.08	-.09**	-.14*	-.25*	-.12*	-.25*
<b>Eğlenme</b>	.20*	.08	.21*	.27*	.20*	.22*
<b>Övünç</b>	.22*	.10**	.16*	.28*	.31*	.26*
<b>Dönem notu</b>	.25*	.19*	.19*	.29*	.28*	-

\* p < .01, \*\* p < .05

Tablo 2’de Pearson korelasyon analizi sonuçları yer almaktadır. Bulgular, *sıkılma*, *umutsuzluk*, *kızgınlık* ve *endişe* gibi olumsuz başarı duygularının, öz-düzenleyici öğrenme stratejilerinin alt boyutları ile negatif ve anlamlı bir şekilde ilişkili olduğunu göstermiştir. Diğer yandan, *eğlenme* ve *övünç* gibi olumlu başarı duygularının ise öz-düzenleyici öğrenme stratejilerinin alt boyutları ile pozitif anlamlı ilişkili olduğu belirlenmiştir. En yüksek korelasyon katsayıları *üst-bilişsel stratejiler* alt boyutu ile *umutsuzluk* alt boyutu ( $r = -.43$ ) arasında bulunmuştur. En düşük korelasyon katsayıları ise *sıkılma* ile *düzenleme* ( $r = -.04$ ), *kızgınlık* ile *açıklama* ( $r = -.04$ ) arasında hesaplanmıştır. Bu çalışmanın bulguları, başarı duygularının, öğrencilerin öğrenme stratejileriyle ve akademik başarılarıyla ilişkili önemli bir değişken olduğunu göstermektedir. Başarı duygusu ile akademik başarı arasındaki ilişki incelendiğinde, en yüksek ilişkinin *övünç* duygusu ile *akademik başarı* arasında olduğu belirlenmiştir ( $r = .26$ ). Öz-düzenleyici stratejilerin üst-bilişsel stratejiler alt boyutu ile akademik başarı arasında güçlü ilişki olduğu görülmüştür ( $r = .28$ ).

#### **4. Tartışma ve Sonuç**

Bu çalışmada yedinci sınıf öğrencilerinin matematik dersine yönelik başarı duyguları, öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ve akademik başarıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonunda öğrencilerin, sıkılma, umutsuzluk, endişe, kızgınlık gibi olumsuz duyguları ve eğlenme, övünç gibi olumlu duyguları düşük seviyede hissettikleri belirlenmiştir. Olumsuz duyguların düşük seviyede görülmesi, bu yaştaki öğrencilerin lise ve üniversite öğrencilerine göre daha az sınav ya da başarısızlık kaygısı taşımaları nedeniyle olabilir (Wigfield ve Meece, 1988). Bununla birlikte öğrencilerin, öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini orta düzeyde kullandıkları belirlenmiştir. Alanyazında yapılan çalışmalara paralel olarak, olumlu başarı duyguları ile öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ve akademik başarı arasında pozitif ilişkili belirlenirken, olumsuz başarı duyguları ile öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ve akademik başarı arasında negatif ilişkili belirlenmiştir (Bieg ve diğerleri, 2017; Jeon, 2014; Membuela ve diğerleri, 2018; Schukajlow, Rakoczy & Pekrun, 2017).

Öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini kullanan öğrenciler, zorluklarla karşılaştıklarında hedeflerine ulaşmak için üst-bilişsel veya eleştirel düşünme gibi öğrenme stratejilerini daha sık kullanırlar (Pintrich, 2004). Öğrenciler kendi başarısızlıklarını daha önce kullandıkları stratejilerin başarısız bir şekilde kullanılmasına bağlar ve geribildirimlerle stratejilerini düzenlerler (Zimmerman, 2011). Geribildirimlerin ve öğrencilerin stratejileri düzenlenmesinde deneyimlerinin öğrenci zihninde bıraktığı izler, yani deneyimleriyle ilgili duyguları önemlidir. Bu çalışmada uygulama odaklı duygu olan eğlenme ile öz-düzenleyici öğrenme stratejileri arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkili olduğu bulunmuştur. Buna göre, matematik dersinde eğlenen öğrenciler, diğer öğrencilere göre, daha fazla eleştirel düşünmekte ve üst-bilişsel stratejileri kullanmaktadır. Övünç duygusu öğrencilerin öznel başarı yaşantılarıyla ilgilidir. Öğrencinin başarılı olması öz-yeterlik algısının en önemli kaynaklarından biridir (Pajares, Johnson ve Usher, 2007). Kendini başarılı hisseden ya da hissettirilen öğrenci öz-yeterliği yüksek olacak ve övünç duygusu geliştirecektir. Bu çalışmanın sonuçları da övünç duygusu gelişen öğrencilerin akranlarına göre daha fazla öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini kullandıklarını göstermektedir.

Pekrun (2006) başarı duygularını sonuç ve uygulama odaklı olmak üzere iki gruba ayırmıştır. Bu araştırmaya konu olan duygular içinde sıkılma, kızgınlık ve eğlenme uygulama odaklı duygu iken, endişe, umutsuzluk ve övünç sonuç odaklı duygulardır. Bu çalışmanın önemli sonuçlarından biri, sonuç ve uygulama odaklı duygular ile öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ve akademik başarı

arasındaki ilişkisinin farklı büyüklükte olmasıdır. Değişkenler arasındaki ilişkiler incelendiğinde, sonuç odaklı duygular ile akademik başarı arasındaki ilişki, uygulama odaklı duygular ile akademik başarı arasındaki ilişkiden daha güçlüdür (örneğin, sıklık için  $r = -.18$  iken umutsuzluk için  $r = -.22$ , eğlenme için  $r = .22$  iken övünç için  $r = .26$ ). Bu durum, başarı duyguları ile öz-düzenleyici öğrenme stratejileri arasındaki ilişkide de görülmektedir. Örneğin sonuç odaklı olan umutsuzluk duygusu ile öz-düzenleyici öğrenme stratejileri arasındaki ilişki, uygulama odaklı duygular ile öz-düzenleyici öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiye göre daha güçlüdür. Bunun nedeni öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini ölçmek için kullanılan GÖSÖ'nün, öğrencilerin sınıf içi uygulamalardan çok sınıf dışı çalışmalar kullandıkları öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini ölçmesi olabilir. Örneğin, üst-bilişsel stratejilerle ilgili olan "Matematik dersiyile ilgili bir şeyler okurken, okuduklarıma odaklanmak için sorular oluştururum." maddesi bireysel olarak ders çalışma sırasında öz-düzenleyici öğrenme stratejileriyle ilgilidir. Bu nedenle, araştırmamızın bir sınırlılığı olarak, sonuç odaklı duygular, uygulama odaklı duygulara göre öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ile daha güçlü ilişkili olabilir. Öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini derslerin uygulanması sürecinde ölçülmesi, uygulama odaklı duygular ile öz-düzenleyici öğrenme stratejileri arasındaki ilişkinin daha iyi anlaşılmasını sağlayabilir.

Öğrencilerin matematik dersindeki eğlenme duygularının, açıklama, eleştirel düşünme, üst-bilişsel stratejiler, emek düzenleme gibi öz düzenleyici öğrenme stratejileri ile olumlu ilişkili olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin matematik dersine ilişkin olumsuz duygularının ortadan kaldırılması için eğlenerek öğrenmesini sağlayacak yaratıcı drama gibi yöntemlerin kullanılması yararlı olabilir. Yaratıcı drama, öğrencilerin yaparak yaşayarak, eğlenerek daha kolay öğrenmelerini sağlayan, dersi ilgi çekici hale getiren ve derse katılımı sağlayan bir yöntemdir (Bronson, 2012; Kaşıkçı, 2015; Kirkland, 2013; Ulubey, 2015; Ulubey ve Gözütok, 2015). Aynı zamanda yaratıcı drama öğrencilerin problem çözme (Şenol-Özyiğit, 2011; Tanrıseven, 2000; Teker, 2009) ve matematik becerilerini geliştirmektedir (Erdoğan ve Baran, 2008). Araştırmalar, yaratıcı drama yönteminin, öğrencilerin matematik dersine yönelik korkularının azalmasını, derse yönelik ilgi artmasını ve olumlu tutum geliştirmelerini sağladığını göstermektedir (Ceylan 2014; Duatepe ve Ubuz, 2004; Fleming, Merrell & Tymms; 2004). Bununla birlikte yaratıcı drama öğrencilerin matematik dersine akademik başarılarını da artırmaktadır (Aykaç ve Köğce, 2014; Bulut ve Aktepe, 2015; Debrel, 2011; Ersoy, 2014; Kaşıkçı, 2015; Karapınarlı, 2007; Masoum, Rostamy-Malkhalifeh ve Kalantarnia, 2013; Şenol-Özyiğit, 2011). Yaratıcı drama ve matematik öğretimine ilişkin araştırma sonuçları göz önünde bulundurulduğunda, matematik dersinde yaratıcı drama yönteminin kullanılmasının öğrencilerin matematik dersine yönelik başarılarını artırmalarını ve öğrencilerin derse yönelik olumlu duygu geliştirmelerini sağlayabilir. Bunun için matematik dersi öğretim programlarında yaratıcı drama yöntemine daha fazla ağırlık verilebilir. Öğretmenlerin de bu yöntemleri kullanmalarını sağlayacak yönlendirmeler yapılabilir ve eğitimler verilebilir.

## **Kaynaklar**

- Alpaslan, M. M. (2017). Examining the relationship between personal epistemology and self-regulation among Turkish elementary school students. *Journal of Educational Research*, 110 (4), 405-414.
- Alpaslan, M M. & Ulubey, Ö. (2018). Examining the contributions of academic emotions, motivation, classroom engagement to mathematics achievement. *International Congress of Science, Education and Technology Research*, 08-10, Ağustos, 2018: Odessa, Ukrayna.

- Aykaç, M. & Köğçe, D. (2014). Sınıf öğretmenlerinin matematik derslerinde yaratıcı drama yöntemini kullanma durumlarının incelenmesi. *Tarih Okulu Dergisi*, 7 (17), 907-938.
- Bieg, M., Goetz, T., Sticca, F., Brunner, E., Becker, E., Morger, V., & Hubbard, K. (2017). Teaching methods and their impact on students' emotions in mathematics: An experience-sampling approach. *ZDM Mathematics Education*, 49(3), 411-422.
- Bronson, J. (2012). Human rights education for underprivileged high school students. *A Journal of Social Justice*, 24, 46-53.
- Bulut, A. & Aktepe, V. (2015). Yaratıcı drama destekli matematik öğretimin öğrencilerin akademik başarısına etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 1081- 1090.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F., & Özkahveci, Ö. (2004). Güdülenme ve öğrenme stratejileri ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 207-239.
- Cebesoy, Ü. B. (2013). Pre-service science teachers' perceptions of self-regulated learning in physics. *Turkish Journal of Education*, 2,4-18.
- Ceylan, H. (2014). *6. sınıf matematik dersi eşitlik ve denklem konusunun drama yöntemi kullanılarak anlatılmasının öğrenci tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Debreli, E. (2011). *The effect of creative drama based instruction on seventh grade students' achievement in ratio and proportion concepts and attitudes toward mathematics* Unpublished master thesis, Middle East Technical University, Ankara.
- Duatepe, A., & Ubuz, B. (2004). Drama based instruction and geometry. *Extraído el*, 15, 1-5.
- Erdoğan, S., & Baran, G. (2009). A Study on the effect of mathematics teaching provided through drama on the mathematics ability of six-year-old children. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 5(1), 79-85.
- Ersoy, E. (2014). Polygons teaching through creative drama in mathematics teaching. *American Journal of Educational Research*, 2(6), 372-377.
- Fleming, M., Merrell, C., & Tymms, P. (2004). The impact of drama on pupils' language, mathematics, and attitude in two primary schools. *Research in Drama Education*, 9(2), 177-197.
- Fraenkel, J. R. & Wallen, N. E. (2009). *How to design and evaluate research in education* (7 th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Frenzel, A. C., Pekrun, R. & Goetz, T. (2007). Girls and mathematics: A hopeless issue? A control-value approach to gender differences in emotions towards mathematics. *European Journal of Psychology of Education*, 22(4), 497-514.
- Jeon, J. (2014). Development and construct validation of the achievement emotions questionnaire-Korean middle school science (AEQ-KMS). *Journal of the Korean Association for Science Education* 34(8), 745-754.
- Kaja, P. (2002). The sum of all fears. *Psychology Today*, 25(6),19.
- Kandemir, M., & Özbay, Y. (2012). Akademik Özyeterlik Ölçeği (AÖYÖ): Geçerlik güvenirlik çalışması. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 201-214



- Karapınarlı, R. (2007). *İlköğretim 7. sınıf Matematik Dersinde yaratıcı drama yönteminin öğrenci başarısı ve kalıcılık düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Muğla Üniversitesi, Muğla.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaşıkçı, M. (2015). *Matematik tarihi dersinde drama yönteminin ilköğretim matematik öğretmen adaylarının bilgi, inanç ve tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Kirkland, J. (2013). *How does creative drama instruction increase the reading engagement of eighth grade students with learning disabilities?* Doctoral dissertation. Texas Woman's University Denton, Texas.
- Lewis, M. (2008). Self-conscious emotions: Embarrassment, pride, shame, and guilt. In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, & L. Feldman Barrett (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 742–756). New York, NY: The Guilford Press
- Masoum, E., Rostamy-Malkhalifeh, M., & Kalantarnia, Z. (2013). A study on the role of drama in learning mathematics. *Mathematics education trends and research*, 1-7.
- McMillan, J. H. & Schumacher, S. (2006). *Research in education: Evidence-based inquiry* (6th. ed.). Boston: Pearson Education Ltd.
- Membiela, P., Cal, L., Jiménez, A., Otero, A., & Zemankova, K. (2018). Relationship between classroom environment and emotions in science students. In *Proceedings of the Sixth International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality* (pp. 613–616).
- Pajares, F., Johnson, M. J., & Usher, E. L. (2007). Sources of writing self-efficacy beliefs of elementary, middle, and high school students. *Research in the Teaching of English*, 42, 104–120.
- Peixoto, F., Mata, L., Monteiro, V., Sanches, C., & Pekrun, R. (2015). The achievement emotions questionnaire validation for pre-adolescent students. *European Journal of Developmental Psychology*, 12, 472-481.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18, 315–341.
- Pekrun, R. (2016). Academic emotions. In K. R. Wetzel & D. B. Miele (Eds.), *Handbook of motivation at school* (2nd ed.) (pp. 120–144). New York, NY: Routledge
- Pekrun, R. (2017). Emotion and achievement during adolescence. *Child Development Perspectives*, 11(3), 215–221.
- Pekrun, R., & Perry, R. P. (2014). Control-value theory of achievement emotions. In *International handbook of emotions in education* (pp. 130-151). Routledge.
- Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2009). Achievement goals and achievement emotions: Testing a model of their joint relations with academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 101(1), 115-135.

- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37, 91-105.
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16, 385-407.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T., & McKeachie, W. J. (1991). *A manual for the use of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ)*. Ann Arbor, MI: National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning.
- Schukajlow, S., Rakoczy, K., & Pekrun, R. (2017). Emotions and motivation in mathematics education: theoretical considerations and empirical contributions. *ZDM Mathematics Education*, 49, 307-322.
- Şenol-Özyiğit, E. N. (2011). *İlköğretim matematik dersinde yaratıcı drama uygulamalarının öğrencilerin problem çözme stratejileri, başarı, benlik kavramı ve etkileşim örüntüleri üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Tanrıseven, I. (2000). *Matematik öğretiminde problem çözme stratejisi olarak dramatizasyonun kullanılması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Taş, U. E., Arıcı, Ö., Ozarkan, H. B. ve Özgürlük B. (2016). *PISA 2015 ulusal raporu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Teker, E. (2009). *Fen ve teknoloji öğretiminde yaratıcı drama yönteminin kullanılmasının ilköğretim öğrencilerinin fenne yönelik görüşlerine ve çevre ile ilgili problem durumlara etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Ulubey, Ö. (2015). *Vatandaşlık ve demokrasi eğitimi programının yaratıcı drama ve diğer etkileşimli öğretim yöntemleri ile uygulanmasının akademik başarıya ve demokratik değerlere bağlılığa etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Ulubey, Ö., & Gözütok, F. D. (2015). Future citizenship, democracy and human rights education with creative drama and other interactive teaching methods. *Education and Sciences*, 40(182), 87-109.
- Villavicencio, F. T. & Bernardo, A. B. I. (2013) Positive academic emotions moderate the relationship between self-regulated and academic achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 83, 329-340.
- Wigfield, A., & Meece, J. (1988). Math anxiety in elementary and secondary school students. *Journal of Educational Psychology*, 80, 210-216.
- Winne, P. H., & Hadwin, A. F. (1998). Studying as self-regulated learning. In D.J. Hacker & J. Dunlosky (Eds.), *Metacognition in educational theory and practice: The educational psychology series*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Zimmerman, B. J. (2011). Motivational sources and outcomes of self-regulated learning and performance. In B. J. Zimmerman and D. H. Schunk (Ed.), *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance* (pp. 49-65) Abingdon: Routledge.

## **Extended Summary**

### **1. Introduction**

Emotions regarding academic activity and its outcomes are defined as achievement emotions (Pekrun and Perry, 2014). Achievement emotions are an important variable that directly and indirectly influences students' achievements and classroom learning. Studies addressing achievement emotions have showed that achievement emotions are related to variables including academic achievement, cognition and motivation. One of the important elements in learning and academic success is self-regulated learning. Self-regulated learning captures the student's ability to monitor his own learning and select appropriate cognitive strategies. Research addressing self-regulated learning has showed that self-regulated learning was associated with academic achievement and motivation. Examining relations between students' achievement emotions, self-regulated learning and academic achievement is important to cultivate individuals who are lifelong learners that take responsibility in their own learning. Turkish students' mathematics achievement results at national and international exams Turkey are unsatisfactory level. For example, according to the PISA 2015 results, Turkish students averaged 420 points in mathematics literacy field and were behind the average of the OECD countries with 490 points (Taş, Arıcı, Ozarkan and Özgürlük, 2016). Furthermore, according to the results of the 2017 TEOG, the lowest success of the students was at mathematics test with an average of 42.05. |Thus, it is important to examine the variables related to Turkish students' mathematics achievement. In this study, it is aimed to examine the relationship between students' achievement emotions, self-regulated learning strategies and academic achievement in mathematics.

### **2. Method**

A correlational study design was utilized to examine the relations between the variables in the study. Participants were from six middle schools located in a city center in Aegean Region of Turkey. A total of 497 (267 female) seventh grade students participated in the study. The data were collected with a short version of Achievement Emotion Questionnaire and Motivated Strategies for Learning Questionnaire. Achievement Emotion Questionnaire is, as a five-point likert type, developed by Peixoto, Mata, Monteiro, Sanches and Pekrun (2015) and includes six dimensions' boredom, anger, hopelessness, anxiety, enjoyment and pride. Confirmatory factor analysis (CFA) was performed to ensure that the collected data were valid. CFA results were found as  $\chi^2$  (df = 293, p = .000) = 697.28, SRMR = 0.050, RMSEA = 0.056, CFI = 0.93. The Cronbach alpha coefficients were .80, .75, .84, .88, .88 and .77 respectively. Motivated Strategies for Learning Questionnaire is developed by Pintrich, Smith, Garcia and McKeachie (1991). In this study, a short version consisting of five dimensions including elaboration (six items), organization (four items), critical thinking (five items), metacognitive self-regulation (twelve items) and effort regulation (four items) was used. CFA results were  $\chi^2$  (df = 141, p = .000) = 397.28, SRMR = 0.051, RMSEA = 0.05, CFI = 0.95. The Cronbach alpha reliability scores were found to be .85, .78, .75, .83 and .78, respectively. These results showed that the scales were valid and reliable. Mathematical term score of fall semester was used as academic achievement score. Descriptive statistical techniques and Pearson correlation analysis techniques were used in data analysis.

### **3. Findings, Discussion and Results**

The highest mean value among the negative emotions was in the anger subscale (M = 2.80) and among the positive emotions was in pride (M = 2.80). Among the positive emotions, the lowest mean value was hopelessness (M = 2.06), enjoyment was the lowest mean value in positive emotions (M = 2.36). These results showed that the average score of the students' achievement emotions were between low and moderate levels. For the self-regulated learning strategies, organization had the lowest average score (M = 3.98), while the highest mean score was in critical thinking (M = 4.81). These findings indicated that the mean scores of the students on the self-regulated learning strategies were moderate level (1 = low, 4 = moderate, 7 = high).

Pearson's correlation analysis showed that negative academic emotions such as boredom, hopelessness, anger and anxiety were negatively related to the sub-dimensions of self-regulated learning strategies. On the other hand, positive academic emotions such as enjoyment and pride were found to be positively related to the sub-dimensions of self-regulated learning strategies. The highest correlation coefficients were found between hopelessness and metacognitive self-regulation ( $r = -.43$ ). The lowest correlation coefficients were between boredom and organization ( $r = -.04$ ), and anger and elaboration ( $r = -.04$ ). Also, it was found that all dimensions of achievement emotions were related to academic achievement in mathematics and the highest one was between pride and academic achievement ( $r = .26$ ). It was found that there was a strong correlation between metacognitive self-regulation and academic achievement ( $r = .28$ ). Findings of this study showed that achievement emotions were an important variable related to students' learning strategies and academic achievement.

Findings of this study suggest that it is necessary to foster positive achievement emotions on students to promote self-regulated learning and academic achievement. To achieve this, teachers should use constructive and innovative teaching approaches that make students active learners. Creative drama can be a way to accomplish this. Creative drama allows students to learn by fostering their positive feelings about mathematics. Creative drama is a teaching method that enables students to learn by living, enjoying and learning more easily, making the class interesting and participating in the lesson (Bronson, 2012; Kaşıkçı, 2015; Kirkland, 2013; Ulubey, Ulubey and Gözütok, 2015). At the same time, creative drama helps students develop problem solving skills (Şenol-Özyiğit, 2011; Tanrıseven, 2000; Teker, 2009) and mathematics literacy (Erdoğan and Baran, 2008). Research shows that the creative drama method reduces students' fear of mathematics lessons, increases interest in the lesson and improves positive attitudes (Ceylan 2014, Duatepe and Ubuz 2004, Fleming, Merrell and Tymms 2004). Therefore, more emphasis on creative drama should be given in teacher education programs.

**Araştırma makalesi:** Alpaslan, M. M., & Ulubey, Ö. (2019). Matematik dersindeki başarı duygusu, öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ve akademik başarı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21 (2), 1-14.



## The Effects of Microteaching Practices on Pre-service EFL Teachers' Professional Self-efficacy Development

Ayşegül TAKKAÇ TULGAR\*

Received date: 29.01.2019

Accepted date: 20.05.2019

### Abstract

The microteaching practice followed in undergraduate level has been a topic of increasing investigation. Literature presents studies on the effects of microteaching on pre-service teachers' communicative skills, their teaching skills and the advantages and disadvantages of the process. However, there is still scarcity in research examining how microteaching practices affect the self-efficacy levels of pre-service English teachers, especially in the Turkish context. This qualitative case study examined the effects of microteaching experiences on the pre-service EFL teachers' professional self-efficacy. The data were collected through the participants' (N=45) answers to open-ended questions, instructor observation notes and peer observation notes. The content analysis of the data revealed that microteaching mostly helped the participants develop their self-efficacy. Such components of the practice as planning and designing a lesson, taking the teacher role, controlling a classroom, receiving feedback and having the chance to realize the strengths and weaknesses were the major contributors to the participants' self-efficacy. However, some of the participants considered microteaching as a practice negatively affecting their professional self-efficacy. The findings are discussed in the light of relevant literature and some implications are suggested.

**Keywords:** Microteaching, Self-efficacy, Pre-service teacher, EFL.

\* Atatürk University, Kâzım Karabekir Faculty of Education, English Language Teaching Department, Erzurum, Turkey; aysegultakkac@hotmail.com

# Mikroöğretim Uygulamasının Hizmet Öncesi İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Öz-yeterlik İnançlarına Etkisi

Ayşegül TAKKAÇ TULGAR\*


Geliş tarihi: 29.01.2019

Kabul tarihi: 20.05.2019

## Öz

Lisans eğitiminde yürütülen mikroöğretim uygulaması artan sayıda araştırmada incelenmiştir. Mevcut alanyazın, mikroöğretimin hizmet öncesi öğretmenlerin iletişim becerilerine ve öğretim becerilerine etkisi ve uygulamanın avantaj ve dezavantajlarını incelemiştir. Ancak, özellikle de İngiliz Dili ve Eğitimi alanında uygulanan mikroöğretim uygulamalarının hizmet öncesi öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarına etkisinin araştırılması konusunda alanda eksiklik vardır. Bu nitel durum araştırması, mikroöğretim deneyimlerinin hizmet öncesi İngilizce öğretmenlerinin meslekî öz-yeterlik inançlarını incelemektedir. Çalışmanın verileri, 45 katılımcının açık uçlu sorulara verdikleri cevaplar, öğretim üyesinin gözlem notları ve akran gözlem notları yoluyla toplanmıştır. İçerik analizi mikroöğretim uygulamasının katılımcıların öz-yeterlik inançlarını büyük ölçüde geliştirdiğini göstermiştir. Uygulamanın içeriğinde bulunan ders planlama ve tasarlama, öğretmen rolünü üstlenme, sınıf kontrolü, geribildirim alma ve güçlü/zayıf yönleri görme gibi aşamalar katılımcıların öz-yeterlik inançlarını artıran temel faktörler arasında gösterilmiştir. Ancak, bazı katılımcılar mikroöğretim uygulamasının öz-yeterlik inançlarını olumsuz yönde etkilediğini belirtmiştir. Bulgular ilgili alanyazın ışığında tartışılmış ve bazı öneriler sunulmuştur.

**Anahtar kelimeler:** Mikroöğretim, Öz-yeterlik, Hizmet öncesi öğretmen, Yabancı dil olarak İngilizce.

\* Atatürk Üniversitesi, Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi, İngilizce Öğretmenliği Bölümü, Erzurum, Türkiye; aysegultakkac@hotmail.com

## **Introduction**

Microteaching has been a topic of investigation since its introduction. It has attracted attention mainly because of the benefits it brings to the educational process. Research has examined the concept from various standpoints centering on the views and attitudes of pre-service teachers towards microteaching (Banerjee, Halder & Guha, 2015; Gürbüzöğlü, Yalmançı & Aydın, 2014), the effects of microteaching on the development of teaching skills (Bakır, 2014); the effects of microteaching on the development of presentational and interactional skills (Akkuş & Üner, 2017) and the effects of microteaching on the development of subject knowledge (Fernandez, 2010). The perusal of the relevant literature reveals that microteaching as one of the fundamental components in teacher education has been examined from different perspectives. However, the effects of microteaching practices on the self-efficacy development in the professional identities of pre-service EFL teachers remains as an area open for further investigation, the national sphere in particular. Therefore, in order to reach in-depth understanding of the real self-efficacy experiences of pre-service teachers (Creswell, 1998), this qualitative case study aims to investigate how pre-service EFL teachers' development of self-efficacy and self-reflection is impacted through microteaching sessions at undergraduate level.

## **Literature Review**

The introduction of the concept of microteaching dates back to the 1960s when it was adopted as a part of the teaching training program in Stanford University (Allen, 1966; Brown, 1975). Microteaching was designed to be conducted in a cyclical process, in the first circle of which students were asked to plan their lessons, teach the content, being observed and given feedback and a second circle involving the repetition of these three steps again (Brown, 1975). Quinn (2000) added that the microteaching process also involves the video-taping of teaching sessions which are later used for evaluation by the performer. Since its introduction, microteaching, though preserving the main steps, has been developed in content involving additional feedback and assessment ways (Brown, 1975).

Microteaching has been favored as an effective practice in teacher training as it brings a simulated teaching environment where pre-service teachers can practice the act of teaching within limited time and with their classmates in simulated classrooms (Bakır, 2014; Banerjee, et al., 2015). In this simulated condition, pre-service teachers can apply the theoretical knowledge they receive in their practices (Kuran, 2009; Saban & Çoklar, 2013). What is advantageous in this practice is that it offers a controlled setting in which pre-service teachers can have practical experiences (Dwight & Wnag, 1971). Therefore, such an environment is naturally expected to reduce the anxiety levels of the trainees while increasing their self-confidence and motivation (Arsal, 2014; Karışan, 2017). In the simulated environments through microteaching, pre-service teachers can sense the identity of being teachers and understand the responsibilities and requirements of the profession (Ambusaidi & Al-Balushi, 2012; Göçer, 2016; Hu, 2008).

Microteaching process also helps the professional development of pre-service teachers as it involves feedback sessions with the exchange of ideas of observers (Göçer, 2016). The feedback coming from different agents becomes sources for improvement for pre-service teachers since their awareness of the strong and weak areas increases (Akkuş & Üner, 2017). The combination of feedback from peers and teachers and the performer's personal observations inevitably help pre-service teachers consider their practices from an evaluative stance and follow ways for professional improvement (Göçer, 2016; Hu, 2008).

In the light of the advantages it brings to the training process, the existing research has investigated microteaching with a focus on different aspects. Napoles (2008) examined the relationship among instructors', peers' and students' personal evaluations as regards the music education major students' microteaching experiences. The results revealed that micro teaching experiences helped the professional development of the participants. Saban and Çoklar (2013) studied the views of pre-service teachers in the Computer and Instructional Technology Education

Department as regards the contributions of microteaching to teacher qualifications. The results of the interviews and surveys showed that microteaching enabled the participants to identify the strengths and weaknesses in their practices. Banerjee et al. (2015) adopted a survey method to understand the opinions of trainee students in four Teacher Training Colleges. The analysis of the questionnaire revealed that the participants favored the practice as they experienced the sense of teaching in classroom situations.

Griffiths (2016) followed an alternative version of microteaching practice, peer microteaching lesson study, with prospective secondary school teachers from different branches. The post microteaching questionnaire showed that the practice promoted collaboration among the participants and encouraged them to reflect on their performances. Cheng (2017) focused on precision in teaching with pre-service mathematics teachers who were guided by expert in-service mathematics teachers. The lesson video-types and participant reflections indicated that the microteaching sessions helped the participants pay attention to precision in teaching. Akkuş and Üner (2017) centered on the chemistry pre-service teachers' development of communicative skills and illustrated task performance through microteaching. The results of self, peer, group and observer evaluations revealed that microteaching improved the communication skills of the participants. Onwuagboke, Osuala and Nzeako (2017) evaluated the teaching development of 90 students taking the Education Technology course in teaching practice program. The comparison of pre and post-test results showed that the microteaching practice improved the teaching skills of the participants. The results of these studies conducted in different branches for training pre-service teachers showed that microteaching was considered as an effective way of teaching practice helping the professional development of pre-service teachers.

Literature also presents studies on the concept of microteaching examined in language education contexts. Retelj and Puljić (2016) conducted microteaching practices with prospective teachers studying at German, Dutch and Swedish Departments. The analysis of the participants' self-evaluations indicated that the practice offered the participants a chance to have their initial pedagogical experiences and become aware of the principles of teaching with the help of the feedback from teachers and peers. Examining the effects of microteaching on pre-service language teachers' professional development, Göçer (2016) worked with pre-service teachers of Turkish. Depending on the data from the video recordings and participant, peer and instructor comments, the researcher stated that the practice helped the participants overcome their fears and concerns as regards teaching and offered them a chance to gain experience.

Literature also offers another group of research particularly examining microteaching in contexts training pre-service EFL teachers in the international (Al-Humaidi & Abu-Rahmah, 2015; Ismail, 2011; Rozimela, 2013;) and national scale (Büyükkarçı, 2014; Coşkun, 2016; Savaş, 2012). In the international scale, Ismail (2011) in the Arab Emirates and Elghotmy (2012) in Egypt obtained the views of pre-service EFL teachers regarding microteaching. Both researchers reported that their participants considered microteaching as a contributory practice in their professional development by improving their teaching performance. With an emphasis on the positive and negative features of microteaching, He and Yan (2011) in Chinese, based on reflective reports, and Rozimela (2013) in an Indonesian context, based on journals, observation and interviews concluded that microteaching was helpful in the participants' professional development. As regards the negative aspects, He and Yan (2011) referred to the artificiality of the practice while Rozimela (2013) pointed at the confusion the participants experienced related to the expectations of the practice. Ping (2013) followed a pre and post-test design in a Chinese EFL context and Al-Humaidi and Abu-Rahman (2015) adopted reflective reports, self-assessment forms and instructor feedback in the Omani EFL setting in order to examine the effectiveness of microteaching. They reported that the practice was efficient in offering a practical atmosphere for pre-service teachers to improve their teaching skills. Focusing on pair microteaching, Yan and He (2017) conducted 8-week microteaching practice. The results of the observation notes, post session discussions and reflective journals indicated that pair microteaching helped the professional learning of the participants.



In the national scale, taking the positive and negative aspects of microteaching into account, Ögeyik (2009) reported that the pre-service English teachers generally hold positive considerations of the practice in terms of the development of professional knowledge and competencies. The researcher added that microteaching served as a reflective practice. Kavanoz and Yüksel (2010) studied the impact of microteaching on pre-service EFL teachers and noted, as a result of the observation and reflection reports, that the practice offered chances for self-reflection to the participants. Savaş (2012) examined the pre-service EFL teachers' views regarding microteaching. The analysis of the questionnaire data revealed that the participants have positive considerations of the particular practice in that it assisted their professional development. With an emphasis on the assessment component of microteaching, Büyükkarcı (2014) concluded that formative versions of assessment in microteaching sessions decreased pre-service teachers' anxiety levels. Coşkun (2016) examined the effects of microteaching on pre-service EFL teachers' teaching development. The results from the questionnaire showed that though some students considered the practice as artificial, a great majority of the participants appreciated the contributions of the microteaching sessions to improve their teaching practice.

In the light of the existing literature on microteaching, several conclusions can be reached. The main conclusion is that there are a growing number of studies examining different aspects of microteaching in different contexts. However, regarding its significance in teacher education, one can conclude that there is still room for research on microteaching, especially in the national scale. Another conclusion is that the existing studies mostly investigated microteaching with a focus on its overall effects on teaching skills (Kavanoz & Yüksel, 2010; Ping, 2013), students' general views on the practice (Elghotmy, 2012; Savaş, 2012) and the positive and negative aspects of microteaching (He & Yan, 2011; Ögeyik, 2009). Yet, there are limited number of studies on the effects of microteaching on pre-service teachers' self-efficacy. Of course, there are studies referring to the benefits of microteaching practices in increasing participants' self-efficacy but they presented this aspect as a conclusion not as an aim of their research (Göçer, 2016; Kuran, 2009). Among the studies on the effect of microteaching on the participants' self-efficacy, Merghler and Tangen (2010) worked with a group of pre-service teachers from different departments; Arsal (2014) with pre-service teachers enrolled in a special education teacher preparation programme and Cinici (2016) and Karışan (2017) with pre-service teachers in a science teaching program. Though they were conducted with the participants in different branches, the common conclusion among these studies was that they attracted attention to the propelling effects of microteaching practices in promoting self-efficacy beliefs of the teacher candidates. The researchers reported that before entering the real classroom environments and taking the responsibility of real teaching, the participants could observe and practice teaching in real-like contexts, which helped them have an idea of teaching process. In this way, they developed a sense of accomplishing teaching before graduation.

Though the development of self-efficacy is a significant matter in teacher training, the review of the relevant literature shows that the effects of microteaching practices on the development of self-efficacy has not attracted the attention in deserved, particularly in the national arena. Those studies focusing on self-efficacy have been conducted in several fields like science or special education programs, leaving room for research in the EFL field. Therefore, there is need for research on the effects of microteaching practice on pre-service EFL teachers' self-efficacy development. With this aim, this qualitative case study investigated how microteaching affected pre-service EFL teachers' development of self-efficacy. The following questions guided this study:

1. How do pre-service EFL teachers perceive microteaching?
2. How are the self-efficacy beliefs of pre-service teachers affected by the microteaching practices?

## **Methodology**

This study adopted qualitative case study research design as it aims to reach a detailed analysis of the pre-service EFL teachers' experiences as regards their self-efficacy development through

microteaching. As suggested by Creswell (1998), case study design offers researchers with the chance to examine the issue with its depth. The study focused on the examination of the concept of self-efficacy, which can be defined as individuals' judgment on their capabilities of conducting actions/processes (Bandura, 1997). Considering the importance of microteaching practices in the development of pre-service teachers' professional identities, the researcher aimed to examine the effects of the practice on the professional self-efficacy development.

Before conducting the main study, the researcher obtained ethical permission from the related department and took the voluntary consent of the participants.

### **Participants and Setting**

This study was conducted at English Language Teaching Department at a state university in Turkey. The participants were 45 pre-service EFL teachers taking Teaching English to Young Learners I course given in the first semester in the third grade. After receiving the theoretical aspects related to the course, the participants were asked to conduct microteaching practices as a course requirement. They designed their plans and practices according to the theoretical framework of the course and the instructor's presentation of the main practices of teaching language skills to young learners.

The participants were divided into groups of three. Each group was assigned a topic to teach to a particular young learner level (from A1 to B1) in their micro teaching. Each participant was also assigned a particular skill through which s/he was expected to teach the content in 15 minutes. The aim in assigning the participants particular topics and skills was to examine how they would design young learner courses based on the dynamics of the profile. The aim in asking them to practice a particular skill in 15 minutes was to observe their practice in the teacher's role and understand how they would manage a classroom as an individual teacher.

### **Data Collection Tools and Process**

The data were collected through open-ended questions, peers' observation notes and the instructor's observation notes on the microteaching practices. The open-ended questions were designed in the light of the relevant research and the instructor's observations and informal chats with the participants. The questions were prepared and a field expert was consulted to check their understandability and clarity. Prepared and answered in English, the questions were as follows:

1. What are your views regarding microteaching as a part of teacher training?
2. Do you think the microteaching practices are useful for you in developing your professional practice? Why/ Why not?
3. Do microteaching practices help the development of your self-efficacy? How?
4. What are the contributions of microteaching practices to your professional development?

As regards the peer observation notes, the researcher asked each peer observing the microteaching practices of his/her classmates to keep observation reports. Each participant prepared a report for each group practicing microteaching; that is, 15 observation notes. There was not a pre-prepared report guide; but the peers were asked to refer to the strengths and weaknesses of the performance highlighting the points in which the presenter needs to develop. These peer observation reports were thought to provide a source of feedback for the presenters through which they could evaluate their performances through the eyes of other pre-service teachers.

The instructor observation notes were the third source of data. During each microteaching practice, the instructor (who was also the researcher), took notes for each presenter. The instructor paid attention to such key aspects of teaching as the way the presenter conducted the lessons, approached the students and conveyed content knowledge. She also placed emphasis on the way the presenters reflected their initial professional identities encompassing their self-

efficacy and confidence. She focused on reflections of self-efficacy in terms of how the presenter managed problematic cases like management issues or unexpected questions.

These three data sets were adopted for data triangulation with an aim to ensure trustworthiness in data collection process. Each data source was thought to reflect the self-efficacy experiences of the participants in the microteaching practices from the considerations of the three parties (presenter, peer and instructor).

The data were collected in three main phases. In the first phase, the instructor/researcher took notes about individual microteaching practices. The instructor/researcher made comments on different aspects ranging from how the performers managed class and dealt with student misbehaviors to how they provided instruction and used language.

In the second phase, the peers were asked to reflect on the microteaching practices of their classmates soon after each presentation. The peers were asked to prepare the observation reports immediately so that their reflections on the performances could be fresh. In these reports, the peers were required to involve reflections on each member in the presenter group.

The third phase was conducted after all the participants completed their microteaching sessions. The open-ended questions formed the final data set so that all the participants experienced being active performers in microteaching. The participants answered the questions in the light of their microteaching experiences.

### **Data Analysis**

The data were analyzed through content analysis (Haggarty, 1996). The analysis process was completed in two main steps to ensure trustworthiness in the analysis process. The data sets were first analyzed separately and then a cross analysis process was followed.

In the first step, the researcher conducted an individual analysis of each data set. The first individual analysis was conducted with the open-ended questions to understand the real experiences of the participants in microteaching practices. The common aspects (i.e. favoring microteaching, breaking prejudices, realizing strengths and weaknesses, applying theoretical knowledge, receiving feedback, etc.) experienced by the participants and how microteaching sessions affected their development of professional self-efficacy were examined. After the analysis of the open-ended questions, the data obtained from the instructor observation notes and peer observation notes were also analyzed individually in order to analyze how the reflections of self-efficacy during microteaching practices were evaluated by different members in the process.

In the second step, after the individual analysis of the data sets, a cross-analysis was conducted in order to reveal the similarities and differences in the reflections of performers (in open-ended questions), peers (in observation reports) and instructor (in observation notes). In other words, an analysis of the microteaching practices in terms of self-efficacy development was aimed through a comparison of different perspectives.

The in-set and cross-set analysis steps were followed in order to establish and follow unity in the analysis process. The adoption of these steps was thought to increase trustworthiness.

### **Results**

The results obtained from the three data sets revealed that all the participants favored microteaching as an effective practice in teacher training. They appreciated the contributions of microteaching to their professional development as it helped them to experience the sense of being teachers and to shoulder the responsibility of conducting lessons. The chance to conduct lessons as an almost-real teacher was reported to increase their self-efficacy. Experiencing that they were able to plan and prepare lessons, stand on the stage in the teacher's role and control a classroom, most of the participants enjoyed the increasing sense of efficacy in their teaching capabilities as noted by a participant:

*"I really enjoyed being the teacher in the class during this micro teaching. To be honest, before I started the practice, I was really nervous and though I would not be able to do it. But when the process started, I felt that I can be a good teacher because I loved teaching and communicating with students. So, I can say that my confidence in my teaching skills increased with the help of this microteaching."*

Another participant also shared a similar point stating that microteaching helped her break down her prejudices in managing a class. She explained that she had fear of standing in front of other people; therefore, she was afraid of teaching. Through the microteaching practice, she reported the change in the way she gained confidence in her abilities to teach. She noted that she now perceived herself as a prospective teacher who was capable of conducting classes:

*"As to the contributions of microteaching, I can say that I now believe I can be a successful in teaching. Before the practice, I thought that I did not have the capabilities of being a good teacher but after acting for 15 minutes as a teacher who communicated with her students and guided them, I gained the confidence that I can do it."*

The realization of the strengths and weaknesses during microteaching practice was also viewed as a contribution to their professional self-efficacy. All the participants noted that they realized the difference between being a student and being a teacher when they stood in front of the classroom. Though sometimes being challenged, they were content that they were able to see the areas needing extra time and effort for development. Having such an experience, a participant commented as the following:

*"This microteaching experience taught me that sitting in the classroom as a student is actually an easy thing. But when you are the teacher, you see the other side of the medal. You are expected to manage a number of things from controlling the class and teaching your content effectively. But, I am really happy that I was involved in this microteaching practice because I became aware of what I can and cannot do. So, I truly believe that before we graduate and become real teachers, these microteaching practices help us develop our professional self-efficacy."*

Microteaching sessions were also valued by the participants as they were able to apply the theoretical knowledge they obtained in the ELT department. The below reflection shows how a participant benefitted from the experience of putting theory into practice in the process of strengthening her sense of self-efficacy:

*"We learn many things about language teaching in the department. And, before we become real teachers we can apply what we learn in our practices through microteaching. In these practices, I can use a classroom management technique or I can adopt a particular vocabulary teaching strategy. So, experiencing that what I have learned can be applied in practice effectively increases my professional self-efficacy."*

Receiving feedback from the instructor and peers was also influential in the development of self-efficacy for the participants. 38 of the participants referred to the feedback from different agents as a factor helping them become aware of the strong and weak aspects in their practices. The feedback was considered useful in helping them identify areas to develop in their future practices. Appreciating the availability of feedback from different agents, a participant offered the below comment:

*"I know that the comments of my instructor and peers are not criticism but feedback. So, I try my best to benefit from their feedback for my professional development. The more different ideas I hear, the more different perspectives I can look through. So, I believe feedback on these practices really helps me evaluate myself more objectively. And, this objective evaluation increases my efficacy."*

Feedback was also regarded as a motive increasing professional self-efficacy by another participant. He expressed that the feedback he received from his instructor and peers offered him new outlooks and helped him evaluate himself more objectively:

*"One of the advantageous aspects of microteaching practices is that you can get feedback about your performance from different people. This introduces a variety of perspectives through which you can evaluate your own practice. I believe this is a great chance because with the help of feedback, the*

*degree of subjectivity decreases in my personal evaluations. I think this is important for professional development."*

Another participant appreciating the role of feedback on their self-efficacy development valued instructor feedback as it introduced a more professional outlook. This participant commented that instructor feedback offered her the chance to become aware of the strong and weak areas in her practice. This realization was regarded as a major step to her professional development:

*"We received feedback from our instructor and our peers after microteaching sessions. I think the feedback coming from the instructor is really helpful for us because she based her comments on her professional experience. I learned many things about the particular aspects of teaching and realized the areas needing further development. So, with the help of her professional support, I sensed the increase in my self-efficacy."*

The act of standing in front of a group of students was also regarded as a factor helping the development of professional self-efficacy for the participants. Feeling high levels of anxiety before microteaching, a participant shared her experience that she performed much better than she planned during the practice. She explained that her performance increased her efficacy and she gained higher motivation and confidence in her capabilities as a teacher:

*"Before starting the microteaching, I was highly nervous and I really felt anxious thinking that I would perform badly. But when the practice started, almost all my anxiety disappeared and I sensed the increase in my confidence in my capabilities to interact with the students and teach something to them. I can say that, with the help of microteaching practice, I realized the power in myself to be an effective teacher."*

Another issue calling attention in the expressions of most of the participants was the sense of uneasiness they felt in using English as the medium of instruction. One of the participants reported that he felt anxious because he had hesitation in using the target language during his practice. As a prospective language teacher, this participant stated that he was challenged with the thought that he would not be able to teach the topic in English effectively. But within the flow of the practice and with the feedback from his instructor, the participant conducted the class more efficiently than he hoped and thought:

*"As a prospective language teacher, I knew that I was expected to use English effectively in my practice. But I had hesitations thinking that I would make mistakes while using the language. However, during the practice, I had almost no problems with using English. I think this is because I was there as the teacher with authority and because I benefitted from the comments our instructor provided for us before the practices. All in all, I did not experience what I was afraid of in the microteaching session. Seeing that I can control and manage a class as a capable language teacher really increased my self-efficacy."*

Referring to her confidence in using the target language, another participant also commented that she felt herself more comfortable during microteaching than during her talk to the instructor as a student. Considering this experience, this participant stated that being the teacher in the microteaching practice gave her the courage to use the language without hesitating:

*"As a student, I generally feel some anxiety while talking with instructors in English. I am afraid of making grammar or pronunciation mistakes. Thus, before the microteaching, I thought I would experience difficulty in speaking English. But it did not happen at all. I felt really comfortable in front of the students. I think this was because I was the authority there and I was the one who knew more than the students in the subject I would teach. So, thanks to this microteaching experience, I saw that I can be a good language teacher who uses English effectively."*

On the other hand, some participants having problems with their language performances during microteaching were negatively affected in terms of their self-efficacy. The mistakes in the language use done during microteaching practices became sources of de-motivation for some participants and decreased their self-efficacy. Making involuntary language mistakes during her practice, one participant maintained that he thought about his mistakes even a few days after the

microteaching. He added that he felt a natural decrease in his confidence and his abilities as a prospective language teacher:

*"I plan to be an English teacher but I made such preventable mistakes during my microteaching that I now question my language abilities as a teacher-to-be. Even after a week, I regretted that I had done those mistakes. I know it is natural to make mistakes as a non-native speaker or even as a person. But, I still cannot help thinking of my performance. So, I can say this microteaching experience negatively influenced my efficacy beliefs."*

Classroom management was also among the issues affecting the participants' self-efficacy. Controlling a classroom full of students, establishing good relationships with them and teaching the lesson content were among the factors affecting the participants' self-efficacy in microteaching sessions. One of the participants explained that she was anxious before the practice thinking that she would be negatively affected by the management issues in her practice. She stated that the microteaching was an experience in which she understood how difficult it was to manage a whole classroom:

*"In the department, we were thought that classroom management is one of the main components of effective teaching. So, I was really afraid of the management issue during my practice. And I realized I was right to be afraid of this issue because it was really challenging to control a classroom full of students while teaching something to them. Although I knew that they were actually my friends and they acted normally, I was still challenged by some of their behaviors. This microteaching experience taught me that knowing the course content well is not enough; you should control the whole class while teaching your content. But, I still believe that microteaching practices are helpful for us because we can become aware of the details of the profession, which is an issue we fail to realize as students. So, microteaching actually increased my self-efficacy because I now know that I am open for further development."*

However, not all the participants shared the same perspective. Demotivated by the classroom management problems during her practice, one of the participants noted that she lost her confidence in her capabilities of controlling a classroom. Referring to her microteaching experience, she maintained that she experienced low levels of efficacy because of the negativity of her practice.

*"Of course, I know that microteaching offers us an environment where we can act as teachers; and I also know that this is not a real classroom but a simulated version of it. Yet, I encountered some management problems and could not deal with them so effectively as I planned. So, I was honestly demotivated and almost lost my confidence in my future-teacher identity. This experience led me to brood over how I would manage a real class in my future profession because I could not manage an artificial class now."*

The results also revealed that the feedback coming from the instructor and peers did not always yield positive outcomes for the participants after microteaching practices. Though limited in number, some of the participants referred to some demotivating effects of feedback. One of them explained that her self-efficacy in her capabilities as a prospective language teacher was challenged because of the feedback she received from the instructor and friends:

*"I know that feedback we receive from peers and instructors are for our good. But, still I feel criticized when someone gives me feedback. Because I think that I planned everything appropriately and held my voice as a teacher. But hearing that I had drawbacks in presenting what I planned, I really become demotivated and tend to lose my confidence. To be honest, I can say that receiving feedback does not always contribute to my teacher identity as it decreases my self-efficacy."*

The peer observation notes and instructor observation notes were also in line with the comments provided by the participants in their answers. The points highlighted in the comments of the instructor and peers were mainly about the performer's language capacity and classroom management skills.

The analysis of the instructor notes showed a more professional outlook on the performances. She first directed attention to the way the presenters established classroom control to create a healthy

learning environment. The ways the presenters controlled the whole class, dealt with disruptive behaviors and approached students were all involved in the management criteria. The reflective notes revealed that though the microteaching sessions were not real classroom atmospheres with real student profiles, most of the participants were challenged by even the minor management problems. Therefore, the instructor noted that these prospective teachers' self-efficacy might be negatively affected by the problems they experienced in their practices. Besides encouraging the presenters, the instructor also gave them some practical hints they could follow in their future teaching events. Another point in the instructor's remarks was language use. She paid attention to the clarity and understandability of the language to the learner profile assigned to the presenter. She noted that some of the presenters were highly influenced by the mistakes they made while they were presenting their content. She observed that a few students even reflected their decreasing motivation because of their mistakes in their non-verbal behaviors. Thus, thinking that such negative experiences may result in a decrease in the efficacy beliefs of the future language teachers, the instructor tried to encourage the presenters stating that anxiety was a dynamic affecting their performances. She tried to hearten them stressing that they would perform better when they are in real classrooms as real teachers. The emphasis on the practical aspects can be considered as a reflection of the professional guide provided by the instructor.

As regards the peer observation notes, the emphasis was considered to be more on the emotional side of the performances. Like the instructor, the peers also referred to the language use and classroom management issues in the practices. However, the peers frequently underlined the possibility that the presenter might be negatively affected by the anxiety factor and; therefore, perform poorly. The emphasis on the emotional aspects can be considered as the reflection of the common experiences of peers feeling anxious during their practices observed by instructors and other classmates.

The overall evaluation of the results point at the following areas as the highlights in the findings reflecting the perspectives of the participants, peers and instructor:

- The contributions of microteaching to self-efficacy development: planning/preparing more effective classes, standing on the stage, managing classroom, dealing with emotions, breaking down prejudices, gaining self-confidence, applying theory into practice, receiving feedback, realizing strengths and weaknesses and developing a professional outlook
- The challenges through microteaching practices affecting self-efficacy development: making language-related mistakes, experiencing demotivation, having difficulty in classroom management and receiving feedback from peers/instructor.

Based on these common items, therefore, one can conclude that micro teaching practices mostly helped the development of the self-efficacy of pre-service EFL teachers as they experience the sense of being teachers practicing the profession before graduation. They prepared for and practiced the pre, while and post stages of teaching. In addition, they received feedback from their peers and instructor after the practices, offering them different perspectives to evaluate themselves. Seeing themselves on the stage as teachers and receiving feedback from the other members naturally helped the improvement of the self-efficacy of the participants. However, there were also some participants, though limited in number, who were negatively affected by the natural flow of the microteaching sessions and experienced low levels of self-efficacy.

## **Discussion and Conclusion**

This qualitative case study examined the effects of microteaching experiences on the pre-service EFL teachers' professional self-efficacy. The results obtained through the participants' answers to the open-ended questions, instructor and peer observation notes in this study indicated that the pre-service EFL teachers appreciated the microteaching practice for the development of their professional self-efficacy, as also highlighted in the studies by Banerjee, et al. (2015), Cheng (2017) and Shanu (2016). Providing the participants with different chances for practicing and receiving feedback, microteaching practices were reported by the participants in this study to

contribute to the self-efficacy beliefs of the pre-service EFL teachers. In the light of these results, there are several points to be discussed.

The first point is related to the benefits of the teaching-learning atmosphere for microteaching. Even if it is not a real teaching situation but a simulated version (Akkuş & Üner, 2017; Banerjee, et al., 2015), microteaching practice helps pre-service teachers apply their theoretical knowledge in their practices. Therefore, through these simulated practices, they can test the efficiency and applicability of the theoretical knowledge besides evaluating their own capabilities to conduct classes based on theory. In this sense, this study echoes the results reported by Fernandez (2005) and Gürbüz (2015).

The second point of the discussion is about the opportunity the pre-service teachers reach to realize the strengths and weaknesses in their teaching performances. The participants favored the microteaching process explaining that they realized the aspects which needed development. This result is in line with those presented in Akkuş and Üner's (2017) study.

The third point has to do with the feedback provided by different members involved in the microteaching sessions. The participants mostly valued the feedback from their instructor and peers as they were presented a different outlook to evaluate their performances. The feedback from different members can be considered as the introduction of a different and more objective stance helping the participants critically analyze their practices. The contributions of the feedback component in microteaching sessions were also valued in previous research (Kılıç, 2010; Retelj & Puljić, 2016).

Considering all these major components and processes involved in microteaching, one can conclude that the practice provides pre-service language teachers with the opportunity to position themselves as teachers in simulated teaching-learning atmospheres and evaluate their existing knowledge and capabilities while identifying potential areas for development. Seeing themselves in the teacher's position helps prospective teachers feel the responsibility and understand the peculiar aspects of the profession. Through microteaching sessions, they can evaluate and identify their professional outlook not just as students but as practicing teachers. Therefore, the chance to become the leader of the class is thought to strengthen the professional self-efficacy of the pre-service teachers.

The feedback component also serves as an essential contributor to the development of the sense of professional self-efficacy because it presents different perspectives to pre-service teachers. Being undergraduate students, pre-service teachers may have difficulty in making objective evaluations of their performances. But feedback from the peers and instructor offers them objective criteria to follow and a professional glance to evaluate the performances. However, feedback was also considered as a negative component in microteaching practices by some participants in this study. Those participants explained that receiving feedback was a factor decreasing their motivation as also reported as a challenge by Courneya, Prat and Collins (2008). The case of possible demotivation may be because those participants felt being criticized while receiving feedback. Therefore, instead of considering feedback as a source of evaluation and development, they might have experienced low levels of motivation.

In conclusion, microteaching can be regarded as an effective practice in pre-service teacher education as it offers an atmosphere of gaining experience (Göçer, 2015), promoting self-reflection (Kavanoz & Yüksel, 2010), professional development (Elghotmy, 2012; He & Yan, 2011; Savaş, 2012) and the development of teaching practice (Al-Humaidi & Abu-Rahman, 2015; Coşkun, 2016; Ping, 2013). Therefore, the combination of all these factors inevitably enhances the sense of professional self-efficacy of pre-service EFL teachers. Through the microteaching, prospective teachers who are capable of questioning and evaluating their own performances and who can identify their strengths and weaknesses are expected to develop the sense of self-efficacy regarding their professional identities.



In the light of these results, it can be suggested that microteaching should be an integral part of teacher education. That is why, the following points should be kept in mind while adopting this practice in teacher training:

- Since microteaching provides teaching practice opportunities for pre-service teachers, instructors should be careful to maintain encouraging atmospheres. Otherwise, the initial experiences of the pre-service teachers may become discouraging for their future practices.
- As feedback is an essential component in microteaching practices, instructors should show examples of constructive feedback so that peers can present not destructive but constructive feedback content to presenters.
- In order to create relaxing and encouraging atmospheres, instructors should pay attention to the manner they present their feedback on practices. They should consider that the negative content and attitudes would damage the self-efficacy of not only the presenter but also other peers, adversely affecting their professional self-efficacy.

This study examined the effects of microteaching on pre-service EFL teachers' professional self-efficacy. In order to reach deeper analysis of the effects of microteaching practices on the development of professional self-efficacy, future research can be conducted with higher numbers of pre-service teachers studying at different universities. As this study showed the positive contributions of micro-teaching practices on the self-efficacy development of pre-service teachers, the long-term effects of this practice can be evaluated with longitudinal studies. As this study adopted qualitative research design, future research is suggested to combine both qualitative and quantitative approaches in order to reach generalizable results besides picturing the existing case.

## References

- Akkuş, H. & Üner, S. (2017). The effect of microteaching on pre-service chemistry teachers' teaching experiences. *Çukurova University-Journal of Education Faculty*, 46(1), 202-230.
- Al-Humaidi, S. H., & Abu-Rahman M. S. (2015). Enhancing microteaching at Sultan Qaboos University. *Studies in English Language Teaching*, 3(1), 28-40.
- Allen, D. W. (1966). Micro-teaching: A new framework for in-service education. *The High School Journal*, 49, 355-362.
- Ambusaidi, A. K., & Al-Balushi, S. M. (2012). A longitudinal study to identify prospective science teachers' beliefs about science teaching using the draw-a-science-teacher-test checklist. *International Journal of Environmental & Science Education*, 7(2), 291-311.
- Arsal, Z. (2014). Mikro öğretimin öğretmen adaylarının sınıf yönetimi tutum ve inançlarına etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 137-150.
- Bakır, S. (2014). The effect of microteaching on the teaching skills of pre-service science teachers. *Journal of Baltic Science Education*, 13(6). 789-801.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York, Freeman.
- Banerjee, K., Halder, S., & Guha, A. (2015). Application of micro teaching skill for improving the quality of teachers: Exploring opinion of trainee teachers. *I-Manager's Journal of Educational Tehcnology*, 12(1), 28-35.
- Büyükkarcı, K. (2014). Formative microteaching in teaching and foreign language anxiety. *Anthropologist*, 18(2), 505-511.

- Cheng, J. (2017). Learning to attend to precision: the impact of micro-teaching guided by expert secondary mathematics teachers on pre-service teachers' teaching practice. *ZMD Mathematics Education*, 49, 279-289.
- Cinici, A. (2016). Pre-service teachers' science teaching self-efficacy beliefs: the influence of a collaborative peer microteaching program. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 24(3), 228-249.
- Coşkun, A. (2016). Exploring the microteaching component of an EFL teacher education program. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3).810-829.
- Courneya, C. A., Prat, D., & Collins, J. (2008). Through what perspective do we judge the teaching of peers? *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 69-79.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Elghotmy, H. E. A. (2012). *Investigation into the microteaching practices of Egyptian pre-service teachers of English in an EFL teacher preparation programme: Implications for curriculum planning and design*. Unpublished doctoral dissertation. The University of Exeter, the UK.
- Fernandez, M. L. (2005). Learning through microteaching lesson study in teacher preparation. *Action in Teacher Education*, 26(4), 37-47. doi:10.1080/01626620.2005.10463341
- Fernandez, M. L. (2010). Investigating how and what prospective teachers learn through microteaching lesson study. *Teaching and Teacher Education*, 26, 351-362.
- Göçer, A. (2016). Assessment of the opinions and practices of student teachers on micro-teaching as a teaching strategy. *Acta Didactica Napocensia*, 9(2), 33-46.
- Griffiths, J. (2016). Bridging the school placement gap with peer micro-teaching lesson study. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 5(3), 227-238.
- Gürbüz, F. (2015). The views of pre-service teachers who take special teaching course within the context of pedagogical formation certificate program about micro-teaching method and a physics lesson plan. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 6(4), 17.
- Gürbüzöğlü Yalmanlı, S., & Aydın, S. (2014). The views of Turkish pre-service science teachers concerning microteaching practices. *Turkish Journal of Education*, 3(4), 4-14.
- Haggarty, L. (1996). What is content analysis? *Medical teacher*, 18(2), 99-101.
- He, C., & Yan, C. (2011). Exploring authenticity of microteaching in pre-service teacher education programmes. *Teaching Education*, 22(3), 291-302.
- Hu, C. (2008). Research into microteaching in application of mathematics teaching theory. *Journal of Chongqing Normal University*, 1, 87-90.
- Ismail, S. A. (2011). Student teachers' microteaching experiences in a preservice English teacher education program. *Journal of Language Teaching and Research*, 2(5), 1043-1051.
- Karısan, D. (2017). The impact of student centered microteaching practices on preservice science teachers' self-efficacy beliefs. *Turkish Journal of Education*, 6(4), 186-199.
- Kavanoz, S., & Yüksel, G. (2010). An investigation of peer-teaching technique in student teacher development. *The International Journal of Research in Teacher Education*. 1, 1-19.
- Kılıç, A. (2010). Learner-centered micro teaching in teacher education. *International Journal of Instruction*, 3(1), 77-100.

- Kuran, K. (2009). The effect of micro teaching on teachers' gaining of knowledge and skills. *Mustafa Kemal University Journal of Social Sciences Institute*, 6(1): 384-401.
- Kpanja, E. (2001). A study of the effects of the video tape recording in microteaching training. *British Journal of Educational Technology*, 32(4), 483-486.
- Mahmud, I. & Rawshon, S. (2013). Micro teaching to improve teaching method: An analysis on students' perspectives. *IOSR Journal of Research and Method in Education*, 1(4), 69-76.
- Mergler, A. G., & Tangen, D. (2010). Using microteaching to enhance teacher efficacy in pre-service teachers. *Teaching Education*, 21(2), 199-210.
- Napoles, J. (2008). Relationships among instructor, and self-evaluations of undergraduate music education majors micro-teaching experiences. *Journal of Research in Music Education*, 56(1), 82-91.
- Onwuagboke, B., Osuala, R., & Nzeako, R. (2017). The impact of microteaching in developing teaching skills among pre-service teachers in Alvan Ikoku College of Education Owerri, Nigeria. *African Research Review*, 11(2), 237-250.
- Ögeyik, M. C. (2009). Attitudes of the student teachers in English language teaching programs towards microteaching technique. *English Language Teaching*, 2(3), 205-212.
- Ping, W. (2013). Micro-teaching: a powerful tool to embedding the English teacher certification testing in the development of English teaching methodologies. *International Journal of English Language and Literature Studies*, 2(3), 163- 175.
- Quinn, F. (2000). *Principles and practice of nurse education*. Cheltenham: Stanley Thornes.
- Retelj, A. & Puljić, B. (2016). "We Need more Practice!" How future teachers evaluate their experiences with micro-teaching? *Revija za elementarno izobraževanje št, 4*, 139-154.
- Rozimela, Y. (2013). Using reflective teaching to develop student' teaching skill. *Jurnal Bahasa dan Seni*, 41(1), 69-80.
- Saban, A. & Çoklar, A. N. (2013). Pre-service teachers' opinions about the micro-teaching method in teaching practise classes. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 12(2): 234-240.
- Savas, P. (2012). Micro-teaching videos in EFL teacher education methodology courses: Tools to enhance English proficiency and teaching skills among trainees. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 55, 730-738.
- Shanu, Y. M. (2016). Impact of microteaching video feedback on student-teachers' performance in the actual teaching practice classroom. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning* 13(11) 45-52.
- Yan, C. & He, C. (2017). Pair microteaching:an unrealistic pedagogy in pre-service methodology courses?, *Journal of Education for Teaching*, 43(2), 206-218.

**Research Article:** Takkaç-Tulgar, A. (2019). The effects of microteaching practices on pre-service efl teachers' professional self-efficacy development. *Erzincan University Journal of Educational Faculty*, 21 (2), 15-29.



## Non Routine Problem Solving Processes of Pre-service Primary School Teachers

Rezan YILMAZ\*

Received date: 04.09.2018

Accepted date: 21.11.2018

### Abstract

In this study, pre-service primary school teachers' problem solving processes is researched according to Polya's problem solving stages. The research had been realized qualitatively as a case study with 62 participants studying at third grade of primary school teaching department of a state university's faculty of education. Participants had information about Polya's problem solving stages in Mathematics Teaching course, solved several routine and non-routine problems and evaluated them. At the end of the five-week period, the pre-service teachers were given a non-routine problem and were asked to solve the problem individually taking these stages into account. Subsequently, the solution processes were analyzed descriptively in the light of these stages. At the end of the research, it was obtained that most of the pre-service teachers correctly applied the stages which are understanding the problem, devising a plan and carrying out the plan in the problem solving process. It was determined that most of them specified and applied different strategies such as systematic listing, guessing and checking, reasoning in order to solve the problem, and some others applied a different strategy than the ones specified. Moreover, the evaluation phase of the solution has been either ignored or incompletely implemented by some of the pre-service teachers.

**Keywords:** Problem solving, pre-service primary school teachers, mathematics education.

\* Ondokuz Mayıs University, Faculty of Education, Samsun, Turkey; rezzany@omu.edu.tr

# Sınıf Öğretmeni Adaylarının Rutin Olmayan Problemleri Çözme Süreçleri

Rezan YILMAZ\*

Geliş tarihi: 04.09.2018

Kabul tarihi: 21.11.2018

## Öz

Bu çalışmada sınıf öğretmen adaylarının problem çözme süreçleri Polya' nın problem çözme basamaklarına göre incelenmiştir. Çalışma Karadeniz Bölgesinde bir devlet üniversitesinin Sınıf Öğretmenliği Programı 3. sınıfında öğrenim görmekte olan 62 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiş durum çalışması desenli nitel bir araştırmadır. Katılımcılar, Matematik Öğretimi dersi kapsamında Polya' nın problem çözme basamakları ile ilgili eğitim almış olup, süreç boyunca çeşitli rutin ve rutin olmayan problemleri çözmüş ve değerlendirmişlerdir. Beş haftalık süreç sonunda öğretmen adaylarına rutin olmayan bir problem verilip, problemi bu basamakları dikkate alarak bireysel şekilde çözmeleri istenmiştir. Sonrasında çözüm süreçleri, bu basamaklar ışığında betimsel olarak analiz edilmiştir. Araştırmanın sonunda öğretmen adaylarının çoğunun problem çözme sürecinde problemi anlama, planlama yapma ve planı uygulama aşamalarını doğru uyguladıkları görülmüştür. Problemi çözmek için sistematik liste yapma, tahmin-kontrol, muhakeme etme gibi stratejileri belirleyip uyguladıkları, bazılarının ise belirttiklerinden farklı bir strateji uyguladıkları belirlenmiştir. Ayrıca, çözümü değerlendirme aşaması bazı öğretmen adaylarınca ya göz ardı edilmiş ya da eksik uygulanmıştır.

**Anahtar kelimeler:** Problem çözme, sınıf öğretmen adayı, matematik eğitimi

## 1. Giriş

Eğitimde farklı bakış açıları, birçok alanda olduğu gibi matematik eğitiminde de köklü değişiklikleri beraberinde getirmektedir. 21. yüzyılda üretken ve yenilikçi bireyleri yetiştirmeyi amaçlayan birçok ülke, matematik eğitiminin kalitesine daha fazla önem vermeye çalışarak öğretim programlarında bu değişiklikleri hayata geçirmiştir. Matematiği öğrenmenin eleştirel, yaratıcı ve mantıksal düşünme kapasitesini geliştirmeyi sağladığını düşünen bu ülkeler (örneğin Singapur, Finlandiya, Avustralya), öğretim programlarındaki değişimlerle problem çözme, muhakeme etme ve ilişkilendirme gibi becerilere sahip bireyler yetiştirmeyi amaçlar hale gelmiştir (Stacey, 2005). Bunların arasında problem çözmenin 21. yüzyıldaki temel beceri olduğuna inanılmaktadır (Barell, 2010). Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] Matematik Dersi Öğretim Programları incelendiğinde de geliştirilmesi amaçlanan temel becerilerin başında 'problem çözme'nin geldiği ve 1. sınıftan itibaren kazanımların içerisinde olduğu görülmektedir (MEB, 2015; 2017).

Problem genel olarak bireylerin zor veya ilk bakışta sonucunu tahmin edemedikleri, çözüm için hazır bir yolun bilinmediği soruları kendi bilgi ve becerileriyle tartışarak veya araştırarak çözüme ulaşabildikleri sorulardır (Jonassen, 2000; Krulik & Rudnik, 1988; NCTM, 2000; Olkun & Toluk, 2009; Posamentier & Krulik, 2008; Van De Valle, 2010). Problemler rutin (sıradan) ve rutin olmayan (sıradışı) problemler olarak iki grupta incelenebilir. Rutin problemler sıkça karşılaşılan, ders kitaplarında daha çok yer alan ve dört işlem gerektiren problemler olarak bilinirler. Bu problemlerde amaç öğrencilerin problem hikâyesini matematiksel yaşama geçirebilmesi ve temel problem çözme becerilerini kazanmasıdır. Rutin olmayan problemler ise dört işlem becerilerinin dışında, rutin problemlere göre daha az karşılaşılan ve analitik düşünme, verileri sınıflandırma ve ilişkilendirme gibi becerilere sahip olarak gerçek hayatta karşılaşılabilecek problem durumlarını çözmeyi gerektirmektedir (Altun, 2010; Gürbüz & Güder, 2016).

Problem çözme çerçevesinde, Polya'nın problem çözme basamakları genel bir taslak sunar ve bu basamakların nasıl uygulanacağı ile ilgili detaylı bilgi verir (Schoenfeld, 1987; Polya, 1957). Bu aşamalar;

1. problemin anlaşılması,
2. planlama yapma (uygun stratejinin seçilmesi),
3. planı uygulama (seçilen stratejinin uygulanması),
4. çözümün değerlendirilmesi

olarak nitelendirilmektedir. Problemi anlama aşamasında, problemde verilenler, istenilenler ve varsa koşullar tam olarak ifade edilir. Planlama yapma aşamasında, problemin çözümü için kullanılacak olan uygun strateji bazı sorular sorularak belirlenir. Planı uygulama aşamasında, belirlenen strateji uygulanarak problemin çözülür. Eğer problem çözülemez ise birinci ve ikinci aşamaların eksikliği veya yanlışlığı kontrol edilir. Yine çözülemez ise strateji değiştirilir. Çözümün değerlendirilmesi aşamasında ise, elde edilen sonuçların kontrolü yapıp başka çözüm yolunun olup olmadığı tartışılır ve farklı problemler üzerinden değerlendirmeler yapılır.

Planlama yapma basamağında seçilen stratejiler ve planın uygulanması basamağında bunların uygulanması, kişinin bir problemin çözümü sürecinde ortaya koyduğu bilişsel aktivitelerdir (Altun, Memnun, Yazgan; 2007). Stratejilerinden bazıları ise şunlardır (Altun 2010; Fan & Zhu, 2007; Polya, 1957): İlgili mümkün olan bütün durumların bilinmesi için dikkatle seçilmiş bir sırayla yapılan listeleme - *sistemik liste yapma*; mantıklı bir tahmin yapıp doğruluğu araştırma

ve tahmin doğru değilse önceki tahminin katkısıyla başka bir tahminde bulunma-tahmin ve kontrol; problemi görsellemek için bilgi ile ilgili bir çizim yapma - *diyagram çizme*; problemde sayı ve şekillerle ilgili ortak bir özellik, değişim, farklılıklara dayalı ilişki (örüntü) oluşturma - *bağıntı bulma*; orijinal probleme benzeyen ve sayısal verileri küçük olan başka problemler çözme ve orijinal problemin çözümü basitleştirme - *benzer basit problemlerden yararlanma*; bilinmeyen yerine değerler konularak çözümü bulma - *denklem kurma*; sonuçtan hareketle işlemleri ters düşünerek aşama aşama ilk bilgilere ulaşma - *geriye doğru çalışma*; veri ya da çözüm sürecinde elde edilen bilgileri bir tablo şeklinde düzenleme ve ilişkilendirme - *tablo yapma*; çözüme ulaşmak için doğru olan durumdan yola çıkarak diğer durumların doğruluğu gösterme - *muhakeme etme* ve çokluklar, ilişkiler ya da değişikliklerdeki bilgileri modellemek için görseller kullanma - *model oluşturma*.

Öğrencilerin problem çözme becerisini kazanabilmesi bu beceriye ve bu beceriyi kazandırma yeterliğine sahip olan öğretmenlerce mümkündür. Fakat yapılan çalışmalar incelendiğinde, öğretmen veya öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin araştırıldığı çalışmalar oldukça azdır (English, Jones, Tirosh, Lesh & Bartolini Bussi, 2002).

Ülkemizde öğretmen ve öğretmen adaylarının problem çözme becerilerini araştıran çalışmalar incelendiğinde, çalışmaların çoğunlukla ilk ve ortaöğretim matematik öğretmen ve öğretmen adayları üzerinde yapıldığı görülmektedir. Örneğin Baki, Aydın Güç ve Özmen (2012), ilköğretim matematik öğretmen adaylarının problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerini nitel olarak inceledikleri çalışmalarında, öğretmen adaylarının çoğunlukla problemi mümkün olan en kısa yoldan çözmeye çalıştıkları görülmüştür. Çalışmada ayrıca problemin sorgulanması, nedenlenmesi ve çözüm aşamalarını değerlendirilmesi boyutlarındaki yönergelere ve gruptaki arkadaşlarının sorularına cevap vermede yeterli olmadıkları, dolayısıyla bu boyutlardaki yansıtıcı düşünme becerilerinin düşük olduğunu gözlemlemişlerdir. Avcu (2012), ilköğretim matematik öğretmen adaylarının problem çözme süreçlerini farklı sınıf seviyelerine göre incelemiş, en çok kullanılan stratejilerin ise tahmin-kontrol ve şekil çizme olduğunu söylemiştir. Gümüş ve Umay (2017), problem çözme stratejileri öğretiminin ilköğretim matematik öğretmen adaylarının kavramsal/işlemsel çözüm tercihlerine ve problem çözme performansına etkisini incelediği çalışmalarında, strateji temelli problem çözme eğitimi alan grubun işlemsel çözüm yollarını, diğer grubun ise kavramsal çözüm yollarını tercih ettiklerini göstermişlerdir. Gürbüz ve Güder (2016) ilköğretim matematik öğretmenlerinin rutin olmayan problemleri çözmede kullandıkları stratejileri belirlediği çalışmalarında, öğretmenlerin problemlerin doğru sonucunu bulmada kısmen yeterli oldukları, fakat farklı stratejiler kullanmada yeterli olmadıkları sonucuna varmışlardır. Gökkurt Özdemir, Koçak, Soylu (2018), ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının sözel problemleri deşışkensisiz olarak çözebilme becerilerini ve problem çözme süreçlerinde kullandıkları stratejileri ve yöntemlerini nitel olarak inceledikleri araştırmada, öğretmen adaylarının çoğunun yüzde problemi dışında geriye kalan yaş, hareket, sayı ve işçi problemlerini deşışkensisiz olarak çözebildikleri ve çözümlerinde çoğunlukla deneme-yanılma stratejisini kullandıklarından bahsetmişlerdir. Ayrıca bazı öğretmen adaylarının problemleri deşışkensisiz çözerken problemle ilgili cebirsel denklemde  $x, y$  gibi deşışkenlerin yerine,  $\Delta$ ,  $\square$ ,  $\circ$ ,  $*$  şekilleri kullandıklarında problemleri deşışkensisiz çözdüklerini düşünerek hata yaptıklarını belirtmişlerdir. Pehlivan (2011), ortaöğretim matematik öğretmen adayları ile yaptığı çalışmada problem çözümlerinde kullanılan çözüm yollarını, oluşan çözüm uzaylarını, ortaya çıkan bilgi türlerini, kullanılan stratejileri ve gösterim şekillerini araştırmış ve kullanılan stratejilerin şekil çizme, formül kullanma, diyagram çizme ve örüntü arama olduğunu belirtmiştir.

Sınıf öğretmen ve öğretmen adayları ile yapılan çalışmalarda ise örneğin Altun, Memnun ve Yazgan (2007) sınıf öğretmeni adaylarının rutin olmayan problemleri çözme becerileri ve bu konudaki düşüncelerini deneysel bir çalışma ile incelemişler ve katılımcıların problem çözme ve strateji öğretimi içerikli eğitimi sonucunda, eğitimin strateji öğrenmede etkili olduğu ve bunun problem çözme başarısını yükselttiği sonucuna ulaşmışlardır. Ulu (2008), sınıf öğretmeni, sınıf öğretmeni adayı ve 5. sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmada ise, problem çözme stratejilerinde anlamlı farklılıklar olduğunu göstermiş ve sınıf öğretmeni adaylarının denklem kullanma stratejisini kullanmaya eğilimli olduklarını söylemiştir. İnel, Evrekli ve Türkmen'in (2011) sınıf öğretmeni adaylarının problem çözme becerilerini farklı değişkenlere göre araştırdıkları nicel çalışmalarında ise öğretmen adaylarının genel olarak problem çözme becerilerinin iyi düzeyde olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca araştırmada becerilerinin cinsiyete ve lise mezuniyet durumuna göre farklılık göstermediğinden fakat birinci sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılıktan bahsetmişlerdir. Büyükalın Filiz ve Abay (2017) ise, altı sınıf öğretmeni adayı ile rutin olmayan problemlerdeki problemi anlama durumlarını inceledikleri çalışmalarında, matematik dersindeki akademik başarısı en yüksek ve en düşük olan öğretmen adaylarının problemi anlama sürecinde beklenen davranışları gösterme oranlarının diğerlerine göre yüksek olduğu ve bu adayların problem çözümlerinde daha başarılı olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca problemi anlamak için; problemi, verilenleri, istenenleri ve problem koşulunu ifade edebilen, probleme ilişkin bir şekil veya diyagram çizebilen ve problemin çözümüne ilişkin bir plan oluşturabilen öğretmen adaylarının soruları doğru olarak çözdüğü görülmüştür. Aylar (2017), sınıf öğretmeni adaylarının problem çözmeye dair pedagojik alan bilgilerini teorik ve uygulama düzeyinde incelediği çalışmasında ise, bir kısmında problem çözme ile ilgili güncel pedagojik alan bilgisinin olmadığından, diğerlerinin ise problem çözmeye dayalı bir dersle ilgili teorik bilgileri ve uygulamaları arasında önemli bir fark gözlemlendiğinden bahsetmiştir.

Problem çözme becerisinin temelden kazandırılmasında birinci derecede sorumlu olan sınıf öğretmenlerine büyük iş düşmektedir. Ayrıca, somut işlemler döneminde olan ilkökul öğrencilerinin bilişsel gelişim düzeyleri olarak ortaokul ve lise öğrencilerine göre farklı oldukları da düşünüldüğünde da bu durum daha önemli hale gelmektedir. Dolayısıyla sınıf öğretmen adaylarının problem çözmeleri ile ilgili yapılacak çalışmaların, bu anlamdaki yeterlikleri hakkında da fikir vereceği ve problem çözme öğretimindeki eksiklikleri gidermede yararlı olacağı kaçınılmazdır. Yapılan çalışmaların sınırlı sayıda olduğu da dikkate alındığında sınıf öğretmeni adaylarının problem çözme süreçlerinin bütüncül olarak ve derinlemesine incelenmesinin ve bu beceriye sahip olma durumlarının ve niteliğinin araştırılmasının, alandaki eksiği kapatmada önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda, yapılan çalışmanın problem cümlesi "sınıf öğretmen adaylarının rutin olmayan problemleri çözme süreçleri nasıldır?" olarak ele alınmıştır. Bunu için ise şu alt problemlere cevap aranmıştır:

- Sınıf öğretmeni adayları problem çözerken problemin anlaşılması sürecini nasıl gerçekleştirmektedir?
- Sınıf öğretmeni adayları problem çözerken nasıl planlama yapmakta ve bu planı nasıl uygulamaktadır?
- Sınıf öğretmeni adayları problem çözerken çözümü değerlendirme sürecinde sonucu kontrol etme, farklı çözüm uygulama ve farklı problem oluşturmayı nasıl gerçekleştirmektedir?



## **2. Yöntem**

### **2.1. Araştırmanın Modeli**

Çalışma 2016-2017 güz döneminde Karadeniz Bölgesinin bir devlet üniversitesinde öğrenim gören sınıf öğretmeni adayları üzerinde gerçekleştirilmiş durum çalışması desenli nitel bir araştırmadır. Araştırmada, öğretmen adaylarının problem çözümü sürecinde problemi anlama, planlama yapma ve planı uygulama, çözümü değerlendirme aşamalarını derinlemesine ve ayrıntılı şekilde incelendiği için durum çalışması deseninden yararlanılmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2006; Yin, 2003).

### **2.2. Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubunu Karadeniz bölgesinde bulunan bir devlet üniversitenin eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 47'si kız, 15'i erkek toplam 62 üçüncü sınıf öğretmen adayı oluşturmaktadır. Katılımcılar daha önceki dönemlerde, matematik öğretimine temel teşkil eden Temel Matematik I-II dersini başarı ile tamamlamışlardır. Çalışmanın yapıldığı süreçte ise, iki şubede haftada üç saatlik Matematik Öğretimi I dersini almaktadırlar.

### **2.3. Veri Toplama**

Öğretmen adayları ile Matematik Öğretimi I dersi kapsamında problem, problem çeşitleri (rutin-rutin olmayan), problem çözme süreci, aşamaları ve kullanılan stratejiler paylaşılmıştır. Öğretmen adayları ile beraber rutin ve rutin olmayan birçok problem çözümü problem çözme aşamalarına göre gerçekleştirilmiş ve çözümde seçilen stratejiler ve bunların nasıl kullanıldığı dikkate alınarak problem çözme becerisi irdelenmiştir. Bu süreçte öğretmen adaylarının ilkokuldaki somut işlemler dönemindeki çocuklarla problem çözme gerçekleştirecekleri dikkate alınarak uygun problemler ve çözüm yolları da tartışılmıştır. Dört haftalık bu süreç sonunda tüm adaylara şu problem sorulmuştur:

*“Zeynep ve Ali oyun oynamaktadır. Yanlarında da bir kavanoz dolusu bilye vardır. Zeynep kazanırsa kavanozdan 5 bilye, Ali kazanırsa kavanozdan 7 bilye almaktadır. Kazanamayan ise bilye almamaktadır. 24 oyun sonunda ikisini de eşit sayıda bilyeleri bulunduğuna göre, Zeynep ve Ali kaçar oyun kazanmışlardır?”*

Öğretmen adaylarından verilen problemi, problem çözme aşamalarını dikkate alarak çözmeleri istenmiştir. Böylece sürecin bütününde yer alan problemin anlaşılması, planlama yapma ve planı uygulama ile çözümün değerlendirilmesi aşamaları derinlemesine yorumlanabilecektir. Katılımcılara, problemi çözebilmeleri için yeterli süre verilmiş, yapılan çözümlerin notla değerlendirilmeyeceği ve isimlerinin herhangi bir yerde paylaşılmayacağı vurgulanmıştır. Ayrıca, problem çözme sürecinin tamamını aşamalarına göre yazmaları konusunda uyarılar yapılmıştır.

### **2.4. Verilerin Analizi**

Çalışmada, öğretmen adaylarının problem çözme süreçlerinin aşamalarına göre nasıl şekillendiğini ortaya koymak amacıyla betimsel analiz yapılmıştır. Yazılı doküman şeklinde elde edilen verilerin alanında uzman iki kişi tarafından analizi sürecinde, ÖA1,..., ÖA62 şeklinde isimlendirilen dokümanlara ait çözümler öncelikle her bir uzman tarafından doğru, yanlış ve boş şeklinde üç kategoride sınıflandırılmıştır. Daha sonra, problem çözme aşamalarıyla ilgili kuramsal çerçeveye dayalı olarak belirlenen temalara göre kodlamalar yapılmıştır. Bu süreçte, çözümü

doğru gerçekleştiren adayların öncelikle problemi anlama aşaması için verilenleri belirleme, istenileni belirleme ve koşulu yazma kategorileri boş, yanlış, eksik ve doğru olarak kodlanmıştır. Sonraki planlama yapma aşamasında, seçilen stratejiler benzer şekilde kodlanmıştır. Planı uygulama aşamasında ise seçilen stratejinin uygulanmasına ait durumlar aynı şekilde kodlanmaya devam edilmiş ve son aşama olan zm değerlendirme aşamasında ise kontrol etme, farklı üzüm önerme ve yeni problem oluşturma kategorileri benzer şekilde kodlanmıştır. Analiz sürecindeki uzman mutabakatının ardından ilgili kategoriler ve temalar belirlenmiştir (Berg, 2001; Yıldırım & şimşek, 2006). Ayrıca, kategorilere ait frekanslar ve yüzdeleri ile analiz nicel olarak desteklenmiştir.

### 3. Bulgular

Öğretmen adaylarının zmleri incelendiğinde, 62 ğretmen adayından 10'u yanlış üzüm yapmış ve yanlış sonuç elde etmişlerdir. Diğer 52 ğretmen adayı ise problemi doğru zmştr. Tablo 1'de ğretmen adaylarının problem zme aşamalarına ait kategoriler ile ilgili frekans ve yüzdeler genel olarak verilmektedir. Aşamalara ait bulgular ve bunların detaylandırılması alt başlıklarda verilecektir.

**Tablo 1. Öğretmen adaylarının problem zme aşamalarına ait kategorilerdeki frekans ve yüzdeleri**

Problem zme Aşamaları	Boş		Yanlış		Eksik		Doğru		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%		
Problemin Anlaşılması	Verilenleri belirleme	4	6,45	0	0	7	11,29	51	82,26	
	İsteneni belirleme	6	9,68	0	0	1	1,61	55	88,71	
	Koşulu belirleme	12	19,35	3	4,84	24	38,71	23	37,1	
Planlama Yapma (Strateji seçimi)	7	11,3	19	30,65	0	0	36	58,06	62	
Planı Uygulama (Stratejiyi uygulama)	0	0	10	16,13	0	0	52	83,87		
Değerlendirme	Kontrol etme	42	67,74	0	0	9	14,52	11		17,74
	Farklı zm nerme	33	53,23	8	12,9	0	0	21		33,87
	Yeni problem oluşturma	23	37,1	0	0	5	8,07	34		54,83

Problemde planı uygulama aşamasını yanlış gerçekleştiren ve dolayısı ile problemi de yanlış üzüm zen 10 ğretmen adayının diğer aşamalarla ilgili durumları ise Tablo 2 de aşağıdaki gibidir.

**Tablo 2. Problemi yanlış üzüm zen ğretmen adaylarının problem aşamaları ile ilgili frekansları**

Problem zme Aşamaları	Boş	Yanlış	Eksik	Doğru	Toplam	
Problemin Anlaşılması	0	0	2	8	10	
Planlama Yapma (Strateji Seçimi)	1	3	0	6		
Değerlendirme	Kontrol etme	8	0	2		0
	Farklı zm nerme	7	3	0		0

Tablo 2 de görüldüğü gibi yanlış uygulama yapan ğretmen adaylarının çoğunluğu problemi doğru olarak anlamışlar ve verilen, istenilen ve koşul özümlemesini doğru olarak yapmışlardır. Ayrıca yarıdan fazlası planlamasını doğru yapmıştır. Ancak, büyük çoğunluğunun değerlendirme

aşamasında çözümü ve sonucunu kontrol etmemiş ve edenlerin ise eksik kontrol yaptıkları görülmektedir. Yine, çoğunluğu farklı bir çözüm önermemiş veya yanlış öneride bulunmuşlardır. Bu bulgulardan, yanlış çözüm yapan öğretmen adaylarının problemi doğru olarak anlasalar bile çözümlerinin kontrolünün ve/veya farklı çözümle problemi yeniden çözerek değerlendirme yapmalarının gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

### 3.1. Problemin Anlaşılması ile İlgili Bulgular

Çalışmada, katılımcıların problemin anlaşılması ile ilgili bulguları Tablo 1 e göre incelendiğinde problemi yanlış çözen katılımcılar dâhil olmak üzere çoğunluğunun, problemin verilenlerini (%82,26) ve istenileni (%88,71) belirleyebildikleri görülmektedir. Ancak, koşulu belirlerken doğru düşünenler kadar (%37,1) eksik düşünenlerin (%38,71) de fazla olduğu dikkat çekmektedir. Ayrıca, bir kısmı (%19,35) herhangi bir koşul yazmamıştır. Koşulu yanlış belirleyen katılımcı sayısı ise oldukça azdır (%4,84). Örneğin 27. öğretmen adayı (ÖA 27) Şekil 1 de görüldüğü gibi verileni eksik belirlemiş, istenileni yazmamış ve koşulu ise yanlış yazmıştır.

1- Problemin Anlaşılması:  
Verilenler: Bir kavanoz dolusu bilye  
Şartlar: Zeynep kazanırsa → +5 bilye  
Ali kazanırsa → +7 bilye  
Kazanamayan → 0  
(Beraberlik durumu)

Şekil 1. ÖA 27 nin problemi anlama aşaması

35. öğretmen adayı (ÖA 35) ise Şekil 2 de görüldüğü gibi istenileni doğru belirlemesine rağmen, verileni eksik yazmış ve koşulu yanlış belirtmiştir.

<u>Verilenler</u>	<u>İstenilen</u>	<u>Koşul</u>
- Bir kavanoz bilye - 24 oyun sonunda eşit bilyelerin olduğu	Zeynep ve Ali'nin kacar oyun kazan- dığı.	Zeynep kazanırsa 5 bilye Ali kazanırsa 7 bilye alıyor.

Şekil 2. ÖA 35 in problemi anlama aşaması

Verileni, istenileni ve koşulu doğru belirleyen katılımcılardan 59. öğretmen adayı (ÖA 59) a ait örnek ise Şekil 3 te aşağıdaki gibidir.

1. Aşama: Problemi anlama

<u>Verilenler</u>	<u>İstenilenler</u>	<u>Koşul</u>
Zeynep kazanırsa 5 bilye alıyor. Ali kazanırsa 7 bilye alıyor. Tikisinin de 24 oyun sonunda eşit bilyesi var.	Zeynep ve Ali kacar oyun kazandığı.	Kazanamıyor bilye almıyor.

Şekil 3. ÖA 59 un problemi anlama aşaması

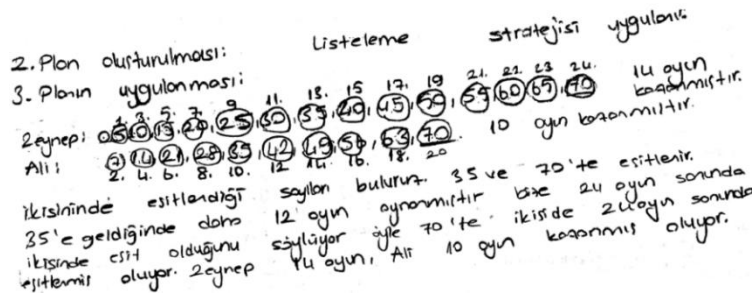
### 3.2. Problemin Çözümünün Planlanması ve Planın Uygulanması ile İlgili Bulgular

Problemin çözümü sürecinde öğretmen adaylarının yarısından fazlası (%58,06) Tablo 1 de görüldüğü gibi planlama sürecinde strateji seçimini doğru yapmıştır. Yaklaşık dörtte biri (%30,65) ise yanlış strateji seçerek yanlış planlama yapmıştır. Kalan diğer katılımcılar ise planlama yapma ile ilgili bilgi vermemişlerdir. Planı uygulama aşamasında katılımcıların çoğu (%83,87) planlama aşamasında belirledikleri stratejilerini doğru uygulayarak doğru sonuca ulaşmışlardır. Öğretmen adaylarından planı doğru uygulayanların her iki aşama ile ilgili bulguları ve bu bulgulara ait frekans ve yüzdeleri ise Tablo 3 te verilmektedir.

**Tablo 3. Problemi Doğru Çözen Öğretmen Adaylarının Planlama Yapma ve Planı Uygulama Süreçlerindeki Strateji Seçimleri ve Bunları Uygulamaları ile İlgili Frekans ve Yüzdeler**

Planlama yapma	Strateji seçen				Strateji seçmeyen		Toplam	
	Seçilen stratejiyi uygulayan		Seçilen stratejiden farklı strateji uygulayan		Herhangi bir stratejiyi uygulayan			
Planı uygulama	f	%	f	%	f	%	f	%
Sistemik liste yapma	16	30,77	6	11,54	1	1,92	23	44,23
Tahmin ve kontrol	11	21,15	7	13,46	1	1,92	19	36,53
Muhakeme etme	2	3,85	2	3,85	0	0	4	7,7
Denklem kullanma	1	1,92	1	1,92	2	3,85	4	7,69
Diyagram çizme	0	0	0	0	2	3,85	2	3,85
<b>Toplam</b>	<b>30</b>	<b>57,69</b>	<b>16</b>	<b>30,77</b>	<b>6</b>	<b>11,54</b>	<b>52</b>	<b>100</b>

Tablo 3 te görüldüğü gibi katılımcılar genellikle beş strateji ile çözüme ulaşmışlardır. Bunlar seçilme ve uygulanma sıklığına göre sistemik liste yapma (%44,23), tahmin ve kontrol (%36,53), muhakeme etme (7,69), denklem kullanma (%7,69) ve diyagram çizme (%3,85) şeklinde sıralanmaktadır. Ancak, katılımcılar bazen planlama yapma sürecinde strateji adı belirlememişler (%11,54) ve bazen de belirledikleri stratejiden farklı bir stratejiyi (%30,77) uygulamışlardır. Strateji adı belirlemeden çözüme ulaşan katılımcılar muhakeme etme haricindeki diğer dört stratejiyi uygulamışlardır. Strateji seçimi yapıp başka bir stratejiyi uygulayan katılımcılar ise daha çok tahmin ve kontrol (%13,46) ve sistemik liste yapmayı (11,54) kullanmışlar ve diyagram çizmeyi kullanmamışlardır. Strateji seçimi yapıp, belirledikleri bu stratejiyi kullanan katılımcılar ise daha çok (%30,77) sistemik liste yapma ve sonrasında (%21,15) tahmin ve kontrolü kullanmışlardır. Benzer şekilde diyagram çizme yine kullanılmamıştır. Örneğin Şekil 4 te 2. öğretmen adayı (ÖA 2) sistemik listeleme yapmayı planlayarak bunu doğru şekilde uygulamıştır.



**Şekil 4. ÖA 2 nin planlama yapma ve planı uygulama aşaması**

Öğretmen adaylarından 29. öğretmen adayı (ÖA 29) ise Şekil 5 teki gibi tahmin ve kontrol stratejisini seçip bunu doğru şekilde uygulamıştır.

Problemin Strateji: Tahmin-Kontrol

Problemin Çözümü

① Zeynep 5 oyun kazanırsa  $5 \times 5 = 25$  bilgiyi alır.  
Ali 5 oyun kazanırsa  $5 \times 7 = 35$  bilgiyi alır.

② Esit oyun kazandıkları halde Ali'nin daha fazla bilgiyi alıyorsa Ali'nin Ali'nin oyun kazanını azaltırım.  
Zeynep 5 oyun kazanırsa  $5 \times 5 = 25$   
Ali 7 oyun kazanırsa  $4 \times 7 = 28$

③ Bu sefer Zeynep'in oyun skorunu 2 artır, Ali'yi ise 1 artırım.  
Zeynep 7 oyun kazanırsa  $7 \times 5 = 35$   
Ali 5 oyun kazanırsa  $5 \times 7 = 35$  esit oldu. Ancak 12 oyun sonunda esitlendi. Oyun skorlarını 2 ile çarpalım.  
Zeynep' 14 oyun sonunda  $14 \times 5 = 70$   
Ali 10 oyun sonunda  $10 \times 7 = 70$  →  $\frac{14}{24}$  → oyun sayısı  
Toplam 24 oyun sonunda 70'er tane bilgiyi vardır.

Şekil 5. ÖA 29 un planlama yapma ve planı uygulama aşaması

33. öğretmen adayı (ÖA 33) ise benzer stratejiyi farklı şekilde Şekil 6 daki gibi uygulamıştır.

Toplamda 24 oyun oynanmış ise 12 oyun Zeynep'in, 12 oyun Ali'nin kazandığını düşünürsek;

Zeynep (5 bilgi)	Ali (7 bilgi)
12 oyun kazandı	12 oyun kazandı
$12 \cdot 5 = 60$ bilgi	$12 \cdot 7 = 84$ (Esitliği sağlayabilmek için fazla olan azaltır, az olanı artırırız.)
13 oyun kazandı	11 oyun kazandı
$13 \cdot 5 = 65$ bilgi	$11 \cdot 7 = 77$ bilgi
14 oyun kazandı	10 oyun kazandı
$14 \cdot 5 = 70$ bilgi	$10 \cdot 7 = 70$ bilgi

Bilgi sayıları esit.

Zeynep 14 oyun, Ali 10 oyun kazanmıştır.  
Strateji adı: Tahmin-Kontrol

Şekil 6. ÖA33 ün planlama yapma ve planı uygulama aşaması

Şekil 7 de ise 41. öğretmen adayı (ÖA 41), planlama yaparken ilkökul öğrencileri için uygun olmayan denklem kullanma stratejisini seçmiş ve çözüme uygulamıştır.

② Stratejinin Belirlenmesi  
Denklem Kurma;

③ Çözüm Uygulama.

$5z = 7a$  → Ali'nin kazandığı oyun sayısı  
 $\frac{z}{2} = \frac{a}{2}$  → Zeynep'in " " " "

$2 + a = 24$  →  $5 \cdot 2 = 10$   
 $7k + 5k = 12k = 24$  →  $7 \cdot 2 = 14$   
 $k = 2$

Şekil 7. ÖA 41 in planlama yapma ve planı uygulama aşaması

Şekil 8 de öğretmen adayı 40. öğretmen adayı (ÖA 40) ise diyagram çizerek çözüme ulaşmıştır.

Ali: Zeynep

1. <del>00000</del> 00	<del>00000</del>	$00 + 00 + 00 + 00 + 00 = 00000$
2. <del>00000</del> 00	<del>00000</del>	
3. <del>00000</del> 00	<del>00000</del>	
4. <del>00000</del> 00	<del>00000</del>	$00 + 00 + 00 + 00 + 00 = 00000$
5. <del>00000</del> 00	<del>00000</del>	
6. <del>00000</del> 00	<del>00000</del>	
7. <del>00000</del> 00	<del>00000</del>	
8. <del>00000</del> 00	<del>00000</del>	
9. <del>00000</del> 00	<del>00000</del>	
10. <del>00000</del> 00 = 70	<del>00000</del>	
11. <del>00000</del> 00 =	<del>00000</del>	
12. <del>00000</del> 00	<del>00000</del>	
13. <del>00000</del> 00	<del>00000</del>	
14. <del>00000</del> 00	<del>00000</del>	

4 tane 00000 kalır.

4 taneyi buldan sileriz.

Ali 10, Zeynep ise 14 oyun kazandığında bilgi sayıları 70 yani eşit olur. Toplam oyun sayısında 24'tür.

Şekil 8. ÖA 40 ın planlama yapma ve planı uygulama aşaması

### 3.3. Problemin Değerlendirilmesi ile İlgili Bulgular

#### 3.3.1. Çözümün Kontrolü ile İlgili Bulgular

Tablo 1 de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının çoğu (%67,74), değerlendirme aşamasında sağlama yaparak çözümlerini kontrol etmemişlerdir. Bazıları (% 14,52) ise bu süreçte kontrol etmenin farkında olmalarına rağmen kontrollerini eksik yapmışlardır. Doğru şekilde sağlama yapanlar ise yine az sayıdadır (%17,74). Aşağıda Şekil 9 da öğretmen adayı 47. öğretmen adayı (ÖA 47), her ne kadar çözümün kontrolünü yapmış olsa da çözümle ilgili eksik düşünmesinden kaynaklı olarak değerlendirmesini yanlış sonuç üzerinden yapmıştır.

Şekil 10 daki 34. öğretmen adayı (ÖA 34) ise, sonucunun kontrolünü doğru sağlama ile yaparak çözümünü değerlendirmiştir.

4- Çözümün değerlendirilmesi

Çözüm doğru ikisinin eşit sayıda bilgileri olması için 5 ve 7'nin ortak olan sayıda bilgileri olması. Buda 35 sayıdır.

Şekil 9. ÖA 47 nin çözümü değerlendirme aşamasındaki kontrolü

4- Çözümün değerlendirilmesi =  $14,5 = 70$  bilgi → Zeynep 14 oyun kazandı.  
 $10,7 = 70$  bilgi → Ali 10 oyun kazandı.  
 Bilgi sayıları eşit, toplamda da 24 oyun oynadılar.

Şekil 10. ÖA 34 ün çözümü değerlendirme aşamasındaki kontrolü

### 3.3.2. Farklı Çözüm Önerisi ile İlgili Bulgular

Öğretmen adaylarının problemin çözümünü değerlendirme aşamasında sonucun kontrolünden sonra ikinci yol olarak farklı çözüm gerçekleştirmişleri beklenmiştir. Tablo 1 de görüldüğü gibi katılımcıların yarısından biraz fazlası (%53,23) ikinci bir yol olarak farklı bir çözüm yapmamış, bazıları ise (%12,9) aynı çözümü farklı ifadelerle belirterek aslında farklı bir çözüm gerçekleştirmemişlerdir. Katılımcıların yaklaşık üçe biri ise (%33,87) ilk çözümlerinden farklı şekilde ikinci bir çözüm yapmışlardır. Tablo 4 te, problemi doğru çözen öğretmen adaylarının planı uygulama aşamasında birinci çözüm yolu diyebileceğimiz stratejileri ve çözümü değerlendirme aşamasında ikinci yol diyebileceğimiz farklı çözümdeki stratejilerinin dağılımı ve frekansları verilmiştir.

**Tablo 4. Problemi Doğru Çözen Öğretmen Adaylarının Planı Uygulama Aşamasında (I.Yol) ve Değerlendirme Aşamasında Farklı Çözümde (II. Yol) Kullandıkları Stratejiler ve Frekansları**

Planı Uygulama Aşaması (I.Yol)	Değerlendirme Aşaması-Farklı Çözüm (II.Yol)						Toplam
	Yapanlar					Yapmayanlar	
	Sistemantik liste yapma	Tahmin ve kontrol	Muhakeme etme	Denklem kullanma	Diyagram çizme		
Sistemantik liste yapma	1	7	1	1	0	13	23
Tahmin ve kontrol	5	0	0	0	0	14	19
Muhakeme etme	0	1	2	1	0	0	4
Denklem kullanma	0	1	0	0	0	3	4
Diyagram çizme	0	1	0	0	0	1	2
<b>Toplam</b>	<b>6</b>	<b>10</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>31</b>	<b>52</b>

Tablo 4 te görüldüğü gibi katılımcılardan biri sistemantik liste yapma ikisi ise muhakeme etmeyi farklı şekillerde tekrar kullanmışlardır. Bunun dışında farklı çözüm geliştiren diğer 18 katılımcı ise ilk stratejilerinden farklı stratejiler uygulamışlardır. Bunlar içerisinde en çok tahmin ve kontrol daha sonra sistemantik liste yapma kullanılmıştır. Yine muhakeme etme ve denklem kullanmayı tercih eden katılımcılar da olmuştur. Ayrıca ikinci yol olarak diyagram çizen katılımcı olmamıştır. Örneğin 13. öğretmen adayı (ÖA 13) Şekil 10 daki gibi sistemantik liste yapmayı kullanarak problemi farklı şekilde çözmüştür.

Strateji : Sistemantik liste

Uygulama :

Zeynep	Ali
1	22
2	22
3	21
4	20
5	19
6	18
7	17
8	16
9	15
10	14
11	13
12	12
13	11
14	10
15	9
16	8
17	7
18	6
19	5
20	4
21	3
22	2
23	1
24	0

1x5 = 5      23x7 = 161      eşit değil  
2x5 = 10      21x7 = 147      eşit değil  
3x5 = 15      20x7 = 140      eşit değil  
4x5 = 20      19x7 = 133  
5x5 = 25      18x7 = 126  
6x5 = 30      17x7 = 119  
7x5 = 35      16x7 = 112  
8x5 = 40      15x7 = 105  
9x5 = 45      14x7 = 98  
10x5 = 50      13x7 = 91  
11x5 = 55      12x7 = 84  
12x5 = 60      11x7 = 77  
13x5 = 65      10x7 = 70  
14x5 = 70      9x7 = 63  
15x5 = 75      8x7 = 56  
16x5 = 80      7x7 = 49  
17x5 = 85      6x7 = 42  
18x5 = 90      5x7 = 35  
19x5 = 95      4x7 = 28  
20x5 = 100      3x7 = 21  
21x5 = 105      2x7 = 14  
22x5 = 110      1x7 = 7  
23x5 = 115      0x7 = 0

**Şekil 11. ÖA 13 ün değerlendirme aşamasında farklı çözüm önerisi**

Yine öğretmen adaylarından 52. öğretmen adayı (ÖA 52) ise Şekil 11 deki gibi tahmin ve kontrol strateji ile problemi farklı bir yoldan çözmüştür.

Oyun sonunda bilge sayısı eşit olacaksa Zeynep'in daha fazla oyun kazanması gerektirir. 24 oyun oynanacak. Bundan dolayı Zeynep en az 13 oyun kazanmalı

$$13 \times 5 = 65 \quad 11 \times 7 = 77$$

bilge sayısı aynı çıkmadı, o yüzden 1 artırıyoruz.

$$14 \times 5 = 70 \quad 10 \times 7 = 70$$

bilge sayısı eşit. Bu durumda Zeynep 14 oyun Ali 10 oyun kazanmıştır.

Tahmin ve Kontrol

Şekil 11. ÖA 52 nin değerlendirme aşamasında farklı çözüm önerisi

Şekil 12 de 26. öğretmen adayı (ÖA 26) ve Şekil 13 te 59. öğretmen adayı (ÖA 59) muhakeme stratejilerini farklı şekillerde kullanarak probleme yeni çözüm önerileri getirmişlerdir.

hepsini Zeynep kazanırsa  
 $24 \times 5 = 120$  bilge olacak  
 ikisinin farkını alırsak, 169  
 $\frac{120}{48}$   
 48 bilge farkı var.

hepsini Ali kazanırsa  
 $24 \times 7 = 168$  bilge olacak

Muhakeme Yapma

48 bilge farkını da Ali ve Zeynep bir elde kazanmaları bilge sayısını kısımlar  
 $\frac{48}{12}$   
 → Demek ki sorulardaki oyun farkı 4'tür.  
 → Zeynep Ali'den 4 oyun fazla kazanmış. Bu durumda Zeynep = 14, Ali = 10 olur.

Şekil 12. ÖA 26 nin değerlendirme aşamasında farklı çözüm önerisi

Eğer ikisi de eşit sayıda oyun kazanmış olsaydı;  
 Zeynep 60 bilgesi  
 Ali 84 bilgesi olacak ve eşit olma yolları var.  
 $84 - 60 = 24$  bilge fazla  
 Bu da Ali'nin iki oyun az kazanması gerektiğini gösterir. Bu iki oyunu Zeynep kazandıysa zaman 11 oyun Ali de 10 oyun kazanmış olur. Bilge sayıları da eşit olur.

Şekil 13. ÖA 59 un değerlendirme aşamasında farklı çözüm önerisi

### 3.3.3. Yeni Problem Oluşturma İle İlgili Bulgular

Öğretmen adaylarından problemi değerlendirme aşamasında, çözdükleri problem üzerinden yeni problemler oluşturmaları beklenmiş ve Tablo 1 de görüldüğü gibi katılımcıların yarısından fazlası (%54,83) bunu doğru şekilde gerçekleştirmişlerdir. Problemlerin bazılarını çözdükleri problemin verisini değiştirerek, bazılarını hikayesini değiştirerek ve bazılarını da her ikisini değiştirerek oluşturmuşlardır. Katılımcıların birkaçı (%8,07) eksik şekilde problem oluştururken, yaklaşık üçte biri (%37,1) ise oluşturmamışlardır. Aşağıda Tablo 5 te katılımcıların bu süreçle ilgili frekansları verilmektedir.



Tablo 5. Problemi Değerlendirme Aşamasında Öğretmen Adaylarının Yeni Problem Oluşturma Durumlarına Ait Frekans ve Yüzdeler

		Problemin Hikayesi				Toplam	
		Aynı		Farklı			
		f	%	f	%	f	%
Problemin Verisi	Aynı	5	8,06	6	9,68	11	17,74
	Farklı	18	29,03	5	8,06	23	37,09
Toplam		23	37,09	11	17,74	34	54,83

Oluşturulan problemler Tablo 5 e göre incelendiğinde, daha çok (%29,03) aynı hikaye üzerinden farklı veri ile elde edilmiştir. En az başvurulan yöntem ise (%8,06) aynı veri ve aynı hikaye (istenilen, verilen veya koşul kendi içerisinde değiştirilerek) ile farklı veri ve farklı hikaye düşünülerek yapılanıdır. Aşağıda öğretmen adaylarının önerdikleri problem örnekleri verilmiştir.

Şekil 14 te 53. öğretmen adayı (ÖA 53), aynı veri ve hikaye ile istenileni değiştirerek, Şekil 15 te 51. öğretmen adayı (ÖA 51) ise aynı veriyi farklı hikayede kullanarak problem oluşturmuştur.

#### 4) Değerlendirme

Ayşe ile Ömer oyun oynamaktadır. Yanlarında bir kavanoz dolusu bilye vardır. Ayşe kazanırsa 5 bilye, Ömer kazanırsa kavanozdan 7 bilye alıyor. Kazanamayan ise bilye almıyor. 24. oyun sonunda ikisinin de eşit sayıda bilyeleri bulunduğuna göre kavanozda oyun başlamadan önce kaç bilye vardı?

#### Şekil 14. ÖA 53 ün değerlendirme aşamasında yeni problem oluşturma durumu

İhsan ve Ahmet iki kardeşdir. Babaları manav olan kardeşler yazı-tura atarak meyve siparisi götürmektedirler. (İhsan 5 kg alıyor Ahmet 7 kg) Günün sonunda ikisi 24 sefer yapıp eşit kiloda meyve siparisini yerine ulaştırıyorsa İhsan ve Ahmet kaç kg yerine ulaştırmıştır? (Yazı atan siparisi almak zorundadır.)

#### Şekil 15. ÖA 51 in değerlendirme aşamasında farklı soru oluşturma durumu

Şekil 16 da 1. öğretmen adayı (ÖA 1), farklı verileri aynı hikayede kullanarak, Şekil 17 de ise 33. öğretmen adayı (ÖA 33) ise farklı hikayede farklı veriler kullanarak problem oluşturmuşlardır.

Yeni Problem Oluşturma! Zeynep ve Ali oyun oynamaktadır. Yanlarında bir kavanoz dolusu bilye vardır. Zeynep kazanırsa 4 bilye, Ali kazanırsa 8 bilye alıyor. Kazanamayan ise bilye almıyor. 6 oyun sonunda ikisinin de eşit sayıda bilyeleri bulunduğuna göre, Zeynep ve Ali kaç oyun kazanmıştır?

#### Şekil 16. ÖA 1 in değerlendirme aşamasında farklı soru oluşturma durumu

Ali ve Arda beraber test çözmektedirler. 15 soruluk bir testle yaptıkları doğru soru başına Ali 2 çikolata, Arda ise 3 çikolata kazanmaktadır. Testin sonunda ikisinin de eşit sayıda çikolatası olduğuna göre Ali ve Arda kaç soru doğru cevaplamıştır?

#### Şekil 17. ÖA 33 ün değerlendirme aşamasında farklı soru oluşturma durumu

#### 4. Tartışma ve Sonuç

Sınıf öğretmen adaylarının rutin olmayan bir problem aracılığıyla problem çözme süreçlerinin bütünsel şekilde incelenmeye çalışılan bu araştırmada katılımcıların çoğunluğunun genel olarak bu beceriye sahip oldukları görülmüştür. Bu sonuç, İnel, Evrekli ve Türkmen'in (2011) sınıf öğretmeni adaylarının problem çözme becerilerini farklı değişkenlere göre araştırdıkları ve sonucunda katılımcıların genel olarak problem çözme becerilerinin iyi düzeyde olduğunu belirttikleri çalışma ile benzerlik göstermektedir. Ayrıca çalışma öncesine öğretmen adayları ile problem çözme sürecinin incelenmiş ve farklı stratejilerle çeşitli problemlerin çözülmüş olması da dikkate alındığında bu durumun katılımcıların becerilerini olumlu yönde etkilediğini düşündürmektedir. Bu düşünce Altun, Memnun ve Yazgan'ın (2007) sınıf öğretmeni adaylarına problem çözme ve strateji öğretimi içerikli eğitim verip problem çözme becerilerini deneysel olarak inceledikleri çalışmalarında verilen eğitimin strateji öğrenmede etkili olduğu ve bunun problem çözme başarısını yükselttiği sonucu ile örtüşmektedir.

Çalışmada, problemi yanlış çözen katılımcıların problemi doğru anlasalar dahi problemi değerlendirme sürecini göz ardı ettikleri dikkat çekmektedir. Zira bu katılımcıların çoğu sonuçlarının sağlanmasını yaparak çözümlerini kontrol etmemişler ve ikinci bir yoldan problemi tekrar çözerek hem bu eksikliklerinin farkına varmamış ve hem de tek bir çözüme bağlı kalarak süreci değerlenmemişlerdir. Bu sonuç, Baki, Aydın Güç ve Özmen'in (2012), ilköğretim matematik öğretmen adayları ile yaptıkları ve katılımcıların problemi sorgulama, nedenleme ve çözüm aşamalarını değerlendirme boyutlarında yetersiz kaldıkları sonucu ile benzerlik göstermektedir. Dolayısı ile bu durum doğru sonucu elde etmede ve farklı bakış açısı getirmede değerlendirme sürecinin önemini ortaya koymaktadır.

Sınıf öğretmen adayları çoğunlukla problemin verisini (verilen, istenen, varsa koşul) çözümleyebilmişler ve problemi anlama sürecini doğru şekilde gerçekleştirmişlerdir. Bu durum, Büyükalın Filiz ve Abay (2017) ın sınıf öğretmeni adaylarının problemi anlama durumlarını inceledikleri çalışmalarında doğru sonuç elde eden katılımcıların problemi anlamak için verilenleri, istenenleri ve problem koşulunu ifade edebildikleri sonucu ile paralellik göstermektedir. Ancak, bu çalışmada farklı olarak sonucu yanlış bulan katılımcıların da problemi anlama aşamasını doğru gerçekleştirdikleri görülmüştür.

Problemin çözümü sürecinde katılımcıların strateji seçerek plan yapma ve seçilen stratejiyi uygulama aşamalarında her ne kadar bazen seçtikleri stratejiyi belirtmeseler veya ismini yanlış yazsalar da genel olarak bir stratejiyi uyguladıkları görülmüştür. Ancak çözümlerde çoğunlukla sistematik liste yapma, tahmin ve kontrol gibi literatürde sıkça adı geçen stratejileri uyguladıkları görülmektedir. Bu durum, Avcu (2012) ve Gürbüz ve Güder'in (2016) ilköğretim matematik öğretmenleri ile yaptığı çalışmalarda sonuçlarla benzerlik göstermektedir. Ayrıca, öğretmen adaylarının sınıf öğretmenliği yapacakları düşünüldüğünde, seçilen ve uygulanan stratejilerin denklem kullanma olmaması önemli bir sonuç olarak düşünülebilir. Bu durum, Reys ve Suydam'ın (2014) problem çözme stratejilerinin kullanılmasında öğrencinin gelişim düzeyi dikkate alınması gerektiği fikrini desteklemektedir. Ayrıca, Bu sonuç Gök Kurt Özdemir, Koçak, Soylu'nun (2018) ilköğretim matematik öğretmen adaylarının değişken kullanmadan problem çözebildikleri sonucu ile ise benzerlik göstermekle beraber Ulu'nun (2008) sınıf öğretmeni adaylarının denklem kullanma stratejisini tercih ettikleri sonucu ile farklılık göstermektedir. Öğretmen adaylarının problemi değerlendirme aşamasında ikinci bir yol olarak farklı bir çözüm önerme durumları da dikkate alındığında, katılımcıların yarıdan çoğunun farklı çözüm üretememeleri ve doğru ve farklı

çözüm üretenlerin de sadece katılımcıların üçte biri kadar olduğu sonucu düşündürücüdür. Zira bu durum Leikin ve Levav-Waynberg'in (2007) problemi birden fazla yolla çözmenin matematiksel düşünmeyi ve yaratıcılığı geliştirme ve keşfetmede etkili bir araç olabileceği düşüncesine dikkat çekmekte ve öğretmen adaylarının bu anlamdaki eksikliklerini vurgulamaktadır. Ayrıca, bu çözümlerinde de benzer stratejilerin kullanılması yine Reys ve Suydam'ın (2014) değişik stratejilerin öğrenilmesinin öğrencilerin karşılaşılabilecekleri problemlerin çözümünde kolaylık sağlayacağı fikrine dikkat çekmekte ve öğretmen adaylarının farklı stratejileri geliştirmeye yönelik kazanımlarının artırılması gerektiğini göstermektedir. Zira bu konuda Altun, Dönmez, İnan, Taner ve Özdilek (2001), Altun, Bintaş, Yazgan ve Arslan, (2004), Yazgan ve Bintaş, (2005), Yavuz (2006) ve Altun'un (2010) yaptığı araştırmalar da problem çözme stratejisinin öğretimle geliştirilebileceğini vurgulamaktadır.

Öğretmen adaylarının problemi değerlendirme aşamasında katılımcıların yaklaşık yarısının yeni problem oluşturdukları ve bu problemlerin de çoğunlukla aynı hikâye üzerinden verilen, istenilen veya koşul değiştirilerek oluşturulduğu görülmüştür. Bu sonuç Işık ve Kar'ın (2012) sınıf öğretmeni adaylarının problem kurma becerilerini araştırdıkları çalışmalarında yapılandırılmış durumlara yönelik farklı problemler kurabilme durumlarının zayıf olduğu sonucu, farklı matematiksel kavramlar ile verilen ifadeleri ilişkilendiren problem çeşitlerinin sınırlı olduğu ve dahası basit hesaplamalarla çözülebilen problemlerin daha çok tercih edildiği sonucu ile benzerlik göstermektedir.

Yapılan çalışmanın sunucunda, sınıf öğretmen adayları ile farklı stratejilerin uygulanabileceği problem çözme etkinliklerinin yer aldığı bütüncül şekilde problem çözme eğitimlerinin verilmesinin ve ayrıca bu süreç içerisinde problem kurma etkinliklerinin de yer almasının öğretmen adaylarının problem çözme süreçlerine önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

## **Kaynaklar**

- Altun, M., Dönmez, N., İnan, H., Taner, M., & Özdilek, Z. (2001). Altı yaş grubu çocukların problem çözme stratejileri ve bunlarla ilgili öğretmen ve müfettiş algıları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 211-230.
- Altun, M., Bintaş, J., Yazgan, Y., & Arslan, Ç. (2004). *İlköğretim çağındaki çocuklarda problem çözme gelişiminin incelenmesi*. Uludağ Üniversitesi, Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi, Bursa.
- Altun, M., Memnun, D. S., & Yazgan, Y. (2007). Primary school teacher trainees' skills and opinions on solving non-routine mathematical problems. *Elementary Education Online*, 6(1), 127-143.
- Altun, M. (2010). *Eğitim fakülteleri ve sınıf öğretmenleri için matematik öğretimi*. Bursa: Aktüel Alfa Akademi.
- Avcu, S. (2012). *İlköğretim matematik öğretmen adaylarının matematiksel problem çözümede kullandıkları stratejilerin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aylar, E. (2017). Sınıf öğretmeni yetiştirme sürecinde problem çözmeye dair pedagojik alan bilgisine ilişkin çıkarımlar. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 13(2), 744-759.

- Baki, A., Güç, F. A., & Özmen, Z. M. (2012). İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerinin incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi* 2(3), 59-72.
- Barell, J. (2010). Problem-based learning: The foundation of 21st century skills. In J. Bellance & R. Brandt R (Eds.), *21st century skills* (pp. 174-199). Bloomington: Solution Tree Press.
- Berg, B. L. (2001). *Qualitative research methods for the social sciences*. Boston: Allyn and Bacon.
- Büyükalın Filiz S. & Abay S. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının rutin olmayan problemlerdeki problemi anlama durumları. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi* 3(3), 97-118.
- English, L. D., Jones, G. A., Tirosh, D., Lesh, R., & Bartolini Bussi, M. G. (2002). Future issues and direction in international mathematics education research. In L. D. English (Ed.), *Handbook of international research in mathematics education* (pp. 787-812). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fan, L. & Zhu, Y. (2007). Representation of problem-solving procedures: A comparative look at China, Singapore, and US mathematics textbooks. *Educational Studies in Mathematics*, 66(1), 61-75.
- Özdemir, B. G., Koçak, M., & Soylu, Y. (2018). Ortaokul matematik öğretmeni adaylarının sözel problemleri değişkensiz çözmeye kullandıkları stratejiler ve yöntemler. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 449-467.
- Gümüş, F. Ö. & Umay, A. (2017). Problem çözüme stratejileri öğretiminin ilköğretim matematik öğretmen adaylarının kavramsal/işlemsel çözüm tercihlerine ve problem çözüme performansına etkisi. *İlköğretim Online*, 16(2), 746-764.
- Gürbüz, R. & Güder, Y. (2016). Matematik öğretmenlerinin problem çözmeye kullandıkları stratejiler. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi* 17(2), 371-386.
- Işık, C. & Kar, T. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının problem kurma becerileri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 190-214.
- Evrekli, E., İnel, D., & Türkmen, L. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının problem çözüme becerilerinin araştırılması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 167-178.
- Jonassen, D. H. (2000). Toward a design theory of problem solving. *Educational Technology: Research and Development*, 48(4), 63-85.
- Krulik, S. & Rudnick, J. (1988). *Problem solving: A handbook for elementary school teachers*. Boston: Allyn and Bacon.
- Leikin, R. & Levav-Waynberg, A. (2007). Exploring mathematics teacher knowledge to explain the gap between theory-based recommendations and school practice in the use of connecting tasks. *Educational Studies in Mathematics*, 66(3), 349-371.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2015). *İlkokul matematik dersi (1, 2, 3 ve 4. sınıflar) öğretim programı*, Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2017). *Matematik dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul)*, Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

- National Council of Teachers of Mathematics [NCTM]. (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Reston, VA: NCTM.
- Olkun, S. & Toluk, Z. (2009). *İlköğretimde etkinlik temelli matematik öğretimi*. Ankara: Maya Akademi.
- Pehlivan, C. F. (2011). *Matematik problemlerinin çözümünde öğretmen adaylarının kullandıkları stratejilerin ve gösterim şekillerinin analizi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Polya, G. (1957). *How to solve it?* (2d ed.). New York: Anchor Books.
- Posamentier, A. S. & Krulik S. (2008). *Problem-solving strategies for efficient and elegant solutions, grades 6-12: A research for the mathematics teacher*. California: Corwin Press.
- Reys, R. E., Lindquist, M., Lambdin, D. V., & Smith, N. L. (2014). *Helping children learn mathematics*. NY: John Wiley & Sons.
- Schoenfeld, A. H. (1987). Pólya, problem solving, and education. *Mathematics Magazine*, 60(5), 283-291.
- Stacey, K. (2005). The place of problem solving in contemporary mathematics curriculum documents. *Journal of Mathematical Behavior*, 24, 341-350.
- Ulu, M. (2008). *Sınıf öğretmeni, sınıf öğretmeni adayı ve 5. sınıf öğrencilerinin dört işlem problemlerini çözümede kullandıkları stratejilerin karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Van De Walle, J., Karp, K. S., & Bay-Williams, J. M. (2010). *Elementary and middle school mathematics: teaching developmentally* (7th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Yavuz, G. (2006). *Dokuzuncu sınıf matematik dersinde problem çözme stratejileri strateji öğretiminin duyuşsal özellikler ve erişime etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Yazgan, Y. & Bintaş, J. (2005). İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin problem çözme stratejilerini kullanabilme düzeyleri: Bir öğretim deneyi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 210-218.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (2003). *Case study researches, design and methods* (3rd ed.). California: Sage Publications.

---

## Extended Summary

### 1. Introduction

Many countries aiming at raising productive and innovative individuals in the 21st century made radical changes in their curriculum to improve their problem solving, reasoning, and connecting skills; and conceptual comprehension (Stacey, 2005). In Turkey curriculums which intend to bring similar skills are being applied (MEB, 2015; 2017). It is believed that among these the problem solving is the key skill in the 21st century (Barell, 2010) and in Turkish mathematics curriculum, problem solving is the basic skill to be developed from the first grade. This can be acquired by means of dividing problem solving process into stages (Polya, 1957). which are *understanding the problem, devising a plan, carrying out the plan, and looking back*. Some strategies that can be used during this process are *systematic listing, guessing and checking, drawing diagrams, looking for a pattern, simplifying the problem, using equation, working backwards, making table, reasoning and using model*.

It is very important having the required competences by teachers and thus pre-service teachers to attain this skill. In this sense, it is required to investigate the competences of prospective primary school teachers who will be providing this skill being among the attainments as from first grade of primary school. The study aims to reveal the statuses of pre-service primary school teachers relevant to problem solving processes and the problem sentence of the study has been addressed as "How are the problem solving processes of pre-service primary school teachers?". In this sense, sub problem sentences are "how do they *understand the problem*, how do they *devise a plan* and *carry out this plan* and how do they *look back* during checking the result, derive the result (second solution) and pose a relevant problem?"

### 2. Method

This qualitative study realized on 62 pre-service primary school teachers studying their third grade at a state university's faculty of education and a case study was conducted to examine the solutions developed by them (Yin, 2003). The issues of problem, types of problem and problem solving process -that they were encountering within the scope of Mathematics Education course that was being taught in the then current period- had been stated to them. By the end of five weeks process, it had been asked for all them to solve a non-routine problem considering the problem solving stages. And then, descriptive analysis of the data –obtained as written document- had been realized by two individuals being specialized in their field (Berg, 2001; Yıldırım and Şimsek, 2006).

### 3. Findings, Discussion and Results

When the solutions were examined, 52 (%83,87) of pre-service primary school teachers had obtained a correct solution. This result maybe suggests that solving various problems and examining the problem solving process with participants increased their correct results and positively affected their skill. But, it is noteworthy that the participants who wrongly solved the problem ignored the problem evaluation process even though their correct understanding of the problem. Because most of these participants did not check their results and derive a second solution and so they did not notice their deficiencies.

Most of the pre-service teachers decomposed the problem as unknown, data, condition and correctly understood the problem. During the stages of devising a plan and carrying out this plan, also most of them specified a strategy and applied it to the solution. But some participants did not specify a strategy or they applied a different strategy from his/her declared one. However, it is observed that all these strategies were commonly referred ones in the literature (such as

systematic listing, guessing and checking). Also, if pre-service teachers are thought to will be primary school teachers, to not to use equation strategy can be considered as an important result.

It is observed that the majority of the pre-service teachers are not able to derive a result with a second solution in the looking back stage and that ones who had the correct and different solution (also with similar strategies) are only one third of the participants. This situation brings to mind the idea that solving the problems with multiple strategies develops mathematical thinking and creativity and so this emphasizes the lack of teachers in this sense. One of the result obtained from the study is that about half of the participants posed a relevant problem in the looking back stage and that these problems were mostly posed by changing the condition or data given over the same story.

In the light of the obtained results, it is considered that overcoming the deficiencies of prospective teachers in learning new and different strategies and increasing their education regarding solving different problems will provide significant contribution to the problem solving processes of pre-service primary school teachers.

**Araştırma makalesi:** Yılmaz, R. (2019). Sınıf öğretmeni adaylarının rutin olmayan problemleri çözme süreçleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21 (2), 30-49.



## Metaphorical Perceptions of Prospective Teachers about Concepts of School, Teacher and Student\*

Nilay NEYİŞÇİ\*\*, Özlenen ÖZDİYAR\*\*\*

Received date: 26.09.2018

Accepted date: 30.03.2019

### Abstract

Prospective teachers' (PT) qualities which they possess before preservice education certainly have positive effect on their teaching profession to be a well-equipped teacher. Consequently, it is necessary to identify their metaphors for creating an opportunity to work with a common cause. It is important that PT have knowledge of the basic concepts of education during pre-service training, because it will enable basic concepts to be perceived in the same way by stakeholders such as teachers, ministries and faculty. This will make it easier for all stakeholders to work in harmony on a common ground. For this reason, it is important to determine primarily the meanings of these concepts for the PT, in order to provide a conceptual integrity and to form a starting point for strengthening the future educational practices. The purpose of this study is to reveal the perceptions of PT about the concepts of "school, teacher and student" through metaphors and hereby to facilitate the evaluation of the perceptions of these concepts.

In this qualitative study, phenomenological design was used. The data gathered with an open-ended questionnaire were investigated with content analysis. In the results, 275 participants generated 494 valid metaphors. In "school", outstanding metaphors are supporting psycho-social development and security threat. In "teacher", featured metaphors are fulfilling the needs of students in affective and cognitive domains and restricting students' interest and ability. In "student", prominent metaphors are being enthusiastic for education and being reluctant.

**Keywords:** school perception, teacher perception, student perception, metaphor.

\* A part of this study was presented as oral presentation at 3rd International Eurasian Educational Research Congress, 31 May-03 June 2016 (Muğla, Turkey).

\*\* Hacettepe University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Ankara, Turkey; [nilbasar@hacettepe.edu.tr](mailto:nilbasar@hacettepe.edu.tr)

\*\*\* Hacettepe University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Ankara, Turkey; [ozlenen@hacettepe.edu.tr](mailto:ozlenen@hacettepe.edu.tr)



# Öğretmen Adaylarının Okul, Öğretmen ve Öğrenci Kavramlarına İlişkin Metaforik Algıları\*

Nilay NEYİŞÇİ\*\*, Özlenen ÖZDİYAR\*\*\*

Geliş tarihi: 26.09.2018

Kabul tarihi: 30.03.2019

## Öz

Öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimleri sırasında kazandıkları nitelikler öğretmenlik mesleğine olumlu bir biçimde yansımaktadır. Bu nedenle öğretmen adaylarının donanımlı birer öğretmen olabilmeleri için öğretim hizmetinin niteliğinin artırılması önem taşımaktadır. Hizmet öncesi eğitim sırasında öğrencilerin eğitim ile ilgili temel kavramlar bilgisine sahip olması önemlidir, çünkü temel kavramların öğretmenler, bakanlık ve öğretim elemanları gibi paydaşlar tarafından aynı şekilde algılanmasına olanak sağlayabilecektir. Bu durum ise tüm paydaşların ortak bir zeminde uyum içinde çalışmasını kolaylaştıracaktır. Bu nedenle öncelikle öğrencilerin temel kavramlara yükledikleri anlamların belirlenmesi, kavramsal bütünlüğü sağlayabilmek ve ilerideki eğitim uygulamalarını güçlendirmek için bir çıkış noktası oluşturması açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu araştırmanın amacı öğretmen adaylarının “okul, öğretmen ve öğrenci” kavramına ilişkin sahip oldukları algıları metaforlar aracılığıyla ortaya çıkarmak ve böylelikle eğitim sisteminin temellerini oluşturan bu kavramlara ilişkin algılarını çözümlmeyi kolaylaştırmaktır.


Bu çalışmada olgubilim deseni kullanılmıştır. Açık uçlu anket yoluyla toplanan veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Araştırma sonucunda çalışmaya katılan 275 öğretmen adayı olumlu ve olumsuz anlam taşıyan geçerli 494 adet metafor üretmişlerdir.

Kavramlar ile ilgili öne çıkan olumlu ve olumsuz metaforlar şöyledir: Öğretmen adayları “okulu” hem psiko-sosyal gelişime destek olan hem de fiziki güvenliği tehdit eden bir yer olarak görmektedirler. Öğretmen adayları “öğretmeni” hem duyuşsal ve bilişsel alanda öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayan hem de öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini sınırlandıran bireyler olarak algılamaktadırlar. Öğretmen adaylarının bir kısmı “öğrenciyi” eğitim sistemine hevesle, bir kısmı ise isteksiz katılan bireyler olarak algıladıkları sonucuna ulaşmıştır.

**Anahtar kelimeler:** Okul algısı, öğretmen algısı, öğrenci algısı, metafor.

\* Bu çalışmanın bir kısmı 3. Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur, 31 Mayıs-03 Haziran 2016 (Muğla, Türkiye)

\*\*  Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Ankara, Türkiye; nilbasar@hacettepe.edu.tr

\*\*\*  Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Ankara, Türkiye; ozlenen@hacettepe.edu.tr

## **1. Giriş**

Okul, öğretmen ve öğrenci eğitim sisteminin en temel öğeleridir. Bu öğeler sistem içerisinde birbirleri ile dinamik bir etkileşim halindedirler. Bu etkileşimin niteliği eğitim sisteminin gelişmesinde rol oynamaktadır. Sistemin gelişmesinin ilk adımı etkili bir hizmet öncesi eğitimidir. Öğretmen adayları sistemin öğelerine ilişkin çeşitli deneyimler, algılar ve imajlara sahip olarak hizmet öncesi eğitime başlamaktadırlar. Bu nedenle, öğretmenlerin daha nitelikli yetiştirilmesi için, hizmet öncesi dönemden itibaren okul öğretmen ve öğrenci kavramlarına ilişkin algılarının çözümlenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Metafor genellikle eylemi süslemeye yönelik bir söz sanatından ibaret sayılır ve bu anlamda dil ve dilin kullanımıyla ilgili gibi görünür (Yıldırım ve Şimşek, 2013) ama önemi bundan daha fazladır (Yalçın ve Erginer, 2012). Deneyimleri tanımlayan bir araç gibi işleyen metaforlar, bireyin bilinçaltındaki kavramları ortaya çıkaran, benzeşmeye dayalı bir yöntemdir (Neisser, 2003; Mahlios & Massengill-Shaw, 2010; Izadinia, 2016). Metafor kullanımı, bir şeyi daha aşina olduğumuz bir başka şey yardımı ile anlamamıza ve deneyimlememize yardımcı olur (Lakoff & Johnson, 2008; Zhao & Huang, 2008; Izadinia, 2016).

Öğretmen adaylarının eğitim ile ilgili temel kavramlara yükledikleri anlamlar ile ilgili çalışmalar, hem birer öğretmen adayı hem de öğrenci olmaları sebebiyle öğretmenlik mesleğine yönelik temel algıların ortaya çıkarılmasını sağlar, diğer taraftan da metaforlardan yola çıkarak ulaşılan sonuçlar, sonrasında ihtiyaç duyulan eğitim durumlarının daha etkili olarak öğretmen adaylarına sunulabilmesi için bir fırsat sağlar.

Eğitim alanyazınında öğretmen, öğrenci, yönetici, müfettiş ve okul kavramlarına ilişkin olumlu ve olumsuz algı ve tutum içeren çok farklı metafor çalışmaları olduğu görülmektedir (Töremen ve Döş, 2009; Nalçacı ve Bektaş, 2012; Yalçın ve Erginer, 2012, Gültekin, 2013; Altun ve Apaydın, 2013; Duru, 2015; Sezgin, Koşar, Koşar ve Er, 2017). Fakat alan yazında bu metaforların bütüncül bir bakış açısı ile birlikte çalışıldığı ve sentezlendiği, okulun farklı parçaları ile bir bütün olarak nasıl algılandığını saptamaya dönük çalışmaların yeterince yer almadığı saptanmıştır.

### **Araştırmanın Amacı**

Öğretme-öğrenme sürecinin doğasını anlama ve yansıtmada önemli bir rol oynayan metaforlar, düşünce ve duyguların içyüzünü anlama ve yansıtmaya imkanı sağlaması açısından, hizmet öncesi eğitimde kullanılabilir. Metaforik çalışmalar aday öğretmenlerin mesleki amaç ve öğretim ile ilgili fikirlerinin belirlenmesinin meslekteki çabaları, devamlılıkları ve adanmışlıkları ile ilgili bulgular sağladığını göstermektedir (McGrath, 2006; Leavy, McSorley, & Boté, 2007; Shaw & Mahlios, 2008; Thomas & Beauchamp, 2011; Izadinia, 2016). Bu araştırmanın amacı öğretmen adaylarının “okul, öğretmen ve öğrenci” kavramına ilişkin sahip oldukları algıları metaforlar aracılığıyla ortaya çıkararak eğitim sisteminin temellerini oluşturan bu kavramlara ilişkin algılarını çözümlenmeyi kolaylaştırmaktır. Aday öğretmenlerin algılarının belirlenmesi ile, hem eğitim fakültesi öğretim elemanlarının hem de geleceğin öğretmenlerinin öğretim-öğrenme sürecini planlamalarını kolaylaştırması beklenmektedir. Çalışmanın sonucunda elde edilen bulgulardan hareketle, kavramlara atfedilen olumlu algıların pekiştirilmesi, diğer taraftan olumsuz algıların ise geliştirilerek düzeltilmesine imkan sağlanması beklenmektedir. Öğretmen adaylarının eğitim sisteminin öğelerine yükledikleri anlam değiştiğinde, öğretim sürecini planlamaları da etkilenecektir. Bu bağlamda, aday öğretmenlerin eğitime ilişkin kavramlar hakkındaki düşünceleri ve öğretim süreci ile ilgili motivasyonlarını incelemek, okul, öğretmen ve öğrenci algılarını anlamamıza ışık tutabilmesi ve görev yapan meslektaşlarına ve akademisyenlere, öğretmenlik mesleğinin algılanış şekline yönelik bilgi sunması umulmaktadır.

## **2. Yöntem**

Bu bölümde araştırmanın desenine, çalışma grubuna ilişkin bilgilere ve verilerin elde edilerek işlenmesi sürecine yer verilmiştir.

### **2.1. Araştırmanın Modeli/ Deseni**

Öğretmen adaylarının okul, öğretmen ve öğrenci kavramlarına ilişkin kullandıkları metaforları belirlemeyi amaçlayan bu araştırma, betimsel tarama modelinde, nitel bir araştırmadır. Veri toplama ve yorumlama sürecinde nitel araştırma desenlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır.

Olgubilim deseni, günlük yaşamda farkındalık sahibi olduğumuz ama derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır (Patton, 2001; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Amaçlanan konuya ilişkin zengin bir içerik sunan metaforlar, özellikle nitel araştırmalarda ulaşılan karmaşık bilgilerin açık ve anlaşılır örüntülere dönüştürülmesinde oldukça kullanışlıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Metaforlar, öğretim yaklaşımları, okul ile ilgili inançlar, öğrenci ihtiyaçları ve aday öğretmenlerin okul deneyimleri gibi karmaşık pedagojik ve psikolojik kavramları anlamada çevirmen görevi üstlenebilirler (Miller, 1987). Metaforlar, aday öğretmenlerin bu deneyimlerini ve kişisel şemalarını farklı kavramlar ile çevirerek, öğretmen adaylarının öğrenci, okul ve öğretmen algılarını anlamada bir araç olarak kullanılabilir (Leavy, McSorley, & Boté, 2007, Thomson, 2016). Bireylerin karmaşık eğitimsel kavramlara ilişkin algılarını (okul-öğrenci-öğretmen ve bu kavramların birbirleriyle ve diğer eğitim kavramlarıyla ilişkileri gibi) metafor kullanımı yoluyla daha iyi ifade ettikleri görülmektedir (Thomson, 2016). Ayrıca metaforlar bireylere kendini ifade etmelerinde daha özgür olma fırsatı yaratmakta ve eğitimsel kavramlarla ilgili daha yaratıcı iletişim yolları üretmelerine yardımcı olmaktadır (Saban, 2004a).

### **2.2. Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 eğitim öğretim yılında Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesinde Pedagojik Formasyon Sertifika Programına katılan 275 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının branşlarına göre katılımcı sayıları sırası ile Biyoloji-Kimya 65, Psikoloji-Sosyoloji ve Felsefe 84, Aile ve Tüketici Bilimleri 37 ve Türk Dili ve Edebiyatı 89'dur. Öğretmen adaylarının lisans mezuniyet alanlarına göre dağılımları (sayısal 65, eşit ağırlık 121 ve sözel 89) grubun heterojen bir yapıda olduğuna işaret etmekle birlikte, toplanan verinin zenginliğini sağlamaktadır.

### **2.3. Verilerin Toplanması**

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının eğitim programına ilişkin algılarını belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından açık uçlu anket formu hazırlanmıştır. Anket formunda öğretmen adaylarından "Okul... gibidir; çünkü...", "Öğretmen... gibidir; çünkü..." ve "Öğrenci... gibidir; çünkü..." cümlelerini tamamlamaları istenmiştir. Bir araştırma aracı olarak metafor kullanılan çalışmalarda "gibi" tanımlaması metaforun konusu ve metaforun kaynağı arasındaki ilişkiyi daha belirgin bir şekilde vurgulamak için kullanılmaktadır. Çalışma kapsamında "çünkü" bağlacına da yer verilerek, metaforun nedenine ilişkin yorumlamalarına derinlemesine ulaşmak amaçlanmıştır. Öğretmen adaylarının kendi ürettikleri metaforlar için bir gerekçe veya mantıksal dayanak sunmaları istenmiştir. Glucksberg'e göre (1998) metaforların çözümlenmesinde neden sorusu oldukça önemlidir. Çünkü kavramların üretilmesi için metaforlar tek başlarına bir anlam taşıyamaz. Bu yüzden neden veya niçin sorusunun sorulması aynı metaforlar için kişilerin bilinçaltında oluşturdukları farklı anlamların ortaya çıkarılmasında yardımcı olacaktır. Aynı metaforu üreten katılımcıların nedenleri birbirinden farklılık gösterebilir (Glucksberg, 1998). Bu çalışmada öğretmen adaylarının ürettiği metaforlar, nedenleriyle birlikte ele alınmış ve yorumlanmıştır. Çalışmada metaforların tercih edilmesinin nedeni öğretmen adaylarının okul,

öğretmen ve öğrenci kavramlarına yükledikleri anlamlar hakkında derinlemesine ve ayrıntılı bir bilgi sahibi olmaktır. Ayrıca, öğretmen adaylarına yapılandırılmış bir veri formu ile sınırlandırılmış bir görüş almak yerine, daha zengin bir içerik sunması, yaratıcı ve özgür olma fırsatı sağlaması nedeniyle tercih edilmiştir. Öğretmen adaylarına metafor çalışması ile ilgili gerekli açıklamalar yapılmış ve gönüllük esasları dikkate alınarak yaklaşık 20 dakika süre verilmiştir. Doldurulan formlar doküman olarak araştırmanın veri kaynağını oluşturmuştur.

## **2.4. Verilerin Analizi**

Verilerin analizinde kodlama, kategorilerin bulunması, verilerin kod ve kategorilere göre örgütlenmesi aşamalarından oluşan içerik analizi tekniği işe koşulmuştur. İçerik analizi araştırmanın kuramsal olarak çok açık ifade edilemediği veya daha derinlemesine bir analize ihtiyaç duyulduğu durumlarda gerçekleştirilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu bağlamda katılımcıların görüşme formunda yer alan sorular ile ilgili olarak geliştirdikleri metaforlar ve sundukları nedenler dört aşamada analiz edilmiştir. Bunlar (1) kodlama ve ayıklama aşaması, (2) örnek metafor imgesi derleme aşaması, (3) kategori geliştirme aşaması ve (4) geçerlik ve güvenilirliği sağlama aşamasıdır.

### **2.4.1. Kodlama ve ayıklama aşaması**

Bu aşamada öncelikle katılımcılar tarafından üretilen metaforlar, daha sonra geriye dönük inceleme yapılırken kolay gruplama amacıyla alfabetik olarak sıralanmıştır ve katılımcıların formlarda belli bir metaforu net bir şekilde dile getirip getirmediğine bakılmıştır. Bu aşamada her katılımcının sunduğu metafor kodlanmıştır (örneğin, “mahkum”, “aile”, vb.). Ayrıca, herhangi bir metafor imgesini içermeyen kâğıtlar ile boş bırakılan kâğıtlar ayıklanmış ve veri kapsamından çıkarılmıştır. Bazı katılımcılar, bir metafor imgesini sunmak yerine, genel olarak, kavramlar ile ilgili kişisel düşüncelerini paylaşmıştır. Yine, bazı katılımcılar belli bir metafor imgesini dile getirdiği halde, söz konusu metafora ilişkin herhangi bir anlamlı gerekçe sunmamıştır. Bazı katılımcılar da birden fazla kategoriye ait özellikleri içeren metaforlar üretmiştir. Bu katılımcıların formları veri kapsamından çıkarılmış ve değerlendirmeye alınmamıştır.

### **2.4.2. Örnek metafor imgesi derleme aşaması:**

Katılımcıların zayıf yapılı metafor imgelerini içeren kâğıtların veri kapsamından çıkarılmasından sonra, elde edilen geçerli metaforlar tekrar alfabetik sıraya göre dizilmiş ve ham veriler ikinci kez araştırmacılar tarafından ayrı ayrı gözden geçirilerek her metaforu temsil eden katılımcı kompozisyonlarından örnek metafor ifadeleri seçilmiştir.

Seçilen bir metafor ifadesinin çok uzun olduğu durumlarda, katılımcıların kendi sözcükleri ve anlatım dili korunarak metaforun sadece en önemli boyutları alıntılanmıştır. Alıntılanmayan sözcükleri, cümleleri veya paragrafları simgelemek için metafor ifadesinde yan yana üç nokta (...) kullanılmıştır. Ayrıca, katılımcılar, söz konusu metafor ifadesinin hemen yanında bölümü ve araştırmacılar tarafından verilen numara ile kodlanmış olarak tanımlanmıştır. Örneğin Türk Dili ve Edebiyatı bölümünden katılımcı 3 için “Tde3” şeklinde kodlanmıştır.

### **2.4.3. Kategori geliştirme aşaması**

Bu aşamada, üretilen metafor imgeleri incelenen kavramlara (okul, öğretmen, öğrenci) ilişkin sahip oldukları ortak özellikler bakımından irdelenmiştir. Bu işlem esnasında metafor imgesinin okul-öğretmen-öğrenci olgusunu nasıl kavramsallaştırdığına bakılmıştır.

Bu amaç için, katılımcılar tarafında üretilen her metafor imgesi metaforun konusu ve metaforun kaynağı arasındaki ilişki bakımlarından araştırmacılar tarafından ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Daha sonra araştırmacılar tarafından metafor imgeleri sahip olduğu perspektif bakımından birlikte incelenerek, belli bir tema ile ilişkilendirilmiştir. Okul kavramına yönelik 256 katılımcının ürettiği 152 metaforda toplam 11 kategori, öğretmen kavramına yönelik 253 katılımcının ürettiği 169 metaforda toplam 10 kategori, öğrenci kavramına yönelik 244 katılımcının ürettiği 173

metaforda toplam 10 farklı kategori oluşturulmuştur. Bazı durumlarda aynı metaforlar, nedenleriyle birlikte yorumlandığında atfedilen anlamları farklılaştığı için farklı kategoriler içerisinde yer almıştır. Örneğin farklı katılımcıların kullandığı “haber spikeri” metaforu, yükledikleri anlamlar değerlendirildiğinde hem “işçi” hem de “yetersiz” kategorisinde kullanılmıştır.

#### **2.4.4. Geçerlik ve güvenilirliği sağlama aşaması**

Bu araştırmaya özgü olarak, araştırma sonuçlarının geçerliğini sağlamak amacıyla iki önemli işlem gerçekleştirilmiştir: (1) Veri analiz süreci (özellikle de kavramsal kategorilere nasıl ulaşıldığı) detaylı bir şekilde açıklanmıştır. (2) Araştırmada elde edilen metaforlar her biri için onu en iyi temsil ettiği varsayılan bir örnek metafor imgesi ile derlenmiş ve bu metafor imgelerinin tümüne bulgular kısmında yer verilmiştir.

Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için, iç tutarlılığa bakılmış, araştırmada ulaşılan toplam 31 kavramsal kategori altında verilen metafor imgelerinin söz konusu bir kavramsal kategoriyi temsil edip etmediğini teyit etmek amacıyla üç farklı uzman görüşüne başvurulmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Uzmanlara metaforların sıralı olduğu liste ve kavramsal kategorilerin isimleri verilmiştir. Uzmanlardan metaforları, bu kavramsal kategoriler ile eşleştirmesi istenmiştir. Görüş birliği ve görüş ayrılıkları belirlenmesi için Miles & Huberman (1994) güvenilirlik denkleminde ( $\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Görüş birliği}}{[\text{Görüş birliği} + \text{Görüş ayrılığı}] * 100}$ ) yararlanılmıştır. Uzman ve araştırmacı değerlendirmeleri arasındaki uyumun % 94 olduğu tespit edilmiştir. Bu değer .90 üzerinde olması güvenilirliğin yüksek düzeyde sağlanmış olduğunu göstermektedir.

### **3. Bulgular**

Bu bölümde, araştırmanın temel amacına uygun olarak öğretmen adaylarından toplanan verilerin çözümlenmesi doğrultusunda ulaşılan bulgulara yer verilmiştir.

#### **3.1. Öğretmen Adaylarının “Okul” Kavramına İlişkin Algıları**

Öğretmen Adaylarının “Okul” kavramına ilişkin algılarını ortaya çıkarmak üzere 256 katılımcıdan 152 adet metafor değerlendirmeye alınmıştır. Bu metaforlar 11 kavramsal kategori altında toplanmıştır. Öğretmen adaylarının okul kavramına ilişkin ürettikleri kategori ve metaforlara ait bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

**Tablo 1. “Okul” kavramına ilişkin kategori ve metaforlar**

Metafor Kategorisi	n	f	%	Metaforlar
<b>Zorunluluk</b>	9	37	14,45	İşkence, askeriye, hapisane, uzun yol, karargâh, iş yeri, kapalı kutu, çocuk esirgeme kurumu, zorunlu misafirlik
<b>Tek tipleştirme</b>	25	36	14,06	Saksı, fabrika, faşizm, fanus, ahır, köy, ulaşılamayan meyve bahçesi, hazır çorba, hapisane, konserve fabrikası, kalem, paketleme fabrikası, şirket, hayvan çiftliği, tımarhane, cam fanus, çerçeve, kalıp makinesi, anayasa, koğuş, havuz, kafes, orman kanunu, hücre, robot
<b>Kaynak</b>	21	30	11,72	Kütüphane, ağaç, bahçe, güneş, ağacın kökleri, çeşme, su, karpuz, ev, fabrika, sofrası, pastane, ekilecek toprak, bilgisayar laboratuvarı, konuşan kitap, gökkuşağı, hastane, buzdolabı, kalem kutu, elma, buz dağı
<b>Aile</b>	5	25	9,77	Yuva, ev, anne, ikinci ev, sığınak
<b>Sosyallik</b>	16	25	9,77	Kafe, arkadaş, kahkaha zamanı, çiftlik, orman, gökkuşağı, bahçe, akvaryum, yemek, stadyum, Facebook, tuhafiyeye dükkânı, tencere, şemsiye, misafir odası, renkli kalem
<b>Geliştirme</b>	15	24	9,38	Marangoz, merdiven, piramit, boş arazi, araba, uzun yol, tren, atölye, yeni ve farklı bir dünyaya açılan kapı, nehir yatağı, fabrika, kuaför, kapı kolu, doğa, Everest
<b>Yaşam</b>	21	23	8,98	Dünya, kasaba, orman, pizza, gelecek, orman, bahçe, soğuk bir tren garı, evren, otobüs, yönetici, yemek çadırı, hayat, futbol sahası, çok parçalı puzzle, ova, sirk, Pazar yeri, akvaryum, Nuh'un gemisi, tarla
<b>Sorumluluk/işbölümü</b>	10	19	7,42	Sahne, sirk, işyeri, tarla, kapalı kutu, hastane, gezegen, askeriye, fabrika, oyun
<b>Rahatsız edici</b>	14	17	6,64	Hastalık ve afet, kum saati, hapisane, tek kullanımlık kâğıt sabun, baş ağrısı, toplama kampı, kutu, kasıntı, eski sevgili, plastik damacana, beton yığını, acı kavun, bataklık, akvaryum,
<b>Belirsiz</b>	9	11	4,30	Perili köşk, bataklık, kapalı kutu, sonsuz orman, gemi, boş kutu, boncuk, labirent, kara delik
<b>Baskı yaratma</b>	7	9	3,52	Maraton, devlet güvenlik mahkemesi, hipodrom, despot işyeri, askeriye, atletizm yarışması, kulvar
<b>Toplam</b>	152	256	100	

Tablo 1 incelendiğinde öğretmen adaylarının ürettikleri metaforların en fazla zorunluluk, tek tipleştirme ve kaynak kategorisinde olduğu gözlenmektedir. Okul ile ilgili zorunluluk

kategorisinde (% 14,4) hapisane, askeriye, işyeri ve işkence gibi kavramlarla öne çıkan toplam 9 metafor ürettikleri görülmektedir. Bu kategori kapsamında öğretmen adaylarının okulu belirli bir saat sınırlaması içerisinde, uygun kıyafet zorunluluğu ile disiplinin hakim olduğu bir yer olarak gördükleri anlaşılmaktadır. Öğretmen adayları ayrıca bu kategoride mekânsal ve zamansal zorunluluğa vurgu yapmaktadırlar.

Örneğin okulu zorunlu misafirlige benzeten bir katılımcı: *“gitmek istenilmeyen ama nezaket çerçevesinde mecburiyetten gidilen misafir gibi.”* (Tde34) olarak açıklarken;

Diğer bir katılımcı ise, askeriye metaforunu *“Gelmek zorunlu, yapmak zorunda olduğumuz görevler var”* (Bk6) diyerek açıklamıştır.

Okulu tek tipleştirme ile ilişkilendiren katılımcılar (% 14,06) başlıca; fabrika, fanus, hazır çorba, hapisane, konserve fabrikası, kalıp makinesi ve robot gibi kavramları içeren 25 metafor kullanmışlardır. Bu kategoride öğretmen adaylarının okulu bireysel farklılıkların göz ardı edildiği, ezbere dayalı, sınırlayıcı bir yer olarak algıladıkları görülmektedir. Öğretmen adayları, okulun öğrencilerin yeteneklerini göz ardı ederek kalıplara sokmaya çalıştığı üzerinde durmaktadırlar. Bu kategoriye ilişkin örnek katılımcı görüşleri aşağıda sunulmuştur:

*“Okul kalıp makinesi gibidir, çünkü kişisel özellikleri göz önünde bulundurmaksızın kalıp bilgiler ve öğretim yöntemleri ile insanları tektipleştiren bir kurum olduğunu ve devlete memur yetiştirdiğini düşünüyorum.”* (Atb32)

*“Okul kalem gibidir, çünkü tek tip ve tek renk yazar, ortaya çıkan yazı bellidir.”* (Psf53)

Öğretmen adaylarının okul ile ilgili kaynak kategorisinde (% 11,72) kütüphane, bahçe, güneş ve çeşme başta olmak üzere, toplam 21 metafor ürettikleri görülmektedir. Katılımcıların ürettikleri metaforların açıklamaları incelendiğinde okulu, öğrenme, başarılı olma, hayata yön verme, merak giderme kaynağı olarak algıladıkları görülmektedir. Öğretmen adayları okulu bilgiyi nerede kullanacaklarını öğrendikleri ve aydınlandıkları bir yer olarak görmekteyiz.

Örneğin okulu buzdolabı olarak tanımlayan bir öğretmen adayı, bunun nedenini *“her öğrenci ihtiyacı olanı kadar bilgiyi okuldan temin edebilmeli, acıktıkça dolabı açıp yemek almak gibi”* (Fel22) şeklinde açıklarken;

Diğer bir katılımcı *“Okul pastane gibidir, çünkü yeni ürünler, yeni tatlar yaratıp insanlara sunduğu için”* (Tde72) cümlesiyle açıklamıştır.

Genel olarak okul kavramına ilişkin kategoriler incelendiğinde, metaforların olumlu ve olumsuz anlamlar içerdikleri görülmektedir. Kaynak, aile, sosyallik, geliştirme, yaşam, sorumluluk/işbölümü kategorileri öğretmen adaylarının yarısından fazlası (%57,03) tarafından olumlu; zorunluluk, tek tipleştirme, rahatsız edici, belirsiz ve baskı yaratma kategorileri katılımcıların yarıya yakını (%42,97) tarafından olumsuz açıklamalar ile tanımlanmıştır. Okul kavramına ilişkin metaforlar incelendiğinde yarıdan fazlasının olumlu olduğu ancak atfedilen anlamlar açısından bakıldığında olumlu ve olumsuz metaforların nicelik olarak birbirine yakın olduğu görülmüştür.

### **3.2. Öğretmen Adaylarının “Öğretmen” Kavramına İlişkin Algıları**

Öğretmen Adaylarının “Öğretmen” kavramına ilişkin algılarını ortaya çıkarmak üzere 253 katılımcıdan 169 metafor değerlendirmeye alınmıştır. Bu metaforlar 10 kavramsal kategori altında toplanmıştır. Öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin ürettikleri kategori ve metaforlara ait bilgiler Tablo 2’de sunulmaktadır.

Tablo 2. “Öğretmen” kavramına ilişkin kategori ve metaforlar

Metafor Kategorisi	n	f	%	Metaforlar
<b>Kaynak</b>	36	27,27	69	Ay, fide, ışık, kitap, pastacı, su pınarı, toprak, internet, dolu CD, kitap, mum, çiçek, ulvi varlık, garson, kuyudaki kova, ansiklopedi, ayakkabı ustası, bahçıvan, çiftçi, bilgisayar, anne-baba, vitamin, üzüm bağı, ağaç, resim, cevher, deniz, şarkı, yağmur, gökyüzü, dolmakalem yel spot lamba, çene, zeka küpü, ses, güneş
<b>Rehber/ geliştiren</b>	42	20,16	51	Yol gösteren, pusula, gözlük, oyun kurucu, Sokrates, silgi, heykeltıraş, marangoz, şapka, kaptan, bahçıvan, depo, danışman, otobüs şoförü, ormanlar kralı aslan, 11880, fener, harita, makine, teknik direktör, kılavuz, doktor, makinist, özel hareketçi, muavin, ışık kaynağı, rüzgar, aşçı, su çarkı, trafik işaretleri, navigasyon, işaret levhası, savaş komutanı, ok, seyis, iklim koşulları, doğal afet, kapı açan, kalemtraş, arkadaş, yıldız, kahraman
<b>İşçi</b>	29	16,21	41	Garson, kukla, oyuncu, kurulmuş saat, doktor, bahçıvan, çoban, bekçi, yönetici, müdür, kumanda, robot, sandalye, balıklara yem atan insan, pazarıcı, makine, patron, radyo, hakem, fabrika işçisi, iki renkli pudring, çiftçi, saat, haber spikeri, fabrika araçları, gardiyan, sistemin çarkı, miskin kedi, tezgahlar
<b>Despot</b>	12	12,65	32	Komutan, gardiyan, Profesör Snape, kral, komutan, yönetici, sirk sahibi, diktatör, çoban, patron, otorite, Adolf Hitler
<b>Yetersiz</b>	12	5,53	14	KPSSzede, bozuk saat, kuru ağaç, cep telefonu, haber spikeri, yüksek dağ, kapalı kutu, bezgin Bekir, mikrofon, papağan, ağaç, Hacivat-Karagöz
<b>Aile</b>	9	5,14	13	Dost, dikenli gül, anne-baba, baba, ebeveyn, anne, aile, ev sahibi, ev sahibi,
<b>Tek tipteşiren</b>	10	4,74	12	Kuaför, çoban, ağacın kökleri-gövdesi-yaprakları, kukla, mahkum, büyük balık, bankacı, robot, gardiyan, sirk eğitmeni
<b>Adaletsiz</b>	8	3,95	10	Vicdan, acı biber, cadı, umutsuz ev kadını, cellat, pazardan sebze seçen teyze, acımasız hemşire, hayal kırıklığı
<b>Özverili</b>	8	3,16	8	Sürpriz yumurta, tamirci, aşçı, usta, takım kaptanı, sabır taşı, kaya taşıyan, madenci
<b>Sosyalleşti ren</b>	3	1,19	3	Aşçı, arkadaş, elektrik
<b>Toplam</b>	169	100	253	

Tablo 2 incelendiğinde öğretmen adaylarının ürettikleri metaforların en fazla kaynak, rehber/geliştiren ve iş gören kategorisinde olduğu görülmektedir. Öğretmen ile ilgili kaynak kategorisinde (% 27,27) ay, ışık, kitap, su pınarı, toprak, internet, vitamin, üzüm bağı, cevher, deniz, spot lamba ve güneş örneklerinin öne çıktığı, toplam 36 metafor ürettikleri gözlenmiştir. Bu kategori kapsamında öğretmen adaylarının öğretmeni bilgiye sahip olan ve bu bilgiyi çevresine ulaştıran kişi olarak gördükleri anlaşılmaktadır. Ayrıca öğretmen adayları bu kategoride, öğretmenin bilgiyi uygulamaya dönüştürme ve yeni bilgi üretme gibi özelliklerine vurgu yapmaktadır.

Örneğin öğretmeni toprağa benzeten bir katılımcı “*toprak bitkinin büyümesi için gerekli mineralleri ve ortamı bitkiye sağlar. Öğretmen de öğrencinin ihtiyacı olan bilgiyi öğrenciye sağlar.*” (Bk3) olarak açıklarken;



Diğer bir katılımcı “*Öğretmen çiftçi gibidir, çünkü ağaçları bilgi gıdası ile besleyerek, eleştirel düşünebilen, özgüvenli, sorumluluk sahibi öğrencilerin ağacın dallarında yeşermesini sağlar.*” (Tde52) diyerek açıklamıştır.

Öğretmen kavramını rehber/geliştiren kategorisi ile ilişkilendiren katılımcılar (% 20,16) yol gösteren, pusula, heykeltıraş, marangoz, kaptan, fener, harita, trafik işaretleri ve yıldız metaforları başta olmak üzere, toplam 42 metafor kullanmışlardır. Bu kategoride öğretmen adaylarının öğretmeni bir rol model olarak algıladıkları görülmektedir. Katılımcıların öğretmenleri, kendilerini gerçekleştirmeleri için bireysel farklılıklarını dikkate alan ve psiko-sosyal destek sağlayarak sınıf içi uyumu gerçekleştiren kişiler olarak gördükleri ortaya çıkmaktadır. Ek olarak öğretmen adayları öğretmenin uygun yöntemler ile bilgiye ulaşma yollarını etkin kullanan, lider olabilen bireyler olarak tanımladıkları görülmektedir.

Örneğin öğretmeni pusulaya benzeten bir katılımcı “*Öğretmen öğrencisine yol göstermektedir, fakat giderken nasıl gideceği, oraya mümkün olduğunca kolay ulaşabilmesi, öğrencinin kendini deneyerek, keşfederek bulması gereken bir durumdur*” (Bk17) şeklinde açıklarken;

Diğer bir katılımcı “*Öğretmen Sokrates’e benzer, çünkü bir öğrencinin içinde var olan bilgiyi ortaya çıkarmayı bilir. Yanlışların düzeltilmesinde etkilidir.*” (Bk36) diyerek açıklamıştır.

Öğretmen kavramını işçi kategorisi ile ilişkilendiren katılımcılar (% 16,21) başlıca; garson, kukla, oyuncu, kurulmuş saat, bekçi, kumanda, robot, makine, fabrika işçisi ve sistemin çarkı olmak üzere, toplam 29 metafor üretmişlerdir. Katılımcıların ürettikleri metaforların açıklamaları incelendiğinde öğretmenleri zorunlu olduğu için işini yapan, hazır bilgiyi mekanik bir şekilde öğrencilere aktaran, maaş için çalışan ve sistemin çarkı içerisinde yer alan bireyler olarak algıladıkları görülmektedir. Ayrıca öğretmen adayları öğretmeni belirli bir program kapsamında kalarak bilgiyi gerçek yaşam ile ilişkilendirmeyen, ezberci, bireysel farklılıkları dikkate almayan kişiler olarak algılamaktadırlar. Bu kategoriye ilişkin örnek katılımcı görüşleri aşağıda sunulmuştur:

“*Öğretmen robot gibidir, çünkü derse gir, dersi anlat ve çık. Sadece istenilen komutu yerine getiren, insani özellikleri göz ardı eden birey.*” (Psf26)

“*Öğretmen radyo gibidir, çünkü dersini anlatıp giden sadece tek yönlü eğitim veren kişiler. Sadece sunuş yolu ile bilgi aktarır ve öğrencilerden dönüt alma gereği duymaz.*” (Psf55)

Genel olarak öğretmen kavramına ilişkin kategoriler incelendiğinde metaforların olumlu ve olumsuz anlam içerdikleri görülmektedir. Kaynak, rehber/geliştiren, aile, özverili, sosyalleştiren kategorileri öğretmen adaylarının yarısından fazlası (% 56,92) tarafından olumlu; işçi, despot, yetersiz, tek tipeştiren, adaletsiz kategorileri katılımcıların yarıya yakını (% 43,08) tarafından olumsuz açıklamalar ile tanımlanmıştır.

### **3.3. Öğretmen Adaylarının “Öğrenci” Kavramına İlişkin Algıları**

Öğretmen Adaylarının “Öğrenci” kavramına ilişkin algılarını ortaya çıkarmak üzere 244 katılımcıdan 173 metafor değerlendirmeye alınmıştır. Bu metaforlar 10 kavramsal kategori altında toplanmıştır. Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin ürettikleri kategori ve metaforlara ait bilgiler Tablo 3’te sunulmaktadır.

Tablo 3. “Öğrenci” kavramına ilişkin kategori ve metaforlar

Metafor Kategorisi	n	f	%	Metaforlar
Gelişime açık	48	78	31,97	Uçan balon, bitki, çiçek, tohum, masum çocuk, yeni defter, çamur, boş kağıt, hamur, oyun hamuru, ağaç, kütük, ağacın meyvesi, kalıp, boş defter, bardak, meyve, yolcu, işlenmemiş plastik, kum, hammadde, boş kutu, kuş, kömür, boş bardak, beyaz kağıt, işlenmemiş mermer, günebakan, hasta, beyaz tahta, boş levha, yontulmamış odun, dolu defter, yeni doğmuş bebek, sebze, pusulasız denizci, saf ve berrak su, fidan, körebe oynayan çocuk, toprak, kalem, şemsiye, cisim, at, müşteri, pastacı yamağı, amaç, yağmur
Mecbur tutulan	15	39	15,98	Mahkum, er, asker, kurulu saat, yarış atı, köle, çalışan, esir, kevgir, “Tutunamayanlar”, taraftar, otobüs yolcusu, saatin akrebi, evcil hayvan, hamal, jokey
Tek tipleştirilen	22	30	12,30	Tutsak, makine, at, saat, sirkteki hayvan, koyun, akrep-yelkovan, ot, robot, boyama kitabı, çalışan, buz, fide, sürü, dinleyici, çiftlikteki hayvan, katip, esir, mahkum, ırgat, yarış aracı, böcek
Öğrenmeye istekli	18	22	9,02	Müşteri, yavru bir kedi, çocuk, balon, su, arı, aç çocuk, aşçı, tas, akvaryumdaki balıklar, filiz, bebek, bilgisayar kullanıcısı, mıknaş, uçlu kalem, ağaç, diş, izci
Pasif alıcı	19	22	9,02	Dolap, mahkum, işçi, kayıt cihazı, duvar, misafir, papağan, hard disk, boş defter, mevsimlik işçi, sandık, karınca, at, dolu sürahi, köle, makine, anten, çanta, 3110
İhtiyaç duyan	12	13	5,33	Çiçek, ağaç fidesi, bitki, açılmamış kitap, toprak, evren, orkide, umut, kayısı ağacı, köle, labirent, susuz
Mağdur	12	13	5,33	Robot, itaatkar, fakir, kobay, kurban, sömürülen, devlet memuru, çilekeş, geç yaşlı, yarış atı, eşek, mazlum
Özgün	12	12	4,92	Şirinler, böcek, sebze, futbolcu, yaprak (defter), pastacı, su, meyve, hayvan, doğa, gökkuşağı, kuş
Yetersiz	8	8	3,28	Garfield, yolunu kaybetmiş biri, kalabalık, ıvır zıvır, bir kısmı yanmış buğday başağı, yarış atı, telefon, ağustos böceği
Bencil	7	7	2,87	Nankör kedi, huysuz hasta, mikser, kaktüs, kurt, menfaatçi, kedi
<b>Toplam</b>	<b>173</b>	<b>244</b>	<b>100</b>	

Tablo 3 incelendiğinde öğretmen adaylarının ürettikleri metaforların en fazla gelişime açık, mecbur tutulan ve tek tipleştirilen kategorisinde olduğu görülmektedir. Öğrenci ile ilgili gelişime açık kategorisinde (% 31,97) bitki, tohum, yeni defter, oyun hamuru, ağaç, kalıp, hammadde ve boş levha gibi 42 metafor ürettikleri gözlenmiştir. Bu kategori kapsamında öğretmen adaylarının öğrenciyi aldıkları eğitim ile gelişerek hayata hazırlanması gereken bireyler olarak gördükleri anlaşılmaktadır.

Örneğin öğrenciyi hammaddeye benzeten bir katılımcı “*Öğrenci işlenmesi gereken bir hammaddedir. Alması gereken bilgiler, öğrenmesi gereken dersler vardır.*” (Psf44) olarak açıklarken;

Diğer bir katılımcı “*Öğrenci oyun hamuru gibidir; çünkü okula geldiğinde hayata dair pek çok bilgiyi öğrenerek ve kişiliğini, karakterini bularak ve geliştirerek çıkar. Onu şekillendiren eğitim hayatı ve eğitimcilerdir.*” (Atb4) şeklinde açıklamaktadır.

Öğrenci kavramını mecbur tutulan kategorisi ile ilişkilendiren katılımcılar (% 15,98) mahkum, er, kurulu saat, yarış atı, köle, kevgir, saatin akrebi ve hamal gibi 15 metafor kullanmışlardır. Bu kategoride öğretmen adaylarının öğrenciyi belli bir zaman ve mekan zorunluluğu içerisinde, esnekliği sağlanamayan, öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik olarak düzenlenmekten yoksun bir eğitime mecbur tutulan bireyler olarak algıladıkları gözlenmektedir. Katılımcıların öğrencileri eğitim sürecinde etkin rol üstelenemeyen bireyler olarak gördükleri ortaya çıkmaktadır.

Örneğin öğrenciyi mahkuma benzeten bir katılımcı "*Okula bağlı kaldığı ve gidip gelmeye zorlandığı için*" (Bk5) şeklinde açıklarken;

Diğer bir katılımcı "*Öğrenci kurulu saate benzer; çünkü her gün aynı şeyleri yapması gerektiği için*" (Bk19) diyerek açıklamıştır.

Öğrenci kavramını tek tipleştirilen kategorisi ile ilişkilendiren katılımcılar (% 12,30) makine, saat, boyama kitabı, sürü, çiftlikteki hayvan ve katip gibi 22 metafor kullanmışlardır. Bu kategoride öğretmen adaylarının öğrenciyi toplum tarafından belirlenen bir sistem içerisinde kısıtlanmış, sisteme boyun eğen bireyler olarak algıladıkları görülmektedir. Öğretmen adaylarının öğrenciyi bireysel farklılıkların dikkate alınmadığı bir sistem içerisinde, söz sahibi olmayan, kendilerine sunulana razı olarak uymak zorunda bırakılan bireyler olarak gördükleri ortaya çıkmaktadır.

Örneğin öğrenciyi boyama kitabına benzeten bir katılımcı "*Öğrencinin belirli bir potansiyeli vardır fakat eğitim sistemi içerisinde aksaklıklar potansiyeli gerçekleştirmesine izin vermez. Boyama kitabı sınırlar çizer, bunun dışına çıkılmasını reddeder.*" (Psf23) şeklinde açıklarken;

Diğer bir katılımcı "*Öğrenci koyun sürüsüne benzer; çünkü öğrenci dışında gerçekleştiren sisteme uymak zorunda oldukları için*" (Tde58) diyerek açıklamıştır.

Genel olarak öğrenci kavramına ilişkin kategoriler incelendiğinde, metaforların olumlu ve olumsuz anlamlar içerdikleri görülmektedir. Gelişime açık, öğrenmeye istekli, ihtiyaç duyan ve özgün kategorileri öğretmen adaylarının yarından fazlası (% 51,42) tarafından olumlu; mecbur tutulan, tek tipleştirilen, pasif alıcı, mağdur, yetersiz ve bencil kategorileri öğretmen adaylarının yarıya yakını (% 48,58) tarafından olumsuz açıklamalar ile tanımlanmıştır.

#### **4. Tartışma ve Sonuç**

Araştırma sonucunda çalışmaya katılan 275 öğretmen adayı olumlu ve olumsuz anlam taşıyan 494 metafor üretmişlerdir. Okul kavramıyla ilgili metaforların % 57'sinin olumlu, % 42'sinin olumsuz; öğretmen kavramıyla ilgili metaforların % 56'sının olumlu, % 43'ünün olumsuz ve öğrenci kavramıyla ilgili metaforların % 54'ünün olumlu, % 48'inin olumsuz olduğu görülmektedir.

Öğretmen adaylarının yarından fazlası okulu psiko-sosyal gelişime destek olan, yaşamın doğal akışı içerisinde sorumluluk ve işbölümü gibi özellikleri kazandırarak bireyi aydınlatan olumlu bir kavram olarak görürken; diğerleri ise okulu özgürlüğü kısıtlayan, politik baskı unsuru olan ve fiziki güvenliği tehdit edici özellikleri ile olumsuz olarak gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Özgenel ve Gökçe (2019) ortaokul öğrencilerinin okul kavramına ilişkin algılarını inceledikleri çalışmalarında, koruyan, eğiten, sevgi ve eğlence yeri gibi üç olumlu, işkence gibi bir olumsuz kategori ile okulu tanımlamışlardır. Nalçacı ve Bektaş'ın (2012) çalışmalarında, katılımcıların okula ilişkin metaforları; otorite (13), olumsuz (57), yarış (7) ve biçimlendirici (36) gibi olumsuz anlamlar içeren kategorilere rastlanmaktadır. Benzer şekilde, Örucü'nün (2014) metaforlardan yola çıktığı çalışmasında okul; bireyi şekillendiren, davranış değişikliğine neden olan ve gereksiz bilgi aktarımı yapılabilen öğretim süreçlerinin bulunduğu bir yer olarak tanımlanmıştır.

Bu çalışmaya katılan öğretmen adaylarının yarından fazlası öğretmeni duyuşsal ve bilişsel alanda öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayan, fedakar, alanında yeterli, bilgiye ulaşma yollarına rehberlik

eden ve sağlıklı insan ilişkileri kurmaya teşvik eden olumlu bir kavram olarak görürken; diğerleri ise öğretmen kavramını öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini sınırlama, kendini geliştirmeye kapalı olma ve adil davranmama özelliklerinden dolayı olumsuz olarak algıladıkları sonucuna varılmıştır. Benzer şekilde Saban'ın (2004b) 151 sınıf öğretmeni adayının "öğretmen" kavramına ilişkin metaforlarını incelediği araştırmasında, öğretmen aday öğrencilerin öğretmen algıları "bilginin kaynağı ve aktarıcısı", "öğrencileri şekillendirici ve biçimlendirici", "öğrencilerin bireysel gelişimlerini desteklemesi" ve "öğrencilere öğrenme sürecinde rehberlik etmesi" gibi metaforlar ile ifade edilmiştir. İlgili alanyazın incelendiğinde öğretmenlik mesleğine ilişkin araştırmacı, sanatçı, uygulayıcı, biçimlendirici, yol gösterici, fedakar, bilgi kaynağı ve gönüllü gibi kategorilere rastlanmıştır (Ryan ve Bourke, 2018; Ekici, Baş ve Kızılkaya, 2017). Öğretmene yüklenen anlamlar arasında bilgi kaynağı veya korku kaynağı gibi hem olumlu hem de olumsuz tanımlamalara da rastlanmaktadır (Egüz ve Öntaş, 2018).

Duru (2015) çalışmasında öğretmen adaylarının öğretmenleri "kültür aktarıcısı", "davranış mühendisi", "biçimlendirici", "bilgi sunan kişi" ve "yol gösterici" gibi metaforlar ile betimlediklerini vurgulamıştır. Arslan ve Karataş (2015) tarafından yapılan çalışmada ise pedagojik formasyon sertifika programına devam eden öğretmen adaylarının, öğretmen ile ilgili kavramsal kategorileri; anne-baba, öncü, özgecilik ve bilgi yayma olarak belirlenmiştir. Inbar (1996) çalışmasında, öğrencilerin yarısından fazlasının öğretmenlerini 'süper denetleyici' olarak (polis, büyük patron, yargıç) tanımladıklarını belirtmiştir. Inbar'a (1996) göre eğitimciler kendilerini genellikle olumlu, ilgili görürken, öğrenciler ise eğitimcileri denetime ve değerlendirmeye odaklı olarak görmektedirler. Eğitim ile ilgili düşünceleri inceleyen çalışmalar, aday öğretmenlerin bu kavramlara ilişkin şemalarının daha önceki eğitim davranışlarına dayalı olarak oluştuğunu göstermektedirler (Woolfolk Hoy & Murphy, 2001; Thomson, 2016). Yapılan çalışmalar ve bu çalışmanın bulguları incelendiğinde, olumsuz metaforlar, öğretmen adaylarının geçmiş öğrencilik deneyimlerine dayalı olması ve öğretmenlik yaşantılarının henüz başlamamış olması gibi nedenler ile ilgili olduğu düşünülebilir. Bu olumsuz algıların öğretmenlik mesleği deneyimleri sonrasında farklılaşabileceği göz önüne alınmalıdır ve olumsuz algıların değiştirilmesi için çaba gösterilmesi gerekmektedir.

Bu çalışmada yer alan öğretmen adaylarının yarıdan fazlası öğrenciyi eğitim sistemine hevesle katılan, yeni bilgiler öğrenme isteği olan, nicel ve nitel olarak sisteme farklılıklar getiren bireyler olarak tanımlarken, diğerleri ise isteksiz, sadece verilen bilgi ile yetinen, belli kalıplar içerisinde yetiştirilen bireyler olarak gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Özdemir ve Erol (2015) pedagojik formasyon öğrencileri (n=192) ile öğrenci kavramına ilişkin algılarını belirlemek için yaptıkları çalışmada, "eşsiz kıymette hazine", "bilgiye aç" ve "işlenmeye hazır mücevher" gibi olumlu metaforlar ürettikleri ve öğrenciler hakkında görüşlerinin çok büyük bir kısmının olumlu olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Sezgin, Koşar, Koşar ve Er (2017) tarafından yapılan çalışmada, öğretmen metaforlarının önemli bir bölümünün öğrenciyi şekil verme, biçim verme, öğrenciyi yönlendirme ve bir kalıba sokma ifadeleri ile tanımlanması, bu çalışmada ortaya çıkan olumsuz metaforik algılarla örtüşmektedir.

Tüm katılımcıların "okul", "öğretmen" ve "öğrenci" kavramlarına atfettikleri anlamlar; öğretmen adaylarının bu kavramlara ilişkin algılarının çağdaş eğitim sistemimiz tarafından benimsenen yapılandırmacı yaklaşıma uygun olmadığını göstermektedir. Öğretmen adaylarının yarıya yakını; okula zorunluluk, tektipleştirme ve rahatsız edici gibi anlamlar yüklerken, öğretmene; işçi, despot ve yetersiz ve öğrenciyeye; mecbur tutulan, tektipleştirilen ve pasif alıcı anlamlarını yüklemişlerdir. Bunun yanı sıra, öğretmen adaylarının öğretmene ilişkin rehber, yol gösterici ve kaynak kişi olarak olumlu algıladıkları; öğrenciyi ise gelişime açık ancak mecbur tutulan kişiler olarak gördükleri belirlenmiştir. Bu durum yakın gelecekte öğretmenlik mesleğini icra etmesi beklenen öğretmen adaylarının, sisteme girmeden önce kendilerini öğrenci olarak tanımladıklarında olumsuz algılar geliştirdiklerini fakat kendilerini sistem içerisinde görev yapan kişiler olarak düşündüklerinde daha olumlu bir algıya sahip olduklarını göstermektedir. Hizmet öncesi eğitimleri öğretmen adaylarına istedik öğretmen davranışları ve olumlu tutum geliştirmelerinde

farkındalık yaratırken, lisans öncesi öğrencilik deneyimleri tersine bir deneyim yaşadıklarını düşündürmektedir. Öğretmen adaylarının çalışmada ele alınan eğitim ile ilgili temel kavramlara çağdaş eğitim sistemimizin gereklilikleri doğrultusunda anlamlar yüklemeleri beklenmektedir. Çalışma sonucunda ortaya çıkan bulgular düşündürücü olmakla birlikte, öğretimin niteliğinin artırılması için ele alınması gereken önemli bir konudur.

Bu araştırmanın öğretmen adaylarının tüm eğitim yaşantıları boyunca gözlemlediği tüm okul, öğretmen ve öğrenci örneklerinin bir sentezidir. Bu algıların bir kısmının olumsuz olduğu gözlenmiştir. Olumsuz algılar incelendiğinde demokratik olmayan eğitim ortamları, öğrenci ilgi ve gereksinimlerine göre öğretimin düzenlenmemesi, bireysel farklılıkların dikkate alınmaması, programlarda esnekliğin sağlanamaması, öğretmen merkezli öğretim yapılması ve fırsat eşitliğinin sağlanamaması gibi eğitim sistemimizin temel sorunları olarak algıladıkları görülmüştür. Geleceğin Türkiye'sinde sözü geçen sistemsel sorunların geride bırakılması eğitim fakülteleri ile Milli Eğitim Bakanlığı arasındaki uyum ile gerçekleştirilebilir. Bu uyumun sağlanmasındaki ilk adımı eğitim fakültelerinde atmak gerekmektedir. Buna yönelik olarak, öğretim elemanlarının özellikle öğretmenlik meslek bilgisi derslerinde yapılandırıcılığı temel olarak oluşturdukları demokratik ortamları sağlamaları, öğretmen adaylarının ilgi ve gereksinimlerine uygun bir öğretim planlamaları, disiplinlerarası bir anlayış ile esnek programlar düzenlemeleri, öğrencinin etkin bir katılımcı olmasını sağlamaları ve fırsat eşitliğini sunmaları önerilebilir. Zira öğretmen adayları sözü edilen düzenlemeleri eğitim fakültelerinde deneyimleyebilirlerse, öğretmen olduklarında da olumlu rol modellerinden öğrendiklerini uygulayanlar olacaklardır. Böylece okul, öğretmen ve öğrenci kavramlarına yönelik algılarımız istendik yönde artabilir.

## **Kaynaklar**

- Altun, S. A., & Apaydın, Ç. (2013). Kız ve erkek öğretmen adaylarının “eğitim” kavramına ilişkin metaforik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 19(3), 329-354.
- Arslan, D., & Karatas, Z. (2015). Mirror of prospective teachers' mind: metaphors. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 197, 1464-1471.
- Duru, S. (2015). A metaphor analysis of elementary student teachers' conceptions of teachers in student- and teacher-centered contexts. *Eurasian Journal of Educational Research*, 60, 281-300. doi: 10.14689/ejer.2015.60.16
- Egüz, Ş., ve Öntaş, T. (2018). Ortaokul öğrencilerinin “öğretmen” kavramına ilişkin kullandıkları metaforlar. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 79-91.
- Ekici, G., Baş, M. ve Kızılkaya, O. (2017). Öğretmen adaylarının “öğretmenlik mesleği” kavramına ilişkin algılarının belirlenmesi: Bir metafor analizi çalışması, *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 8(28), CCLXXXVIII-CCCXIII.
- Glucksberg, S. (1998). Understanding metaphors. *Current Directions in Psychological Science*, 7(2), 39-43.
- Gültekin, M. (2013). İlköğretim öğretmen adaylarının eğitim programı kavramına yükledikleri metaforlar. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 126-141.
- Inbar, D. (1996). The free educational prison: Metaphors and images. *Educational Research*, 38, 77-92.
- Izadinia, M. (2016). Student teachers' and mentor teachers' perceptions and expectations of a mentoring relationship: do they match or clash? *Professional Development in Education*, 42(3), 387-402.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.

- Leavy, A. M., McSorley, F. A., & Boté, L. A. (2007). An examination of what metaphor construction reveals about the evolution of preservice teachers' beliefs about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education, 23*(7), 1217-1233.
- Mahlis, M., Massengill-Shaw, D., & Barry, A. (2010). Making sense of teaching through metaphors: A review across three studies. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 16*(1), 49-71.
- McGrath, I. (2006). Using insights from teachers' metaphors. *Journal of Education for Teaching, 32*(3), 303-317.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. California: Sage Publications.
- Miller, S. I. (1987). Some comments on the utility of metaphors for educational theory and practice. *Educational Theory, 37*, 219-227.
- Nalçacı, A., & Bektaş, F. (2012). Öğretmen adaylarının okul kavramına ilişkin algıları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 13*(1), 239-258.
- Neisser, J. U. (2003). The swaying form: Imagination, metaphor, embodiment. *Phenomenology and the Cognitive Sciences, 2*(1), 27-53.
- Örücü, D. (2014). Öğretmen adaylarının okul, okul yönetimi ve Türk eğitim sistemine yönelik metaforik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 20*(3), 327-358.
- Özdemir, T. Y., ve Erol, Y. C. (2015). Pedagojik Formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının okul, öğretmenlik ve öğrenci kavramlarına ilişkin algıları. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 13*(4), 215-244.
- Ozgenel, M. & Gokce, B. D. (2019). Metaphorical analysis of the perceptions of the primary school students on the concepts of "School, teacher and principal", *International Online Journal of Educational Sciences, 11*(1), 100-122.
- Patton, Q. M. (2001). *Qualitative research: Evaluation methods*. California: Sage Publications.
- Ryan, M. & Bourke, T. (2018). Spatialised metaphors of practice: how teacher educators engage with professional standards for teachers, *Critical Studies in Education, 59*(2), 167-186.
- Saban, A. (2004a). Prospective classroom teachers' metaphorical images of selves and comparing them to those they have of their elementary and cooperating teachers. *International Journal of Educational Development, 24*, 617-635.
- Saban, A. (2004b). Giriş düzeyindeki sınıf öğretmeni adaylarının "öğretmen" kavramına ilişkin ileri sürdükleri metaforlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 2*(2), 131-155.
- Sezgin, F., Koşar, D., Koşar, S., & Er, E. (2017). Öğretmenlerin öğrenciye yönelik metaforlarının belirlenmesine ilişkin nitel bir araştırma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 32*(3), 600-611.
- Shaw, D. M., & Mahliss, M. (2008). Pre-service teachers' metaphors of teaching and literacy. *Reading Psychology, 29*(1), 31-60.
- Thomas, L., & Beauchamp, C. (2011). Understanding new teachers' professional identities through metaphor. *Teaching and Teacher Education, 27*(4), 762-769.
- Thomson, M. M. (2016). Metaphorical images of schooling: Beliefs about teaching and learning among prospective teachers from the United States displaying different motivational profiles. *Educational Psychology, 36*(3), 502-525.
- Toremen, F., & Dos, I. (2009). The metaphoric perceptions of primary school teachers on the concept of inspection. *Educational Sciences: Theory and Practice, 9*(4), 1999-2012.

- Woolfolk Hoy, A., & Murphy, P. K. (2001). Teaching educational psychology to the implicit mind. In R. Sternberg ve B. Torff (Ed.), *Understanding and teaching the implicit mind* (pp. 145-185). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Yalçın, M., & Erginer, A. (2012). Metaphoric perception of principals in primary schools. *Journal of Teacher Education and Educators*, 1(2), 229-256.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9. Genişletilmiş Baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Zhao, H., & Huang, J. (2008). Interpreting metaphor in use by Mandarin teachers of English. *Polyglossia*, 15, 1-9.

## **Extended Summary**

### **1. Introduction**

School, teacher and student are the main concepts of the education system and they have the power to influence all other elements of the system. Therefore, the similar perceptions of the attributed meanings about these concepts are important for the stakeholders in the education system. Studies about attributed meanings of the preservice teachers on the basic concepts about education can reveal the perceptions about teaching profession. The consequences about the perceptions of these concepts on the basis of metaphors provide an opportunity to present the desired teaching – learning process more efficiently to the prospective teachers.

Metaphorical studies show that determining the opinions of prospective teachers about professional objectives and teaching provide findings related to their efforts, continuity and dedication in the profession (McGrath, 2006; Leavy, McSorley, & Boté, 2007; Shaw & Mahlios, 2008; Thomas & Beauchamp, 2011; Izadinia, 2016). The aim of this study is to facilitate the examination of the perceptions of prospective teachers on the concepts of “school, teacher and student” by revealing them through metaphors.

### **2. Method**

This research is a qualitative research in the descriptive survey model. In the process of data collection and interpretation, phenomenological design was used. The study group consisted of 275 prospective teachers attending the Pedagogical Formation Certificate Program in Hacettepe University, Faculty of Education in 2015-2016 academic year. The data were collected through an open-ended questionnaire. In order to analyze metaphors with their reasons, the conjunction “because” was included in the questionnaire. In the analysis of the data, the content analysis technique was employed. The stages of data analysis of this research were: (1) coding and elimination, (2) sample metaphor composition, (3) developing categories and (4) validity and reliability.

### **3. Findings, Discussion and Results**

It is observed that the metaphors produced by the prospective teachers about the school concept are mostly in the category of the necessity, uniformity and source. When the categories related to school concept are examined, it is seen that metaphors contain both positive and negative meanings. The categories of source, family, sociality, development, life source, responsibility/division of labor are defined positively more than half of the prospective teachers (57%), whereas the categories of obligation, uniformity, uncomfortable, uncertain and creating oppression are defined negatively nearly half of prospective teachers (43%). When the metaphors about school are considered, more than half of the metaphors are positive, when they were examined in terms of the meanings attributed, the rates of positive and negative metaphors were close to each other quantitatively. More than half of the prospective teachers perceive the school as a positive concept that supports the psycho-social development and enlightens the individual by providing the characteristics of responsibility and creates division of labor within the natural flow of life, since the rest of them define it to be negative in terms of restricting freedom, being an element of political pressure and threatening physical security.

It is noticed that the metaphors produced by the prospective teachers about the teacher concept are mostly in the category of the source, guide/developer and worker. When the categories related to teacher concept are examined, it is seen that metaphors express both positive and negative meanings. The categories of source, guide/developer, family, devoted and socializer are defined positively by more than half of the prospective teachers (57%), on the other hand the categories of worker, bully, incapable, making uniform and unfair are defined negatively by nearly half of prospective teachers (43%). More than half of the prospective teachers considered the teacher as a positive concept who meets the needs of the students in the affective and cognitive field, is self-



sacrificing and well-qualified, guides the ways of accessing information and encourages healthy human relations, whereas the rest of the prospective teachers perceive the teacher concept as negative because of their ability to limit their interests and abilities, to be reluctant to self-improvement and to act fairly.

It is seen that the metaphors of the prospective teachers about the student concept are frequently in the category of the eager for improvement, being obligated and uniformed. Generally, if the categories related to the student concept are examined, it is seen that metaphors contain positive and negative meanings. The categories of eager for improvement, deprived, unique are defined positively by more than half of the prospective teachers (51%), on the other hand the categories of being obligated, uniformed, passive learner, victim, incapable and self-centered are defined negatively by nearly half of prospective teachers (49%). According more than half of the prospective teachers in this study, the student is eager to participate in the education system, is willing to learn new information, and make a difference in the education system both qualitatively and quantitatively, while the rest of the prospective teachers perceive the student as reluctant, satisfied with only the given knowledge and with stereotypes.

The meanings that prospective teachers attributed to the concepts of school, teacher and student demonstrate that their perceptions regarding these concepts are inappropriate for the constructivist approach adopted by our modern education system. The results of this study reveal that the negative perceptions of prospective teachers about school, teacher and student concepts are mainly due to non-democratic educational environments, lack of instructional design according to student interests and needs, ignorance of individual differences, lack of flexibility in curriculum, teacher-centered teaching and inequality of opportunity.

**Araştırma makalesi:** Neyişçi, N., & Özdiyar, Ö. (2019). Öğretmen adaylarının okul, öğretmen ve öğrenci kavramlarına ilişkin metaforik algıları. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21 (2), 50-67.



## Mentors and Mentoring Program for First-Year Teachers

Neşe BÖRÜ\*

Received date: 04.06.2018

Accepted date: 03.06.2019

### Abstract

The good quality of teachers for individuals depends on how much importance is given to teachers. First-year teachers can adversely affect on the development of students owing to the lack of their experiences. Mentoring programs occurred by mentors can be an effective way for enhancing professional skills of first-year teachers. The current research aims to determine views of 8 primary school principals and 8 primary school teachers regarding with mentors' qualifications and the mentoring program. Therefore, the research has been structured through the phenomenological approach based on the qualitative research method. Results have been reached by transforming the data collected by the interview technique to 6 themes through the descriptive analyzing technique. Consequently; the current research has found the importance of effective and quality the mentoring program due to the necessity of professional experience in terms of first-year teachers. The efficiency of the mentoring program has connected to choosing pre-service teachers to universities and training them. Another finding has been about qualifications of mentors being the most important actor of the mentoring program. These qualifications have been like having effective human relationships and communications skills, having ethical values, being role-model, having vision. The content of the mentoring program should include class-management, introducing students, the relationship of parents and principals. Furthermore, the research has reached the findings about the significance of supervision of the mentoring program and of the education of mentors.

**Keywords:** Mentor teachers, first-year teachers, mentoring programs.

\* Nevşehir Hacı Bektaş Veli University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Nevşehir, Turkey; nboru@hotmail.com

# Mesleğe Yeni Başlayan Öğretmenler için Mentörlük ve Mesleğe Giriş Eğitimi

Neşe BÖRÜ\*

Geliş tarihi: 04.06.2018

Kabul tarihi: 03.06.2019

## Öz

Toplumun tüm fertlerinin kaliteli öğretmenlere ulaşması öğretmenlere gereken önemin verilmesi noktasında anlam kazanır. Mesleğe yeni başlayan öğretmenler tecrübesizliklerinden ötürü öğrencilerin gelişimini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Mentörler yoluyla gerçekleştirilen *mesleğe giriş eğitimi* mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin mesleki becerilerini arttırma konusunda etkili bir yol olabilir. Bu araştırma 8 ilkokul müdürünün ve 8 ilkokul öğretmenin mentörlük ve mesleğe giriş eğitimi ile ilgili görüşlerine ulaşmayı amaçlar. Dolayısıyla bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden biri olan olgubilim desenine göre yapılandırılmıştır. Yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanan veriler betimsel analiz tekniği ile 6 tema haline dönüştürülerek sonuçlara ulaşılmıştır. Sonuç olarak mesleğe yeni başlayan öğretmenler için mesleğe giriş eğitimi önemlidir. Uygulanacak eğitimin etkililiği önemli ölçüde öğretmenlerin üniversiteye seçilip ve yetiştirilmesiyle ilintilidir. Mesleğe giriş eğitiminin ana aktörleri olan mentörlerin etkili insan ilişkileri ve iletişim becerilerine sahip olması, etik değerlere sahip olması, rol-model olması, vizyon sahibi olması gibi yeterliliklere sahip olması beklenmektedir. Mesleğe giriş eğitiminin içeriği sınıf yönetimi, öğrencileri tanıma, velilerle iletişim, yönetimle ilişkiler gibi konular üzerinedir. Son olarak, mentörlerin eğitimi devam etmelidir, mesleğe giriş eğitimi denetim ve değerlendirilmelerden geçirilerek gerekli geribildirimler mesleğe giriş eğitimine yansıtılmalıdır.

**Anahtar kelimeler:** Mentörlük, aday ilkokul öğretmenleri, mesleğe giriş eğitimi

\*  Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Nevşehir, Türkiye; nboru@hotmail.com

## 1. Giriş

Öğretmenlere gereken önemin verilmesi, tüm öğrencilerin nitelikli öğretmenlere ulaşması noktasında oldukça önemlidir. Öğretmenlik mesleğinde ilk yıllar, diğer yıllara kıyasla mesleki gelişim açısından daha fazla kazanım elde edilen zaman dilimidir. Bununla beraber, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin desteğe ve gelişime ihtiyacı vardır (Rivkin ve diğerleri, 2005). Toplum mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin performanslarının deneyimli öğretmenlere benzemesi beklentisinde içerisinde, fakat mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin herhangi bir destek almaksızın öğrencilerin öğrenimi üzerindeki maksimum etkileri mesleki deneyimlerinin ilk 3 ile 7 yıl arasında gerçekleşir. Kapsamlı bir mesleğe giriş eğitimi ise bu sürecin daha hızlı ilerlemesine katkıda bulunur (Alliance for Excellent Education, 2004; Villar, 2004; akt, Stanulis & Floden, 2009). Mentörler tarafından verilen mesleğe giriş eğitiminin mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin mesleki becerilerini arttırmanın yanı sıra (Barrera ve diğerleri, 2010) meslekten ayrılma oranları düşürme (Darling-Hammond; 2003) üzerinde de olumlu etkileri vardır.

Mentör öğretmenlerin yeterliliklerinin ve mesleğe giriş eğitiminin geliştirilmeye ihtiyacı vardır. Daha önce yapılan araştırmalar da mentörlerin başarılı olabilmesi için belirli bir rehberliğe ve eğitime ihtiyacı olduğunu göstermektedir. Bununla beraber, mesleğe giriş eğitiminin amaçları iyi belirlenmeli ve programlarda mentörün görev ve sorumlulukları açıkça ifade edilmelidir. Mentörlere aday öğretmenleri izleyip değerlendirebilmeleri ve gerekli dönütleri verebilmeleri için gerekli zaman verilmelidir. Mesleğe giriş eğitiminin değerlendirilmesi için okul yöneticisinin, mentörün ve aday öğretmenin görüşlerine başvurulması ve gerekli düzeltmelerin yapılması programın başarısını arttıracaktır. Dahası okuldan ayrılan öğretmenlerle de mesleğe giriş eğitimi üzerine görüşmeler yapılması programın etkililiğine fayda sağlayacaktır (Barrera ve diğerleri, 2010).

İlgili literatür incelendiğinde Gömleksiz ve diğerlerinin, (2017) öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin olarak sosyal bilgiler dersi öğretmen adaylarının görüşlerini belirlenmektir. Yazıcı & Tekerci'nin (2017) Bu çalışmanın sonucunda mentörlerin yeterlilikleri ile ilgili eksiksiklerin olduğuna dair bulgulara ulaşılmıştır. Uçar (2017) çalışması mentörlerin yeterlilikleri ile ilgili akademik açıdan ve iletişim becerileri ile ilgili başarı beklenildiği sonucuna ulaşılmıştır. Uçar (2015) çalışması ise mentörlerin yeterlilikleri ile ilgili beklentilerin yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Sezgin ve diğerlerinin (2014) çalışması ise okul müdürlerinin mentörlük rolleri üzerinedir. Araştırmanın sonuçlarına göre mentörlük süreci yönetici ve öğretmenlerin mesleki ve sosyal gelişimlerinde önemlidir. Okul müdürlerinin tecrübelerini paylaşma konusunda istekli olduğu ve bu görevi tavsiye verme tarzıyla yerine getirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Kana (2014) çalışmasında KPSS sınavının öğretmen adaylarının uygulama derslerine olan motivasyonunu olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Barrera, et al., (2010) çalışması mesleğe giriş eğitiminin önemi üzerinde durur.

Bu araştırma devlet okullarında mesleğe yeni başlayan sınıf öğretmenlerine yönelik uygulanan 'mesleğe giriş eğitime' ilişkin olarak öneriler sunmak için ilkökul müdürlerinin ve sınıf öğretmenlerinin görüşlerine başvurmuştur. Bu bağlamda bu araştırma mesleğe yeni başlayan öğretmenler için mesleğe giriş eğitiminin nasıl olması gerektiğine ilişkin görüşlere ulaşmayı hedeflemekle birlikte mentörlük yapacak öğretmenin yeterliliklerine ilişkin görüşlere de ulaşmayı hedeflemektedir.

### **1.1. Mentörün yeterlilikleri**

Etkili mentörlük süreci; duygusal bir adanmışlık, zamanın ve ruhun cömertçe harcanması, öğrenmeye karşı isteklilik, hassas olma, güven sağlama, övgü yeteneği, ödün vermeyen entelektüel titizlik, sınırlılıklara ve imkansızlıklara karşı hoşgörü, yeteneği ve cesareti gerektirir (Madison *et al.*, 1994). Mentörün rolleri ve özellikleri ile ilgili 4 önemli özellik öne çıkmaktadır; bunlar: 'kişisel destek', 'görevle ilgili yardım ve tavsiye', 'problemlerle ilgili yardım ve tavsiye', 'adayın deneyimlerine yönelik eleştirel yansıtma ve geribildirim vermedir'. Aday öğretmenler mesleğe başladıkları ilk hafta oldukça streslidirler, bu sebeple mentörleri ve meslektaşları tarafından duygusal desteğe, arkadaşlığa ve kabule ihtiyaç duymaktadırlar. Özellikle ders planları ve kaynakları, okulu öğrenme gibi konularda hemen desteğe ihtiyaç duymaktadırlar. İlerleyen zamanlarda yardıma daha ziyade öğrencilerin öğrenimi ve davranışsal problemlerin yönetimi gibi spesifik durumlarda ihtiyaç duymaktadırlar. Bu süreçte aday öğretmenler herhangi bir cezaya maruz kalmadan tavsiyeye, yardıma ve rol-modele ihtiyaç duymaktadırlar. Sonraki aşamalarda aday öğretmenler problemleriyle ilgili olarak yakın arkadaş havasındaki mentörler yerine alanıyla ilgili uzman öğretmenlerin, okul müdürlerinin ve hizmet içi eğitimlerin desteğine ihtiyaç duymaktadır. Bu aşamada daha yansıtıcı, eleştirel bir yaklaşım, aday öğretmenlerin öğretim stillerini geliştirmelerine ve başarılı bir şekilde öğrencilikten öğretmenliğe geçişin sağlanmasına katkı sağlayacaktır (Ballantyne *et al.*, 1995).

### **1.2. Mentörlük programı**

Flynn & Nolan'nın (2008) çalışmasında yer alan öğretmenler için geliştirilen başarılı *mentör köyü programının\** özellikleri: Mentörlük programının organizasyonu, mentörün seçimi ve eşleştirilmesiyle ilgili olarak bir komite belirlenmiştir. Mesleğe giriş eğitiminde en önemli faktör olarak mentörlük yapacak kişinin belirlenmesi ve öğretmen adayıyla eşleştirilmesi süreci gösterilmiştir. Komite mentör olmak için yapılan başvuruları bir havuzda toplamış ve başvurular arasından adayının mesleki yeterliliklerine, istekli olmasına ve insan ilişkileri konusundaki yeterliliklerine bakmıştır. Mentör ile aday öğretmen arasındaki ilişki mesleğe giriş eğitiminin kalbi olarak görülmekte ve bu sebeple eşleştirilmelerde güvenilir bir ilişkiyle neticelenmesi kriterine dikkat edilmektedir. Mentör-aday öğretmen eşleşmesi sonucunda oluşan takımların haftada en az 2 saatlerini birlikte geçirmeleri beklenmektedir. Okul yöneticisi oluşturulan takımlara ortak bir zaman ve fırsatlar sağlamakla sorumlu olup, bölge koordinatörü kurulan bu iki üyeli takımla düzenli olarak buluşup, problemlerin çözümlenmesine destek vermektedir. Bu süreçte hem aday öğretmen hem de mentör eğitime tabi tutulmaktadır. Aday öğretmenler sınıf yönetimi, velilerle iletişim, özel-öğrencilere karşı tutum konusunda eğitim alırken, mentörler aday öğretmenlerin ihtiyaçları, yetişkin eğitimi, bilişsel koçluk üzerine eğitim almaktadırlar. Eğitim ilk ay iki gün, sonraki iki ay ise birer gün süreyle yapılmaktadır. Eğitimlerden önce mentörlere ve aday öğretmenlere kaygılarını paylaşmaları konusunda fırsat verilmektedir. Okul yöneticileri aday öğretmenlere zor sınıfları vermekten kaçınmakta ve öğretim dışı görevleri aday öğretmenlere ilk dönem vermemektedir. Okul yöneticilerinin rolü mentörlük programında önemlidir. Bölge koordinatörleri mentörlük programı ve bu programda okul müdürlerini rolüyle ilgili olarak okul müdürlerini bilgilendirmektedir. Bölgenin mentörlük komitesi bölgedeki bir üniversiteyle mentörlük programının değerlendirilmesi konusunda işbirliği yapmaktadır.

---

\* Mentör köyü programı: 1988-2000 yılları arasında on dört binden fazla mentör ve aday öğretmene destek veren, mesleğe yeni başlayan öğretmenleri yetiştirme programıdır. Bu eğitim programı ve komitenin görevi 2000 yılında son bulmuştur.

Programın koordinatörleri ve üniversite temsilcilerinin geliştirdiği okul müdürleri, mentörlere ve aday öğretmenlere yönelik veri toplamı aracı ve paydaşlarla yapılan yüz yüze görüşmelerle programın niteliği değerlendirilmektedir. Tüm programların mükemmel olmadığı kabul edilmekte ve değerlendirmeler sonucunda elde edilen öneriler ve yorumlar yoluyla mentörlük programında düzenlemeler yapılmaktadır.

### **Araştırmanın amacı**

İlkokul öğretmenlerinin ve okul müdürlerinin görüşlerine göre aday ilkökul öğretmenlerine yönelik mentörlük eğitim sürecine ilişkin görüşleri belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın alt amaçları izleyen paragraflardaki gibidir:

1. İlkokul öğretmenlerinin ve okul müdürlerinin görüşlerine göre mentörlük eğitim sürecinin nasıl olması gerektiğini belirlemek.
2. İlkokul öğretmenlerinin ve okul müdürlerinin görüşlerine göre mentörün yeterliliklerini belirlemek.

## **2. Yöntem**

### **2.1. Araştırmanın modeli**

Merak edilen konu üzerinde ayrıntılı ve sistemli olarak veri toplamak için bu araştırma nitel araştırma yöntemine göre desenlenmiştir. Araştırmanın deseni ise olgubilimdir.

### **2.2. Katılımcılar**

Araştırmanın katılımcılarını 8 ilkökul öğretmeni ve 8 ilkökul müdürü oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan ilkökul müdürleri belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemi olan '*maksimum çeşitlilik örneklemeden*' yararlanılmış ve sosyo-ekonomik açıdan farklılık gösteren ilkökulların müdürlerine ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan okul müdürlerinin 2'si kadındır. İl merkezinde çalışan kadın okul yöneticisi sayısı oldukça azdır. Araştırmaya katılan ilkökul öğretmenlerini belirlerken ise amaçlı örnekleme yöntemi olan '*kolay ulaşılabilir örneklemeden*' yararlanılmıştır. İlkokul öğretmenlerinin 2'si kadındır. Araştırmaya katılan okul müdürlerinin ve öğretmenlerinin branşları sınıf öğretmeni olarak belirlenmiştir. Çünkü her branşın mentörünün farklı özelliklere ve yeterliliklere sahip olabileceği düşüncesiyle katılımcıların branşlarında sınırlılık yapılması sağlanmıştır.

### **2.3. Veri toplama süreci**

Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır. Görüşme soruları araştırmanın amaçlarına uygun nitelikte hazırlanmış ve araştırma öncesinde toplamda 10 soru hazırlanmıştır. Bu 10 soru 1 alan uzmanı tarafından kontrol edilerek, soruların güvenilirliği sağlanmaya çalışılmıştır. Bununla beraber, veri toplama sürecinde katılımcılara sonda sorular da sorulmuştur; böylece ifade ettikleri düşüncenin katılımcı tarafından ne anlama geldiği detaylı olarak irdelenmiştir. Katılımcıların görüşlerini rahatlıkla ifade edebilmeleri için görüşme sürecinin güvenilir ve samimi bir havada gerçekleşmesi araştırmacı tarafından sağlanmaya çalışılmıştır. Katılımcılarının gizliliğinin korunmasına ve araştırmaya gönüllü olarak katıldıklarına dair katılımcı ve araştırmacı etik sözleşme formunu imzalamıştır.

### **2.4. Verilerin analizi**

Araştırma sonucunda elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz yaklaşımı kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2006, s.224)'te yer alan betimsel analiz yaklaşımı aşamaları dikkate alınmıştır. Bunlar:

- Görüşme kayıtlarının dökümü: Katılımcıların görüşleri ses kayıt cihazına kaydedilmiştir. Görüşmeler sonrasında ses kayıtları dijital ortamda görüşme formları haline dönüştürülmüştür.
- Kodlama anahtarının oluşturulması ve kodlanması: Görüşme formuna yazılan katılımcıların ifadelerine anlamlarına göre kodlar verilmiştir. Kodlama sürecinden sonra benzer kodlar gruplandırılarak temalar oluşturulmuştur. Bu sürecin sağlıklı gerçekleşebilmesi için ifadeler ve kodlar tekrar tekrar kontrol edilerek bulguların güvenilirliği sağlanmaya çalışılmıştır.
- Bulguların tanımlanması ve yorumlanmasıdır: Belirlenen temalar doğrudan alıntılarla desteklenerek bulgular olarak ortaya konmuştur.

### **3. Bulgular**

Araştırmanın verileri üzerinde yapılan incelemeler neticesinde katılımcıların ifadeleri 6 tema altında gruplandırılmıştır. Bu temalar:

- (1) Mesleğe giriş eğitimine bakış,
- (2) Mentörün seçimi,
- (3) Mentörün özellikleri ve yeterlilikleri,
- (4) Mesleğe giriş eğitim süreci,
- (5) Mesleğe giriş eğitiminin içeriği,
- (6) Mentörün denetimidir.

Belirlenen bu temalara ilişkin alıntıların sunumunda öğretmenlerin ve okul müdürlerinin görüşleri ayrı ayrı ele alınmıştır.

#### **3. 1. Öğretmenlerin görüşleri**

##### **3. 1. 1. Mesleğe giriş eğitimine bakış**

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleğe giriş eğitimine bakışları olumdur. Bununla beraber eğitim sürecinin etkili geçmesi için birtakım önlemler alınmasına ilişkin görüşleri de mevcuttur. P2 kodlu öğretmen milli eğitim sistemindeki tüm uygulamaların etkililiğinin milli eğitime nitelikli öğretmen alımından geçtiğine inanıyor.

*“Öncelikle işin can alıcı kısmı öğretmenlerin mesleğe seçiminden geçiyor. İlk düğme yanlış ilikleniyor. Mentörlük sistemi iyi planlanıp düzenlendiği takdirde tabii ki iyi sonuçlar verir ancak Türkiye’deki özellikle MEB’in uyguladığı ya da uygulamaya çalıştığı her yenilik sonuca ulaşmadan değişikliğe gittiği ya da kaldırıldığı için kendi camiasında maalesef inandırıcılığını kaybetmiştir. İş ya zoraki ya da gönüllü fedakar öğretmen ve paydaşlarla yürüyor. Mentörlük sisteminde eğer mentörlük yapacak öğretmenler iyi eğitilip ve gönüllülerin seçilmesi sağlanırsa, biraz da ekonomik caziplik getirilirse çok faydalı olacaktır. Okullara yeni bir heyecan, yeni fikirler ve canlılık gelecektir.” (P2)*

P5 meslek hayatının akademik öğretimden farklı olduğunu, meslek hayatından da eğitime devam edilmesi kanısındadır. Mesleğin başındaki öğretmenler kusurlarının ortaya çıkması endişesiyle çekingen davranabilmekte ve kendisini iletişime kapatabilmektedir. P5, bu durumun genç öğretmenin kişisel gelişimini dolayısıyla hitap ettiği öğrencileri de olumsuz etkileyeceği kanısındadır.

*“Eğitim fakültelerindeki bilgilerle, meslek hayatındaki bilgiler çoğu zaman birbirinden fazlaca uzak kalmaktadır. Mesleğe yeni başlayan öğretmen tecrübeli bir öğretmen olan mentörle, karşılaştığı sorunlara daha çabuk çözüm üretebilecektir. Mesleğe yeni başlayan bir öğretmen tecrübeli öğretmenlerin etkisi altında kalabilmektir. Hatta yetersiz kalan ileri yaş öğretmenlerin yanlışlarını doğru gibi kabul edebilmekte ve uygulamaktadır. Hepsinden önemlisi yeni bir öğretmen okulda eksikliğim, acemiliğim ortaya çıkacak korkusuyla kapalı kutu konumundadır. Böyle durumda da yeni öğretmenin sorumluluğundaki öğrenciler mesleğin ilk yıllarındaki öğretmenlerin elinde heba olmuş insanlarımız olarak büyümektedirler. Bu sistemin bir nebze bu yanlışlıkların önüne geçebilecektir.” (P5)*

P5 internetin mesleki gelişim açısından tehlikeli olabileceği kanısındadır. Mesleğin başındaki öğretmenlerin internet ortamından buldukları hazır dokümanlaa bağımlı hale gelebileceği endişesindedir. Bu sorunun üstesinden mentörlerle gelinebileceği kanısındadır. Ayrıca mentörler, mesleğe yeni başlayan öğretmenlere etkili veli iletişiminin nasıl gerçekleşeceği konusunda uygulamalı eğitim verebilir.

*“Mesleğin başındaki bir öğretmenin en büyük sorunlarından birside kendisinin hazırlaması gereken çalışmalarda internette hazır bulduklarına esir olabilmektedir. Rehber bir öğretmenle birleştirilen güçler ve fikirler sayesinde (sınavlar, etkinlikler vb yaratıcılıklar) bu duruma düşmeyebilecektir. Ayrıca, mesleğin başında düşmesi muhtemel öğretmen-veli iletişimindeki aksaklılara meydan vermeyecektir.” (P5)*

P5 kıdemli öğretmenlere mentör olma gibi fırsatlar sunulmasının, onların kişisel gelişimine de katkı sağlayacağı düşüncesindedir. Öte yandan, kalitesiz mentörlerle yapılan eğitimin, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin mesleki deformasyonuna sebep olabileceği endişesindedir. bu durum mentörler aday öğretmen arasında rekabet krizinin de oluşmasına sebebiyet verebilir. Bu sebeple mentörlerin seçimi önemlidir.

*“Mesleğe yeni başlayan bir öğretmen mentörlük sistemiyle kendisine rehber olacak öğretmenin mental yorgunluğuna karşı faydası olabilecektir. Eğitimde yeni yaklaşımları tecrübeli öğretmene sunabilir.”(P5)*

*“Bu sistemde mentör öğretmenin eksikliğini ya da hatalarını direk yeni öğretmene geçirme ya da kabul ettirme gibi bir riski vardır. Yeni öğretmen güçlü bir irade ortaya koyamadığında mentör öğretmenin hükmü altında kalabilir. Bir süre sonra mentör öğretmenle arasında doğabilecek rekabet krizlerine neden olabilir.” (P5)*

### **3.1.2. Mentörün seçimi**

P5 mentörlerin gönüllü öğretmenler arasından seçilmesi düşüncesidir. Gönüllü öğretmen olmaması durumunda, uzman öğretmen olmayı hak kazanmış öğretmenler arasından seçilmesi düşüncesidir, P5’in mentörün uzman öğretmen olması ile ilgili bu görüşü mentörün kalitesinin önemine de bir göndermedir.

*“Galiba en zor soru da bu olsa gerek. Her işte en iyi verim gönüllülük esasına dayalı olarak yapılan iştir bence. Mentörlük kriterleri belirlendikten sonra ilde önce gönüllülük esasına dayalı olarak bu öğretmenlerden oluşan bir havuz oluşturulabilir. Gönüllü bulunamazsa, uzman öğretmenlik sınavında uzmanlık kazanmış öğretmenler için bir fırsat olacaktır.” (P5)*



### **3.1.3. Mentörün özellikleri ve yeterlilikleri**

P1 mentörlerin farklı okul türlerinde çalışmış, tecrübe sahibi bireyler arasından seçilmesi düşüncesidir. Mentörlerin manevi değerlerinin güçlü, saygın sevilen kişiler olması gerektiği düşüncesindedir. P6'nın düşünceleri P1 ile paraleldir.

*"Mentörlük sisteminde görevde 15 yılını dolduran öğretmenler arasından seçim yapılmalıdır. Bu öğretmenlerin de geçmişinde birleştirilmiş sınıf okutması, köy, kasaba, varoş okullar gibi alt kriterlerle yani tecrübeyi kazanan öğretmenlerden tercih edilmesi kanısındayım. Geçmişte başarılı olan öğretmenler arasından seçilmelidir. Saygı, sevecenlik, mutlu, sevilen ve sayılan kişilerden seçilmelidir. Milliyetçi, vatanperver, ülkesini ve değerlerini bilen, onları koruyup geliştiren, yücelten, Türk milleti ve devletimizin bölünmez bütünlüğünü düstur kabul eden, kırmızı çizgileri olan devlet ve ülkesi için fedakarlıktan kaçmayan maddi unsurlar yerine manevi unsurları daima ön planda tutan insanlardan mentör seçilmelidir. Türkçe'yi düzgün ve kurallara uygun kullanan bir insan olmalıdır." (P1)*

*"Mentörlük yapacak kişinin deneyimli olmasının yanı sıra, sağlam bir kişilik özelliğine, düzgün bir karaktere, genel kültüre sahip olması gerekir. Kendini bilmeli, yaptığı işi severek yapmalı, vicdan sahibi olmalı, hoşgörülü, anlayışlı, yardımsever olmalı. Türk ahlâk yapısına sahip, kültürüne, gelenek ve göreneklerine değer veren bir kişi olmalı. Mentörlük yapacak kişinin; kötü niyetli, kıskanç, fesat, açgözlü, dedikoducu, menfaatçi bir kişi olmamasına çok dikkat edilmeli." (P6)*

P2 mentörlerin vasıflarıyla ilgili birçok özelliğe değinmiştir. Mentörlerin etik değerlere sahip olmasının yanı sıra umutvar olan, değişime direnç göstermeyen pozitif kişiler olması görüşündedir. Ayrıca mentörlerin hayal gücünün ve sosyal zekasının da yüksek olması gerektiği düşüncesindedir.

*"Mentörlük yapacak kişilerde; hakikat bilinci, insana saygı ve sevgisi, sorumluluk bilinci, gayret, güvenilir, hizmet etme arzusu, şükür duygusu, dengeli, tutarlı, empati kurabilen, adaletli, dürüst, işbirliğine açık, özgüveni yüksek, iletişim becerisi olan, hoşgörülü, sabırlı ve kararlı, kendiliğinden harekete geçebilen özelliklere sahip olmalıdır. Umudvar olan, sıcak, uslubu yerinde, farkındalık özelliği olan, üretken, beden dili güçlü olmalı. Mentörün yeterliliği çok önemli alanında kendini geliştirmiş. Mümkünse zor şartlarda çalışmış. Yeniliğe, değişime ve direnç göstermeyen, çalışkan olmalı. İlişkileri güçlü. Etkileyici ve inandırıcılığı yüksek olmalı. En önemlisi hayal gücü yüksek kişilerden seçilmeli mentörler. Kişiler arası sosyal zeka alanına sahip öğretmenler daha faydalı olacaktır." (P2)*

P5 mentörlerin öğretmenlik mesleği açısından yeterliliklerine, başarılarına, tecrübesine dikkat etmiştir. Öte yandan eleştirilere açık olması, paylaşımcı olması, takım çalışmasına önem vermesi gibi davranışlarının önemine de atıfta bulunmuştur. P3'ün düşünceleri de P5 ve P7 ile benzer niteliktedir.

*"Mentörlük yapacak öğretmen 15-25 yıllık öğretmenlik yaşantısına sahip olmalı. Eğitimle ilgili seminerlere katılmış ve sertifikaları olan bir öğretmen olmalı. Uzman öğretmen sertifikası olan bir öğretmen olabilir. Güncel mesleğe ait yayınlara önem veren, inceleyen ve araştıran bir öğretmen olabilir. Eğitimde yenilikçi yaklaşım yarışmalarına, özgün araç gereç geliştirmiş ve bu konuda il yada ülke çapında yarışmalara katılmış öğretmen olabilir. Eleştirilere açık, kendisiyle barışık ve özgüveni yüksek öğretmen olabilmeli. Paylaşmayı seven, takım ruhuna elverişli bir yapısı olmalı. Okulda herkesin hemfikir olduğu bir öğretmen olmalı." (P5)*

*“Mentör yada danışman olacak öğretmenin en az on yıllık, mesleğini seven, iletişimi yüksek, pozitif düşünceli ve donanımlı, yeniliklere açık bir kişiliği olmalı. Bu iş için gönüllülük esas alınmalı.” (P3)*

*“İletişim becerisi yüksek, kendisiyle barışık, hoşgörüsü ve öngörüsü yüksek, söylediklerini kendisi uygulayan biri mentörlük yapmalı” (P7)*

P8 mentörlük yaptığı genç öğretmene ağabey gibi yaklaşmış olmasının onu çok etkilediğini ifade etmektedir.

*“Mentörlük yaptığım öğretmen adayına çok ağabey gibi, kardeş gibi yaklaştım. Hiçbir aramızda öğretmen veyahut da kıdemli, acemi gibi bir yaklaşım olmadı.” (P8)*

### **3.1.4. Mesleğe giriş eğitim süreci**

P2 Türkiye'deki bölgelerin koşullarının farklı olması sebebiyle her bölgenin mesleğe giriş eğitiminin farklı olması gerektiği düşüncesindedir. Her bölgenin bölge sorumlusu olması gerektiğini ve sorumlu kişinin bölge okullarının sorunlarını gezerek öğrenmesi tanınması gerektiğini düşünür. Ayrıca her okulun derslere girmeyen kendi mentörü olması gerektiğini de düşünür. Mesleki eğitim sürecine üniversite, sivil toplum örgütleri, yerel yönetim gibi paydaşların da dahil olması gerektiğini söyler. Öğretmenlik mesleği ile ilgili vaka örneklerinin paylaşılacağı internet sitelerinin olması gerektiğini söyleyerek, eğitim sürecinde teknolojiden yararlanılmasını dile getirir. Ayrıca aday öğretmenin ilkökul düzeylerinin hepsini eğitim süreci zarfında deneyimlemesi gerektiğini söyler.

*“Süre bir yıldan az olmamalıdır. Ülkemizin bölgesel, şehrsel, okul ve öğretmen farklılıklar aynı mentörlük sisteminin ve yönteminin gerçekçi sonuçlar vermeyeceği kanaatindeyim. Yapılabilirse bölgeden sorumlu danışman mentörler yetiştirilip gezici mentörlük sistemi ile okul okul, sınıf sınıf yapılabilecekler planlansa, Bu öğretmenlerin işi AR-GE biriminde çalışanlar gibi olmalı yetkileri biraz genişletilmeli. Her eğitim bölgesinden sorumlular, (akademik kadro, eğitimden sorumlu vali yardımcısı., yerel yönetim yetkilisi, STK temsilcisi gibi) ilgili paydaşlarla istişare etse, ilin önceliklerine dönük kısa, orta ve uzun vadeli planlamalar geliştirse. Ayrıca her okulun genel mentörü olmalı derse girmemeli. Genelin yararlanacağı tecrübe paylaşım platformları-siteleri-birimleri öncelikle oluşturulmalı. Bu birimler uzman doktorlar gibi vaka örneklerini görebilecekleri alanlardır. İllerde eğitime dair bir fikrim var yarışmaları yapıp ödüllendirilmeli. Materyal hazırlayabileceği ortam ve imkanlar oluşturulmalı. Mentör yeri geldiğinde yeni öğretmeni farklı sınıflara sokabilmeli örneğin 1.sınıfın harf öğretim döneminde 3.sınıftaki bir mentör bundan adayı faydalandırabilmeli.” (P2)*

P3 mentör öğretmenle aday öğretmenin gün sonu değerlendirmesi yapmasının ve aday öğretmenin mentör öğretmen olmadan sınıfı tek başına yönetmesinin önemi üzerinde durur.

*“Mentörle her günün sonunda görüşme yapılmalı. Günün değerlendirilmesi yapılmalı. Yaşanan sıkıntılar konuşulmalı. Nasıl davranması gerektiği konusunda fikirler verilmeli. Yeni öğretmenin mentörü bence atandığı okulda olmalı. Mentörlük sisteminin olumsuz yanı bence danışman öğretmen ile birlikte derse girmek. Öğretmen sınıfa tek başına girmeli. Çünkü sınıfa girmeden öğrenilmiyor.(P3)*

P5 mentörlerin ücret, sertifika ya da plaket alarak iş motivasyonunun artmasının sağlanmasından bahseder. İş motivasyonu artan mentör öğretmenin işini daha fazla ciddiye alacağı kanısındadır. P2'nin ücret ve ödül konusundaki görüşü de aynı paralelliktedir.

*“Bence ücret konusu mentör öğretmenlerin ayıracakları zaman, emek ve uğraşlarına bir karşılık olması açısından haftalık iki saat ek ders ücretiyle ödüllendirilebilirler. Bu şekilde olunca mentör*

*öğretmeninde aldığı ücreti hak etmek için ciddi çalışacağını umuyorum. Yada süreç bitince gönül alma babında plakette, sertifikayla onurlandırılabilir. Yani kısaca iş motivasyonda etkili olacağını düşünüyorum.” (P5)*

*“Tabii bu arada mentör olabilecek bu öğretmenleri havuza çekebilmek için ödül, ücret, belge vb. şeyleri kıstas olarak konabilir.” (P2)*

### **3.1.5. Mesleğe giriş eğitiminin içeriği**

#### **3.1.5.1. Mentörler için eğitim içeriği**

P5'e göre mentörlerin eğitim içeriği iletişim, eğitimde yeni yaklaşımlar, uyulması gereken kurallar, ölçme değerlendirme gibi konular olabileceğini söylerken, mentörlerin eğitimle ilgili kitapları, araştırmaları takip etmesinin önemine de vurgular. Ayrıca mentörlerin takip etmesi gereken bir kılavuz kitabının olmasından da bahseder.

*“Her şeyden önce tabii ki iletişim konusunda bilgilendirilebilir. eğitimde yeni yaklaşımlar hususunda bilgiler, bu süreçte uyması gereken kurallar (insani, mesleki ve toplumsal olarak), ölçme ve değerlendirme eğitimi verilebilir. Mentör öğretmenler, eğitimde faydalı kaynak kitap, makale, araştırma ve sonuçları gibi basılı ve görsel kaynaklara yönlendirilebilir. Uygulayacağı işlem basamakları açık net ve sınırları iyi çizilmiş bir kılavuzu olursa faydalı olur inancındayım.” (P5)*

#### **3.1.5.2. Mesleğe yeni başlayan öğretmenler için eğitim içeriği**

P2 mesleğe yeni başlayan öğretmenlere okul ve sınıf içi tüm durumları ilgilendiren konularla ilgili eğitim verilmesi gerektiğini söylerken, aday öğretmenlerin film izlemesi, kitap okuması gibi alışkanlıklarının da takip edilmesi düşüncesindedir. P3 ise sınıf yönetimiyle ve velilerle olan iletişimle ilgili eğitimin önemi üzerinde durur.

*“Karşılaşabilecekleri öğrenci tutumları, beden dili, sınıf yönetimi, kılık kıyafetin önemi ve etkisi, veli toplantılarının nasıl olması gerektiği konusunda uygulamalı eğitim, okul kültürü ve önemi, iş arkadaşlığı, etik değerler. Yeni veli profilleri ve beklentileri, eğitimde iyi örnekler ve doküman havuzu oluşturma, sosyal etkinlikler, belirli gün ve hafta kutlamaları, yıl sonu programları, öğrencilerin hobileri ve hobileri, öğrenciler için anı defteri, öğrenci yıllığı oluşturma, gazete ve dergi oluşturma. Resmi toplantılar, özlük hakları, teknolojinin eğitime etkisi, katkısı. Espri ve önemi. Sınıf içi ve dışı oyunlar, sergi çalışmaları gibi konularda eğitimler verilebilir.” (P2)*

*“Mentörler öncelikle sınıf yönetimiyle ilgili rehberlik etmeli. Mesleğin ilk yıllarında en çok bu konuda sıkıntı çekiliyor. Öğrencilerle ve velilerle görüşme konusunda rehberlik olmalı.” (P3)*

### **3.1.6. Mentörün denetimi**

P5 mentör öğretmenlerin denetiminin işin ciddiye alınmasına hizmet edeceği kanısındadır. Ancak denetimin evrak doldurmak gibi birtakım resmi prosedürleri yerine getirme işlevi olmaması düşüncesidir. Denetim denetlenen kişilerde stres oluşturmaktan, yaptığı işin niteliğinin gözlenip değerlendirilmesi süreci olmalıdır. Mentörleri denetleme görevinin okul müdüründe olması gerektiğini uygun görürken, gerekirse il milli eğitim müdürlüğünün hem okul müdürlerini hem de mentörleri denetleyebileceğini de söyler.

*“...tabii ki mentör öğretmenlerimizde denetlenmeli. Bu hem işin ciddiyetle yürütmesini sağlayacaktır hem de istenilen hedefe ulaşmak için daha planlı ve programlı çalışmasını sağlayacaktır. Bilinen o ki ülkemizde denetim mekanizmasının olmadığına iş keyfiyete ve sadece evrak doldurmaktan ibaret olup birtakım sorunlar yaşanabilme olasılığı doğurabilmektedir. Ancak bu denetim sıkı kurallar*

*çerçevesinde değil örneğin sürecin takibi, işlem basamaklarının gerçekleşip gerçekleşmediğini kontrol, ulaşılan nokta gibi kriterlerin gözlenmesi şeklinde olmalıdır. Anlatmak istediğim hem gözlem yapılıyor imajı verip hem de strese girmeden çalışma özgürlüğü verilebilir. Zira mentör öğretmenin geçmiş yaşantısında teftiş sendromu hala var olduğundan gözünde tekrar o dönemlerin canlandırılmasına izin verilmemelidir.” (P5)*

*...Mentörü kim denetlemeli? Bir okulda işlerin en iyi şekilde yürümesini isteyen, süreci takip etme, sorunlara anında müdahale kabiliyetine sahip olmasından okul müdürü olmalıdır. Eğer istenirse il milli eğitim personeli de hem mentörü hem de okul müdürünü kontrol edebilir.” (P5)*

### **3.2. Müdürlerin görüşleri**

#### **3.2.1. Mesleğe giriş eğitimine bakış**

Okul müdürü M4 akademide öğretilen teorik eğitimin pratik yaşamda yeterli olmadığı kanısındadır, bu sebeple mesleğe giriş eğitiminin olması gerektiği düşüncesidir. M4 hem mesleğe yeni başlayan hem de tecrübeli öğretmenlerin eksik yönleri veya bilmedikleri ile ilgili meslektaşlarına soru sormaktan kaçındıkları düşüncesindedir. Bu sebeple de mesleğe giriş eğitimi özellikle genç öğretmenler açısından faydalı olacaktır. M4'e göre öncelikle, öğrenmeye açık olmayı, eleştirilere açık olmayı öğrenmemiz gerekir. Bu alışkanlık doğrultusunda mesleğe giriş eğitimi genç öğretmenler için anlam bulacaktır. M8'in de mesleğe giriş eğitimine bakış açısı olumludur. Kendisi mesleğe ilk başladığı yıllarda, hata yaparak öğrenmiştir.

*“Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin mentörlük sistemiyle eğitilmesi, olması gereken, zorunlu bir ihtiyaçtır. Yeni öğretmen teoride gördüğü şeyleri pratikte uygulamada çok zorluk çekiyor. O'na kılavuzluk yapacak, işin püf noktalarını öğretecek birine ihtiyaç duyuyor. Belki gidiyor teneffüste soruyor, zümre toplantısında soruyor. Ama genel itibariyle baktığınız zaman, çoğu kişi de soramıyor. Niye? Bunu sen bilmiyor musun denecek gibi... Mesela diyelim ki bir konuda eksiği var. O eksiği mesela diyelim ki mentör olsaydı, mentöre sorardı. Mentör yok. Bırak stajyer öğretmeni, tecrübeli stajyerlik yapmış öğretmenin bile eksiği varsa, soramıyor, o zaman sonuçta eleştirilere açık değiliz. Zaten ondan dolayı da sistemi tikiyoruz. Sonra da sistem bulmaya çalışıyoruz. Ama bulduğumuz sistem de belli bir şeyden sonra işlemiyor. Öğrenmeye kapalıyız.” (M6)*

*“Ben atandığımda gittiğim köyde öğretmen yoktu, ben yalnızdım. Mesela her şeyi kendi kendime öğrendim. Keşke biri olsaydı. Çünkü hep hata yaparak, yanlışta doğruyu öğrendim yani. Önce yanlış yaptım, sonra doğruyu öğrendim.” (M8)*

Okul müdürü M7 mesleğe giriş eğitimine bakışı olumsuzdur. Eğitim fakültesini bitiren, fakülte eğitimi süresince uygulama eğitimi alan bir öğretmenin, mesleğe başladığında yeterli düzeye ulaşmış olması gerektiği düşüncesidir. M7'ye göre mesleğe giriş eğitimi yerine yüksek lisans eğitimi olabilir.

*“Bence mentörlük programı olmamalı. Çünkü bu öğretmen adayları dört yıllık bir fakülteyi bitiriyorlar. Fakülteyi bitirirken dördüncü sınıfta, üçüncü sınıfta hem okul deneyimine katılıyorlar. Bence ondan sonra gereksiz diye düşünüyorum. O zaman üniversiteden sonra bir yüksek lisans yaptırırsınlar, ondan sonra öğretmen olsunlar.” (M7)*

#### **3.2.2. Mentörün seçimi**

Okul müdürü M3 mevcut uygulamanın mesleğe yeni başlayan öğretmenler için rehber öğretmen belirleme yolunu uygun bulmaktadır. Gönüllü olan öğretmenler rehber öğretmen olmaktadır. Öte yandan okul müdürü mentör öğretmeni veya uygulamada kullanılan isimle rehber öğretmeni okul müdürlerinin de seçebileceğine dair inancı söz konusudur. Okul müdürünün hangi

öğretmenin verimli olduğunu bildiği düşüncesindedir. Okul müdürü mentörü belirlerken, sadece öğretmenin sınıf içi davranışlarına bakmaz aynı zamanda okul içi görevler de ne kadar aktif olduğuyula da ilgilenir. Okul müdürü M2 mentörlük görevinin öğretmenlere emri vaki yapılarak verilmemesi kanaatindedir.

*“Rehber öğretmen seçilirken şu anki uygulama iyi, gönüllü öğretmenler oluyor, ama şu da olabilir; mesela okul idaresi okulunda hangi öğretmenin verimli olduğunu bilir, rehber öğretmen seçerken okul idaresi de etkili olabilir.”(M3)*

*“Mentörlük öncelikle gönüllülük esasına dayanmalı emri vaki yapılmamalı. (M2)*

### **3.2.3. Mentörün özellikleri ve yeterlilikleri**

Okul müdürü M3 mentörün şevkle işini yapan, sempatik, neşeli , tatlı dille eleştire bilen özelliklere sahip olması gerektiğini düşünür. Okul müdürü M5, M3 ile benzer görüşleri düşünmekle beraber mentörün manevi değerlere sahip olması gerektiğine, empati yeteneğine sahip olması gerektiğine, deneyimli ve farklı okul türlerinde çalışmış bir öğretmen olması gerektiğine inanmaktadır.

*“Mesela, yirmi iki yıllık bir öğretmen ama halen ilk günkü görev aşkla, azimle, okul için, öğrencileri için mücadele ediyor. Sempatik, neşeli....Diyelim ki eleştirdiği konuyla ilgili bu zamana kadar veya bu olayla ilgili duymuş olduğu bilgileri karşısındakine, onu üzmeden kırmadan, tatlı dille.” (M3)*

*“Sevecen, sabırlı, özverili ve yaptığı işten zevk alan kişilik özelliklerine sahip olmalıdır. Türk Milli Eğitimin temel ilke ve değerlerine bağlı milli ve manevi yönleri güçlü olmalıdır. Empati kurmayı bilen özellikte olmalıdır. Mesleki deneyimi 10-15 yıllar arasında olan öğretmenlerden olmalıdır. Köy-kasaba-merkez-birleştirilmiş sınıf gibi değişik alanlarda görev tecrübesi olmalıdır.”(M5)*

Okul müdürü M2 mentör öğretmenlerin yeterliliklerine, siyasi görüşünden bağımsız hareket edebilme, rol-model olabilme özelliklerine dikkat çekmektedir.

*“Mesleğini seven, işini gönüllü yapan, şikayetçi olmayan, sosyal olan, öğrenci ve velileriyle iyi ve olumlu iletişim kuran, inancını, değer ve siyasi görüşlerini empoze etmeyen, davranışları ve söylemleri tutarlı olan rol model olabilenler veya yüksek lisans, doktora olanlar, ödül alanlar, ceza almamış olması dikkate alınabilir.”(M2)*

Okul müdürü M1 mentörün kendisine soru sorulmasına imkân tanıyan birisi olması gerektiğine dikkat çekmektedir.

*“Ne istiyorsanız sorabilirsiniz diyorum. Kendisine soru sorulmasına imkan tanıyan biri...” (M1)*

M9 mentörün sahip olması gereken etik değerlere ve yenilikçilik özelliğine dikkat çekerken, eğitim örgütleri açısından önemli olan kaynak bulma işlevi açısından etkili iletişim becerilerine sahip olan biri olması gerektiği düşüncesindedir. Mentör bu yönüyle ilgili mesleğe yeni başlayan öğretmenlere olumlu yönde katkıda bulunabilir.

*“İşini seven, deneyimli, öz verili, dürüst, saygılı, düşünceleri önemseyen, empati kurabilen, iyi bir dinleyici ve gözlemleyici, iletişimi güçlü, bildiğini aktarabilen, yenilikleri takip eden kişi. Eğitim öğretim sürecinde kaynak bulma önemli bir unsurdur. Bu konuda da etkili bir iletişime sahip olmak gerekir.” (M9)*

M6 mentörün mesleğe yeni başlayan öğretmenle usta-çırak iletişimini kurabilecek nitelikte iletişim becerilerine sahip olması gerektiği üzerinde durmakla beraber paylaşmayı sevmesi

özelliğine de dikkat çeker. Mentör olacak kişinin aday öğretmene rol-model olabilecek kapasitede bir kişi olması gerektiğini düşünür.

*“Belki de mentörde ilk aranacak şartlardan birisi şu; paylaşmayı seven, ben bu işi erbabıyım, piriyim, ben mentörüm kardeşimle, sen de çömezsin tavrında olmamalı. Bir bakıma usta çırağa örnek bir model, giyiminden kuşamından, oturup kalkmasından konuşmasına kadar kendisine rol model, hedef olarak göreceği biri.”(M6)*

### 3.2.4. Mesleğe girişim eğitim süreci

M6 mesleğe giriş eğitiminin öğretmen adayları tarafından ciddiye alınması sağlanmalı, öğretmen adaylarına duygusal yaklaşarak, yanlış davranışları örtülmeye çalışmamalıdır. M6 aynı bakış açısına eğitim fakültesindeki akademisyenlerin de sahip olması gerektiğini düşünmektedir. M6 akademisyenlerin sorumlu olduğu öğrencilerin sayılarının az olması görüşünü dile getirir. Ayrıca okul müdürü M6 öğretmen adaylarının eğitim fakültelerine seçimlerinde kaliteye önem verilmesi gerektiğini düşünmektedir. Böylece eğitim sisteminde idealist öğretmenlerin sayısının artacağı kanısındadır. Öğretmen adaylarının eğitim fakültelerinden mezun olduktan sonra uzmanlık sınavına girmesi ve uzmanlık eğitimine akademiden kopmadan uygulamalı olarak devam etmesi gerektiği düşüncesindedir. M6 ülkenin doğusu ile batısı arasında fark olmadığı düşüncesindedir, bu sebeple farklı mesleğe giriş eğitimlerine ihtiyaç olmadığı kanaatindedir.

*“Mesela üç stajyerimiz vardı. Stajyerlerin birisinin biraz daha rahat, uygulamayı fazla ciddiye almayan bir tavırla görmüştüm. Adayların o uygulamadan geçmek için ciddi manada bir değerlendirme sürecinden geçeceğini bilmesi gerekiyor. Bir kaygı hissetmesi gerekiyor. Şöyle söyleyeyim; bizde genelde şu yaklaşım var, mesela uygulama öğrencilerinde de aynı, mesela KPSS’ni etkilemesin diye daha duygusal davranmak, strese girmesin, dönem sonu finalleri olumsuz geçmesin vesaire gibi... Bu şekilde zaman içerisinde öğrenir şekilde düşünmeden ziyade biraz daha ben bunun ileride öğretmen olmasına engel olmayayım, KPSS’ini kazanır ama benim bu verdiğim nottan dolayı mesleğinden olmasın. Hayır bu böyle olmamalı. Profesyonelliğin içerisine duygusallığı katmamak gerekiyor.” (M6)*

*Belki şöyle olmalı; bir keresinde mesleğe girerken bu mesleği gerçekten yapıp yapmayacağını düşünerek üniversite sınavında da ona göre ciddi bir düşünceyle tercih yapmalı. Hiçbir şey olmayacaksa öğretmenlik olsun düşüncesiyle bir tercih yaparak fakülteye gelmemeli. Bunun önünü kesmek için de ne yapılabilir? Nasıl tıpta yirmi bin barajı varsa –yirmi bin diye hatırlıyorum- bizde de bir baraj olsun. Biraz daha yüksek puan insanlar geldiği zaman profesyonelliğin daha artacağını, biraz daha idealist eğitimcilerin sayısının artacağını düşünüyorum. Akademisyenler de belki aynı şekilde öğrencinin dört yıllına mani olmayayım, mezun olsun refleksiyle hareket edebiliyor üniversitedeki hocalarda mesela.” (M6)*

*“Tıptaki TUS sınavını kazanıyor ve dört yıl uzmanlık yapıyor ya... Tamam öğretmendir, öğretmenlik diploması vardır ve pratisyen doktor gibi pratisyen öğretmenlik yapabilir. Ama uzman öğretmen olması için bir TUS sınavına girmesi gerekir. O TUS sınavına girdikten sonra da bir akademisyenin öğrencisi olarak üç yıllık, dört yıllık, bu belki iki yıl da olabilir bilemiyorum... Aslında o mentörle beraber ettiği süreç üniversitenin devamı, akademinin devamı. Belki de o akademisyenin birkaç öğrencisi olabilir ama o sayıyı da fazla arttırmamak gerekiyor. Belki iki ya da üç öğrencisi olabilir gibi... bir profesör yanında asistan var. Bir bakıma usta çırağa örnek bir model.” (M6)*

*“Bir de şunu söyleyeyim; yani ben şu sisteme karşıyım, Türkiye’nin batısıyla doğusu arasında çok büyük farklar yok. Yani farklı mentörlük uygulamalarına gerek yok!”(M6)*

M5 mesleğe giriş eğitiminde aday öğretmenlerin haftalık olarak değerlendirilmesi üzerinde durur.

*“Her mesleğe yeni atanan öğretmenin bir mentörü olmalı, mentörler konusunda uzman kişilerden seçilmeli, adaylar mentörleri ile birlikte bütün derslere gün boyu girmeli, adaylardan alınan geri bildirimler okuldaki bütün mentörler tarafından haftada bir kez olmak üzere bir toplantıyla değerlendirilmeli varsa tıkanıklıkları ortadan kaldıracak tedbirlerin kararlaştırılması sağlanmalıdır.”*

M9 aday öğretmenlerin eğitimine kademeli yaklaşılması gerektiği düşüncesindedir. Aday öğretmenlerin öncelikle gözlem yapması sonrasında aktif öğretmenlik sürecine dahil olması gerektiği düşüncesindedir. M9 her öğretmenin bir okul müdürü adayı olması sebebiyle aday öğretmenlere okul yönetimiyle ilgili okul müdürleri tarafından eğitim verilmesi düşüncesindedir.

*“Dediğim gibi öncelikle gözlemci ve dinleyici rolü ile en az iki dönem geçirilmeli. Her gün devam eden bir süreç olmalı. Daha sora kendi sınıfında en az dört dönem mentörü gözetiminde uygulama gerçekleştirilmelidir. Bu dönemde de haftalık aylık dönemlik ve yıllık toplantılar yapılarak karşılıklı bilgi alış verişi yapılmalıdır. Ayrıca Ne yazık ki günümüzde okul idarecileri üniversitede yönetim bölümünü okuyarak gelen kimseler değil. Yani uygulama yaparak bu işi öğrenmektedirler. Her öğretmen isteği dahilinde ve ya zorunlu birer idareci adaydır. Bu nedenle her öğretmenin işleyişin devamını sağlamak için okul yönetimi konusunda bilgi sahibi olmalıdır. Bu konuda okul idarecilerinin de mentörlük görevi olmalıdır.” (M9)*

M2 mentörlerin görev ve sorumluluklarının üniversiteler veya bakanlık tarafından belirlenmesine inanmakla beraber mentörlere tam yetki verilmesi kanaatindedir.

*“Plan ve uygulama ana çerçevede bakanlık veya üniversite tarafından çizilse de (izleme -uygulama saat ve günleri, değerlendirme.. vb.) mentör öğretmenlere tam yetki ve sorumluluk verilmeli, aşırı evrak ve resmiyete boğulmamalı” (M2)*

### **3.2.5. Mesleğe giriş eğitiminin içeriği**

#### **3.2.5.1. Mentörler için eğitim içeriği**

Okul müdürü M6 mentörlerin eğitimlerinin sürekli olarak devam etmesi düşüncesindedir.

*“Evet, bir keresinde şunu söyleyeyim; bakın mentör sürekli bir eğitime tabi olmalı. Sadece yerinde sayan değil, öğrencisine veyahut da kendisine verilen stajyere eğitim veren değil, kendisi de. Çünkü sürekli olarak hayat bir öğrenmedir. Ne diyoruz? Beşikten mezara kadar öğreniriz, öğrenme bitmez.” (M6)*

#### **3.2.5.2. Mesleğe yeni başlayan öğretmenler için eğitim içeriği**

M6 mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin temel düzeyde eğitime sahip olduğunu ancak deneyimleri olmadığı için eğitimlerinin içeriği daha ziyade göremediklerini görmelerini sağlayan onlara ufuk oluşturan nitelikte olması gerektiği kanısındadır.

*“Belki senin o meslekteki tecrübenle senin o çıkardığın sonuç ile o mesleğe yeni başlayanın çıkardığı sonucu, O belki fark etmemiştir bile. Görüp ona ufuk olma, ona daha olayı farklı düşünme, daha geniş açıdan bakmasını sağlama. Hatta olayın dört beş basamak ilerisini düşünmesini sağlama, belki o sadece bir basamak sonrasını düşünecek. Deneyimi az olduğu için...” (M6)*

M5 mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin velilerle iletişim ve bürokratik prosedürlerle ilgili eğitim alması kanaatindedir.

*“Ders saatleri dışında aday öğretmenler mentörleri birlikte veli ziyaretleri gerçekleştirilmeli, aday öğretmenlerin velilerin beklentisiyle adaylık sürecinde yüz yüze gelmeleri sağlanmalı ve velilerle iletişim ile onlara okulu tanıtmaya konusunda neler yapılabileceğini hızlı bir şekilde görmeleri sağlanmalıdır.”*

*“Mentörlerin mesleğe yeni başlayan öğretmenlere tutulması gereken defter ve dosyalar konusunda, tabii oldukları mevzuat konularında gerekli bilgilendirmeleri yaparak, onlara görev ve sorumluluklarını, bunun yanı sıra haklarını öğretmeleri gerekir.” (M5)*

### 3.2.6. Mentörün denetimi

M6, M2 ve M8 mentörün denetlenmesi gerektiği kanaatindedir. M6 mentörleri denetleyen kişiler okul müdürü olması gerektiği düşüncesinde olmakla beraber üniversite öğretim üyelerinin de aday öğretmenleri takip etmesi gerektiğine inanır. M8 mentörlerin görevlerini suiistimal ederek mesleğe yeni başlayan öğretmenlere kendi sorumluluklarını yükleyebilme potansiyeli olduğu düşüncesiyle mentörlerin denetlenmesi gerektiğini söyler.

*“Okul müdürü mentör olmamalı. Olması gerekiyorsa da bence okul müdürleri başöğretmen olmalı ve mentörlükten geçen kişi ancak müdür olmalı, ...başöğretmen unvanıyla müdür olmalı ve mentörleri denetlemeli.”*

*“Görüyoruz, bazen akademisyenimiz hiç uygulama öğrencisini kontrole bile gelmez. Takip edilen öğrenciyle takip edilmeyen öğrenci çok fark ediyor.” (M6)*

*“...gerektiğinde denetlenebilir olmalı” (M2)*

*“Okul kültürüne zararı şöyle olur; bizim öğretmenimiz atıyorum, stajyer öğretmen geldiği zaman der ki stajyer öğretmenim var deyip mesela sınıfa bazen gitmeyebilir, o idare eder şeklinde. Orada biraz gevşeme olabilir, suiistimal olabilir ara sıra.” (M8)*

## 4. Tartışma ve Sonuç

Okul müdürlerinden biri hariç, katılımcıların hepsinin ‘mesleğe giriş eğitime’ bakışı olumludur. Uçar (2015) ve Sezgin ve diğerlerinin (2014) çalışmalarında da ‘mesleğe giriş eğitiminin’ mesleğe yeni başlayan öğretmenler için yararlı olacağına dair bulgular mevcuttur. Olumsuz görüş bildiren okul müdürü, mevcut aday öğretmen yetiştirme sistemini yararlı bulmamakta ve öğretmenlerin mesleki eğitim sürecinin üniversite öğrenimi sırasında bitmesi gerektiğini düşünmektedir. Eğer okul sonrasında eğitim sürecinin devam etmesi gerekiyorsa bu sürecin mesleğe giriş eğitimi yerine yüksek lisans eğitimi ile devam etmesini önerir. Uçar’ın (2015) çalışmasının bulguları da yüksek lisans eğitime önem verilmesi üzerinde durur. Öte yandan Rivkin vd.’nin (2005) çalışmasında yüksek lisans derecesinin öğretmenlerin mesleki becerilerine katkısı olmadığına dair bulgular vardır. Başka bir okul müdürü ve bir öğretmen ‘mesleğe giriş eğitimi’ yararlı bulmakta ancak sistemde köklü değişiklikler olmadan salt ‘mesleğe giriş eğitiminin’ kendisinin yararlı olmayacağını düşünmektedirler. Bahsi geçen öğretmene göre öğretmenlik mesleği itibarsızlaşmış durumdadır ve öğretmenler mesleki şevklerini kaybetmiştir. ‘Mesleğe giriş eğitiminin’ etkililiğinin sistemde köklü değişikliklerle gerçekleşebileceğini söyleyen okul müdürüne göre ise öğretmenlerin eğitim fakültelerine seçimlerinde ve yetiştirilme süreçlerinde sorun vardır. Etkili olmayan öğretmen seçme ve yetiştirme süreçleri gönülsüz ve çabasız öğretmenleri milli eğitim sistemine dahil etmektedir, bu durumda ne kadar etkili bir ‘mesleğe giriş eğitimi’ olsa da eğitimin başarıya ulaşmasına gölge düşür; çünkü okul müdürü mevcut aday öğretmen yetiştirme sürecinde mesleğe tutumu uygunsuz olan aday öğretmenlerin mesleki gelişim açısından zorluk çıkardığına



şahit olmuştur. Bu bulgu, Gömleksiz ve *diğerlerinin* (2017), Altıntaş & Görge'nin (2014), Akpınar ve *diğerlerinin* (2012) çalışmalarındaki bulgularla örtüşür.

'*Mesleğe giriş eğitiminin*' etkililiğinin sistemde köklü değişikliklerle gerçekleştirilebileceğini söyleyen okul müdürüne göre mentörlerin görev ve sorumlulukları ile ilgili işlem basamakları açık, net ve sınırları iyi çizilmiş olarak belirlenirse '*mesleğe giriş eğitiminin*' etkili olacağını düşünmektedir. Yazıcı & Tekerci'nin (2017) çalışması da benzer öneriler üzerinde durur. Aynı okul müdürü öğretmen olabilmek için üniversite eğitiminden sonra tekrar sınava girilmesi gerektiğini ve başarılı olanların tıpta uzmanlık eğitimi gibi uzun soluklu, üniversiteden kopmadan eğitime tabi olmaları gerektiğini düşünmektedir. '*Mesleğe giriş eğitiminin*' süresi ile ilgili görüşler 1-4 yıl arasında değişmektedir. Uçar (2015) araştırması hem uzun süreli eğitimden bahseder hem de profesyonel bir '*mesleğe giriş eğitiminin*' önemi üzerinde durur. Bu araştırmanın bulgularına göre mentörler bu görev ve sorumluluklarından ötürü ödüllendirilmeli veyahut ücret almalıdır.

Okul müdürlerinin mentörü seçmesine dair katılımcılar mevcuttur. Gönüllü olan öğretmenlerin mentör olmasını vurgulayan katılımcılar da söz konusudur. Mentörün özellikleri arasında farklı okul türlerinde görev yapması, etik değerlere sahip olması, eleştirilere, öğrenmeye ve iletişime açık olması, etkili iletişim becerilerine sahip olması, deneyimli olması, ustalık yapması, rol model olması gibi görüşler mevcuttur. Mentörlerin, vizyon oluşturan, bilgi yerine ustalıkla ilgili nüansları sunan kişi olmasına dair katılımcı görüşleri vardır. Sezgin ve diğerleri (2014) ve Uçar (2015) çalışmaları da mentörün rol-model olma vasfının önemi üzerinde durur. Mullen'in (2005) çalışması ise mentörlerin denetmen yerine destekleyen bir profile sahip olmasının önemini vurgular. '*Mesleğe giriş eğitiminin*' içeriğinin sınıf yönetimi, öğrenci profili, velilerle iletişim, yönetimle ilişkiler dolayısıyla insan ilişkileri ve iletişim gibi konular üzerine olmasına dair görüşler mevcuttur. Yazıcı & Tekerci'nin (2017) ve Uçar (2017) çalışmalarında mentörlerin etkili iletişim becerilerine sahip olması ve mesleki gelişime açık olan bireyler olması gerektiği söylenir. Bu bulgu, bu çalışmanın bulgularıyla örtüşür.

Aday öğretmenlerin çalışacakları okul bölgesine uygun nitelikte özellikle köy okullarında çalışacak öğretmenlerin farklı yeterliklerle yetiştirilmesinin önemini söyleyen katılımcılar olduğu gibi ülkenin doğusu ile batısı arasında fark olmadığını bu sebeple '*mesleğe giriş eğitimi*' sürecinde farklılığa gidilmesini gereksiz bulan katılımcı görüşü de mevcuttur. Gömleksiz ve *diğerlerinin* (2017), Kana (2014), Altıntaş & Görge (2014), Yeşilyurt & Semerci (2012), Barrera, vd. (2010) ve Gökçe & Demirhan'ın (2005) çalışmaları '*mesleğe giriş eğitiminin*' içeriğinde okulun bulunduğu bölgenin farklılık oluşturacağına dair bulguları söz konusudur.

Mentörler de eğitim almaya devam etmelidir; çünkü eğitim yaşam boyudur. Mesleğe giriş eğitimi ve mentörler denetimden geçirilmelidir. Denetimin gerekliliği, Gömleksiz ve *diğerlerinin*, (2017), Flynn & Nolan'nın (2008) ve Dursun & Kuzu, (2008) çalışmalarının bulgularıyla örtüşür. Denetim görevinin okul müdürlerine bırakılmasıyla beraber okul müdürlerinin baş öğretmen niteliğinde ve daha önceden mentörlük yapmış olmasına dair görüşler mevcuttur.

Bu çalışmada, üniversite eğitiminin mesleğin ilk yıllarında karşılaşılan sorunlara tam olarak cevap verememesi sebebiyle öğretmenlerin mesleğe başlamalarıyla birlikte eğitimlerinin sonlandırılmaması ve gerçekleşecek eğitimin etkili, nitelikli, hatta akademiden kopmadan devam etmesi gerektiği sonucuna varılmıştır. Uygulanacak eğitimin etkililiği önemli ölçüde öğretmenlerin üniversiteye seçilip, yerleştirilmesi ve yetiştirilmesiyle ilintilidir. Çünkü başarılı, nitelikli aday öğretmenlerle '*mesleğe giriş eğitimi*' amacına ulaşma konusunda zorluk yaşamayacaktır. '*Mesleğe giriş eğitiminin*' ana aktörleri olan mentörlerin etkili insan ilişkileri ve

iletişim becerilerine sahip olması, etik değerlere sahip olması, rol-model olması, mesleğe yeni başlayan öğretmenlere meslekteki incelikleri göstermesi, mesleki becerilerinin gelişimine katkı sağlayarak onlara ustalık yapması, sahip olduğu vizyon ile onlara ufuk açması gibi özelliklere ve yeterliliklere sahip olması beklenmektedir. 'Mesleğe giriş eğitiminin' içeriği sınıf yönetimi, öğrencileri tanıma, velilerle iletişim, yönetimle ilişkiler gibi konular üzerinedir. Son olarak, mentörlerin eğitimi devam etmeli ve 'mesleğe giriş eğitimi' denetim ve değerlendirilmelerden geçirilerek, gerekli geribildirimler 'mesleğe giriş eğitime' yansıtılmalıdır; çünkü toplumun geleceğini oluşturan öğrencilerin başarısından ve gelişiminden sorumlu olan öğretmenlerin eğitimi tesadüfe bırakılmayacak ölçüde değerlidir.

### Kaynakça

- Akpınar, M., Çolak, K. ve Yiğit, E. Ö. (2012). Öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yeterliklerine yönelik uygulama öğretmenlerinin görüşleri, *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 36, 41-67.
- Alliance for Excellent Education. (2004). *Tapping the potential: Retaining and developing high-quality new teachers*. Washington, DC: Alliance for Excellent Education.
- Altıntaş, S. ve Görgeç, İ. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulaması üzerine görüşleri (Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi örneği), *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(8), 197-208.
- Ballantyne, R., Hansford, B., & Packer, J. (1995). Mentoring beginning teachers: A qualitative analysis of process and outcomes. *Educational Review*, 47(3), 297-307.
- Barrera, A., Braley, R. T., & Slate, J. R. (2010). Beginning teacher success: An investigation into the feedback from mentors of formal mentoring programs. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 18(1), 61-74.
- Darling-Hammond, L. (2003). Keeping good teachers: Why it matters, what leaders can do. *Educational Leadership*, 60(8), 6-13.
- Dursun, Ö. Ö ve Kuzu, A. (2008). Öğretmenlik uygulaması dersinde yaşanan sorunlara yönelik öğretmen adayı ve öğretim elemanı görüşleri. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*. 25, 159 -178.
- Flynn, G. V., & Nolan, B. (2008). The rise and fall of a successful mentor program: What lessons can be learned?. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 81(4), 173-179.
- Gökçe, E. ve Demirhan, C. (2005). Öğretmen adaylarının ve ilköğretim okullarında görev yapan uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması etkinliklerine ilişkin görüşleri, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*.1, 43-71.
- Gömlüksiz, M. N., Kan, A. Ü. & Öner, Ü. (2017). Etkili öğretmenlik eğitimi perspektifinde öğretmenlik uygulaması dersine eleştirel bir yaklaşım: nitel bir inceleme. *Tarih Okulu Dergisi (TOD)*, 10(XXXII), 927-954.
- Kana, F. (2014). Türkçe eğitiminde öğretmenlik uygulaması dersi: bir durum çalışması. *Tarih Okulu Dergisi (TOD)*, 7(XVII), 745-764.
- Madison, J., Watson, K., & Knight, B. A. (1994). Mentors and preceptors in the nursing profession. *Contemporary Nurse*, 3(3), 121-126.

- Mullen, C.A. (2005). *The mentorship primer*. New York: Peter Lang.
- Rivkin, S.G., Hanushek, E.A., & Kain, J.F. (2005). Teachers, schools and academic achievement. *Econometrica*, 73(2), 417-458.
- Sezgin, F., Koşar, S., & Emre, E. R. (2014). Okul yöneticisi ve öğretmen yetiştirmede mentörlük sürecinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(3), 1337-1356
- Stanulis, N.R., & Floden, R. E. (2009). Intensive mentoring as a way to help beginning teachers develop balanced instruction. *Journal of Teacher Education*, 60(2), 112-122.
- Uçar, M. Y. (2017). Uygulama öğretmenlerinin görev, rol ve eğitim gereksinimlerine ilişkin alguları. *Eğitim ve Bilim*, 32(1), 46-62.
- Uçar, M. Y. (2015). Uygulama öğretmenlerinin perspektifinden “Uygulama Öğretmeni” Yeterlikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(52).
- Yazıcı, Z. & Tekerci, H. (2017). The pre-service preschool teachers' perception of mentor teacher. *Route Educational and Social Science Journal*. 4(5).
- Yeşilyurt, E., Semerci, Ç. (2012). Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması öğretim programı bağlamında karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *International Journal of Human Sciences*. 9(2), 477-497.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin yayıncılık.
- Villar, A. (2004). *Measuring the benefits and costs of mentor-based induction: A value-added assessment of new teacher effectiveness linked to student achievement*. Santa Cruz, CA: New Teacher Center.

## Extended Abstract

### 1. Introduction

The good quality of teachers for individuals depends on how much importance is given to teachers. First-year teachers need support and development to be a highly qualified teacher. Furthermore, teachers get more awareness in the first year compared to other years (Rivkin *et al.*, 2005). Although the society expects that first-year teachers must have the same qualifications with experienced teachers, the maximum effect of teachers on pupils' achievement without being any support occurs in between year of 3-7. An extensive mentoring program can contribute to accelerate of improving the process (Alliance for Excellent Education, 2004; Villar, 2004; cited in, Stanulis & Floden, 2009). Mentoring programs occurred by mentors can be an effective way for enhancing professional skills of first-year teachers (Barrera *et al.*, 2010) and decreasing the level of getting away from the profession (Darling-Hammond, 2003).

The current research aims to determine views of 8 primary school principals and 8 primary school teachers regarding with both the mentoring program and the qualifications of mentors. In this context; the research expects to reach the views regarding with how the mentoring program and the qualifications of mentors should be.

### 2. Method

The research have been structured through the phenomenological approach based on the qualitative research method. While the school principals were determined via maximum variation sampling method, the teachers were determined via convenience sampling method. For the research, it was reached to 8 primary school principal and 8 primary school teachers. While determining the school principals, it was taken in consideration of the level of schools in terms of socio-economic conditions. The two of school principals were female, three were teachers. Results have been reached by transforming the data collected by the interview technique to themes through the descriptive analyzing technique. Interview questions were prepared in accordance with the objectives of the study and 10 questions in total were prepared before the study. These 10 questions were checked by a field specialist and tried to ensure the reliability of the questions. Moreover, in the process of collecting data, the participants were also asked questions at the end; thus, the meaning of the views expressed by the participant was examined in detail.

### 3. Findings, Discussion and Results

The participants' opinions have been grouped in 6 themes in the result of examining the data of the research. These themes are: (1) The approach to mentoring program, (2) Choosing mentors, (3) Characteristics and qualifications of mentors, (4) The process of mentoring program, (5) The content of mentoring program, (6) The supervision of mentoring program.

The current research have reached the findings of Gömleksiz *et al.*, (2017); Yazıcı & Tekerci, (2017); Uçar, (2017); Uçar, (2015); Sezgin *et al.*, (2014); Kana, (2014); Barrera, *et al.*, (2010)

Consequently; the current research has found the importance of efficient and qualified mentoring program due to the necessity of professional experience for the first-year teachers. The efficiency of the mentoring program has connected to choosing pre-service teachers to universities and training them. Another finding has been about qualifications of mentors being the most important actor of the mentoring program because successful and qualified pre-service teachers will not have difficulty in reaching to the aim of "mentoring program". The mentors who are the main actors of "mentoring program" are expected to have effective human relationships,

communications skills, ethical values, to be role-model and to have vision. The content of the mentoring program should include class-management, introducing students, the relationship of parents and principals. Furthermore, the research has reached the findings about the significance of supervision of the mentoring program and of the education of mentors because the education of the teachers who are responsible for the success and development of the students who make up the future of the society is valuable enough not to be left to chance.

**Araştırma makalesi:** Börü, N. (2019). Mesleğe yeni başlayan öğretmenler için mentörlük ve mesleğe giriş eğitimi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21 (2), 68-87.



## The Effectiveness of the Self Assessment in Primary School Mathematics Lesson \*

Mehmet GÜLTEKİN\*\*, Zülfiye Melis DEMİR\*\*\*

Received date: 11.07.2018

Accepted date: 27.05.2019

### Abstract

The purpose of this research is to determine the effectiveness of self-assessment in assessment and evaluation in primary school fourth grade mathematics lesson. The research was designed with mixed method and carried out in the 4th grade of a primary school in the middle socioeconomic level in Eskişehir. Participants of the research were determined by sampling from the purposeful sampling methods. Self-assessment attitude scale was used to collect the quantitative data in the research and semi-structured interview forms for students and teachers were used in collecting qualitative data. Descriptive statistical methods were used in the analysis of quantitative data and content analysis was used in the analysis of qualitative data. According to the research findings, a significant difference was found in favor of the post-test between the pre-test and post-test scores of self-assessment attitude scale. Primary school teacher stated that self assessment is useful in terms of "providing feedback for students" and "providing awareness in students" and that there are limitations in terms of "individual differences of students", "time" and "reliability of student answers". Students stated that using self-assessment forms in mathematics lessons is a positive contribution to "increasing interest and success in the classroom", "creating self-awareness" and "providing self-confidence".

**Keywords:** Elementary school, assessment and evaluation, self-assessment, mathematics course

\* This study has been presented as an oral presentation at the 16th International Primary Teacher Education Symposium on 8-11 May 2017.

\*\* Anadolu University, Faculty of Education, Department of Primary Education, Eskişehir, Turkey; [mgultekin@anadolu.edu.tr](mailto:mgultekin@anadolu.edu.tr)

\*\*\* Eskişehir Osmangazi University, Faculty of Education, Department of Primary Education, Eskişehir, Turkey; [mdemir@ogu.edu.tr](mailto:mdemir@ogu.edu.tr)

# İlkokul Matematik Dersinde Öz Değerlendirmenin Etkililiği\*

Mehmet GÜLTEKİN\*\*, Zülfiye Melis DEMİR\*\*\*

Geliş tarihi: 11.07.2018


Kabul tarihi: 27.05.2019


## Öz

Bu araştırmanın amacı, ilkokul dördüncü sınıf matematik dersinde ölçme ve değerlendirmede öz değerlendirme etkinliğini belirlemektir. Karma araştırma desenlerinden açıklayıcı sıralı desen benimsenerek gerçekleştirilen araştırma, Eskişehir ilinde orta sosyoekonomik düzeydeki bir ilkokulun dördüncü sınıfında gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya bir sınıf öğretmeni ve on yedi öğrenci katılmıştır. Araştırmanın katılımcıları, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ile belirlenmiştir. Araştırmada nicel verilerin toplanmasında öz değerlendirme tutum ölçeği, nitel verilerin toplanmasında ise öğrenciler ve öğretmen için ayrı ayrı oluşturulmuş yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Nicel verilerin analizinde betimsel istatistik yöntemleri, nitel verilerin analizinde ise içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre öz değerlendirme tutum ölçeği ön test ve son test puanları arasında son test lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Sınıf öğretmeni, öz değerlendirme “öğrenciye dönüt sağlama” ve “öğrencilerde farkındalık oluşturma” açısından yararlı olduğunu, “öğrencilerin bireysel farklılıkları”, “zaman” ve “öğrenci cevaplarının güvenilirliği” açısından ise sınırlıklarının olduğunu belirtmiştir. Öğrenciler ise öz değerlendirme formlarının matematik dersinde kullanılmasının “derse ilgi ve başarıyı arttırma”, “kendine ilişkin farkındalık oluşturma” ve “öz güven sağlama” gibi olumlu katkılarından olduğunu belirtmişlerdir.

**Anahtar kelimeler:** İlkokul, Ölçme ve değerlendirme, Öz değerlendirme, Matematik dersi

\* Bu çalışma 8-11 Mayıs 2017 tarihinde 16. Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumunda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

\*\* Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi, Eskişehir, Türkiye; mgultekin@anadolu.edu.tr

\*\*\* Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi, Eskişehir, Türkiye; mdemir@ogu.edu.tr

## 1. Giriş

Türkiye’de 2005 yılında ilköğretim programları yapılandırmacı öğrenme kuramı temel alınarak hazırlanmış, programlarda önemli değişiklikler yapılmış ve programın temel öğelerinde önceki programlardan farklı anlayışlar benimsenmiştir. Yapılandırmacılıkta temel vurgu, bilginin öğrenen tarafından alınıp kabul edilmesi değil, bireyin bilgiden nasıl anlam çıkardığıdır. Böyle bir öğrenme sürecinde, öğrenci ya da öğrenen, öğretme-öğrenme sürecinin merkezinde yer almaktadır. Yapılandırmacı öğrenme kuramına göre her bir öğrenci kendi öğrenmesinden sorumludur; öğretmen ise bu sürecin destekleyicisi ve rehberi konumundadır (Yaşar, 1998). Bu bağlamda öğretim programlarında yapılandırmacı öğrenme kuramı temelinde öğrenci merkezli bir anlayış benimsenmiştir.

Yapılandırmacı anlayış temelinde hazırlanan 2005 ilköğretim programı; amaçlar, içerik ve öğretme-öğrenme sürecinde olduğu gibi ölçme ve değerlendirmede de farklı bakış açıları getirmiştir. Programın değerlendirmeye ilişkin yaklaşımı şöyle belirtilebilir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2005):

- Sonucun yanı sıra sürece de odaklanma,
- Bilginin hatırlanmasından çok uygulanmasına, yapılandırılmasına ve öğrencilerin üst düzey becerilerini sergilemelerine önem verme,
- Yazıya dayalı soyut görevlerden çok, gerçek yaşama ilişkin, performansa dayalı görevlere önem verme,
- Örtülü, belirsiz ölçütlerden çok açık ve belirgin ölçütleri tercih etme,
- Sadece öğretimin sonunda değil, öğretimin her aşamasında sürekli ölçme ve değerlendirme etkinlikleri gerçekleştirme,
- Not vermenin yanı sıra etkili ve zamanında geri bildirimde ağırlık verme,
- Tek yöntemle ölçme yerine çok yöntemle ölçme yapma,
- Ne kadar öğrenildiğini tespit etmenin yanı sıra nasıl öğrenildiğini de belirleme,
- Rekabet yerine işbirliğini destekleme.

Görüldüğü gibi 2005 ilköğretim programında “sonucun yanı sıra sürece de odaklanma” anlayışı benimsenmiş; ölçme değerlendirmede yalnızca öğrenme ürünlerinin değil, öğrenme sürecinin de değerlendirilmesi öngörülmüştür. Yeni anlayışta değerlendirme, öğrencilerin neyi bilmediklerini değil, neyi bildiklerini belirlemeye odaklanmıştır. Bu amaçla, eğitim-öğretim sürecini destekleyici nitelikte çeşitli değerlendirme araç ve tekniklerine yer verilmiştir. Öğretmenlerden süreci de değerlendirmek amacıyla, programda verilen ölçme ve değerlendirme araç ve tekniklerini kullanarak ya da bunlardan esinlenerek öğretim programlarındaki ünitelerdeki kazanımlara uygun değerlendirme yöntemleri geliştirmeleri beklenmektedir. 2005 yılında benimsenen alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımlarının kullanılması daha sonra revize edilen öğretim programlarında da benimsenmiş; ancak 2005 programında olduğu kadar geniş bir şekilde yer almamıştır. Bununla birlikte, ders kitaplarında da alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımlarının yer aldığı görülmektedir.

Alanyazında sürece yönelik ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerine alternatif ya da tamamlayıcı adı verilmektedir. Pierce ve O’Malley (1992), alternatif ya da tamamlayıcı



değerlendirmeyi “bir öğrencinin gelişimini göstermek ve öğretimi şekillendirmek amacıyla ne bildiğini ve ne yapabildiğini belirlemek amacıyla kullanılan standart veya geleneksel olmayan her türlü yöntem” olarak tanımlamaktadır. Alternatif ya da tamamlayıcı ölçme değerlendirme teknikleri; performans değerlendirme, ürün seçki dosyası (portfolyo), kavram haritaları, yapılandırılmış grid, tanılayıcı dallanmış ağaç, kelime ilişkilendirme, proje, drama, görüşme, yazılı raporlar, gösteri, poster, grup ve/veya akran değerlendirmesi ve öz değerlendirmeden oluşmaktadır. En genel anlamda, 2005 ilköğretim programında süreç değerlendirme kapsamında ölçme ve değerlendirme araç ve teknikleri iki başlık altında toplanmaktadır. Bunlar performans değerlendirme ve öz değerlendirmedir.

Öz değerlendirme öğrencilerin bireysel olarak değerlendirme yapmalarını ve kendi öğrenmelerine yönelik farkındalık oluşturmalarını sağlayan bir değerlendirme biçimidir (Klenowski, 1995). Öz değerlendirme bireyin herhangi bir konuda kendi performansı ile ilgili değerlendirmelerde ve yargılarda bulunmasını, güçlü ve zayıf yönlerini belirlemesini sağlamayı amaçlamaktadır. Özdeğerlendirme; becerilerin öğrenilmesini artırmak, bireyi kendi çalışmasına daha fazla yansıtma yapmasına yöneltmek, öğrenme ürünlerinin daha nitelikli olmasını sağlamak, bireyin öğrenme sorumluluğunu üstlenmesini sağlamak ve problem çözme sürecini daha iyi kavramasını sağlamak gibi farklı amaçlarla kullanılmaktadır (Sluimans, 2002).

Öz değerlendirme, öğrencilerin öğrenme sırasında düşünme ve davranışlarının niteliğinin izlenmesi ve değerlendirilmesinin yanı sıra onların anlama becerilerini iyileştirme için stratejiler belirlemesini sağlayan bir süreç olarak ifade edilmektedir (McMillan ve Hearn, 2009). Öz değerlendirmenin belirleyici özellikleri; öğrencilerin, kendi çalışmaları için uygulanacak standartların ve / veya ölçütlerin belirlemesine ve bu standart ve ölçütlere ne ölçüde uyulduğuna ilişkin yargılamalara katılmasıdır (Boud, 1991, 1995). Öz değerlendirme, öğrencilerin etkili öğrenme ve gelecekteki mesleki gelişim ve yaşam boyu öğrenme için gereksinim duyduğu en önemli becerilerden biri olarak düşünülmektedir (Boud 1986; Dearing, 1997).

Öz değerlendirmenin birçok bakımdan önemli yararları bulunmaktadır. Oscarson (1997, akt. Aliegro, 2006, s. 7)’a göre öz değerlendirme, öğrenci öğrenme sürecinin tüm aşamalarına etkin bir biçimde katıldığı takdirde, etkili öğrenmenin en iyi şekilde gerçekleştiğinin farkına varılmasıyla ortaya çıkmaktadır. Öz değerlendirme öğrenme özerkliğini geliştirmektedir; öz değerlendirme günden güne öğretimin bir parçası olduğunda ve öğrenenler bunu puan ya da yerleştirme için değil de ilerleme ve gelişmeyi gözlemlemek için yaptığında özellikle güdülemeyi ve öğrenme ürünlerini olumlu yönde etkilemektedir.

Tamamlayıcı ölçme değerlendirme, yapılandırmacı eğitim anlayışının önemli bir parçasıdır. 2005 yılından itibaren programlarda yer alan tamamlayıcı ölçme değerlendirme yaklaşımları, ülkemizde yeni bir çalışma alanını oluşturmaktadır. İlgili araştırmalar incelendiğinde, tamamlayıcı ya da öğrenme sürecini değerlendirmeye yönelik ölçme yöntem ve tekniklerin öğrencilerin akademik başarılarını artırma, sorumluluk almalarını sağlama ve kendi öğrenmelerine yönelik rollerini yerine getirme üzerinde olumlu etkilerinin olduğu görülmektedir (Dochy, Segers ve Sluimans, 1999; Fontana ve Fernandes, 1994; Mace ve Kratochwill, 1985; Uzun, 2010). Araştırmaların önemli bir bölümü, öğrenme sürecini değerlendirmeye yönelik ölçme yöntem ve tekniklerinin işlevsel olduğunu ortaya koysa da (Cram, 1995; Harris, 1997); ilgili bazı araştırmalar alternative ölçme değerlendirme tekniklerinden öz değerlendirmenin öğretmenler tarafından çok az tercih edildiğini ortaya koymaktadır. Matematik dersine ayrılan sürenin az olması, sınıf mevcutlarının kalabalık olması, değerlendirme formlarının doldurulmasının zaman alması, ölçme ve değerlendirme konusunda bilgi eksikliğinin bulunması, öğrencilerin tamamlayıcı

ölçme ve değerlendirmenin amaçlarını tam anlamaması, öğrenciler tarafından değerlendirme formlarının objektif doldurulmaması ve değerlendirme formlarına ilişkin ölçütlerin çok olması, tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin yeterince kullanılmamasına neden olmaktadır (Bal, 2009; Güven ve Eskiürk, 2007; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007).

Alanyazındaki çalışmalar göstermektedir ki öz değerlendirme işlevsel, kullanışlı ve yararlı bir ölçme ve değerlendirme tekniğidir (Boud 1986; Dearing 1997; Dochy, Segers ve Sluijmans, 1999; Fontana ve Fernandez, 1994; Sluijmans, 2002 ve Uzun, 2010). Ancak, alanyazında öz değerlendirmeye yönelik araştırmalar oldukça sınırlıdır (Bal, 2009; Güven ve Eskiürk, 2007; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007). Nitekim matematik dersinde ilkökul düzeyinde öz değerlendirme bağlamında uygulamalı bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu açıdan çalışma, öz değerlendirmenin etkililiğini ortaya koyması bakımından önem arz etmektedir.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı, ilkökul matematik dersinde ölçme ve değerlendirmede öz değerlendirmenin etkililiğini belirlemektir.

1. İlkokul matematik dersinde gerçekleştirilen öz değerlendirme etkinliklerinin öğrencilerin öz değerlendirmeye ilişkin tutumlarına etkisi nedir?
2. Öğretmenin ve öğrencilerin öz değerlendirmenin etkililiği konusundaki görüşleri nelerdir?

## **2. Yöntem**

### **2.1. Araştırmanın Modeli/Deseni**

Araştırmada karma araştırma deseni kullanılmıştır. Karma araştırma; tek bir çalışmanın ya da çalışmalar içerisindeki nitel ve nicel araştırma verilerinin toplanmasını, analiz edilmesini ve yorumlanmasını içermektedir (Leech ve Onwuegbuzie, 2009). Karma araştırma yönteminin kullanımı; tek bir yöntemin zayıflığının giderilmesine, resmin bütününe görülebilmeye, sayısal ve sözel değerlerin beraber kullanımı ile açıklama kolaylığının sağlanmasına ve yine aynı şekilde açıklamanın anlam gücünün artmasına yardımcı olmaktadır. En büyük üstünlüğü ise araştırmanın sonucunda farklı yöntemlerle desteklenmiş güçlü delillere ulaşılabilir olmasıdır (Butgel Tunalı, Gözü ve Özen, 2016). Bu araştırmada karma araştırma desenlerinden açıklayıcı sıralı desen kullanılmıştır. Açıklayıcı sıralı karma desende, araştırmacı ilk olarak nicel çalışmayı yürütüp sonuçlarını analiz eder, sonrasında bu sonuçları nitel araştırmayla daha ayrıntılı bir şekilde açıklamak için tekrar yapılandırılmasını içeren bir desendir (Creswell, 2009). Araştırmada veri toplama aracı olarak öz değerlendirme formları kullanılmış ile Yurdabakan ve Uzun (2011) tarafından geliştirilmiş olan öz değerlendirme tutum ölçeği kullanılmıştır. Deneysel işlem tamamlandıktan sonra yapılan görüşmelerden elde edilen nitel veriler ile araştırma ayrıntılı bir biçimde açıklanmıştır.

### **2.2. Çalışma Grubu**

Araştırma Eskişehir ilinde orta sosyoekonomik düzeydeki bir bölgede yer alan bir ilkökulun dördüncü sınıfında gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın katılımcıları, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ile belirlenmiştir. İlkokul matematik dersinde ölçme ve değerlendirmede öz değerlendirmenin etkililiğinin belirlenmesinin amaçlandığı bu araştırmada,

katılımcıların belirlenmesinde “öz değerlendirmenin düzenli olarak kullanılmamış olması” ölçüt olarak belirlenmiştir. Sınıf öğretmeni ile yapılan görüşmede sınıfta düzenli olarak öz değerlendirme kullanılmadığı belirlenmiştir. Velilere ve öğrencilere araştırma hakkında bilgi verilip gönüllü olarak katılım için onayları alındıktan sonra araştırma sürecine başlanmıştır. Bu bağlamda araştırmaya bir sınıf öğretmeni ve 17 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisi katılmıştır. Öğrencilerin 10’u kız, 7’si erkektir.

### **2.3. Verilerin Toplanması/Süreç**

Matematik dersinde öz değerlendirme etkinliğinin belirlenmesi amacıyla, araştırmaya katılan öğrencilere matematik dersinde öz değerlendirme formları kullanılmaya başlamadan önce öz değerlendirme tutum ölçeği (Yurdabakan ve Uzun, 2011) ön test olarak uygulanmıştır. Ardından üç haftalık sürede ikisi araştırmacılar tarafından geliştirilmiş, biri 2005 matematik dersi öğretim programından alınmış olan üç farklı öz değerlendirme formu matematik dersleri işlendikten sonra uygulanmıştır. Öz değerlendirme formlarından biri açık uçlu sorulardan oluşmakta, biri “Evet”, “Kısmen”, “Hayır” olarak cevaplanan ifadelerden oluşmakta, diğeri ise hem açık uçlu sorulardan hem de “Evet”, “Kısmen”, “Hayır” olarak cevaplanan ifadelerden oluşmaktadır. Özdeğerlendirme için; “Ders için yeterince çaba harcadım.”, “Ders sırasında öğretmenimin yönergelerini izledim.”, “Derste zorlandığım kısımlar oldu.” şeklindeki ifadelerle “Evet, Hayır, Kısmen” olarak işaretleme yaptıkları formlar, “Bu derste başarılı olduğumu düşündüğün noktalar neler?”, “Derste zorlandığının bölümler oldu mu? Evet ise. Zorlandığın bölümler nelerdi? şeklinde açık uçlu sorulardan oluşan formlar ve hem “Evet, Hayır, Kısmen” hem de açık uçlu soruları birlikte barındıran formlar kullanılmıştır. Ön testin uygulanmasından sonra matematik dersinin işleyişine herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Üç hafta boyunca yapılan matematik derslerinden sonra hazırlanmış olan öz değerlendirme formları sıra ile kullanılmıştır. Öz değerlendirme formları üç haftalık sürede matematik dersleri tamamlandıktan sonra o günkü matematik dersi dikkate alınarak 7 kez uygulanmıştır. Üç haftalık uygulamanın sonunda ise öz değerlendirme tutum ölçeği son test olarak uygulanmıştır. Nicel veriler toplandıktan sonra süreçlerle ilgili ayrıntılı bilgi almak amacıyla öğrencilerle ve öğretmen ile görüşme yapılmıştır.

#### **2.3.1. Veri toplama araçları**

Araştırmanın nicel verileri Yurdabakan ve Uzun (2011)’un geliştirmiş olduğu öz değerlendirme tutum ölçeği, nitel verileri ise sınıf öğretmeni ve öğrencilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler ile elde edilmiştir.

Yurdabakan ve Uzun (2011)’un geliştirmiş olduğu öz değerlendirme tutum ölçeği tek boyutludur ve 23 maddeden oluşmaktadır. Ölçek beşli likert tipindedir. Öğrencilerden şeklinde ölçekte yer alan ifadelerle “tümüyle katılıyorum, katılıyorum, kararsızım, katılmıyorum, kesinlikle katılmıyorum” cevap vermeleri beklenmiştir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 115 iken, en düşük puan 23’dür. Cronbach Alpha ( $\alpha$ ) güvenilirlik katsayısı 0,94; test-yarı yöntemine göre elde edilen Spearman-Brown korelasyon katsayısı ise 0,91’dir.

Matematik derslerinde ikisi araştırmacılar tarafından geliştirilmiş, biri 2005 matematik dersi öğretim programından alınmış olan üç farklı öz değerlendirme formu kullanılmıştır. Öz değerlendirme formlarından biri açık uçlu sorulardan oluşmakta, biri “Evet”, “Kısmen”, “Hayır” olarak cevaplanan ifadelerden oluşmakta, diğeri ise hem açık uçlu sorulardan hem de “Evet”, “Kısmen”, “Hayır” olarak cevaplanan ifadelerden oluşmaktadır. Araştırmacılar tarafından geliştirilen öz değerlendirme formları iki sınıf öğretmeni, bir ölçme değerlendirme ve bir program geliştirme uzmanının görüşleri ile son halini almıştır.

Öğretmen ve öğrenciler ile yapılan görüşme ise “Öz değerlendirme formlarının matematik dersinde kullanılmasını değerlendirir misiniz?” ana sorusu etrafında yapılandırılmıştır. Bu bağlamda öğretmenin ve öğrencilerin öz değerlendirmenin etkililiği hakkındaki görüşlerinin neler olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Öğretmen ile yapılan görüşme soruları şu sorulardan oluşmuştur:

- *Matematik derslerinde öz değerlendirme formlarının kullanılması hakkındaki görüşleriniz nelerdir?* bu temel soru çerçevesinde
- *Öğrencilerin öz değerlendirme formlarını kullanımıyla ilgili olarak düşünceleriniz nelerdir?*
- *Matematik dersiniz açısından geri dönütler nasıl oldu?* alt soruları ile öğretmenin görüşleri alınmıştır.

Öğrenciler ile yapılan görüşmenin soruları ise şunlardır:

- *Matematik dersinde kullandığınız öz değerlendirme formları konusunda neler söylemek istersiniz?* temel sorusu çerçevesinde
- *Bu formlarının kullanılması hakkındaki görüşlerin nelerdir?*
- *Öz değerlendirme formlarının matematik dersinde kullanılmasını derse olan ilginiz açısından değerlendirir misiniz?*
- *Öz değerlendirme formlarının matematik dersinde kullanılmasını derse başarınız açısından değerlendirir misiniz?* sorulan alt sorular ile öğrencilerin görüşleri alınmıştır.

Araştırmada nitel veri toplama araçlarının geçerlik ve güvenilirliğinin nasıl sağlandığına yönelik yapılanlar Tablo 1’de belirtilmiştir.

**Tablo 1. Araştırmanın nitel boyutunda geçerlik ve güvenilirliği sağlamak için yapılanlar**

		Uzman görüşü alma
	İç Geçerlik	Doğrudan alıntılar
Geçerlik	Dış Geçerlik	Veri toplama araçlarının ve süreçlerinin açıklanması
		Veri analiz sürecinin açıklanması
		Uygulama sürecinin açıklanması
		Amaçlı örnekleme ile katılımcıların belirlenmesi
	İç güvenilirlik	Bulguları olduğu gibi sunmak
Güvenirlik	Dış Güvenirlik	Verilerin analizi sürecinde kontrol listesinin kullanılması

Öğretmenle yapılan görüşme araştırmanın yapıldığı ilkokulun toplantı salonunda yapılmış ve yirmi beş dakika sürmüştür. Öğrencilerle bireysel olarak yapılan görüşmeler okulun laboratuvarında gerçekleştirilmiş ve görüşmeler toplam doksan dakika sürmüştür. Görüşmeler esnasında ses kayıt cihazı kullanılarak veri kaybı önlenmeye çalışılmıştır.

## 2.4. Verilerin Analizi

Araştırmada nicel verilerin analizinde, eşleştirilmiş grup t-testi normallik dağılımı sağlanmadığı nonparametrik testler; nitel verilerinin analizinde ise içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 227). Nitel verilerin analizinde ilk olarak ses kaydı yapılan görüşmelerin dökümü yapılmıştır. Veriler tekrar tekrar okunarak derinlemesine inceleme yapılmıştır. Elde edilen verilerin analizi iki farklı araştırmacı tarafından yapılmış ve sonrasında görüş birliğine varılmıştır.

## 3. Bulgular

### 3. 1. Nicel Verilerden Elde Edilen Bulgular

Uygulamanın başında ve sonunda uygulanan öz değerlendirme tutum ölçeğinden elde edilen verilerin analizi sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 2’de görülmektedir.

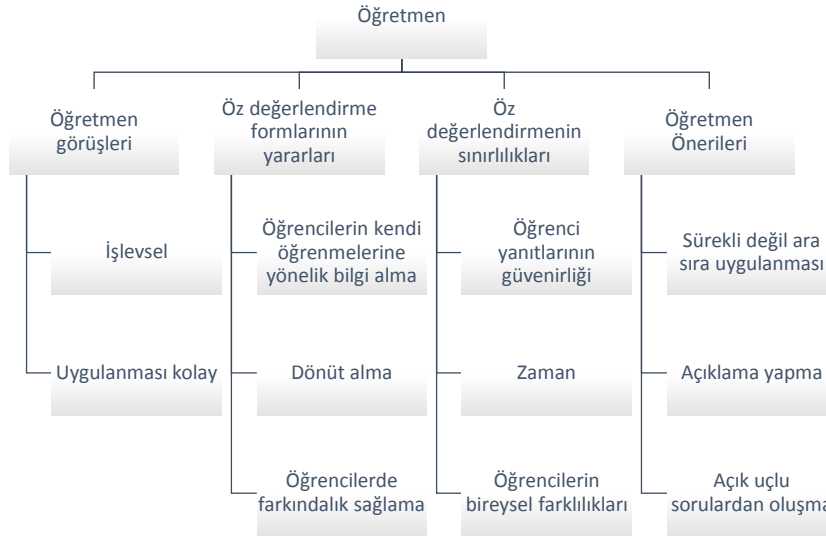
**Tablo 2. Öğrencilerin özdeğerlendirme tutum ölçeği ön test ve son test puanlarına göre eşleştirilmiş gruplar t testi sonuçları**

Ölçek		n	X	SS	t	p
Öz değerlendirme tutumu	Ön test	17	4.1555	.49218	- 2.158	.046
	Son test	17	4.4140	.43200		
<i>SD=16</i>						

Tablo 2’de görüldüğü gibi öğrencilerin öz değerlendirme tutum ölçeği ön test ve son test puanları arasında son test lehine anlamlı bir fark bulunmuştur ( $t(16) = -2.158, p < .05$ ). Başka bir ifadeyle, ilkokul matematik dersinde ölçme ve değerlendirmede kullanılan özdeğerlendirme formları öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilemiştir.

### 3. 2. Nitel Verilerden Elde Edilen Bulgular

Araştırma kapsamında sınıf öğretmeni ile yapılan görüşmelerden elde edilen veriler sonucunda elde edilen bulgular Şekil 1’de gösterilmiştir.



**Şekil 1. Öğretmen görüşlerine ilişkin temalar**

Araştırma kapsamında sınıf öğretmeni ile yapılan görüşmeler sonucunda dört tema oluşmuştur. Bunlar; “öz değerlendirme formlarının uygulanmasına dair öğretmen görüşleri”, “öz değerlendirme formlarının yararları”, “öz değerlendirmenin sınırlılıkları” ve “öğretmen önerileri”dir.

Öğretmen görüşleri temasına ait kodlar “İşlevsel” ve “Uygulanması kolay”dır. Öğretmen bu görüşünü: “Bence matematik dersinde uygulanması diğer derslere göre sanki daha kolay gibi. Mesela bir Türkçe dersine göre sanki daha kolay. Çünkü hani konular daha somut, mesela kesirlerle ilgili problem çözmeyi anlayamadım veya kesirleri okumayı anlamadım gibi. Mesela bir sosyalden ya da Türkçeye göre öz değerlendirme matematikte sanki daha işlevsel geldi bana öyle düşünüyorum, ama açık uçlu olanlar.” Öğretmen öz değerlendirme formlarının matematik dersinde kullanılmasını işlevsel bulmuştur. Öğretmen kullanılan öz değerlendirme formlarından açık uçlu sorulardan oluşan formların daha işlevsel olduğunu belirtmiştir. Öğretmen “evet, hayır, kısmen” sorularının öğrencilerin tümü için olmasa da bazı öğrencilerin objektif değerlendirme yapamayabileceklerini ve “evet” yazma eğilimine sahip olabileceklerini belirtmiştir.

Öz değerlendirme formlarının yararları temasına ait kodlar “öğrencilerin kendi öğrenmelerine yönelik bilgi alma”, “dönüt alma” ve “öğrencilerde farkındalık sağlama”dır.

Öğretmen “Öz değerlendirmeler çocukların öğrendikleri bir konu ile ilgili kendilerini aslında tartması ya da güçlü zayıf yönlerini belirlemesi o derste nelerde zorlanmışlar, hangi konuları daha kolay öğrenmişler, hangi noktalarda daha çabuk algılamışlar bunu göstermesi açısından önemli, öğretmen açısından ise kolaylığı şu bence öğrettikleri dersten dönüt alıyorlar.” olarak ifade etmiştir.

Öz değerlendirmenin sınırlılıkları temasına ait kodlar ise “öğrenci yanıtlarının güvenilirliği”, “zaman” ve “öğrencilerin bireysel farklılıkları”dır.

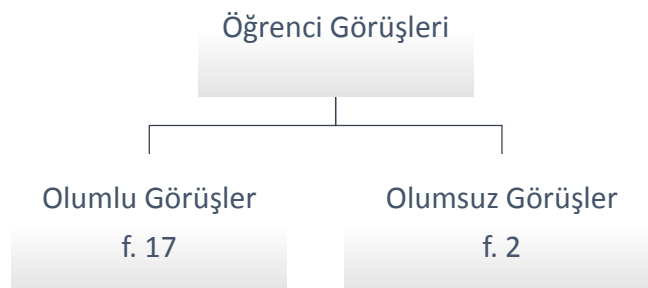
Öğretmen: “Bence öz değerlendirmede en büyük sorun çocukların bunu ne kadar anladığı ve ne kadar dürüstçe cevap verdikleri.” sözleri ile öz değerlendirmenin sınırlılığı olarak “öğrencilerin dürüst cevaplar verip vermediğinin kontrolünü” belirtmiştir. “(Evet, Hayır, Kısmen’in işaretlendiği ifadeler için) Çocuklar buna ne kadar dürüstçe cevap veriyorlar bir, ne kadar

anlıyorlar iki, özdeğerlendirmede en temel şey bu aslında. Çünkü çocuk orda hemen evet evet evet kısmen kısmen kısmen veya hayır işaretliyor. Bence öz değerlendirme en büyük sorun çocukların bunu ne kadar anladığı ve ne kadar dürüstçe cevap verdikleri. Zaten asıl kendini ifade edebilen çocuklar buna güzel cevap verebiliyorlar, hani anlamadım, şu konuyu anlamadım bundan dolayı ya da anlamadığının farkında olmak da çünkü çocuk için bir şey, hani onun derecesini algısını gösteren bir durum. Mesela bazı çocuk bunun hiç farkında değil, sadece evet buna çarpı koymam gerekiyor diye düşünüyor. Kendisi için de olumsuz bir düşünce yok hepsine evet evet evet yapıp geçiyor ama daha açık uçlu sorularda daha başarılı ifadesi ve dil yeteneği güçlü olan çocuklarda şeyi fark ettim onlar çok daha güzel anlatabiliyorlar. Neyi öğrendiğini neyi öğrenmediğini fark edebiliyor. Buda aslında bence bizim çocuklara kazandırma istediğimiz şey olmalı. Çocuk kendisi fark etmeli neyi öğrendim neyi ne kadar öğrendim neyi öğrenemedim diye. Biz belki de o müfradatı yetiştiririz diye o müfradetin yoğunluğu ve ya zamanın sınırlılığında bunu gözden kaçırabiliyoruz açıkçası bütün programı uygularken...” ifadelerinden öğrencilerin bireysel farklılıklarından kaynaklı olarak öz değerlendirme formlarının sınırlılıklarından ve zaman bulma açısından yaşadığı sınırlılığı belirtmiştir.

Öğretmen önerileri temasına ait kodlar “sürekli değil ara sıra uygulanması”, “açıklama yapma” ve “açık uçlu sorulardan oluşma” dır.

Öğretmen: “... Ben faydalı olacağını düşünüyorum ama özellikle açık uçlu olanların. Bir de çocuğa iyi bir şekilde açıklamanız gerekiyor. Neticede ilkokul çocukları olduğu için pek anlayamıyorlar mesela oradaki soruları sizinle yaptığımız çalışmada da ben aynısını gördüm. Mutlaka önceden çocukları bilgilendirmem gerekiyor. Şu maddeye yazmanız gereken şeyler bunlar, şunları şu yazacaksınız diye açıklama yapınca onlar o yönlendirmeyi doğru alınca doğru bir şekilde yapabiliyorlar... Ee her dersin sonunda yapılabilir mi (susma) yapılabilir ama bunun için biraz zamana ihtiyaç var bence ama ara ara özellikle her dersin sonunda değil de her ünitenin sonunda bir kaç tane böyle açık uçlularla beraber yapılabilir.” ifadeleriyle öğretmen öz değerlendirme formlarının etkili bir şekilde kullanılmasında gerekli olan açıklamaların öğretmen tarafından yapılması gerektiğini, her zaman değil ünite sonlarında yapılması gerektiği ve açık uçlu sorulardan oluşan formların kullanılması gerektiğini ifade etmiştir.

Araştırma kapsamında öğrencilerle yapılan görüşmelerin analizi sonucunda elde edilen bulgular Şekil 2’de gösterilmiştir.



**Şekil 2. Öğrenci görüşlerine ilişkin temalar**

Araştırma kapsamında öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda “olumlu görüşler” ve “olumsuz görüşler” olmak üzere 2 tema oluşmuştur. Olumlu görüşler temasına ait kodlar Tablo 3’de sunulmuştur.

**Tablo. 3. Olumlu görüşler**

Olumlu Görüşler	Frekans
• Öğretmeni bilgilendirme	2
• Süreci beğenme ve süreçten keyif alma	15
• Derse yönelik olumlu tutum sağlama	4
• Düşüncelerini ifade etme	1
• Kendisine ilişkin farkındalık oluşturma	2
• Ödevleri daha iyi yapma	2
• Derse katılımı sağlama	2
• Öz güven sağlama	2
• Başarıyı sağlama	4
• Öğretmeni bilgilendirme	2
• Dersi eğlenceli hale getirme	2
• Konuları hatırlamayı sağlama	1
• Dersi kolay olarak düşünme	1

Olumlu görüşler temasına ait kodlar “Öğretmeni Bilgilendirme, Süreci beğenme ve süreçten keyif alma, Derse yönelik olumlu tutum sağlama, Düşüncelerini ifade etme, Kendisine ilişkin farkındalık oluşturma, Ödevleri daha iyi yapma, Derse katılımı sağlama, Öz güven sağlama, Başarıyı sağlama, Öğretmeni bilgilendirme, Dersi eğlenceli hale getirme, Konuları hatırlamayı sağlama, Dersi kolay olarak düşünme” dir.

Öğrencilerle yapılmış olan görüşmelerden bazı alıntılar şöyledir:

Begüm: “Çok hoşuma gitti. Çok gerekli buldum. Başarımı attırdı. İçimde kalanları oraya yazdım. Onu değerlendirdi. Matematik dersimle ilgili çok katkısı oldu. Çok eğlenceliydi. Çok sevdim. Ödevlerimi daha iyi yapmamı sağladı. Daha başarılı oldum. Türkçe ve Sosyalde de kullanılabilir. Çok mutlu oldum. Öğretmeni daha iyi dinleyerek derse katılmamı sağladı. Matematik çok sıkıcı geliyordu. Formları çok beğendim. Şimdi matematikte her şeyi yapabilirim gibi geliyor. Başarılı olduğumu düşünüyorum. Tahtaya çıkmayı şimdi çok seviyorum. Matematik dersi zor geliyordu artık kolay geliyor.”

Selin: “Bence çok işime yaradı. Matematik dersini bir kere daha sevdim. Diğer derslerde de olmasını istiyorum. Çok gerekli buldum. Derslerdeki başarıyı arttırdı. Matematik dersinde özet gibi geldi. Fen ve Sosyalde kullanılabilir özellikle sosyalde. Matematik dersinde çok iyi olmuş. Kendime bir kere



daha güvencirdi. Ödevlerimi daha iyi ve doğru yapmamı sağladı. Öz değerlendirme formu olunca yanlışlarımı fark etmeye başladım ve düzelttim ve öğretmenin dediklerini dinleyerek yaptım yazdım.

Deniz: *Eskiden derste çok parmak kaldırmıyordum, şimdi daha çok söz almaya başladım. Eğer bir daha olursa isteyerek yaparım. Çünkü çok sevdim. Kendime güvenimi arttırdı. Eskiden yapamam sanıyordum. Oradaki cümleler kendime güvenimi arttırdı. Eskiden matematik beni çok zorluyordu. Müzik gibi ninni gibi geliyor şimdi kolay geliyor. Sevdiğim bir şarkıyı söylemek gibi geliyor. Daha kolay oldu. Matematik dersi denince severek kitabımı defterimi açtım. Eskiden öyle değildi. Çok sevdim.”*

Nil: *“Güzeldi ve gerekiydi. Öğretmenime nelerde zorlanıp zorlanmadığımı söylemiş oldum. Öz değerlendirme formu doldururken kendimi çok iyi hissettim. Matematik dersinde zorlandığım bölümleri öğretmenime sordum. Diğer derslerde de kullanılabilir. Sevmediğim bir dersi bana sevdirdi. Öz değerlendirme formu olmadan yanlışlarımı fark edemiyordum. Dersi sevdirdi ve yanlışlarımı fark etmeye başladım. İsteyerek yaptım, eğer bir daha olursa yaparım. Çünkü çok sevdim. Kendime güvenimi arttırdı. Eskiden yapamam sanıyordum. Oradaki cümleler kendime güvenimi arttırdı. Sıkıcıydı önceden matematik dersi sonradan eğlenceli olmaya başladı. Öz değerlendirme formları yokken ders 50-60 dakika gibi geliyordu. Diğer dersler çabuk geçiyordu. Artık bu formlar ile 30 dakika gibi geçiyor. Öz değerlendirme formu olmadan önce arkadaşlarım derse gülererek geliyordu ben yüzümü buruşturuyordum. Artık mutlu oluyorum diğer arkadaşlarım gibi.”*

Halil: *“Bu formadaki her şeyi beğendim. Bazı yerlerde meraklandım.”*

Buse: *“Meraklandım. Heyecanlandım.”* olarak görüşlerini ifade etmişlerdir.

Olumsuz görüşler temasına ait kodlar Tablo 3’te sunulmuştur.

**Tablo 4. Olumsuz görüşler**

Olumsuz Görüşler	Frekans
• Sıkılma	2
• Zorlanma	1

Olumsuz görüşler temasına ait kodlar “Sıkılma ve zorlanma”dır. Öğrencilerle yapılan görüşmelerden doğrudan alıntılar ise şu şekildedir:

Halil: *“Bazı yerlerde zorlandım. .... Bazı yerlerde sıkıldım.”*

Buse: *“... Biraz da sıkıldım.”* olarak görüşlerini ifade etmişlerdir.

Araştırmaya katılan iki öğrenci tarafından öz değerlendirme formları ile ilgili olarak olumsuz görüş ifade edilmiştir. Araştırmaya katılan tüm öğrencilerin ise öz değerlendirme formları ile ilgili olarak olumlu görüşlerinin olduğu görülmüştür.

#### **4. Tartışma ve Sonuç**

Öz değerlendirme tutum ölçeği ön test ve son test puanları arasında son test lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Sınıf öğretmeni öz değerlendirmeyi “öğrenciye dönüt sağlama”,

“öğrencilerde farkındalık sağlama” ve “öğrencilerin kendi öğrenmelerine yönelik bilgi alma” açısından faydalı bulduğu, öğretmen öz değerlendirme formlarının kullanımıyla ilgili olarak “sürekli değil ara sıra uygulanmasını”, “açıklama yapmayı” ve “açık uçlu sorulardan oluşmayı” önermiştir. Öğretmen öz değerlendirme formlarının “işlevsel” ve “uygulamasının kolay” olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca “öğrencilerin bireysel farklılıkları”, “zaman” ve “öğrenci cevaplarının güvenilirliği” açısından ise sınırlıklarının olduğunu belirtmiştir.

Öğrenciler öz değerlendirme formlarının matematik dersinde kullanılmasının “öğretmeni bilgilendirme, süreci beğenme ve süreçten keyif alma, derse yönelik olumlu tutum sağlama, düşüncelerini ifade etme, kendisine ilişkin farkındalık oluşturma, derse katılmayı sağlama, ödevleri daha iyi yapma, öz güven sağlama, başarıyı sağlama, öğretmeni bilgilendirme, dersi eğlenceli hale getirme, konuları hatırlamayı sağlama, dersi kolay olarak düşünme” açısından olumlu katkılarının olduğunu belirtmişlerdir. İki öğrenci ise süreci “zor” veya “sıkıcı” bulmuştur. Öğrencilerin tümü öz değerlendirme formlarının kullanılmasını olumlu olarak değerlendirmiş ve büyük bir kısmı ise diğer derslerde de kullanılması gerektiğini ifade etmiştir.

Araştırma bulguları, alanyazındaki araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Sırkıntı (2007, s. 48) öz değerlendirmenin yararlarını şu şekilde ifade etmiştir: “Öğrencilerin kendi güçlü ve zayıf yönlerini tanımalarına yardım eder. Performansının düzeyi hakkında karar vermek için kişisel ya da kişiler arası ölçüt koymada ve öğrencinin motivasyonunun yükselmesinde öğrencilere fırsat verir. Öğrencilerin değişik durumlarda davranışlarını kontrol altına almalarını sağlar. Öz değerlendirme ile öğrenci sürecinin bir parçası olduğunu hisseder.” olarak ifade etmiştir. Black, Harrison, Lee, Marshall ve Wiliam (2003)’ın çalışmasında öz değerlendirmenin öğrenci motivasyonu üzerinde olumlu etkisi olduğu belirtilmektedir. Bu çalışmada da öğrencilerin derse olan ilgisi, öz güvenleri artmış, kendisine ilişkin farkındalık oluşturmaya sağlanmıştır. Bu açıdan çalışmanın bulgularının Sırkıntı (2007) ve Black vd.’nin (2003) belirttiği yararlar ile örtüştüğü söylenebilir.

Uysal (2008) yüksek öğrenim hazırlık sınıfında okuyan öğrencilerle yaptığı çalışmada öğretmenlerin bu uygulamalara şüpheli yaklaşıklarını gözlemlemiştir. Öğretmenler çoğunlukla; “Yapacak zamanım yok.” “Öğrenciler yapmak ister mi?”, “Öğrencilere güven olmaz” gibi tepkiler vermişlerdir. Bu çalışmada ise öğretmen öz değerlendirme formlarının “öğrenci yanıtlarının güvenilirliği, zaman ve bireysel farklılıklar”dan dolayı sınırlıklarının olduğunu belirtmiştir. Öğretmen açık uçlu sorulardan oluşan öz değerlendirme formlarının daha etkili olduğunu düşünmektedir.

Dikici (2009), değerlendirmede yönergenin çok önemli olduğunu ve değerlendirme yönergesinin kriterlerinin açık ve net olması gerektiğini belirtmektedir. Bu araştırma sonucunda da öğretmen öğrencilere öz değerlendirme formlarının kullanılması sırasında gerekli açıklamaların yapılması gerektiğinin önemini vurgulamıştır.

Öz değerlendirme, öğrencilerde öğrenme sürecinde daha fazla öğrenci özerkliği ve sorumluluğu geliştirmesi ile özel bir öğretim olan kendiliğinden öğretim etkinliklerine çok benzetilmektedir (Uzun, 2010). Yapılan bu çalışmada da öğrencilerde kişisel farkındalıkların oluşması ve derse katılımı sağlanması açısından öz değerlendirme formlarının kendiliğinden öğretim etkinliklerini destekler nitelikte olduğu görülmüştür.

Earl (2013), öz değerlendirmeyi öğrencilerin öğrenmelerini ve başarılarını artırma amacıyla kullandığını ve yaşam boyu öğrenen bireylerin yetişmesi için öz değerlendirme önemi çalışmasında vurgulamaktadır. Uygulamasının pratik olduğunu düşündüğü öz değerlendirme ile öğrencilerinin düşüncelerine ulaştığını belirtmiştir. Bu noktada yapılan bu çalışma ile ortak noktalara vurgu yapıldığı görülmektedir.

Absolum (2006) çok basit bir şekilde şöyle ifade etmiştir; “Öğrenme, öğrenen tarafından yapılan değerlendirilmesiz mümkün değildir” cümlesi ile öğrenme için öz değerlendirme önemi vurgu yapmıştır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar ışığında şu öneriler getirilebilir:

- Öz değerlendirme, yerinde ve zamanında kullanılabilir.
- Öz değerlendirme formlarının açık ve anlaşılır olmasına dikkat edilmelidir.
- Öz değerlendirme formları kullanılırken öğrencilere öz değerlendirme formlarının amacı hakkında bilgi verilmeli ve formların amacına uygun olarak doldurulabilmesi için öğrencilere gerekli açıklamalar yapılmalıdır.
- Öz değerlendirmeye yönelik olarak farklı derslerde farklı araştırma desenleri kullanılarak araştırmalar yapılmalıdır.

## **Kaynaklar**

- Absolum, M. (2006). *Clarity in the classroom: Using formative assessment*. Auckland, New Zealand: Hachette Livre.
- Aliegro, C.J. (2006). *The effect of self-assessment on the self-efficacy of students studying spanish as a foreign language*, University of Pittsburgh.
- Bal, P. (2009). *İlköğretim beşinci sınıf matematik öğretiminde uygulanan ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış doktora tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2003). *Assessment for learning: Putting it into practice*. Maidenhead, UK: Open University Press.
- Boud, D. J. (1986) *Implementing Student Self-Assessment* (Sydney, Higher Education Research and Development Society of Australia).
- Boud, D. J. (1991) *Implementing Student Self-Assessment*, HERDSA Green Guide, 2nd edn (Sydney, Higher Education Research and Development Society of Australia).
- Boud, D. J. (1995) *Enhancing Learning through Self-assessment*, London: Kogan Page.
- Butgel Tunalı, S., Gözü, Ö. & Özen, G. (2016). Nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanılması “karma araştırma yöntemi. *Anadolu Üniversitesi İletişim Bilimleri Fakültesi Uluslararası Hakemli Dergisi*, 24 (2), 106-112.

- Cram, B. (1995) Self-assessment: From theory to practice. Developing a workshop guide for teachers. (Edit.), G. Brindley, *Language assessment in action*. Sydney: National Centre for English Language Teaching and Research, Macquarie University. pp. 271-350.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. (3rd edition). United States of America: Sage Publications.
- Dearing, S. R. (1997). *The national committee of inquiry into higher education higher education in the learning society: Report of the national committee* (Chairman: Sir Ron Dearing) London: HMSO, 1997. Ref. NCIHE/97/850. ISBN 1 85838 254 8.
- Dikici, A. (2009). An application of digital portfolio with the peer, self and instructor assessments in art education. *Egitim Arastirmalari-Eurasian Journal of Educational Research*, 36, 91-108.
- Dochy, F. Segers, M. & Sluijsmans, D. (1999). The use of self-, peer and co- assessment in higher education: a review. *Studies in Higher Education*, 24, 331-350.
- Earl, K. (2013). Self-assessment: Questioning my classroom practice. *New Zealand Journal of Teachers' Work*, 10(2), 209-219.
- Fontana, D. & Fernandes, M. (1994). Improvements in math performance as a consequence of self-assessment in Portuguese primary school pupils. *British Journal of Educational Psychology*, 64, 407-417.
- Gelbal, S. & Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 33, 135-145.
- Güven, B. & Eskitürk, M. (2007). Sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmede kullandıkları yöntem ve teknikleri. *XVI. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Kitabı* (504-509), Cilt 3, Ankara: Detay Yayıncılık.
- Harris, M. (1997). Self-assessment of language learning in formal settings. *ELT Journal*, 51 (1), 12-20.
- Klenowski, V. (1995). Student self-evaluation processes in student-centred teaching and learning contexts of Australia and England. *Assessment in Education*, 2(2), 145-163.
- Leech, N. L. & Onwuegbuzie, A. J. (2009). A typology of mixed methods research designs. *Qual Quant*. 43, 265-275
- Mace, F. C. & Kratochwill, T. R. (1985). Theories of reactivity in self-monitoring: A comparison of cognitive behavioral and operant models. *Behavior Modification*, 9, 323-343.
- McMillan, J. H. & Hearn, J. (2009). Student self-assessment. The key to stronger student motivation and higher achievement. *Educational Horizons*, 87(1), 40-49
- MEB (2005). Fen ve teknoloji dersi öğretim programı ve kılavuzu. Devlet Kitapları Müdürlüğü, Ankara.
- Pierce, L. V. & O'Malley M. J. (1992). *Performance and portfolio assessment for language minority students*. Washington DC. National Clearinghouse for Bilingual Education (NBCE Program Information Guide Series.

- Sırkıntı, A. (2007). *İlköğretimde öğretmenlerin matematik dersinde alternatif değerlendirme tekniği olan "ürün seçki dosyası (portfolyo)" hakkındaki görüşleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Sluismans, D. M. A. (2002). *Student involvement in assessment*. Open Universitiet Nederland, Heerlen.
- Uysal, K. (2008). *Öğrencilerin ölçme değerlendirme sürecine katılması: akran değerlendirme ve öz değerlendirme*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Uzun, A. (2010). *İlköğretim 4 ve 7. sınıf öğrencilerinin öz değerlendirme uygulamalarına yönelik tutumları*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Yaşar, Ş. (1998). Yapısalcı kuram ve öğrenme-öğretme süreci. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, (1-2), 68-75.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yurdabakan, İ. & Uzun, A. (2011). İlköğretim öğrencilerine yönelik öz-değerlendirme tutum ölçeğinin güvenirlik ve geçerliği. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 145-155.

## **Extended Summary**

### **1. Introduction**

Primary education program prepared based on constructivist learning theory, made significant changes in programs and different approaches have been adopted from previous programs in the basic elements of the program in 2005 in Turkey. The program adopts a student-centered approach based on constructivist learning theory.

The concept of "focusing on the process as well as the result" was adopted in the 2005 primary education program; assessment of the learning process, not just learning products, is foreseen. In the new understanding, assessment is focused on determining what students know, not what they do not know. For this purpose, various evaluation tools and techniques have been included in support of the education-training process. In order to evaluate the process from the teachers, it is expected that they will use the measurement and evaluation tools and techniques given in the program, or inspire them to develop an evaluation method that is appropriate to the achievements in the units.

Studies in the field show that self assessment is a functional, useful and useful measurement and evaluation technique. However, research on self-evaluation is very limited. As a matter of fact, in Mathematics course, no practical work was found in the context of self-evaluation at primary school level. From this point of view, the study is important in terms of revealing the effectiveness of self evaluation.

The purpose of this research is to determine the effectiveness of self-assessment in assessment and evaluation in primary school mathematics lessons.

1. What is the effect of the self-evaluation activities conducted in the primary school mathematics course on the self-evaluation attitudes of the students?
2. What are the views of teachers and students on the effectiveness of self evaluation?

### **2. Method**

Mixed research design was used in the research. Mixed research; analysis and interpretation of qualitative and quantitative research data in a single study or study (Leech and Onwuegbuzie, 2009). Use of mixed research method; helping to overcome the weakness of a single method, to see the whole of the image, to facilitate the use of numerical and verbal values together with clarity, and to increase the power of meaning by explaining it in the same way. The greatest advantage is that it is possible to reach powerful arguments supported by different methods as a result of the research (Butgel Tunalı, Gözü and Özen, 2016). In this research, an exploratory sequence pattern was used in mixed research designs. The explicative ordered hybrid design is a statement that the researcher first conducts the quantitative study and analyzes its results, then restructuring it to explain these results in more detail with qualitative research (Creswell, 2009). Participants of the reseach were determined by sampling from the purposeful sampling methods. Self-assessment attitude scale was used to collect the quantitative data in the research and semi-structured interview forms for students and teachers were used in collecting qualitative data. Descriptive statistical methods were used in the analysis of quantitative data and content analysis was used in the analysis of qualitative data.

### **3. Findings, Discussion and Results**

There was a significant difference between the pre-test and post-test scores in the self-assessment attitude scale in favor of the final test. "Do not make continuous explanations", "Do explanations", and "Explain" when using the teacher self-assessment forms that the class teacher self-evaluation finds useful in terms of "providing feedback for the students", "providing awareness in the students" and " tipped questions ". The teacher stated that the self-evaluation forms are

"functional" and "easy to apply". He also stated that there are limitations in terms of "individual differences of students", "time" and "the reliability of student answers".

Using the self-evaluation forms in the mathematics lesson of the students, "Teacher informing, enjoying the process and enjoying the process, Providing positive attitude towards the course, Expressing thoughts, Raising awareness about itself, Providing attendance to the course, Making homework better, Providing self confidence, informing, making the lesson fun, getting to remember the lesson, thinking the lesson easily ". Two students found the process difficult or boring. All of the students evaluated positively the use of self-assessment forms and most of them stated that they should be used in other lessons.

**Araştırma makalesi:** Gültekin, M., & Demir, Z. M. (2019). İlkokul matematik dersinde öz değerlendirme etkinliği. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21 (2), 88-106.

**Ekler**

**Öz değerlendirme formu 1**

Öğrenci No:

Matematik Dersi Öz-değerlendirme Formu 1

Lütfen aşağıdaki ifadeleri bugünkü matematik dersinizi düşünerek yanıtlayınız.

Aşağıda yer alan her ifade için “Evet”, Kısmen” veya “Hayır” seçeneklerinden sadece birine X işareti koyunuz.

	Evet	Kısmen	Hayır
1. Ders öncesinde sorumluluklarımı (ödevlerimi) yerine getirdim.			
2. Ders sırasında sorumluluklarımı yerine getirdim.			
3. Ders sırasında öğretmenimin yönergelerini izledim.			
4. Dersi dikkatle dinledim.			
5. Arkadaşlarımı dikkatle dinledim.			
6. Ders için gerekli olan materyalleri (Defter, kitap, vs.) getirdim.			
7. Derse katılım sağladım.			
8. Ders için yeterince çaba harcadım.			
9. Derste zorlanmadım.			
10. Ders benim için başarılı geçti.			

**Öz Değerlendirme Formu 2**

Lütfen aşağıdaki ifadeleri bugünkü matematik dersinizi düşünerek yanıtlayınız.

1. Bugün derste neler yaptın?
2. Bugünkü derse hazırlıklı geldin mi?
3. Bugün derste neler öğrendin?
4. Derste zorlandığın ya da anlamadığın bölümler oldu mu?
5. Evet ise. Zorlandığın bölümler nelerdi?
6. Bu derste başarılı olduğuna düşünüyor musun? Değilse neden?





## Progressivity of Grammar Acquisitions in the 2018 Turkish Curriculum in Terms of Main Function of Language and Structure of Turkish\*

Esra EKİNCİ ÇELİKPAZU\*\*

Received date: 01.10.2018

Accepted date: 26.02.2019

### Abstract

The teaching acquisitions related to the structure of the Turkish language are part of the curriculum according to a certain progressivity despite the lack of absolute outcome concerning the possibility and the extent of grammar instruction in language teaching. In this research, the progressivity of grammar acquisitions in the 2018 Turkish curriculum is discussed in accordance with the opinions of Turkish language teachers and academics working in the field of Turkish instruction. Based on a descriptive model, the data of this research are obtained from semi-structured interviews and analyzed using categorical analysis method, which is one of the types of content analysis. According to the results of this research, the opinions of the two groups overlap. In other words, both the Turkish language teachers and the academics share the same opinion on the following aspects: the progressivity of grammar acquisitions is incompatible with the structure of Turkish language, beginning with a lesson on root and suffix results in several difficulties in the teaching process, the acquisitions should start with the concept of word and the parts of speech.

**Keywords:** Turkish language curriculum, grammar acquisitions, progressivity.

\* This article is an extended version of the paper presented at the V. International Eurasian Educational Research Congress held on 02-05 May 2018 at Akdeniz University.

\*\* Recep Tayyip Erdoğan University, Faculty of Education, Department of Social Sciences and Turkish Education, Rize, Turkey; [esracelikpazu@hotmail.com](mailto:esracelikpazu@hotmail.com).

# Dilin Temel İşlevi ve Türkçenin Yapısı Açısından 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki Dil Bilgisi Kazanımlarının Aşamalılığı \*

Esra EKİNCİ ÇELİKPAZU\*\*

Geliş tarihi: 01.10.2018


Kabul tarihi: 26.02.2019

## Öz

Dil öğretimi sürecinde dil bilgisinin öğretilip öğretilmeyeceği ya da ne kadarının öğretileceği ile ilgili kesin bir sonuca varılamamış olsa da ana dil olarak Türkçe öğretiminde Türkçenin yapısının öğretimi ile ilgili kazanımlar belirli bir aşamalılığa göre öğretim programında yer almaktadır. Bu çalışmada Türkçe öğretmenlerinden ve Türkçe eğitimi alanında çalışan öğretim elemanlarından alınan görüşler doğrultusunda 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki dil bilgisi kazanımlarının aşamalılığı dilin yapısı ve temel işlevi doğrultusunda ele alınmıştır. Betimsel modelde düzenlenen çalışmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi ile elde edilmiştir, verilerin analizinde içerik analizi tekniklerinden kategorisel analiz kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre her iki çalışma grubunun da konu ile ilgili görüşleri örtüşmektedir. Türkçe öğretmenleri ve akademisyenler dil bilgisi kazanımların aşamalılığının Türkçenin yapısı ile uygunluk göstermediği, kök ve ek konusu ile başlamanın öğretim sürecinde birtakım sorunların yaşanmasına sebep olduğu, kazanımların sözcük kavramı/sözcük türleri ile başlaması gerektiği konusunda aynı görüşe sahiptirler.

**Anahtar kelimeler:** Türkçe dersi öğretim programı, dil bilgisi kazanımları, aşamalılık

\* Bu makale, 02-05 Mayıs 2018 tarihlerinde Akdeniz Üniversitesinde düzenlenen V. International Eurasian Educational Research Congress'te sunulan bildirinin genişletilmiş biçimidir.

\*\* Recep Tayyip Edoğan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler ve Türkçe Eğitimi Bölümü, Rize, Türkiye; esracelikpazu@hotmail.com.

## 1. Giriş

Öğretim sürecinde daha çok dilin kurallarını öğretme çabası olarak görülse de dil bilgisi bir dilin sadece kurallarını açıklamaz. Çünkü “dil kurallardan ibaret değildir ve dil bilgisi ise bir dilin sistemidir. Gerçek dünyadan hareketle oluşturulan kavramları betimlemeye/açıklamaya çalışır” (Pfothenauer, 2015). Dil kurallardan ibaret olan bir sistem olarak ele alındığında öğretim sürecinde temel işlevinin iletişim kurmak olduğu vurgulanmaktadır. Dilin iletişim aracı olmaktan öte temel işlevi, insan ile nesne arasında ilişki kurmak suretiyle ve ilk olarak adlandırma yoluyla bilişsel bir etkinlik olan düşüncenin oluşumunu sağlamak ve gerçek dünyayı kurmaca dünyaya aktarmaktır (Börekçi, 2009). Aslında dil, gerçeklikten uzak olmayan ve onu değişik şekilde tasarımlayan bir dizgedir (Kula, 2012). Gerçek dünyayı kurmaca denilen dilin dünyasına aktarmak aynı zamanda adlandırma ve anlamlandırma yoluyla göstergeler oluşturmaktır. Dildeki bütün sözcükler birer göstergedir ve düşünmenin temelini oluştururlar. Dil filozofu Victor Klemperer, “Sözler/sözcükler minik arsen tüpleri gibidir, bunlar fark edilmeden yutulurlar; hiç etkileri yokmuş gibi görünürler; ancak bir süre sonra sözcüklerin zehir etkisi ortaya çıkar.” demiştir (Kula, 2012: 14). Kişi ancak dil yoluyla kendini ve kendi dışındaki dünyayı anlayıp anlamlandırabilmekte ve bu sayede bir birey olabilmektedir.

Dilin en belirgin özyapısal özelliklerinden biri de öğrenilebilirliktir. Dil öğrenilir, ancak dil öğrenme sadece bir iletişim aracı olarak onu kullanım becerisini edinmeyle sınırlı değildir, dilin taşıdığı kültürde yaratılan bilgileri, değerleri, değersizlikleri de anlamayı ve anlamlandırmayı gerektirir. Böylelikle dil, dünyayı dil kullanıcıları için deneyimlenebilir duruma getirir (Kula, 2012: 11). Bu açıdan bakıldığında dilin öncelikle iletişim aracı olma özelliğinden ziyade bireyin kendisini ve dünyasını diliyle var edebilme özelliği üzerinde durulmalıdır.

Wilhelm von Humboldt dili iki boyutlu bir dizge olarak ele alır. Dil bir yönüyle o zamana kadar üretilen dil bilgisi, ses bilgisi, söz dizim kuralları ve söz varlığının toplamı anlamında tümenmiş bir yapıt/ürün, diğer yönüyle de konuşma ve yazmada somutlaşan bir etkinlik/eylemdir (Akt. Kula, 2012: 4). Konuşmaktan çok konuşmayı anlama gücü olarak nitelendirilen (Jameson, 2013: 34) dile dayalı etkinlikler anlam oluşturma ve aktarma çabasıdır. Dilin anlamayı ve anlamı somutlaştırmayı gerçekleştiren bir dizge olmasına paralel olarak dil öğretimi de bütün öğrenme alanları ile bir bütünlük arz etmektedir. 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı’ndaki (MEB, 2018) en önemli farklılık bu yönüyledir. Dil bilgisi, ayrı bir öğrenme alanı olmaktan çıkarılmış ve kazanımları okuma ve yazma alanlarının içerisine yerleştirilmiştir. Bu değişiklik aynı zamanda Türkçe derslerinde kullanılacak ana materyallerde ve ders işleme sürecinde dil bilgisine ayrı bir ders ayırmama gerekliliğinin de bir göstergesidir. Dil bilgisi kazanımları okuma ve yazma alanlarının içine yerleştirilmiş etkinliklerle öğrenciye kazandırılmaya çalışılacaktır. Bu sebeple dil bilgisi öğretiminin nasıl ve hangi yöntemlerle yapılacağı kadar dilin kazanımlarla somutlaştırılan ve belirli bir sıraya göre aşamalandırılan yapısı da önemlidir. 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı’na (MEB, 2018) bakıldığında sınıf düzeylerine göre yapılan aşamalılığa bağlı olarak kök ve ekten tümceye doğru giden bir yapı mevcuttur. 5. sınıfta kök ve ek kavramı, yapım ekleri ve işlevlerinden bahsedilmiştir. 6. sınıfta söz varlığı alanı içerisinde çekim ekleri, isimler, sıfatlar, isim ve sıfat tamlamaları, edat, bağlaç ve ünlem, yapılarına göre sözcükler ve zamirler şeklinde bir sıralama vardır. 7. sınıfta söz varlığı alanı içerisinde fiil çekim ekleri ve fiillerde anlam kayması, yapılarına göre fiiller, zarflar ve fiillerin anlam özellikleri, yazma alanı içerisinde ek fiil ve işlevleri; 8. sınıfta ise söz varlığı alanı içerisinde dil bilimsel anlatım bozuklukları ve fiilimsiler, yazma alanı içerisinde de tümce ögeleri, tümce türleri ve fiillerin çatı özelliklerine yer verilmiştir.

Alan yazında Türkçe dersi öğretim programlarındaki dil bilgisi kazanımlarının sırası ve aşamalılığını ele alan araştırmalarda (Balcı ve Şenyüz, 2015; Ekinci Çelikpazu, 2015; Güven, 2013; Onan, 2012) genellikle benzer sonuçların elde edildiği, Türkçe öğretmenlerinin çoğunun kökten başlayıp tümceye doğru giden sıralamanın doğruluğu konusunda aynı görüşte oldukları ve bu sıralamayı dil bilgisi öğretimi açısından mantıklı buldukları görülmüştür. Balcı ve Şenyüz’ün (2015: 107) çalışmasında kökten başlayıp tümceye doğru giden konu sıralamasının doğru

olduğunu düşünen öğretmenler bu sıralamayı çocukların daha iyi anladıklarını ve parçanın bütünden daha kolay öğretildiğini ileri sürmüşlerdir. Ancak bu aşamalılığın genel olarak dilin temel işlevi ve özel olarak da Türkçenin yapısına paralel olmadığı, yapılandırmacı yaklaşımla da bağdaşmayan biçim odaklı bir sıralamaya göre yapıldığı ve bu sebeple öğrencilerin dil bilgisi konularını tam olarak öğrenemedikleri, ezberledikleri, anlamı doğru yapılandıramayıp anlatma becerilerine aktaramadıkları düşünülmektedir. Dildeki sözcüklerin nesnel gerçeklikle ilişkisine değinilmeden ilk olarak onlara eklenen bağımlı biçimbirimleri/ekleri öğretmeye çalışmak öğrencilerin biçimi anlamadan ezberlemelerine neden olmaktadır. Şöyle ki, "Sınıftaki askıda çok mont var." tümcesindeki "var" sözcüğünün sonda bulunduğu ve yüklem olduğu için var- eylemi ya da "korkuyor" biçimindeki "-u-" nun fiilden isim yapan yapım eki olduğu konusunda ısrar eden öğrencilerin varlığı göz ardı edilmemelidir.\* Dil bilgisi öğretimi sürecinde karşılaşılan bu ve benzer durumlar, dil bilgisi öğretimi ile ilgili kazanımların dilin en küçük yapıları olan ekler ile başlamaması gerektiğinin önemli göstergelerinden biri olarak nitelendirilebilir. Aynı zamanda öğretim programında ortaya konan aşamalılığın da yine yapılandırmacılık ile bağdaşmayan biçim odaklı bir yapı arz ettiği görülmektedir. Soyut işlemler dönemine henüz girmiş beşinci sınıf öğrencileri için dil sevgisi ve bilinçli bilgi oluşturacak dil bilgisi öğretiminin öncelikle biçim ve kural odaklı olmaması gerektiği düşünülmektedir. Genelde dilin temel işlevi ve özeldense Türkçenin her düzeyde eklemeliliği tercih eden yapısı ile paralel olacak şekilde dil bilgisi öğretimi sürecinde öncelikle göstergeler ve göstergeler arasında kurulan ilişkilerin nasıl somutlaştırıldığı üzerinde durulmalıdır. Bu bakış açısı öncelikle gerçek dünya/nesnel dünyası ve dilin dünyası karşıtlığından hareketle sözcük türlerini daha sonra sözcükler arasında kurulan anlam ilişkilerini ve bu ilişkilerin hangi biçimlerle somutlaştırıldığını öğrenmeyi gerektirir. Karahan (2009) da eklerden başlayıp tümceye uzanan konu sıralamasını doğru bulmamakta, dil bilgisi öğretim programlarında konu sırasının dilin bir sistem olma özelliği göz ardı edilmeden öncelikle bildirim yüklü bütünü kavramaya yönelik olması gerektiğini vurgulamaktadır.

2018 yılında yeniden hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (MEB, 2018) dil bilgisi kazanımlarına bakıldığında konu sıralamasının dilin temel işlevi ile Türkçenin yapısı ve yapılandırmacı yaklaşım ile uyumadığı görülmektedir. Bu çalışmada Türkçe öğretmenlerinden ve dil veya dil eğitimi alanında çalışan öğretim elemanlarından alınan görüşler doğrultusunda Türkçe dersi öğretim programındaki dil bilgisi kazanımlarının aşamalılığı dilin yapısı ve temel işlevi doğrultusunda ele alınmıştır. Alan yazında çalışma grubunda akademisyenlerin yer aldığı ve konuyla ilgili görüşlerinin ortaya konduğu benzer bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu açıdan çalışma sonuçlarının alan yazına katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Çalışmanın amacı 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan dil bilgisi kazanımlarının (5-8. sınıflar) aşamalılığını dilin temel işlevi ve Türkçenin yapısı açısından Türkçe eğitimi alanında görev yapan akademisyenler ve Türkçe öğretmenlerinden alınan görüşler doğrultusunda değerlendirmektir. Çalışmanın amacına bağlı olarak aşağıdaki alt problemlerin yanıtı aranmıştır.

1. Akademisyenlere ve Türkçe öğretmenlerine göre 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki dil bilgisi kazanımlarının aşamalılığı doğru olarak yapılandırılmış mıdır?
2. Akademisyenlere göre programdaki dil bilgisi kazanımlarının 5. sınıfta kök ve ek konusu ile başlaması birtakım sorunların doğmasına neden olabilir mi? Bu sorunlar neler olabilir?
3. Türkçe öğretmenlerine göre dil bilgisi kazanımlarının 5. sınıfta kök ve ek konusu ile başlaması uygulama sürecinde hangi sorunların doğmasına neden olmaktadır?
4. Akademisyenlere göre dil bilgisi kazanımları hangi aşamalılıkla yapılandırılmalıdır?

\* Bu örnekler, 2016-2017 Öğretim Yılı Güz Dönemi Okul Deneyimi dersi kapsamında Türkçe derslerinde yapılan gözlemlerden elde edilmiştir.

5. Türkçe öğretmenlerine göre dil bilgisi kazanımları hangi aşamalılıkla yapılandırılmalıdır?

## 2. Yöntem

### 2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmanın modeli betimsel tarama modelidir. Araştırmanın problemine dayalı olarak Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2018) yer alan dil bilgisine yönelik kazanımların aşamalılığı katılımcılardan alınan görüşler doğrultusunda ele alınmış ve betimlemeye çalışılmıştır.

### 2.2. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama yöntemi olarak yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın verilerini "yarı yapılandırılmış görüşme" yöntemi ile toplanan görüşme formları oluşturmaktadır. Araştırma için iki yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formlarını kapsam geçerliliği üç Türkçe eğitimi, bir ölçme ve değerlendirme alanı uzmanı ve iki Türkçe öğretmeni tarafından sağlanmıştır. Görüşme formu önce iki Türkçe eğitimi uzmanına ve iki Türkçe öğretmenine uygulanarak pilot uygulama gerçekleştirilmiş ve katılımcıyı yönlendirdiği düşünülen sorular düzeltilmiştir. İki çalışma grubu için hazırlanan görüşme formunda üçer soru bulunmaktadır. Soruların ikisi aynı biri ise farklıdır. Farklı olan soru dil bilgisi kazanımlarının ek-kök konusu ile başlamasının doğurduğu/doğurabileceği sorunlar ile ilgilidir. Görüşmeler önce Türkçe öğretmenleri daha sonra akademisyen katılımcılar ile yapılmıştır. Katılımcılara, önceden hazırlanmış soruların sorulmasını içeren yarı yapılandırılmış/standartlaştırılmış görüşmede kendilerine sorulan sistematik soruların dışına çıkma özgürlüğü tanınmıştır (Berg ve Lune, 2015).

### 2.3. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmacının araştırma problemini ve araştırma sorularını en iyi şekilde anlamasına yardımcı olacak katılımcıları veya çalışma yerlerini amaca yönelik olarak seçme fikri nitel araştırmanın arkasında yatan en önemli fikirdir (Creswell, 2014: 189). Bu sebeple araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklemesine göre oluşturulmuştur. Maksimum çeşitlilik örneklemesinde amaç "görel olarak küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örnekleme çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 108). Araştırmada örneklemin çeşitliliğine bağlı olarak problemin farklı yönleri ortaya konmaya çalışılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 öğretim yılında farklı illerde (Erzurum, İstanbul, Rize) ortaokullarda görev yapmakta olan 24 Türkçe öğretmeni ve Erzincan, Tokat ve Rize'de devlet üniversitelerinin Türkçe Öğretmenliği ana bilim dalında görev yapan ve Türkçe eğitimi alanında çalışmaları bulunan 16 öğretim elemanı oluşturmaktadır. Çalışma grubunun demografik özellikleri çalışma kapsamına dâhil edilmemiştir. Türkçe öğretmenleri ile yapılacak görüşmeler için Milli Eğitim Bakanlığından gerekli izin alınmıştır.

### 2.4. Araştırma Verilerinin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde içerik analizi tekniklerinden kategorisel analiz kullanılmıştır. Kategorisel analiz, "genel olarak belirli bir mesajın önce birimlere bölünmesini ve ardından bu birimlerin belirli kriterlere göre kategoriler halinde gruplandırılmasını" (Bilgin, 2014: 19) ifade etmektedir. Araştırmanın verileri öncelikle araştırma sorularına göre belirlenen temalara göre düzenlenerek kategoriler oluşturulmuş (Yıldırım ve Şimşek, 2008) ve yorumlanarak sunulmuştur. Analiz birimleri kelime grubu ya da ifade ve tümce (Baş ve Akturan, 2013) olarak belirlenmiştir. Araştırmanın geçerliliğinin sağlanabilmesi için yapılan analiz birimleri alan uzmanı bir öğretim üyesi tarafından kontrol edilmiştir. Veriler başka bir alan uzmanı tarafından da kodlanarak karşılaştırma yapılmıştır. Ayrıca metin içerisinde araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerinden alıntılar yapılmıştır. Araştırmanın güvenilirliği için yine araştırmacı ile alan uzmanı bir öğretim üyesinin yaptığı analiz birimleri arasındaki uyum hesaplanmıştır. Kodlayıcıların görüş

birliği yüzdesi için Miles ve Huberman'ın (2015)  $Güvenirlik = \frac{Görüş\ birliği\ sayısı}{Toplam\ görüş\ birliği + Görüş\ ayrılığı\ sayısı}$  şeklindeki güvenilirlik formülü kullanılmıştır. Yapılan hesaplama sonucunda kodlayıcılar arası iç tutarlılığın %90 olduğu görülmüştür.

### 3. Bulgular

#### 3.1. Dil Bilgisi Kazanımlarının Aşamalılığının Doğruluğuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi doğrultusunda akademisyenlerin ve Türkçe öğretmenlerinin 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki dil bilgisi kazanımlarının aşamalılığının doğru olup olmadığı konusundaki görüşleri ele alınmıştır. Tablo 1'de akademisyen katılımcıların görüşlerinden elde edilen bulgular verilmiştir.

**Tablo 1. Akademisyenlerin kazanımların aşamalılığı ile ilgili görüşleri**

Kategori	f	%	Gerekeçe	Katılımcılar
Kazanımların aşamalılığı doğru değildir	9	%56	Konu sıralamasının sınıf düzeylerine uygun olmaması	f % 7 %78 A2, A3, A4, A5, A7, A11, A12
			Konu dağılımının sınıf düzeylerine göre doğru olmaması	2 %22 A12, A15
			Basitten karmaşığa ve kolaydan zora ilkelerinin ihmal edilmesi	2 %22 A5, A6
			Aşamalılığın öğrencinin zihnindeki dil bütünlüğüne aykırı olması	2 %22 A6, A14
			Kazanım açıklamalarının kısıtlı ve yetersiz olması	1 %11 A15
			Konuların yüzeysel olarak ele alınması	1 %11 A15
			Öğrencileri ezbere yönlendirmesi	1 %11 A3
			Bütünden parçaya doğru bir sıralamanın takip edilmesi gerektiği	1 %11 A4
			Aşamalılığın karmaşa içermesi	1 %11 A5
			Kazanım sayısının fazlalığı	1 %11 A11
Kazanımların aşamalılığı doğrudur	7	%44	Yaş ve sınıf düzeylerinin dikkate alınmamış olması	1 %11 A12
			Kazanımların dil bilimi/dil bilgisi alanında çalışanlar tarafından hazırlanmadığını düşündürmesi	1 %11 A3
			Ardışık ve sistemli bir düzenin oluşturulması	4 %57 A1, A7, A8, A13
			Sıralamanın Türkçenin yapısına uygun olması	2 %29 A10, A16
Basitten karmaşığa doğru sıralanmış olması	1 %14 A9			
Parça-bütün ilişkisinin gösterilmesi	1 %14 A13			

Akademisyen katılımcıların %56'sı ise programdaki dil bilgisi kazanımların doğru bir şekilde yapılandırılmadığını düşünmektedir. Bu düşünceye sahip katılımcıların %78'i dil bilgisi konularının sınıf düzeylerine göre doğru bir şekilde sıralanmadığını belirtmiştir. Katılımcılar, konu sıralaması ile ilgili olarak sınıf düzeylerinin dikkate alınarak öncelikle sözcük türleri ile başlanması (A2, A3), çekim eklerinin yapım eklerinden önce yer alması (A5), çekim eklerinin yapım ekleri ile birlikte yer alması (A7), ek fiilin tümce ile ilgili olduğu için sekizinci sınıfta yer alması (A2) gerektiğini vurgulamışlardır.

Konu dağılımının sınıf düzeylerine göre doğru olmaması (%22), basitten karmaşığa ve kolaydan zora ilkelerinin ihmal edilmesi (%22), aşamalılık öğrencinin zihnindeki dil bütünlüğüne aykırıdır (%22), kazanım açıklamaları kısıtlı ve yetersiz olması (%11), konuların yüzeysel olarak ele alınması (%11), öğrencileri ezbere yönlendirmesi (%11), bütünden parçaya doğru bir sıralamanın takip edilmemesi (%11), aşamalılığın karmaşa içermesi (%11), ortaokul için dil bilgisi kazanım sayısının fazla olması (%11), yaş ve sınıf düzeylerinin dikkate alınmaması (%11), kazanımların doğru olarak yapılandırılmadığını düşünen akademisyen katılımcıların öne sürdüğü diğer sebeplerdir.

A3 kodlu katılımcı ise kazanımların aşamalılığının dil bilimi/dil bilgisi alanında çalışanlar tarafından hazırlanmadığını gösterdiğini (%11) belirtmiştir. Bu düşüncenin dikkat çekici olduğu söylenebilir.

Akademisyen katılımcıların %44'ü programdaki dil bilgisi kazanımlarının doğru bir şekilde aşamalandırıldığını düşünmektedir. Katılımcılara göre ardışık ve sistemli bir düzen oluşturulmuştur (%57), sıralama Türkçenin her düzeyde eklemeliliği tercih eden yapısına uygundur (%29), kazanımlar basitten karmaşığa doğru sıralanmıştır (%14) ve dildeki parça-bütün ilişkisi gösterilmeye çalışılmıştır (%14). Aşamalılığın doğru olduğunu belirten katılımcıların ifadelerinden şu örnekler verilebilir:

*"Dil bilgisi kazanımlarının doğru olarak sıralandığını düşünüyorum. Çünkü 5. Sınıfta kök ve yapım ekleri ile söz varlığı güçlendirilmesi hedeflenmiştir. Yapım eki yeni kelime oluşturma ve öğretmede önemlidir. Bunun akabinde öğrendiği kelimeleri gruplama aşaması (isim, fiil vs.) getirilmesi de doğru bir adımdır."* A1

*"Öncelikle hedef kitlenin ana dilin yapısını tanınması ile başlanmış, sözcük yapısı, sözcük türleri ve tümce düzeyinde kimi hususlara yer verilmiştir."* A16

**Tablo 2. Türkçe öğretmenlerinin kazanımların aşamalılığı ile ilgili görüşleri**

Kategori	f	%	Gerekçe	Katılımcılar		
				f	%	
Kazanımların aşamalılığı doğru değildir	14	%58	Sınıf düzeylerine göre bazı konuların zor ve soyut olması	8	%57	Ö3, Ö6, Ö7, Ö9, Ö11, Ö15, Ö16, Ö18
			Bazı sınıf düzeylerinde konu yoğunluğunun olması	4	%29	Ö10, Ö15, Ö16, Ö17
			Konu sıralamasının sınıf düzeylerine uygun olmaması	3	%21	Ö15, Ö17, Ö19
			Öğrencilerin soyut düşünme becerilerinin dikkate alınmamış olması	2	%14	Ö1, Ö8
			Öğrencileri ezbere yönlendirmesi	2	%14	Ö7, Ö16
			Kazanımların birbirinden kopuk olması	1	%7	Ö4
			İngilizce dersi ile konular arasında eş zamanlılığın sağlanmamış olması	1	%7	Ö3
Kazanımların aşamalılığı doğrudur	5	%21	Kökten tümceye doğru bir sıralamanın Türkçenin yapısına uygun olması	3	%60	Ö13, Ö20, Ö21
			Aşamalılığın öğrencilerin bilişsel düzeylerine uygun olması	1	%20	Ö2
			Konuların birbirleri ile ilişkili olarak sıralanması	1	%20	Ö3
Kazanımların aşamalılığı doğru ancak eksiklikler vardır.	5	%21	Kazanımların sınıf düzeylerine dağılımlarının doğru olmaması	3	%60	Ö5, Ö12, Ö24
			Kazanım- sınıf düzeyi uyumsuzluğu	2	%40	Ö14, Ö24

Kazanımların doğru bir şekilde aşamalandırılmadığını düşünen öğretmen katılımcılar (%58), sınıf düzeylerine göre bazı konuların zor ve soyut olduğunu (%57); bazı sınıf düzeylerinde konu yoğunluğunun olduğunu (%29); konu sıralamasının sınıf düzeylerine uygun olmadığını (%21); öğrencilerin soyut düşünme becerilerinin dikkate alınmadığını (%14); öğrencileri ezbere yönlendirdiğini (%14); kazanımların birbirinden kopuk olduğunu (%7) ve İngilizce dersi ile konular arasında eş zamanlılığın sağlanmadığını (%7) ileri sürmüşlerdir. Katılımcıların ifadelerinden örnekler şu şekilde sıralanabilir:

*“Aşamalılık konular için bir gereklilik ancak özellikle beşinci sınıflarda ekler konusu (özellikle yapım ekleri) kavranması zor bir konu. Bu konu yüzeysel geçildiğinde hem sözcük türleri hem yapı bilgisi hem de yedinci sınıftaki fiil çekim ekleri tam olarak kavratılmıyor.” Ö6*

*“Bence doğru değil sadece aşamalılık yanlışlığından öte dil bilgisi konularının fazlaca olması da ayrıca bir problem. Aşamalılık açısından değerlendirildiğinde ise soyut işleme geçmemiş bir gruba soyut olan ek konusuyla başlamak işi yokuşa sürmekten ileri gitmiyor.” A15*



*“Bence fiiller ve fiilde zaman konusu yedinci sınıfta değil de altıncı sınıfta olmalı. Çünkü altıncı sınıfta çekim ekleri işlenirken fiillere gelen çekim eklerini anlatmakta zorluk çekiyorum. Ayrıca İngilizce dersinde zaman konusu altıncı sınıfta işlendiği için öğrenciler Türkçe dersinde zamanları görmedikleri için İngilizce öğretmenleri de konuyu öğretmediklerinden şikâyet ediyorlar.” A3*

Öğretmen katılımcıların %21’i ise kazanımların doğru şekilde aşamalandırıldığını düşünmektedir. Bu düşüncüyü savunan öğretmen katılımcılara göre kökten tümceye doğru bir sıralama Türkçenin yapısına uygundur (%60), aşamalılık öğrencilerin bilişsel düzeylerine uygundur (%20) ve konular birbirleri ile ilişkili olarak sıralanmıştır (%20).

Öğretmen katılımcıların yine %21’i dil bilgisi kazanımlarının doğru olarak sıralandığını ancak birtakım eksikliklerin olduğunu belirtmişlerdir. Bu görüşü savunan katılımcılara göre kazanımların sınıf düzeylerine dağılımları doğru değildir (%60) ve kazanım-sınıf düzeyi uyumsuzluğu vardır (%40). Öğretmenlerin görüşleri şu şekilde örneklendirilebilir:

*“Dil bilgisi kazanımlarının kökten tümceye doğru ilerlemesi isabetlidir. Ancak kelime türleri altıncı sınıfta yığılmış durumdadır. Bu durum (isim, isim tamlaması, sıfat, sıfat tamlaması, zamir, edat, bağlaç, ünlem, kısmen fiiller) altıncı sınıf öğrencilerinin dil bilgisi açısından çok fazla konuyla karşılaşmalarını ve zorlanmalarını doğurmuştur. Kelime türleri isim ve zamir beşinci sınıfta olmak koşuluyla ayrılabilir.” Ö12*

*“Yukarıda verilen kazanım sıralaması eksikleri olsa da genel itibariyle doğrudur. Beşinci sınıfta kök ve yapım ekinden önce sözcüklerin tümce içindeki görevlerine (isim, sıfat, zamir...) değinmek daha doğru olacaktır.” Ö14*

### **3.2. Dil Bilgisi Kazanımlarının Kök-Ek Konusu ile Başlamasına İlişkin Bulgular**

Yeni öğretim programına göre beşinci sınıfta dil bilgisi kazanımları kök ve yapım eki konusu ile başlamaktadır. Ancak öğretmen katılımcılarla yapılan görüşmelerde öğretmenler genellikle beşinci sınıf öğrencilerinin konunun soyutluğundan dolayı bu konuyu çok iyi anlayamadıklarını/anlamlandıramadıklarını belirtmişlerdir. Programın uygulayıcıları olan öğretmenlerin belirttiği bu sorundan dolayı akademisyenlerle yapılan görüşmede katılımcıların kazanımların kök ve ek konusu ile başlamasının uygulama sürecinde birtakım sorunlar doğurup doğurmayacağı ile ilgili görüşleri alınmıştır. Tablo 3 konu ile ilgili bulguları sunmaktadır.

**Tablo 3. Akademisyenlerin kazanımların kök-ek konusu ile başlaması ile ilgili görüşleri**

Kategori	f	%	Gerekçe	Katılımcılar		
				f	%	
Ek ve kök konusu ile başlamak sorun doğurmaz.	5	%31	Konuların ilişkili olarak öğretilmemesinin sorun doğurabileceği	2	%40	A7, A13
			Dilin söz varlığının daha iyi anlaşılabilmesi	1	%20	A14
			Kazanımların eksik olmasının sorun doğurabileceği	1	%20	A15
			Yapım ve çekim eklerinin ayrılmış olmasının sorun doğurabileceği	1	%20	A14
Ek ve kök konusu ile başlamak sorunlar doğurur.	11	%69	Anlamın göz ardı edilip biçimin ön plana çıkarılabileceği	7	%64	A3, A4, A5, A6, A10, A11, A12
			Konunun beşinci sınıf düzeyinde anlaşılmasının zor olabileceği	4	%36	A2, A10, A11, A12
			Bütün-parça ilişkisinin göz ardı edilebilirliği	2	%18	A4, A16
			Dilin kurallardan ibaret bir bütün olarak algılanabileceği	1	%9	A6
			Öğrenciyi ezbere yönlendirebilirliği	1	%9	A1
			Zaman alıcı olabilirliği	1	%9	A2
Dil bilgisel biçimler arasındaki ilişkilerin göz ardı edilebileceği	1	%9	A6			

Akademisyen katılımcıların %31'i dil bilgisi kazanımlarının beşinci sınıfta kök ve ek kavramları ile başlamasının herhangi bir sorun yaratmayacağını düşünmektedir. Bu görüşü savunan katılımcıların %40'ı kazanımların hangi konu ile başladığının önemli olmadığını ileri sürerek daha çok yanlış öğretim yöntemlerinin birtakım sorunlar yaratacağını belirtmişlerdir. Örneğin A7 kodlu katılımcının ifadesi şu şekildedir:

*“Bence dil bilgisi konularının kök ve ek ile başlamasında herhangi bir sorun bulunmamaktadır. Mühim olan hangi konu ile başlandığı değildir. Önemli olan bu konuların birbirini tamamlayacak biçimde sıralı olarak öğretilmesidir. Programda da bu durum ufak tefek eksikliklere rağmen göz önünde bulundurulmuştur.”*

Diğer katılımcılara göre kök ve ek kavramları ile başlanması dilin söz varlığının daha iyi anlaşılmasını sağlar (%20), yapım ve çekim eklerinin farklı sınıf düzeylerinde yer alması (%20) ve kazanımların eksik olması (%20) sorun yaratır.

*“Özellikle yapım ekleri ile başlamanın öğrencinin söz varlığını geliştirmesi ve yeni karşılaşılan kelimelerin daha çabuk kavranmasını sağladığı için uygulamayı yerinde buluyorum. Benim aşamalılık konusundaki itirazım kök ve yapım ekleriyle başlaması değil, yapım ve çekim eklerinin parçalanarak verilmiş olmasındadır.”* A14

Akademisyen katılımcıların %69'u ise kazanımların kök ve ek kavramları ile başlamasının birtakım sorunlar yaratacağını düşünmektedir. Bu görüşü savuna katılımcılara göre kök ve ek ile başlamak anlamı göz ardı edip biçimi ön plana çıkarabilir (%64), konunun beşinci sınıf düzeyinde

anlaşılması zor olabilir (%36), parçaların bütün ile ilişkisi göz ardı edilebilir (%18), öğrencilerde dilin yalnızca kurallardan ibaret olduğu düşüncesi oluşabilir (%9), öğrencileri ezberle yönlendirebilir (%9), zaman alıcı olabilir (%9) ve dil bilgisel biçimler arasındaki ilişkiler göz ardı edilebilir (%9). Katılımcıların ifadeleri şu şekilde örneklendirilebilir:

*“Sözcük ve sözcük türleri, ekler hakkında bilgisi olmayan bir öğrencinin bu konuyu anlaması zor olacaktır. Kök konusu işlenirken altıncı sınıf kazanımlarına da değinmek zorunda olduğundan zaman sorunu yaşanabilir. Anlaşılabilirlik azalabilir.” A2*

*“Öğrenciler bir tümceyi okuduklarında anlama değil şekle yönelecektir.” A3*

*“Dil bilgisel yapıların tamamı bir anlamın karşılığıdır. Her sözcüğü sadece yapıdan ibaret saymak/göstermek öğrencinin biçim-anlam bütünlüğünü kavramasını güçleştirir. Ayrıca dil bilgisi öğretiminin yapı konusuyla başlaması öğrencinin dili sadece kuralları olan bir biçim olarak algılamasına neden olur. Öğrenci dil birimlerinin anlam boyutunu görmez/göremez ve yalnızca parçaları olan/parçalanabilen/parçalanamayan sözcükler öğrenir.” A6*

### 3.3. Dil Bilgisi Kazanımlarının Kök-Ek Konusu ile Başlamasının Ortaya Çıkardığı Sorunlara İlişkin Bulgular

Türkçe öğretmeni katılımcıların dil bilgisi kazanımlarının kök ve ek konusu ile başlamasının doğurduğu sorunlara ilişkin görüşleri ile ilgili bulgulara Tablo 4'te yer verilmiştir.

**Tablo 4. Türkçe öğretmenlerinin kazanımların kök-ek konusu ile başlaması ile ilgili sorunlara ilişkin görüşleri**

Kategori	f	%	Gereççe	Katılımcılar		
				f	%	
Kök ve ek konusu ile başlamak sorun doğurmamaktadır.	3	%13	-	-	Ö13, Ö16, Ö21	
Kök ve ek konusu ile başlamak sorunlar doğurmaktadır.	21	%87	Öğrencilerin hazır bulunuşluk/kavrama düzeylerinin uygun olmaması	15	%71	Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö12, Ö14, Ö15, Ö17, Ö19, Ö22, Ö24
			Konunun soyut ve anlaşılmasının zor olması	6	%29	Ö3, Ö4, Ö6, Ö11, Ö12, Ö23
			Birinci kademede yeterli çalışmanın yapılmamış olması	2	%10	Ö1, Ö20
			Dil bilgisi ile ilgili olumsuz ön yargı oluşturması	2	%10	Ö4, Ö14
			Dil bilgisi kazanımlarının beşinci ve altıncı sınıftan başlaması	2	%10	Ö2, Ö9
			Eklerin sınırlandırılmamış olması	1	%5	Ö16
			Eklerin yapım ve çekim eki olarak ayrılarak farklı sınıf düzeylerinde yer alması	1	%5	Ö18

Türkçe dersi öğretim programının uygulayıcıları olan öğretmen katılımcıların %13'ü beşinci sınıfta dil bilgisi kazanımlarının kök ve ek kavramları ile başlamasının herhangi bir sorun yaratmadığını belirtirken %87'si farklı sorunların yaşandığını ileri sürmüşlerdir. Çeşitli sorunlar yaşandığını belirten öğretmen katılımcıların %71'i kök ve ek kavramlarının öğretiminde öğrencilerin soyut işlemler dönemine geçmedikleri ve sözcük türlerini bilmediklerinden dolayı hazır bulunuşluk ve kavrama düzeylerinin uygun olmadığını ifade etmişlerdir.

*"Soyut döneme geçmemiş öğrencilerde özellikle türetme eklerini kavratma konusunda problem yaşanmaktadır." Ö6*

*"Çocukların ilkokuldan ortaokula geçişinde bilindiği üzere bir değişiklik yapılmış, beşinci sınıf ortaokula dâhil edilmiştir. On yaşındaki çocuklar henüz soyut kavramları anlayacak, içselleştirecek düzeyde değildir. Bu nedenle kök ve ek konusu daha sonraki sınıflara bırakılmalıdır." Ö8*

Konunun soyut ve anlaşılmasının zor olması (%29), birinci kademede yeterli çalışmanın yapılmamış olması (%10), dil bilgisi ile ilgili olumsuz ön yargı oluşturması (%10), dil bilgisi kazanımlarının beşinci ve altıncı sınıftan başlaması (%10) eklerin sınırlandırılmamış olması (%5) ve eklerin yapım ve çekim eki olarak ayrılarak farklı sınıf düzeylerinde yer alması (%5) öğretmenlerin öne sürdükleri diğer sorunlardır. Katılımcıların bulguları destekleyen ifadeleri şu örnekler dikkatlere sunulabilir:

*"Öğrenciler kelime türlerini bilmeden kök ve ek şeklinde ayırma konusunda sıkıntı yaşayabiliyor. Hele ki sınıf öğretmeni bu konularda yeterli çalışmaları yapmamışsa öğrenci kök ve ek kavramlarını anlama konusunda daha fazla sorun yaşamaktadır." Ö1*

*"Kök ve eklerine ayırmada zorluk çeken öğrencinin dil bilgisine olan ilgisinin kırılacağı, azalacağı görüşündeyim. Türkçenin zorluğuna kanaat getirilebilir." Ö4*

*"Kök ve ek çocukları korkutan bir konu. Kavramakta zorlanılan bir konuyla dil bilgisine başlanmamalıdır. Dil bilgisi aşamalı işlenen bir alan, eksik öğrenmeler üzerine tam bir öğrenme gerçekleştirilemez. Bunun için kök ve ekle başlanmaması gerekmektedir." Ö11*

*"Kazanımlara ek ve kök ile başlanırsa öğrenciler henüz isim ve fiil gibi kazanımları almadığı için isim kökü, fiil kökü, isimden isim yapım eki gibi alt kazanımları öğrenmekte güçlük çeker. Bu durum da öğrencilerin dil bilgisine bakış açılarını olumsuz etkiler öğrencilere dil bilgisini bir bütünlük içinde aşamalı olarak vermek istiyorsak sıralamayı iyi yapmalı ve bağlantıyı koparmamalıyız." Ö14*

### **3.4. Akademisyenlerin Dil Bilgisi Kazanımlarının Aşamalılığına Yönelik Önerilerine İlişkin Bulgular**

Araştırmanın dördüncü alt problemi ile ilgili bulgulara göre akademisyen katılımcıların %38'i (f=6) kazanımların aşamalılığının uygun olduğunu belirterek farklı bir kazanım sıralaması önermemiştir. Katılımcıların %44'ü ise aşamalılığın yapılandırılmasıyla ilgili birtakım önerilerde bulunmuştur. Öneride bulunan katılımcıların %43'üne (f=3) göre kazanımlar sözcük kavramının/sözcük türlerinin kavratılması ile başlayabilir, %29'una (f=2) göre ise öncelikle söz varlığı kavratılmalı, ekler sonradan gösterilmelidir. Katılımcıların yine %29'u (f=2) kazanımların ses bilgisi, biçim bilgisi, sözcük bilgisi, tümce bilgisi şeklinde yapılması gerektiğini belirtmiştir. Diğer katılımcılara göre ise kazanımlar sözcük türü, sözcük yapısı, söz dizimi şeklinde yapılmalı (f=1, %14), öncelikle yazım ve noktalama işaretleri yer almalı (f=1, %14), ses bilgisi konusu altıncı sınıfta yer almalı (f=1, %14)dir.

Akademisyen katılımcıların %19'u (f=3) ise kazanımların aşamalılığını sınıf düzeylerine göre yeniden yapılandırmıştır. A2 kodlu akademisyen katılımcıya göre aşamalılık beşinci sınıfta sözcük ve sözcük türleri, altıncı sınıfta kök, ek ve kelimenin yapısı, yedinci sınıfta fiil ve fiilimsi ve fiille ilgili konular, sekizinci sınıfta tümce ile ilgili kazanımlara ek olarak anlatım bozuklukları şeklinde yapılandırılmalıdır. A14 kodlu akademisyen katılımcı kazanımları kök-yapım ve çekim ekleri,

kelime türleri, tamlamalar, kip ve tümce bilgisi, anlatım bozukluğu ve çatı şeklinde yapılandırmıştır. A15 kodlu akademisyen katılımcı ise 2006 Türkçe Dersi ve Öğretim Programı'ndaki kazanım sıralamasının daha uygun olduğunu belirterek birtakım eklemeler yapmıştır. Anlatım bozukluğu konusu beşinci sınıftan itibaren her sınıf düzeyinde yer alması gerektiğini belirterek anlatım bozukluklarını sınıf düzeylerinde yer alan kazanımlara göre sınırlandırmıştır. Buna göre altıncı sınıfta kelime türleri ve isim ve sıfat tamlamalarının kullanımıyla ilgili anlatım bozukluklarını belirler ve düzeltir; yedinci sınıfta fiillerin ve zarfların kullanımıyla ilgili anlatım bozukluklarını bulur ve düzeltir; sekizinci sınıfta ise tümcede anlatım bozukluklarına neden olan kullanımları bulur ve düzeltir kazanımları yer almalıdır. Ayrıca ek fiil ile ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama şeklindeki kazanımın da sekizinci sınıfa aktarılması gerektiğini vurgulamıştır.

### 3.5. Türkçe Öğretmenlerinin Dil Bilgisi Kazanımlarının Aşamalılığına Yönelik Önerilerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi ile ilgili bulgulara göre ise öğretmen katılımcıların %25'i dil bilgisi kazanımlarının aşamalılığını uygun olduğunu belirterek yeni bir aşamalılık örneği sunmamıştır. Öğretmen katılımcıların %46'sı ise kazanımların aşamalılığı ile ilgili örnek sunmayıp birtakım önerilerde bulunmuştur. Öneri sunan katılımcıların %27'si (f=3) beşinci sınıfta kök ve ekten önce tür bilgisinin yer almasını yine %27'si (f=3) altıncı sınıf konularının yoğunluğunun yedinci sınıfa aktarılmasını uygun bulmuştur. Katılımcıların %18' i (f=2) ise dil bilgisi kazanımlarının altıncı sınıftan itibaren başlaması gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca katılımcılar birbirleriyle ilgili olan konuların aynı sınıf düzeyinde yer alması gerektiğini de vurgulamışlardır. Buna göre dil bilgisi kazanımları altıncı sınıftan itibaren başlamalı (f=2, %18), ek fiil yedinci sınıfta verilmemeli (f=2, %18), çatı konusu bir sonraki öğrenim basamağına aktarılmalı (f=2, %18), kelime türleri ve yapım ekleri altıncı sınıftan sonra yer almalı (f=2, %18), yedinci sınıfta fiile gelen ekler ile birlikte fiilimsi konusuna da yer verilmeli (f=1, %9), zarflardan önce fiil, fiile gelen ekler ve fiilimsi konuları yer almalı (f=1, %9)dır. Sekizinci sınıf konuları bir sonraki öğrenim basamağına aktarılmalı (f=1, %9), kuralı az olan konu alt sınıflarda, kuralı ve çeşitliliği fazla olan konular üst sınıflarda yer almalı (f=1, %9)dır.

Öğretmen katılımcıların %29'u (f=7) ise kazanımlardaki konuları sınıf düzeylerine göre yeniden aşamalandırmıştır. Ö1, Ö8 kodlu katılımcılara göre beşinci sınıfta sözcük türleri, altıncı sınıfta kök, yapım ve çekim ekleri, tamlamalar, yedinci sınıfta fiil, zarf, ek fiil, sekizinci sınıfta fiilimsiler, tümce ile ilgili konular ve çatı yer almalıdır. Ö3 kodlu katılımcıya göre beşinci sınıfta isim, sıfat, zamir, isim ve sıfat tamlamaları, altıncı sınıfta zarf, fiil, fiile gelen zaman ekleri, kip kayması ve ek fiil, yedinci sınıfta kök, yapım ve çekim ekleri, sözcükte yapı, sekizinci sınıfta fiilimsiler, tümce ile ilgili konular, çatı ve anlatım bozuklukları yer almalıdır.

Ö12 kodlu katılımcı kazanımları göre beşinci sınıfta kök, ek, isim ve zamir, altıncı sınıfta sıfat, bağlaç, ünlem, yedinci sınıfta çekim ekleri, sekizinci sınıfta tümce ile ilgili konular, fiilimsi ve çatı yer alacak şekilde aşamalandırmıştır. Ö18 kodlu katılımcıya göre isim ve fiil farkı, ek-kök (yapım ve çekim ekleri birlikte), sözcük türleri, fiil çekim ekleri, ek fiil, tümce öğeleri, çatı özelliği, tümce türleri ve anlatım bozukluğu şeklinde sıralanmalıdır. Ö19 kodlu katılımcı ise beşinci sınıfta isim, fiil ve kipler, altıncı sınıfta sıfat, zamir, tamlamalar, ses bilgisi, yedinci sınıfta zarf, kelime yapısı, anlatım bozuklukları, sekizinci sınıfta fiilimsi, tümce öğeleri, tümce türleri ve çatıya yer verilmesi gerektiğini belirtmiştir.

## 4. Tartışma ve Sonuç

2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan dil bilgisi kazanımlarının aşamalılığını Türkçe eğitimi alanında çalışan akademisyen katılımcılar ve Türkçe öğretmeni katılımcıların görüşlerine göre değerlendirildiği çalışmada her iki çalışma grubunun konu ile ilgili görüşlerinin örtüştüğü görülmüştür.

Akademisyen katılımcıların %44'ü, Öğretmen katılımcıların %21'i kazanımların doğru şekilde aşamalandırıldığını düşünmektedir. Akademisyen ve öğretmen katılımcıların hemfikir olduğu nokta, bu şekildeki aşamalılığın Türkçenin eklemeliliği tercih eden yapısıyla uygunluğudur. Öğretmen katılımcıların yine %21'ine göre dil bilgisi kazanımları doğru olarak aşamalandırılmıştır ancak birtakım eksiklikleri bulunmaktadır. Kazanımların sınıf düzeylerine dağılımları doğru değildir ve kazanım-sınıf düzeyi uyumsuzluğu dikkat çekmektedir. Akademisyen katılımcıların %56'sı, öğretmen katılımcıların ise %58'i ise programdaki dil bilgisi kazanımların doğru bir şekilde yapılandırılmadığını düşünmektedir. Dil bilgisi konularının sınıf düzeylerine göre doğru bir şekilde sıralanmadığı, bazı sınıf düzeylerinde konu yoğunluğunun fazla olması, konuların sınıf düzeylerine göre soyut ve zor anlaşılır olması, öğrencilerin bilişsel gelişim, yaş ve sınıf düzeylerine göre hareket edilmediği, öğrencileri ezbere yönlendirdiği gibi konularda akademisyen ve öğretmen katılımcıların ortak görüşlerinin olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca öğretmen katılımcıların biri tarafından dikkatlere sunulan bir başka nokta da İngilizce dersi ile konular arasında eş zamanlılığın olmadığıdır. 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda fiilde zaman konusu yedinci sınıf düzeyinde, İngilizce Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2018: 67) ise altıncı sınıf okuma alanı dil becerileri ve öğrenme çıktıları arasında geçmiş zamanda gerçekleşen eylemleri anlatan ifadeleri anlama kazanımı yer almaktadır. Belirtilen sorunu dile getiren öğretmen katılımcının ifadesine göre Türkçe dersinde geçmiş zaman kavramını öğrenmeyen öğrenci aynı kavramı İngilizce dersinde öğrenmekte zorlanmaktadır. Sayar (2015) da 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nı taşıdığı yapısal sorunlar açısından ele aldığı çalışmasında dil bilgisi konularının sınıf düzeylerine göre dağılımının ve bu dağılımın yabancı dil dersindeki konu dağılımı ile örtüşmemesinin programın yapısal bir sorunu olduğu sonucuna varmıştır.

Akademisyen katılımcılardan biri ise kazanımların aşamalılığının dil bilimi/dil bilgisi alanında çalışanlar tarafından hazırlanmadığını gösterdiğini belirtmiştir. Bu sonucun dikkat çekici olduğu söylenebilir. Dil bilgisi ile dil biliminin dil olgusuna bakışları ve ele alışı farklıdır. Ancak dili öğrenciye sevdirmek, bilinçli kullanma becerisi kazandırmak ve öğretim sürecindeki ezbere yönlendiren uygulamalardan uzaklaşmak için dil biliminin verilerinden de yararlanmak gerekmektedir. Yağmur (2010), eğitim sorununu çözme yolunda epey mesafe kat etmiş çağdaş ülkelerde eğitim biliminin ve dil biliminin verilerinin öğretim programlarının geliştirilmesinde rehberlik ettiğini, uygulamalı dil bilimi verilerinin derslerin içeriğinin belirlenmesinde mutlaka göz önünde bulundurulduğunu belirtmektedir.

Akademisyen katılımcıların %31'i dil bilgisi kazanımlarının beşinci sınıfta kök ve ek kavramları ile başlamasının herhangi bir sorun yaratmayacağını belirterek kazanımların hangi konu ile başladığının önemli olmadığını daha çok yanlış öğretim yöntemlerinin birtakım sorunlar yaratacağını ifade etmiştir. Akademisyen katılımcıların %69'u kök ve ek ile başlamanın birtakım sorunlar ortaya çıkararak anlamın göz ardı edilip biçimi ön plana çıkarabileceği, konunun beşinci sınıf düzeyinde anlaşılmasının zor olabileceği, parçaların bütün ile ilişkisi göz ardı edilebileceği, öğrencilerde dilin yalnızca kurallardan ibaret olduğu düşüncesinin oluşabileceği, öğrencileri ezbere yönlendirebileceği, zaman alıcı olabileceği ve dil bilimsel biçimler arasındaki ilişkilerin göz ardı edilebileceğini ileri sürmüşlerdir.

Öğretmen katılımcıların %13'ü beşinci sınıfta dil bilgisi kazanımlarının kök ve ek kavramları ile başlamasının herhangi bir sorun yaratmadığını belirtirken öğretmenlerin %87'si farklı sorunların yaşandığını ileri sürmüşlerdir. Karatay, Kartallıoğlu ve Coşkun'a (2012) göre dil bilgisi öğretiminde öğrencilerin hazırbulunmuşluk düzeyleri dikkate alınarak anlamlı ilerleme ilkelerinin gözetildiği bir eğitim süreci izlenmelidir. Çalışmada, belirtilenin aksine bir sonuçla karşılaşılmış, öğretmen katılımcılar öğrencilerin soyut işlemler dönemine geçmedikleri ve sözcük türlerini bilmediklerinden dolayı hazır bulunmuşluk ve kavrama düzeylerinin kök ve ek kavramlarını öğrenmeye uygun olmadığını ifade etmişlerdir. Öğretmen katılımcılara göre ekler sınırlandırılmamıştır aynı zamanda çekim (işletme) ve yapım ekleri farklı sınıf düzeylerinde yer almaktadır. Öğrenciler ek almış biçimlere odaklandığı için biçimi ön plana alarak ezbere

yönelmekte ve bu durum dil bilgisine karşı ön yargı oluşturmaktadır. Akademisyen katılımcıların dil bilgisi kazanımlarının beşinci sınıfta kök ve ek kavramları ile başlamasının ortaya çıkması/yaşanması mümkün olabilir dediği sorunların uygulama sürecinde yaşandığı görülmüştür. Biçimbilgisel bilgi öğrencilerin türetilmiş sözcükleri konuşurken ve yazarken kullanabilmesine ve yeni sözcükler türetebilmesine yardımcı olmaktadır (Alagözlü, 2016), ancak bu konuyla ilgili kazanımların sonraki sınıf düzeylerinde yer almasının daha doğru bir yaklaşım olacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın dördüncü ve beşinci alt amaçlarına göre elde edilen sonuçları hem akademisyen hem de öğretmen katılımcıların çoğunluğunun kazanımların yeniden aşamalandırılması ile ilgili bir yapılandırma sunmayıp birtakım önerilerde bulunarak değişikliklerin yapılmasını ileri sürdüklerini göstermiştir. Kazanımların aşamalandırılması ile ilgili ortak önerilere göre dil bilgisi kazanımları beşinci sınıfta kök ve ek kavramları ile değil, sözcük kavramı ve sözcük türleri ile başlamalıdır. Bu şekildeki başlangıcın dilin temel işlevi ve Türkçenin yapısı ile uygunluk göstereceği söylenebilir. Saussure (2001), dilin göstergelerden oluşan bir dizge olduğunu vurgular. Dildeki anlamlı ve görevli her biçimbirim birer göstergedir. “Dildeki göstergeler niçin var?”, “Bu göstergeler nesnel dünyasında neyi temsil ediyor?”, “Biz nesnel dünyasını göstergeler aracılığıyla nasıl anlamlandırıyoruz?”, “Varlıklar ve onların eylemlerini hangi sözcüklerle karşılıyoruz?”, “Varlıkların niteleyenleri ve eylemlerin de niteleyenleri vardır, bunları hangi sözcüklerle dile aktarmışız?” gibi sorularla öğrenciler gerçek dünya ile dilin dünyası arasındaki farkı sezebilecekler, nesnel gerçekliği dildeki göstergeler yoluyla anlamlandırdıkları bilgisini yapılandıracaklardır. Böylelikle öğrenciler, isim ve fiil, sıfat ve zarf karşılığında hareketle dildeki sözcükleri öğreneceklerdir. Böyle bir uygulama aynı zamanda çift eklemli olan dilin birinci eklemlilik düzlemi olan anlamı kavrayacak yapıya ait çözümlenmelerle ikinci eklemlilik düzlemini de öğrenebileceklerdir.

Hem akademisyen hem de öğretmen katılımcılar bazı kazanımların bazı sınıf düzeylerinde yer almasını uygun bulmayarak bu anlamda da bir değişikliğin gerektiğini belirtmişlerdir. Erdem (2008), sekizinci sınıf konularının hem yoğun olmasının hem de zor olan konuların bu sınıf düzeyinde öğretilmesinin sekizinci sınıflarda dil bilgisi öğretimi olumsuz etkileyebileceğini ifade ederek öğrencilerin anlamakta zorlanmayacağı bazı konuların daha önceki sınıf düzeylerine aktarılmasını önermektedir. Dil bilgisi öğretimi sürecinde birbirleri ile ilişkili olan kavramlar bir arada verilmelidir. Örneğin katılımcılar, ek fiil konusunun yedinci sınıftan sekizinci sınıfa aktarılmasını uygun bulmuşlardır. Ek fiilin Türkçedeki tek yüklemleştirici olduğu düşünüldüğünde yüklem kavramı hangi sınıf düzeyinde yer alıyorsa ek fiil kavramı da o sınıf düzeyinde yer almalıdır.

Öğretmen katılımcılar çatı konusunun anlaşılması zor olduğundan dolayı bir sonraki öğretim basamağına aktarılması gerektiğini düşünmektedirler. Yani ortaokul dil bilgisi kazanımlarında çatı kavramına yer verilmemelidir. Çatı kavramı öğretilirken yüklem öznesine ve nesnesine göre durumlarından bahsedilmekte, yüklem olan fiilin çatısı özne ve nesne ile ilişkisine göre farklı başlıklarda ele alınmaktadır. Oysaki çatının, fiilin/eylemin eyleyenleri ile ilişkisini somutlaştıran bir kategori olduğu düşünüldüğünde fiil kavramının yer aldığı sınıf düzeyinde yer almasının, fiillerin öğretildiği sınıf düzeyinde fiillerin çatı özelliklerinden de bahsedilmesinin daha doğru bir yaklaşım olacağı söylenebilir.

Kazanımların belirlenmesi ve kendi içlerinde organize edilmesi, öğretim sürecinin sağlıklı bir şekilde gerçekleşebilmesi için önemli bir faktör olarak kabul edilmektedir (Ayvacı, Alev ve Yıldız, 2014). Dil bilgisi kazanımlarının aşamalılığı açısından en basit/küçük birimden en karmaşık bütüne doğru bir yapılandırma görülse de dili oluşturan parçalar arası ilişkilerin çözümlenmesi ve yeniden üretilmesi için hangi konunun önce hangi konunun sonra öğrenilmesi gerektiği noktasında da bir eksiklik dikkat çekmektedir. Yapılandırmacılığın en önemli ilkelerinden birine göre öğrenme gelişimin bir sonucu değildir, öğrenme gelişimdir (Fosnot, 1996’dan akt. Blyth,

1997). Dil öğretiminde de beklenen gelişmenin sağlanabilmesi için kazanımların öncelik sonralık ilişkisi açısından yeniden yapılandırılması gerekmektedir.

Dildeki düzeni betimleyen (Yunita, 2016) aynı zamanda nesnel gerçeklikteki düzenin dil kullanıcılarının zihinlerinde dil sayesinde nasıl yeniden düzenlendiğini gösteren dil bilgisi öğretimi sürecinde de öğretim programında yer alan dil bilgisi kazanımlarının genelde dilin temel işlevi ve özelde ise Türkçenin her düzeyde eklemeliliği tercih eden yapısı ile paralel olacak şekilde düzenlenmesi önemlidir. Bu düzenlemeye göre kazanımlar öncelikle göstergelerin yani sözcüklerin ve onların tür özelliklerinin, göstergeler arasında kurulan ilişkilerin nasıl somutlaştırıldığına yani sözcük türlerinin söz dizimi oluşturulduğunda yüklendikleri görevlerin ve sonrasında biçimsel özelliklerinin dikkate alınarak aşamalandırılabilir. Böyle bir aşamalılığın dilin temel işlevi ile paralellik göstereceği gibi ana dil öğretimi sürecinde özellikle dil bilimsel kavramların doğru olarak anlamlandırılıp doğru şekilde yapılandırılmasına yönelik sorunların önüne geçeceği düşünülmektedir.

## **Kaynaklar**

- Alagözlü, N. (2016). Eğitimsel dilbilim kapsamında küçük ölçekli dilbilim ve dil öğretimi: kavramlar ve katkıları, *Türkbilig*, 32, 181-208.
- Ayvacı, H. Ş., Alev, N ve Yıldız, M. (2014). Öğrenme kazanımlarının tasarlanma sürecine ilişkin lisansüstü öğrencilerinin zihinsel modellerini belirlemeye yönelik bir çalışma, *K. Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23 (3), 1013-1030.
- Balcı, A. ve Şenyüz, A. (2015). Ortaokul 6-8. sınıflar Türkçe dil Bilgisi öğretiminde konu sıralaması ve konu tekrarı, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(31), 87-148.
- Baş, T. ve Akturan, U. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri*. (2. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Bilgin, N. (2014). *Sosyal bilimlerde içerik analizi*. (3. Baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Blyth, C. (1997). A constructivist approach to grammar: teaching teachers to teach aspect, *The Modern Language Journal*, 81, 50-66.
- Börekçi, M. (2009). *Türkiye Türkçesinde yapı ve işlev bakımından sözcükler*. Erzurum.
- Berg, L. B. ve Lune, H. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (Çev. Ed: Hasan Aydın). Konya: Eğitim Kitabevi.
- Creswell, J. W. (2014). *Araştırma deseni nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. (4. Baskıdan çeviri). (Çev. Ed: Selçuk Beşir Demir). Ankara: Eğiten Kitap.
- Ekinci Çelikpazu, E. (2015). Ortaokul 5-8. sınıf dil bilgisi öğretimi üzerine bir inceleme, *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 10/15*, 333-360.
- Erdem, İ. (2008). Öğretmen görüşlerine göre dil bilgisi konularının öğretilme güçlükleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 85-105.
- Güven, A. Z. (2013). Dil bilgisi konularının öğretim sorunları. *Dil ve edebiyat eğitimi dergisi*. 2(6), 1-10.
- Jameson, F. (2013). *Dil hapishanesi yapısalcılığın ve Rus biçimciliğinin eleştirel öyküsü*, (Çev. Mehmet H. Doğan), (3. Baskı). Ankara: Yapı Kredi Yayınları.



- Karahan, L. (2009). Dil bilgisi öğretiminde bütün-parça ilişkisinin önemi. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 4(8), 23-30.
- Karatay, H., Kartallıoğlu, M. ve Coşkun, S. (2012). İlköğretim öğrencilerinin dil bilgisi konularını öğrenme düzeyleri. *TÜBAR XXXII*, 199-219.
- Kula, O. B. (2012). *Dil felsefesi edebiyat kuramları I*, (1. Basım). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Miles, M. B. and Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi*. (2. Baskıdan çeviri) (Çev. Ed: Sadegül Akbaba Altun-Ali Ersoy). Ankara: Pegem Akademi.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *İngilizce dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara.
- Onan, B. (2012). Dil bilgisi öğretiminde temel ilkeler ve izlenen aşamalar. Murat ÖZBAY. (Ed.). *Türkçe eğitimi açısından dil bilgisi öğretimi* (1. Baskı) içinde (s. 71-102). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Pfotenhauer, R. (2015). *Avisual approach to teaching grammar*. Victoria University, Melbourne, Australia.
- Saussure, F. (2001). *Genel dilbilim dersleri* (Çev: B. Vardar). İstanbul: Multilingual.
- Sayar, S. (2015). İlköğretim 6-8 Türkçe programının dil bilgisi ve yabancı dil öğretimi açısından taşıdığı yapısal sorunlar ve çözüm önerileri, *International Journal of Languages' Education and Teaching UDES 2015*, 2369-2378.
- Yağmur, K. (2010). Türkçe ders kitaplarının üst düzey bilişsel becerileri geliştirme yeterliliği, Hakan Ülper. (Ed.). *Türkçe ders kitabı çözümlemeleri* (içinde), 191-219. Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (Güncelleştirilmiş geliştirilmiş 6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yunita, W. (2016). Best practice in teaching English grammar to university students: deductive, inductive, or combination of both?, *Proceedings of the Fourth International Seminar on English Language and Teaching (ISELT-4)*, 435-443.

## **Extended Summary**

### **1. Introduction**

When 2018 Turkish language teaching program is reviewed in respect to grammar acquisitions, it is seen that there is a structure inclining to a sentence formed from root and affix, depending on the grading performed on the basis of class level. The concept of root and affix, derivational affixes and their functions were mentioned in the 5th grade. In the 6th grade, there is a sorting in the scope of vocabulary in the way that inflections, nouns, adjectives, noun phrases and adjective clauses, postposition, conjunction, exclamation, and that words and pronouns, according to their structure. In the 7th grade, verb inflections, semantic shift in verbs were mentioned in the scope of vocabulary, and verbs, adverbs, meaning properties of verbs according to their structure; complementary verb and its functions in writing scope; in the 8th grade, grammatical incomprehensibilities and verbals in the scope of vocabulary, and sentence elements, sentence types and framework properties of verbs in the writing scope. In this study, grading in grammar acquisitions of Turkish language teaching program (grades 5-8) were evaluated in terms of the basic function of the language, and of the structure of Turkish, in line with the opinions taken from academicians working on the field of Turkish education, and from Turkish-language teachers.

### **2. Method**

#### **Method**

The study is a qualitative and descriptive one. Semi-standardized interview technique was used as data collection method. The study group, formed according to the maximum diversity sampling, consisted of 24 Turkish teachers working in secondary schools in different cities (Erzurum, Istanbul, Rize), and 16 instructors working in the departments of Turkish Language Teaching of the state universities in Erzincan, Tokat and Rize, and performing studies in the field of Turkish language education. Content analysis was used in the analysis of research data. The categories related to the themes determined through the research questions were formed. The units of analysis were checked by a faculty member, specialist of the field, so as to ensure the validity of the study. Besides, the opinions of the teachers who participated in the study, were cited in the text. The compliance between the analysis units performed by the researcher and faculty member who is specialist in the field was calculated in order to ensure the reliability of the study. For the percentage of agreements of the encoders, the reliability formula of Miles and Huberman (2015) that  $reliability = \frac{number\ of\ agreements}{total\ agreements + number\ of\ divergence}$  was used. As a result of the calculation, internal consistency between the encoders was found 90%.

### **3. Findings, Discussion and Results**

1. 44% of academician participants, 21% of teacher participants thought that the acquisitions are graded correctly. The point where academician and teacher participants agreed is that this kind of grade is consistent with its structure that prefers the additivity of Turkish language.

56% of academician participants, 58% of teacher participants thought that the grammar acquisitions in the program aren't graded correctly. It was concluded that academicians and teachers agreed on that grammar topics are not correctly sorted by class levels, and the fact that subject density are high at some class levels and that subjects are abstract and difficult to understand for class levels show that students' cognitive development, age and class levels are not considered; and grammar topics enforces students to memorise. Moreover, one thing pointed

out by one of the participants was that there is no synchronization between the English lesson and the subjects

2. 31% of academician participants stated that the commence of grammar acquisitions in the fifth grade with root and affix concepts would not create any problems, and that it was not matter with which subject the acquisitions commenced, and wrong teaching methods would create some problems as well.

69 % of academician participants suggested that starting with the root and affix could reveal some problems thus ignoring meaning and bringing the format into the forefront; it might be difficult to understand the subject at the fifth grade level; the relationship of parts with the whole could be ignored; it might be born in students' mind that language is composed only of rules; it might direct students to memorise; it might be time consuming; and the relationships between linguistic forms could be ignored.

3. While 13 % of teacher participants stated that commencing grammar acquisitions with root and affix concepts couldn't create any problem, 87 % of those stated the occurrence of different problems. The teacher participants stated that students' readiness and comprehension levels were not proper to learn root and affix concepts due to the fact that they did not pass on the abstract processes period, and didn't know word types.

4. The results obtained on the basis of fourth and fifth sub objectives of the study revealed that both most academicians and teachers did not offer a configuration for the regarding of the acquisitions, and proposed to make some changes. According to both groups of participants, grammar acquisitions should begin with the word concept or word types.

**Araştırma makalesi:** Ekinci-Çelikpazu, E. (2019). Dilin temel işlevi ve Türkçenin yapısı açısından 2018 türkçe dersi öğretim programı'ndaki dil bilgisi kazanımlarının aşamalılığı. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21 (2), 107-125.



## Losing Childhood Along with the Father: Father loss, Sibling Relationships and Family Resilience

Yaşar ÖZBAY \*, Didem AYDOĞAN\*\*

Received date: 15.08.2018

Accepted date: 03.04.2019

### Abstract

The purpose of this study is to examine the family resilience and the role of sibling relations among family members who have lost their father in the last five years. Criterion sampling method was employed in the study, which is considered one of the purposeful sampling methods. 10 people was included in the study chosen based on the following criteria: (I) having lost the father in the last five years (II) continuing the university education (III) having at least one sibling in the house (IV) having a living parent; (V) the fact that the living parent is not remarried. In the study, data were collected through semi-structured interviews and analyzed through descriptive methods. The results show that the management styles and family belief systems in the family, as well as the close, supportive relationships, are important and powerful qualities in the positive development of the family in cases of a father loss. These results are particularly of importance about the identification of characteristics of family strengths and the understanding of sibling relationships. Specific interventions, plans, and suggestions in the cultural context were introduced to strengthen positive family life and family resilience.

**Keywords:** Family resilience, sibling relationship, father lost, family protective factors

\* Hasan Kalyoncu University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Gaziantep, Turkey; [yasar.ozbay@hku.edu.tr](mailto:yasar.ozbay@hku.edu.tr)

\*\* Aydın Adnan Menderes University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Aydın, Turkey; [didemaydogan42@gmail.com](mailto:didemaydogan42@gmail.com)

# Varlığında Çocuk, Yokluğunda Yetişkin Olmak: Baba Kaybı, Kardeş İlişkileri ve Aile Yılmazlığı

Yaşar ÖZBAY \*, Didem AYDOĞAN\*\*


Geliş tarihi: 15.08.2018


Kabul tarihi: 03.04.2019

## Öz

Bu çalışmanın amacı, son beş yıl içinde babasını kaybetmiş bireylerde aile yılmazlığının derinlemesine incelenerek, kardeş ilişkilerinin rolünü değerlendirmektir. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmaya bu kapsamda, (I) son beş yıl içinde babayı kaybetmiş olma, (II) bir üniversitede öğrenimine devam etme, (III) aynı ev ortamını paylaştığı en az bir kardeşe sahip olma, (IV) birlikte yaşadığı ebeveynin hayatta olması, (V) şuan yaşayan ebeveynin yeniden evlenmemesi ölçüt olarak belirlenen 10 kişi dâhil edilmiştir. Araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile toplanmıştır. Verilerin analizinde, betimsel analiz tekniğinden yararlanılmıştır. Sonuçlar yaşanan baba kaybından sonra ailede var olan yönetim şekillerinin ve aile inanç sistemlerinin, aynı zamanda kardeşler arasındaki yakın, destekleyici ilişki yapılarının ve rol değişiminin, aile yılmazlığını sağlayan koruyucu ve güçlü özellikler olduğunu ortaya koymaktadır. Elde edilen bu sonuçlar özellikle de kültürel bağlamda aile de yaşanan kayıp sonrasında ailelerin güçlü özelliklerinin belirlenmesi ve önemli bir ilişki türü olan kardeş ilişkilerin anlaşılması açısından ışık tutucu niteliktedir. Araştırmanın sonuçları aile yılmazlığını güçlendirmede kültürel bağlamda müdahale, planlamalar ya da programlar geliştirmede önemli bir yol gösterici olduğunu ortaya koymaktadır.

**Anahtar kelimeler:** Aile yılmazlığı, kardeş ilişkileri, baba kaybı, aile koruyucu faktörleri

\*  Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Gaziantep, Türkiye; yasar.ozbay@hku.edu.tr

\*\*  Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Aydın, Türkiye; didemaydogan42@gmail.com

## 1. Giriş

Yılmazlık, olumsuz yaşam koşullarına veya uzun vadeli risk durumlarına rağmen, bireylerin beklenenden daha iyi uyum sağlama süreçleriyle ilgilenir (Luthar, Cicchetti ve Becker, 2000). Son yıllarda aile temelli yaklaşım ve müdahaleler, aileleri güçlendirmeyi vurgulayan “Aile Yılmazlığı (Family Resilience)” kavramına dikkatlerini yöneltmiştir (Allison ve diğ., 2003; Henry, 2015; Patterson, 2002; McCubbin, Thompson ve McCubbin, 1996; Walsh, 1996). McCubbin ve McCubbin (1988) aile yılmazlığını, kriz durumlarıyla karşı karşıya kalındığında bu durumun yıkıcı etkisiyle baş edebilmede ailelere yardım eden özellikler, alanlar ve zenginlikler olarak tanımlamaktadır. Patterson (2002) ise aile yılmazlığını olumsuz yaşam durumlarının ardından uyum ve işlevselliği sağlamada ailelerin kullandıkları kaynaklar aracılığıyla incelemektedir. Bir başka açıdan Walsh (1996) aile yılmazlığını, yaşanan krizden büyüme ve gelişmeyi sağlayan, strese karşı tampon işlevi yapan aile süreçleri bağlamında değerlendirmektedir. Yapılan tanımlamaların odak noktası göz önüne alındığında, aile yılmazlığında olumsuz yaşam olayına karşı ailelerin eksikliklerinden daha ziyade, onların sahip olduğu güçlü özelliklere vurgu vardır.

Bir ailenin uyum ve pozitif gelişimini sağlayan aile yılmazlığını değerlendirmede öncelikli olarak ailenin risk faktörlerinin incelenmesi gerekmektedir. Risk faktörleri bireyin yaşamını tehdit eden engelleyici yaşam olayları ve durumları olarak tanımlanmaktadır (Rutter, 1987). Riskin içinde bulunduğu zaman ve bağlama göre ele alınması gerekmektedir çünkü birey ve aileler için şuan risk faktörü olabilen bir durum daha sonraki bir zamanda risk faktörü olmayabilir. Aile gelişimini ve uyumunu sekteye uğratan bir risk faktörü olarak ebeveyn kaybı, tüm aile üyelerini etkileyen derin bir stres kaynağı olarak görülürken, diğer taraftan bu durum aslında ailenin başa çıkma ve uyum sağlamada kendi kaynaklarını kullanım çağrısında da bulunmaktadır.

Yaşanılan kayba karşı verilen tepkinin, bireyin içinde bulunduğu gelişimsel dönemden, kaybedilen ebeveyn ile ilişkinin doğasından, hayatta kalan ebeveyn ve kardeşler ile ilişki sürecinden ve içinde yaşanan kültürün yapı ve özelliklerine göre değişebildiği öngörülmektedir. Bununla birlikte her kayıp, yakını kaybeden kişi için derin bir hikâyedir. Kişinin kayıp durumuna karşı vereceği tepkide önemli bir nokta, kendisi için kişinin taşıdığı anlam, yani o kişinin kendisi için kim olduğudur. Ölen baba ise annenin acısına tanık olmak ve ona yardımcı olmaya çalışmak, anneye daha önce olmadığı kadar ebeveynlik yapmaya neden olan bir durumdur (Umberson, 2011). Aslında yaşanan baba kaybı beraberinde değişen roller ile birlikte, kişinin ebeveyn olmaya dair sorumluluklar alması ve kendi ebeveyni olması bakımından bir yetişkinliğe geçiş töreni olarak kabul edilmektedir (Umberson, 2011). Ayrıca kayıp yaşamının bir sonuç olmaktan daha ziyade bir süreç olduğu söylenebilir. Kayıptan sonra yas ile birlikte bireyler yeni bir uyum sürecine doğru girerler. Bu açıdan yas, bir iyileşme süreci olarak tanımlanabilir (Stroebe, Hansson, Stroebe ve Schut, 2001). Yani bu durumda kayıpta yaşanan yoğun acı, zaman içinde kendini uyum sağlamaya yönelik yerini farklı duygu ve düşünceler ile yer değiştirir. Varoluşçu psikiyatrist ve yazar, Irvin Yalom (2001:94), ölümün iyileştirici yönünü şöyle ifade eder: “*Ölümün hayatla birleştirilmesi, hayatı zenginleştirir, bireylerin kendilerini önemsiz şeylerle bunaltmaktan kurtarmalarını, daha anlamlı ve daha sahici olarak yaşamalarını sağlar.*” Bu bağlamda yaşanan kayıp ile başa çıkmada bir anlam arayışı sürecine geçişin olduğunu da söylemek mümkündür.

Kayıp deneyimini paylaşmak aile üyeleri için hem yakın hem de uzun süreli uyuma teşvik edebilir ve aileyi işlevsel bir birlik olarak güçlendirebilir (Walsh, 1998). Walsh (1996) tarafından geliştirilen *Aile Yılmazlık Modeli*, yüksek risk durumlarında stres ve kırılabilirliği azaltabilmek,

krizlerden iyileşme ve gelişme ile çıkabilmek ve uzun süreli devam eden sıkıntıların üstesinden gelmek için aileyi güçlendirmeye yönelik süreçleri tanımlamak için kavramsal bir harita görevi görür. Aile yılmazlığı yaklaşımı; aile inanç sistemleri, aile yönetim şekilleri ve iletişim süreçleri olmak üzere birbiriyle ilişkili olan üç boyutu kapsar (Walsh, 1996, 1998, 2002, 2006). *Aile inanç sistemleri*, (I) İyileşme, acı, krizi değerlendirme, bağlılık hissi ve birleştirici değerler için kullanılan olumsuzluğa anlam verme, (II) Azim, cesaret, iyimserlik, gücü odaklanan pozitif bakış açısı ve (III) Genişletilmiş değerlendirme, inanç, dinsel törenler ve dönüşümü içeren üstünlük ve maneviyatı içermektedir. *Aile yönetim şekilleri*, (I) Kararlılığı dengeleyecek değişim yeteneği olan esneklik, (II) Bireysel ihtiyaç, farklılık ve sınırlara karşı saygı ve karşılıklı destek, işbirliği ve bağlılık, (III) Ekonomik olarak güvenlik ve çeşitli sosyal desteği içeren sosyal ve ekonomik kaynakları kapsamaktadır. *Aile iletişim süreçleri* ise (I) Belirsiz durumları açıklama, uygun mesaj ve açıklık, (II) Duygu, karşılıklı empati ve mizahı içeren açık duygusal ifade ve (III) Yapıcı problem çözme, karar almaya katılmayı içeren işbirlikçi problem çözme süreçlerinden oluşmaktadır.

Araştırmalar farklı risk durumları karşısında aile yılmazlık kaynaklarının değişebileceğini ortaya koymaktadır (Hawley, 2000). Yapılan bir araştırmada duygusal paylaşım, devam eden değişikliklere karşı esneklik ve maneviyatın kanser hastalığının her bir aşamasında önemli yılmazlık kaynakları olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Faccio, Renzi, Giudice ve Pravettoni, 2018). Özbay ve Aydoğan (2014) ise engelli çocuğa sahip olan ailelerde sosyal desteğin, maneviyatın, sahip olunan pozitif bakış açısının ve aile bağlılığının aile yılmazlığını sağlayan kaynaklar olduğunu ortaya koymuşlardır. McCubbin ve McCubbin (1996) düşük gelirli ailelerin aile ritüellerini (aile kutlamaları, manevi/dini bağlar ve gelenekleri devam ettirmeyi sağlayan aktiviteler) devam ettirdiklerini ve bu durumun da ailelerin daha yüksek düzeyde sıcaklık, sevgi ve bir diğerine duygusal destek sağladığını tespit etmişlerdir. Bununla birlikte bazı çalışmalarda ebeveyn kaybı yaşayan ailelerde, kayıptan sonra aile üyeleri arasındaki aile içi destek (örneğin, duygusal ve pratik desteğin varlığı), bireysel özellikler (örneğin iyimserlik gibi pozitif kişilik özelliklerinin), dini ve manevi inanç ve kaynaklardan alınan desteğin kayıba karşı başarılı bir şekilde uyum sağlamaya yardımcı olan kaynaklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Greeff ve Human, 2004). Yaşanılan kayıp bir hastalığın sonucu ise, ailenin bu duruma hazırlanma ve durumu kabullenme süreçleri farklı olabilmektedir. Ancak ölüm aniden ve daha da travmatik bir yaşantı ise bunu aileye açıklamak daha zor olacaktır (Hall, 2011). Bu yüzden, paylaşılan inanç sistemleri, olumsuz yaşam olaylarını anlamlandırmada aile üyelerine yardımcı olur (Greeff ve Human, 2013, Walsh, 1996). Özellikle de maneviyat, kriz ve travmatik durumların üstesinden gelmede yılmazlığı besleyerek aileye rahatlık ve güç kazandırabilir (Walsh, 2003). Aynı zamanda iletişim, ebeveyn kaybı tarafından ortaya çıkan krize uyum sağlamada aileleri rahatlatan ya da yardım eden temel süreçlerden biridir (Greeff ve Human, 2004).

### ***Koruyucu bir faktör olarak kardeş ilişkileri***

Yaşam boyunca kardeş ilişkileri bireyin dünyasında en önemli temel ilişki parçalarından biridir ve kardeş ilişkisinin, benzersiz, çok yönlü ve çoğu zaman yaşam boyu süren, en uzun ilişki türü olduğu bilinmektedir. Yaş ile birlikte kardeş ilişkileri, gelişimsel dönüşüme uğrar ve daha eşitlikçi ve daha simetrik bir yapı sergiler (Buhrmester ve Furman, 1990). Çocuklukta kardeş ilişki niteliği daha güçlü olabilme eğiliminde iken ergenlikte azalmakta ve yetişkinliğe doğru tekrar güçlenmektedir (Kim, McHale, Osgood ve Crouter, 2006). Özellikle de beliren yetişkinlik döneminde kardeş ilişkilerinin doğası ebeveyn istekleri ya da diğer dışsal durumların etkisinden ziyade daha çok gönüllük esasına dayalıdır (Stewart ve diğ., 2001). Gelişim dönemlerine göre

kardeş ilişkilerinin niteliği değişmektedir. Beliren yetişkinlikte kişiler kardeşlerinden fiziksel olarak daha fazla mesafe içindedirler fakat duygusal olarak kendilerini birbirlerine daha yakın hissederler (Scharf, Shulman ve Avigad-Spitz, 2005).

Güçlü kardeş ilişkilerinin varlığı zorlayıcı yaşam olaylarına karşı başa çıkmada önemli bir sosyal destek işlevini sağlayan, koruyucu faktörlerdir (Bolen, 2005; Dunn, 1996; Frederick ve Gaddard, 2008). Gelişim dönemlerine bağlı olarak yaşanan ebeveyn kaybından sonra kardeş ilişkilerinin değiştiğini söylemek mümkündür (Greif ve Woolley, 2015). Yetişkinlik döneminde yaşanan ebeveyn kaybı ise, aile ilişkilerinde daha önceden var olan kardeşler arasındaki çocukluk çatışmalarını ve rekabeti yeniden canlandırabilmektedir (Merrill, 1996; Khadyokav ve Carr, 2009). Yaşanan kayıptan sonraki yas sürecinde kardeşler aile rollerini yeniden yapılandırır, birlikte yeni rollerin nasıl bir dağılım göstereceğine karar verirler. Özellikle bu görüşmeler kardeşler arasındaki yakınlığı artıracak yeni uyumu sağlar (Umberson, 2011). Bazı çalışmalar da ebeveyn kaybından sonra kardeşler arasında daha yakın ilişkilerin gelişmeye başladığını ve bu durumun karşılıklı destek için bir fırsat sağlayarak, kardeşlerin benzer duyguları paylaşması ile önemli bir sosyal destek oluşturduğu vurgulanmaktadır (White ve Riedmann, 1992). Böylelikle paylaşılan yas kardeşler arasındaki empati ve iletişimi güçlendirir. Özellikle de kardeşlerden alınan pratik ve duygusal destek aile zor zamanlar yaşadığında kardeşlerin bir takım olma hissine yardımcı olmaktadır (Dewhurst, Munford ve Sanders, 2015). Yapılan araştırmalar da kardeş ilişkilerinin aile işlevselliğine önemli bir ölçüde katkı sağladığını göstermektedir (Kramer ve Kowal, 2005). Kardeşlerin değişen aile yapısına uyum sağlama sürecinde bireylerin yılmazlığını sağlamada önemli bir kaynak olduğunu gösteren çalışmalar mevcuttur (Jacobs ve Sillars, 2012).

Kardeş ilişkilerini açıklayan araştırma sonuçları dikkate alındığında, kardeşlerin zor zamanlarda ilişkisel güç sağlayarak, ailenin toparlanma sürecine önemli bir katkısının olabileceği beklenmektedir. Aile de yaşanan travmatik ya da sarsıcı yaşam olayları aile üyelerini eşit derecede etkileyebilir. Yaşantının zamanı, kişinin mizacı, özel çevresel bağlam ve geçmişteki başa çıkma davranışları kişilerin stresli yaşam olaylarını nasıl deneyimlediği üzerinde bir etki oluşturur. Bu yüzden, aileler ve onlarla çalışan profesyonellerin ailede risk ve koruyucu faktörleri tanımlarken durumu bağlam kapsamında ele almaları gerekmektedir. Yılmazlık temelli yaklaşımda her bir ailenin karşılaştığı güçlükler ve sahip oldukları kaynaklar beraber ele alınır (Walsh, 1996). Bununla birlikte ilgili literatürde yaşanan kayıp sonrası aile yılmazlığı ve kardeş ilişkilerinin rolüne ilişkin açıklamalar oldukça sınırlıdır. Bir diğer açıdan da aile yılmazlık kaynaklarının belirlenmesi, bireysel ve ailelere dönük müdahale ve uygulamaların geliştirilebilmesinde elzemdir. Bu açıklamalardan yola çıkarak bu çalışmada, *“Baba kaybı sonrasında ailenin uyum sürecine yardımcı olan hangi özellikleri ve kaynakları vardır ve kardeş ilişkilerinin rolü nedir?”* sorusunun cevabı aranmıştır.

## 2. Yöntem

### 2.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma son beş yıl içinde yaşanan baba kaybı sonrasında pozitif aile gelişimine yönelik aile yılmazlık kaynaklarını ve kardeş ilişkilerini derinlemesine incelemeyi amaçlayan nitel bir araştırmadır. Nitel bir çalışma olarak desenlemesinin nedeni ise aile yılmazlığını kavramsallaştırmada süreç temelli bir yaklaşım ile ele alma ihtiyacındandır. Buna dayalı olarak



çalışma, nitel araştırma desenlerinden fenomenolojik araştırma yaklaşımıyla gerçekleştirilmiştir. Fenomenolojik yaklaşım; bir olguya ilişkin deneyimlerin neler olduğu tanımlamayı sağlar (Creswell, 2007). Bu şekilde amaç, yaşanan bu kayıp sonrasında sistem yaklaşımından hareketle ailenin bu deneyimini nasıl kavradığını anlamaktır.

## 2.2. Araştırma Grubu

Bu çalışmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada ölçüt olarak (I) son beş yıl içinde babayı kaybetmiş olma, (II) bir üniversitede öğrenimine devam etme, (III) aynı ev ortamını paylaştığı en az bir kardeşe sahip olma, (IV) birlikte yaşadığı ebeveynin hayatta olması, (V) şuan yaşayan ebeveynin yeniden evlenmemesi, belirlenmiştir. Araştırmaya son altı ay içinde babasını kaybeden, akut yas döneminde olan kişiler dahil edilmemiştir. Bu şekilde bireysel görüşmeler beş kadın ve beş erkek olmak üzere 10 üniversite öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların yaş aralığı 21 ila 31 arasında değişmekte olup, yaş ortalamaları 23.2'dir (Ss: 2.97). Tablo 1'de görüldüğü üzere son beş yıl içinde yaşanan baba kaybına ilişkin olarak kayıp nedenleri arasında kanser hastalığı (n=5), yangın sonrası zehirlenme (n=2), kalp rahatsızlığı (n=2) ve trafik kazasının (n=1) olduğu görülmektedir.

**Tablo 1. Katılımcıların ebeveyn kayıp süre, kayıp nedeni ve kardeş bilgileri**

	Ebeveyn kaybından sonra geçen süre	Kayıp nedeni	Kardeş Sayısı
K1	1 yıl 1 ay	Yangından zehirlenme	2
K2	7 ay	Kanser	1
K3	1 yıl 8 ay	Kanser	2
K4	2 yıl 1 ay	Kanser	4
K5	6 ay	Kanser	1
K6	4 yıl 5 ay	Kanser	1
K7	4 yıl	Kalp rahatsızlığı	7
K8	2 yıl	Yangından zehirlenme	2
K9	2 yıl 2 ay	Kalp krizi	1
K10	5 yıl	Trafik kazası	5

## 2.3. Verilerin Toplanması/Süreç

Araştırmada hedeflenen gruba ulaşmadan önce uygulama ile ilgili gerekli izinler alınmıştır. Uygulama izinlerinin ardından, farklı bölümlerde öğrenim gören öğrencilerin ilgili ders saatinin son beş dakikasında, sınıf ortamı ziyaret edilerek araştırmacılar hakkında bilgi verilmiştir. Sonrasında ise "Planlanan bir araştırma kapsamında, son beş yılda babasını kaybeden ve en az bir kardeşe sahip olan bireyler ile görüşmeler gerçekleştirilecektir" şeklinde bir açıklama yapılmıştır. İkinci olarak araştırmacıların e-mail bilgileri ve telefon numarası paylaşarak, "Araştırmada yer almak isteyen öğrencilerin, ilgili iletişim bilgilerini kullanarak katılmak istediklerine dair mesaj göndermeleri gerekmektedir" şeklinde bir duyuru sınıf ortamlarında gerçekleştirilmiştir. Böylelikle etik açıdan dikkat edilmiş olup, katılımcıların zor durumda kalmasını engelleyecek herhangi bir durumun önlenmesi sağlanmıştır. Bu şekilde e-mail ya da mesaj gönderen, son beş

Yıl içinde babasını kaybeden öğrenciler araştırmaya dâhil edilmiştir. Araştırmada görüşmeler, görüşmeci ve katılımcılar birlikte uygun bir gün ve saat belirlenerek planlanmıştır. Bu planlama sürecinde, görüşme yapılacak kişinin yaşanan baba kaybından sonra şuan bir ilaç tedavisi ya da psikolojik bir yardım hizmeti alıp almama durumu sorulmuştur. Böylelikle kayıp sonrasında devam eden yas sürecinde, travmatik bir sürecinin devam edip etmemesine yönelik ön bilgiler alınmış olup, görüşme yapabilmeye yönelik uygun katılımcılar belirlenmeye çalışılmıştır.

### 2.3.1. Veri toplama araçları

**Bilgilendirilmiş Onam Formu:** Görüşmenin amacı ve görüşme süreci ve gizliliğe dair bilgileri kapsayan “Bilgilendirilmiş Onam Formu” katılımcılar ile paylaşılmıştır.

**Kişisel Bilgi Formu:** Yaş, cinsiyet, eğitim, baba kayıp nedeni ve geçen süre, kardeşlerine ait bilgileri içerecek şekilde araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır.

**Aile Yılmazlığı ve Kardeş İlişkilerini Değerlendirme Görüşme Formu:** Bu çalışmada görüşmeler, yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Bu görüşme formu, son beş yıl içinde babasını kaybetmiş olan bireylerde aile yılmazlığını sağlayan kaynakları ve kardeş ilişkilerinin rolünü incelemektedir. Görüşme formu Walsh (1996) tarafından geliştirilen “Aile Yılmazlık” modeli temeli ve kardeş ilişkilerini açıklayan görgül araştırmalar doğrultusunda yapılandırılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme yöntemine uygun olarak sorular esnek yapıda hazırlanmıştır. Bu şekilde katılımcıların, baba kaybından sonra aile yılmazlığını ve kardeş ilişkilerini kendi deneyimleri ve görüşleriyle anlatmaları hedeflenmiştir. Görüşme formu için Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanında, travma ve aile üzerine çalışan bir öğretim üyesi tarafından uzman görüşü alınmıştır. Alınan uzman görüşü doğrultusunda görüşme formuna ilişkin soruların hedef gruba uygunluğu, içerik bağlamında kapsayıcılığı ve anlaşılabilirliği dikkate alınarak gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Aynı zamanda hedeflenen grup üzerinde görüşmeler gerçekleştirilmeden önce ebeveynlerinden birini kaybetmiş olan ve en az bir kardeşe sahip olan bir kişi ile pilot bir görüşme gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen bu görüşme sonrasında, görüşme formu tekrardan gözden geçirilmiş olup, uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Görüşme formundaki sorulara ilişkin örnekler şu şekildedir: “Yaşadığınız bu kayıp sonrası sizce ailenizi gerçekten ayakta tutan güçler/kaynaklar nelerdir?”, “Özellikle de yaşanan kayıp sonrasında kardeşleriniz ile olan ilişki süreçlerinizde değişen şey nedir?”

### 2.4. Verilerin Analizi

Araştırmada görüşme yönteminden elde edilen veriler betimsel analiz ile gerçekleştirilmiştir. Betimsel analiz, çeşitli veri toplama teknikleri ile elde edilmiş verilerin daha önceden belirlenmiş temalara göre özetlenmesi ve yorumlanmasını içeren bir nitel veri analiz türüdür. Veri analizinde işlem basamakları şu şekildedir:

İlk olarak, bireysel görüşmelerden elde edilen verilerin araştırmacılar tarafından MS Word programına aktarımı gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin çözümlenmesinden 55 sayfa veri elde edilmiştir. Elde edilen ham veriler, satır satır okuma tekniği ile okunarak önce açık daha sonra tematik kodlama süreci gerçekleştirilmiştir. Tematik kodlama sürecinde betimsel analiz tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırmanın ana amacına uygun Walsh (1997) Aile Yılmazlık Modeli temelli (kavramsal çerçeve) veri analizi için bir çerçeve sağlamıştır. Aynı zamanda araştırmada kardeş ilişkileri, kardeş ilişkileri arasında rol değişimi ve rol değişiminin kardeş ilişkilerine nasıl yansıdığını ele alan, kardeş ilişkilerine dayalı kuramsal açıklamalar bağlamındaki

açıklamalar dikkate alınarak araştırmacılar tarafından bir çerçeve oluşturulmuştur. Bu şekilde verilerin hangi temalar altında düzenleneceği ve sunulacağı belirlenmiştir.

İkinci olarak Aile Yılmazlık Modeli ve kardeş ilişkilerine ilişkin belirlenen çerçevede veriler okunup, düzenlenmiştir. Üçüncü aşamada ise araştırmada kavramsal çerçeveye dayalı yaklaşım bağlamında elde edilen verilerde, doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Tüm bu süreç sonucunda tanımlanan bulgular açıklanarak, ilişkilendirilmiş olup, anlamlandırılmıştır. Veri analizinin son aşamasında ise veriler araştırmacı tarafından bir kez daha analiz edilerek araştırma sorularına verilen yanıtların her bir kategori altında tekrar edilme sıklığına ilişkin frekanslar hesaplanmış; bulgular katılımcı söylemlerini de içerecek bir biçimde rapor edilmiştir. Ayrıca, araştırmada nitel araştırmada inanılabilirliği sağlamak üzere, uzman incelemesi yöntemine başvurulmuştur (Creswell, 2007). Böylelikle görüşme yöntemiyle elde edilen veriler, bunların analiz ve sonuçların sunumuna ilişkin, nitel araştırma konusunda deneyimli bir araştırmacıdan geribildirim alınmıştır.

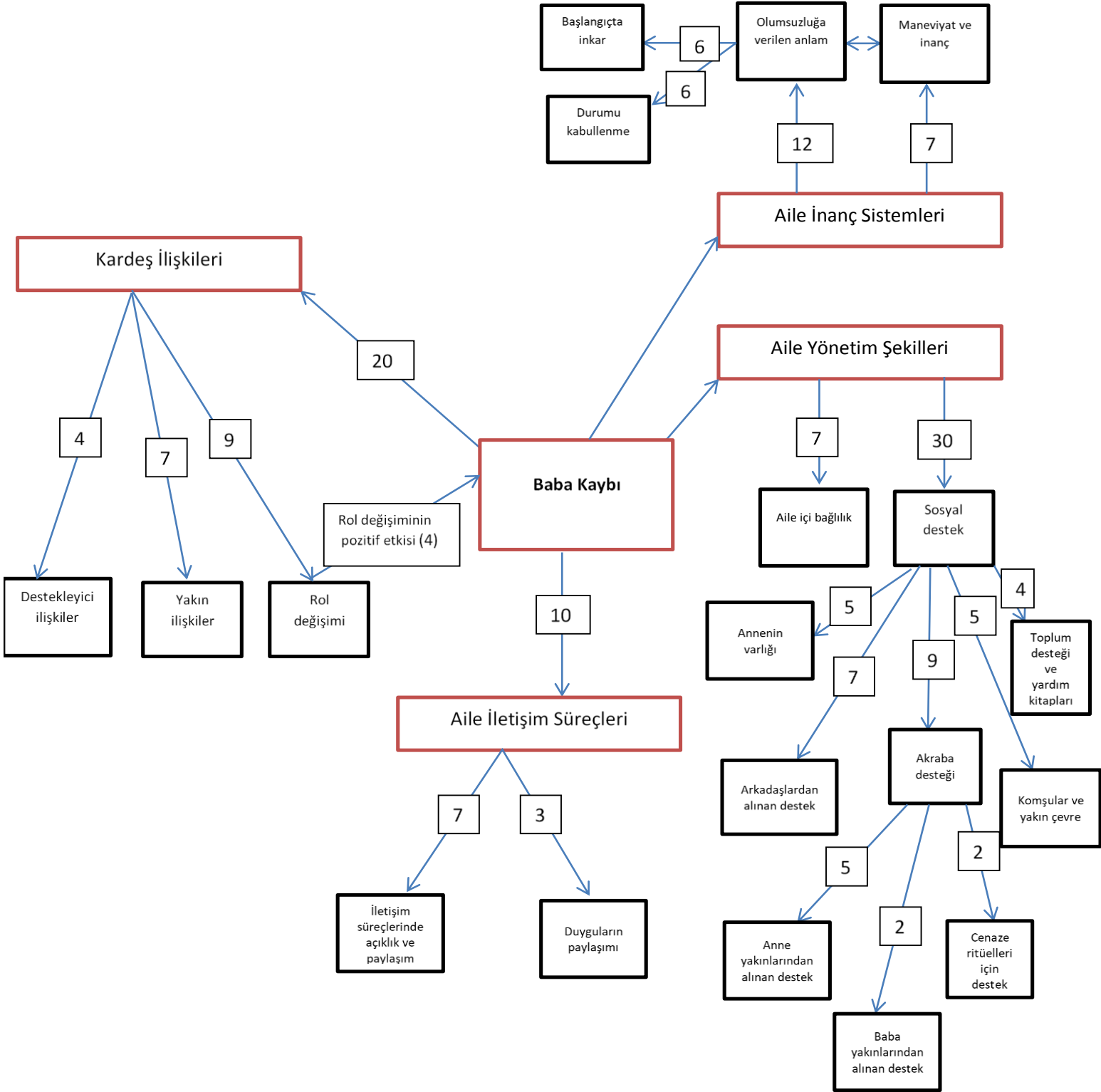
### 3. Bulgular

Baba kaybından sonra aile yılmazlığını sağlayan kaynakları ve kardeş ilişkilerini derinlemesine inceleyen bu araştırmada katılımcıların görüşleri gizliliği sağlamak amacıyla kodlanarak verilmiştir. Buna göre her katılımcı "K" olarak kodlanmış ve her katılımcıya kodunun yanında "K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10" şeklinde numara verilmiştir. Araştırmada katılımcıların görüşme sorularına verdikleri yanıtlar üzerinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Katılımcıların görüşme sorunlarına derinlemesine bilgi verdiği durumlarda söylem frekansları araştırmanın katılımcı sayısını (n = 37) aşmıştır. Araştırmanın ana amacını oluşturan "Baba kaybından sonra aile yılmazlığını sağlayan kaynaklar ve kardeş ilişkilerinin rolü ve niteliği nedir?" sorusunun cevabı aranmıştır. Tablo 2'de aile yılmazlığına ait temalar ve kategoriler sunulmuştur.

**Tablo 2. Aile yılmazlığını sağlayan kaynaklar ve kardeş ilişkilerine ait kategori ve temalar**

Aile inanç sistemleri	Yönetim şekilleri	Aile içi iletişim	Kardeş ilişkileri
Olumsuzluğa verilen anlam	Esneklik	Açıklık	Rol değişimi
Pozitif bakış açısı	Bağlılık	Duyguları ifade etme	İlişki yapıları
Değerler ve maneviyat	Sosyal destek	İşbirlikçi problem çözme	

Aile yılmazlık modeli çerçevesinde ve araştırmalar tarafından belirlenen kategori ve temalar dikkate alınarak, araştırmacıların verdikleri cevaplanarak kodlanarak, uygun kategori ve temalara yerleştirilmiştir. Şekil 1'de detaylı olarak aile inanç sistemleri, aile yönetim şekilleri, aile içi iletişim süreçleri ve koruyucu bir faktör olarak değerlendirilen kardeş ilişkilerine yönelik kodlara dair bilgi paylaşılmıştır. Bir diğer aşamada ise Şekil 1'de sunulan açıklamalar detaylandırılarak, katılımcı ifadelerine de yer verilerek bulgular verilmiştir. Analizlerde nitel verilerin araştırmacılar tarafından sayısallaştırılmasının nedenleri, araştırmada güvenilirliği arttırmak yanlılığı azaltmak ve kategoriler arasında karşılaştırmalar yapabilmektir.



Şekil 1. Kayıp sonrası aile yılmazlık kaynakları ve kardeş ilişkileri

**Tema 1- Aile inanç sistemleri:** Katılımcıların yaşanan baba kaybını nasıl anlamlandırdıklarına dayalı oluşan aile inanç sistemleri; olumsuzluğa verilen anlam ve değerler ve maneviyat olmak üzere iki tema bağlamında incelenmiştir.

Olumsuzluğu verilen anlam: Bir aile sistemi olarak yaşanan bu kayba ilişkin anlam verme sürecinde olumsuzluğa verilen anlam; başlangıçta inkâr (K2, K4, K5, K6, K8, K9) ve durumu kabullenme (K2, K3, K6, K7, K8, K9) olarak bazı katılımcılar tarafından tanımlanmıştır. *K4: Soruyordum sürekli kendime, ne oldu, ne olacak şimdi diye. Sonradan niye toprağa gömülüyor, niye böyle oluyor diye. İlk zamanlar mezarlığa giderken babam kalkar umuduyla gidiyordum. Gittiğimde kalkmasını, hadi gel böyle olacak, kalk diyordum. Bir isyan vardı sürekli. Ama sonrasında biraz daha yaş ilerleyince olayın gerçekliğini kabul etmeye başladım.*

Maneviyat ve dini inanç: Katılımcılar yaşanan bu kaybın üstesinden gelmede sahip olunan maneviyat ve dini inancın önemli bir güç olduğu görüşündedir (K1, K2, K3, K4, K7, K8, K9). *K2: Hocam durumu kabullenmemde çok önemli katkısı oldu özellikle de inanç sistemimin. Çünkü ölüm yani, kaçılacak bir şey değil. Bugün olmasaydı yarın yine başımıza gelecekti. Kimse de ölümsüz değil. İnançlarım çok etkili oldu o noktada. Toparlanmamda, aileme destek olmamda. İncamız gereği öleceğiz, bunu bildiğimiz için öyle yaklaştık olaya.*

**Tema 2-Aile yönetim şekilleri:** Katılımcıların yaşanan bu olumsuz yaşantıyı, aile dinamiklerinin etkileşimiyle nasıl ele aldıkları bağlılık ve sosyal destek sistemleri bağlamında değerlendirilmiştir.

**Bağlılık:** Aile üyelerinin yaşanan kayıp sonrasında güçlü bir bağlılığa sahip olmaları ailenin toparlanmasında önemli bir faktör olduğu katılımcılar tarafından vurgulanmıştır (K2, K3, K5, K6, K8, K10). *K8: Ama babamın kaybından sonra artık daha fazla sıkı sarılmamız gerektiğini hani o çekirdek aile kavramı bizim için hiçbir zaman 3-4 kişi olmadı, bu yüzden hep birlikte olursak daha güçlü kalırız evet babamızı kaybettik ama biz hala birlikteyiz ve sürdürmemiz gereken bir hayat var hala sorumluluklarımız var ya da 17 yaşında olan benim sorumlugumu bir anda herkes omuzlarında hissetmeye başladı.*

**Sosyal destek:** Araştırmada aile yılmazlığında bir kaynak olarak sosyal destek sistemlerinin, aile içindeki destek süreçleri ve yakın çevrenin (arkadaş, akraba ve komşu desteklerinin) yaşanan kaybın üstesinden gelmede önemli olduğu üzerinde durulmuştur. Özellikle de katılımcılar, yaşanan bu zor zamanlar karşısında annenin varlığını önemli bir sosyal destek olarak görmekte-dirler (K4, K6, K7, K8, K10). *K4: Benim en büyük gücüm, desteğim annemdi. Bununla birlikte katılımcılar (K1, K2, K3, K5, K8, K9, K10), yakın çevreden aldıkları arkadaş desteği şu şekilde vurgulamışlardır. K3: Yakın arkadaşlarımdan hep destek gördüm evimiz hiç boş kalmadı gerek taziye için belli bir zaman sonra biz yalnız kalınca çekirdek aile olarak kalınca yokluğunu daha fazla hissettik ama benim arkadaşlarım destek olmaya çalışıyorlar vefatından önce sonra hala devam ediyor.*

Katılımcılardan bazıları (K3, K4, K5, K7, K8) özellikle anne yakınlarından (dayı, teyze, dede gibi) alınan geniş akraba desteğinin kayıp sonrasındaki önemi üzerinde durmuşlardır. *K4: Dayım, teyzemler... annemin tarafı, onlar olabildiğince destek oldular. Önceden dayımlarla hiç bayram gezmesine çıkmazdık sonradan artık bize de gelip giden olmayınca bayram gezmesine çıkmaya başladık. Bayram yemeklerini de dayımlarda yemeğe başladık. Anne tarafı sülale biraz daha ağır basmaya başladı. Hala da anne tarafıyla yakın ilişkiler vardır. Katılımcılardan bazıları ise yalnızca cenaze ritüellerini gerçekleştirmede akrabalarından destek aldıklarını belirtmişlerdir (K1, K2). *K1: Akrabalarımız, daha çok şey ben anneanne tarafını hiç tanımadım. Teyzelerim olsun, dayılarım olsun, yani anne tarafını hiç bilmem. Fakat baba tarafından akrabalarımız sağolsunlar cenazeye**

geldiler öyle önemli günlerde gelirler fakat sonrasında da onlarla pek görüşmemiz olmuyor, çünkü uzaklar. Sağolsunlar görevlerini yaptılar ama onun haricinde ekstra bir destek kaynağı olarak göremem. Bazı katılımcılar süreçte baba yakınlarından (amca, hala, dede gibi) tarafından alınan desteğin üzerinde durmuşlardır (K2, K9). K9: Yani, biz nasıl desem. Babamın ailesi. Ben babaannem ve dedemi çok seviyorum. Amcamlar yardımcılar. Amcam baba yarısı gibi bir şey. Babamın ailesinin bizim yanımızda olması sanırım biraz daha toparlanmamızda destek oldu. Babamın ailesiyle bağlarımız çok güçlü. Beni babaannem büyüttü diyebilirim. Ben çocukluğumu onun yanında geçirdim. Ailem Bursa'da kaldığımız zamanlarda, bizim eğitimimiz için buraya taşındık. Biz babaannelere geldik iki yıl eğitim için. Amcam baba görevini üstlendi bizi denetledi, korudu. Bazı katılımcılar yaşadıkları zor zamanlarda komşulardan ve yakın çevreden (annenin arkadaşlarından) aldıkları desteğin önemini belirtirken (K2, K3, K5, K8, K10), bazıları toplumdan yararlandıkları destekler (K2, K4, K6) ve kendine yardım kitapları (K6) gibi kullanmış oldukları destek sistemlerinden bahsetmişlerdir.

**Tema 3-Aile içi iletişim süreçleri:** Yaşanılan bu kayıp karşısında aile içi iletişim şekilleri açıklık, yakınlık ve duygusal paylaşım bağlamında değerlendirilmiştir.

**Açıklık, yakınlık ve duygusal paylaşım:** Yaşanan kayıp sonrasında katılımcılar aile arasındaki iletişim süreçlerinde belirgin farklılıkların olduğuna dair vurgu yapmışlardır (K1, K2, K5, K6, K7, K8, K9). K2: Biraz daha bakınca annemle aramızdaki iletişim biraz daha arttı. K9: Farklılık benim annem ile aramın, iletişimimizin düzelmesi. Bununla birlikte bazı katılımcılar aile içinde açık bir şekilde duyguların ifade edilmesi ve paylaşılmasının üzerinde durmuşlardır (K1, K5, K6). K1: Mesela şey, üzüldüğüm zamanlar babamı konuşmak istediğimde en çok onunla konuşabildim. O da benimle konuşabildi. Mesela babamı başkasına anlattığımda sıradan bir ölüm olayı gibi yaklaşıyordu ama kardeşim ile bu olmadı daha yakındık. O yüzden birbirimizi anlayabildiğimizi düşünüyorum.

**Tema 4- Kardeş ilişki niteliği ve rolü:** Baba kaybindan sonra, aile yılmazlığını güçlendirmede kardeş ilişkilerinin rolü ve ilişki niteliğini değerlendiren bu tema iki kategoriden oluşmaktadır: birincisi destekleyici kardeş ilişkileri (K1, K5, K6, K8) ve kardeş ilişkilerinde yakınlaşma (K1, K2, K3, K4, K6, K7, K9) ikinci olarak; rol değişimi (K1, K2, K3, K4, K5, K6, K8, K9, K10) ve rol değişiminin etkisidir (K2, K6, K9, K10).

**Destekleyici ve yakın kardeş ilişkileri:** Katılımcılar yaşanan kayıp sonrasında kardeşler arasında destekleyici sürecin varlığını vurgulamışlardır (K1, K5, K6, K8). K1: İlişkilerimiz şu şekilde sonuçta, bir insan babasını kaybettiği zaman kendisini anlayabilecek bir insan ihtiyaç duyabiliyor. Bütün aile yaşantısını bilen, geçmişini, çocukluğunu bilen, onu anlayabilecek birine ihtiyaç duyuyor. O yüzden benim kardeşim o sıralar bana çok destek oldu. Bende ona aynı şekilde. Çünkü biz aynı ailede büyümüştük en iyi annemizi babamızı tanıyan biziz sonuçta. Mesela şey, üzüldüğüm zamanlar babamı konuşmak istediğimde en çok onunla konuşabildim. O da benimle konuşabildi. Mesela babamı başkasına anlattığımda sıradan bir ölüm olayı gibi yaklaşıyordu ama kardeşim ile bu olmadı daha yakındık. Aynı zamanda katılımcılar kayıp sonrası kardeş ilişkilerinde yakınlaşmanın daha da artmış olduğunu katılımcıların büyük bir çoğunluğu vurgulamışlardır (K1, K3, K4, K6, K7, K9). K3: Duygusal anlamda birbirimize bağlılığımız zaten vardı ama kayıptan sonra biraz daha arttı mesela abim kopuktaki birazcık daha bizimle olan ilişkileri yakınlık olarak artmaya başladı yemek yenecekse bir yere gidilecekse arttırdığını düşünüyorum.

**Rol değişimi ve rol değişiminin etkisi:** Araştırmada katılımcılar kardeş ilişkilerinde belirgin olarak kayıp sonrası rol değişiminin olduğunu görüşündedirler. Katılımcılardan bazıları kardeşlerinin baba rolünü üstlenmesi (K1, K3, K4, K6, K8, K4) üzerinde durmuşlardır. K4: En büyük ağabeyim baba rolüne geçer gibi oldu. K6: Bende bir rol değişimi olmadı ben hep küçük çocuktum ama abimde oldu. Abim daha çok babama yakın bir role girdi diyebilirim. Bazı katılımcılar ise yaşanan kayıp sonrasında kardeşler arasındaki rol değişiminde, kendilerinin ebeveyn ya da baba rolü üstlendikleri üzerinde durmuşlardır. K5: Evet. Şöyle oldu. Sanırım şöyle oldu, babamın rollerini ben

üstlendim. O da sanki ben onun babasıymışım gibi davranmaya başladı. Yani mesela sınav başvurusu yapılacak, beni arıyor. Annem ile böyle bir şey paylaşmıyor. Mesela yeni bir şey almak istiyor, bilgisayar vs. beni arıyor. İlişkimiz daha çok abla kardeş değil de ben onu daha çok koruyucu kollayıcı bir role geçtim. Son olarak rol değişimiyle ilgili olarak katılımcılar, yaşanan baba kaybı sonrası değişen rollerin ailenin toparlanmasında pozitif bir güç olduğunu vurgulamışlardır (K2, K6, K9, K10). K9: *Şimdi babam olmayınca annem ile birbirimize kenetlendik. Kardeşimin biraz daha düşkünlüğü arttı. Aslında babam ölünce evin direği biraz ben oldum gibi oldu. Bu rol değişimi kararında. Daha fazla yakınlaştırdı, diyaloglarımız düzeldi. Şimdi birşeyleri konuşuyoruz, paylaşıyoruz.*

#### **4. Tartışma ve Sonuç**

Bu araştırmanın amacı son beş yıl içinde babasını kaybeden bireylerde aile yılmazlık kaynaklarını derinlemesine inceleyerek, kardeş ilişkilerinin rolünü değerlendirmektir. Araştırmada yaşanan baba kaybı sonrasında aile yılmazlığını sağlayan kaynakların önem sırasına göre, (a) aile üyeleri arasında, arkadaş, akraba ve toplumdaki yararlanan sosyal destek, (b) rol değişimini içeren destekleyici ve yakınlaştırıcı kardeş ilişkileri, (c) baba kaybına yüklenen anlam ve inanç ve manevi kaynaklar, (d) aile üyeleri arasındaki açık, yakınlaştırıcı duyguların paylaşılması olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

#### **Aile İnanç Sistemleri**

Yaşanılan baba kaybı beklenen ya da beklenilmeyen bir durum olsa da bireyin yaşadığı bu acıyı hemen kabul etmesi, anlamlandırması zordur. Şair Cemal Süreyya, "Her ölüm, erken ölümdür" derken aslında hiç kimsenin tamamıyla bütün hazırlıklarını yapıp, bir kaybı karşılama kolay olmadığını vurgular. Bu çalışmada katılımcıların yaşadıkları bu kaybı açıklama ya da bir anlam yüklemeye çalışmada başlangıçta bu durumu kabul etmekte zorlandıkları fakat bu kaybı sahip oldukları inanç ve maneviyat ile açıklamaya çalıştıkları sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle de baba ile kurulan ilişkiye yüklenen anlam, kurulan ilişkide bitirilmemiş işler (ifade edilmemiş duygu, düşünceler vs) var ise, kişinin bu ilişkiyi onaramayacağı düşüncesinden hareketle başlangıçta kabul etmeme ve inkâr etmesi beklenen bir durum olduğunu söylemek mümkündür. Yaşamda sevilen bir kişiden ayrılık ya da kayıplar, bireyi varoluşsal bir sorgulamaya yönlendirme gücüne sahip olan ve bazı kişiler için de yıkıcı sonuçları olabilen yaşam deneyimleridir. Yaşanılan bir kayıp sonrasında yaşam felsefesinde değişimler meydana gelir. Aslında bu kayıp, bir anda yaşamın akan seyrinin değiştirerek, kişiyi yaşamda anlam arayışına doğru yönelterek, olayların akabinde baş gösterir. Bu yüzden bireylerin travmatik yaşantılara verdiği tepkileri etkileyen kültürel ve manevi geleneklere dayanan inanç sistemini anlamak çok önemlidir. Yaşanılan kaybı kabul etme ve anlamayı sağlayan, sahip olunan dini inanç ve maneviyat bu duruma anlam verme ve bir amaç oluşturmaya katkı sağlar (Walsh, 1996). Kültürel olarak inanç ve maneviyatta dua etmek, kutsal kitap okumak, yardım gereksinimi olan insanlara yardım etmek ve yemek vermek yapılan dini gelenek ve göreneklerden bazılarıdır. Maneviyat ve inanç yılmazlığı sağlayan temel bir faktördür ve maneviyatın stresli durumların üstesinden gelmede, birlik ve beraberliği oluşturmayı sağlayarak, kriz durumlarına anlam verme hissinde aile üyelerine olanak sağlayarak sistemi yeniden yapılandırma yardımcı olduğu yapılan diğer araştırmalar ile desteklenmektedir (DeFrain, 1999; Greeff ve Human, 2004; Fantz, Trolley ve Johll, 1996).

#### **Aile Yönetim Şekilleri**

Bu çalışmada, aile yönetim şekillerinde aile bağlılığı ve sosyal desteğin önemli aile yılmazlık kaynakları olduğu tespit edilmiştir. Özellikle katılımcılar sosyal destek alanında aile içinde birbirlerinden alınan desteğin önemi üzerinde durmuşlardır. Hayatta kalan ebeveyn olarak anne ile kurulan yakın ve destekleyici ilişkinin, kaybın ardından bireyin yaşamındaki diğer ilişkileri üzerinde de olumlu etkileri olabileceği söylenebilir. Bununla birlikte yaşanan kayıp ardından kalan ebeveynin ailesi tarafından (örneğin, dede, dayı, teyze) alınan desteğin, ailenin bu yeni yaşam durumuna uyum sağlamasında ve aile bağlılığının oluşumunda etkisi söz konusudur. Elde

edilen yakın akraba ile ilgili bu sonucun kültürel bağlamda geniş aile yapısı ve ilişkilerinin zor zamanlarda nasıl ilerlediğini anlamak açısından önemlidir. Ayrıca çalışma da toplum desteği ruh sağlığı hizmetlerini içermektedir. Bu çalışmada çok az sayıda katılımcı, psikolog, psikolojik danışman, psikiyatrist gibi ruh sağlığı uzmanlarından destek almış olmaları, dikkat çekici bir sonuçtur.

Sosyal desteğe bağlı olarak elde edilen bulgular değerlendirildiğinde, baba kaybından sonra buna ilişkin duyguların paylaşılması, maddi-manevi yardım ve ailenin yalnız olmadığının yakın çevresi tarafından hissettirilmesinin ailenin esneklik ve uyumunu sağlayan faktörlerdir. Aynı zamanda bir sosyal destek türü olarak bu çalışmada komşulardan ve yakın çevre özellikle de kalan ebeveyn olarak annenin arkadaşları tarafından alınan desteğin cenaze ritüellerini yerine getirerek, kayıp durumunu kabullenme ve duyguların paylaşılmasını sağlayan önemli bir sosyal destek kaynağıdır. Bu durum kültürel bağlamda şu şekilde açıklanabilir. Örneğin; Türk kültüründe cenaze törenleri ve sonrası mevlit gibi farklı dini ritüellerin yapılmasının, yakın akraba ve çevreyi bir araya getirerek kayıp yaşayan ailenin bu durum ile başa çıkmasına güçlü bir etkisinin olduğu söylenebilir. Bununla birlikte cenaze törenleri ve sonrasında taziye ziyaretleri, bu ziyaretler sırasında yas tutan bireylerin, ölen kişi ve ölüm hakkında duyduğu sözler çoğu kez ölümü kabullenmelerine yardımcı olur (Aksöz, 2014).

Araştırma da aile üyeleri arasında bağlılığın, ailenin uyum sağlama ve birlik ve beraberliğinin devamı için önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aile de bağlılık hissi, aile üyeleri arasındaki işbirliğini ifade eder. Aile üyeleri arasında işbirliğinin olması, ilişkisel yılmazlığı sağlayarak olumsuzluğun üstesinden gelmede yetenekleri güçlendirir. Yani kriz birlikte paylaşılan bir zorluk olarak görüldüğünde ilişkiler çok daha sağlam ve güçlü olabilmektedir. Patterson (2002) önemli bir yaşam olayına maruz kalmanın ardından pek çok ailenin kendi bağlılık hislerini yeniden geliştirdikleri üzerinde durur. Aile yılmazlığı modeli yaklaşımıyla, Walsh (2006) ailedeki kriz durumlarını açıklarken, bunun aileler için hem fırsat hem de tehdit olarak nitelendirilebileceğine vurgu yapar. Özellikle ailede yaşanan krizler ve zor zamanlar ilişkilerini daha da zenginleştirerek, aralarındaki duygusal bağların artmasına ve ilişkilerin güçlenmesine katkı sağlayabilir. Bu durum aile üyeleri arasında işbirlikçi yaklaşımın ve aile bağlılık hissinin yaşanan zorlanmalar karşısında önemli bir yılmazlık kaynağı olduğuna dair diğer araştırma sonuçlarıyla tutarlıdır (Greeff ve Human, 2004). Güçlü bağlılık hissi, kriz sonrasında aile sisteminin yeniden düzenlenmesine ve uyum sağlamasına yardımcı olur (Antonovsky ve Savroni, 1998). Aile üyeleri arasındaki birliktelik aile bağlılığı olarak tanımlanan aile üyeleri arasındaki duygusal bağa yol açar (Olson, 1993).

### **Aile iletişim süreçleri**

Yaşanan baba kaybı aile yapısını değiştirir ve kurulan iletişim kalıplarını çarpıtır. Özellikle de kültürel olarak babanın rolü değerlendirildiğinde, babanın daha çok ekonomik sorumluluğu üstlendiği, bununla birlikte annenin ise daha çok çocuğun gelişimine odaklandığı söylenebilir. Ancak yaşanan baba kaybı ile beraberinde, babalık rolü artık anneye geçmekte hatta bazen bu rol evin en büyüğü ya da kardeşler arasında paylaşılmaktadır. Değişen rollerin en büyük yansıması da aile üyelerinin kendi aralarındaki kurmuş oldukları iletişim şekillerinden anlaşılmaktadır. Bu zamana kadar çocukluk rolünü üstlenen kişi, bir anda kendini yetişkin olarak aile de yeni bir rol üstlenerek, aile sisteminde yeni bir yapılandırmaya yol açar. Bu çalışmada aile üyeleri arasındaki açık ve doğrudan iletişimin ve duyguları paylaşmanın empati, çatışma toleransı, farklılıklar ortaya çıktığında mücadele etmede aile yılmazlığını sağlamada bir kaynak olduğu ortaya çıkmıştır. Yaşanan kayıptan sonra yoğun duygular farklı zamanlarda, farklı şekillerde ortaya çıkabilir. Öfke, hayal kırıklığı, vazgeçme, çaresizlik, rahatlama, suçluluk ve karışık duygular hissedilebilir. Aile üyelerinin ihtiyaç ve endişelere karşı tepkileri, kriz zamanlarında yeni talepleri karşılamak için sistem değişikliklerini yapılandırma da aile yılmazlığı için önemlidir (Walsh, 1998). Açık ve dürüst iletişim yasinin çözülmesinde temel bir yapı olup (Wollin, 1998) özellikle geçiş aşamalarında aile yılmazlığında hayati bir öneme sahiptir (Walsh, 1998).



### **Bir koruyucu faktör olarak kardeş ilişkileri**

Bu araştırmadan elde edilen bulgular kardeş ilişkilerinin kişinin yaşamında önemli sosyal destek ağı oluşturduğunu göstermektedir. Kardeşler arasındaki yakın ve destekleyici ilişkiler, paylaşımların artması, açık iletişimin sağlanması, zor zamanlarda ilişkisel bir kaynak olarak kullanılabilir. Ebeveynler ya da bakım veren kişiler duygusal ya da fiziksel olarak uygun olmadığında, kardeşler kişinin yaşamında en önemli bireyler olabilmektedir (Holland ve Crawley, 2013). Özellikle de bu araştırmada kayıp sonrasındaki süreçte kardeşler arasında destekleyici ilişkilerin yılmazlığı sağlamada önemli kaynak olduğu ortaya çıkmaktadır. Destekleyici ve yakın, samimi kardeş ilişkilerinin önemli bir koruyucu rolünün olduğu sonuçları diğer çalışmalarla da benzerlik göstermektedir (Bolen, 2005; Dunn, 1996; Frederick ve Gaddard, 2008; Paula, 2011). Bu araştırmanın sonucuna dayalı olarak kardeşler arasındaki destekleyici ve yakın ilişkileri sağlamada, baba kaybindan sonra oluşan rol değişiminin etkisinin olduğunu söylemek mümkündür. Kardeşler ebeveynlerinin artık olmadığını ve sahip oldukları tek şeyin birbirleri olduklarını fark ettiklerinde daha da yakınlaşmaktadır. İkinci ebeveynin de ölümüyle gelen farkındalık, birbirlerine olan bağlılıklarını arttırmaktadır (Mack, 2004). Aynı zamanda riske karşı verilen tepkide, bireyin içinde bulunduğu gelişimsel dönem önemlidir. Bu araştırma grubunda yer alan bireyler beliren yetişkinlik dönemindedirler. Beliren yetişkinlik döneminde, bireyler kardeş ilişkilerinde, ergenlik dönemine göre daha az çatışma halindedirler ve daha az rekabetçidirler (Stewart ve ark., 2001). Dolayısıyla bu araştırmada kardeşler arasındaki yakın ve destekleyici ilişkilerin varlığına, kardeşlerin içinde bulunduğu gelişimsel dönemin de etkisinin olabileceği düşünülmektedir.

Yaşanan baba kaybindan sonra kardeşler ailede rollerini yeniden tanımlar ve özellikle de kayıptan sonra "kimin" koruyucu rolünü devam ettireceği konusunda birlikte karar verebilecekleri gibi kültürel yapı da bu rol değişimi için belirleyici olabilmektedir. Araştırmada kardeşler arasındaki rol değişiminin yakınlığı daha da güçlendirdiği söylenebilir. Ailedeki rollerin yeniden yapılanmasına yol açan ebeveyn kaybında, kardeşlerin birbirinin acısını anlaması ve paylaşması, kaybın etkilerini hafifletmektedir (Umberson, 2011). Araştırmada kayıptan sonra, kardeşler arasındaki rollerin değişiminin, aile üzerinde pozitif etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kardeşler rolleri değiştikçe daha da güçlenir, her birinin yeni sorumluluklar üstlenerek, yeni ilişkiler kurarlar. Ebeveynlerin kaybıyla özellikle yakın olmayan kardeşler hayatlarındaki bir boşluğa cevap verirler ve ebeveynler tarafından tutulan sorumlulukları üstlenirler veya başka bir kardeşin ihtiyacına cevap verir (Mack, 2004).

Elde edilen bu sonuçlar, yaşanan kayba karşı verilen tepkinin, bireyin sahip olduğu bireysel özelliklerden, gelişimsel dönemden, aile yapısı ve kültüre göre farklı şekilde yaşandığını ortaya koymaktadır. Ancak bu araştırmada katılımcılar yalnızca baba kaybı yaşamışlardır. Ayrıca baba kaybını çocukluk döneminde yaşama, yaş, cinsiyet ve anne kaybı gibi durum dikkate alındığında değişebileceği öngörülmektedir. Dolayısıyla sonuçlar baba kaybı yaşayan, beliren yetişkinlik döneminde bulunan bireylerin durumu algılama ve değerlendirmeleriyle sınırlıdır. Bununla birlikte ebeveynin tamamlanmayan işleri, ekonomik durumlar gibi pek çok faktör yaşanan kayıp sonrası süreci zorlaştırabilir. Bu ihtiyaçtan dolayıdır ki, aile yılmazlığını sosyal-ekolojik bağlamda inceleyen nitel araştırmalara gereksinim vardır. İkinci olarak ise, kardeş ilişkilerinde yaş, kardeşlerin cinsiyeti, kardeş sayısı, kardeşlerin sıralaması önemli faktörlerdir. Kardeşler arasındaki ilişkilerin çocukluktan yaşlılığa kadar değişebildiği göz önüne alındığında, nicel ve boylamsal çalışmaların planlanması gerekmektedir.

Son olarak ise araştırmada ortaya çıkan sonuçların, beliren yetişkinlik döneminde kayıp sonrası yılmazlık temelli aileleri güçlendirmede müdahale programı geliştirme ve psikoeğitim grup çalışmaları planlamada yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

## Kaynaklar

- Aksöz, İ. (2014). Kayıp ve Yas. Türkan Doğan ve Özgür Erdur (Ed.), *Afetler, Krizler, Travmalar ve Psikolojik Yardım* (s. 43-63). Türk PDR Derneği Yayınları, Ankara.
- Allison, S., Stacey, K., Dadds, V., Roeger, L., Wood, A., & Martin, G. (2003). What the family brings: Gathering evidence for strengths-based work. *Journal of Family Therapy*, 25(3), 263–284.
- Antonovsky, A., & Sourani, T. (1988). Family sense of coherence and family adaptation. *Journal of Marriage and the Family*, 50(1), 79–92.
- Bolen, R. (2005). Attachment and family violence: Complexities in knowing. *Child Abuse and Neglect*, 29(8), 845-852.
- Buhrmester, D., & Furman, W. (1990). Perceptions of sibling relationships during middle childhood and adolescence. *Child Development*, 61(5), 1387-1398
- Creswell, J.W. (2007). *Qualitative inquiry and research desing: Choosing among five approaches*. (2nd Press). SAGE Publications.
- Dewhurst, K., Munford, R and Sanders, J. (2015). *Young people's relationships with siblings: Technical Report 20*. The Pathways to Resilience Research Project (New Zealand). Massey University, New Zealand.
- Dunn, J. (1996). *Brothers and sisters in middle childhood and adolescence: Continuity and change in individual differences*. In G. Brody (Ed.), *Sibling relationships: Their causes and consequences* (pp. 31–46). Norwood, NJ: Ablex.
- Faccio, F., Renzi, C., Giudice, V. A., & Pravettoni, G. (2018). Family resilience in the oncology setting: Development of an integrative framework. *Frontiers in Psychology*, 9, 1-6.
- Frantz, T. T., Trolley, B. C., & Johll, M. P. (1996). Religious aspects of bereavement. *Pastoral Psychology*, 44(2) , 151–163.
- Frederick, J., & Goddard, C. (2008). Living on an island: Consequences of childhood abuse, attachment disruption and adversity in later life. *Child and Family Social Work*, 13(3), 300-310.
- Greeff, A. P., & Human, B. (2004). Resilience in families in which a parent has died. *The American Journal of Family Therapy*, 32 (1), 27-42
- Greeff, A.P. & Van der Merwe, S. (2004). Variables associated with resilience in divorced families. *Socail Indicators Research*, 68 (1), 59-75.
- Greeff, A. P., & Human, B. (2013). Family resilience relative to rearental reath. In D. S. Becvar (Ed.), *Handbook of Family Resilience*, (pp. 321-337). New York, Springer Science.
- Greif, G. L., & Woolley, M. E. (2015). Patterns in adult sibling relationship after the death of one or both parents. *Journal of Social Work in End-of-Life & Palliative Care*, 11(1),74-89
- Hall, A. S., (2011). Grief and resilience in children and families: Resources for counseling professionals, parents, and children. *Educational Specialist*. 71. <http://commons.lib.jmu.edu/edspec201019/71>
- Hawley, D. (2000). Clinical implications of family resilience. *The American Journal of Family Therapy*, 28(2), 101-116
- Henry, A. W. (2015). Family resilience: Moving into the third wave. *Family Relations*, 64(1), 22–43.

- Holland, S., & Crowley, A. (2013). Looked-after children and their birth families: Using sociology to explore changing relationships, hidden histories and nomadic childhoods. *Child and Family Social Work, 18*(1), 57-66
- Ismail, R., Bahari, F., & Mutang, J. A. (1997). Strengthening family and community resilience in traumatic flood disasters: Intervention guidelines and model program. *Asia Pacific Journal of Advanced Business and Social Studies, 3*(2), 148-157.
- Jacobs, K., & Sillars, A. (2012). Sibling support during post-divorce adjustment: An idiographic analysis of support forms, functions, and relationship types. *Journal of Family Communication, 12*(2), 167-187.
- Kim, J., McHale, S. M., Osgood, D. W., & Crouter, A. C. (2006). Longitudinal course and family correlates of sibling relationships from childhood through adolescence. *Child Development, 77* (6), 1746–1761.
- Kimberly J., & Alan, S. (2012). Sibling support during post-divorce adjustment: An Idiographic analysis of support forms, functions, and relationship types, *Journal of Family Communication, 12*(2), 167-187.
- Kramer, L., Kowal, A. K. (2005). Sibling relationship quality from birth to adolescence: the enduring contributions of friends. *Journal Family Psychology, 19*(4), 503-511.
- Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development, 71*(3), 543–562.
- Mack, K. Y. (2004). The effects of early parental death on sibling relationships in later life. *Omega: The Journal of Death and Dying, 49*(2), 131-148.
- McCubbin, H. I., & McCubbin, M. A. (1988). Typologies of resilient families: Emerging roles of social class and ethnicity. *Family Relations, 37*(3), 247-254.
- McCubbin, H. I., Thompson, A. I., & McCubbin, M. A. (1996). *Family assessment: Resiliency, coping and adaptation: Inventories for research and practice*. Madison: University of Wisconsin Publishers.
- Merrill, D. (1996). Conflict and cooperation among adult siblings during the transition to the role of filial caregiver. *Journal of Social and Personal Relations, 13*(3), 399–413.
- Olson, D. H. (1993). Circumplex model of marital and family systems: Assessing family functioning. In F. Walsh (Ed.), *Normal family processes* (pp. 104–137). New York: Guilford Press.
- Özbay, Y. & Aydoğan, D. (2014). Aile yılmazlığı: Bir engele rağmen birlikte güçlenen aile. *Sosyal Politikaları Çalışmaları Dergisi, 14*(31), 129-146.
- Paula, T. S., (2011). *Resilience and the Role of Sibling Relationships among Children within Homeless Families*. Open Access Dissertations. 560.
- Patterson, J. M. (2002). Integrating family resilience and family stress theory. *Journal of Marriage and Family, 64*(2), 349-360.
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry, 57*(3), 316–331.
- Scharf, M., Shulman, S., & Avigad-Spitz, L. (2005). Sibling relationships in emerging adulthood and in adolescence. *Journal of Adolescent Research, 20*(1), 64–90.
- Stewart, R. B., Kozak, A. L., Tingley, L. M., Goddard, J. M., Blake, E. M., & Cassel, W. A. (2001). Adult sibling relationship: A validation of a typology. *Personal Relationships, 8*, 299-324.
- Stroebe, M.S., Hansson, R. O., Stroebe, W. & Schut, H. (2001). Introduction: Concepts and issues in contemporary research on bereavement. In Stroebe, M.S., Hansson, R.O., Stroebe, W., ve

- Schut H. (Eds.), *Handbook of bereavement research: Consequences, coping, and care* (ss. 3-22). Washington, DC: APA.
- Umberson, D. (2011). *Ebeveynin ölümü: Yeni bir yetişkin kimliğine geçiş* (çev. Özge Çağlar Aksoy). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Yalom, I. (2001). *Varoluşçu psikoterapi*. (çev. Zeliha İyidoğan Babayiğit), 3. Basım. İstanbul: Kabalcı Yayınevi
- Walsh, F. (1996). The concept of family resilience: Crisis and challenge. *Family Process*, 35(3), 261–281.
- Walsh, F. (1998). *Strengthening family resilience*. New York: Guilford Press.
- Walsh, F. (2002). A family resilience framework: Innovative practice applications. *Family Relations*, 51(2), 130-137.
- Walsh, F. (2006). *Strengthening family resilience* (2nd ed.). New York: Guilford Press.
- White, L. K., & Riedmann, A. (1992). Ties among adult siblings. *Social Forces*, 71(1), 85–102.
- Wolin, S. J. (1998). *Project Resilience*. Retrieved June 15, 2000, from <http://www.projectresilience.com/framesconcepts.htm>

## Extended Summary

### 1. Introduction

Parental loss is a risk factor that disrupts the harmony and development in the family as much as it is a cause of stress affecting the mood of each member of the family. However, it may reveal the coping and adaptation skills of the family concerning making use of its resources. Developed by Walsh (1996), the Family Resilience Model serves as a conceptual map to identify processes for strengthening the family to reduce stress and vulnerability in high-risk situations, and to recover from crises and long-time problems. The dynamics of the relationship between siblings as a sub-system of the family are thought to be an effect on the family system, especially in the difficult times of the family. In this study, the answer to the question "What are the characteristics and resources of the family that help the adaptation process after a father loss and what is the role of the sibling relationships?"

### 2. Method

This study is a qualitative study aimed to investigate the sources of family resilience and sibling relationships having father loss in the last five years. The sampling method of the study was criterion sampling, which is one of purposeful sampling methods. These criteria are (I) having lost the father in the last five years (II) continuing the university education (III) having at least one sibling in the house (IV) having a living parent; (V) the fact that the living parent is not remarried. People who had lost their father during the last six months and who were in acute mourning were not included in the study. Individual interviews were conducted with ten university students, including five women and five men. The age of the participants ranged from 21 to 31 with an average of 23.2 (pp: 2.97). Informed Consent Form, Personal Information Form and Family Resilience and Sibling Relationship Evaluation Form developed by researchers is used for data collection. Descriptive analysis was used to analyze the data obtained from the interviews.

### 3. Findings, Discussion and Results

In this study, the resources that provide family resilience of families with father loss are listed in the order of importance as follows: (a) social support provided by the relatives, friends and the society, (b) supportive sibling relationships including role shifts, (c) making meaning of the father loss, faith and spirituality, and (d) sharing of emotions among family members. Results revealed that although the participants had difficult times at first, they made sense of their loss with the help of their belief system and spirituality. If there is unfinished business (unexpressed feelings and thoughts) in the relationship between the father and the other family members and relational meaning attached to the father, this might result in this relationship can not be repaired and denial of the loss might be experienced at first. Results also showed that the social support received from family members (e.g., from the mother), close relatives (uncle, aunt, etc.) and friends play an essential role in family resilience. Findings of the social support showed also that sharing of emotions after the father loss, moral and material support from the acquaintances is necessary for the flexibility and adaptation. Moreover, commitment and collaboration is a significant source of resilience building support in the family. Sharing emotions and having open communication among siblings are also a big help in coping with the loss. After the father loss, siblings redefine their roles in the family, especially as they decide together who will continue the protective role of the family. The change in the role of the family members affects sibling relationships in the sense that they realize all they have is each other.

**Araştırma makalesi:** Özbay, Y., & Aydoğan, D. (2019). Varlığında çocuk, yokluğunda yetişkin olmak: Baba kaybı, kardeş ilişkileri ve aile yılmazlığı. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21 (2), 126-143.



## Pre-Service Turkish Teachers' Metaphorical Perceptions of the Concept of Reading

Selma ERDAĞI TOKSUN\*

Received date: 07.09.2018

Accepted date: 29.05.2019

### Abstract

A reading activity not resulting in comprehension cannot achieve its main goal. Every text we read leaves certain marks in our memory, and then we unconsciously use them in our talks and writings as a result of a process of internalizing, enhancing and enriching them. We see that individuals often use metaphors to understand and explain abstract and complex phenomena in their daily lives and to increase their expressive power. In this sense, metaphors can also contribute to communication and expression skills. In the current study, the phenomenological method, one of the qualitative research methods, was employed. The study group of the current research is comprised of students (1<sup>st</sup>, 2<sup>nd</sup>, 3<sup>rd</sup> and 4<sup>th</sup> year) attending the Department of Turkish Language Teachers in the Education Faculty of Kafkas University in the spring term of 2017-2018 academic year. In the analysis of the collected data, the content analysis technique was used. In the current study conducted to determine the pre-service Turkish teachers' metaphorical perceptions of the concept of reading, 218 pre-service teachers developed a total of 188 metaphors. These metaphors were evaluated within 10 different categories. While the highest number of metaphors were collected within the categories of "developing/expanding, necessity/requirement, the door opening to other worlds/freedom, guide and benefit and happiness, the lowest number of metaphors were collected within the categories of "habit/continuity, ordinariness, richness/variety and intimacy".

**Keywords:** Reading, Metaphor, Turkish Education

\* Kafkas University, Faculty of Education, Department of Social Sciences and Turkish Education, Kars, Turkey; selma\_erdagi@hotmail.com

# Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuma Kavramına İlişkin Metaforik Algıları

Selma ERDAĞI TOKSUN\*

Geliş tarihi: 07.09.2018

Kabul tarihi: 29.05.2019

## Öz

Anlama ile sonuçlanmayan bir okuma etkinliği gerçek amacına ulaşmamış demektir. Okunan her yazı, bellkte belli bir iz bırakır, sonra farkında olmadan bu bilgileri özümşenerek, geliştirilerek ve zenginleştirilerek konuşma ve yazılarda kullanılır. Bireylerin günlük yaşamlarında soyut ve karmaşık olguları anlama, açıklama ve daha çok ifade gücünü arttırma adına metaforları sıklıkla kullandıklarını görmekteyiz. Metaforlar bu anlamda aynı zamanda iletişime ve ifade becerilerine de katkı sağlayabilmektedir. Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomoloji) yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümünde (1, 2, 3, 4. Sınıf) öğrenim gören öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Verilerin çözümlenmesi için içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Okuma kavramı hakkında Türkçe öğretmen adaylarının metaforik algılarını belirlemek üzere yapılan bu çalışmada 218 öğretmen adayı 188 metafor geliştirmiştir. Söz konusu bu metaforlar 10 farklı kategoride değerlendirilmiştir. Oluşturulan metaforlarda en fazla “gelişme/genişleme, ihtiyaç/gereklik, başka dünyalara açılan kapı/ özgürlük, yol gösteren, fayda ve mutluluk iken, en az metafor alışkanlık/devamlılık, sıradanlık, zenginlik/çeşitlilik, yakınlık kategorisinde toplanmıştır.

**Anahtar kelimeler:** Okuma, Metafor, Türkçe Eğitimi

\* Kafkas Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler ve Türkçe Eğitimi Bölümü, Kars, Türkiye;  
selma\_erdagi@hotmail.com

## 1. Giriş

Okuma bir yazıyı meydana getiren harf veya işaretleri seslendirmek ve bunların ifade ettiği düşünceleri anlamaktır (Temizkan, 2009). Anlama ile sonuçlanmayan bir okuma etkinliği gerçek amacına ulaşmamış demektir. Okumada en önemli husus anlamadır. Anlamanın tam olarak gerçekleşmesi için kelimeleri ve onların altında yatan anlamları okuyucu zihninde yapılandırmalıdır. İyi bir okuma faaliyeti ancak bize verilmek istenen mesajın doğru anlaşılmasıyla gerçekleşir. Anlama, metinde iletilmek istenen doğru olarak algılamak ve yorumlamaktır. Anlama gerçekleşmişse okuma etkinliği başarıyla tamamlanmıştır. Buna göre okuma, temel niteliği ile bir anlama süreci, anladığını değerlendirme sürecidir.

Okumak hem bir konu hakkında bilgi edinmemizi hem de estetik ve sanat duygularımızın gelişmesini sağlar. Ayrıca okumak tüm yaşamımız boyunca gelişerek yaşamımızı düzene sokar. Okuduğumuz her yazı, belleğimizde belli bir iz bırakır, sonra farkında olmadan bu bilgileri özümseyerek, geliştirerek ve zenginleştirerek konuşmalarımızda ve yazılarımızda kullanırız. Okuma hayatımızda ne kadar çok yer alırsa bilgi birikimimiz de o kadar çok olur ve bu zengin birikim akademik başarımızı etkilediği gibi sosyal hayatımızı da etkileyecektir.

“Okuma, bireyin hayatı algılamasında olayları ve durumları görmede ve yönlendirmede ona yeni imkânlar sağlayan bir eylemdir. Birikim ve üretkenlik ancak sağlam bir okuma geleneğinin neticesinde ortaya çıkmaktadır. Bilginin sağlam temeller üzerinde sosyal yapıyı geliştirmesi ve toplumu ileriye taşıması “bireyin entelektüel gelişiminin temelini oluşturan okuma” ile mümkün olmaktadır” (Gönen 2007). Bireyin zihinsel bir zevk almak ve kendini geliştirmek için hayatının bir parçası hâline getirdiği okuma anlayışı, üniversite öğrencileri açısından düşünüldüğünde bilgiyi üretme noktasında hayati öneme sahiptir. Meriç (1994: 109) “Okumak iki ruh arasında âşikane bir mülakattır.” derken aslında okumanın hayatın bir parçası olarak vazgeçilmezliğine vurgu yapmaktadır. Bu durum toplumda okuryazar oranının çok olması ile ilgili değildir. Toplumun tamamı okuma yazma biliyor olsa dahi zihinsel bir zevk hâline dönüşmemiş olan okuryazarlık günümüz şartlarında bir şey ifade etmemektedir (Yılmaz: 2009).

Aykaç ve Çelik, (2014)’e göre bireyler günlük yaşamlarında soyut ve karmaşık olguları anlama, açıklama ve daha çok ifade gücünü arttırma adına metaforları sıklıkla kullanırlar ve metaforlar bu anlamda aynı zamanda iletişim ve ifade becerilerine de katkı sağlar. Lüle Mert (2013), bazen sözcüklerin yetmediği durumlarda veya anlatımın kuvvetlendirilmesi gerektiğinde metaforların önemli bir iletişim aracı olduğunu dile getirmiştir. Metafor kullanımı, bireyin genel olarak dünyayı kavrayışına sinen bir düşünme biçimi ve bir görme biçimi anlamına gelir. İnsanlar, gerek kendi duygu ve düşüncelerini tanımlarken gerek karşılarındakilerin duygu ve düşüncelerini tanımlarken metaforlardan yararlanmaktadırlar. Bu bağlamda metaforlar, bireylerin dünyayı ve kendilerini algılama biçimlerini göstermektedir (Dündar ve Karaca, 2013). Coşkun, (2010) ve Dös, (2010), metaforların, bireye iki olay, olgu, konu ya da kavram arasında karşılaştırma yapmayı ve bunlar arasındaki benzer durumları mecazlı bir anlatımla sunmayı sağladığını dile getirmişlerdir. Böylece metaforlar iki şey ile ilgili benzerliklere dikkat çeker ya da birini diğerinin yerine geçirecek açıklama olanağı sunar. Tanımların ortak noktasından hareketle metaforlar, kavramların anlaşılmasında zihinsel süreçleri düzenlemek adına günlük hayatımızda da bilinçli ya da bilinçsiz olarak sıklıkla kullandığımız, benzetmeler aracılığıyla anlamlandırma ve somutlaştırma araçları olarak tanımlanabilir. Bu anlamda oluşturulan metaforlar, bireylerin yaşantı deneyimlerini yansıtmada ve algılarını belirlemede bir araç olarak kullanılabilir. Metaforlar, eğitim bilimleri alanında da kavramların analiz edilmesinde, yaşama yakınlık



sağlayarak anlaşılır duruma getirilmesinde, deneyimlerin aktarılmasında, duygu ve düşüncelerin paylaşılmasında, bir nesneye, kavrama ya da olguya ilişkin algıların belirlenmesinde kullanılmaktadır (Aykaç ve Çelik, 2014). Karmaşık kavram ve olguların açıklanmasında öncelikle tercih edilen araç metaforlardır. Sahip olduğu bilgi, beceri ve tutumlarla hareket eden bireyler, soyut kavramlar ile bilinen somut şeyler arasında ilişki kurarak düşüncelerini ifade etmede metaforik yapılar oluştururlar (Saban, Koçbeker ve Saban, 2006). DüNDAR ve Karaca (2013)'ya göre metaforlar, öğretmen yetiştirme programlarında gelişen mesleki bilgileri daha anlaşılır kavramsal ifadelerle anlamak ve anlatmak adına kullanılabilir. Öğretmen yetiştirme programındaki öğretmen adayları onların inançlarını ve bunların anlamlarını, bilinçli ya da bilinçsiz olarak deneyimlerinden ortaya çıkan sonuçları metaforlar yardımıyla açıklayabilirler. Bu durumlar öğretmen adaylarının anlatmak istedikleri soyut ifadeleri somutlaştırmalarında ve aktarmalarında da yardımcı olur.

Okuma alışkanlığı en temelde ailede başlayıp okul sürecinde geliştirilen ve yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Kişisel ve akademik başarı için kitap okumanın en öne çıktığı zamanlar üniversite yıllarıdır. Buna rağmen her türlü mesleki yeterliliğin öğretildiği, sürekli araştırma-geliştirme faaliyetlerinin olması gereken ve güncel bilgiye mutlak surette ulaşmak zorunda olan üniversitelerimizde yapılan çeşitli araştırmalarda kitap okuma alışkanlığına ilişkin olumsuz sonuçlar elde edilmiştir. Esgin ve Karadağ (2000)'ın, üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ve kütüphane kullanımları üzerine yaptıkları çalışmada, öğrencilerin sadece % 26'sının boş zamanlarında kitap okuduğu, % 20'sinin süreli yayın takip ettiği, sayısal ve sözel bölüm öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının farklılık gösterdiğini tespit etmişlerdir. Araştırmacılar, öğrencilerin % 92'sinin yeterince kitap okumadığını kabul ettiğini ve okuyamama sebebi olarak "derslerden vakit kalmamasını" (% 46) gösterdiklerini belirtmişlerdir. Yine Odabaş, Odabaş ve Polat (2008), Kuş ve Türkyılmaz (2010) yaptıkları çalışmada üniversite öğrencilerinin okuma oranlarının düşük olduğunu tespit etmişlerdir. Kurudayıoğlu ve Çelik (2013) okuma alışkanlığının kazandırılmasında yetişkinlerin gençlere örnek olmasının etkili olacağını ve öğretmenlerin de gençlere okuma alışkanlığı kazanma konusunda rehber olması gerektiğini dile getirmişlerdir. Türkçe öğretmenleri okuma sevgisinin kazandırılması konusunda diğer öğretmenlere göre daha çok etkili olabilmektedir. Ancak elbette okuma konusunda sadece Türkçe öğretmenleri değil, tüm öğretmenlerin öğrencilerine yol gösterici olması gerekmektedir. Türkçe öğretmen adaylarının okuma alışkanlıkları, Türkçe öğretmenlerinin okuma alışkanlıklarının bir temelidir. Bu bağlamda, gelecek nesillerin okumayı sevmesi, okuma alışkanlığını edinmesi adına öğretmen adaylarının okumaya karşı olan düşüncelerini açığa çıkarmak önemlidir. Okuma kavramının öğretmen adaylarına neyi çağrıştırdığı, onların hayatında nasıl yer edindiği incelenmeye değer bir konu olup bu araştırmanın problemi oluşturmaktadır.

Bu araştırmanın amacı; Türkçe öğretmeni adaylarının okumaya yönelik metaforik algılarını ortaya koymaktır.

## **2. Yöntem**

### **2.1. Araştırmanın Modeli**

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomoloji) yöntemi kullanılmıştır. Olgubilim yaklaşımında esas amaç, bireylerin özel bir konu hakkındaki görüşlerini tanımlamak ve yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Metaforlar da insanın doğayı ve çevresini

anlamasının, anlamsız gibi görünen nesnel gerçeklikten belirli yorumlar yoluyla anlamlar çıkarmasının, yaşantı ve deneyime anlam kazandırmanın araçları olarak “bilmeye” de olanak sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmada öğrencilerin görüşleri doğrultusunda okuma kavramına yüklenen anlamlar ayrıntılı bir şekilde incelendiği için olgubilim deseni kullanılmıştır.

## **2.2. Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümünde (1, 2, 3, 4. Sınıf) öğrenim gören öğretmen adayları (n=218) oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme çeşitlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Öğrenciler katılımcı (K) şeklinde kodlanmıştır.

## **2.3. Veri toplama araçları**

Araştırma verileri, araştırmacı tarafından hazırlanan bir form kullanılarak toplanmıştır. Form hazırlanırken metaforların araç olarak kullanıldığı çalışmalar incelenmiştir (Aykaç ve Çelik 2014; Bozpolat, 2015; Coşkun, 2010; Döş, 2010; Dünder ve Karaca, 2013; Esgin ve Karadağ, 2000; Karakuş ve Kozçetin, 2016; Kurudayıoğlu ve Çelik, 2013; Lüle Mert, 2013; Ceran, 2015; Uysal, Özen Altınkaynak, Taşkın, Akman ve Dinçer. 2016). Türkçe öğretmeni adaylarının okuma becerisine yönelik algılarını belirlemek amacıyla “Okuma .....gibidir; çünkü .....” şeklinde düzenlenen form öğrenciler tarafından doldurulmuştur. Böylece Türkçe öğretmeni adaylarının okuma becerisine yönelik algılarını hangi metaforlarla ortaya koydukları, ortaya çıkan metaforların sebepleri ve bu metaforların genel özellikleri belirlenmeye çalışılmıştır.

## **2.4. Verilerin Analizi**

Öğretmen adaylarının okumaya yönelik metaforlarını belirlemek için içerik analizi tekniği kullanılmıştır. “İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramalara ve ilişkilere ulaşmaktır. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde organize ederek yorumlamaktır” (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Verilerin analizi ve yorumlanması süreci aşağıda verilmiştir:

**Metaforların Belirlenmesi:** Kodlama işlemi 218 Türkçe öğretmen adayının formları üzerinde gerçekleştirilmiştir. Kodlama esnasında öğretmen adaylarının ürettikleri tüm metaforlar geçici bir listeye aktarılmıştır. Öğretmen adaylarının belli bir metaforu hangi sıklıkla dile getirdiklerine bakılmıştır.

**Metaforların Sınıflandırılması:** Öğretmen adaylarının toplam 188 metafor geliştirdiği görülmüştür. Bu metaforlardan benzer olanlar birlikte gruplandırılarak ana metaforlar oluşturulmuş ve öğretmen adaylarının bu ana metaforları en güzel temsil ettiği düşünülen örnekleri seçilerek makale içinde verilmiştir.

**Kategori Geliştirme:** Bu aşamada öğrencilerin ürettikleri metaforlar kavramsal kategoriler altında gruplanarak sunulmuştur. Bu kategorilerin belirlenmesinde alan yazından yararlanılmıştır (Karakuş ve Kozçetin, 2016; Lüle Mert, 2013; Uysal, Özen Altınkaynak, Taşkın, Akman ve Dinçer. 2016).

**Geçerlik ve Güvenirliği Sağlama:** Nitel araştırmalarda araştırmanın güvenirliliği için bir grup araştırmacı ve bu araştırmacıların analizlerinin tutarlılık göstermesi gerekmektedir. Bu çalışmada veriler iki araştırmacı tarafından bağımsız bir şekilde incelenerek kodlanmıştır. Daha sonra iki araştırmacı tarafından yapılan kodlamalar karşılaştırılarak farklı kodlamalar üzerinde tartışılarak

uzlaşmaya varılmıştır. Ayrıca İki araştırmacının görüşlerinin karşılaştırılması sonucu elde edilen kodlayıcılar arası güvenilirlik .94 (Güvenirlik=görüş birliği/görüş birliği+görüş ayrılığı) olarak hesaplanmıştır (Miles ve Huberman, 1994). “Araştırmacı izlediği aşamaları ayrıntılı ve açık bir biçimde rapor ettiği takdirde araştırmasının dış güvenilirliği; araştırma sonuçlarını kendi tercih ve yönelimlerine göre şekillendirmediğini okuyucuyu ikna ettiği takdirde araştırmanın iç güvenilirliği sağlanmış olacaktır. Yine araştırma sonucu rapor edilirken bulguların bir bölümünün orijinalliği bozulmaksızın verilmesi araştırmanın iç güvenilirliğini önemli bir şekilde yükseltecek önlemlerdendir” (Özbaş ve Aktekin, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2005). Aynı zamanda metaforların belirlenme süreci ayrıntılı bir şekilde betimlenmiş olup araştırmanın bulguları kısmında öğretmen adaylarının ifadelerinden örnekler sunulmuştur.

### 3. Bulgular

Okuma kavramı hakkında Türkçe öğretmen adaylarının metaforik algılarını belirlemek üzere yapılan bu çalışmada 218 öğretmen adayı 188 metafor geliştirmiştir. Kategoriler, metaforlar, frekanslar ve ayrıca metaforlara ilişkin örnek ifadeler de bu bölümde verilmiştir.

**Tablo 1. Öğretmen adaylarının “yol gösteren” kategorisine ilişkin metaforlarının dağılımı**

Metaforlar	f	Metaforlar	f
Işık	3	Yaşamak	1
Yol	2	Ampul	1
Ayna	2	Hayat	1
Aydınlanma	2	Anahtar	1
Fener	1		
<b>Toplam</b>			<b>14</b>

Tablo 1’deki verilere göre öğretmen adaylarının *yol gösteren* kategorisinde 14 metafor geliştirdikleri ve bunlar arasında okumayı en fazla ışığa benzettikleri görülmektedir. Bu metafora ilişkin örnek ifade şu şekildedir: “*İnsan okudukça aydınlanır. Etrafına da aydınlık verir.*”(K68) Ayna: “*Okumak, aynada hayatınızı görmek, geleceğinize bakmak aydınlanmak gibidir. Aynalar gibi gerçekleri göstererek yolumuzu aydınlatmaktır okumak.*” (K167) Hayat: “*Çünkü hayatımıza geri baktığımızda birçok yanlış ve doğru görürüz. Nasıl bu doğrulara baktığımızda mutlu oluyorsak yanlışlara baktığımızda da dersler çıkarmalıyız. Ve bu yanlışları bir daha yapmamalıyız. Okuduklarımız da hayatımıza yn vermeli ve yapacağımız yanlışlardan dönmeliyiz.*” (K7)

**Tablo 2. Öğretmen adaylarının “yakınlık” kategorisine ilişkin metaforlarının dağılımı**

Metaforlar	f	Metaforlar	f
Anne	2	Dert otağı	1
Sırdaş	1	Sığınacak liman	1
Dost	1		
<b>Toplam</b>			<b>6</b>

Öğretmen adaylarının *yakınlık* kategorisinde 6 metafor geliştirdikleri görülmektedir. Bu kategoriye ilişkin öğretmen adayları tarafından geliştirilen metaforlar ve neden bu metaforları geliştirdiklerine ilişkin örnek ifadeler şu şekildedir: “*Seni hiç bırakmaz, yanlış yola saptırmaz, sarar sarmalar takıldığıın yerde yol gösterir. Bir anne nasıl seni doyurursa, okumak da ruhunu her gün*

doyurur. Şefkatini cömertliğini eksik etmeden yanında olur. Karşılıksız sevgidir yani.”(K181) Sırdaş: “Çünkü beni hep kitaplar anladı. Yaşadıklarımı yaşıntımı, kimseye anlatamadıklarımı ben hep onlarda okudum. Hem kitapları insanlarla karşılaştırdığımda onlar bana her daim daha samimi gelmiştir.” (K93)

**Tablo 3. Öğretmen adaylarının “ihtiyaç/gereklilik” kategorisine ilişkin metaforlarının dağılımı**

Metaforlar	f	Metaforlar	f	Metaforlar	f
Su	7	Nefes almak <sup>2</sup>	2	Hayat beklentisi	1
Güneş	5	Sevmek	2	Doğa	1
Yemek yemek	4	Bitki	1	Açlık	1
Yaşamak	4	İlaç	1	Nimet	1
Oksijen	3	Uyku	1		
<b>Toplam</b>					<b>34</b>

Tablo 3’teki verilerde öğretmen adaylarının ihtiyaç/gereklilik kategorisinde 34 metafor geliştirdikleri görülmektedir. Adaylar, bu kategoride okumayı en çok güneşe, suya, yemek yemeye ve yaşamaya benzetmişlerdir. Bu kategoride güneş metaforuna ilişkin örnek ifade şu şekildedir: “Bir güneşin bir çiçeği beslediği gibi besler bizi.”(K60) Su: “İnsanın yaşamını sürdürmesi için suyun vazgeçilmez bir önemi vardır. Kesin bir ihtiyaçtır.” (K5) Yemek yemek: “Evet bana göre okumak insanın en temel fizyolojik ihtiyacı olan gıdayı almasıdır. Yemek olmazsa nasıl ki insanın vücudu dirençsiz halsiz kalır ve sonunda düşer ölür. Aynı şekilde okumayan, öğrenmeyen insan da bir nevi güçsüz olur.” (K183)

**Tablo 4. Öğretmen adaylarının “gelişme/genişleme” kategorisine ilişkin metaforlarının dağılımı**

Metaforlar	f	Metaforlar	f	Metaforlar	f
Ağaç	9	Cesaret	1	Büyüme	1
Keşfetmek	5	Yol	1	Seyyah	1
İnsan	4	Çocuk büyütmek	1	Nehir	1
Kelebeğe dönüşmek	3	Bilgi toplama	1	Ay	1
Yaşam	3	Meslek ustası	1	Şato	1
Bebek	3	Okul	1	Arının bal yapması	1
Deniz	2	Kütüphane	1	Farklı olmak	1
Karınca	2	Gezegen	1	Bulut	1
Yeniden doğuş	1				
<b>Toplam</b>					<b>48</b>

Tablo 4’teki verilere bakıldığında öğretmen adaylarının gelişme/genişleme kategorisinde 48 metafor geliştirdikleri görülmektedir. Çalışmadaki en fazla metafor bu kategoride geliştirilmiştir. Öğrenciler okumayı gelişme/genişleme için bir araç olarak görmüşlerdir. Bu metaforlar arasında frekansı en fazla olan ise ağaç metaforudur. Bu kategoride ağaç metaforuna ilişkin örnek ifade şu şekildedir: “Bir ağaca nasıl emek veriyorsak ona sevgi veriyorsak kitap da emek ister, sevgi ister. Sonra bize meyvelerini verir. Okumak da böyledir işte.” (K214) Keşfetmek: “Okuma keşiflere benzer çünkü; okudukça yeni şeyler öğrenirsiniz, yeni şeyler bulursunuz.” (K40) İnsan: “Çünkü yedikçe ve yaşadıkça bilgisi artar ve gelişir. Okumak da öyledir, her bir kitapta farklı şeyler alıp öğreniyoruz. Gelişiyoruz ve bunun farkındalığını her yerde gösterebiliyoruz”. (K113)

**Tablo 5. Öğretmen Adaylarının “Alışkanlık/Devamlılık” Kategorisine İlişkin Metaforlarının Dağılımı**

Metaforlar	f	Metaforlar	f
Süreklilik	1	Başak tarlasında olmak	1
Tutku	1	Yüzme	1
Sonsuzluk	1	Tatlı yemek	1
Evren	1	Bağlanmak	1
Zincir halkaları	1	Suyun akışı	1
<b>Toplam</b>			<b>10</b>

Öğretmen adayları alışkanlık/devamlılık kategorisinde 11 metafor geliştirmiştir. Bu metaforlara ilişkin örnek ifadeler şu şekildedir: Tatlı yemek: “*Yemeyen bir şey kaybetmez ama yiyen de bırakmak istemez.*” (K120) Bu kategoride süreklilik metaforuna ilişkin örnek ifade şu şekildedir: “*İnsan okudukça okuma hevesi artar.*” (K24) Çiçek: “*Çiçeği sulamazsan ve ilgi göstermezsen solup gider. Okuma da aynı şekilde; devam ettirmezsen ve ilgilenmezsen bir süre sonra zayıflayacak ve zamanla yok olup gidecektir.*” (K71) Evren: “*Okuma evrene benzer. Çünkü okuma geniş yayılma alanı gösteren sürekli gelişen, bir olgudur.*” (K161) Zincir halkaları: “*Okumayı zincir halkalarına benzetiyorum böyle birbirine bağlanmış akıp giden bir sürü küçük küçük zincir halkaları. Çünkü bir metni bir kitabı okurken okuduklarımızın birbirinden bağımsız olma gibi bir durumu söz konusu değil.*” (K188)

**Tablo 6. Öğretmen adaylarının “fayda” kategorisine ilişkin metaforlarının dağılımı**

Metaforlar	f	Metaforlar	f	Metaforlar	f
Derin bir okyanus	1	Ateş	1	Sessizce ağlamak	1
Ağacın meyveleri	1	Direk	1	Kendini bulma	1
Karakter	1	Ayna	1	Işık	1
Çekirdek	1	Kadın	1	Psikolog	1
Paslı demiri yontmak	1	Aydınlığa çıkmak	1	Hazır yemek yemek	1
Yakamoz	1	Köprü	1	Platonik bir aşk	1
Bisiklet sürmek	1	Kaçış	1		
<b>Toplam</b>					<b>20</b>

Öğretmen adayları, fayda kategorisinde 20 metafor geliştirmişlerdir. Bu kategorideki metaforlardan örnek ifadeler şu şekildedir: Paslı demiri yontmak: “*Bilinçaltımızda yer etmiş kalıplaşmış bilgileri önyargıları okuyarak öğrenir, bu kalıpları okuma sayesinde kırabiliriz.*” (K96) Kaçış noktası: “*Toplumdan, insanlardan, acı veren durumlardan sıkıldığımda okurum, bazen kendimi soyutlamak istediğimde okurum.*” (K186) Bu kategoride köprü metaforuna ilişkin örnek ifade şu şekildedir: “*Düşünce ile dil arasındaki köprü.*” (K121) Direk: “*Okuma direğe benzer temeli sağlam tutar. Okuyan bir insanın bilgi birikimi çok olur ve o insanın yaşamındaki başarıların bir temeli olur.*” (K53)

**Tablo 7. Öğretmen adaylarının “başka dünyalara açılan kapı/ özgürlük” kategorisine ilişkin metaforlarının dağılımı**

Metaforlar	f	Metaforlar	f	Metaforlar	f
Dünyayı dolaşmak	8	Akıntılı bir su	1	Serüven	1
Başka dünyalara yolculuk	6	Umut etmek	1	Ev	1
Hayal	4	Masal ülkesi	1	Zaman makinesi	1
Film	2	Gezgin	1	Kaybolmak	1
Ağacın gölgesinde dinlenmek	1	Kapı	1	Bilinmez dünya	1
Terapi	1	Merak	1	Zaman	1
Araç	1				
<b>Toplam</b>					<b>35</b>

Tablo 7’deki verilere bakıldığında öğretmen adaylarının başka dünyalara açılan kapı/özgürlük kategorisinde 35 metafor geliştirdikleri görülmektedir. Öğretmen adayları okumayı kendi dünyalarının dışındaki dünyalara açılan bir kapı olarak çeşitli metaforlarla dile getirmişlerdir. Bu kategoride öğretmen adayları okumayı en fazla dünyayı dolaşmaya benzetmişlerdir. Dünyayı dolaşmak metaforuna ilişkin örnek ifade şu şekildedir: “Okunan her kitap farklı bir mekânın ve zamanın kapısını aralar. Aralanan her kapıdan okuduğunuz cümleler ve hayallerinizle geçersiniz.” (K50) Bu kategoride “başka dünyalara yolculuk” metaforuna ilişkin örnek ifade şu şekildedir: “İnsan okudukça başka dünyaları, başka yaşamları görür ve onların içinde kendini bulur.” (K154) Hayal: “Çünkü bir şeyler okurken çeşitli hayallere kapılırız. Her yeni kitapta yeni hayal dünyalarının kapılarını aralarız ve o dünyaya gireriz. Farklı farklı dünyalara gitmeyi bize okuma sağlar.” (K144)

**Tablo 8. Öğretmen adaylarının “zenginlik/çeşitlilik” kategorisine ilişkin metaforlarının dağılımı**

Metaforlar	f
Gökyüzü	2
Genç kızın dolabı	1
İkinci bir dünya	1
Hazine	1
İnsanları tanımak	1
<b>Toplam</b>	<b>6</b>

Tablo 8 incelendiğinde öğretmen adaylarının zenginlik/çeşitlilik kategorisinde 6 metafor geliştirdiği görülmektedir. Bu kategoriye ilişkin geliştirilen örnek ifadeler şu şekildedir: Bu kategoride gökyüzü metaforuna ilişkin örnek ifade şu şekildedir: “Bütün yeryüzüne can veren, yeryüzünün bütün güzelliklerine sahip olmasının sebebidir gökyüzü.” (K168) İnsanları tanımak: “Her kitap ya da eser yazan kişiden bir şeyler alır. Bu sayede yazan kişiyi tanımam eserleriyle. Okumak anlamaktır. Ben okuduğumda bunca insanın davranışlarını anlarım.” (K171)

**Tablo 9. Öğretmen adaylarının “mutluluk” kategorisine ilişkin metaforlarının dağılımı**

Metaforlar	f	Metaforlar	f	Metaforlar	f
Son model araba	1	Zanaat	1	Kaydıraktan kaymak	1
Sevinç	1	Sörf yapmak	1	Müzik dinlemek	1
Âşık olmak	1	Oyun	1	Annemin saçlarını okşamaması	1
Hayatın anlamı	1	Düşünce	1	Dans etmek	1
<b>Toplam</b>					<b>12</b>

Tablo 9 incelendiğinde öğretmen adaylarının mutluluk kategorisine ilişkin 12 metafor geliştirdiği görülmektedir. Öğretmen adayları okumanın hayata mutluluk kattığını çeşitli metaforlarla dile getirmişlerdir. Bu metaforları temsil eden örnekler şu şekildedir: Bu kategoride sörf yapmak metaforuna ilişkin örnek ifade şu şekildedir: “*O an tüm duygular vardır. Heyecan, tutku, adrenalin, korku, sevinç, haz. Okumak da bunun gibidir. Okurken her türlü duygu durumunu yaşarsın.*” (K37) Oyun: “*Nasıl bir oyunda kazancı yokken zevk amaçlı duygularını tatmin etmek amaçlı oynanıyorsa okumak da öyle bir şey.*” (K126) Âşık olmak: “*Çünkü bence okumak bir tutkudur. Hele ki ona alışsanız kopamazsınız. Varlığı mutluluk, yokluğu acı verir.*” (K100)

**Tablo 10. Öğretmen adaylarının “sıradanlık” kategorisine ilişkin metaforlarının dağılımı**

Metaforlar	f
Metropol yaşam tarzı	1
Yaşadığımız çevre	1
Dayatma	1
<b>Toplam</b>	<b>3</b>

Tablo 10’da öğretmen adaylarının okumayla ilgili olumsuz metaforlarını görmekteyiz. Yapılan çalışmada olumsuz metaforlar üç tanedir. Öğretmen adayları okumayı önemsiz ve başkalarının dayatması olarak nitelendirmiştir. Bu kategoride dayatma metaforuna ilişkin örnek ifade şu şekildedir: “*İlköğretimden üniversiteye kadar kendi isteğim doğrultusunda değil de hep başkalarının zorlamasıyla okudum. Baskıyla dayatmayla ya da ne bileyim farklı yöntemler ile insan okuduğunu dahi anlamaz.*” (K206) Metropol yaşam tarzı: “*Herkes bunu bilir ve yaşar, ayırt edici bir durumu yoktur. Tekdüze bir yaşam stilidir. Okuma bir beceri değildir neredeyse herkeste bulunur.*” (K8)

#### 4. Tartışma ve Sonuç

Bir öğrenciye okuma sevgisi ve okuma alışkanlığının kazandırılması ve geliştirilmesinde öğretmenin rolü büyüktür. Okumayı seven, okumayı kendine bir hayat felsefesi ve alışkanlık edinen bir öğretmen yetiştireceği öğrenciler için de büyük bir şanstır. Bu yüzden öğretmen adaylarının okumaya karşı algıları gelecek nesillerin nasıl yetişeceğinin de ipuçlarını barındırmaktadır. Bu algıyı belirlemek için metafor uygun bir yöntemdir.

Türkçe öğretmen adaylarının okuma kavramı hakkında algılarının metaforlar aracılığıyla belirlemek üzere yapılan bu çalışmada, öğretmen adaylarının okumayı daha çok “gelişme/genişleme” olarak gördükleri tespit edilmiştir. Bulgulara göre çalışma grubunu oluşturan 218 öğretme adayı okuma kavramına ilişkin toplam 188 metafor geliştirmiştir. Söz konusu bu metaforlar 10 farklı kategoride değerlendirilmiştir. Oluşturulan metaforlarda en fazla “gelişme/genişleme, ihtiyaç/gereklilik, başka dünyalara açılan kapı/ özgürlük, yol gösteren, fayda ve mutluluk iken, en az metafor alışkanlık/devamlılık, sıradanlık, zenginlik/çeşitlilik, yakınlık kategorisinde toplanmıştır. Bu araştırmanın bulguları, daha önce yapılan benzer çalışmaların bulgularıyla örtüşmektedir (Karakuş ve Kozçetin, 2016; Lüle Mert, 2013; Bozpolat, 2015). Karakuş ve Kozçetin (2016)’in Türkçe öğretmeni adaylarının okuma kavramına yönelik metaforik algılarının incelendiği çalışmalarında metaforlar “ihtiyaç-gereklilik”, “gelişme-genişleme”, “özgürlük”, “yakınlık”, “alışkanlık” kategorileri altında toplanmıştır.

Çalışmada, olumsuz olarak karşımıza çıkan tek kategori sıradanlık kategorisidir. Bu kategoride öğretmen adayları için okuma kavramı çok karmaşık bir hayat ya da ilkokuldan beri yapılması zorunlu dayatma bir eylem olarak görülmektedir. Güneşli ve Akıntuğ (2012)’un kitap kavramına yönelik zihinsel imgeleri araştırdığı çalışmada sadece 4 katılımcı olumsuz görüş belirtmiş ve kitabın baskı yaratan bir öge olduğunu ortaya koymuştur. Olumsuzluk içeren bulgu, yapılan bu çalışma ile de örtüşmektedir; çünkü Türkçe öğretmeni adaylarının da okumaya dair olumsuz görüşleri bu çalışmayla birbirine yakın orandadır. Okuma, kitap, okuma algısı ile ilgili metafor oluşturmaya yönelik yapılan araştırmalara bakıldığında benzer sonuçlar olmakla birlikte farklı sonuçların da ortaya çıktığı görülmektedir. Genel olarak ele alınacak olursa; okuma bir ihtiyaçtır ve bilgiye ulaşma yoludur; kişisel ve akademik gelişme erişmede önemli bir kaynaktır.

Ailede başlayan okuma eğitimi süreci, okulda devam eder ve mümkün olduğunca geliştirilmeğe çalışılır. Okuma alışkanlığı kolay kazanılan bir beceri değildir. İyi okuyucular okuma becerisi elde edebilmek için büyük çabalar harcarlar. Okuma eğitimi sadece okullarda değil tüm yaşantımız boyunca geliştirmemiz gereken bir beceridir (Erdağı Toksun, 2015). Okuma becerisi sadece Türkçe öğretmeni adaylarının değil tüm üniversite öğrencilerinin geliştirmesi gereken bir becerisidir. Bu yüzden Türkçe öğretmen adaylarının yanında diğer bölümlerin öğrencilerinin de okumaya karşı algıları metaforlar yoluyla tespit edilebilir. Küçük yaşlarda başlayan okuma alışkanlığı okumaya olan tutumu da belirlemektedir. Metafor çalışmaları ile okuma algıları ilkokuldan başlayarak tespit edilip üniversite öğrencileriyle kıyaslanabilir. Çalışma sonuçları öğrencilerle paylaşılıp olumsuz tutumlar üzerinde çalışılarak bu tutumlar olumluya dönüştürülebilir.

## **Kaynaklar**

- Aykaç, N. & Çelik, Ö. (2014), Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının eğitim programına ilişkin metaforik algılarının karşılaştırılması, *Eğitim ve Bilim*, 39(173), 328-34.
- Bozpolat, E. (2015), Türkçe öğretmen adaylarının dört temel dil becerisine ilişkin metaforik algıları, *Turkish Studies*, 10-11, (313-340).
- Ceran, D. (2015). Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçe ders kitaplarına ilişkin metaforları, *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(3), 121-140.
- Coşkun, M. (2010). Lise öğrencilerinin “iklim” kavramıyla ilgili metaforları (zihinsel imgeleri). *Turkish Studies*, 5(3), 919-940.



- Döş, İ. (2010), Aday öğretmenlerin müfettişlik kavramına ilişkin metafor algıları, *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(3), 607-629.
- Dündar, H. & Karaca, E. T. (2013), Formasyon öğrencilerinin 'pedagojik formasyon programı'na ilişkin sahip oldukları metaforlar, *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 19-34.
- Erdağı Toksun, S. (2015). *Türkçe Öğretmenlerinin Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Becerilerini Kullanma Düzeylerine İlişkin Bir Araştırma (Kars İli Örneği)*, Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Esgin, A. Karadağ, Ö. (2000), Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlıkları, *Popüler Bilim*, 25 (175), 19-20.
- Güneyli, A. & Akıntuğ, Y. (2012). Kitap kavramına ilişkin zihinsel imgeler (Yakın Doğu Üniversitesi örneği), *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(3), 1769-1790.
- Gönen, M. (2007). *Öğretim Boyunca Okuma Alışkanlığı*, Okuma Kültürü ve Okullarda Uygulama Sorunları Toplantısı; MEB Yayınları, s. 59-95, Ankara.
- Karakuş, N. & Kozçetin, K. (2016). Türkçe öğretmeni adaylarının okuma kavramına yönelik metaforik algılarının incelenmesi, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, (387-404).
- Kurudayıoğlu, M. & Çelik, G. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının okumaya ve okuma eğitimine ilişkin özyeterlik algıları, *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(4), 109-138.
- Kuş, Z. ve Türkyılmaz, M. (2010). Sosyal bilgiler ve Türkçe öğretmeni adaylarının okuma durumları: (ilgi, alışkanlık ve okuma stratejilerini kullanım düzeyleri), *Türk Kütüphaneciliği*, 24(1), 11-32.
- Lüle Mert, E. (2013), Türkçe öğretmen adaylarının dört temel dil becerisine ilişkin algılarının metaforlar aracılığıyla analizi, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi The Journal of International Social Research*, 6(27), 357-372.
- Meriç, C. (1994), *Bu Ülke*, İletişim Yayınları, İstanbul.
- Miles, B. Matthew & Huberman, M. A. (1994). *Qualitative data analysis*. London: Sage Publication.
- Odabaş, H. Odabaş, Z. Y. Polat, C. (2008). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı: Ankara Üniversitesi örneği. *Bilgi Dünyası*, 9 (2), 431-465.
- Özbaş, B. & Aktekin, S. (2013). Tarih öğretmen adaylarının tarih öğretmenliğine ilişkin inançlarının metafor analizi yoluyla incelenmesi, *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(3), 211-228.
- Saban, A., Koçbeker, N., & Saban, A. (2005). *Öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar*. XIV. Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulmuş bildiri. Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Temizkan, M. (2009). *Metin türlerine göre okuma eğitimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Uysal, H., Özen Altınkaynak, Ş., Taşkın, N., Akman, B. & Çağlayan Dinçer, F. (2016), Okul öncesi öğretmeni adaylarının okul öncesi öğretmenliği programına ilişkin metaforik algıları, *Cumhuriyet International Journal of Education*, 5(3), 1-15.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013), *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz M. (2009), Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı üzerine bir inceleme (Cumhuriyet Üniversitesi eğitim fakültesi Türkçe eğitimi bölümü örneği), *Ç.Ü Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, (144-167).

## **Extended Summary**

### **1. Introduction**

A reading activity not resulting in comprehension cannot achieve its main goal. Every text we read leaves certain marks in our memory, and then we unconsciously use them in our talks and writings as a result of a process of internalizing, enhancing and enriching them. We see that individuals often use metaphors to understand and explain abstract and complex phenomena in their daily lives and to increase their expressive power. In this sense, metaphors can also contribute to communication and expression skills. In the current study, the phenomenological method, one of the qualitative research methods, was employed.

We see that individuals often use metaphors to understand and explain abstract and complex phenomena in their daily lives and to increase their expressive power. In this sense, metaphors can also contribute to communication and expression skills (Aykaç and Çelik, 2014). Sometimes metaphors are an important means of communication in situations where words are not enough or where expression needs to be strengthened (Lüle Mert, 2013). The use of metaphors implies a means of thinking and seeing embedded in the individual' general perception of the world. People use metaphors both to describe their own feelings and thoughts and to describe the feelings and thoughts of others they are communicating with. In this regard, metaphors show how individuals perceive themselves and the world (Dündar and Karaca, 2013).

### **2. Method:**

The current study employed the phenomenological method, one of the qualitative research methods. "Through this method, perceptions and events are revealed holistically in a realistic manner in their natural environments. The phenomenology focuses on phenomena which we are aware of but we do not have a detailed understanding of. We can encounter phenomena in different forms as events, experiences, perceptions, approaches, concepts and states" (Yıldırım and Şimşek, 2013: 72).

The study group of the current research is comprised of a total of 218 pre-service teachers (1<sup>st</sup>, 2<sup>nd</sup>, 3<sup>rd</sup> and 4<sup>th</sup> year) attending the Department of Turkish Language Teaching in the Education Faculty of Kafkas University in the spring term of 2017-2018 academic year.

In the collection of the data, a form developed by the researcher was used. In this form, a statement "*Reading is like ..... because .....*" is included in order to elicit the pre-service teachers' perceptions of reading skill. In this way, it was attempted to determine which metaphors had been used by the pre-service teachers to express their perceptions of reading skill, the reasons for these metaphors and the common features of these metaphors.

The content analysis technique was used to determine the pre-service teachers' metaphors about reading.

### **3. Discussion and Conclusion**

In the current study conducted to determine the pre-service Turkish teachers' perceptions of the concept of reading through metaphors, it was found that the pre-service teachers mostly liken reading to "developing/expanding". A total of 218 pre-service teachers participated in the current study they produced 188 metaphors. These metaphors were collected under 10 different categories. While the highest numbers of metaphors were collected within the categories of "developing/expanding, necessity/requirement, the door opening to other worlds/freedom, guide and benefit and happiness", the lowest numbers of metaphors were collected within the categories of "habit/continuity, ordinariness, richness/variety and intimacy". The findings of the current study concur with the findings reported by similar studies in the literature (Karakuş and Kozçetin, 2016; Lüle Mert, 2013; Bozpolat, 2015). In their study, Karakuş and Kozçetin (2016) investigated the pre-service Turkish teachers' metaphorical perceptions of the concept of reading,

the metaphors were collected within the categories of “necessity/requirement”, “developing/expanding”, “freedom”, “intimacy”, “benefit”.

The only category regarded to be negative is the category of ordinariness. In this category, the concept of reading is seen to be a highly complex activity which has been imposed on them since elementary school. Güneyli and Akıntuğ (2012) explored the mental images about the concept of book and found that only 4 participants expressed negative opinions about the concept stating that book is an element of pressure in their lives. This negative finding is also supported by the current study because the ratios of the participants having negative opinions are similar to each other in two studies. When the research focusing on the creation of metaphors related to reading, book and reading perception is reviewed, it is seen that while there are similar results, there are also some different results. Yet, in general, the participants are of the opinion that reading is a necessity and a means of having access to information; develops the person and this development leads to some changes in the person, it is a source of happiness and a useful activity.

The reading training process starting in the family continues through school life and rest of life. The habit of reading is not easy to acquire. Good readers invest great efforts to gain the skill of reading. Reading is a skill that should be developed not only during the school life but throughout the whole life (Erdağı Toksun, 2015). Reading is a skill that should be mastered and developed by not only pre-service Turkish teachers but also by all the university students. Therefore, besides those of pre-service Turkish teachers, other university students' perceptions of reading can be explored through metaphors. The development of reading skill starting at early ages is also an important determiner of attitudes towards reading. By using metaphor research, reading perceptions of students from different levels of schooling can be determined and then compared. In light of the findings to be reported by such research, works can be done on negative attitudes of students to turn them into positive.

**Araştırma makalesi:** Erdağı-Toksun, S. (2019). Türkçe öğretmen adaylarının okuma kavramına ilişkin metaforik algıları. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21 (2), 144-157.



## The Investigation of MONE Pre-school Science Activities According to the Scientific Processing Skills

Duygu BİNGÖL\*, Merve ÜNAL\*\*

Received date: 10.09.2018

Accepted date: 03.07.2019

### Abstract

This study was aimed to determine the extent to which the scientific process skills were included in the pre-school education activity book of the Ministry of National Education. In the study; science activities in the pre-school education activity book implemented in pilot provinces were examined individually by content analysis method in terms of scientific process skills and it was determined which scientific process skills were based on the activities. The semi-structured interview form was prepared by the researchers in order to determine the opinions of the pre-school teachers about the activities in the pilot pre-school education activity book and it was applied to pre-school teachers working in independent kindergartens in Erzincan province center. This research was carried out in the survey model by taking the opinion of 51 preschool teachers working in independent kindergarten in Erzincan province center in 2017-2018 school years. The data were collected by content analysis form and semi-structured interview form. The data obtained were subjected to statistical analysis in the SPSS program and frequency and percentage values were calculated for each question.

**Keywords:** Pre-school education, science process skills, pre-school education activity book.

\* Inonu University, Institute of Educational Sciences, Malatya, Turkey; [duygu.bingol87@gmail.com](mailto:duygu.bingol87@gmail.com)

\*\* Inonu University, Faculty of Education, Department of Primary Education, Malatya, Turkey; [merve.unal@inonu.edu.tr](mailto:merve.unal@inonu.edu.tr)

# MEB Okul Öncesi Fen Etkinliklerinin Bilimsel Süreç Becerileri Açısından İncelenmesi

Duygu BİNGÖL\*, Merve ÜNAL\*\*

Geliş tarihi: 10.09.2018

Kabul tarihi: 03.07.2019

## Öz

Bu çalışma, bilimsel süreç becerilerinin pilot illerde uygulanan MEB okul öncesi eğitim etkinlik kitabında ne kadar yer aldığını tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada; pilot illerde uygulanan MEB okul öncesi eğitim etkinlik kitabında yer alan fen etkinlikleri bilimsel süreç becerileri açısından içerik analizi yöntemiyle tek tek ele alınmış ve etkinliklerin hangi bilimsel süreç becerisini temel aldığı ortaya konmuştur. Okul öncesi öğretmenlerin pilot illerde uygulanan MEB okul öncesi eğitim etkinlik kitabında yer alan etkinlikler hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu araştırmacılar tarafından hazırlanmış ve Erzincan İli merkez ilçede bağımsız anaokullarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerine uygulanmıştır. Bu araştırma, tarama modelinde olup 2017-2018 öğretim yılında Erzincan il merkezinde bağımsız anaokulunda görev yapan 51 okul öncesi öğretmenin görüşü alınarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veriler, içerik analiz formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Elde edilen verileri SPSS programında istatistik analizine tabi tutulmuş ve her bir soru için frekans ve yüzde değerleri hesaplanmıştır.

**Anahtar kelimeler:** okul öncesi eğitim, bilimsel süreç becerileri, okul öncesi etkinlik kitabı.

\*İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya, Türkiye; duygu.bingol87@gmail.com

\*\*İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Malatya, Türkiye; merve.unal@inonu.edu.tr

## **1. Giriş**

Yaşamın kritik yılları olarak adlandırılan okul öncesi eğitim dönemi; çocuğun doğduğu günden temel eğitime başladığı güne kadar geçen yılları kapsayan ve çocukların daha sonraki yaşamlarında önemli rol oynayan, çocukların hazırlanan zengin uyarıcı ortamlarla bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal becerilerinin geliştiği, kişiliğin şekillendiği, ailede ve kurumlarda verilen eğitim süreci olarak tanımlanmaktadır (Aral, Kandır ve Yaşar, 2002; Güler ve Bıkmaz, 2002).

Yukarıda belirtilen hedefleri kazandırmaya yönelik olarak okul öncesi eğitim kurumlarında yapılan etkinliklerden biri de fen etkinlikleridir. Fen eğitiminin temel amacı; çocuğun önce kendisini sonra da çevresini tanımasıdır. Fen, bilime ilişkin bilgilerin aktarılması olmayıp çocuğun bunları yaparak, yaşayarak öğrenmesidir. Çocuğun araştırma, inceleme ve gözlem yapma becerilerini geliştirerek sağlam bilimsel düşünceyi öğrenebilmesidir (Gürdal vd., 1993).

Erken yaşlardan itibaren çocuklar var olan merak duyguları sayesinde çevresindeki olayları gözlemlemeye, gözlemedikleri olayları yorumlamaya ve merak ettikleri sorulara cevap bulmaya çalışırlar. Çocuklar sorularına cevap aramaya başladığı andan itibaren zihinlerinde fen ve doğaya yönelik yapılanmalar da başlamakta ve yaşamları boyunca devam etmektedir.

Çocuklar için fen; çevrelerindeki dünya hakkında edindikleri kazanımlar, gördükleri, duydukları, kokladıkları, dokundukları her şey olarak adlandırılmaktadır (Armga vd., 2002). Aynı zamanda yaşadıkları dünyayı anlamaya çalışmak, dünyayı keşfetmektir (Drons ve Given, 2005; Tsung-Hui, 2001). Fen, insanlar tarafından belirlenmiş kavramlar ve eylemler listesinden ziyade, çocuğun düşünme ve uygulama süreci ve bu süreç içerisinde kullandığı bilimsel süreç becerileri olarak tanımlanmaktadır (Brenneman, 2009; Morrison, 2012).

Bilimsel süreçler, bilginin açığa çıkması ve keşiflerin anlamlı bir şekilde yorumlanabilmesi için bilimde kullanılan uygulamaların hepsidir (Çepni, Ayvacı ve Bacanak, 2004; Şimşek ve Çınar, 2007). Bilimsel süreç becerileri ise, bilimin genel araçları ve bilimsel araştırma yapmak için gerekli bilgi ve becerilerin tümünü kapsamaktadır (Aktamış ve Ergin, 2007; Carin ve Bass, 2001; Harlen, 1999).

Bilimsel süreç becerileri temel beceriler ve birleştirilmiş beceriler diye ikiye ayrılır. Temel beceriler; gözlem, sınıflama, iletişim kurma, ölçüm yapma, tahmin etme, çıkarım yapmayı içerirken birleştirilmiş beceriler ise değişkenleri belirleme, verileri yorumlama, deney yapma ve model oluşturmayı içermektedir. Küçük çocuklara bu becerilerden temel süreç becerileri kazandırılabilir. İleriki eğitim seviyesinde birleştirilmiş becerilerin kazanılabilmesi için temel süreç becerilerinin tam anlamıyla kazanılmış olması gerekmektedir (Soydan, 2017).

Bilimsel süreçler, çocukların somut deneylerle yeni bilgiler kazanmalarını sağlamaktadır. Bu beceriler, bir biri üstüne inşa edilerek gelişmektedir. Yaşamın ilk yıllarından itibaren kullanılan gözlem yapma, karşılaştırma, sınıflama, ölçme ve iletişim ile ilgili beceriler bilimsel süreçlerin temelini oluşturmakta ve bu beceriler günlük yaşamı sürdürmek için gerekli olan beceriler arasında yer almaktadır. Çocuklar temel eğitime başladıkları andan itibaren, bilginin toplanması ve organize edilmesini içeren orta düzeydeki çıkarım yapma ve önceden tahmin etme süreç becerilerini kullanmaya başlamaktadır. Çocukların temel becerileri güçlü bir temele sahip olmasıyla hipotez kurma ve değişkenleri belirleme gibi daha üst bilimsel becerileri rahatlıkla kazanabilmektedir (Arnas, 2007; Charlesworth ve Lind, 2003; Gallenstein, 2005).

Bilimsel süreçler; öncelikle deneyimlerin bir araya getirilmesiyle çevrenin keşfedilmesi, materyallerin hangi amaçla kullanılacaklarının öğrenilmesi, çevredeki eşyaların daha dikkatli incelenmesi, bir şeyin başka bir şey ile kıyaslanıp, karşılaştırılması, nesnelerin ölçülmesi, soru sorma, tartışma ve çıkarım yapabilmeyi öğrenebilmesi, nesnelerin nasıl yapıldığına dikkat etme, birbirleriyle olan ilişkilerinin araştırılması gibi yeteneklerin gelişmesini desteklemektedir (Kefi, 2005; Ünal, 2014).

Bilimsel süreç becerileri çocuklara organize etme, sınıflandırma, problem çözme, nedenini araştırma ve mantık yürütme, eleştirel düşünme, karar verme ve en önemlisi meraklarını giderme olanağı sağlar. Çocuklara günlük yaşamdaki problemleri çözme yeteneği kazandırır. Çocuklara dünyanın incelenmeye, araştırılmaya ve öğrenmeye değer olduğunu kavratarak fen ve doğaya karşı olumlu tutum geliştirmesine katkı sağlar. Ayrıca küçük çocukların okuma yazma becerilerini, sınıf iletişimlerini ve düşünme becerilerini geliştirir. Bu yüzden okul öncesi dönem fen etkinliklerinin planlanmasında çocukların ilk elden aktif olarak katılabilecekleri, gözlemlerde bulunabilecekleri, ölçüm yapabilecekleri, yaptıklarından elde ettikleri verileri kaydedebilecekleri, verileri yorumlayabilecekleri ve bu verilerden çıkarım yapabilecekleri etkinlikler tasarlanması gerekmektedir. Eğer temel eğitimin ilk yılları olan okul öncesi eğitim kurumlarında bu beceriler kazandırılmazsa çocuklar daha kolay bir yaşantı için gerekli olan bilgi ve becerilere sahip olamazlar (Egger, 2005; Kazeni, 2005; Kuru ve Akman, 2017; Lind, 2000; Saçkes, Akman ve Trundle, 2012).

Yapılan araştırmalarda bu becerilerin kazandırılabilmesi için iyi bir öğrenme öğretme ortamı hazırlanmalı ve düzenlenen etkinliklerle bu ortamın desteklenmesi gerekmektedir (Ayvacı, 2010; Büyüктаşkapu, Çeliköz ve Akman, 2012; Kefi ve Uslu, 2015).

Erken yaşlarda bu becerilerin kazandırılması için yapılan birçok çalışmada bu becerileri kazandırmak için hazırlanan fen programlarının çocuklara bu becerileri kazandırdığı görülmüştür (Ayvacı, Devocioğlu ve Yiğit, 2002; Garbet, 2003; Kuru ve Akman, 2017; Saçkes, 2014; Ünal ve Sağlam, 2018). Ayrıca bu becerilerin kazanımı okul öncesi dönemde kazanıldığında ileriki eğitim seviyesinde birleştirilmiş beceriler kazanılmakla kalmayıp gelecekte de kullanmak için korundukları görülmüştür (Soydan, 2017). Bu yüzden bilimsel süreç becerileri küçük yaştan itibaren çocuklara kazandırılması ve çocuklar için hazırlanan eğitim programlarında yer alması gerekmektedir.

Türkiye’de okul öncesi eğitim programında (2013) bilimsel süreç becerilerini kazandırmaya yönelik kazanım ve göstergeler çizelge 1 de belirtilmiştir.

BSB	2013 OKUL ÖNCESİ EĞİTİM PROGRAMI
GÖZLEM	<p><b>Kazanım 1.</b> Nesne/durum/olaya dikkatini verir.</p> <p><b>Göstergeleri:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Dikkat edilmesi gereken nesne/durum/olaya odaklanır.</li> <li>2. Dikkatini çeken nesne/durum/olaya yönelik sorular sorar.</li> <li>3. Dikkatini çeken nesne/duru/olayı ayrıntılarıyla açıklar.</li> </ol> <p><b>Kazanım 3.</b> Algıladıklarını hatırlar.</p> <p><b>Göstergeleri:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Nesne/durum/olayı bir süre sonra yeniden söyler.</li> <li>2. Eksilen veya eklenen nesneyi söyler.</li> <li>3. Hatırladıklarını yeni durumlarda kullanır.</li> </ol> <p><b>Kazanım 5.</b> Nesne veya varlıkları gözlemler.</p> <p><b>Göstergeleri:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Nesne/varlığın adını, rengini, şeklini, büyüklüğünü, uzunluğunu, dokusunu, sesini, kokusunu, yapıldığı malzemeyi, tadını, miktarını ve kullanım amaçlarını söyler.</li> </ol>
SINIFLA MA	<p><b>Kazanım 7.</b> Nesne veya varlıkları özelliklerine göre gruplar.</p> <p><b>Göstergeleri:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Nesne/varlıkları rengine, şekline, büyüklüğüne, uzunluğuna, dokusuna, sesine, yapıldığı malzemeye, tadına, kokusuna, miktarına ve kullanım amaçlarına göre gruplar.</li> </ol>
TAHMİN ETME	<p><b>Kazanım 2.</b> Nesne/durum/olayla ilgili tahminde bulunur.</p> <p><b>Göstergeleri:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Nesne/durum/olayla ilgili tahminini söyler.</li> <li>2. Tahmini ile ilgili ipuçlarını açıklar.</li> <li>3. Gerçek durumu inceler.</li> <li>4. Tahmini ile gerçek durumu karşılaştırır.</li> </ol>
ÖLÇME	<p><b>Kazanım 11.</b> Nesnelere ölçer.</p> <p><b>Göstergeleri:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ölçme sonucunu tahmin eder.</li> <li>2. Standart olmayan birimlerle ölçer.</li> <li>3. Ölçme sonucunu söyler.</li> <li>4. Ölçme sonuçlarını tahmin ettiği sonuçlarla karşılaştırır.</li> <li>5. Standart ölçme araçlarının neler olduğunu söyler.</li> </ol>
VERİLERİ KAYDETME	<p><b>Kazanım 20.</b> Nesne/sembollerle grafik hazırlar.</p> <p><b>Göstergeleri:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Nesnelere kullanarak grafik oluşturur.</li> <li>2. Nesnelere sembollerle göstererek grafik oluşturur.</li> <li>3. Grafiği oluşturan nesnelere veya sembollere sayar.</li> <li>4. Grafiği inceleyerek sonuçları açıklar.</li> </ol>
SONUÇ ÇIKARMA	<p><b>Kazanım 17.</b> Neden-sonuç ilişkisi kurar.</p> <p><b>Göstergeleri:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Bir olayın olası nedenlerini söyler.</li> <li>2. Bir olayın olası sonuçlarını söyler.</li> </ol>

### Çizelge 1. Bilimsel süreç becerilerini içeren kazanım ve göstergeler

Bu çalışmanın amacı yukarıdaki çizelgede belirtilmiş olan bilimsel süreç becerilerinin pilot illerde uygulanması için bağımsız anaokullarına gönderilen MEB okul öncesi eğitim etkinlik kitabında yer alan fen etkinliklerinde ne kadar temsil edildiğini ortaya koymaktır.

**Problem Cümlesi:** Bilimsel süreç becerilerinin pilot illerde uygulanan MEB okul öncesi eğitim etkinlik kitabında ne oranda yer almaktadır?



### **Alt Problemler:**

1. Bilimsel süreç becerilerinin pilot illerde uygulanan MEB okul öncesi eğitim etkinlik kitabındaki fen etkinliklerinde temsil edilme durumları nedir?
2. Okul öncesi öğretmenlerinin pilot illerde uygulanan MEB okul öncesi eğitim etkinlik kitabında yer alan fen etkinlikleri hakkındaki görüşleri nelerdir?

## **2. Yöntem**

### **2.1. Araştırmanın Modeli**

Bu çalışmada, nitel veri elde etme yöntemlerinden içerik analizi ve nicel verileri elde etmede kullanılan tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada; pilot illerde uygulanan MEB okul öncesi eğitim etkinlik kitabında yer alan fen etkinlikleri bilimsel süreç becerileri açısından içerik analizi yöntemiyle tek tek ele alınmış ve etkinliklerin hangi bilimsel süreç becerisini temel aldığı ortaya konmuştur. Bu çerçevede gözlem, sınıflama, tahmin etme, ölçme, verileri kaydetme ve sonuç çıkarma olarak isimlendirilen altı bilimsel süreç becerisi incelenmiştir. Pilot illerde uygulanan MEB okul öncesi eğitim etkinlik kitabında yer alan fen etkinlikleri planlarında kazanım-göstergeler ve öğrenme süreçleri belirtilen bilimsel süreç becerileri açısından incelenmiştir.

Ayrıca çalışmada, yarı yapılandırılmış görüşme formu ile okul öncesi öğretmenlerinin etkinlik kitabındaki fen etkinlikleri hakkındaki görüşleri incelenmiştir.

### **2.2. Çalışma Grubu**

Araştırmanın evrenini 2017-2018 eğitim öğretim yılı Erzincan İli merkez ilçesinde görev yapan bağımsız anaokullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme formları evrenin hepsine ulaştırılmış (n:68) ancak 51 okul öncesi öğretmenden geri dönüt alınmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu da bu 51 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemine oluşturan öğretmenlere ait demografik bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1. Pilot okullarda görev yapan okul öncesi öğretmenlere ilişkin demografik veriler**

Kişisel Bilgiler		n	%
Cinsiyet	Kadın	50	98
	Erkek	1	2
	<b>Toplam</b>	<b>51</b>	<b>100</b>
Yaş	25-30 yaş	13	26
	31-36 yaş	22	43
	37-42 yaş	14	27
	43 ve üzeri	2	4
	<b>Toplam</b>	<b>51</b>	<b>100</b>
Öğrenim Düzeyi	Lisans	51	100
Hizmet Süresi	1-5 yıl	2	3
	6-10 yıl	27	44
	11-15 yıl	13	38
	16 yıl ve üzeri	9	15
	<b>Toplam</b>	<b>51</b>	<b>100</b>
2017-2018 eğitim öğretim yılında eğitim verdiği yaş grubu	36-48 ay	6	12
	48-60 ay	10	19
	60-72 ay	35	69
	<b>Toplam</b>	<b>51</b>	<b>100</b>

Tablo 1 incelendiğinde çalışmaya katılan öğretmenlerin %98'inin kadın olduğu, öğretmenlerin %43'ünün yaş aralığının 31-36 yaş aralığında olduğu, öğretmenlerin tamamının lisans mezunu olduğu, öğretmenlerin yarıya yakınının (%44) hizmet süresinin 6-10 yıl arasında değiştiği ve çoğunun (%69) 60-72 aylık çocukların öğretmeni olduğu belirlenmiştir.

### **2.3. Verilerin Toplaması**

Araştırmanın verileri, pilot illerde okul öncesi öğretmenlerine rehber olması için hazırlanan MEB okul öncesi eğitim etkinlik kitabındaki fen etkinlikleri içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir. Etkinlik kitabındaki fen etkinlik planlarının kazanım göstergeleri ile öğrenme süreçleri bilimsel süreç becerileri açısından tek tek incelenmiştir.

Ayrıca 2017-2018 eğitim öğretim yılı ikinci yarıyılının son haftası öğretmenlerden pilot illerde uygulanan MEB okul öncesi eğitim etkinlik kitabında yer alan fen etkinlikleri hakkındaki görüşleri alınmıştır.

#### **2.3.1. Veri toplama araçları**

Çalışmada bilimsel süreç becerilerinin pilot illerde uygulanan MEB okul öncesi eğitim etkinlik kitabında temsil edilme durumlarını ortaya koymak için; pilot illerden biri olan Erzincan İli merkez ilçesi bağımsız anaokullarında görev yapan öğretmenlere dağıtılan etkinlik kitabında yer alan fen etkinlikleri kullanılmıştır. Bu dokümanlar araştırmacılar tarafından bilimsel süreç becerileri açısından içerik analiz yöntemiyle incelemeye tabi tutulmuştur.

Ayrıca, dokümanları incelenen okullarda görev yapan okul öncesi öğretmenleriyle de MEB okul öncesi eğitim etkinlik kitabında yer alan fen etkinlikleri hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu görüşme formu 8 soru içermekte olup araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Form likert tipinde hazırlanmış olup, her ifade için "yeterli", "kısmen yeterli" ve "yetersiz" şeklinde derecelendirilmiştir. Hazırlanan görüşme formunun amaca ne derece hizmet ettiği, anlaşılabilirliği ve uygulanabilirliğini kontrol etmek amacıyla 3 alan uzmanlarının görüşlerine sunulmuştur. Uzmanların önerileri doğrultusunda görüşme formu düzenlenmiştir. İkinci aşamada bir okul öncesi öğretmeni ile ön uygulama yapılmış, herhangi bir sorun yaşanmadığı gözlenmiştir.

### **2.4. Verilerin Analizi**

MEB okul öncesi eğitim etkinlik kitabındaki fen etkinlik planlarının kazanım göstergeleri ile öğrenme süreçleri bilimsel süreç becerileri açısından tek tek incelenmiştir. Her bir fen etkinliği planı için hangi bilimsel süreç becerilerinin ne oranda yer aldığı tespit edilmiştir. Bu beceriler fen etkinlik planlarında teker teker toplanmış ve sonunda genel toplam alınmıştır. Sonrada her bir bilimsel süreç becerisinin genel toplam sayısına oranları hesaplanarak frekans ve yüzdeleri bulunmuştur.

Ayrıca 2017-2018 eğitim öğretim yılı ikinci yarıyılının son haftası öğretmenlerin pilot illerde uygulanan MEB okul öncesi eğitim etkinlik kitabında yer alan fen etkinlikleri hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmış ve elde edilen verileri SPSS programında istatistik analizine tabi tutulmuş ve her bir soru için frekans ve yüzde değerleri verilmiştir.

### 3. Bulgular

Bu bölümde araştırma bulguları her alt probleme ilişkin olarak verilmiştir.

#### 3.1. Birinci Alt Probleme Ait Bulgular

Birinci alt problemle ilgili olarak pilot illerde uygulanan MEB okul öncesi eğitim etkinlik kitabında yer alan fen etkinlikleri bilimsel süreç becerileri (BSB) açısından incelenmiş ve Tablo 2, Tablo 3, Tablo 4 ve Tablo 5' te gösterilmiştir.

**Tablo 2. Fen etkinlik planlarında ele alınan kazanım ve göstergelerin bilimsel süreç becerilerini içerme durumlarına ait bulgular**

Etkinlik No	Etkinlik Adı	Gözlem	Sınıflama	Tahmin etme	Ölçme	Verileri kaydetme	Sonuç çıkarma
1	Merhaba arkadaşım, merhaba çiçek	X					
2	Serçenin yemek evi	X					
3	Geri dönüşüm 1- Atık avcılar	X				X	
4	Geri dönüşüm 2- Sembol	X	X				
5	Geri dönüşüm 3- Sev dünyayı						
6	Tohumlar doğaya	X		X			
7	Arkeologlar işbaşında	X		X			X
8	Çöplerim geri dönüşüyor	X					
9	Eğlenceli temizlik						
10	Torbada neler var?	X					
11	Yaprak Kapmaca	X					
12	Diş sağlığı	X					
13	Hava grafiği					X	
14	Limon kardeş	X					
15	Yaprak perdeler						
16	Kurabiye yapıyoruz	X		X			
17	Doldur boşalt	X					
18	Renkli taşlarım	X			X		
19	Tatları keşfetme zamanı		X				
20	Yaprak koleksiyonum	X					
21	Askıdan teraziye				X		
22	Kendi yoğurdunu kendin mayala						
23	Kutuda ne var?	X		X			
24	Vücudumu tanıyorum	X					
25	Turşu yapıyoruz						X
26	Küçük şehir plancıları						
27	Yeşil balonun hikayesi	X					
28	Arkadaşlık grafiği	X	X				
29	Besin tabağı						
30	Çekime dayanamayan boyalar						X
31	Mikrobun keşfi	X		X			X
32	Mikroplar elden ele			X			
33	Sayarım fırçalarken			X			
34	Suyun içinde neler kaybolur?	X		X		X	
35	Taze mi bayat mı?			X			

36	Termometre mi?	X	X	X			
37	Beş çorbası	X					
38	Şekerden kuleler çözünüyor	X				X	
39	Bana bak aynısını yap					X	
40	Buzdan turuncu	X	X				
41	Dökülmeyen su		X			X	
42	Gece-gündüz						
43	Otların arasında	X					
44	Talaştan nesnelere	X				X	
45	Bir renk söyle: Mor	X					
46	Sesleri sırala	X	X				
47	Tatlı mı tatlı	X		X			
48	Tuz gölü	X	X				
49	Ana renklerden ara renklere	X					
50	Piri Reis						
51	Boş dolu oyunu	X					
52	Kalbimin hızı					X	
53	Penguenlerin dünyası			X		X	
54	Portakalı sıkalım	X					
55	Kaktüs	X	X				
56	Nedir bu erozyon?	X					
57	Rüzgar yapalım	X		X	X		
58	Sesli bir gün	X	X				
59	Kirli su temizlenir mi?	X				X	
60	Tat kavanozu		X			X	
61	Minik tohumun rüyası	X					
62	Çalışkan arılar						
63	İskelet nedir?			X			
64	Kuğular suda neden ıslanmaz?			X		X	
65	Limon vazosu	X					
66	Olmazsa olmaz						
67	Çalışkan karıncalar			X			
68	Benim gölgem			X			
69	Denizim buharlaşıyor					X	
70	Farklı bakışlar	X	X				
71	Gölge eşleştirme					X	
72	Güneş saati	X					
73	Renkli balonlar	X	X			X	
74	Statik elektrikle hareketlenen kanatlar			X			
75	Suyun bitkiler içindeki yolculuğu					X	
76	Boyasız, fırçasız resimler						
77	Peribacaları	X					
78	Kültürel mirasım çömlek	X					
	<b>TOPLAM</b>	<b>46</b>	<b>8</b>	<b>22</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>16</b>

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlere rehber kitap olarak hazırlanmış olan okul öncesi eğitim etkinlik kitabındaki 78 etkinliğin planında yer alan kazanım ve göstergelerin bilimsel süreç becerilerinden en çok gözlem becerisinin bulunduğu görülmektedir. Ölçme ve verileri kaydetme becerilerine bu etkinlik planlarının sadece 4 tanesinin kazanımlarında yer alırken, tahmin etme becerisi 22 etkinlikte, sonuç çıkarma becerisi ise 16 etkinlikte yer aldığı görülmektedir.

**Tablo 3. Fen etkinlik planlarındaki öğrenme süreçlerinin bilimsel süreç becerilerini içerme durumlarına ait bulgular**

Etkinlik No	Etkinlik Adı	Gözlem	Sınıflama	Tahmin etme	Ölçme	Verileri kaydetme	Sonuç çıkarma
1	Merhaba arkadaşım, merhaba çiçek	X					
2	Serçenin yemek evi	X					
3	Geri dönüşüm 1- Atık avcılar	X	X			X	
4	Geri dönüşüm 2- Sembol	X	X				
5	Geri dönüşüm 3- Sev dünyayı	X		X			X
6	Tohumlar doğaya	X	X			X	X
7	Arkeologlar işbaşında	X		X			X
8	Çöplerim geri dönüşüyor	X					
9	Eğlenceli temizlik	X					
10	Torbada neler var?	X					
11	Yaprak Kapmaca	X					
12	Diş sağlığı	X					
13	Hava grafiği	X				X	
14	Limon kardeş	X					
15	Yaprak perdeler	X					
16	Kurabiye yapıyoruz						
17	Doldur boşalt						
18	Renkli taşlarım	X		X	X		
19	Tatları keşfetme zamanı	X					
20	Yaprak koleksiyonum	X					
21	Askıdan teraziye	X			X		
22	Kendi yoğurdunu kendin mayala	X					
23	Kutuda ne var?	X					
24	Vücudumu tanıyorum						
25	Turşu yapıyoruz	X					
26	Küçük şehir plancıları	X					
27	Yeşil balonun hikayesi						
28	Arkadaşlık grafiği	X	X				
29	Besin tabağı						
30	Çekime dayanamayan boyalar	X					
31	Mikrobun keşfi	X					
32	Mikroplar elden ele	X					
33	Sayarım fırçalarken	X		X			
34	Suyun içinde neler kaybolur?	X		X		X	
35	Taze mi bayat mı?	X		X			
36	Termometre mi?	X		X	X		
37	Beş çorbası	X					
38	Şekerden kuleler çözüyor	X		X			
39	Bana bak aynısını yap						
40	Buzdan turuncu	X		X			
41	Dökülmeyen su	X		X			X
42	Gece-gündüz	X					
43	Otların arasında	X					
44	Talaştan nesnelere	X		X			
45	Bir renk söyle: Mor	X		X			
46	Sesleri sırala	X	X				
47	Tatlı mı tatlı	X		X			

48	Tuz gölü	X	X			X
49	Ana renklerden ara renklere	X				
50	Piri Reis	X	X			
51	Boş dolu oyunu					
52	Kalbimin hızı	X				
53	Penguenlerin dünyası	X				
54	Portakalı sıkalım	X				
55	Kaktüs	X	X			
56	Nedir bu erozyon?	X				X X
57	Rüzgar yapalım	X	X	X		
58	Sesli bir gün	X	X			
59	Kirli su temizlenir mi?	X		X		
60	Tat kavanozu	X	X			X
61	Minik tohumun rüyası	X				
62	Çalışkan arılar	X				
63	İskelet nedir?	X				
64	Kuğular suda neden ıslanmaz?	X				
65	Limon vazosu	X				X
66	Olmazsa olmaz	X				
67	Çalışkan karıncalar	X				
68	Benim gölgem	X				
69	Denizim buharlaşıyor	X				
70	Farklı bakışlar	X				
71	Gölge eşleştirme	X				
72	Güneş saati	X	X	X		
73	Renkli balonlar	X	X			X
74	Statik elektrikle hareketlenen kanatlar	X	X			
75	Suyun bitkiler içindeki yolculuğu	X				
76	Boyasız, fırçasız resimler					
77	Peribacaları	X	X			X
78	Kültürel mirasım çömlek	X	X			
	<b>TOPLAM</b>	<b>70</b>	<b>8</b>	<b>22</b>	<b>5</b>	<b>7</b> <b>8</b>

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlere rehber kitap olarak hazırlanmış olan okul öncesi eğitim etkinlik kitabındaki 78 fen etkinlik planının öğrenme sürecinde yine en çok gözlem becerisinin bulunduğu görülmektedir. Ölçme ve verileri kaydetme becerilerine bu etkinlik planlarının sırasıyla 5 ve 7 etkinliğin öğrenme sürecinde yer alırken, tahmin etme becerisi 22 etkinlikte, sonuç çıkarma becerisi ise 8 etkinlikte yer aldığı görülmektedir.

Bu becerilerin pilot illerde uygulanan öğretmen rehber kitabı olarak hazırlanan okul öncesi etkinlik kitabında bulunma yüzdeleri Tablo 4' te verilmiştir.

**Tablo 4. BSB'nin pilot illerde uygulanan MEB okul öncesi eğitim etkinlik kitabında yer alan fen etkinlikleri planlarının kazanım göstergeleri ve öğrenme süreçlerinde temsil edilme yüzdeleri**

Bilimsel Süreç Becerileri (BSB)	Kazanım ve göstergelerde %	Öğrenme süreçlerinde %
Gözlem	46	58
Sınıflama	8	7
Tahmin etme	22	18
Ölçme	4	4
Verileri kaydetme	4	6
Sonuç çıkarma	16	7

Tablo 4 incelendiğinde BSB'nin pilot illerde uygulanan MEB okul öncesi eğitim etkinlik kitabında yer alan fen etkinlikleri planlarının kazanım göstergeleri ve öğrenme süreçlerinde temsil edilme yüzdesi en fazla (%50) gözlem becerisi iken daha sonra tahmin etme (%20) becerisi gelmektedir. Sınıflama, verileri kaydetme ve sonuç çıkarma becerileri ise çok az yer verildiği görülmektedir.

### 3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Okul öncesi öğretmenlerinin pilot illerde uygulanan MEB okul öncesi eğitim etkinlik kitabında yer alan fen etkinlikleri hakkındaki görüşlerine ait bulgular Tablo 5, Tablo 6 ve Tablo 7'de verilmiştir.

**Tablo 5. Öğretmenlerin pilot illerde uygulanan MEB okul öncesi eğitim etkinlik kitabında yer alan fen etkinlikleri hakkındaki görüşlerinin frekans ve yüzdeleri**

Maddeler	Yeterli		Kısmen yeterli		Yetersiz		Toplam
	f	%	f	%	f	%	
1. madde	19	37	13	26	19	37	51
2. madde	26	51	5	10	20	39	51
3. madde	25	49	24	47	2	4	51
4. madde	30	59	11	21	10	20	51
6. madde	25	49	18	35	8	16	51

Tablo 5'e göre 1. madde de yer alan "pilot illerde uygulanan MEB okul öncesi etkinlik kitabındaki fen etkinliklerinin uygun ve yeterli olduğunu düşünüyorum" ifadesini öğretmenlerin %37 si yetersiz bulurken %37 si yeterli olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenler 2. madde de yer alan "pilot illerde uygulanan MEB okul öncesi etkinlik kitabındaki fen etkinlikleri tüm yaş grubuna uygundur" ifadesini % 51'i yeterli olarak ifade etmişlerdir. 3. madde de yer alan "pilot illerde uygulanan MEB okul öncesi etkinlik kitabındaki fen etkinlikleri bilimsel süreç becerileri geliştirebilecek düzeydedir" ifadesini öğretmenlerin yarısı (%49) yeterli bulurken, yarısına yakını kısmen yeterli olarak ifade etmişlerdir. 4. madde de yer alan "pilot illerde uygulanan MEB okul öncesi etkinlik kitabındaki fen etkinliklerinin amaç ve kazanımlarında bilimsel süreç

becerilerine yeterince yer verilmiştir” ifadesini öğretmenlerin %59’u yeterli olarak ifade etmişlerdir. 6. madde de “pilot illerde uygulanan MEB okul öncesi etkinlik kitabındaki fen etkinlikleri öğrenme sürecinde bilimsel süreç becerilerine yeterince yer verilmiştir.” ifadesini ise öğretmenlerin yarısı (%49) yeterli olarak gördüklerini ifade ederken diğer yarısı bilimsel süreç becerilerine öğrenme sürecinde tüm beceriler kazandırılması şeklinde değil de bazı becerilerin verildiği söylenebilir.

**Tablo 6. Kazanım ve göstergelerde yer alan bilimsel süreç becerilerinin öğretmen görüşlerine göre dağılımı**

Bilimsel Süreç Becerileri	f	%	N
Gözlem	34	66,7	51
Sınıflama	12	23,5	51
Tahmin etme	30	58,9	51
Ölçme	9	17,7	51
Verileri kaydetme	0	0	51
Sonuç çıkarma	15	29,4	51

Tablo 6’ da öğretmenler 5. madde de “pilot illerde uygulanan MEB okul öncesi eğitim etkinlik kitabında yer alan fen etkinlikleri kazanım ve göstergelerinde aşağıda belirtilen becerilerden en çok hangi beceriye yer verilmiştir” sorusuna en çok %67 ile gözlem becerisinin olduğunu belirtirken daha sonra sırasıyla, tahmin etme (%59), sonuç çıkarma (%29), sınıflama (%24), ölçme (%18) becerilerinin geldiğini belirtmişlerdir. Bilimsel süreç becerilerinden verileri kaydetme becerisini işaretleyen öğretmen olmamıştır.

**Tablo 7. Öğrenme sürecinde yer alan bilimsel süreç becerilerinin öğretmen görüşlerine göre dağılımı**

Bilimsel Süreç Becerileri	f	%	N
Gözlem	33	64,7	51
Sınıflama	14	27,4	51
Tahmin etme	23	45,1	51
Ölçme	4	7,8	51
Verileri kaydetme	0	0	51
Sonuç çıkarma	16	31,3	51

Tablo 7’ de öğretmenler 7. madde de “pilot illerde uygulanan MEB okul öncesi eğitim etkinlik kitabında yer alan fen etkinlikleri öğrenme sürecinde aşağıda belirtilen becerilerden en çok hangi beceriye yer verilmiştir” sorusuna en çok %65 ile gözlem becerisinin olduğunu belirtirken daha sonra sırasıyla tahmin etme(%45), sonuç çıkarma(%31), sınıflama(%27), ölçme (%8) becerilerinin geldiğini belirtmişlerdir. Yine bilimsel süreç becerilerinden verileri kaydetme becerisini işaretleyen öğretmen olmamıştır.



#### **4. Tartışma ve Sonuç**

Okul öncesi dönem fen eğitim de amaç çocuğun önce kendisini daha sonra ise yaşadığı dünyayı keşfetmesidir. Küçük çocuklar tıpkı bilim insanları gibi yaşadıkları dünyayı keşfetmek için bilimsel süreçlere ihtiyaç duyarlar (Drons ve Given, 2005; Tsung-Hui, 2001; Ünal, 2014). Ayrıca okul öncesi dönem fen eğitiminin amaçlarından biri de çocukların aktif olması, fen ve bilime karşı olumlu tutum geliştirmesi, çocukların temel araştırma yöntem ve yollarını kullanma becerilerinin kazandırmak olmalıdır. Bu beceriler de bilimsel süreç becerileri ile kazandırılabilir (Tan ve Temiz, 2003; Ünal, 2014). Yapılan çalışmada bilimsel süreç becerilerinin okul öncesi eğitim programının uygulanması konusunda okul öncesi öğretmenlerine rehber olması için hazırlanan ve uygulaması pilot illerde gerçekleşen MEB okul öncesi etkinlik kitabında ne kadar yer aldığı tespit edilmiştir.

Buna göre pilot illerde uygulanan MEB okul öncesi eğitim etkinlik kitabında yer alan fen etkinliklerinin kazanım ve göstergeleri ile öğrenme süreçlerinde çocukların “gözlem” becerilerine daha çok yer verilmişken “sınıflama”, “ölçme”, “verileri kaydetme” ve “sonuç çıkarma” becerilerine çok az yer verildiği belirlenmiştir.

Alan yazın incelendiğinde yapılan çalışmaya benzer olarak Koray, Bahadır ve Geçkin (2006), Yıldız Feyzioğlu ve Tatar (2012)’in yaptıkları çalışmalarda ders kitaplarında müfredat programında temel bilimsel süreç becerilerinde gözleme becerisi en fazla yer alan beceri olurken sınıflama, verileri kaydetme, ölçme ve sonuç çıkarma becerilerine çok az yer verdikleri belirlenmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin pilot illerde uygulanan MEB okul öncesi eğitim etkinlik kitabında yer alan fen etkinlikleri hakkındaki görüşleri incelendiğinde kazanımlarda ve öğrenme süreçlerinde en fazla “gözlem” becerisine yer verildiği sonrasında ise “tahmin etme” becerisinin yer aldığı belirtilmiştir. Öğretmenlere göre de “sınıflama”, “ölçme”, “verileri kaydetme” becerilerine çok az yer verildiği belirlenmiştir.

Pilot illerde uygulanan MEB okul öncesi eğitim etkinlik kitabında yer alan fen etkinliklerinin kazanım ve göstergeleri ile öğrenme süreçlerinde en çoktan en aza sırasıyla “gözlem”, “tahmin etme”, “sonuç çıkarma”, “sınıflama”, “ölçme” becerileri yer alırken, öğretmenler ile görüşlerinde de bu sıralamanın bozulmadığı belirlenmiştir. Öğretmen görüşleri ile yapılan içerik analizi sonuçları birbirini destekler niteliktedir.

Ayrıca öğretmenlerin pilot illerde uygulanan MEB okul öncesi eğitim etkinlik kitabında yer alan fen etkinlikleri hakkındaki görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin %37 si okul öncesi etkinlik kitabındaki fen etkinliklerinin uygun ve yeterli olarak görürken %37’si ise yetersiz olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin fen etkinliklerini yeterli olarak görmelerinin sebebi etkinliklerin kolay bulunan malzemelerle yapılabiliyor olması, çocukların aktif olarak katılmalarına olanak vermesiyle açıklanabilir. Yapılan çalışmalarda öğretmenlerin fen etkinliklerini yapmak istememelerinin sebeplerinden biri materyal eksikliği olarak belirtilmektedir (Dönmez Usta, 2016; Güler ve Bıkmaz, 2002; Saçkes 2014). Ayrıca Aslan, Şenel Zor ve Tamkavas Cicim (2015) çalışmalarında materyallerin erişilebilir olması çocuklara temel fen kavramlarını ve becerilerinin kazandırılmasında öğretmen motivasyonu üzerinde etkili olduğunu belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin yarısının etkinlik kitabındaki fen etkinliklerin tüm yaş grubuna uygun olarak görürken, diğer yarısının ise uygun görmediği belirlenmiştir. Bu durum öğretmenlerin fen eğitimine karşı tutumları ile açıklanabilir. Alanyazında yapılan çalışmalar da öğretmenlerin araştırmacı olup olmaması, fen eğitim programı hazırlarken problem yaşayıp yaşamaması, sınıf ortamlarının çocuklarının deneyim kazanmalarına uygun olup olmaması, sınıfta yeterince malzeme bulunup bulunmaması öğretmenlerin fen eğitim uygulamalarını etkilediği görülmüştür (Ayvacı, Devocioğlu ve Yiğit, 2002; Çakmak Çamlıbel, 2012; Faulkner-Schneider, 2005; Güler ve Bıkmaz, 2002; Kuru ve Akman, 2017; Ünal ve Akman, 2006).

Öğretmenlerin yarısı kitapta yer alan fen etkinliklerinin bilimsel süreç becerileri geliştirebilecek düzeyde görürken diğer yarısı ise kısmen yeterli olduğunu belirtmişlerdir. Bu durum öğretmenlerin bilimsel süreç becerileri hakkındaki bilgilerinin yeterli olup olmaması ile açıklanabilir. Literatürde fen eğitiminde öğretmenlerin konu alan bilgisinin önemli olduğu görülmektedir (Davies ve Howe, 2003; Kallery ve Psillos, 2001). Konu alan bilgisine hakim öğretmenlerin çocukların okul öncesi dönemde kazanacakları gözlem, hipotez kurma, yaparak öğrenme ve sonuç çıkarma gibi becerilerin kazandırılmasında etkili olduğu belirtilmiştir (Usta ve Ültay, 2017). Bu bilgilerden yola çıkarak çocuklara bu becerilerin kazandırılması için bu becerilere ait alan bilgisinin öğretmen tarafından bilinmesi gerektiği söylenebilir. Öğretmenlerin fen ile ilgili yeterli konu alan bilgisine sahip olup olmaması etkinlik kitabındaki fen etkinliklerinin bilimsel süreç becerileri geliştirebilecek düzeyde olup olmadığı hakkındaki görüşlerini değiştirebileceği düşünülmektedir.

Sonuç olarak MEB'in okul öncesi öğretmenlerine rehber olması için hazırlanmış ve pilot illerde uygulama için gönderilmiş etkinlik kitabında hem içerik analizi hem de öğretmen görüşlerine göre fen etkinlik planlarında yer alan kazanım göstergelerde ve öğrenme süreçlerinde bilimsel süreç becerilerine eşit oranda yer verilmediği görülmüştür. Araştırmacı, sorgulayan, neden-sonuç ilişkisi kurabilen problem çözücü bireylerin yetiştirilmesi için bu becerilerin erken çocukluk yıllarında kazandırılması gerekmektedir.

Elde edilen bulgulardan yola çıkarak;

Okul öncesi dönem fen eğitiminde temel kavram, beceriler ve tutumları kazandırmak için fen eğitiminde bilimsel süreç becerilerine daha çok yer verilmelidir.

Bilimsel süreç becerilerini kazandıracak fen etkinliklerine etkinlik kitabında daha çok yer verilmesi gerekmektedir.

Öğretmenler çocukların "sınıflama", "tahmin etme", "ölçme", "verileri kaydetme" ve "sonuç çıkarma" becerilerinin kazandırabilecekleri etkinlikler planlamalıdır. Bu etkinlikler çocukların ilk elden deneyim sağlayacakları, basit etkinlikler (hands-on activities) şeklinde, sınıf içi ve sınıf dışı etkinlikler olarak planlanmalıdır.

Her bir bilimsel süreç becerisinin temsil oranı aynı olacak şekilde öğretmenlere rehber kitap olarak sunulan etkinlik kitabının yeniden revize edilmesi gerekmektedir.

Çocukların günlük hayattaki problemlerini çözebilmeleri, tahminler yürütebilmeleri, yaptıkları gözlemlere dayanarak çıkarımda bulunabilmeleri için okul öncesi dönemden itibaren temel bilimsel süreç becerilerinin kazandırılması önemlidir. Bu kazanımlar için öğretmen eğitimi ve desteklemesi önemli olup öğretmenler için hazırlanan rehber kitaplarda bu becerilere yönelik etkinlikler hazırlanması gerekmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitimine karşı tutumları olumsuz olduğu ülkemizde öğretmenlere rehber kitap olacak bu etkinlik kitabının pilot çalışma sonuçlarında bilimsel süreç becerilerinin yetersiz olduğu, bu kitabın bilimsel süreç becerileri bakımından yeterli ve nitelikli olarak revize edildikten sonra uygulamaya konulabileceği önerilmektedir.

## Kaynaklar

- Aktamış H. ve Ergin Ö. (2007). Bilimsel süreç becerileri ile bilimsel yaratıcılık arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 11-23.
- Aral, N., Kandır, A., & Yaşar, M. C. (2002). *Okul öncesi eğitim ve okulöncesi eğitim programı*. İstanbul: YA-PA Yayıncılık.
- Arnas A. Y. (2007). *Okul öncesi dönemde fen eğitimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Armga, C., Dillon, S., Jamsek, M., Jolley, P. D., Morgan, E. L., ve Peyton, D. (2002). Tips for helping children do science. *Texas Child Care*, 26(3), 2-7.
- Aslan, O., Şenel Zor, T., ve Tamkavas Cicim E. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitime yönelik görüşlerinin ve hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(40), 519-530.
- Ayvacı, H. Ş. (2010). Okul öncesi dönem çocuklarının bilimsel süreç becerilerini kullanma yeterliliklerini geliştirmeye yönelik pilot bir çalışma. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 4(2), 4-24.
- Ayvacı, H. Ş., Devocioğlu, Y., ve Yiğit, N. (2002). *Okul öncesi öğretmenlerinin fen ve doğa etkinliklerindeki yeterliliklerinin belirlenmesi*. [http://www.fedu.metu.edu.tr/ufbmek5/b\\_kitabi/pdf/ogretmenyetistirme/bildiri/t277d.pdf](http://www.fedu.metu.edu.tr/ufbmek5/b_kitabi/pdf/ogretmenyetistirme/bildiri/t277d.pdf) f. alınmıştır.
- Brenneman, K. (2009). Preschoolers as scientific explorers. *Young Children*, 94(3), 14-24.
- Büyüktaşkapu, S., Çeliköz, N., ve Akman, B. (2012). Yapılandırmacı bilim eğitimi programının 6 yaş çocuklarının bilimsel süreç becerilerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 37(165), 275-292
- Carin, A. A., ve Bass, J. E. (2001). *Teaching science as inquiry*. New Jersey: Prentice Hall, Inc.
- Charlesworth, R., ve Lind, K. K. (2003). *Math and science for young children*(4th ed.). USA: Delmar
- Çamlıbel Çakmak, Ö. (2012). Okul öncesi öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik tutumları ile bazı fen kavramlarını anlama düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 9(3), 40-51.
- Çepni, S., Ayvacı, H. Ş., ve Bacanak, A. (2004). *Fen eğitime yeni bir bakış: Fen-teknoloji-toplum*. Trabzon: Top-Kar Matbaacılık.
- Davies, D. ve Howe, A. (2003). *Teaching science and design and technology in the early years*. London: David Fulton Publishers.
- Dönmez Usta, N. (2016). Okul öncesi eğitimi için öğretim teknikleri ve materyal geliştirme, E. Ültay, N. Ültay (Ed), *Öğretim materyalinin seçimi, hazırlanması ve tasarımı*, 1. Baskı içinde (s.61-80), Ankara: Pegem Akademi.

- Dönmez Usta, N., ve Ültay, N. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin fen ve doğa etkinliklerini uygulamadaki yeterliliklerinin belirlenmesi. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 4(9), 19-30.
- Drons, C., ve Given, H. (2005). *An exploration of how water moves*. [www.tufts.edu/as/wright\\_center/lessons/pdf/docs/general\\_sci.html](http://www.tufts.edu/as/wright_center/lessons/pdf/docs/general_sci.html) adresinden alınmıştır.
- Eggers, T. (2005). *Hands-on science for young children*. <http://www.earlychildhood.com> adresinden alınmıştır.
- Faulkner-Schneider, L. A. (2005). *Child care teachers' attitudes, beliefs, and knowledge regarding science and the impact on early childhood learning opportunities*. (Doktora Tezi).
- Gallenstein, N. (2005). Engaging young children in science and mathematics. *Journal of Elementary Science Education*, 17(2), 27-41.
- Garbett, D. (2003). Science education in early childhood teacher education: putting forward a case to enhance student teachers' confidence and competence. *Research in Science Education*, 3, 467-481.
- Güler, D. ve Bıkmaz, H. (2002). Ana sınıflarında fen etkinliklerinin gerçekleştirilmesine ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulamaları*, 1(2), 249-267.
- Gürdal, A., Çağlar, A., Şahin, A. Okçun, F., ve Macaroğlu, E. (1993). *Okul öncesi dönemle ilgili fen faaliyetlerine örnekler*. 9. Ya-Pa Okul Öncesi Eğit. ve Yaygınlaştırma Semineri, Ankara: YA-PA Yayınları.
- Harlen, W. (1999). Purposes and procedures for assessing science process skills. *Assesment in Education: Principles, Policy and Practice*, 6(1), 129-145.
- Kallery, M. ve Psillos, D.(2001). Pre-school teachers' content knowledge in science: their understanding of elementary science concepts and of issues raised by children's questions. *International Journal of Early Years Education*, 9(3), 165-179.
- Kazeni, M. M. M. (2005). *Development and validation of a test integrated science process skills for the further education and training learners*. (Doktora Tezi).
- Kefi, S. (2005). Okul öncesi kurumlarda fen etkinlikleri. *Çoluk Çocuk Dergisi*, 47; 24-27.
- Kefi, S., ve Uslu, M. (2015). The effects of supportive scientific activities education program on pre-school teachers' usage levels of basic scientific proces sskills, *Middle-East Journal of Scientific Research*, 23(11), 2619-2626.
- Koray, Ö., Bahadır, H. ve Geçkin, F. (2006). Bilimsel süreç becerilerinin 9. sınıf kimya ders kitabı ve kimya müfredatında temsil edilme durumları. *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(4), 147-156.
- Kuru, N. ve Akman, B. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının bilimsel süreç becerilerinin öğretmen ve çocuk değişkenleri açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 42(190), 269-279.
- Lind, K. K. (2000). *Exploring science in early childhood education*. USA: Delmar Publisher.
- Morrison, K. (2012). Integrate science and arts process skills in the early childhood curriculum. *Dimensions of Early Childhood*, 40(1), 31-39.
- Saçkes, M. (2014). How often do early childhood teachers teach science concepts?. Determinants of the frequency of science teaching in kindergarten. *European Early Childhood Education Research Journal*, 22(2), 169-184.

- Saçkes, M., Akman, B. ve Trundle, C. K. (2012). A science methods course for early childhood teachers: a model for undergraduate pre-service teacher education. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 6(2), 1-26.
- Soydan, S. (2017). Bilimsel Süreç Becerileri. B. Akman, G. Uyanık Balat, ve T. Güler Yıldız(Ed) *Okul öncesi dönemde fen eğitimi içinde* (51-98). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şimşek, N. ve Çınar, Y. (2007). *Fen ve teknoloji laboratuvarı ve uygulamaları*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tsung-Hui, T. (2001). *Teacher -child verbal interactions in preschool science teaching* <http://www.lib.umi> adresinden alınmıştır.
- Unal, M. ve Sağlam, M. (2018). Examination of the effect of the GEMS program on problem solving and science process skills of 6 years old children. *European Journal of Educational Research*, 7(3), 567-581.
- Ünal, M. (2014). *Deneylerin anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarının problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ünal, M. ve Akman, B. (2006). Okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitimine karşı gösterdikleri tutumlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 251-257.
- Ünal, M., ve Aral, N. (2014). An investigation on the effects of experiment based education program on six years olds' problem solving skills. *Education and Science*, 39(176), 279-291.
- Yıldız Feyzioğlu, E. ve Tatar, N. (2012). Fen ve teknoloji ders kitaplarındaki etkinliklerin bilimsel süreç becerilerine ve yapısal özelliklerine göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 109-125.

## **Extended Summary**

### **1. Introduction**

The period of preschool years, is called the critical years of life; characterized with the significant physical, mental, emotional and social development. Through this period young children need to be supported with the rich stimulating environment. Preschool period covers the years from the birth to the beginning of basic education and plays an important role in the later life of children.

Science activities are held at the pre-school education institutions to reach the above-mentioned goals. The main aim of science education is; the child's recognition of herself/himself and then her/his surroundings. Science is not giving the information to the child, but the self exploring and learning by the child. The child should be able to learn high level scientific thinking by developing his research and observational skills.

What science means for children is to see, hear, smell, and touch to the physical world around them. At the same time, it is trying to understand the world they live in and to discover. (Drons and Given). Science is defined as the process of thinking and application of those thoughts, and the scientific processing skills help in this cycle. Science is not a list of concepts and experiments set by the teachers (Brenneman, 2009; Morrison, 2012).

Scientific processing skills enable children to organize and classify concepts, build up problem solving, researching, reasoning, critical thinking, and decision making skills and on top of everything it reinforces curiosity. Children gain the ability to solve problems in daily life. Children have a positive attitude towards science and nature by realizing that the world is worth of investigating, researching, and learning. It also improves the literacy, interactional skills in the classroom, and thinking skills for young children. Therefore, the pre-school science activities should be planned in a manner that they achieve active participation, observation, measurement, recording the obtained data, interpreting the data, and deducing from these data. If these skills are not acquired in pre-schools, which are the first years of basic education, children cannot have the knowledge and skills necessary for their later life. (Egger, 2005; Kazeni, 2005; Kuru & Akman, 2017; Lind, 2000; Saçkes, Akman & Trundle, 2012; Temiz, 2004).

In sum, this study aimed to determine how the scientific process skills were included in the pre-school education activity book published by the Ministry of National Education (MONE).

### **2. Method**

In this study, the content analysis and qualitative data retrieval methods were used. In the study; the science activities in the pre-school education activity book of the MONE were scrutinized one by one via the content analysis method and it was revealed that the activities were based on the scientific process skills. There were six scientific process skills in this framework called observation, classification, estimation, measurement, recording of the data and, deduction. The pre-school education activities of the MONE were evaluated as they were applied through the pilot cases. Besides the learning outcomes and indicators included in the science activity plans were examined in terms of the scientific processing skills as stated in the learning process.

Also in the study, the structured interview form was used and the pre-school teachers' opinions on the science activities were collected and analyzed.

### **3. Findings, Discussion and Results**

It was the aim of this study to determine how the scientific processing skills were included in the MONE pre-school activity book, which was prepared and piloted in order to guide pre-school teachers about the application of pre-school education program.

Accordingly, the MONE pre-school education science activity book was found to be more involved in the acquisition and display of children's science activities and children's

"observation" skills in the learning processes. Hence they were inadequate to improve the skills of classifying, measuring, recording and concluding.

It was stated by the pre-school teachers that the skills of observing and then guessing were the most highlighted ones in those activities. On the contrary it has been determined that the skills of "classification", "measurement", and "recording of the data" were very limited.

The content analysis of the learning outcomes and learning processes of the activities has revealed that the skills observed in those domains were respectively observing, guessing, deducing, classifying, and measuring.

The results of the content analysis run by the researchers and the teachers' opinions were found to be mutually supportive.

In line with those findings; it's concluded that

Scientific processes and skills in science education should be more involved in those activities to acquire basic concepts, skills and, positive attitudes in pre-school science education.

Scientific process skills should be more included in the activity book.

Teachers should plan their hands-on activities and out-of-class activities, with an emphasis on the skills of "classifying", "guessing", "measuring", "saving data" and "deducing".

The activity book, presented as a guidebook to the teachers, should be revised in a manner that the each scientific process is represented at the same rate.

It is important that children acquire basic scientific processing skills from the pre-school period so that they can solve daily life problems, make predictions, and make inferences based on their observations. Teacher training and support is important for these achievements, and it is necessary to prepare the guiding books involving activities which include those skills to train the teachers.

Given that the pre-school teachers' attitudes towards science education are negative in this country, the guidebook on the science activities was also found to be inadequate. This study suggests that scientific processing skills included in the activities were insufficient depending on the pilot applications. It's suggested that this book can be put into practice after being adequately revised in terms of providing more scientific processing skills.

**Araştırma makalesi:** Bingöl, D., & Ünal, M. (2019). MEB okul öncesi fen etkinliklerinin bilimsel süreç becerileri açısından incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21 (2), 158-177.



## Investigation of Psychological Counselor Candidates' Psychological Counseling Self-Efficacy in terms of Some Descriptive Variables \*

Fuad BAKİOĞLU\*\*, Ayşe Sibel TÜRKÜM\*\*\*

Received date: 17.09.2018

Accepted date: 26.07.2019

### Abstract

The aim of this study is to examine psychological counselors 'candidates' psychological counseling self-efficacy in terms of various descriptive characteristics. Participants of this study were 431 senior students studying in the Guidance and Psychological Counseling Undergraduate Programs of 14 different Turkish universities. Of all the participants, 71% (306) were female and 29% (125) were male. The age range was 20-28, mean age was 22.16, and standard deviation of age was .99. The data were collected using Counselor Activity Self-Efficacy Scale and Personal Information Form created by researchers. One-way analysis of variance (ANOVA) and independent sample t-test were used in the study. IBM SPSS Statistic 22 package program was used for analysis of the data. According to the findings, counselor candidates' perceptions of counseling self-efficacy differed based on their evaluations counseling related courses that were taken prior to the practicum course and, their post practicum evaluations of the counseling performance they showed during the practicum course. Participants who had already taken the multicultural counseling course had significantly higher counseling self-efficacy than those who had not taken the course. Psychological counselor candidates' taken vocational courses, psychological counseling practices and taken culturally sensitive counseling courses, contributing to the increase of psychological counseling self-efficacy.

**Keywords:** Counseling self-efficacy, multicultural counseling course, counseling practices.

\* This study is derived from Fuad BAKİOĞLU's doctoral dissertation conducted by advisor Ayşe Sibel TÜRKÜM

\*\* Karamanoğlu Mehmetbey University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Karaman, Turkey; [fuadbakioglu@kmu.edu.tr](mailto:fuadbakioglu@kmu.edu.tr)

\*\*\* Anadolu University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Eskişehir, Turkey; [asturkum@anadolu.edu.tr](mailto:asturkum@anadolu.edu.tr)



# Psikolojik Danışman Adaylarının Psikolojik Danışma Özyeterliklerinin Çeşitli Betimsel Özellikleri Açısından İncelenmesi\*

Fuad BAKİOĞLU\*\*, Ayşe Sibel TÜRKÜM\*\*\*

Geliş tarihi: 17.09.2018


Kabul tarihi: 26.07.2019

## Öz

Bu araştırmanın amacı, psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma özyeterliklerinin çeşitli betimsel özellikleri açısından incelenmesidir. Araştırmaya Türkiye’de 14 farklı devlet üniversitesi psikolojik danışmanlık ve rehberlik programının son sınıfında öğrenim gören 431 psikolojik danışman adayı katılmıştır. Araştırma grubunun %71’i (N=306) kadın ve %29’u (N=125) erkektir. Katılımcıların yaş ortalaması 22.16, yaş standart sapması .99’dur. Araştırma verilerinin toplanmasında Psikolojik Danışma Özyeterlik Ölçeği ve araştırmacılar tarafından oluşturulan kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Araştırmada tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve bağımsız örneklem t-testi kullanılmıştır. Verilerin analizi için IBM SPSS İstatistik 22 paket programı kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma özyeterlikleri psikolojik danışma uygulaması öncesi aldıkları mesleki derslere ve psikolojik danışma uygulamalarına ilişkin değerlendirmelerine göre farklılaşmaktadır. Kültüre duyarlı psikolojik danışma dersi almış olanların psikolojik danışma özyeterlikleri, dersi almayanlarınkinden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Psikolojik danışman adaylarının aldıkları mesleki dersler, psikolojik danışma uygulamaları ve kültüre duyarlı psikolojik danışma dersini almaları psikolojik danışma özyeterliklerinin artmasına katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar kelimeler:** Psikolojik danışma özyeterliği, kültüre duyarlı psikolojik danışma dersi, psikolojik danışma uygulamaları.

\* Bu makale Fuad BAKİOĞLU’nun Ayşe Sibel TÜRKÜM’ün danışmanlığında yaptığı doktora tezinden üretilmiştir.

\*\* Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Karaman, Türkiye; fuadbakioglu@kmu.edu.tr

\*\*\* Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eskişehir, Türkiye; astukum@anadolu.edu.tr

## **1. Giriş**

Özyeterlik kavramı ilk olarak Sosyal Bilişsel Kuramda (Bandura, 1989) ele alınmıştır. Özyeterlik Kavramı psikolojik danışma alanına ise Larson ve Daniels (2008) tarafından uyarlanmıştır. Psikolojik danışma özyeterliği, psikolojik danışmanın gelecekte bir danışana etkili psikolojik danışma yapma konusundaki yargısı ve inancıdır (Hall, 2009; Lent, Hill ve Hoffman, 2003). Psikolojik danışmanın özyeterliği ile ilgili algısı onun etkili psikolojik danışma yapmasını etkilemektedir (Larson, 1998). Nitekim özyeterlik algısı yüksek olan psikolojik danışmanlar etkili şekilde psikolojik danışma yapabilmektedirler. Psikolojik danışma özyeterliği uzmanlık, model alma, sosyal ikna ve duyuşsal uyarılma (Larson ve Daniels, 1998) gibi alanlardan etkilenmektedir. Uzmanlık, psikolojik danışmanın başarıyla gerçekleştirdiği psikolojik danışma deneyimleridir (Barnes, 2004; Hall, 2009). Model alma, psikolojik danışman adaylarının başkalarının gerçekleştirdiği psikolojik danışma yaşantılarını gözlemleyerek gelecekte kendilerinin de psikolojik danışma yapabileceklerine inanmalarıdır (Larson, 1998). Sosyal ikna, psikolojik danışman adaylarının gerçekleştirdiği psikolojik danışma deneyimleri ile ilgili süpervizöründen teşvik edici geribildirimler almasıdır. Duyuşsal uyarılma ise psikolojik danışmanın psikolojik danışma sürecinde yaşadığı kaygı, endişe ve heyecanın onun performansını etkilemesidir (Daniels ve Larson, 2001). Tüm bu alanların yanı sıra psikolojik danışman adayları hem lisans öğrenimleri sırasında aldıkları mesleki dersler hem de psikolojik danışma uygulamaları yoluyla alanda çalışmaya hazırlanmaktadır.

Psikolojik danışman adayları lisans öğrenimleri esnasında aldıkları mesleki derslerde temel psikolojik danışma kuramlarını, becerilerini, yöntem ve tekniklerini öğrenmektedirler. Mesleki dersler yoluyla psikolojik danışman adaylarının uygulama yapmaya hazırlanmaları amaçlanmaktadır (Tang vd., 2004). Psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma uygulamaları esnasında mesleki derslerden edindikleri bilgileri hayata geçirmeleri beklenmektedir.

Psikolojik danışman yetiştirmede Dünyada CACREP (Psikolojik Danışma Eğitim Programları Akreditasyon Kurulu) ve CORE (Rehabilitasyon Eğitim Kurulu) gibi akreditasyon kurulları bulunmaktadır. Bu kurullar psikolojik danışman adaylarının sertifika alabilmeleri için haftada 40 saat olmak üzere toplamda 600 saatlik bir uygulama yapmalarını ve süpervizyon almalarını şart koşmaktadırlar (CACREP, 2002; CORE, 2008). Türkiye’de psikolojik danışman yetiştirmede herhangi bir akreditasyon kurulu bulunmamaktadır. Ancak psikolojik danışma ve rehberlik programının bulunduğu üniversitelerde Bireysel Psikolojik Danışma Uygulamaları dersi kapsamında süpervizyon eşliğinde psikolojik danışma yapılabilmektedir. Nitekim bu uygulamalar konusunda da işbirliğinin olmadığı görülmektedir. Bunlara ek olarak CACREP ve APA (Amerikan Psikoloji Birliği) psikolojik danışman adaylarının kültüre duyarlı psikolojik danışma ile ilgili ders almalarını sertifika almada bir şart olarak ileri sürmektedirler (APA, 2002; CACREP, 2002). Dahası psikolojik danışma sürecinin başarıya ulaşmasında farklı kültürel özelliklere sahip danışanların olduğu gibi kabul edilmesi kritik öneme sahiptir.

Kültüre duyarlı psikolojik danışma yeterliği başlangıçta kültürel azınlık gruplarının psikolojik yardım ihtiyacının karşılanması için bir çözüm önerisi olarak gündeme gelmiştir. Daha sonra ise farklı kültürel özellikleri olan danışanların anlaşılmasını kolaylaştıran bir alan haline gelmiştir (Repetto, 2002). Kültüre duyarlı psikolojik danışma yeterliği, psikolojik danışmanın bireylere psikolojik yardım sunarken gerekli bilgi, beceri ve farkındalık edinmesi ve bireyin psikolojik

yardım ihtiyacına yönelik etkili yöntem ve teknikleri kullanması olarak tanımlanmaktadır (Sue ve Sue, 2008). Psikolojik danışmanların danışanın kültürel değerlerine saygı duyması, empati ve koşulsuz olumlu kabulün bir göstergesi olarak görülmektedir (Erdur-Baker, 2007; Pedersen, 2002).

Türkiye farklı dil, din, etnik köken ve sosyo-ekonomik düzeye sahip bireylerin olduğu zengin bir kültürel mozağe sahiptir. Son yıllarda Ortadoğu'daki savaşlar neticesinde Türkiye'ye ciddi sayıda göçmen akını olmuştur (ACR, 2017). Türkiye'nin hem zengin bir kültürel yapıya sahip olması hem de göçmenlerin varlığı kültüre duyarlı psikolojik danışmanların yetiştirilmesini kaçınılmaz hale getirmiştir (Kağnıcı, 2013, 2014). Milli Eğitim Bakanlığının son dönemlerde göçmenlerin yoğun yaşadığı bölgelerde eğitim ihtiyacını karşılamak için psikolojik danışmanları atadığı görülmektedir. Farklı kültürel özelliklere sahip kişilerin savaşla beraber yaşadıkları travmayla baş etmeleri konusunda yardımcı olmak için psikolojik danışmanların kültüre duyarlı olması beklenmektedir. Bu kapsamda lisans öğrenimleri esnasında az sayıda üniversitede kültüre duyarlı psikolojik danışma dersinin psikolojik danışman adaylarına verildiği görülmektedir (Sezer ve Demirel, 2015). Nitekim yapılan araştırmalarda (Kağnıcı, 2011; Sezer, 2017) psikolojik danışman adaylarına verilen kültüre duyarlı psikolojik danışma dersinin kültüre duyarlılığı arttırdığı vurgulanmaktadır. Bu kapsamda donanımlı psikolojik danışman adaylarının yetiştirilmesinin farklı kültürel özelliği olan bireylerin psikolojik yardım ihtiyacının karşılanmasında etkili olacağı umut edilmektedir.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı, psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma özyeterliklerinin çeşitli betimsel özellikleri açısından incelenmesidir. Bu kapsamda aşağıda yer alan araştırma sorularına yanıt aranmaktadır.

1. Psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma özyeterlikleri psikolojik danışma uygulaması öncesi aldıkları mesleki dersleri yeterli bulup bulmamalarına göre farklılaşmakta mıdır?
2. Psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma özyeterlikleri gerçekleştirdikleri psikolojik danışma uygulamalarını yeterli bulup bulmamalarına göre farklılaşmakta mıdır?
3. Psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma özyeterlikleri kültüre duyarlı psikolojik danışma dersi alıp almamış olmalarına göre farklılaşmakta mıdır?

## **2. Yöntem**

### **2.1. Araştırmanın Modeli**

Bu araştırma, psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma özyeterliklerinin aldıkları mesleki dersleri ve psikolojik danışma uygulamalarını yeterli bulmalarına ve kültüre duyarlı psikolojik danışma dersi alma durumuna göre değişip değişmediğini inceleyen ilişkisel tarama modelinde bir araştırmadır. Tarama modelindeki araştırmalar araştırmacının her hangi bir müdahalesi olmaksızın var olan durumun tanımlandığı araştırmalardır (Karasar, 2011).

### **2.2. Araştırma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubunda 2015-2016 Öğretim Yılı Bahar döneminde 14 Devlet Üniversitesinin Rehberlik ve Psikolojik Danışma Lisans Programlarının son sınıflarında öğrenim gören 431 üniversite öğrencisi yer almıştır. Araştırma grubunda yer alan katılımcıların %71'1

(306) kadın ve %29'u (125) erkektir. Ayrıca katılımcıların yaş ranjı 20-28, yaş ortalamaları 22.16 ve yaşlarının standart sapması .99'dur.

### **2.3. Verilerin Toplanması**

Bu araştırmanın veri toplama sürecinde öncelikle ölçme araçları bir set haline getirilmiştir. Daha sonra ilgili yerlerden etik kurul izni alınmıştır. Uygulama izinleri alındıktan sonra uygulamanın yapılacağı üniversitelerde araştırmacılar tarafından gönüllü katılımcılardan veriler toplanmıştır. Bu araştırmada verileri toplanmadan önce bir pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama çalışması 30 psikolojik danışman adayına araştırmada kullanılacak veri setinin uygulanması yoluyla yapılmıştır. Pilot uygulamada yer alan katılımcılara kişisel bilgi formunda anlaşılmayan herhangi bir kısmın bulunup bulunmadığı ve ölçme araçlarında herhangi bir yazım hatası olup olmadığı ile ilgili fikirlerini beyan etmeleri istenmiştir. Araştırmanın verileri sınıf ortamında toplanmış olup bir ölçek setinin tamamlanması 30 dakika sürmüştür.

#### **2.3.1. Psikolojik danışma özyeterlik ölçeği**

Psikolojik Danışma Özyeterlik Ölçeği, Lent, Hill ve Hoffman (2003) tarafından psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma özyeterlik düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek 41 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte 10'lu Likert (0 = Hiç güvenmiyorum - 9 = Tam olarak güveniyorum) derecelendirmesi kullanılmıştır. Psikolojik Danışma Özyeterlik Ölçeği üç alt boyuttan (yardım becerisi, oturumları yönetme, zor danışanla mücadele) oluşmaktadır. Ölçeğin her bir alt boyutundan puan hesaplanabileceği gibi toplam puan da alınabilmektedir. Ölçekten alınabilecek toplam puan 0-369 arasında değişmektedir. Ölçekten yüksek puan alınması psikolojik danışma özyeterliğinin yüksek algılandığı anlamına gelmektedir. Ölçeğin geliştirme çalışmasında geçerlilik için açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ölçek madde faktör yüklerinin .50-93 arasında değiştiği ve toplam varyansın %78'inin açıklandığı görülmüştür. Güvenirlik çalışmasında Cronbach alfa içtutarlık katsayısı .97 ve test-tekrar test güvenirlik katsayısı .75 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin uyum geçerliği kapsamında yapılan çalışma sonucunda Psikolojik Danışma Beceri Ölçeği ile pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişkiler bulunmuştur.

Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışması Pamukçu ve Demir (2013) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin geçerliğini belirlemek amacıyla yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda iyi uyum değerlerinin elde edildiği görülmüştür. Uyum indeksleri  $\chi^2/df = 3.30$ , GFI = .98, AGFI = .98, CFI = 1.00, RMSEA = .07 ve SRMR = .05 olarak bulunmuştur. Ölçeğin Türkçe formu için Cronbach alfa içtutarlık katsayısı .98 olarak hesaplanmıştır. Uyum geçerliği için Psikolojik Danışma Beceri Ölçeğinin Türkçe formu ile pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişkiler bulunmuştur.

Bu çalışmada Psikolojik Danışma Özyeterlik Ölçeğinin Cronbach alfa içtutarlık katsayısı Oturumları Yönetme Özyeterliği alt boyutu için .95, Zor Danışanla Mücadele Özyeterliği alt boyutu için .92 ve ölçek toplamı için .95 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırmada psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma özyeterliklerini belirlemek amacıyla Psikolojik Danışma Özyeterlik Ölçeğinin Oturumları Yönetme Özyeterliği ve Zor Danışanla Mücadele Özyeterliği alt boyutları kullanılmıştır.

### **2.4. Verilerin Analizi**

Bu araştırmada betimsel analizler (frekans, ortalama, standart sapma), güvenirlik analizleri (çarpıklık, basıklık) ve karşılaştırma analizleri (bağımsız örneklem t-test, tek yönlü varyans analizi ANOVA) için IBM SPSS Statistic 22 programı kullanılmıştır. Bu araştırmanın analizleri yapılırken istatistiksel tekniklerin seçimi için normal dağılım varsayımları çarpıklık, basıklık ve Kolmogrov Smirnov değerleri kontrol edilmiştir. Araştırmada psikolojik danışma özyeterliği için

çarpıklık katsayısı -.14, basıklık katsayısı -.03 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca varyansların homojenliğini belirlemek amacıyla Levene Testi sonuçları kullanılmıştır. Betimsel analizlerde psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma özyeterlik düzeyinin; psikolojik danışma uygulaması yapmadan önce aldıkları mesleki derslere ilişkin değerlendirmelerine göre ve psikolojik danışma uygulaması yaptıktan sonra değerlendirmelerine göre farklılaşp farklılaşmadığına Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile incelenmiştir. ANOVA analizi sonucunda gruplar arasında anlamlı fark olması durumunda farkın kaynağını belirlemek amacıyla Tukey Çoklu Karşılaştırma Testi yapılmıştır. Psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma özyeterlik düzeylerinin kültüre duyarlı psikolojik danışma yeterliği dersi alma durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığına Bağımsız Örneklem t-testi sonuçları ile değerlendirilmiştir.

### 3. Bulgular

Bu bölümde, araştırmanın sorularına yanıt aramak için istatistiksel çözümlere ve araştırmadan elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bu araştırmanın bulguları her araştırma sorusu için ayrı ayrı verilmiştir.

#### 3.1. Psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma özyeterlikleri psikolojik danışma uygulaması öncesi aldıkları mesleki dersleri yeterli bulup bulmamalarına göre farklılaşmakta mıdır?

Bu araştırmada bilgi toplama aracında psikolojik danışman adaylarından mesleki dersleri yeterli bulup bulmamalarına ilişkin görüşleri “yeterli değil”, “orta” ve “yeterli” şeklinde üç grup altında toplanmıştır. Tablo 1’de psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma özyeterliklerinin psikolojik danışma uygulaması öncesi aldıkları mesleki dersleri değerlendirmelerine göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

**Tablo 1. Psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma özyeterliklerinin mesleki dersleri değerlendirmelerine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları (n= 431)**

Ders yeterliği	n	$\bar{x}$	Ss	Sd	F	p	$\eta^2$	Anlamlı fark
Yeterli Değil	68	117.26	31.65	2	30.76	.000	.13	Yeterli değil-Orta- Yeterli
Orta	188	133.60	29.06	428				
Yeterli	175	148.61	28.21	430				

Tablo 1 incelendiğinde psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma uygulaması öncesi aldıkları mesleki dersleri yeterli bulmayanların psikolojik danışma özyeterlik puan ortalaması ( $\bar{x}$  = 117.26, Ss = 31.65), mesleki dersleri orta düzeyde yeterli bulanların psikolojik danışma özyeterlik puan ortalaması ( $\bar{x}$  = 133.60, Ss = 29.06) ve mesleki dersleri yeterli bulanların psikolojik danışma özyeterlik puan ortalaması ( $\bar{x}$  = 148.61, Ss = 28.21) olduğu gözlenmiştir.

Tablo 1 incelendiğinde psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma özyeterliklerinin psikolojik danışma uygulamaları öncesi aldıkları mesleki dersleri değerlendirmelerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı gözlenmiştir [ $F_{2,428}=30.76$ ;  $p<.001$ ]. Psikolojik danışman adayların psikolojik danışma özyeterlik düzeyleri arasındaki farkların, kaynağını belirlemek amacıyla Tukey Çoklu Karşılaştırma Testi uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda, psikolojik danışman

adaylarının psikolojik danışma özyeterlikleri psikolojik danışma uygulaması öncesi aldıkları mesleki dersleri yeterli bulanların ( $\bar{x} = 148.61$ ), mesleki dersleri orta düzeyde ( $\bar{x} = 133.60$ ) ve yeterli bulmayanlarınkinden ( $\bar{x} = 117.26$ ) anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Ayrıca psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma özyeterlikleri mesleki dersleri orta düzeyde yeterli bulanların ( $\bar{x} = 133.60$ ), mesleki dersleri yeterli bulmayanlarınkinden ( $\bar{x} = 117.26$ ) anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

### **3.2. Psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma özyeterlikleri gerçekleştirdikleri psikolojik danışma uygulamalarını yeterli bulup bulmamalarına göre farklılaşmakta mıdır?**

Bu araştırmada bilgi toplama aracında psikolojik danışman adaylarından gerçekleştirdikleri psikolojik danışma uygulamalarına ilişkin memnuniyet algıları “yeterli değil”, “orta” ve “yeterli” şeklinde üç grup altında toplanmıştır. Tablo 2’de psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma özyeterlikleri gerçekleştirdikleri psikolojik danışma uygulamalarını değerlendirmelerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

**Tablo 2. Psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma özyeterliklerinin psikolojik danışma uygulamalarını değerlendirmelerine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları**

Uygulama Yeterliği	n	$\bar{x}$	Ss	Sd	F	p	$\eta^2$	Anlamlı fark
Yeterli Değil	60	113.70	29.13	2	37.85	.000	.15	Yeterli değil-Orta- Yeterli
Orta	205	133.63	27.47	428				
Yeterli	166	149.89	30.08	430				

Tablo 2 incelendiğinde psikolojik danışman adaylarının gerçekleştirdikleri psikolojik danışma uygulamalarını yeterli bulmayanların psikolojik danışma özyeterlik puan ortalaması ( $\bar{x} = 113.70$ , Ss = 29.13), psikolojik danışma uygulamalarını orta düzeyde bulanların psikolojik danışma özyeterlik puan ortalaması ( $\bar{x} = 133.63$ , Ss = 27.47) ve psikolojik danışma uygulamalarını yeterli bulanların psikolojik danışma özyeterlik puan ortalaması ( $\bar{x} = 149.89$ , Ss = 30.08) olduğu gözlenmiştir.

Tablo 2 incelendiğinde psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma özyeterliklerinin gerçekleştirdikleri psikolojik danışma uygulamalarını değerlendirmelerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı gözlenmiştir [ $F_{2;428}=37.85$ ;  $p<.001$ ]. Psikolojik danışman adayların psikolojik danışma özyeterlik düzeyleri arasındaki farkların, kaynağını belirlemek amacıyla Tukey Çoklu Karşılaştırma Testi uygulanmıştır. Bulguya göre, psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma özyeterlikleri gerçekleştirdikleri psikolojik danışma uygulamalarını yeterli bulanların ( $\bar{x} = 149.89$ ), orta düzeyde ( $\bar{x} = 133.63$ ) ve yeterli bulmayanlarınkinden ( $\bar{x} = 113.70$ ) anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Ayrıca, psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma özyeterlikleri gerçekleştirdikleri psikolojik danışma uygulamalarını orta düzeyde yeterli bulanların ( $\bar{x} = 133.63$ ), psikolojik danışma uygulamalarını yeterli bulmayanlarınkinden ( $\bar{x} = 113.70$ ) anlamlı düzeyde yüksek olduğu gözlenmiştir.

### 3.3. Psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma özyeterlikleri kültüre duyarlı psikolojik danışma dersi alıp almamış olmalarına göre farklılaşmakta mıdır?

Bu araştırmada psikolojik danışman adaylarının kültüre duyarlı psikolojik danışma dersi alıp almamış olmalarına göre de psikolojik danışma özyeterlikleri arasındaki fark Bağımsız Örneklem *t*-testi ile incelenmiştir. Psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma özyeterliklerinin kültüre duyarlı psikolojik danışma dersi alıp almamış olmalarına göre farklılaşmasına ilişkin Bağımsız Örneklem *t*-testi sonucu Tablo 3’de sunulmuştur.

**Tablo 3. Psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma özyeterliklerinin kültüre duyarlı psikolojik danışma dersi almalarına göre bağımsız örneklem t-testi sonuçları**

Dersi alma Durumu	n	$\bar{x}$	Ss	Sd	t	p	$\eta^2$
Aldı	76	147.24	23.85	429	3.16	.000	.72
Almadı	355	134.95	32.05				

Tablo 3 incelendiğinde kültüre duyarlı psikolojik danışma dersi alan psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma özyeterlikleri ( $\bar{x} = 147.24$ ), kültüre duyarlı psikolojik danışma dersi almayanların psikolojik danışma özyeterliklerinden ( $\bar{x} = 134.95$ ) anlamlı düzeyde yüksek olduğu gözlenmiştir [*t*= 3.16; *p*>.001].

### 4. Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma özyeterliklerinin aldıkları mesleki dersleri yeterli bulmalarına, psikolojik danışma uygulamalarını doyum verici bulmalarına ve kültüre duyarlı psikolojik danışma dersi almış olmalarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Her bir araştırma sorusuna ilişkin elde edilen bulgular doğrultusunda tartışmaya aşağıda yer verilmiştir.

Bu araştırmada ilk olarak psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma özyeterliklerinin psikolojik danışma uygulaması öncesi aldıkları mesleki dersleri yeterli bulmalarına göre değişmektedir. Buna göre, mesleki dersleri yeterli bulan psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma özyeterlikleri de yüksek bulunmuştur. Bu araştırmada yer alan psikolojik danışman adayları psikolojik danışma uygulaması öncesinde Kişilik Kuramları, Psikolojik Danışma Kuramları ve Psikolojik Danışma İlke ve Teknikleri gibi onları psikolojik danışma uygulamalarına hazırlayan mesleki dersleri almaktadırlar. Bu derslerde psikolojik danışman adayları temel psikolojik danışma temel becerilerini ve psikolojik danışma yapmalarını kolaylaştıran empati, koşulsuz kabul, saygı gibi temel psikolojik danışma ilkelerini öğrenmektedirler. Mesleki dersleri başarılı şekilde tamamlayan psikolojik danışman adayları psikolojik danışma yaşantısına aşina olmakta ve uygulama yapmaya hazırlanmaktadır. Alanyazında psikolojik danışma özyeterliğinin temel psikolojik danışma becerileri ile pozitif yönde ilişkili olduğuna dair araştırma bulguları bulunmaktadır (Hall, 2009; Larson, 1998). Alanyazın ve bu araştırmanın bulguları arasında tutarlılık olduğu görülmektedir. Bu bilgiler doğrultusunda psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma özyeterliklerinin psikolojik danışma uygulaması öncesi aldıkları mesleki dersleri yeterli bulmalarına yükseldiği söylenebilir.

Bu araştırmanın bir diğer bulgusuna göre, psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma özyeterlikleri gerçekleştirdikleri psikolojik danışma uygulamasını yeterli bulmalarına göre yükselmesine ilişkindir. Bu araştırmada yer alan psikolojik danışman adayları mesleki dersleri başarıyla aldıktan sonra öğrenim gördükleri Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programlarında Bireysel Psikolojik Danışma Uygulaması dersi kapsamında psikolojik danışma uygulaması gerçekleştirmektedirler. Bu ders kapsamında süpervizyon eşliğinde psikolojik danışman adayları uygulama yapmaktadırlar. Psikolojik danışman adayları yaptıkları uygulamalar neticesinde hem

süpervizöründen aldığı dönütler hem de özdeğerlendirmeleri sonucunda psikolojik danışma özyeterliklerini belirlemektedirler. Dahası psikolojik danışman adayları psikolojik danışma uygulaması yaparak hem yeterlik kazanmakta hem de alanda çalışmaya hazırlanmaktadır (Hall, 2009). Alanyazında psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma uygulaması yapmalarının psikolojik danışma özyeterliklerinin yüksek olmasına katkı sağladığı önemle vurgulanmaktadır (Barnes, 2004; Larson, 1998). Bu bilgiler ışığında psikolojik danışman adaylarının doyum sağlayıcı psikolojik danışma uygulaması yaptıkça psikolojik danışma özyeterliklerinin de artacağı söylenebilir.

Bu araştırmada elde edilen diğer bulgu, kültüre duyarlı psikolojik danışma dersi alan psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma özyeterliklerinin dersi almayanlarından yüksek bulunmasına ilişkindir. İlgili alan yazında da benzer bulguların elde edildiği görülmektedir (Boston, 2009; Kağnıcı, 2014, Sezer, 2017; Williams, 2010). Psikolojik danışman adaylarının kendisinden farklı kültürel özelliklere sahip danışanlar ile psikolojik danışma yapması alanda çalışmaya yetkin olmasına ve özyeterliğini olumlu yönde şekillendirmesine katkı sağlamaktadır (Holcomb-McCoy, Harris, Hines ve Johnston, 2008). Farklı kültürel özelliklere sahip danışanlar ile psikolojik danışma yapan psikolojik danışman adayları kendisinininkinden farklılaşan kültürel özelliklere karşı duyarlı olmalı ve bu kültürel özellikleri tanımalı ve danışanın özelliklerine yönelik önyargısının kaynaklarını belirleyebilmelidir. Bu doğrultuda kültüre duyarlı psikolojik danışmanların yetiştirilmesi gerekli görülmektedir. Türkiye’de Kültüre Duyarlı Psikolojik Danışma Dersi az sayıda devlet üniversitesinin Rehberlik ve Psikolojik Danışma Programında lisans düzeyinde seçmeli ve lisansüstü düzeyde zorunlu ve seçmeli olarak okutulmaktadır. Adı geçen dersin lisans düzeyinde okutulması alanda çalışacak olan psikolojik danışmanların farklı kültürleri tanımalarına, önyargılarını fark etmelerine, kültürel konularda becerilerini geliştirmelerine ve kültüre duyarlı olarak yetişmelerine katkı sağlamaktadır (Sezer, 2017). Bu bilgiler ışığında kültüre duyarlı psikolojik danışma dersi alan psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma özyeterliklerinin yüksek olabileceği söylenebilir. Bu araştırmada yer alan psikolojik danışman adaylarının yaklaşık beşte birinin kültüre duyarlı psikolojik danışma dersi aldıkları görülmektedir. Bununla beraber psikolojik danışman adaylarının farklı kültürel özelliklere sahip danışanlar ile psikolojik danışma yapmaları konusunda teşvik edilmelerinin de edindikleri bilgileri uygulama fırsatı yakalamalarına ve alanda çalışmaya hazır olmalarına olanak sağlayacaktır.

Araştırmanın sonucunda psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma özyeterlikleri psikolojik danışma uygulaması öncesi aldıkları mesleki dersleri yeterli bulmalarına göre yükselmektedir. Psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma özyeterlikleri gerçekleştirdikleri psikolojik danışma uygulamalarını yeterli bulmaları göre yükselmektedir. Psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma özyeterliği kültüre duyarlı psikolojik danışma dersi almış olmalarına göre yükselmektedir.

Bu araştırmanın sonuçları doğrultusunda psikolojik danışman adaylarının özyeterliklerinin geliştirilmesi için bazı öneriler getirilmiştir. Psikolojik danışman eğitim programlarında teorik dersler ve uygulamalar (rol canlandırma, rol oynama yoluyla yapılan psikolojik danışma kayıtlarını izleme) yoluyla psikolojik danışma özyeterliğinin artırılması sağlanabilir. Lisans ve lisansüstü düzeyde verilen teorik mesleki derslere psikolojik danışman adaylarının kültüre duyarlı psikolojik danışma yeterliği bilgi, beceri ve farkındalığını arttırmaya yönelik içerik ve uygulamalar eklenebilir. Psikolojik danışma uygulamaları dersinde psikolojik danışman adaylarının farklı kültürel özellikleri olan danışanlarla psikolojik danışma yapmaları sağlanabilir. İçinde yaşanan coğrafyanın çeşitliliğini yansıtan kültüre duyarlı psikolojik danışma yeterliği ile ilgili teorik kitaplar yazılması katkı sağlayabilir.



## Kaynaklar

- Avrupa Komisyonu Raporu (ACR). (2017). *Türkiye mülteci krizi*. [http://ec.europa.eu/echo/files/aid/countries/factsheets/turkey\\_syrian\\_crisis\\_tr](http://ec.europa.eu/echo/files/aid/countries/factsheets/turkey_syrian_crisis_tr). adresinden alınmıştır.
- American Psychological Association (APA). (2002). *Guidelines on multicultural education, training, research, practice, and organizational change for psychologists*. <http://www.apa.org/pi/multiculturalguidelines/homepage> adresinden alınmıştır.
- Bandura, A. (1989). Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy. *Developmental Psychology*, 25 (5), 729-735.
- Barnes, K.L. (2004). Applying self-efficacy theory to counselor training and supervision: a comparison of two approaches. *Counselor Education & Supervision*, 44, 56-69.
- Boston, Q. (2009). *Assessing multicultural counseling competencies of internship students enrolled in CORE and CACREP programs*. Unpublished doctoral dissertation. Carbondale, Illinois: Southern Illinois University.
- Council for Accreditation of Counseling and Related Educational Programs-CACREP (2002). *Manual*. <http://www.cacrep.org/mission.html> adresinden alınmıştır.
- Council on Rehabilitation Education-CORE (2008). *Manual*. <http://www.corerehab.org> adresinden alınmıştır.
- Daniels, J.A., & Larson, L.M. (2001). The impact of performance feedback on counseling self-efficacy and counselor anxiety. *Counselor Education & Supervision*, 41, 120-130.
- Erdur-Baker, Ö. (2007). Psikolojik danışma ve kültürel faktörler. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(27), 109-122.
- Hall, K.E. (2009). *Anxiety and counseling self-efficacy among counseling students: the moderating role of mindfulness and alexithymia*. Unpublished doctoral dissertation. Carolina: University of North Carolina.
- Holcomb-McCoy, C., Harris, P., Hines, E.M., & Johnston, G. (2008). School counselors' multicultural self-efficacy: A preliminary investigation. *Professional School Counseling*, 11(3), 166-178.
- Kağnıcı, D. Y. (2011). Teaching multicultural counseling: An example from a Turkish counseling undergraduate program. *Eurasian Journal of Educational Research*, 44, 118-128.
- Kağnıcı, D.Y. (2013). Çok kültürlü psikolojik danışma eğitiminin rehberlik ve psikolojik danışmanlık lisans programlarına yerleştirilmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(40), 222-231.
- Kağnıcı, D.Y. (2014). Reflections of a multicultural counseling course: A qualitative study with counseling students and counselors. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 14(1), 53-62.
- Karasar, N. (2011). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Larson, L.M. (1998). The social cognitive model of counselor training. *The Counseling Psychologist*, 26, 219-273.

- Larson, L.M., & Daniels, J.A. (1998). Review of the counseling self-efficacy literature. *The Counseling Psychologist*, 26, 179-218.
- Lent, R.W., Hill, C.E., & Hoffman, M.A. (2003). Development and validation of the counselor activity self-efficacy scales. *Journal of Counseling Psychology*, 1, 97-108.
- Pamukçu, B., & Demir, A. (2013). Psikolojik danışma öz-yeterlik ölçeği Türkçe formu'nun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(40), 198-211.
- Pedersen, P.B. (2002). Ethics, competence, and other professional issues in culturecentered counseling. *Counseling across cultures*, 5,3-27.
- Repetto, E. (2002). Cross-cultural counseling: problems and prospects. *Orientaciony Sociedad*, 3, 1-17.
- Sezer, S. (2017). Çok kültürlü psikolojik danışma dersinin PDR öğrencilerinin çok kültürlü bakış açıları üzerindeki etkisi. *Eğitim, Bilim ve Toplum Dergisi*, 15(17), 9-30.
- Sezer, S., & Demirel, K. (2015). Çok kültürlü psikolojik danışma dersinin öğrencilerin çok kültürlü bakış açıları üzerindeki etkisi. *XIII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi*, Mersin: Mersin Üniversitesi, s. 457.
- Sue, D.W., & Sue, D. (2008). *Counseling the cultural diverse theory and practice* (5th ed.). USA, NJ: John Wiley & Sons.
- Tang, M., Addison, K.D., LaSure-Bryant, D., Norman, R., O'Connell, W., & Stewart-Sicking, J.A. (2004). Factors that influence self-efficacy of counselling students: An exploratory study. *Counselor Education & Supervision*, 44(1), 70-80.
- Williams, D.M. (2010). *School counselor's multicultural counseling competence: An exploratory study*. Unpublished doctoral dissertation. Michigan, Capella University.

## **Extended Summary**

### **1. Introduction**

The concept of psychological counseling self-efficacy was adapted from Social Cognitive Theory. Psychological counseling self-efficacy is described as a counselor's belief and judgement about how effective he/she carries out the counseling process. Psychological counselor candidates prepare for practice during their undergraduate education through vocational courses and exercises. Within the vocational courses, it is aimed at developing their main psychological counseling skills. These skills are tried to be put into practice during their exercises.

In research involving psychological counselor candidates, psychological counseling self-efficacy is observed to be associated with main psychological counseling skills, vocational courses, and psychological counseling experience. Moreover, it is seen that psychological counseling course sensitive to culture contributes to psychological counselor candidates' counseling self-efficacy.

Although psychological counseling sensitive to culture was first put forward to meet the counseling needs of culturally minority groups, it has been seen today as a field facilitating psychological counseling to clients with different cultural characteristics. Psychological counseling sensitive to culture competency is described as counselor's knowledge, skills, and awareness during counseling and use of effective methods and techniques to meet the psychological needs of clients. It is viewed as counselors' respect for, empathy, and unconditional acceptance of clients' cultural values.

Turkey has a rich cultural mosaic involving individuals with different ethnicity, language, religion, and socio-economic status. Additionally, it became inevitable to train psychological counselors with sensitivity to culture as a result of recent migration waves from Middle East.

The purpose of this study was to investigate psychological counselor candidates' psychological counseling self-efficacy in terms of some descriptive variables. Within this scope, the research questions were presented below.

1. Does the psychological counselor candidates' counseling self-efficacy differ in terms of their perceptions of the vocational courses received prior to psychological counseling practice?
2. Does the psychological counselor candidates' counseling self-efficacy differ in terms of their perceptions of their psychological counseling practice?
3. Does the psychological counselor candidates' counseling self-efficacy differ in terms of their status of receiving psychological counseling courses sensitive to culture?

### **2. Method**

Participants of this study were 431 senior students studying in the Guidance and Psychological Counseling Undergraduate Programs of 14 different Turkish universities. Of all the participants, 71% (306) were female and 29% (125) were male. The age range was 20-28, mean age was 22.16, and standard deviation of age was .99. The data were collected using Counselor Activity Self-Efficacy Scale and Personal Information Form created by researchers. One-way analysis of variance (ANOVA) and independent sample t-test were used in the study. IBM SPSS Statistic 22 package program was used for analysis of the data. Prior to the analysis, the normality of distribution (skewness, kurtosis, Kolmogorov Smirnov) was checked to decide on the statistical techniques to be used. Moreover, Levene's test results were used to determine the homogeneity of variances.

### **3. Findings, Discussion and Results**

In this study, the participants' opinions regarding their perceptions of vocational courses and their counseling practices were gathered under three categories as "inadequate", "medium", and "adequate".

According to findings, it was observed that participants who perceived their vocational courses as “adequate” ( $\bar{x} = 148.61$ ) had significantly higher counseling self-efficacy than those who replied as “medium” ( $\bar{x} = 133.60$ ) and “inadequate” ( $\bar{x} = 117.26$ ). Moreover, participants who found their vocational courses as “medium” ( $\bar{x} = 133.60$ ) had significantly higher counseling-self efficacy than the participants who replied as “inadequate” ( $\bar{x} = 117.26$ ).

It was also observed that participants who perceived their counseling practice as “adequate” ( $\bar{x} = 149.89$ ) had significantly higher counseling self-efficacy than those who replied as “medium” ( $\bar{x} = 133.63$ ) and “inadequate” ( $\bar{x} = 113.70$ ). Additionally, participants who found their counseling practice as “medium” ( $\bar{x} = 133.63$ ) had significantly higher counseling-self efficacy than the participants who replied as “inadequate” ( $\bar{x} = 113.70$ ).

Lastly, participants who received psychological counseling courses sensitive to culture ( $\bar{x} = 147.24$ ) had significantly higher counseling self-efficacy than their counterparts who didn't ( $\bar{x} = 134.95$ ) [ $t = 3.16$ ;  $p > .001$ ].

According to the findings, counselor candidates' perceptions of counseling self-efficacy differed based on their evaluations counseling related courses that were taken prior to the practicum course and, their post practicum evaluations of the counseling performance they showed during the practicum course. Participants who had already taken the multicultural counseling course had significantly higher counseling self-efficacy than those who had not taken the course. As a result of this study, psychological counselor candidates' taken vocational courses, psychological counseling practices and taken culturally sensitive counseling courses, contributing to the increase of psychological counseling self-efficacy.

**Araştırma makalesi:** Bakioğlu, F., & Türküm, A. S. (2019). Psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma özyeterliklerinin çeşitli betimsel özellikleri açısından incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21 (2), 178-190.



## Classroom Reflections of Model-Based Instruction: Ace Teaching Cycle\*

Elif KILIÇOĞLU\*\*, Abdullah KAPLAN\*\*\*

Received date: 05.10.2018

Accepted date: 15.02.2019

### Abstract

Aim of this study was to reveal reflections of the instruction process based on ACE (Activity, Class Discussion, Exercises) teaching cycle. The study was carried out with 7<sup>th</sup> graders in a public middle school on equations in 2014-2015 academic year. This quasi-experimental study lasted for 20 hours in total. The whole implementation process was videotaped, and the records were transcribed by the researcher and was written as a document. The obtained documents were analyzed through content analysis. Consequently, it was revealed from the classroom reflections that the students could express their ideas easily, they could question their incorrect or incomplete ideas without hesitation, they learnt how to act with reference to these incomplete ideas, they perceived that incorrect ideas are as important as the correct ones, different approaches were precious and different approaches could emerge for all circumstances.

**Keywords:** Mathematical abstraction, APOS Theory, ACE Teaching Cycle, Mathematics teaching with model, Classroom reflections.

\* This study is a part of first author's PhD dissertation (Açıl, 2015) under the supervision of second author.

\*\* Mustafa Kemal University, Faculty of Education, Department of Maths and Science Education, Hatay, Turkey; elifacil@mku.edu.tr

\*\*\* Atatürk University, Kâzım Karabekir Education Faculty, Department of Primary Education, Erzurum, Turkey; akaplan@atauni.edu.tr

# Model Temelli Öğretimin Sınıf İçi Yansımaları: Ace Öğretim Döngüsü\*

Elif KILIÇOĞLU\*\*, Abdullah KAPLAN\*\*\*

Geliş tarihi: 05.10.2018


Kabul tarihi: 15.02.2019


## Öz

Bu çalışmanın amacı matematiksel soyutlama temelli geliştirilen ACE (Activity, Class Discussion, Exercises) öğretim modeline göre uygulanan öğretim sürecinin yansımalarını sunmaktır. Uygulama 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Erzurum iline bağlı bir devlet ortaokulunun 7. sınıfında denklem alt öğrenme alanında gerçekleştirilmiştir. Yarı deneysel yöneme göre şekillendirilen bu çalışma, toplamda 20 saat süren bir uygulama sürecini kapsamaktadır. Uygulamanın tamamı video ile kayıt altına alınmış, daha sonra bu kayıtlar araştırmacı tarafından transkript edilerek yazılı dokümanlar haline getirilmiştir. Elde edilen dokümanlar içerik analizine tabi tutulmuştur. Araştırma sonunda sınıf içi yansımalar; öğrencilerin düşüncelerini rahatlıkla ifade edebildikleri, yanlış düşüncelerinin ya da eksik düşüncelerinin çekinilmeden sorgulayabildikleri, eksik düşüncelerden hareket etmeyi öğrendikleri, yanlış düşüncelerin en az doğru düşünceler kadar değerli olduğunu algıladıkları, farklı yaklaşımların değerli olduğu ve tüm durumlar için farklı yaklaşımların olabileceği gibi bazı çıkarımlar elde edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Matematiksel soyutlama, APOS Teorisi, ACE Öğretim Döngüsü, Modelle matematik öğretimi, Sınıf içi yansımalar.

\* Bu makale ikinci yazarın danışmanlığında yürütülen birinci yazarın doktora tezinin (Açıl, 2015) bir bölümüdür.

\*\*  Mustafa Kemal University, Faculty of Education, Department of Maths and Science Education, Hatay, Turkey; eliffacil@mku.edu.tr

\*\*\*  Atatürk Üniversitesi, Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Eğitimi Bölümü, Erzurum, Türkiye; akaplan@atauni.edu.tr

## 1. Introduction

One of the most crucial characteristics of human beings is the ability to think. Thinking is described as a competence to make comparisons, to separate, to join, to comprehend connections and formations (TDK, 2018). This competence is a complex process that is necessary for people to adapt their surroundings. Especially, mathematical thinking becomes more complicated since both mathematics and thinking are quite rich. Mathematical thinking is a rich structure containing concepts such as guessing, induction, deduction, description, generalization, abstraction, exemplification and proving (Liu, 2003). Abstraction among these concepts is very important part of mathematical thinking process and it plays a key role in development of this process.

It can be told that there are a lot of descriptions about the concept of abstraction (Hampton, 2003; Hazzan and Zazkis, 2005; Noss and Hoyles, 1996). In this study, Dienes' description (1963) was taken into consideration. According to him, abstraction is the core of a thing which is common in different situations. When this and other descriptions are studied, it can be claimed that abstraction is a strategy of simplification.

Abstraction is a process that deals with cognitive activities of individuals like mathematics. This makes abstraction one of the important subjects of mathematics. There are several studies revealing the importance of abstraction in mathematics. While some researchers claim that abstraction is a basic process of math (Ferrari, 2003; Meel 2003; Yılmaz, 2011), some others think that it can lessen the complexity of mathematics (Mason and Pimm, 1984; McQuain and Keller, 2001; Mitchelmore and White, 2004a). Therefore, it is important to present the reflections of abstraction-based instruction.

There are perspectives that shape abstraction-based teaching and models developed from these perspectives. While APOS theory (Action-Process-Object-Shema) is a theory that deals with abstraction mechanism from a cognitive perspective, ACE teaching model is a pedagogical approach based on the theory. According to this model, lessons taught with traditional teaching model are re-arranged by getting divided into three parts which are purposeful (**activities-A**) prepared for the related subjects, (**class discussion-C**) during implementation of the activities, and extracurricular activities; that is homework (**exercises-E**), giving opportunity to the students to perform what they have learnt. It is significant what would instruction with a model bring both for the teachers and the students since a teaching model. Furthermore, the findings of this study will contribute about validity of the model. Therefore, mainly the following question was tried to be answered in the study:

What are the classroom reflections of instruction based on ACE teaching cycle?

### 1.1. APOS Theory and ACE Teaching Cycle

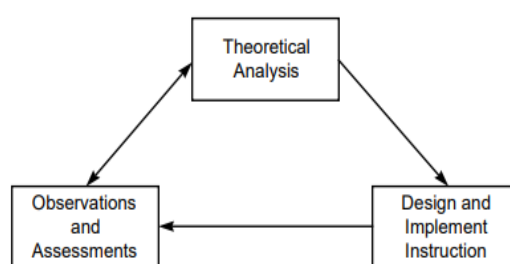
A model or a theory in mathematics can support prediction, have power of explanation, help individuals organize their thoughts about complex and interrelated phenomena, serve as a tool for data analysis and provide a language for communication of ideas about learning that go beyond superficial descriptions (Dubinsky & McDonald, 2001). Therefore, it can be claimed that using a model in teaching will support constructivist approach because of these contributions.

Using a model in teaching is available for various reasons such as to increase effectiveness of teaching, to empower created meaning, to help sustainability, to support conceptual learning or to reinforce teaching provided. The models used may vary according to theoretical framework on which they are based. ACE teaching model used in this study is a pedagogical approach based on APOS theory (Weller, Arnon and Dubinsky, 2009). APOS theory is a theoretical attempt created for explaining the mechanism of reflective abstraction which is used for describing development of logical thinking in children suggested by Piaget (Dubinsky, 1991).

Dubinsky (1991) stated that this theory arose from the hypothesis that "*mathematical knowledge consists in an individual's tendency to deal, in a social context, with perceived mathematical problem*

situations by constructing mental actions, processes, and objects and organizing them in schemas to make sense of the situations and solve the problems". This suggested theory has been called as APOS (Action-Process-Object-Schema) theory by referring to mental actions stated in the hypothesis. Several studies have been carried out on this theory. While some researchers used this theory as a research method (Cottrill, 1999; Montiel, Wilhelmi, Vidakovic and Elstak, 2009a; Kashefi, Ismail and Mohammed Yusof, 2010), some others tried to use it as an instructional model (Asiala, Cottrill, Dubinsky and Schwingendorf, 1997; Asiala, Dubinsky, Mathews, Morics and Oktaç, 1997; Çetin, 2009; Kathleen, 1999). On any ground, all of these studies revealed positive effects of the theory.

Asiala et al. (1997) suggested by regarding APOS theory that mathematical abstraction consisted of three components which are theoretical analysis, design and implement instruction and observations and assessments (Figure 1). ACE instructional model was suggested with reference to this structure. Components of the model:



**Figure 1. Research design based on APOS theory (Asiala et al., 1997)**

*A (Activities):* These are activities developed for improving abstraction skills of the students. As the goal is to improve cognitive thinking ways of the students, in activities, expressions requiring explanation and interpretation are preferred rather than expressions such as “What?” or “Find the solution.”

*C (Class Discussion):* It is providing students a setting where they can reflect their ideas and giving them opportunities to be active. What is important here is to carry out class discussion in an interactive way.

*E (Exercises):* These are exercises done outside the class with the aim of helping students use the mathematical concepts they learnt at school and of empowering the concepts learnt.

There are studies showing effects of ACE instructional model in the literature. These studies revealed that ACE instructional model is a model that provides information to be learnt by abstracting it, supports meaningful learning by affecting students’ perceptual structures, provides permanent learning and especially gives opportunity for students acquire mathematical skills (Asiala, Cottrill, Dubinsky and Schwingendorf, 1997; Asiala, Dubinsky, Mathews, Morics and Oktaç, 1997; Çetin; 2009; Maharaj, 2013; Tzirias, 2011; Weller et al., 2009). Additionally, effectiveness of ACE teaching cycle in helping students while learning mathematics and creating cognitive structures was highlighted in most of those studies.

## **2. Methodology**

### **2.1. Model of the Research**

This research is a quasi-experimental study intended to reveal classroom reflections of instruction implemented on a single group. It was formed according to experimental design without control group since there was only experimental group and no group for comparison. Design without control group is a plain and clear experimental research design in which empirical process is



carried out on a single group and which gives opportunity to observe changes formed by manipulation created by the researcher (Sönmez & Alacapınar, pp. 56-57, 2014).

## **2.2. Sample**

The experimental group consisted of 31 students, 16 of whom were male and 15 of whom were female. As aim of the research was to reveal how an implementation would shape the classroom atmosphere, the students' skills of expressing their ideas gained importance. Hence, it was necessary for group members to express themselves clearly. Moreover, it was obligatory rather than optional for the students to be objective while expressing their ideas. In this respect, the researcher's being applying teacher simultaneously contributed considerably. Furthermore, it was intended to put forward the position of the selected group compared to the other groups with some numeric data before intervention. With this aim, the students' scores of the readiness test in which questions that could be prerequisite for the subject of implementation were included and their achievement scores in mathematics in the previous academic semester were taken into consideration. As a result of the data obtained, it was understood that choosing this group was an accurate decision.

## **2.3. Implementation and Data Collection Process**

The data of the study were collected from a camera positioned by sighting the whole class. Videotape is a method that provides the environment analyzed to be observed again and again (Goodnough, 2011). Additionally, the researcher finds opportunity to analyze both his/her and the participants' behaviors during the research, and to see special cases that he/she missed. The research lasted for 20 hours of class time. The students' desks were in U-shape. Thus, the students could express their ideas interactively. The researcher functioned as a coordinator during the process and contributed the process by working as a manager about disagreements. No other intervention was applied. Mainly a process in which the students were active was dominant. The students discussed in groups or in whole class related to the activities they did during the class. Aim of the discussion was to create mental structures of the students (action, process, object and schema). After the discussion about the activities, the students were given homework to reinforce the subject they have learnt. The process continued as a cycle in this way. This cycle is referred as ACE teaching cycle.

Some books taught at home and abroad were used for preparing the activities applied in the study (Abels, de Jong, Dekker, Meyer, Shew, Burrill and Simon, 2006; Kindt, Roodhardt, Wijers, Dekker, Spence, Simon, Pligge and Burrill, 2006; Kindt, Wijers, Spence, Brinker, Pligge, Burrill and Burrill, 2006; Kindt, Dekker and Burrill, 2006; Wijers, Roodhardt, van Reeuwijk, Dekker, Burrill, Cole and Pligge, 2006). Aim of the activities was to help the students do reflective abstractions about the related subject. In addition to this, it was paid attention to encourage the students to think during the activities. Therefore, completely or partly wrong cases were given in some of the activities to steer the students to question their learning and to improve their causal thinking. Nineteen activities in total were used during the study.

## **2.4. Data Analysis**

The video records of 20 class hours of the research were listened by the researcher carefully and transcribed. Some of the records chosen randomly were also watched and transcribed by another mathematics teacher and a mathematics educator. Content analysis was made for the records transcribed into written texts. Aim of content analysis is to reach individuals who can explain the data collected (Yıldırım & Şimşek, 2011, p. 227). For reliability of the analysis the colleague

approval and expert opinion were applied. Compatibility between the analyzers was found 86%. Consensus was built on the topics that were unaccountable.

## **2.5. Validity and Reliability of the Research**

It was important to videotape all phases of the process since aim of the research was to reflect the classroom atmosphere. Existence of a material may distract students' attention and may cause them to display extraordinary behaviors. Particularly, individuals who know that they are videotaped may perform unusual behaviors. Videotaping the process with a camera provide a basis for such problems. These problems may be reduced if the students get accustomed to the camera. Therefore, using a camera before starting the real implementation can be useful. In this study, the camera was installed in the classroom 2 weeks earlier before the implementation, and the pre-process was shot. Thus, negative effects to be felt by the students caused by the camera were taken under control.

Reliability of the activities prepared was important for the study, too. After the learning outcomes were determined, a range of activities were prepared by making use of domestic and international resources. These activities were analyzed by the experts, and the ones to be used in the study were decided meticulously. The experts and experienced mathematics teachers were asked for checking suitability and sufficiency of these activities. Moreover, the pilot scheme gave the researcher feedback about structural suitability of the activities.

The records were watched and transcribed by another researcher for reliability of the data obtained. Transcriptions made by researchers in different places were compared to each other. Additionally, the researcher analyzed the same records two weeks later for confirmation. After confirmation, the same process was followed for content analysis.

## **3. Findings**

In this section, 4 samples which were considered to represent reflections of the research were presented. The samples that show how the students coped with the activities are as follows:

### ***Sample Implementation-1***

In this implementation, the students were given a figure pattern some boxes of which were partly shaded, and some questions regarding this figure were asked: 1- finding the general rule giving number of shaded boxes, 2- finding the general rule giving number of unshaded boxes, 3- finding the general rule giving number of all boxes, 4- explaining the relationship (if available) between these general rules (Appendix 1). The conversation among the students about this activity is as follows:





**Figure 2. Sample Implementation-1 case representation**

**Aleyna:** 1 is shaded in the first, 4, 9, 16 are shaded in the second. The first increased 3, the second 5 and the third 7; that is, increased by odd numbers.

**Taha:** I found the same result, too. It increased two by two.

**Aziz:** Teacher, let me say the rule  $2n$ .

**Samet:** I think Aziz's explanation is wrong because  $2n$  isn't appropriate even for the first row. I think general rule for this pattern is  $n^2$  because these are square of step numbers.

**Rüveyda:** Teacher, there are squares in each step. Number of the shaded squares is the same as area of this square.

**Rabia:** That is internal square, not outside.

**Rüveyda:** Therefore, number of shaded square at the row of  $n$ . becomes area of the square with  $n$ -sided square.

**Aziz:** It is  $n \cdot n$ , teacher.

**Teacher:** Okay. What can we say for the unshaded boxes?

**Elif:** The rule here should be  $4n + 4$ . Firstly, I wrote the number of boxes at each row; 8, 12, 16, 20. That is to say, it should be  $4n$  as a rule since it increased four by four. I multiplied 4 by 1 to find the first one, that is 4. To find 8, I should add 4, so it should be  $4n + 4$ .

**Dilara:** But we should check the others. The first step is not enough; we already know that it is applicable for other steps.

**Teacher:** Let's go on.

**Sefa:** Numbers of boxes are 9, 16, 25, 36, respectively. The rule enabling this is  $7n + 2$ .

**Samet:** Impossible! This formula is not valid for the third row.

**Alparslan:** Can it be  $4n + 4$ ?

**İrem:** It is not valid even for the first row. This is not possible.

**Yiğit:** I think  $(n + 2) \cdot (n + 2)$  (meanwhile, he writes this statement on the board).

**Sefa:** Hmm. Then it is  $n^2 + 4$ .

**Fatih:** No it is not possible, either.

**Tuana:** This is a perfect square because it multiplied two same statements.

**Yiğit:** Yes, we can write as  $(n+2)^2$ . Because, if we do this statement for each row, we can find the number of all boxes.

**Taha:** That is the number of both shaded and unshaded boxes.

**Teacher:** What can you tell about the statements you found respectively?

**Yasin:** There is  $n$  in all statements, and operations like addition and multiplication.

**Burcu:** Sum of these is, we wrote  $(n + 2) \cdot (n + 2)$  finally, and we can find something if we do this (she wants to write what she thinks on the board. She adds  $n \cdot n$  to  $(n + 2) \cdot (n + 2)$ , and tries to reach statement of  $4n + 4$ . While doing this, she explains that ' $n \cdot n = 2n, 2 \cdot 2 = 4, n \cdot n = 2n$  in the beginning and the sum is  $4n + 4$ ).

**Yiğit:** I thought in the same way, but  $+4$  is not convenient.

**Yasin:** I think so.

**Ömer:** I think it is not problematic.

**İrem:** I think so. Shouldn't we already add  $n \cdot n$  to  $4n + 4$ ? It should be  $n \cdot n + 4n + 4 = n^2 + 4n + 4$ , but why did I do like this?

**Yiğit:** There is  $(n + 2)^2$  here. Teacher, sum of the shaded and unshaded boxes just give the total. It means there are two formulas in this statement. There is already  $n^2$  here. I found 4 in the second. There is  $2n$  here, but we need one more  $2n$ . I also found it, one minute.  $(n + 2) \cdot (n + 2)$  I divided this (he is doing operations). Teacher, here are the first two formulas.

**Ömer and Ayşegül:** We didn't understand what Yiğit did.

**Sefa:** I got it, and want to explain. When the second statement analyzed, the first two formulas are already in it. Because this statement gives us all boxes, and we needed these two rules.

**Fatih:** I want to state my opinion, too. If  $n^2$  is subtracted from  $(n + 2) \cdot (n + 2)$ , we can find  $4n + 4$ .

All the results obtained during the activity were elaborated with necessary explanations until all students understood them. In the previous activities, the students were helped to realize that sum or difference of two patterns is still a pattern. In this activity, they were also encouraged to visualize the situation in their minds. Therefore, time was allocated also for these explanations following the activity. It was highlighted that the students were required to think each activity independent from the previous ones and to structure them by associating them with each other.

As it can be seen in the conversation above, the students questioned how development of a perfect square statement is with reference to pattern rule. Although they used some incorrect statements in the beginning, they learnt the correct ones over time. The important issue here is that they tried to work in cooperation. In addition to this, participation of the class in the activities was quite high. An activity starting with confusion may make more participation essential.

### **Sample Implementation-2**

In this section, an activity related to the learning outcome "...is able to solve first degree equations with one variable." With this aim, the students were given two different patterns, and they were asked to question if the correlation (ascending, descending) of each term of these patterns at the same row would continue in the following steps or not. Furthermore, it was aimed to reveal if this circumstance would be significant (Appendix 2). The class discussion related to one part of this activity is as follows:



Figure 3. Sample Implementation-2 case representation

**Yasin:** Each of them proceeds according to a pattern, so the result cannot change. Hence, R's values are always greater than B's values.

**Aziz:** I think it's not true because I checked the difference between each term. The difference is 25 between the first terms, 24 between the second terms and 23 between the third terms. Therefore, it won't continue like this. It proceeds descendingly. I think it becomes lesser when it proceeds too much.

**Teacher:** What do you mean by "proceeds too much"?

**Aziz:** In my opinion, it will proceed to 1, 2, and then the second pattern will be greater.

**Tuana:** The first pattern increases by five and the second by six. It will go on like this and won't change. R would be greater, and B would be less.

**Teacher:** What can you tell about general terms of the patterns?

**Alparslan:** The first should be  $5n$  and the second should be  $6n$ .

**Yusuf:** We should add 29 to the statement of  $5n$  in the first pattern.

**Ayşegül:** 3 should be added for the second statement; that is,  $6n + 3$  (The students make the necessary mathematical operations while finding the general rule).

**Beyza:** Terms of the pattern will proceed in the same way. Both R and B are increasing; however, as the rise in R is more than the rise in B, R will always be greater than B.

**Sema:** The way of the pattern will be the same, and nothing will change. R will be greater than B. However, the difference will be zero as it will gradually diminish, and they will be equal at zero... I think it will change when the difference is balanced.

**İrem:** I think you misunderstand the question. While one is ascending by 5, the other is ascending by 6. It will get ahead upon closing the gap.

**Elif:** I also think that it will get ahead. For example, B will get ahead of R in the 27<sup>th</sup> term because when B becomes 164, R will be 163.

**Teacher:** Why in the 27<sup>th</sup> term?

**Elif:** The difference is 1 in the 27<sup>th</sup> term. They become equal when it is set to zero, but I could not count in which term.

**Sefa:** The terms get equal in the 26<sup>th</sup> term.

**Yiğit:** I think first 11 terms of the patterns were given, and the difference between the last terms is 15. It means that the difference will be 0 after 15 steps. That is 26<sup>th</sup> term as Sefa said. Even their equality proves that it doesn't proceed like that. We don't have to check the next step because it was always greater, but became equal in the 26<sup>th</sup> term.

**Teacher:** Alright. Are there any easier ways to do this?

**Yiğit:** We can do by using the pattern rules...

**Dilara:** Teacher, as the difference is 0 in the 26<sup>th</sup> term, the terms are equal here...

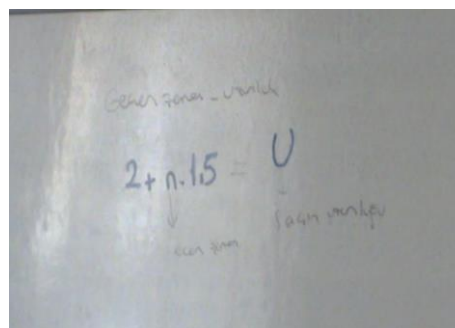
**Elif:** I think we can say briefly that the first amount of decrease is 25, and the differences become equal in the next step; that is,  $25+1=26^{\text{th}}$  term.

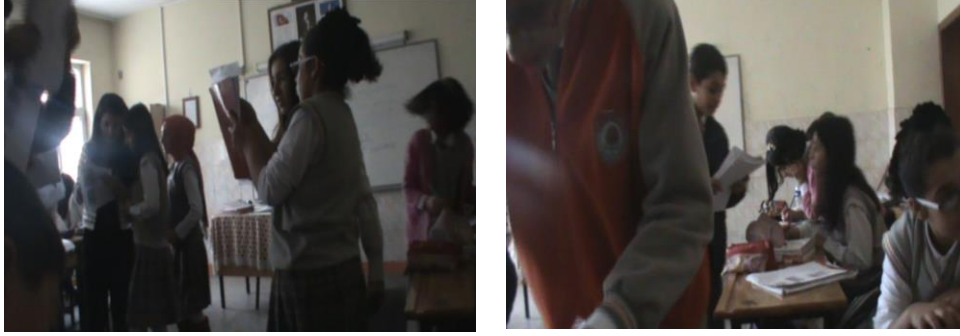
**Teacher:** Try to think regarding the pattern rules...

As it can be seen in this activity, the students' answers were not different from their previous statements in the process. They could not generalize the situation that they could express as a term like the 26<sup>th</sup> term's equalization mathematically such as equalization of general terms. In other words, the students could not consider the state of terms' being equal as equalization of two general terms. The teacher guided the students for helping them make generalizations like this. What is important here is that not only did the students express their opinions, but they also searched for a basis; that is, justified their statements. For instance, Yiğit stated that the fact that the differences between the terms were equal was an evidence that both of the two patterns could not proceed increasingly.

### **Sample Implementation-3**

The students were given a number pattern within bounds to find its general term. This pattern was illustrated in a table, and the students were asked to interpret this table. In the activity in which various questions related to the scenario were addressed, the students were also encouraged to design graphics. They were helped to generalize correlations they obtained via number pattern algebraically; to visualize with graphics and to correlate them (Appendix 3). The video part related to this activity is as follows:





**Figure 4. Sample Implementation-3 case representation**

**Ayşegül:** The first box in the table gives first length of Hasan's hair; that is to say, it was 2 cm when he went to the hairdresser's.

**Teacher:** Do you think how Ayşegül could find this?

**Taha:** Teacher, time when month was 0 in the table gives hair length in the beginning. In the part of 1 month, length is 3,5 cm. This means elapsed time, but when it was 2 cm no time passed. Then this was the first hair length.

**Teacher:** Alright! The hair length after 6 months is asked.

**Bezza:** As it grows 1,5 cm monthly, it becomes 11 cm after 6 months.

**Teacher:** Is it easy to count this?

**Rüveyda:** Because the amount of growing is 1,5. It means that there is a pattern, and it can be found easily by adding.

**Yiğit:** In other words, there is a rule.

**Buse:** Since there is a table, it is easier.

**Samet:** Is it easy because it is the 6<sup>th</sup> step?

**Teacher:** Why do you think Samet thinks so?

**Nergis:** Because 6 is a small number.

**Yusuf:** It is also a step which is empty box in the table.

**Teacher:** What if it was a big number?

**Fatih:** Then it couldn't be counted easily.

**Teacher:** What can we do then?

**Yiğit:** Let's write the rule so that we can find it directly. However, the first step here is 0.

**Samet:** Some patterns would start from zero. We can then change the general term.

**Yiğit:** Then the general term should be  $1,5 \cdot n + n$ .

**Berat:** It does not provide, at zero order is 0, but here is 2.

**İrem:** Then it should be +2.

**Yiğit:** Yes, I misunderstood it. This should be 2 not  $n$  (he edits his statement).

**Dilara:** Thus, we can find his hair length after 12 months easily. Let's write 12 instead of  $n$  in this formula. The answer is 20 cm.

**Teacher:** Can you interpret this statement that you found?

**Sema:** Amount of growing plus elapsed time is equal to hair length.

**Dilara:** Can I tell, too?

**Sema:** One minute, I will revise. The beginning amount plus growing amount times difference between them equals hair length.

**Teacher:** I don't ask you to re-read the explanation here, but to interpret it by considering the question.

**Ayşegül:** Here, initial and final states of hair are associated, but I can't express exactly.

**Ömer:** Hair length is one and a half times of elapsed time plus 2.

**Sefa:** It is overall length of 2 cm hair which grows 1,5 cm each month.

.....  
**Teacher:** Alright. How can we state these values and hair length changing with elapsed time in a different way?

**Ömer:** It is monthly in the table. Maybe we can edit it as every two months, so we get rid of the decimal number.

**Sema:** We indicated in the table.

**Taha:** We also found the equation showing the correlation between them.

**Yiğit:** I combine the table and the formula. In other words, I point out each value in one step by inserting all values in the table into the equation.

**Ayşegül:** Can we show in graphics?

**Teacher:** Sure. Can everybody try to do?

During the activity, while the students designed graphics, the teacher observed them by walking around the classroom. Most of the mistakes were made in designing graphics because of zero point. Afterwards, they completed graphic design altogether in a class discussion. Furthermore, they interpreted type of the graphic they designed (linear and ascending). Then they assessed the things done under the guidance of the teacher, and tried to explain the correlation among the table, the equation and the graphic.

In this activity, it was understood that the students could not explain what the mathematical statement meant and so they preferred to read it like reading a Turkish text (Sema and Ömer). Buse and Samet were aware of the fact that some small things provide convenience for bigger things, and Yiğit had an idea about explanation of this situation. This activity is a good example for revealing that proceeding by cooperating provides more effective results.

**İrem:** Teacher, this is really easy.

**Dilara:** Yes. I thought it was difficult.

**Samet:** I think we will start coordinate system following this subject.

We understand from the lines right above that the students became aware of the subject studied and which subject was based on it (Samet). This is directly related to predictive skill.

#### **Sample Implementation-4**

In this application, students were given problem situations related to the path taken by two frogs. It was questioned whether students could show the same algebraic expressions in different ways. They were asked to advance according to the scenario of the problem and to move from each other's thoughts (Appendix 4). The class discussion related to one part of this activity is as follows:

**Yiğit:** One jumps 5 times and the other 3 times. If distance is the same, it should be like this (he wants to draw a template about his statement).



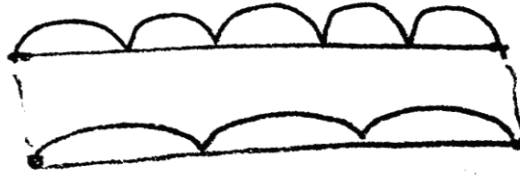


Figure 5. Yiğit's case representation

**Yusuf:** But the distances covered by the frogs' jumps are equal, and it can't be like that.

**Sema:** Teacher, I drew this. While one jumps 5 times, the other jumps three times, and they cover the same distance. However, distances they first cover are different, which is important. The difference is 2 jumps, and with these two jumps 8 dm is ahead of 18 dm. If we subtract 8 from 18, difference is 10 dm. If this difference is equal to two jumps, we divide this value by 2. That is to say, each jump is 5 dm.

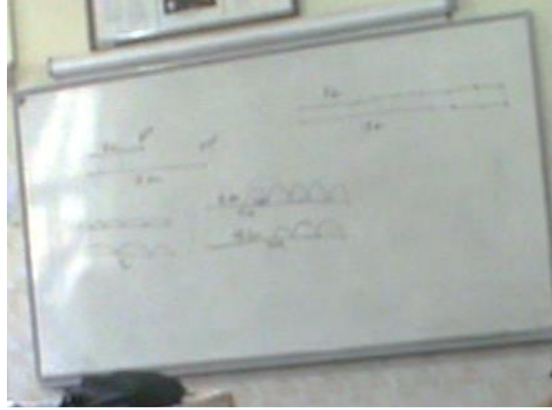


Figure 6. Sema's case representation

**İrem:** I think the first jumps 8 by 8, and the other jumps 18, don't they?

**Sema:** No. It just shows how far they are from the pathway at first. Number of each jump is not clear yet...

**Samet:** How can they be equal if each jump is 5 dm?

**Sema:** Initial distances are important.

**Yiğit:** Now that each jump is 5 dm, how many times did they jump until arriving here that they are at the distance of 8 and 18 dm? Then it needs to be sum times?

**Sema:** Maybe they jumped 2dm near the pathway, it doesn't concern us. What is important here is it is given beginning from the pathway.

**Nergis:** Maybe they didn't come by jumping. The question was started there, so it is not important.

**Aleyna:** Here we will find how long each jump is.

**Dilara:** I want to say something about accuracy of Sema's notes. I think both her drawings and values are correct. Because if we add 8 to 25, we find 33 dm which is total distance. On the other hand,  $18 + 15 = 33$  for Fred. Two values are the same, and it is stated in the question that they covered equal distance. Thus, the answer is true.

**Ömer:** But we haven't written it algebraically. This is the result and we verified it, but can we write it algebraically, too?

**Nergis:** We can write an equation...  $x \cdot 5 = 25$ , here we can find  $x$  is 5. But let's write  $x \cdot 5$ , I mean it should be  $x$  here (she notes on the template).

**Yiğit:** Shouldn't we write an algebraic statement here? The first way should be  $8 + 5x$ , and the second should be  $18 + 3x$ .

**Beyza:** An equal sign should be added since these two ways are equal.

**Nergis:** Yeah. Then let me write (she writes  $8 + 5x = 18 + 3x$  on the board).

**Fatih:** We can create one more equation (he writes  $8 + (5x - 3x) = 18$  on the board).

**Teacher:** What can you tell about Nergis and Fatih's statements?

**Fatih:** Actually, both statements are the same. Nergis used equality of the ways, and I wrote so.

**Elif:** Fatih, I think you made your operation by looking at Alice and Fred's jumping difference. Infact, both cases are the same.

**Rabia:** In my opinion, Fatih parenthesized the unknowns. There is  $3x$  on the one side; it is moved to the other side as  $-3x$ .

**Ayşegül:** As the unknowns are on one side in Fatih's statement and parenthetical is first to be done, we can find the value of  $x$ . We cannot find in Nergis's statement since there is  $x$  on both sides.

**Yiğit:** Teacher, both equations are the same. Just Fatih wrote the next step; in other words, we can say that the second equation was simplified.

**Yasin:** Fatih gathered unknowns together to one side, teacher. It looks more organized.

**Yiğit:** Teacher, then let's write:  $18 - 8 = 5x - 3x$ .

It can be seen that participation in the activity above was high. Therefore, these students' success states varied. It was observed that especially the students with low classroom performance and participation could state their opinions and criticize their friend's interpretations. On the other hand, it was understood from the students' responses that they frequently reasoned (such as Yiğit, Sema and Nergis). This is an indicator confirming that the activity setting motivated the students and helped them feel free. Additionally, in view of the classroom atmosphere observed by the teacher, it can be claimed that the activities prepared helped the students keep their attention on the related subjects.

#### **4. Discussion and Conclusion**

Aim of the research was to inform the readers about reflections of an implementation carried out based on ACE teaching cycle. With reference to the findings we obtained, it can be stated that revealing students' ideas is the first step of meaningful learning. Hence, situations like learning by questioning, focusing on mislearning and trying to find the correct way were encountered in all implementation samples. These are the key concepts for describing meaningful learning.

It was concluded from the study that all students, either active and successful or not, tried to be included in the process and placed more importance on each other's' opinions. It can be claimed that the activities leded the students, who were generally reluctant to participate in classes, to state their own ideas. Moreover, the fact that the students were encouraged to control themselves kept their motivation strong during the implementation. Providing such classroom settings can enable quality learning. This is an important issue which was also revealed some other previous studies (Akkaya, 2010; Sezgin-Memnun, 2011).

Another matter attracting attention in teaching with ACE teaching cycle was that interaction among students is a crucial element of learning process. It is believed that group work, peer discussion on a subject and acting on each other's' opinions contribute to students' own

development. This belief was observed in the first and last of the video records obtained during the process. In the beginning, the students behaved mostly independently, and so comprehension was more difficult. However, in the following implementations they improved their opinions by benefitting from each other's ideas and helped each other. Furthermore, the students realized in time that stating their opinions easily was an ordinary behavior, and they tried to understand that showing evidence and reason was important. For instance, Yiğit's explanation '...even its being equal proves that it cannot continue like this...' is the best example for this. Students' learning by justification always triggers more quality learning. Several studies can be found in the literature on this topic (Blair & Johnson, 1987; Driver, Newton & Osborne, 2000; Serin & Korkmaz, 2018).

Although the students apply skills such as justifying, proving and associating, they always behave timidly about generalization. This study also revealed that the students applied skills such as associating, reasoning, predicting, justifying and proving, but they behaved timidly on generalization. Actually, students' timidity on generalizations is not worth worrying because it is clear that easy generalizations generally cause mislearning. This may be an indicator of that students are more attentive on learning concepts. Hence, Akkan and Çakıroğlu (2012) and Soylu (2006) stated in their studies that problems caused by incorrect generalizations are too difficult to overcome. It can be deduced from this study that the students comprehended the fact that generalization is not so easy, and for achieving this, it is important to create meaning by associating the concept, by supporting with different ideas and by enriching with various situations. These have the characteristics to be prior conditions for abstraction of information. According to Ferrari (2003), abstraction is a main process for improvement of mathematical thinking, and it is associated with creation of new mathematical concepts.

It can be suggested that the implementation process gave opportunity to the students who were less successful than the others for closing the gap with their friends. For instance, Tuana was among the less successful students. However, in the first implementation she confidently said '...This is a perfect square because it multiplied two same statements...'. It is really interesting that a student with low success rate intervened in the process by explaining with mathematical expressions. The fact that the students found correct answers by benefitting from each other's ideas helped them realize that every idea may be important regardless of its accuracy. This became meaningful especially on the matter of integrating less successful students into the teaching process.

Finally, the students' concept usage was taken into consideration, too. It was seen that the students did not avoid using mathematical concepts, and they used these concepts accurately. Concept usage is important in view of mathematical communication. National Council of Teachers of Mathematics [NCTM] (2000) emphasizes that "all students from Pre-K to 12<sup>th</sup> grade need to convey their mathematical thoughts by using mathematical language actively" as well as regarding mathematical communication as one of the five process standards (p. 60). Therefore, it would be natural to talk about the benefits of such teaching.

## References

- Abels, M., de Jong, J. A., Dekker, T., Meyer, M. R., Shew, J. A., Burrill, G., and Simon, A. N. (2006). *Ups and downs*. In Wisconsin Center for Education Research & Freudenthal Institute (Eds.), *Mathematics in Context*. Chicago: Encyclopaedia Britannica, Inc.
- Akkan, Y., & Çakıroğlu, Ü. (2012). Doğrusal ve ikinci dereceden örüntüleri genelleştirme stratejileri: 6-8. sınıf öğrencilerinin karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 37(165).
- Akkaya, R. (2010). *Olasılık ve istatistik öğrenme alanındaki kavramların gerçekçi matematik eğitimi ve yapılandırmacılık kuramına göre bilgi oluşturma sürecinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa.

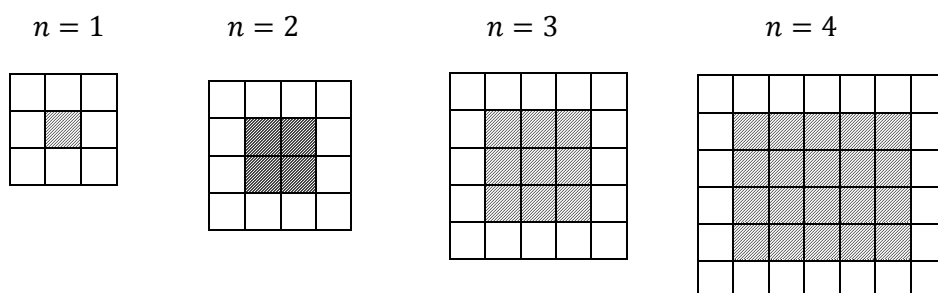
- Asiala, M., Brown, A., DeVries, D. J., Dubinsky, E., Mathews, D., & Thomas, K. (1997). A framework for research and curriculum development in undergraduate mathematics education. *Maa Notes*, 37-54.
- Asiala, M., Cottrill, J., Dubinsky, E., and Schwingendorf, E., K. (1997). The development of students' graphical understanding of the derivative. *The Journal of Mathematical Behavior* 16(4), 399-431.
- Asiala, M., Dubinsky, E., Mathews, D. M., Morics, S., and Oktac, A. (1997). Development of students' understanding of cosets, normality, and quotient groups. *The Journal of Mathematical Behavior*, 16(3), 241-309.
- Blair, J. A., & Johnson, R. H. (1987). Argumentation as dialectical. *Argumentation*, 1(1), 41-56.
- Cottrill, J. F. (1999). *Students' understanding of the concept of chain rule in first year calculus and the relation to their understanding of composition of functions*, Doctoral Dissertation, Purdue University.
- Çetin, İ. (2009). *Students' understanding of limit concept: An APOS perspective*. Yayınlanmamış doktora tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Dienes, Z. P. (1967). On abstraction and generalization. *Harvard Educational Review*, 31, 281-301.
- Driver, R., Newton, P., & Osborne, J. (2000). Establishing the norms of scientific argumentation in classrooms. *Science education*, 84(3), 287-312.
- Dubinsky, E., and McDonald, M. A. (2001). APOS: A Constructivist Theory of Learning in Undergraduate Mathematics Education Research. In D. Holton (Ed.), *The Teaching And Learning of Mathematics at University Level: An ICME Study* (pp. 275-282). The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Dubinsky, E. (1991). Constructive aspects of reflective abstraction in advanced mathematics. *Epistemological Foundations of Mathematical Experience*. (pp. 160-187). New York: Springer-Verlag.
- Ferrari, P. L. (2003). Abstraction in mathematics. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London B*, 358, 1225-1230.
- Goodnough, K. (2011). Examining the long-term impact of collaborative action research on teacher identity and practice: the perceptions of K-12 teachers. *Educational Action Research*, 19(1), 73-86.
- Hampton, J. (2003). Abstraction and context in concept representation. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London B*, 358, 1251-1259.
- Hazzan O., and Zazkis R. (2005). Reducing abstraction: the case of school mathematics. *Educational Studies in mathematics*. 58, 101-119.
- Kashefi, H., İsmail, Z., and Mohammad Yusof, Y. (2010). Obstacles in the learning of two-variable functions through mathematical thinking approach, *International Conference on Mathematics Education Research 2010 (ICMER 2010)*, 8, 173-180.
- Kathleen, M. (1999). Active learning and situational teaching: How to ACE a course. *Clinical Laboratory Science*, 12(1), 35-41.
- Kindt, M., Roodhardt, A., Wijers, M., Dekker, T., Spence, M. S., Simon, A. N., Pligge, M. A., and Burrill, G. (2006). *Patterns and figures*. In Wisconsin Center for Education Research & Freudenthal Institute (Eds.), *Mathematics in Context*. Chicago: Encyclopaedia Britannica, Inc.
- Kindt, M., Wijers, M., Spence, M. S., Brinker, L. J., Pligge, M. A., Burrill, J., and Burrill, G. (2006). *Graphing equations*. In Wisconsin Center for Education Research & Freudenthal Institute (Eds.), *Mathematics in Context*. Chicago: Encyclopaedia Britannica, Inc.
- Liu P., H., (2003). *Do teachers need to incorporate the history of mathematics in their teaching? The Mathematics Teacher*. Reston, 96 (6), 416.

- Maharaj, A. (2013). An APOS analysis of natural science students' understanding of Derivatives. *South African Journal of Education*, 33(1), 458-477.
- Mason, J. & Pimm, D. (1984). Generic examples: seeing the general in the particular. *Educational Study Mathematics* 15, 277-289.
- Meel, E., D. (2003). Models of theories of mathematical understanding: comparing Pirie and Kieren's model of the growth mathematical understanding and APOS theory. *CBMS Issues in Mathematics Education*, 12.
- Memnun Sezgin, D. (2011). *İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin analitik geometri'nin koordinat sistemi ve doğru denklemleri kavramlarını oluşturmaları süreçlerinin araştırılması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Mitcelmore M., and White, P. (2004a). *Teaching mathematical concepts: Instruction for abstraction*. Invited regular presented at the 10th International Congress on Mathematical Education, Copenhagen, Denmark.
- Montiel, M., Vidakovic, D., Wilhelmi, M., and Elstak, I. (2009a). Using the onto-semiotic approach: Different coordinate systems and dimensional analogy in multivariate calculus. In Swars, S. L., Stinson, D. W., & Lemons-Smith, S. (Eds.), *Proceedings of the 31st annual meeting of the North American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education* (Vol. 5, pp. 95-103). Atlanta, GA: Georgia State University.
- National Council of Teachers of Mathematics (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Reston, VA: NCTM.
- Noss, R. and Hoyles, C. (1996). *Windows on mathematical meanings*. Dordrecht: The Netherlands.
- Serin, M. K., & Korkmaz, İ. (2018). İşbirliğine dayalı ortamlarda gerçekleştirilen üstbilişsel sorgulama temelli öğretimin ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin matematiksel problem çözme becerilerine etkisi. *İlköğretim Online*, 17(2).
- Soylu, Y. (2006). Öğrencilerin değişken kavramına vermiş oldukları anlamlar ve yapılan hatalar, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 211-219.
- Sönmez, V., & Alacapınar, F. G. (2014). *Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Türk Dil Kurumu (TDK) Sözlüğü. <http://tdkterim.gov> adresinden 20.07.2018 tarihinde indirilmiştir.
- Tzirias, W. (2011). *APOS theory as a framework to study the conceptual stages of related rates problems*. Dissertation Masters Thesis, Concordia University.
- Weller, K., Arnon, I., ve Dubinsky, E. (2009). Preservice Teachers' Understanding of the Relation Between a Fraction or Integer and Its Decimal Expansion. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 9 (1), 5-28.
- Wijers, M., Roodhardt, A., Reeuwijk, M., Dekker, T., Burrill, G., Cole, B.R., and Pligge, M. A. (2006). *Building Formulas*. In Wisconsin Center for Education Research & Freudenthal Institute (Eds.), *Mathematics in Context*. Chicago: Encyclopaedia Britannica, Inc.
- Yeşildere, S. ve Türnüklü, E. B. (2008). İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerin Bilgi Oluşturma Süreçlerinin Matematiksel Güçlerine Göre İncelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 485-510.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2011). *Nitel araştırma yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, R. (2011). *Matematiksel soyutlama ve genelleme süreçlerinde görselleştirme ve rolü*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa.

**Research Article:** Kılıçoğlu, E., & Kaplan, A. (2019). Classroom reflections of model-based instruction: Ace teaching cycle. *Erzincan University Journal of Educational Faculty*, 21 (2), 191-211.

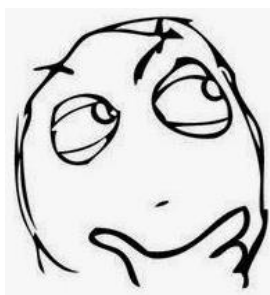
**Appendix 1.**

**PATTERNS AND RELATIONSHIPS**



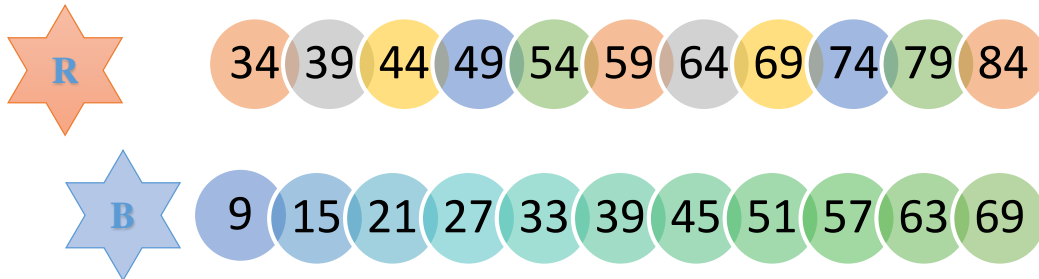
There is a pattern given above with the first four steps. According to this;

- 1) Let's write the relation that gives the number of the hatched boxes in any row ( $n$ ).
- 2) Let's write the relation that gives the number of non-hatched boxes in any row ( $n$ ).
- 3) Let's write the relation that gives the number of all the boxes in any row ( $n$ ).
- 4) Let's relate the relationships we have found in questions 1, 2 and 3.



Appendix 2.

EQUATIONS



When we compare the numbers in the above R and B schemes with each other;

$34 > 9, 39 > 15, 44 > 21 \dots$

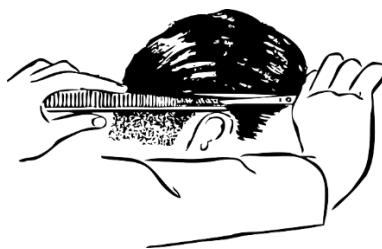
→ So if this comparison is continued as long as you want it, will it always give the same result?

Let's discuss.



**Appendix 3.**

**LINEAR EQUATIONS**



Hasan goes to the barbershop to cut his hair on Sunday. When she comes home she looks in the mirror and realizes that her hair is pretty short. He takes a decision not to take a haircut for a long time and decides to measure the speed of hair growth during this time. The following table shows the measurements that Hasan made every month.

Time(month)	0	1	2	3	4	5	6	7
Length(cm)	2	3.5	5	6.5				

→ After the haircut, how many centimeters was the length of Hasan's hair?

→ How many centimeters will be the length of Hasan's hair in 6 months?

→ Is it easy to calculate this length? Why?

→ If Hasan never cuts his hair in one year, how many centimeters is the length of his hair?

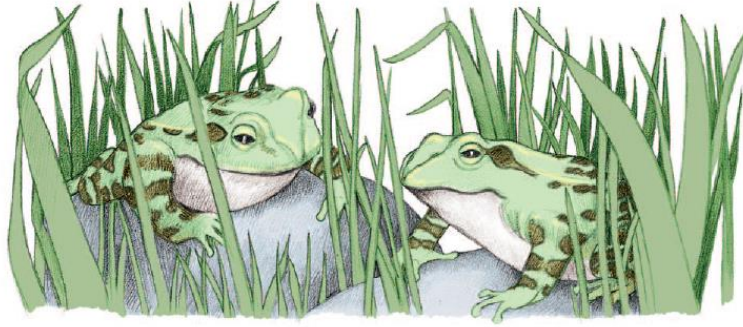
→ Can you write a formula that related to time and length in the above table ?

→ Can the relationship between length of the hair with passing time be shown different?

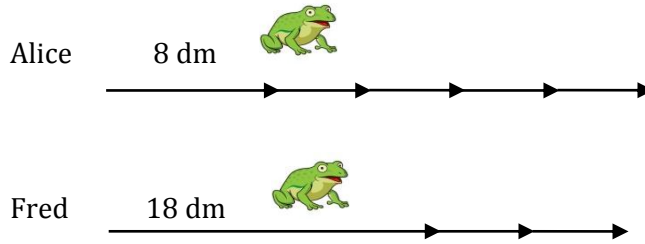


Appendix 4.

EQUATIONS



Alice and Fred are two frogs that are on a path in the forest. One day they suddenly hear footsteps and jump to get away from danger. Alice and Fred start to jump in the same direction from the pathway, respectively at a distance of 8 dm and 18 dm. They stop after they jump a few times.



→ Suppose that Alice jumps 5 times, Fred jumps 3 times and they take the same distance on the pathway. Farz edelim ki Alice 5 kez, Fred ise 3 kez zıplıyor ve patikada aynı mesafeyi alıyorlar. How many decimeters is the length of each jump? (**Note:** The length of Alice and Fred's jump is equal)

→ How can you be sure the answer is correct?





## An Exploration of Secondary School Teachers' Awareness, Competency and Utilization of Web 2.0 Technologies for Educational Purposes\*

Feride KARACA\*\*, Niyazi AKTAŞ\*\*\*

Received date: 24.10.2018

Accepted date: 30.07.2019

### Abstract

This study has been conducted to explore frequency and the aims of secondary school teachers' use of Web 2.0 technologies for instructional purposes. A questionnaire developed by the researchers has been used to collect data from 168 secondary school teachers. The study results indicated that the most frequently used technologies were social networking sites and video sharing sites, about which the teachers also felt most competent in using. These technologies mostly used for communication purposes, making research about the lessons or reaching materials that support lessons. On the other hand, the least frequently used technologies were Podcast and RSS. The study results shed lights on how to use the Web 2.0 technologies effectively in educational environments.

**Keywords:** Web 2.0 technologies, Social Networks, Wiki, Blog, RS

\* This study was presented as an oral presentation at 5th ICoSReSSE conference (2016, Antalya).

\*\* Marmara University, Faculty of Education, Department of CEIT, Istanbul, Turkey; krcferide@gmail.com

\*\* Ministry of National Education, Istanbul, Turkey; niyazi1985@gmail.com

# Ortaöğretim Kurumu Öğretmenlerinin Web 2.0 Uygulamaları İçin Haberdarlıklarının, Yeterlilik Düzeylerinin, Kullanım Sıklıklarının ve Eğitsel Amaçlı Kullanım Biçimlerinin İncelenmesi \*

Feride KARACA \*\*, Niyazi AKTAŞ\*\*\*

Geliş tarihi: 24.10.2018


Kabul tarihi: 30.07.2019


## Öz

Ortaöğretim kurumu öğretmenlerinin Web 2.0 uygulamalarını ne sıklıkta ve öğretim süreçlerinde hangi amaçlar doğrultusunda kullandıklarının incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan tarama türü anket ile ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan toplam 168 öğretmenden veriler toplanmıştır. Çalışma sonuçları incelendiğinde Sosyal Ağlar ve Video Paylaşım Siteleri öğretmenler tarafından en çok haberdar olunan, kullanılan ve öğretmenlerin kendilerini en yeterli gördükleri Web 2.0 uygulamaları olurken, Podcast ve RSS 'in en az kullanılan uygulamalar oldukları bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca, çalışma sonuçlarına göre Web 2.0 uygulamalarının en çok iletişim, derslerle ilgili araştırma yapmak ya da dersleri destekleyici kaynak materyallere erişmek amacı ile kullanıldıkları görülmektedir. Çalışma sonuçları Web 2.0 araçlarının eğitim ortamlarında etkili bir şekilde kullanılması için neler yapılması ve hangi tedbirlerin alınması gerektiği konusunda yol gösterici olacaktır.

**Anahtar kelimeler:** Web 2.0 Araçları, Sosyal Ağlar, Viki, Blog, RSS.

\* Bu çalışma sözlü sunum olarak 5. ICoSReSSE konferansında sunulmuştur (2016, Antalya).

\*\*  Marmara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, BÖTE, İstanbul, Turkey; krcferide@gmail.com

\*\*  Milli Eğitim Bakanlığı, İstanbul, Türkiye; niyazi1985@gmail.com

## **1. Giriş**

Günümüzde, bilişim teknolojileri baş döndürücü bir hızla gelişim göstermektedir. Bu gelişimin kendini gösterdiği en önemli alanlardan birisi de hiç şüphesiz ki Web Teknolojileridir. Deperlioğlu ve Köse (2010)'a göre, web kavramı ilk olarak internetin gündeme gelmesiyle birlikte kullanılan platform üzerinde bulunan özel dokümanlara erişimi sağlayan sistemi tarif etmek için kullanılmıştır. Web teknolojilerinin ilk basamağı olarak kabul edilen Web 1.0 kavramı klasik (standart) HTML kodlarından üretilmiş, son kullanıcıların içeriğe etki edemediği, sadece izleyebildiği, durağan yapılı web sitelerini tanımlamak amacıyla kullanılmaktadır. Web 1.0 teknolojisi ile geliştirilen internet sitelerinde içerik olarak genellikle metin ve resimler kullanılmakta, etkileşim alt düzeyde gerçekleşmektedir (Deperlioğlu ve Köse, 2010; Horzum, 2010; Filiz, 2018). Buna karşın, gelişen ve değişen günümüz dünyasında insanoğlunun gereksinimleri farklılaşmakta olup, bu gereksinimleri karşılayabilmek için web teknolojilerinin ikinci basamağı olarak kabul edilen Web 2.0 uygulamaları geliştirilmiştir. Web 2.0 kavramı, kullanıcıların üst düzeyde etkileşimde bulunabildiği, içeriğe kullanıcı yetkileri doğrultusunda etki edebildiği, dinamik (değişken) yapılı ve kullanıcı odaklı web sitelerini tanımlamak amacıyla kullanılmaktadır. Web 2.0 teknolojileri kullanılarak geliştirilen internet sitelerinde içerik olarak genellikle çoklu ortam öğeleri (resim, video, ses) kullanılmakta, iletişim farklı biçimlerde senkron (eş zamanlı) veya asenkron (eş zamansız) olarak gerçekleştirilmektedir (Genç, 2010; Karaman, Yıldırım ve Kaban, 2008).

Horzum (2010), Web 2.0 teknolojilerinin temel kullanım amacının internetin sosyal etkileşim ve işbirliği potansiyellerinden faydalanarak, kullanıcıların herhangi bir teknik bilgiye ihtiyaç duymadan kolaylıkla içerik paylaşabilmeleri olduğunu savunmaktadır. Web 2.0 teknolojilerinin kullanımı ile birlikte kullanıcıların artık salt web okuru olmak yerine, web okur-yazarı durumuna dönüşmekte olduğuna vurgu yapan Filiz (2018)'e göre, internet bilginin hazır olarak kullanıcılara sunulduğu bir ortam olmaktan çıkıp, içeriğin kullanıcılarla birlikte interaktif bir şekilde geliştirildiği ve paylaşıldığı bir platforma dönüştürülmüştür. Böylelikle, "iletişim, etkileşim, paylaşım, kullanıcı odaklı sistemler" (s.116) gibi kavramların ön plana çıktığı görülmektedir (Filiz, 2018).

Buradan da anlaşılacağı üzere, Web 2.0 teknolojileri ile birlikte gelen en göze çarpan özelliklerden birisi kullanıcıların herhangi bir teknik bilgiye ihtiyaç duymadan internet ortamında kendilerine verilen yetkiler doğrultusunda web sayfalarının içeriğini değiştirebilme fırsatı sunulmasıdır. Web 2.0 uygulamaları ile web okurluğundan web okur yazarlığına terfi etmiş olan internet kullanıcıları diğer kullanıcılarla işbirliği içerisinde web ortamında ansiklopedi, günlük, sözlük, grup ve hatta kendilerine özel sosyal ağlar oluşturabilmektedirler (Filiz, 2018). Günümüzde en çok tercih edilen Web 2.0 uygulamalarından biri olan Sosyal Ağ web sitelerinde oluşturulan gruplar, aynı hedefe yönelmiş kişilerin birbirleri ile paylaşım yapmalarına, soru sormalarına, bir konu üzerinde tartışmalarına ve hatta ortak projelerde çalışmalarına fırsat verebilmektedir. Özellikle Facebook sosyal ağı üzerinde oluşturulan bu grupların üye sayısı ve içerik paylaşımları çok hızlı bir şekilde artış göstermektedir.

### **1.1. Web 2.0 Uygulamaları**

Alanyazın incelendiğinde Web 2.0 ile birlikte hayat bulan en popüler araçların Wiki, Blog, Sosyal Ağlar, VPS (Video Paylaşım Siteleri), Podcast ve RSS gibi uygulamalar olduğu görülmektedir. Bu nedenle bu çalışmada Web 2.0 teknolojileri olarak bahsi geçen uygulamalar üzerinde

durulmuştur. Araştırmanın bundan sonraki bölümünde, bu uygulamaların sahip oldukları özellikler ve eğitim ortamlarında kullanım biçimleri açıklanmaya çalışılmıştır.

### **1.1.1. Viki (İşbirlikçi Yazarlık)**

Yükseltürk ve Top (2013), vikileri farklı kullanıcıların bir dökümanın farklı bölümleri üzerinde eş zamanlı olarak çalışabildiği sistemler olarak tanımlamıştır. Vikilerde bu işlemler birçok web kullanıcısının işbirliği ile gerçekleştirilmektedir. Dünyanın herhangi bir bölgesinde internete bağlı olan ve yetkilendirilmiş Viki kullanıcıları var olan bilgiler üzerinde güncelleme yapabilecekleri gibi yeni konu başlıkları da ekleyebilirler.

İnternet ansiklopedileri olarak adlandırılan Vikilerin en popüler olanı hemen hemen her ülkenin diline çevrilmiş olan Wikipedia olup, Türkçeye Vikipedi olarak çevrilmiştir. Vikipedi kayıtlı kullanıcıların işbirliği içerisinde içerik eklemesine, çıkartmasına ve düzenlemesine imkân tanıyan internet tabanlı bir bilgi kaynağıdır (Aslan, 2007; Horzum, 2010; Karaman ve arkadaşları, 2008).

Vikiler eğitim faaliyetlerinde de etkili ve verimli bir şekilde kullanılabilir. Deperlioğlu ve Köse (2010)'a göre, Vikiler öğretmen ve öğrencilerin işbirlikçi çalışmaları sonucunda nitelikli bilgilerin sunulabileceği etkileşimli bir eğitim ortamı oluşturmaya olanak sağlamaktadır. Ayrıca gerçekleştirilen çalışmaların belli başlıklar altında arşivlenerek internet ortamına sunulması bilgiye erişimi de kolaylaştırmaktadır.

### **1.1.2. Blog (Web Günlüğü)**

Web 2.0 teknolojisinin getirmiş olduğu en önemli uygulamalardan biriside Bloglardır. Blog kelimesi Türkçe'ye "günlük" olarak çevrilmiştir. Günlüklerde kullanıcılara verilen yetkiler doğrultusunda içerik ekleme, düzenleme, silme veya yorum ekleme gibi özellikler kullanılabilir. Ayrıca diğer Web 2.0 teknolojilerinde de olduğu gibi, günlük sitelerini kullanabilmek veya yönetilmek için üst düzey teknik bilgiye ihtiyaç yoktur. Hazır şablonlar şeklinde sunulan yönetim panelinde kullanıcı içeriği kolaylıkla yazıp, yayınlatabilmektedir.

Eğitimde ise Günlükler, çevrimiçi gazeteden, elektronik ürün dosyasına kadar çok farklı şekillerde kullanım alanına sahiptir. Günlükler bireyler tarafından kişisel olarak geliştirilmiş öğrenme materyali ve içerikleri sunmak amacı ile kullanılabilir gibi sınıf ortamı için özel olarak geliştirilip, derse destek materyal olarak da kullanılabilirler. Günlükleri kullanan öğrenciler sınıf dışındaki diğer akran grupları ile tanışma ve çalışma fırsatı bulabilmektedirler. Günlük kullanıcılarının birbirleri ile olan etkileşimleri, işbirlikli öğrenmelerini desteklemekte, sosyalleşmelerine katkı sağlamakta ve ayrıca sorumluluk bilincinin gelişmesine de yardımcı olmaktadır (Deperlioğlu ve Köse 2010; Horzum, 2010).

Günlüklerin eğitim ortamında kullanılmasına gösterilebilecek en ilginç örneklerden birisi, Horzum (2010)'un ifade ettiği, "çevrim içi kişisel gazete" şeklinde tasarlanan günlüklerdir. Bu günlükler sayesinde öğrencilerin işbirliği içerisinde yaptıkları ortak çalışmalar zaman, mekân ve bütçe kaygısı taşımadan web ortamında diğer okul, öğrenci ve velilerle paylaşılabilir. Bu sayede öğrenciler üretmiş oldukları ürünleri sunabilme fırsatı bulurken, yapılan bu çalışmalar diğer öğrenci ve okullar için örnek teşkil edecektir. Günlüklerin eğitimde kullanımına diğer bir örnek ise elektronik kişisel ürün dosyası (portfolyo) olarak hazırlan günlüklerdir. Bu tarz günlükler aracılığı ile öğrenciler yıl boyunca yapmış oldukları çalışmaları web ortamından herkese sunabilme fırsatına sahip olup, öğretmen ve veliler öğrencilerin kişisel gelişimlerini web ortamından takip edip, değerlendirebilmektedirler.

### **1.1.3. Sosyal Ağlar (Sosyal Medya)**

Günümüzün en çok konuşulan ve üzerinde tartışılan konularından biriside hiç şüphesiz ki Sosyal Ağlardır. Bireyler sosyal medya olarak da adlandırılan bu sitelerde kendilerini tanımlamakta, yakın ilgi alanlarına veya ortak özelliklere sahip kişileri tespit edebilmekte ve tercihleri doğrultusunda iletişim kurabilmektedirler. Kişiler bazen düşüncelerini özgürce ifade edebilmek, bazen arkadaşları ile çevrimiçi iletişim kurabilmek, bazen ortak bir amaç için oluşturulmuş bir sosyal ağ grubunun parçası olabilmek için sosyal medyayı kullanmaktadırlar (Karaca,2015). Sosyal Ağ olarak tanımlanan web sitelerinden en bilinenleri Facebook, Twitter, Google Plus, Instagram, LinkedIn, Flickr, Foursquare gibi sitelerdir. En popüler sosyal ağ sitesi olarak kabul edilen Facebook bünyesinde medya paylaşımı, etiketleme, anlık mesajlaşma, görüntülü konuşma ve içerik puanlama gibi gelişmiş birçok Web 2.0 teknolojisini bir arada barındırmaktadır. Nitekim Facebook sahip olduğu bu araçlar ve kullanıcıya sağlamış olduğu kolaylık ve işlevsellikleri nedeni ile Sosyal Ağlar arasında en çok ilgi gösterilen Web 2.0 uygulamalarından birisidir (Çakır ve Tan, 2016; Deperlioglu ve Köse, 2010; Yükseltürk ve Top, 2013).

Sosyal Ağ web sitelerinin kullanıcı dostu ara yüzü ve esnek kullanım özellikleriyle birlikte eğitim amaçlı kullanımı da yadsınamaz bir gerçek halini almıştır (Çakır ve Tan, 2016). Eğitsel amaçlı oluşturulan Sosyal Ağ grupları çevrimiçi içeriklerin paylaşılmasına, paylaşılan bu içeriklerin kullanılması veya tartışılmasına ve bu paylaşımlar hakkında geri dönüt verilmesine olanak sağlamaktadır (Genç, 2010). Bu sayede grup üyeleri işbirliği içerisinde çalışmakta, hem kendi kişisel gelişimlerini hızlandırmakta, hem de grubun diğer üyelerinin gelişimlerine katkıda bulunmaktadırlar.

### **1.1.4. VPS (Video Paylaşım Siteleri)**

Video Paylaşım Siteleri kullanıcılar tarafından en çok rağbet gören bir diğer Web 2.0 uygulamasıdır. Video paylaşımının temelini, kullanıcıların istedikleri herhangi bir konu hakkında her türlü formattaki video dosyalarının paylaşımı ve yayınlanması oluşturmaktadır (Horzum, 2010). Kullanıcılar tarafından paylaşılan videolar, cep telefonu veya masaüstü bilgisayar gibi fiziksel olarak birbirinden bağımsız farklı teknolojik alt yapıya dayanan araçlar kullanılarak izlenilebilmektedir. Video Paylaşım Sitelerinin diğer Web 2.0 uygulamaları ile entegrasyonu, video paylaşımını daha kolay ve daha hızlı hale getirmiştir.

Video Paylaşım Sitelerinin görsel ve sesli içerikleri kapsamı eğitsel açıdan büyük öneme sahiptir. Sınıf ortamında verilen geleneksel eğitimin desteklenmesi, eksik öğrenmelerin telafi edilmesi, anlaşılması zor konuların görselleştirilerek sunulması, istenilen miktarda tekrara izin vermesi ve mekândan bağımsız öğrenmeye olanak tanınması Video Paylaşım Sitelerinin önemini daha da artırmaktadır. Son yıllarda hem amatör hem de profesyonel eğitimci tarafından hazırlanan eğitim içerikleri bu sitelerde herkesin kullanımına açık bir şekilde sunulmaktadır.

### **1.1.5. Podcast (Ses Web Güncelleri)**

Karaman ve arkadaşları (2008) podcast kavramını “ses ve/veya video dosyalarının belirli bir amaç çerçevesinde web üzerinden paylaşımı için yapılan uygulamalar” (s.36) şeklinde tanımlamıştır. Müzik, haber, eğlence ve hatta eğitsel içeriklerin sesli veya görüntülü olarak internet üzerinde yayınlanmasına olanak sağlayan bu teknoloji eğitim ortamlarında da yaygın olarak kullanılmaktadır. Horzum (2010)’a göre sesli materyaller kullanılarak farklı öğrenme stilleri için zengin bir içerik sunumu sağlayan Podcast içerikleri sözlü sunumlara göre çok daha ekonomik ve kullanışlıdır.

Eğitsel olarak irdelendiğinde, Podcast içerikleri ortalama bir ders saati gibi 40-50 dakika değildir. Genellikle 3-5 dakikalık kısa kayıtlar şeklinde hazırlanan içerikler ders öncesi hazırlık, derslerin tekrar edilmesi, iyi anlaşılamayan bölümlerin telafi edilmesi gibi eğitsel amaçlar için de kullanılabilir. Tüm bunlara ek olarak, hazırlanan içeriklerin taşınabilir aygıtlar aracılığıyla kullanılabilmesi eğitimin her ortama taşınmasını desteklemekte ve kolaylaştırmaktadır.

### **1.1.6. RSS (Haber Besleme)**

Karaman ve arkadaşları (2008) RSS'i geleneksel web teknolojilerinin kullanım mantığı olan kullanıcının veriye gitmesi yerine verinin kullanıcıya gitmesini sağlamakta olan çok etkili bir veri akış uygulaması olarak nitelendirmektedir. Bir sitenin güncellemelerini takip etmek için, ilgili sitenin RSS yayınına üye olunması yeterlidir. Bu sayede kullanıcılar RSS ile yüzlerce web sayfasının güncellemelerini otomatik olarak takip edebilmektedirler (Deperlioğlu ve Köse, 2010).

Deperlioğlu ve Köse (2010) RSS'in eğitim ortamlarında etkili bir şekilde kullanılabilmesine dikkat çekmiştir. Bu düşüncüyü destekleyen Horzum (2010) RSS'in eğitim odaklı olarak sınıf listesi oluşturmak, işbirlikçi proje gruplarına çalışma ortamı sağlamak, öğrenci ürünlerini tek bir platformda saklayıp sergilemek, ders planları ve öğrenci yorumlarını paylaşmak gibi amaçlarla etkili bir şekilde kullanılabilmesini belirtmiştir.

Web 2.0 teknolojisine dayalı uygulamalarının yaygınlaşması ile birlikte eğitim öğretim süreçlerinde bu uygulamaların daha etkili bir biçimde kullanılması gerektiği düşüncesi birçok araştırmacı tarafından kabul görmüştür. Öğretmenlerin bu uygulamaları etkili bir şekilde kullanabilmeleri için bu uygulamaların eğitim amaçlı olarak nasıl kullanıldığı konusunda bilgi sahibi olmaları gerekmektedir. Öğretmenlerin Web 2.0 teknolojisine dayalı uygulamalardan haberdarlık durumları ve bu uygulamaların hem günlük hayatın içerisinde, hem de eğitim öğretim süreçlerinde ne düzeyde kullandıkları sorusunu cevaplamaya yönelik olarak yapılmış olan bu çalışma Web 2.0 araçlarının eğitim ortamlarında etkili bir şekilde kullanılması için neler yapılması gerektiği konusunda yol gösterici bir kılavuz niteliği taşıyacaktır. Araştırma sonuçları gerek konu hakkında araştırma yapan akademisyenlerle, gerekse bu teknolojilerden faydalanma yönünde çaba içerisinde olan öğretmenlerle paylaşılarak bu araçların eğitim öğretim faaliyetlerinde daha etkin ve verimli bir biçimde kullanılması hedeflenmektedir.

## **2. Yöntem**

### **2.1. Araştırmanın Amacı**

Bu çalışma amacı devlet okullarında görev yapan ortaöğretim kurumları (lise ve dengi okullar) öğretmenlerinin Web 2.0 araçlarını ne sıklıkta ve öğretim süreçlerinde hangi amaçlar için kullandıklarının incelenmesidir. Bu amaca dayalı olarak bu çalışmada aşağıda verilen araştırma sorularına cevap aranmaktadır.

1. Öğretmenlerin Web 2.0 araçları (Viki, Blog, Sosyal Ağlar, Video Paylaşım, Podcast ve RSS) hakkında bilgi sahibi olma durumu nedir?
2. Öğretmenler Web 2.0 araçlarını hangi sıklıkta kullanmaktadırlar?
3. Öğretmenler Web 2.0 araçlarını ne tür eğitimsel amaçlar için kullanmaktadırlar?
4. Öğretmenler Web 2.0 araçları konusunda kendilerini ne düzeyde yeterli görmektedirler?

## 2.2. Araştırmanın Modeli/ Deseni

Bu çalışma, nicel araştırma teknikleri kapsamında genel tarama yaklaşımı modeline uygun olarak planlanmış ve yürütülmüştür. Karasar (2014)'e göre tarama modelleri, "geçmişte ya da halen var olan bir durumu olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır" (s.77).

## 2.3. Çalışma Grubu

Yapılan bu araştırmanın çalışma grubunu Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan toplam 168 öğretmen oluşturmaktadır. Bu öğretmenler İstanbul ili Tuzla, Pendik, Kartal ve Adalar ilçelerindeki ortaöğretim kurumlarında görev yapan ve gönüllülük ilkesine dayalı olarak araştırmaya katılan kişilerdir. Çalışma grubu için belirtilen ilçelerin seçilmesinde katılımcılara ulaşılabilirlik ilkesi etkili olmuş olup, kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi seçilmiştir. Bu örnekleme yöntemi, araştırmacının yakın ve ulaşılması kolay olan araştırma örnekleme seçmesi nedeniyle araştırmaya hız, pratiklik ve kolaylık sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

**Tablo 1. Öğretmenlere ait demografik bilgiler**

	N	%		
<b>Cinsiyet</b>				
Erkek	75	44,6		
Kadın	93	55,4		
Toplam	168	100		
<b>Eğitim Durumu</b>				
Önlisans	2	1.2		
Lisans	118	70.2		
Yüksek Lisans	48	28.6		
Doktora	0	0		
Toplam	168	100		
<b>Görev Yapılan Okul Türü</b>				
Anadolu Lisesi	64	38.1		
Anadolu İmam Hatip Lisesi	62	36.9		
Ticaret Lisesi	16	9.5		
Çok Programlı Anadolu Lisesi	26	15.5		
Toplam	168	100		
	<b>Minimum</b>	<b>Maximum</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>
<b>Yaş</b>	22	61	34.92	7.57
<b>Mesleki Hizmet Süresi</b>	1	37	10.09	7.14

Tablo 1'de araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik bilgileri verilmiştir. Bu çalışmaya 75 (%44,6) erkek ve 93 (%55,4) kadın olmak üzere toplam 168 öğretmen katılmıştır. Katılımcıların %70,2'si lisans ve %28,6'sı yüksek lisans mezundur. Görev yapılan okul türü olarak ele alındığında araştırmaya katılan öğretmenlerin %38,1'i Anadolu Lisesi, %36,9'u Anadolu İmam Hatip Lisesi, %15,5 'i Çok Programlı Anadolu Lisesi ve %9,5'u Ticaret Lisesinde görev yapmaktadır. Ankete katılan öğretmenlerin yaş ortalaması 34,92 olarak bulunmuş olup, öğretmenlik deneyim süresi 1 ile 37 sene arasında değişmektedir.

Tablo2'de ise öğretmenlerin branş dağılımları gösterilmiş olup, yabancı dil öğretmenlerinin %15,5, edebiyat öğretmenlerinin %14,3, ve matematik öğretmenlerinin ise %13,1'lik oranlarla en fazla katılım gösteren öğretmen grupları oldukları görülmektedir.



**Tablo 2. Öğretmenlerin branşlara göre dağılımları (n=168)**

<b>Branş</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Yabancı Diller (İngilizce, Almanca vb.)	26	15.5
Edebiyat	24	14.3
Matematik	22	13.1
Tarih	12	7.1
Coğrafya	11	6.5
Fizik	9	5.4
Biyoloji	8	4.8
Kimya	8	4.8
Meslek Dersleri (Arapça)	8	4.8
Bilişim Teknolojileri	7	4.2
Rehberlik	6	3.6
Din Kültürü	6	3.6
Muhasebe	4	2.4
Felsefe	3	1.8
Konaklama ve Seyahat	3	1.8
Görsel Sanatlar ve Müzik	2	1.2
Çocuk Gelişimi	2	1.2
Beden Eğitimi	2	1.2
Eksik Veri	5	3.0

#### 2.4. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan anket kullanılmıştır. Bu anket alanyazın taramaları sonucunda ve alanyazında bulunan farklı anketlerden faydalanılarak geliştirilmiştir (Baran & Ata, 2013; Horzum, 2010, Karaca, Can, & Yıldırım, 2013). Geliştirilmiş olan anketin kapsam ve görünüş geçerliliği Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü Öğretim Üyesi 3 farklı kişiden uzman görüşü alınarak gerçekleştirilmiştir. Ayrıca, hedef kitleye dahil 10 farklı öğretmenle bilişsel görüşmeler yapılarak anketteki anlaşmazlıklar giderilmiştir. Öğretmenlerle bireysel olarak yapılan bilişsel görüşmelerde öğretmenlerin ankette gördükleri her şeyi yüksek sesle okuyup, eleştirmeleri istenmiştir (Dillman, 2007). Öğretmenlerden ve alan uzmanlarından gelen geri dönüşlere dayalı olarak anket tekrar gözden geçirilmiş, anlaşmazlıklar giderilmiş ve ankete son hali verilmiştir. Anketin güvenilirlik katsayısı .87 olarak bulunmuştur.

Çalışmada kullanılan anket iki ana bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde katılımcıların demografik bilgileri ve çalıştıkları kurumun teknolojik alt yapısını belirlemeye yönelik sorular bulunmaktadır. Anketin ikinci bölümü dört alt bölümden oluşup, bu araştırma kapsamında seçilen Web 2.0 uygulamaları olan Wiki, Blog, Sosyal Ağlar, VPS (Video Paylaşım Siteleri), Podcast ve RSS ile ilgilidir. Anketle ilgili her bir bölüm aşağıda ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

- I. *Bölüm:* Bu bölümde anket çalışmasına katılan öğretmenlerin demografik bilgilerini (cinsiyet, yaş, branş, hizmet süresi vb.) öğrenmeye yönelik sorular yer almaktadır.
- II. *Bölüm:* Bu bölüm dört alt bölümden oluşmaktadır. Bunlar;

- a. *Web 2.0 Uygulamalarından Haberdarlık Durumları:* Öğretmenlere Viki, Blog, Sosyal Ağlar, Video Paylaşım Siteleri, Podcast ve RSS uygulamalarını daha önce duymadıkları sorulmuştur. Katılımcılar bu soruyu duydum/duymadım şeklinde cevaplandırmışlardır.
- b. *Web 2.0 Uygulamalarını Kullanım Sıklıkları:* Öğretmenlere Viki, Blog, Sosyal Ağlar, Video Paylaşım Siteleri, Podcast ve RSS uygulamalarını ne sıklıkta kullandıkları sorusu yöneltilmiştir. Ölçek maddeleri 5'li likert tip olup, "Her gün" "Haftada bir" "Ayda bir" "Sende bir" ve "Hiç" şeklinde değerlendirilmektedir..
- c. *Web 2.0 Uygulamalarının Eğitsel Amaçlı Kullanım Biçimleri:* 11 maddeden oluşan bu ölçekte öğretmenlere Viki, Blog, Sosyal Ağlar, Video Paylaşım Siteleri, Podcast ve RSS uygulamalarını çeşitli eğitsel amaçlar için kullanıp kullanmadıkları sorusu yöneltilmiştir. Örnek olarak "Sınıf içi tartışmaların yürütülmesi amacı ile kullanırım", ve "Derslerimi destekleyici kaynak ve materyallere erişim amacı ile kullanırım" gibi maddeler içeren bu ölçek belirtilen her bir eğitsel amaç için hangi Web 2.0 uygulamalarının kullanıldığını sorgulamaktadır.
- d. *Web 2.0 Uygulamaları İçin Yeterlilik Düzeyleri:* Öğretmenlere Viki, Blog, Sosyal Ağlar, Video Paylaşım Siteleri, Podcast ve RSS uygulamalarının kullanımı konusunda kendilerini ne düzeyde yeterli buldukları sorusu yöneltilmiştir. Ölçek maddeleri 5'li likert tipte olup, "Hiç", "Az", "Orta düzey", "Çok", "Tam" şeklinde değerlendirilmektedir.

## 2.5. Verilerin Analizi

Yapılan bu araştırmada toplanan verilerin analiz edilebilmesi için SPSS (v.22) veri analiz programı kullanılmıştır. Çalışmanın yönteminde ve araştırma sorularında da belirtildiği üzere öğretmenlerin Web 2.0 uygulamaları için haberdarlıkları, kullanım sıklıkları, eğitsel amaçlı kullanım biçimleri ve yeterlilik düzeyleri betimlenmeye çalışıldığı için verilerin frekans ve yüzde değerlerine ulaşılmıştır. Frekans ve yüzde değerleri kullanılarak ankete katılan öğretmenlerin betimlenmek istenilen durumu ne miktarda ve hangi oranda temsil ettikleri veya temsil edemedikleri ortaya konulmaya çalışılmıştır. Uygulanan anketin bazı bölümlerinde cevaplar derecelendirilerek (Hiç/Az/Orta/Çok/Tam) sunulmuştur. Bu bölümler için ayrıca ortalama ve standart sapma değerleri kullanılmıştır.

## 3. Bulgular

### 3.1. Bilgisayar ve İnternet Kullanım Süreleri

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin %49,4'ü interneti günlük 1 ile 3 saat arasında, %29,8'i günlük 1 saatten az, %13,1'i ise 3 ile 5 saat arasında kullanmaktadır. Diğer taraftan, öğretmenlerin %4,8'inin interneti gün içerisinde hiç kullanmadıklarını belirtmiş olmasına karşın, katılımcı öğretmenlerin %3'ü interneti günlük 5 saatten fazla kullandıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcı öğretmenlerin "Kaç yıldır bilgisayar kullanıyorsunuz?" sorusuna verdiği cevaplar incelendiğinde ise öğretmenlerin ortalama bilgisayar kullanım süresi 13,03 yıl olarak bulunmuştur.

**Tablo 3. Öğretmenlerin günlük internet kullanma süreleri**

Kullanım Süresi	F	%
Hiç	8	4.8
1 Saatten Az	50	29.8
1-3 Saat	83	49.4
3-5 Saat	22	13.1
5 Saatten Fazla	5	3.0

### 3.2. Öğretmenlerin Sınıflarında Bulunan Teknolojiler

Tablo 4'deki verilere göre öğretmenlerin görev yaptıkları eğitim kurumlarındaki sınıflarda bulunan teknolojiler incelendiğinde katılımcı öğretmenler %84,5 (f=142) gibi büyük bir oranda etkileşimli tahtaların sınıflarda mevcut olduğunu belirtmişlerdir. Buna karşın katılımcıların %16,7'si (f=28) kablosuz internet ve %16,1'i (f=27) bilgisayarın sınıflarda mevcut olduğunu belirtmiştir. Tabloya bakıldığında sınıflarda en az düzeyde bulunan teknolojilerin tablet (f=5), tarayıcı (N=4) ve doküman kamera (f=1) olduğu görülmektedir.

**Tablo 4. Sınıflarda bulunan teknolojiler**

Teknoloji Adı	Var		Yok	
	f	%	F	%
Etkileşimli Tahta	142	84.5	26	15.5
Kablosuz İnternet	28	16.7	140	83.3
Bilgisayar	27	16.1	141	83.9
Projeksiyon Cihazı	9	5.4	159	94.6
Yazıcı	7	4.2	161	95.8
Tablet	5	3.0	163	97.0
Tarayıcı	4	2.4	164	97.6
Doküman Kamera	1	0.6	167	99.4

### 3.3. Öğretmenlerin Web 2.0 Uygulamalarından Haberdar Olma Durumları

Tablo 5'de öğretmenlerin Web 2.0 uygulamalarından haberdar olma durumları özetlenmiştir. Tablodaki verilerden yola çıkarak öğretmenlerin hemen hemen tamamına yakınının Sosyal Ağlar (f=166, %98,8) ve Video Paylaşım Sitelerinden (f=166, %98,8) haberdar oldukları görülmektedir. Ankete katılan öğretmenlerden elde edilen verilere göre en az bilinen Web 2.0 uygulaması %33,9 (f=57) oranı ile RSS olmuştur.

### 3.4. Öğretmenlerin Web 2.0 Uygulamalarını Kullanım Sıklıkları

Tablo 6'de öğretmenlerin Web 2.0 uygulamalarını hangi sıklıkta kullandıklarına ilişkin veriler bulunmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %70,2'lik kısmı Sosyal Ağları, %42,3'lük kısmı Video Paylaşım Sitelerini her gün kullandıklarını belirtirken, aynı katılımcıların %73,8'lik kısmı Podcast ve RSS araçlarını hiç kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Web 2.0 uygulamalarının kullanımı için verilen cevapların ortalamalarına bakıldığında Sosyal Ağların 4,35 değeri ile en çok kullanılan Web 2.0 uygulaması olduğu görülürken, Podcast teknolojisinin 1,60 ortalama değeri ile en az kullanılan Web 2.0 uygulaması olduğu anlaşılmaktadır. Anketin bu bölümüne verilen cevapların ortalama değerleri hesaplanarak yapılan kıyaslamaya göre katılımcı öğretmenler sırasıyla Sosyal Ağlar, Video Paylaşım Siteleri, Vikiler, Bloglar, RSS ve Podcast uygulamalarını kullanmaktadırlar.

**Tablo 5. Öğretmenlerin Web 2.0 araçlarından haberdarlık durumları**

	F	%
<b>Viki</b>		
Duydum	157	93.5
Duymadım	10	6.0
Eksik veri	1	0.6
Toplam	168	100
<b>Blog</b>		
Duydum	145	86.3
Duymadım	22	13.1
Eksik veri	1	0.6
Toplam	168	100
<b>Sosyal Ağlar</b>		
Duydum	166	98.8
Duymadım	2	1.2
Toplam	168	100
<b>Video Paylaşım Siteleri</b>		
Duydum	166	98.8
Duymadım	2	1.2
Toplam	168	100
<b>Podcast</b>		
Duydum	85	50.6
Duymadım	82	48.8
Eksik veri	1	0.6
Toplam	168	100
<b>RSS</b>		
Duydum	57	33.9
Duymadım	110	65.5
Eksik veri	1	0.6
Toplam	168	100

**Tablo 6. Web 2.0 uygulamalarının kullanılma sıklıkları**

Web 2.0 Araçları	Her Gün		Haftada Bir		Ayda Bir		Senede Bir		Hiç		Ortalama	Standart Sapma
	f	%	f	%	f	%	f	%	F	%		
<b>Viki</b>	31	18.5	55	32.7	32	19.0	12	7.1	36	21.4	3.20	1.41
<b>Blog</b>	16	9.5	37	22.0	27	16.1	14	8.3	72	42.9	2.46	1.46
<b>Sosyal Ağ.</b>	118	70.2	24	14.3	5	3.0	2	1.2	17	10.1	4.35	1.26
<b>Video Pay.</b>	71	42.3	56	33.3	15	8.9	5	3.0	19	11.3	3.93	1.29
<b>Podcast</b>	8	4.8	9	5.4	15	8.9	10	6.0	124	73.8	1.60	1.15
<b>RSS</b>	15	8.9	7	4.2	9	5.4	11	6.5	124	73.8	1.66	1.29

### 3.5. Öğretmenlerin Web 2.0 Uygulamaları için Yeterlilik Düzeyleri

Tablo 7’de araştırmaya katılan öğretmenlerin Web 2.0 uygulamaları için yeterlilik düzeyleri verilmiştir. Tablo incelendiğinde Viki, Blog, Sosyal Ağ ve Video Paylaşım Siteleri konusunda öğretmenler kendilerini sırasıyla %33,9, %32,1, %34,5 ve %36,3 oranlarında orta düzeyde yeterli

olarak görmekte iken Podcast ve RSS araçları konusunda kendilerini sırasıyla %57,1 ve %63,1 oranlarında hiç yeterli değil olarak görmektedirler.

**Tablo 7. Web 2.0 Uygulamaları için yeterlilik düzeyleri**

Web 2.0 Araçları	Hiç		Az		Orta Düzey		Çok		Tam		Ortalama	SS
	f	%	f	%	f	%	f	%	F	%		
<b>Viki</b>	28	16.7	26	15.5	57	33.9	33	19.6	16	9.5	2.89	1.21
<b>Blog</b>	47	28.0	35	20.8	54	32.1	15	8.9	9	5.4	2.40	1.16
<b>Sosyal Ağ.</b>	6	3.6	19	11.3	58	34.5	55	32.7	22	13.1	3.43	0.99
<b>Video Pay.</b>	6	3.6	23	13.7	61	36.3	49	29.2	21	12.5	3.35	1.04
<b>Podcast</b>	96	57.1	29	17.3	24	14.3	5	3.0	6	3.6	1.73	1.07
<b>RSS</b>	106	63.1	23	13.7	21	12.5	3	1.8	7	4.2	1.64	1.06

Verilen cevapların ortalama değerlerine bakıldığında öğretmenlerin kendilerini en çok yeterli gördükleri Web 2.0 uygulamalarının Sosyal Ağlar (X=3,43) ve Video Paylaşım Siteleri (X=3,35) oldukları görülmektedir. Buna karşın öğretmenlerin her iki uygulamanın kullanımı konusunda ortalama değerlerinin orta düzeye yakın olduğu, kendilerini tam yeterli bulan kişi sayısının oldukça az olduğu görülmektedir. Viki (X=2,89) ve Blog (X=2,40) kullanımı konusunda kendilerini orta düzeyin altında yeterli gören öğretmenler, Podcast (X=1,73) ve RSS (X=1,64) kullanımı konusunda ise kendilerini neredeyse hiç yeterli bulmamaktadırlar.

### 3.6. Öğretmenlerin Web 2.0 Araçlarını Eğitim Ortalarında Kullanma Amaçları

Tablo 8 incelendiğinde öğretmenlerin Web 2.0 uygulamalarını en çok iletişim, derslerle ilgili konular hakkında bilgi aramak veya araştırma yapmak ya da dersleri destekleyici kaynak materyallere erişmek amacı ile kullandıkları görülmektedir. Buna karşın, öğretmenler tarafından Web 2.0 uygulamalarının öğrencilere ait E-portfolyo (Elektronik ürün dosyası) dosyalarının oluşturulması amacı için en az düzeyde kullanıldığı anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin %72'si (f=121) derslerle ilgili bir konu hakkında bilgi aramak ya da araştırma yapmak amacıyla Video Paylaşım Sitelerini kullanmayı tercih ederken, %60.7'si (f=102) Vikileri, %40.5'i (f=68) Sosyal Ağları kullanmayı tercih etmektedirler.

Web 2.0 uygulamalarının eğitsel amaçlı kullanımlarına bakıldığında en çok Sosyal Ağların tercih edildiği görülmektedir. Öğretmenler Sosyal Ağ uygulamalarını en çok diğer öğretmen ve okul personeli iletişim kurmak amacıyla kullandıklarını ifade ederken (f=109, %64,9), en az E-portfolyo hazırlamak amacı için kullandıklarını belirtmişlerdir (f=24, %24,3).

Öğretmenler tarafından eğitim süreçlerinde en az kullanılan Web 2.0 uygulamaları ise Podcast ve RSS'dir. Öğretmenler RSS teknolojisini en fazla %6 (f=10) oranında dersleri destekleyici ve tamamlayıcı materyallere erişim amacı ile kullandıklarını belirtirken, Podcast teknolojisini ise en fazla %4,8 (f=8) oranında derslerle ilgili bir konu hakkında bilgi aramak için kullandıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 8'in yorumlanması sonucunda öğretmenlerin eğitimsel amaçlar için en çok Sosyal Ağlar ve Video Paylaşım Sitelerini kullandıkları, en az Podcast ve RSS teknolojilerinden faydalandıkları anlaşılmaktadır. Bu bulgular öğretmenlerin Web 2.0 uygulamalarını kullanma sıklıkları ve Web 2.0 uygulamaları yeterlilik düzeyleri ile örtüşmektedir.

**Tablo 8. Web 2.0 Uygulamalarının eğitim amaçlı kullanım biçimleri**

Kullanım Amaçları	Viki		Blog		Sosyal Ağlar		Video Paylaşım		Podcast		RSS	
	f	%	f	%	f	%	f	%	F	%	f	%
1. Dersle ilgili bir konu hakkında bilgi aramak ya da araştırma yapmak için kullanırım.	102	60.7	35	20.8	68	40.5	121	72.0	8	4.8	9	5.4
2. Derslerimi destekleyici kaynak ve materyallere erişim amacı ile kullanırım.	80	47.6	32	19.0	51	30.4	122	72.6	7	4.2	10	6.0
3. Ders içi materyallerin ve kaynakların öğrencilere iletilmesi amacı ile kullanırım.	31	18.1	7	4.2	67	39.9	57	33.9	1	0.6	4	2.4
4. Sınıf içi tartışmaların yürütülmesi amacı ile kullanırım.	18	10.7	10	6.0	44	26.2	38	22.6	2	1.2	8	4.8
5. Okul, sınıf, ya da derslerle ilgili duyuruların yapılması amacı ile kullanırım.	6	3.6	6	3.6	69	41.1	22	13.1	1	0.6	7	4.2
6. Derslerle ilgili bilgi ve materyal paylaşımında bulunulması amacı ile kullanırım.	15	8.9	7	4.2	64	38.1	51	30.4	3	1.8	3	1.8
7. İşbirlikçi ve Sosyal Öğrenmenin gerçekleşmesi için kullanırım	16	9.5	14	8.3	68	40.5	44	26.2	5	3.0	4	2.4
8. Öğrencilere ait E-Portfolyo (ürün) dosyası oluşturulması amacı ile kullanırım.	12	7.1	12	7.1	24	14.3	19	11.3	3	1.8	4	2.4
9. Öğrencilerin çalışma ve faaliyetlerinin sergilenmesi veya sunulması amacı ile kullanırım.	7	4.2	13	7.7	46	27.4	41	24.4	2	1.2	3	1.8
10. Öğrencilerle iletişim kurmak amacı ile kullanırım.	3	1.8	3	1.8	90	53.6	13	7.7	1	0.6	4	2.4
11. Diğer öğretmenler ve okul personeli ile iletişim kurmak amacı ile kullanırım.	1	0.6	10	6.0	109	64.9	10	6.0	0	0	1	0.6

#### 4. Tartışma

Bu çalışmada ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin Web 2.0 uygulamalarına yönelik haberdarlıkları, kullanım sıklıkları, yeterlilik düzeyleri ve eğitsel amaçlı kullanım

biçimleri incelenmiştir. Çalışma sonuçları incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin %84,5'inin sınıflarında etkileşimli tahta bulunduğu görülmüştür. Bu sonucun ortaya çıkmasında okullarda teknoloji entegrasyonunu geliştirmeye yönelik kapsamlı bir proje olan Fatih Projesinin etkili olduğu söylenebilir. Diğer taraftan, proje kapsamında yürütülen çalışmalardaki aksaklıklar, okulların alt yapı yetersizliklerinden kaynaklanan sorunlar, hizmet içi eğitim ve teknik destek eksikliği gibi nedenlerden ötürü bazı okullarda Fatih Projesinde istenilen hedeflere ulaşamamıştır (Karaca, Can ve Yıldırım, 2013b; Kayaduman, Sırakaya ve Seferoglu, 2011; Pamuk, Çakır, Ergun, Yılmaz ve Ayas, 2013). Nitekim, çalışma sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin yalnızca %16,7 'si kablosuz internet, %16.1'i bilgisayar, %3 'ü ise tablet bilgisayar gibi teknolojilerin sınıflarda bulduklarını belirtmişlerdir. Bu bulgulardan da anlaşılacağı üzere, Fatih Projesi kapsamında dağıtılması planlanan teknolojilerin eğitim kurumlarındaki sınıflarda istenilen düzeyde var olduğu söylenemez. Bu nedenle böylesine kapsamlı ve büyük bir projenin tüm bileşenleri hızlı bir şekilde tamamlanmalı ve öğretmenlerin eğitim öğretim faaliyetlerinde bu teknolojilerinden yararlanarak Web 2.0 uygulamalarını kullanmaları teşvik edilmelidir.

Araştırma sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin tamamına yakınının Sosyal Ağlar ve Video Paylaşım Siteleri gibi popüler Web 2.0 uygulamalarından haberdar oldukları ve aktif olarak kullandıkları görülmektedir. Horzum'un 2010 yılında yapmış olduğu araştırmada benzer sonuçlara ulaşılmış, Sosyal Ağ ve Video Paylaşım Siteleri konusunda öğretmenlerin haberdarlık durumları diğer Web 2.0 uygulamalarına oranla çok daha yüksek düzeyde bulunmuştur. Bu araştırmada, Blog ve Viki gibi uygulamalardan yüksek oranlarda haberdar olan öğretmenlerin bu araçları günlük işlerde Sosyal Ağlar ve Video Paylaşım Siteleri kadar yoğun biçimde kullanmadıkları anlaşılmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre en az bilinen Web 2.0 uygulamalarının ise Podcast ve RSS olduğu görülmektedir. Bu oranların ortaya çıkmasında Sosyal Ağlar ve Video Paylaşım Siteleri gibi uygulamaların günlük hayatın içerisinde de oldukça sık kullanılmasına karşın Podcast ve RSS uygulamalarının yeterince bilinmemesi etkili olmuş olabilir.

Araştırma kapsamında ulaşılan bulgulara göre öğretmenler Web 2.0 uygulamalarından Sosyal Ağları en çok diğer öğretmen ve okul personeliyle ve öğrencilerle iletişim kurmak amacıyla kullanmaktadırlar. Öğretmenlerin %72'si Video Paylaşım Sitelerini dersleri destekleyici kaynak aramak için ve derslerle ilgili bir konu hakkında bilgi aramak amacıyla kullandıklarını belirtmiştir. Viki uygulamaları ise öğretmenler tarafından en çok derslerle ilgili bir konu hakkında bilgi aramak için ve dersleri destekleyici kaynak aramak amacıyla kullanılmaktadır. Benzer şekilde, blog uygulamalarının en çok derslerle ilgili bilgi aramak veya materyallere ulaşmak amacı ile kullanıldığı belirtilmiştir. Bu sonuçları destekleyen bulgulara sahip olan Horzum (2010), öğretmenlerin Sosyal Ağ ve Video Paylaşım Sitelerini genellikle iletişim ve eğlence amacıyla kullandıkları, Viki, Blog ve Podcast uygulamalarını ise genellikle bilgi edinme ve mesleki amaçlar için kullandıkları sonucuna varmıştır. Bu çalışmanın verilerine göre öğretmenler tarafından Podcast ve RSS uygulamalarının eğitsel amaçlı kullanımı hemen hemen yok denecek kadar azdır. Ayrıca araştırma verileri göstermektedir ki, öğretmenlerin Web 2.0 uygulamalarını işbirlikçi veya sosyal öğrenme ortamlarının oluşturulması ya da ders içi tartışmaların yürütülmesi gibi daha üst düzey bilişsel amaçların gerçekleştirilmesi doğrultusunda daha az oranlarda kullanmaktadırlar.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden toplanan verilerden hareketle özellikle RSS ve Podcast başta olmak üzere bu çalışmada incelenen Web 2.0 uygulamalarının eğitim ortalarında istenilen düzeylerde kullanılmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin daha ziyade daha alt düzey eğitsel hedeflere (öğrenci ve öğretmenlerle iletişim, bilgi veya kaynak arama) ulaşabilmek amacıyla bu

uygulamaları kullandıkları anlaşılmaktadır. Hâlbuki öğretmenlerin Podcast veya RSS gibi faydalı, kendi iş yüklerini hafifletici ve öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştıracak uygulamamalardan haberdar olmamaları ve bu durumun doğal sonucu olarak eğitim ortamlarında kullanılmamaları oldukça düşündürücüdür. Harkness'in 2010 yılında belirttiği gibi Podcast kayıtları ders içeriklerini tamamlayıcı bilgilerin sunulması, bilgilerin kayıt altına alınıp kolaylıkla paylaşılması, istenildiği zaman tekrar tekrar dinlenilmesi ve yüz yüze eğitim alma fırsatı bulamayanlar için alternatif bir eğitim kaynağı olması açısından oldukça önemlidir (aktaran Yükseltürk ve Top, 2013). Öğretmenlerin ders içeriklerini desteklemek amacıyla geliştirecekleri 3-5 dakikalık ders kayıtlarını hem sınıf ortamında hem de web ortamında öğrencileri ile paylaşması öğrenme zorluğu çeken veya farklı nedenlerle dersleri takip edememiş öğrencilerin öğrenmeleri için alternatif olacaktır.

Öğretmenler tarafından en az düzeyde haberdar olunan ve bu durumun doğal bir sonucu olarak öğretmenlerin kendilerini en yetersiz gördükleri Web 2.0 uygulaması olan RSS, eğitim ortamlarında da öğretmenler tarafından neredeyse hiç kullanılmamaktadır. Bu sonucun ortaya çıkmasında RSS uygulamasının ne olduğunun ve eğitim ortamlarında ne şekilde kullanılabileceğinin bilinmemesi etkili olmuş olabilir. Deperlioğlu ve Köse (2010)'a göre eğitim faaliyetleri kapsamında hazırlanan ders içeriklerinin ve duyuruların öğrencilere ulaştırılması için RSS uygulamaları basit ancak etkili bir teknolojidir. Çalışma sonuçlarına bakıldığında öğretmenlerin birçoğu öğrencilerle iletişim kurmak amacıyla Sosyal Ağ uygulamalarını kullandıklarını ifade etmişlerdir. Eğitim amaçlı geliştirilen içeriklerin ve duyuruların otomatik olarak öğretmenin ekstradan bir gayreti olmadan RSS teknolojisi kullanılarak bütün öğrencilere ulaştırması mümkündür.

Vikilerin eğitsel amaçlı kullanım biçimleri incelendiğinde, öğretmenlerin vikileri genelde derslerle ilgili bilgi aramak ve dersleri destekleyici materyallere erişmek amacı ile kullandıkları görülmüştür. Ayrıca, öğretmenlerin sadece %9,5 oranında bir kısmı vikileri işbirlikçi ve sosyal öğrenmenin gerçekleşmesi amacı ile kullandıklarını belirtmişlerdir. Viki uygulamalarının en önemli özelliklerinden birisi farklı ortamlarda bulunan kişilerin kullanıcı yetkileri doğrultusunda aynı doküman üzerinde çalışmaları ve her türlü değişikliği yapabilmeleridir (Deperlioğlu ve Köse, 2010). Bu durum ise öğrencilerin birbirleri ve öğretmenleri ile etkileşimini artırmakta, işbirliği içerisinde çalışma becerilerinin gelişimini sağlamakta ve ayrıca öğrencilerin sosyal öğrenme yetilerini de geliştirmektedir. Öğretmenlerin vikileri salt bilgi kaynağı olarak görmelerinin bir sonucu olarak eğitim ortamlarında işbirlikçi ve sosyal öğrenme ilkeleri doğrultusunda istenilen düzeylerde viki uygulamalarından faydalanmadıkları görülmektedir. Bu nedenle bu farkındalığı oluşturabilmek için öğretmenlere bu Web 2.0 uygulamalarının teknik özellikleri ve kullanım biçimleri hakkında eğitimler verilmelidir.

Öğretmenlerin blog uygulamalarını kullanma eğilimlerine bakıldığında vikiler kadar olmasa da blog uygulamalarını da bilgiye erişim amacı ile kullandıkları görülmektedir. Blog uygulamalarının eğitim ortamlarında çok çeşitli şekillerde kullanılması mümkün iken öğretmenler tarafından sadece bilgiye erişim amacıyla %20 oranında kullanıldığı görülmüştür. Hâlbuki Horzum' un 2010 yılında belirttiği gibi blog uygulamaları çevrim içi gazete, e-portfolyo gibi çok çeşitli şekillerde kullanılması mümkündür. Blog uygulamaları ile kullanıcılar işbirliği içerisinde çalışmakta, sosyal öğrenme modeline uygun biçimde öğrenmelerini geliştirmekte, farklı ortamlarda dahi olsalar aynı konu üzerinde iletişime geçip, tartışabilmekte ve paylaşımında bulunabilmektedir.



Öğretmenlerde Web 2.0 uygulamaları hakkında daha fazla farkındalık oluşturularak eğitim öğretim ortamlarında bu araçlardan yeterince faydalanmalarını teşvik etmek ve cesaretlendirmek amacıyla öğretmenlere Web 2.0 uygulamalarının özellikleri, kullanım yöntemleri ve eğitim ortamlarına bu uygulamaları nasıl entegre edeceklerine yönelik hizmet içi eğitim, uzaktan eğitim, seminer veya kurslar düzenlenmelidir. Bu eğitimlerde öğretmenlerin bu uygulamaları kullanmaları, test etmeleri ve branşları ile ilgili herhangi bir konuda çalışma yapıp diğer kursiyer öğretmenlere sunmaları sağlanmalıdır. Böylece, öğretmenlerin katıldıkları eğitimlerde aktif olarak görev almaları, yaparak yaşayarak öğrenmeleri ve ayrıca çalışmalarını diğer meslektaşları ile paylaşmaları, öğretmenlere yönelik düzenlenecek olan Web 2.0 tabanlı uygulama eğitimlerini hem daha verimli hale getirecek hem de öğretmenlerin bu uygulamaları derslerinde daha fazla kullanmaları yönünde katkı sağlayacaktır.

## **5. Sonuç**

Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin Web 2.0 araçları için haberdarlıklarının, kullanım sıklıklarının, yeterlilik düzeylerinin ve eğitsel amaçlı kullanım biçimlerinin incelenmiş olduğu bu çalışmada veriler nicel araştırma yöntemi veri toplama tekniklerinden biri olan anketlerle toplanmıştır. Araştırma sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin Web 2.0 araçları içerisinde en çok Sosyal Ağ ve Video Paylaşım sitelerini kullandıkları, bu araçları da en çok iletişim, derslerle ilgili konular hakkında bilgi aramak veya araştırma yapmak ya da dersleri destekleyici kaynak materyallere erişmek amacı ile kullandıkları görülmüştür. Günlük hayatın ayrılmaz parçası hale gelen bu tür teknolojilerin öğretmenler tarafından eğitsel amaçlarla da kullanılıyor olması umut vericidir. Zira öğrenme ve öğretme ortamını zenginleştirme, öğretim ve değerlendirme süreçlerine destek olma gibi özelliklerinden dolayı Sosyal Ağların derslerde kullanımı birçok araştırmacı tarafından da desteklenmektedir (Jones, Blackey, Fitzgibbon & Chew, 2010). Bu tür teknolojilerin derslerde etkili bir şekilde kullanılabilmesi için öğretmenlere Web 2.0 teknolojilerinin kullanımı konusunda hizmet içi eğitimler verilmeli, örnek ders gösterimleri yapılmalı, derslerinde bu tarz teknolojileri etkili bir şekilde kullanan öğretmenler sözel ya da yazılı olarak ödüllendirilmelidir.

Nicel yöntemler kullanılarak gerçekleştirilen bu çalışma ile Web 2.0 araçlarının öğretim ortamlarında nasıl kullanılabileceği konusunda güncel bilgiler verilerek alanyazına katkı sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen bulgular, Web 2.0 araçlarının eğitim ortamlarında etkili bir şekilde kullanılması için neler yapılması gerektiği konusunda yol gösterici bir rehber niteliği taşıyacaktır. Araştırma sonuçları gerek konu hakkında araştırma yapan akademisyenlerle, gerekse bu teknolojilerden faydalanma yönünde çaba içerisinde olan öğretmenlerle paylaşılarak bu araçların eğitim öğretim faaliyetlerinde daha etkin ve verimli bir biçimde kullanılması hedeflenmektedir. İleriki dönemlerde görüşme, gözlem gibi nitel yöntemler kullanılarak öğretmenlerin Web 2.0 araçlarını ne tür eğitsel amaçlarla ve ne düzeyde kullandıkları daha derinlemesine araştırılmalıdır.

## **Kaynaklar**

- Aslan, B. (2007). Web 2.0, Teknikleri ve Uygulamaları. XII. "Türkiye'de İnternet" Konferansı Bildirileri kitabı içinde (ss. 351-357). Ankara: Bilkent Üniversitesi.
- Baran, B. Ata, F. (2013). Üniversite öğrencilerinin Web 2.0 teknolojileri kullanma durumları, beceri düzeyleri ve eğitsel olarak faydalanma durumları. *Eğitim ve Bilim*, 169, 193-208

- Çakır, R., Tan, S., S. (2016). Development of educational applications on the social network of Facebook and its effects on students' academic achievement. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 17(5), 1525-1546.
- Deperlioğlu, Ö. ve Köse U. (2010). Web 2.0 Teknolojilerinin eğitim üzerindeki etkileri ve örnek bir öğrenme yaşantısı. *XII. Akademik Bilişim Konferans Bildirileri* kitabı içinde (ss. 437-441). Muğla: Muğla Üniversitesi.
- Dillman, D. A. (2007). *Mail and internet surveys: The tailored design method* (2nd ed.) Hoboken, NJ: John Wiley Co.
- Fatih Projesi. (2018). *Proje hakkında*. 5 Eylül 2018 tarihinde <http://fatihprojesi.meb.gov.tr/> adresinden alınmıştır.
- Filiz, O. (2018). Eğitimde Web 2.0 Araçları. Adile Aşkı Kurt (Ed.), *Öğretim Teknolojilerinin Temelleri* içinde (s.115-147). Ankara: Nobel Akademi.
- Genç, Z. (2010). Web 2.0 Yeniliklerinin Eğitimde Kullanımı: Bir Facebook Eğitim Uygulama Örneği. *XII. Akademik Bilişim Konferans Bildirileri* kitabı içinde (ss. 237-242). Muğla: Muğla Üniversitesi.
- Horzum, M. (2010). Öğretmenlerin Web 2.0 araçlarından haberdarlığı, kullanma sıklıkları ve amaçlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri*, 7(1), 603-634
- Jones, N., Blackey, H., Fitzgibbon, K., & Chew, E. (2010). Get out of MySpace!. *Computers & Education*, 54(3), 776-782.
- Karaca, F., Can, G., & Yildirim, S. (2013a). A path model for technology integration into elementary school settings in Turkey. *Computers & Education*, 68, 353-365.
- Karaca, F., Can, G., & Yildirim, S. (2013b). Technology utilisation in elementary schools in Turkey's capital: a case study. *Educational Studies*, 39 (5), 552-567.
- Karaca, F. (2015). Undergraduate students' purposes of utilizing social networks: A survey research. *European Journal of Research on Education*, 3(2), 50-57.
- Karaman, S. Yildirim, S. ve Kaban, Y. (2008). Öğrenme 2.0 yaygınlaşıyor: Web 2.0 uygulamalarının eğitimde kullanımına ilişkin araştırmalar ve sonuçları. *XIII. Türkiye'de İnternet Konferans Bildirileri*. 35-40,
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, teknikler, ilkeler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Kayaduman, H., Sırakaya, M., & Seferoğlu, S. S. (2011). Eğitimde FATİH projesinin öğretmenlerin yeterlik durumları açısından incelenmesi. *Akademik Bilişim*, 2-4.
- Pamuk, S., Çakır, R., Ergun, M., Yılmaz, H. B., & Ayas, C. (2013). Öğretmen ve öğrenci bakış açısıyla tablet PC ve etkileşimli tahta kullanımı: FATİH Projesi değerlendirmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1799-1822.
- Tatlı, Z., Altınışık, D., & Akbulut, H. İ. (2016). The Impact of Web 2.0 tools on pre-service teachers' self confidence levels about TPCK. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 7(3), 659-678.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. 9.Baskı, Ankara:Seçkin.
- Yükseltürk, E., & Top, E. (2013). Web 2.0 teknolojilerinin öğretmen eğitiminde kullanımı. Çağıltay, K. & Göktepe, Y. (Eds.), *Öğretim teknolojilerinin temelleri: Teoriler, araştırmalar, eğilimler* içinde (s. 665-680). Ankara: Pegem Akademi.

## **Extended Summary**

### **1. Introduction**

With the advances in Web technologies, the use of Web 1.0 and Web 2.0 technologies has become inevitable in educational environments. Web 1.0 is used to define the static web sites that is produced from standart HTML codes. In these kinds of technologies, the users doesn't have any permissions to make changes to the content of the web sites (Deperlioğlu & Köse, 2010; Horzum, 2010). Since Web 1.0 technologies fall behind to answer the requirements of todays' people, Web 2.0 technologies has been emerged, which is accepted as the second phase of Web technologies. These technologies provided an dynamic and interactive user-centered environment in which the users have a chance to change the content of web sites, communicate both asynchronously and synchronously with others (Atıcı & Yıldırım, 2010; Genç, 2010; Horzum, 2010; Karaman, Yıldırım & Kaban, 2008).

As Web 2.0 technologies are frequently used by teachers and students in the daily life, it is important to explore how they are also used in the school life. However, few studies has been conducted to explore for what instructional purposes these technologies have been used by teachers. To gap this need, this study aimed to investigate teachers' state of awareness, the frequency and the aims of utilization of Web 2.0 technologies for instructional purposes. This study explored the usage of the most popular Web 2.0 technologies, involving Social Networking sites, Video Sharing Sites, Vikis, Blogs, RSS and Podcasts. The related research questions has been provided below.

- What percent of teachers do aware of each Web 2.0 technologies (Viki, Blog, Social Networking Sites, Video Sharing Sites, Podcast and RSS)?
- How frequently do the teachers use each Web 2.0 technologies?
- What are the teachers' educational purposes for using each Web 2.0 technologies?
- What are the teachers' perceived competencies for using each Web 2.0 technologies?

### **2. Method:**

This study utilized survey method and data were collected through a survey developed by the researchers depeding on the previous literature (Baran & Ata, 2013; Horzum, 2010, Karaca, Can, & Yıldırım, 2013). The validty of the questionnaire has been provided through expert review and concurrent think-alouds with the teachers from intended participants.

The participants of the study involved 168 secondary school teachers working in public schools in 4 different districts of İstanbul, Turkey. Convenient sampling method has been used to decide on the participants, who were available at the study time (Yildirim & Simsek, 2013).

### **3. Findings:**

The findings of the study indicated that more than 85% of the teachers were aware of the Social Networking sites, Video Sharing Sites, Vikis and Blogs. On the other hand, only 50% of teachers heart about RSS and 33% of teachers heart about Podcast. A similar case was present for teachers' utilization of this technologies as the teachers' mostly utilized technologies were Social Networking and Video Sharing Sites. On the other hand, 73.8% of teachers expressed that they have never used RSS and Podcast. Unsurprisingly, the study results showed that teachers have the least competencies for these two technologies of RSS and Podcast. When it comes to the insturctional uses of the Web 2.0 technologies, they are mostly used for communication and research purposes. They are especially used for lesson preparation activities such as searching information and reaching course realated media and materials.

#### **4. Discussion and Conclusions:**

The study results indicated that teachers' most frequently used Web 2.0 technologies were Social Networking Sites and Video Sharing Sites, for both of which teachers have the highest competencies. Furthermore, these technologies has been utilized mostly for communication purposes and for lesson supporting activities such as searching information about courses, reaching related media and materials. Becoming an inseparable part of our daily life, it is very promising to see teachers' utilization of these technologies for such kinds of instructional purposes. With their innovative abilities in enhancing learning environments and supporting instructional and evaluation processes, the use of Web 2.0 technologies in the lessons has been recommended by several researchers (Jones, Blackey, Fitzgibbon & Chew, 2010). To improve their usage in educational environments, some inservice training opportunities and sample lessons should be provided for teachers. The study results might shed light in how to improve the utilization of technologies in secondary school environments. Further studies involving some qualitative methods of data collection should be conducted to deeply explore its usage in different educational contexts.

**Araştırma makalesi:** Karaca, F., & Aktaş, N. (2019). Ortaöğretim kurumu öğretmenlerinin web 2.0 uygulamaları için haberdarlıklarının, yeterlilik düzeylerinin, kullanım sıklıklarının ve eğitsel amaçlı kullanım biçimlerinin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21 (2), 212-230.



## A Study on Relationship Between The Teachers' Organizational Image Perceptions and The Students' Success\*

Seva DEMİRÖZ\*\*, Yüksel KAVAK\*\*\*

Received date: 12.09.2018

Accepted date: 30.07.2019

### Abstract

This study aims to reveal and evaluate the relationship between public secondary school teachers' organizational image perceptions with regard to their schools and the achievement of the 8 th grade students in Ankara. This descriptive study was conducted using a relational survey model, The target population of the study was consisted of 20.080 teachers serving at 571 secondary schools. The sampling was calculated by simple random sampling method consisted of 377 teachers. The study was completed by including 533 teachers at 85 public secondary school. The data for the study have been collected by the organizational image perception scale developed by Gürbüz (2008). As the students' school success, average grades from the last three years of 8th grade students studying in the 2012 – 2013 academic year have been taken. Based on the findings of the research, teachers have positive image perception of their schools. There is a positive relationship between teachers' perception of organizational image and the students' success. Teachers find their schools organizationally ethical and they find their working environment positive and their schools emotionally attractive. The most important factors that affect teachers' perceptions of their school image negatively are respectively their schools financial constraints and alienated attitudes towards social issues. Based on the findings of the research, school administrators and educational authorities are advised to strengthen the school images and some important points are highlighted in order to guide other researchers.

**Keywords:** Teachers' organizational image perceptions, teachers, students' achievement.

\* This study is a part of first author's PhD dissertation titled "The relationship between the teachers' organizational citizenship behavior, organizational image perceptions and the student's success" which was supervised by the second author. It is also presented at EYFOR 2017 conference.

\*\* Ari Schools, Ankara, Turkey; sevademiroz@hotmail.com

\*\*\* Hacettepe University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Ankara, Turkey; kavak@hacettepe.edu.tr

# Öğretmenlerin Örgütsel İmaj Algıları Ve Öğrenci Başarıları Arasındaki İlişki Üzerine Bir Çalışma\*

Seva DEMİRÖZ\*\*, Yüksel KAVAK\*\*\*

Geliş tarihi: 12.09.2018


Kabul tarihi: 30.07.2019


## Öz

Bu araştırmada, öğretmenlerin çalıştıkları okullarla ilgili imaj algıları ile öğrencilerin okul başarıları arasındaki ilişkilerin ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu kapsamda, Ankara ilindeki kamu ortaokulu öğretmenlerinin örgütsel imaj algıları ile 8.sınıf öğrencilerinin okul başarıları arasındaki ilişkilerin değerlendirilmesine çalışılmıştır. Betimsel bu çalışmada, ilişki tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini Ankara ilinin merkez ilçelerindeki toplam 571 kamu ortaokulunda görev yapmakta olan 20080 öğretmen oluşturmaktadır. Basit rastgele örnekleme yöntemi formülü ile hesaplanan örneklem, kamu ortaokulunda görev yapmakta olan 377 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma, 85 kamu ortaokulundaki 533 öğretmene ulaşılarak tamamlanmıştır. Araştırmanın verileri, Gürbüz'ün (2008) örgütsel imaj algısı ölçeği ile toplanmıştır. Öğrencilerin okul başarıları olarak ise araştırma kapsamındaki 85 okulda 2012-2013 öğretim yılında 8. sınıfta okuyan öğrencilerin son 3 yıllık yılsonu başarı puanı ortalamaları esas alınmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin okullarına ilişkin imaj algıları olumludur. Öğretmenlerin okullarına ilişkin imaj algıları olumlu yönde arttıkça, öğrencilerin başarıları da pozitif yönde artar. Öğretmenlere göre okulları kurumsal açıdan etik, çalışma ortamları açısından olumlu ve duygusal açıdan çekicidir. Öğretmenlerin okulları ile ilgili imaj algılarını olumsuz yönde etkileyen etmenlerin başında okulların finansal durumları ve toplumsal konulara uzak oluşları gelmektedir. Araştırma sonuçlarına dayalı olarak, okul yönetimlerine ve eğitim alanındaki yetkililere okulların imajlarının güçlendirilmesine dönük önerilerde bulunulmuş, diğer araştırmalara yön vermek amacıyla önemli noktalara dikkat çekilmiştir.

**Anahtar kelimeler:** Örgütsel imaj algısı, öğretmenler, öğrenci başarıları

\* Bu makale, birinci yazarın ikinci yazar yönetiminde hazırlanmış olduğu "Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışları, Örgütsel İmaj Algıları ve Öğrenci Başarıları Arasındaki İlişki" başlıklı doktora tezinin bir bölümünden özet olarak alınmış, EYFOR 2017'de bildiri olarak sunulmuştur.

\*\*  Arı Okulları, Ankara, Türkiye; sevademiroz@hotmail.com

\*\*\*  Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Ankara, Türkiye; kavak@hacettepe.edu.tr

## 1. Giriş

İnsanların tutumları, davranışlarını etkiler. Dolayısıyla olumlu tutumların olumlu davranışlar getirmesi beklenir; örgütün yararına olan davranışlar örgütün performansını artırır (Gupta, 2002). Örgütün imajını olumlu olarak değerlendiren çalışan, örgütüne duygusal olarak bağlanır (Carmeli, 2005; Karabey ve İşcan; 2007). Postmodernizmin bir getirisi olarak kabul edilen imaj, “bir kimsenin, bir topluluk ya da örgütün kendisine ilişkin olarak başkalarında yaratmak istediği ya da bıraktığı izlenim” biçiminde tanımlanmaktadır (Kozanoğlu, 1992). Örgütsel imaj ise, örgüt kültürünün ve kimliğinin çalışanlar, hedef gruplar ve kamu üzerindeki sonucu olarak görülmekte ve örgütün prestiji, karşılaştırılabilirliği ve tanınırlılığında olduğu kabul edilmektedir (Gupta, 2002).

Örgütsel imaj, örgütlerin amaçlarını gerçekleştirebilmeleri, rekabet edebilmeleri ve varlıklarını sürdürebilmeleri açılarından stratejik bir araç olarak kabul edilmeye başlandığından beri (Marziliano, 1998) örgütler için yaşamsal önemi olan konulardan biri haline gelmiştir (Gupta, 2002). Örgütsel imajın yönetilmesi, bugün örgütlerde yönetimin asli görevlerinin arasında sayılmaktadır.

Güçlü örgütsel imaj, nitelikli işgücünü örgüte çeker, çalışanların memnuniyetini artırır, müşterilerin satın alma davranışı üzerinde etkilidir, müşterilerin örgüte bağlılığını artırır ve sürekli kılar, olumsuz çevresel faktörlerin örgüte olan etkisini azaltır, örgütü rakiplerinden farklı kılarak rekabet gücünü artırır, örgütün varlığını pekiştirir ve amaçlarına ulaşma derecesini artırır (Alves ve Raposo, 2010; Erkmn ve Çerik, 2007; Gupta, 2002; Gray ve Balmer, 1998; Karabey, 2005; Nguyen ve LeBlanc, 2001; Schultz ve Kitchen, 2004).

Türkçe alanyazında örgütsel imaj algısı ile ilgili olarak eğitim örgütlerinde yönetici, öğretmen ve öğrencilerin örgütsel imaj algılarını ölçmek, liderliğin örgütsel imaj algısına etkisini incelemek, örgütsel imaj ile örgütsel bağlılık, örgütsel kimlik arasındaki ilişkileri araştırmak amacıyla (Bahçeci, 2009; Bektaş, 2010; Cerit, 2006; Çobanoğlu, 2011; Erkmn ve Çerik, 2007; Gürbüz, 2008; Karaköse, 2006; Kılıçaslan, 2011; Örer, 2006; Polat, 2011; Polat, Polat, 2009; Zobar, 2006) sınırlı sayıda çalışma yapıldığı görülmektedir. Benzer biçimde yabancı alan yazında da okullarda örgütsel imaj algısı ile ilgili çok az sayıda araştırmaya (Alves ve Raposo, 2010; Ivy, 2001; Nguyen ve LeBlanc, 2001; Palacio, Meneses ve Perez, 2002) rastlanmaktadır.

Farklı sektörlerdeki örgütler üzerinde yürütülen araştırmaların sonuçlarından yapılan çıkarsamalarla (Carmeli, 2005; Karabey ve İşcan, 2007; Topaloğlu, 2010) okulun imajını olumlu olarak algılayan öğretmenlerin okullarına daha fazla bağlılık geliştirecekleri ve okullarının yararına olan gönüllü davranışları daha fazla gösterme çabası içinde olacakları söylenebilir (Bogler ve Somech, 2004; Yılmaz ve Çokluk-Bökeoğlu, 2008) bu da okulun etkililiğini artırır (Jurewicz, 2004; Khalid vd., 2010). Okulların etkililiğinin en önemli ölçütlerinden biri öğrencilerin akademik başarılarıdır (DiPaola ve Hoy, 2005, s:37). Öğrencilerin okul içi ve ulusal ya da uluslararası sınavlardan aldıkları notlar okulların performanslarının somut göstergeleridir.

Sonuç olarak, tüm bu bilgiler ışığında araştırmada, Ankara ilinde bulunan kamu ortaokullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin okullarına ilişkin imaj algıları ile öğrencilerin okul başarıları arasındaki ilişkilerin ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu kapsamda, öğretmenlerin okullarına ilişkin imaj algıları ile bu okullarda okuyan 8. sınıf öğrencilerinin okul başarıları arasındaki ilişkilerin değerlendirilmesine çalışılmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin okullarına ilişkin imaj algıları nasıldır? Öğretmenlerin okullarına ilişkin imaj algıları, kıdemlerine, cinsiyetlerine, eğitim durumlarına ve buldukları okullardaki çalışma sürelerine göre değişmekte midir?

2. Öğretmenlerin okullarına ilişkin imaj algıları ile 8. sınıf öğrencilerinin okul başarıları arasında bir ilişki var mıdır?

### **Yöntem**

Araştırma, betimsel bir araştırma olup, ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

### **Örneklem**

Araştırma, Ankara ili Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Keçiören, Mamak, Sincan, Yenimahalle ve Gölbaşı merkez ilçelerindeki kamu ortaokullarında görev yapmakta olan branş öğretmenleri ve 8. sınıf öğrencileri üzerinde yürütülmüştür. Örneklem Basit Rastgele Örneklem yöntemiyle belirlenmiştir (Balci, 2009, s:102). Hesaplanan 377 öğretmen yerine katılımın yüksek olması nedeniyle 533 öğretmene ulaşılarak çalışma tamamlanmıştır. Çalışma grubunu oluşturan 2012-2013 öğretim yılında Ankara ili merkez ilçelerindeki kamu ortaokulunun 8. sınıflarında okuyan öğrencilerin son üç yıllık yılsonu başarı puanı ortalamaları Milli Eğitim Bakanlığı Bilgi İşlem Grup Başkanlığı aracılığıyla elde edilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı Bilgi İşlem Grup Başkanlığı söz konusu ortaokul 8. Sınıf öğrencilerinin yılsonu başarı puanı ortalamaları sınıf bazında gönderilmiş, öğrenci sayıları bildirilmemiştir. Öncelikle kamuya ait ortaokullardaki öğretmenlerin mesleklerindeki kıdem yılı ve görev yaptıkları okullardaki çalışma sürelerinin frekans ve yüzde dağılımları hesaplanmıştır.

### **Araştırmada Kullanılan Ölçme Aracı**

Öğretmenlerin örgütsel imaj algılarını belirlemek amacıyla Gürbüz (2008) tarafından geliştirilen, İlköğretim Okulları İmajı Öğretmen ölçeği kullanılmıştır. Örgütsel imaj ölçeği, hizmet kalitesi, yönetim kalitesi, finansal sağlamlık, çalışma ortamı, toplumsal sorumluluk, duygusal çekicilik ve kurumsal etik olmak üzere 7 alt boyut ve 46 maddeden oluşmaktadır. Örgütsel imaj algısı ölçeğinde yer alan puanların ifadelendirilmesinde 1 ve 1.79 arası "hiçbir zaman"; 1.80 ve 2.59 arası "çok ender"; 2.60 ve 3.39 arası "zaman zaman", 3.40 ve 4.19 arası "genellikle", 4.20 ve 5.00 arası ise "her zaman" olarak belirlenmiştir. Mevcut araştırmada, ÖİA ölçeği de 2 okulda toplam 97 öğretmene verilerek bir pilot uygulamaya tabi tutulmuştur. Pilot uygulama sonucu ÖİA ölçeğinin yapı geçerliğini sınavabilmek için ölçek maddelerine faktör analizi yapılmıştır. ÖİA ölçeğinin alt boyutlarındaki tüm maddelerin faktör yükleri ve madde toplam korelasyonlarının kabul edilebilir sınırlarda olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda ölçeğin yapı geçerliğinin pilot uygulamada elde edilen verilerle yeniden sağlandığını söylemek olanaklıdır. Örgütsel imaj algısı ölçeğinin alt boyut puanlarının dağılımı incelenmiş ve puan dağılımlarının gruplar arasında normal dağılmadığı görülmüştür. Bu nedenle ölçeğin alt boyut puanlarının gruplar arasındaki farklılıkları incelenirken ikili gruplarda Mann Whitney U Testi, ikiden fazla gruplarda ise Bonferroni düzeltilmeli Kruskal Wallis H Testi kullanılmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Kamuya ait ortaokulların 8. sınıf öğrencilerinin okul başarı puanları ile öğretmenlerin ölçeklerinden alınan puanlar arasındaki ilişkiyi incelemek için Spearman Korelasyon analizinden yararlanılmıştır.

### **Bulgular**

"Öğretmenlerin örgütsel imaj davranışlarına ilişkin algıları nasıldır? Öğretmenlerin okullarına ilişkin imaj algıları, kıdemlerine, cinsiyetlerine, eğitim durumlarına ve buldukları okullardaki



çalışma sürelerine göre değişmekte midir?" ifadesi araştırmanın birinci sorusudur. Öğretmenlerin okullarına ilişkin imaj algılarının nasıl dağıldığı Tablo 1'de sunulmuştur.

**Tablo 1. Öğretmenlerin okullarına ilişkin imaj algılarının madde ortalama puanları**

	Öğretmenlerin Örgütsel İmaj Algıları	Ortalama	Std. Sapma	Puan Sıralaması
<b>Hizmet Kalitesi</b>	1. Bu okulda çalışanlar çok başarılıdır.	3.69	0.84	2
	7. Bu okulda çalışanlar kurs, seminer gibi etkinliklere katılmaktadır.	3.59	0.98	3
	8. Bu okulda çalışanların başarısını yükseltmek için önlemler alınır.	3.41	1.03	5
	13. Bu okulda sanat, kültür, spor gibi alanlarda ders dışı etkinlikler yapılır.	3.75	1.03	1
	28. Bu okulun önemli sportif başarıları vardır.	3.58	1.11	4
	29. Bu okulun eğitim malzemeleri çok kaliteliştir.	3.13	1.08	7
	30. Bu okulun kütüphanesi zengindir.	3.00	1.15	8
	43. Bu okulda yeni düşünceler üretilir.	3.28	1.04	6
	Toplam	3.43	1.03	
<b>Yönetim Kalitesi</b>	14. Bu okulda dile getirilen şikâyetler yönetimce dikkate alınır.	3.57	1.10	2
	15. Bu okulda gereksinimlerimin önceden düşünüldüğünü hissederim.	3.22	1.09	4
	17. Bu okulda işler sistemli olarak yürütülür.	3.64	1.03	1
	22. Bu okulda öğrenciyi ilgilendiren kurallar öğrenci ile birlikte belirlenir.	3.31	1.63	3
	42. Bu okulda başarılı personel ödüllendirilir.	3.21	1.17	5
	Toplam	3.39	1.20	
	<b>Finansal Sağlamlılık</b>	5. Bu okulda çalışanlar maaş ve ücretlerini düzenli olarak alırlar.	4.50	0.77
34. Bu okul eğitim sektöründe önde gelen bir okuldur.		3.25	1.12	2
35. Bu okulun eğitim alanında lider olduğuna inanıyorum.		3.06	1.15	3
36. Bu okul çalışanları aldıkları ücretten memnundur.		2.82	1.16	4
37. Bu okul ekonomik açıdan güçlüdür.		2.56	1.15	5
Toplam		3.24	1.07	
<b>Çalışma Ortamı</b>	2. Bu okulda çalışanlar arasında iş bölümü vardır.	3.73	0.94	1
	6. Bu okulda çalışanlar arasında bir ekip ruhu vardır.	3.47	1.00	5
	9. Bu okul temiz ve bakımlıdır.	3.48	1.09	4
	27. Bu okulun bahçesi güzeldir.	3.39	1.14	6
	32. Bu okulun fiziki görünümü güzeldir.	3.49	1.07	3
	33. Bu okulun fiziki mekânlarında kullanılan renkler güzeldir.	3.37	1.08	7

## Öğretmenlerin Örgütsel İmaj Algıları ve Öğrenci Başarıları...

	41. Bu okulda takım çalışması desteklenir.	3.50	1.02	2
	Toplam	3.49	1.05	
	10. Bu okul yardım faaliyeti gibi sosyal projelere katılır.	3.49	1.01	2
	16. Bu okulun olanaklarından başka okullar da yararlanır.	2.90	1.12	4
<b>Toplumsal Sorumluluk</b>	25. Bu okul çevreye karşı duyarlıdır.	3.55	0.99	1
	44. Bu okul, toplum sorunlarına çözüm öneren projeler üretir.	3.08	1.08	3
	Toplam	3.26	1.05	
	4. Bu okulda çalışanlar işten ayrılmak istemez.	3.40	1.07	9
	11. Bu okulda değerli olduğumu hissediyorum.	3.59	1.03	3
	18. Bu okulda kendimi yalnız hissetmem.	3.98	1.00	2
<b>Duygusal Çekicilik</b>	19. Bu okulda olmaktan pişmanlık duymam.	4.06	2.42	1
	23. Bu okuldan başarılı sporcular yetişmiştir.	3.44	1.11	8
	24. Bu okul öğrencilerinden sanatçılar yetişmiştir.	2.94	1.08	13
	26. Bu okul öğrencilerine öğrenme coşkusu verir.	3.47	0.93	6
	31. Bu okul, sıcak atmosferi olan bir okuldur.	3.58	1.07	4
	38. Tanıdıklarımın da bu okulda okumasını isterim.	3.04	1.20	12
	39. Tercih şansım olsa hep bu okulu tercih ederim.	3.15	1.18	11
	40. Bu okulda başarılar kutlanır.	3.51	1.08	5
	45. Bu okulda bulunmak insana mutluluk verir.	3.39	1.04	10
	46. Bu okuldan gurur duyarım.	3.45	1.06	7
	Toplam	3.46	1.18	
	1. Bu okulun çalışanları birbirlerine nazik davranır.	4.00	0.90	1
	12. Bu okulda başarısı düşük olan öğrencilere de saygı gösterilir.	3.63	0.97	3
<b>Kurumsal Etik</b>	20. Bu okulda ödüllendirme ve cezalandırmada adil davranılır.	3.53	1.05	4
	21. Bu okulda öğrencilerin beklentilerine önem verilir.	3.64	0.95	2
	Toplam	3.70	0.97	

Araştırma bulgularına göre, öğretmenler okullarının imajı ile ilgili “hizmet kalitesi”, “yönetim kalitesi”, “finansal sağlamlılık”, “çalışma ortamı”, “toplumsal sorumluluk”, “duygusal çekicilik” ve “kurumsal etik” olmak üzere tüm alt boyutlar itibariyle olumlu görüşe sahiptirler.

Öğretmenlerin örgütsel imaj algılarının kıdemlerine göre değişip değişmediğini incelemek, bulabilmek için Kruskal Wallis H Testi kullanılmış, sonuçlar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğretmenlerin okullarına ilişkin imaj algılarının kıdem yılı değişkenine göre puanlarının dağılımı

		Öğretmenlik Mesleğindeki Kıdeminiz (yıl)						Kruskal Wallis H Testi			İkili Karşılaştırma
		n	Mean	Median	Min	Max	SS	Sıra Ort.	H	p	
<b>Hizmet Kalitesi</b>	1-9 yıl	157	26.52	26	11	40	5.98	240.81	6.486	0.039*	1-3
	10-19 yıl	228	27.68	28	11	40	5.75	276.79			
	20 yıl ve üzeri	148	28.04	28	14	40	5.52	279.70			
	Toplam	533	27.44	28	11	40	5.78				
<b>Yönetim Kalitesi</b>	1-9 yıl	157	16.69	17	6	48	4.94	252.04	2.201	0.333	-
	10-19 yıl	228	17.11	17	5	25	4.45	275.18			
	20 yıl ve üzeri	148	16.95	17	6	25	4.44	270.27			
	Toplam	533	16.94	17	5	48	4.59				
<b>Finansal Sağlamlık</b>	1-9 yıl	157	15.09	15	6	25	4.04	223.16	18.329	0.000*	1-2 1-3
	10-19 yıl	228	16.58	17	8	25	3.89	282.48			
	20 yıl ve üzeri	148	16.75	17	8	25	3.83	289.65			
	Toplam	533	16.19	16	6	25	3.98				
<b>Çalışma Ortamı</b>	1-9 yıl	157	23.75	23	10	35	5.41	244.92	5.420	0.067	-
	10-19 yıl	228	24.49	25	8	35	5.29	270.39			
	20 yıl ve üzeri	148	25.08	25	14	35	5.11	285.19			
	Toplam	533	24.44	24	8	35	5.29				
<b>Toplumsal Sorumluluk</b>	1-9 yıl	157	12.82	13	6	20	3.21	256.33	1.080	0.583	-
	10-19 yıl	228	13.10	13	4	20	3.43	271.83			
	20 yıl ve üzeri	148	13.13	13	6	20	3.34	270.88			
	Toplam	533	13.02	13	4	20	3.34				
<b>Duygusal Çekicilik</b>	1-9 yıl	157	43.22	43	14	65	9.26	238.99	7.756	0.021*	1-3
	10-19 yıl	228	45.57	46	16	101	10.43	274.72			
	20 yıl ve üzeri	148	46.08	46.5	21	65	10.33	284.82			
	Toplam	533	45.02	45	14	101	10.12				
<b>Kurumsal Etik</b>	1-9 yıl	157	14.69	15	6	20	3.07	260.72	0.396	0.820	-
	10-19 yıl	228	14.79	15	5	20	3.11	268.67			
	20 yıl ve üzeri	148	14.92	15	6	20	2.88	271.08			
	Toplam	533	14.80	15	5	20	3.03				
<b>Toplam</b>	1-9 yıl	157	152.77	153	79	230	31.24	241.50	6.259	0.044*	1-3
	10-19 yıl	228	159.32	161	62	230	32.86	275.12			
	20 yıl ve üzeri	148	160.95	163	84	225	32.46	281.55			
	Toplam	533	157.85	159	62	230	32.39				

\*: p&lt;.05

Öğretmenlerin kıdem yılı grupları arasında “hizmet kalitesi”, “duygusal çekicilik”, “finansal sağlamlık” ve toplam örgütsel imaj algıları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $p<0.05$ ). Meslekte yeni olan öğretmenlerin okullarının imajları ile ilgili olarak “hizmet kalitesi” ve “duygusal çekicilik” alt boyutlarındaki algıları, meslekteki kıdemi 20 yıl ve üzeri olan öğretmenlere kıyasla daha düşüktür. Finansal sağlamlık algısı meslekteki kıdemi 1-9 yıl olan öğretmenlerde, meslekteki kıdemi 10-19 yıl ve 20 yıl ve üzeri olan öğretmenlere kıyasla anlamlı derecede düşüktür.

Toplam örgütsel imaj algısı ise meslekteki kıdemi 1-9 yıl olan öğretmenlerde, meslekteki kıdemi 20 yıl ve üzeri olan öğretmenlere kıyasla daha düşüktür. Öğretmenlerin örgütsel imaj algılarının cinsiyetlerine göre değişip değişmediğini incelemek için Mann Whitney U Testi kullanılmış, sonuçlar Tablo 3’de sunulmuştur.

**Tablo 3. Öğretmenlerin okullarına ilişkin imaj algılarının cinsiyet değişkenine göre puanlarının dağılımı**

		Cinsiyetiniz					Mann Whitney U Testi			
		n	Mean	Median	Min	Max	SS	Sıra Ort.	U	p
<b>Hizmet Kalitesi</b>	Kadın	357	27.38	27	11	40	5.85	265.53	30891	0.753
	Erkek	176	27.55	28	11	40	5.65	269.98		
	Toplam	533	27.44	28	11	40	5.78			
<b>Yönetim Kalitesi</b>	Kadın	357	16.76	17	5	48	4.78	258.83	28498.5	0.080
	Erkek	176	17.31	18	5	25	4.19	283.58		
	Toplam	533	16.94	17	5	48	4.59			
<b>Finansal Sağlamlık</b>	Kadın	357	16.25	16	7	25	3.99	267.81	31126	0.862
	Erkek	176	16.07	16	6	25	3.96	265.35		
	Toplam	533	16.19	16	6	25	3.98			
<b>Çalışma Ortamı</b>	Kadın	357	24.34	24	8	35	5.35	264.84	30645.5	0.644
	Erkek	176	24.63	24.5	8	35	5.19	271.38		
	Toplam	533	24.44	24	8	35	5.29			
<b>Toplumsal Sorumluluk</b>	Kadın	357	13.01	13	4	20	3.38	265.64	30931	0.771
	Erkek	176	13.05	13	4	20	3.26	269.76		
	Toplam	533	13.02	13	4	20	3.34			
<b>Duygusal Çekicilik</b>	Kadın	357	44.87	45	14	101	10.17	263.21	30063	0.418
	Erkek	176	45.34	46	20	65	10.06	274.69		
	Toplam	533	45.02	45	14	101	10.12			
<b>Kurumsal Etik</b>	Kadın	357	14.73	15	5	20	3.03	262.82	29923	0.369
	Erkek	176	14.93	15	5	20	3.03	275.48		
	Toplam	533	14.80	15	5	20	3.03			
<b>Toplam</b>	Kadın	357	157.34	157	62	230	32.71	263.94	30324.5	0.514
	Erkek	176	158.88	161.5	62	230	31.80	273.20		
	Toplam	533	157.85	159	62	230	32.39			

Tablo 3’de görülebileceği gibi, öğretmenlerin cinsiyet grupları arasında “kurumsal etik”, “çalışma ortamı”, “hizmet kalitesi”, “duygusal çekicilik”, “finansal sağlamlık”, “toplumsal sorumluluk” ve “yönetim kalitesi” alt boyutları ile toplam örgütsel imaj algıları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ( $p>0.05$ ). Bu bulgudan öğretmenlerin kadın ve erkek oluşunun okullarına ilişkin imaj algılarını etkilemediği anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin örgütsel imaj algılarının eğitim düzeylerine göre değişip değişmediğini incelemek için Kruskal Wallis H Testi kullanılmış, sonuçlar Tablo 4’de sunulmuştur.

**Tablo 4. Öğretmenlerin okullarına ilişkin imaj algılarının eğitim düzeyleri değişkenine göre puanlarının dağılımı**

		Eğitim Düzeyi					Kruskal Wallis H Testi			
		n	Mean	Median	Min	Max	SS	Sıra Ort.	H	p
<b>Hizmet Kalitesi</b>	Eğitim Enstitüsü	30	28.63	29	18	38	4.64	293.43	1.855	0.396
	Lisans	419	27.40	27	11	40	5.77	262.70		
	Yüksek Lisans ve üzeri	75	26.91	28	12	40	6.42	248.99		
	Toplam	524	27.40	28	11	40	5.81			
<b>Yönetim Kalitesi</b>	Eğitim Enstitüsü	30	17.53	17.5	10	25	3.78	283.50	0.707	0.702
	Lisans	419	16.91	17	5	48	4.62	262.10		
	Yüksek Lisans ve üzeri	75	16.69	17	7	25	4.90	256.35		
	Toplam	524	16.91	17	5	48	4.61			
<b>Finansal Sağlamlık</b>	Eğitim Enstitüsü	30	16.97	17	9	24	3.29	294.15	1.469	0.480
	Lisans	419	16.15	16	6	25	3.99	261.34		
	Yüksek Lisans ve üzeri	75	15.92	16	6	25	4.27	256.31		
	Toplam	524	16.16	16	6	25	3.99			
<b>Çalışma Ortamı</b>	Eğitim Enstitüsü	30	25.13	24	16	35	5.06	278.97	0.494	0.781
	Lisans	419	24.37	24	8	35	5.31	262.48		
	Yüksek Lisans ve üzeri	75	24.19	24	11	35	5.40	256.02		
	Toplam	524	24.38	24	8	35	5.30			
<b>Toplumsal Sorumluluk</b>	Eğitim Enstitüsü	30	13.87	13.5	8	20	2.75	301.68	2.226	0.329
	Lisans	419	12.93	13	4	20	3.33	259.32		
	Yüksek Lisans ve üzeri	75	13.09	13	5	20	3.70	264.59		
	Toplam	524	13.01	13	4	20	3.35			
<b>Duygusal Çekicilik</b>	Eğitim Enstitüsü	30	47.23	45.5	25	63	9.70	294.47	1.703	0.427
	Lisans	419	44.95	45	14	101	10.06	262.09		
	Yüksek Lisans ve üzeri	75	44.00	45	16	65	10.85	251.99		
	Toplam	524	44.94	45	14	101	10.16			
<b>Kurumsal Etik</b>	Eğitim Enstitüsü	30	15.17	15.5	9	20	2.94	284.80	0.798	0.671
	Lisans	419	14.72	15	5	20	3.05	260.24		
	Yüksek Lisans ve üzeri	75	14.93	15	6	20	3.06	266.21		
	Toplam	524	14.78	15	5	20	3.04			
<b>Toplam Puan</b>	Eğitim Enstitüsü	30	164.53	163	115	216	28.71	292.77	1.453	0.484
	Lisans	419	157.42	158	62	230	32.20	261.89		
	Yüksek Lisans ve üzeri	75	155.73	158	68	228	35.60	253.81		
	Toplam	524	157.59	158	62	230	32.52			

Soruyu yanıtsız bırakan 9 kişi belirtilen eğitim düzeylerinden farklı bir eğitime sahip olduklarını belirtmişlerdir. Tablo 4 incelendiğinde de görülebileceği gibi, öğretmenlerin eğitim düzeyleri açısından, “kurumsal etik”, “çalışma ortamı”, “hizmet kalitesi”, “duygusal çekicilik”, “finansal sağlamlık”, “toplumsal sorumluluk” ve “yönetim kalitesi” alt boyutları ile toplam örgütsel imaj algıları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ( $p>0.05$ ). Bu bulgudan, öğretmenlerin eğitim enstitüsü, lisans, yüksek lisans ve üzeri eğitim almış olmalarının okullarına dönük imaj algılarını etkilemediği anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin örgütsel imaj algılarının okuldaki çalışma sürelerine göre değişip değişmediğini incelemek için Kruskal Wallis H Testi kullanılmış, sonuçlar Tablo 5’de sunulmuştur.

**Tablo 5. Öğretmenlerin okullarına ilişkin imaj algılarının okuldaki çalışma süresi değişkenine göre puanlarının dağılımı**

		Bulduğunuz Okuldaki Çalışma Süreniz (yıl)					Kruskal Wallis H Testi			
		n	Mean	Median	Min	Max	SS	Sıra Ort.	H	p
<b>Hizmet Kalitesi</b>	1-5 yıl	345	27.30	28	11	40	6.00	263.45	1.677	0.432
	6-10 yıl	115	27.31	27	14	40	5.49	263.90		
	11 yıl ve üzeri	73	28.29	29	17	40	5.16	288.65		
	Toplam	533	27.44	28	11	40	5.78			
<b>Yönetim Kalitesi</b>	1-5 yıl	345	17.06	17	5	48	4.77	270.45	2.895	0.235
	6-10 yıl	115	16.34	16	5	25	4.40	246.83		
	11 yıl ve üzeri	73	17.34	18	7	25	3.96	282.46		
	Toplam	533	16.94	17	5	48	4.59			
<b>Finansal Sağlamlık</b>	1-5 yıl	345	16.10	16	6	25	4.00	263.06	2.902	0.234
	6-10 yıl	115	16.03	16	8	25	3.96	260.83		
	11 yıl ve üzeri	73	16.89	17	9	25	3.86	295.36		
	Toplam	533	16.19	16	6	25	3.98			
<b>Çalışma Ortamı</b>	1-5 yıl	345	24.31	24	8	35	5.49	263.82	3.111	0.211
	6-10 yıl	115	24.22	24	14	35	4.71	258.17		
	11 yıl ve üzeri	73	25.36	25	13	35	5.16	295.93		
	Toplam	533	24.44	24	8	35	5.29			
<b>Toplumsal Sorumluluk</b>	1-5 yıl	345	13.05	13	4	20	3.43	267.35	1.118	0.572
	6-10 yıl	115	12.79	12	4	20	3.35	256.96		
	11 yıl ve üzeri	73	13.26	13	6	20	2.87	281.18		
	Toplam	533	13.02	13	4	20	3.34			
<b>Duygusal Çekicilik</b>	1-5 yıl	345	44.75	45	14	101	10.36	262.06	4.347	0.114
	6-10 yıl	115	44.50	45	21	65	9.85	259.73		
	11 yıl ve üzeri	73	47.11	48	23	64	9.23	301.82		
	Toplam	533	45.02	45	14	101	10.12			
<b>Kurumsal Etik</b>	1-5 yıl	345	14.88	15	5	20	3.18	272.20	2.164	0.339
	6-10 yıl	115	14.47	14	5	20	2.83	248.40		
	11 yıl ve üzeri	73	14.92	15	9	20	2.60	271.73		
	Toplam	533	14.80	15	5	20	3.03			
<b>Toplam</b>	1-5 yıl	345	157.45	158	62	230	33.32	264.36	2.758	0.252
	6-10 yıl	115	155.66	155	81	230	31.32	257.79		
	11 yıl ve üzeri	73	163.16	164	99	224	29.31	294.01		
	Toplam	533	157.85	159	62	230	32.39			

Tablo 5 incelendiğinde, öğretmenlerin şu an buldukları okuldaki çalışma süre grupları arasında “kurumsal etik”, “çalışma ortamı”, “hizmet kalitesi”, “duygusal çekicilik”, “finansal sağlamlık”, “toplumsal sorumluluk” ve “yönetim kalitesi” alt boyutları ile toplam örgütsel imaj algıları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir ( $p>0.05$ ). Bu bulgudan, öğretmenlerin buldukları okuldaki çalışma sürelerinin okullarına ilişkin imaj algılarını etkilemediği anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin okullarına ilişkin imaj algıları ile 8. sınıf öğrencilerinin okul başarıları arasında bir ilişki var mıdır? ifadesi araştırmanın birinci sorusudur. Öğretmenlerin okullarına ilişkin imaj algılarının nasıl dağıldığı Tablo 6’da sunulmuştur

Öğretmenlerin okullarına ilişkin örgütsel imaj algıları ile 8. sınıf öğrencilerinin yılsonu başarı puanları arasında nasıl bir ilişki olduğunu incelemek için Spearman Korelasyon analizi yapılmış, sonuçlar Tablo 6’da sunulmuştur.

**Tablo 6. Öğretmenlerin okullarına ilişkin imaj algıları ile 8. sınıf öğrencilerinin okul başarıları arasındaki ilişki katsayıları ve anlamlılık düzeyleri**

	r	p
<b>Kurumsal Etik</b>	0.085	0.051
<b>Çalışma Ortamı</b>	0.190	0.000*
<b>Hizmet Kalitesi</b>	0.215	0.000*
<b>Duygusal Çekicilik</b>	0.242	0.000*
<b>Finansal Sağlamlık</b>	0.360	0.000*
<b>Toplumsal Sorumluluk</b>	0.179	0.000*
<b>Yönetim Kalitesi</b>	0.128	0.003*
<b>Toplam Puan</b>	0.230	0.000*

\*:  $p<0.05$

Tablo 6 incelendiğinde, öğretmenlerin okullarının kurumsal açıdan etik yaklaşımlarına ilişkin imaj algıları ile öğrencilerin yılsonu başarı puanları arasındaki ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ( $p>0.05$ ); okullarının çalışma ortamlarına ilişkin imaj algıları ile öğrencilerin yılsonu başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı derecede pozitif yönlü çok zayıf bir ilişki olduğu ( $p<0.05$ ); okullarının hizmet kalitesine ilişkin imaj algıları ile öğrencilerin yılsonu başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı derecede pozitif yönlü çok zayıf bir ilişki olduğu ( $p<0.05$ ); okullarının duygusal açıdan çekiciliklerine ilişkin imaj algıları ile öğrencilerin yılsonu başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı derecede pozitif yönlü çok zayıf bir ilişki olduğu ( $p<0.05$ ); okullarının finansal sağlamlıklarına ilişkin imaj algıları ile öğrencilerin yılsonu başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı derecede pozitif yönlü zayıf bir ilişki olduğu ( $p<0.05$ ); okullarının toplumsal sorumluluk anlayışlarına ilişkin imaj algıları ile öğrencilerin yılsonu başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı derecede pozitif yönlü çok zayıf bir ilişki olduğu ( $p<0.05$ ); okullarının yönetim kalitesine ilişkin imaj algıları ile öğrencilerin yılsonu başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı derecede pozitif yönlü çok zayıf bir ilişki olduğu ( $p<0.05$ ); okullarına ilişkin imaj algıları ile öğrencilerin yılsonu başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı derecede pozitif yönlü çok zayıf bir ilişki olduğu görülmektedir ( $p<0.05$ ).

Araştırmada öğretmenlerin nezdinde okulların kurumsal açıdan etik olmalarıyla ilgili imajlarının, öğrenci başarıları ile bir ilişkisi olmadığı bulunmuştur. Buna karşılık, diğer alt boyutlar itibarıyla (“çalışma ortamı”, “hizmet kalitesi”, “duygusal çekicilik”, “finansal sağlamlık”, “toplumsal

sorumluluk”, “yönetim kalitesi”) öğretmenlerin okullarının imajına ilişkin algıları arttıkça, öğrencilerin okul başarılarının da pozitif yönde arttığı belirlenmiştir.

Okullar bazında benzeri bir çalışmaya rastlanmamış olsa da, eğitim sektörü dışındaki bir örgütte çalışanların imaj algıları ile örgütün performansı arasındaki ilişki üzerine yaptıkları bir çalışmada Vigoda-Gadot vd. (2003), örgütsel imaj algısı ile örgütsel etkililik arasında pozitif yönlü güçlü bir ilişki bulmuşlardır.

## **Tartışma**

Öğretmenlerin okulları ile ilgili imaj algıları olumludur. Öğretmenlere göre okulları kurumsal açıdan etik, olumlu çalışma ortamına sahip ve duygusal açıdan çekicidir. Öğretmenlerin okulları ile ilgili imaj algılarını olumsuz yönden etkileyen etmenlerin başında okulların finansal açıdan yetersizliği ve toplumsal konulara uzak oluşları gelmektedir. Kılıçaslan'ın (2011) kamu ilköğretim okulları öğretmenleriyle yürüttüğü çalışmasında öğretmenlerin okullarının imajı ile ilgili algılarının alt boyutlarına ait aritmetik ortalamaların “kurumsal etik” dışında, mevcut çalışmadaki aritmetik ortalamalara göre daha yüksektir. Örgütsel imaj algısının alt boyutları açısından bakıldığında, iki çalışma arasındaki en belirgin farkın, Kılıçaslan'ın (2011) çalışmasına katılan kamu ilköğretim okulu öğretmenlerinin okullarını finansal açıdan daha güçlü bulmaları olduğu görülmektedir. Mevcut çalışmada ise “finansal sağlamlık” boyutunun, öğretmenlerin okullarının imajları ile ilgili algılarının en zayıf noktasını oluşturduğu bulunmuştur. Mevcut çalışmanın okul imajının “kurumsal etik” alt boyutuyla ilgili bulguları, Kılıçaslan'ın (2001) çalışmasından elde edilen bulgulara göre göreceli olarak daha olumlu olmakla birlikte, öğretmenlerin beklentilerinin yeterince karşılanmadığı anlaşılmaktadır. “Kurumsal etik” boyutu, hem öğretmene hem de öğrenciye dönük maddeler içermektedir. Karmaşık ve zor bir iş olan eğitim-öğretim, bu işin birinci derecede sorumluları olan öğretmenlere önemli görev ve sorumluluklar yüklemektedir. Özünde büyük fedakârlıklar gerektiren öğretmenlik mesleğinin gerektiği gibi yapılabilmesi, öğretmenlerin de yapılandırmada söz sahibi olduğu süreçler ve adil bir işleyiş ile olanaklıdır. Öğretmenleri “mesleki tükenmişlik” ten uzak tutacak güdüleme yöntemleri ve ödül mekanizmaları, okul yönetiminin önemli araçlarıdır (Yücel, 2006). Yönetimin adil olduğuna ilişkin olarak duyulan güven, öğretmenlerin çok daha mutlu ve verimli çalışmalarını sağlayacaktır.

Mevcut çalışma, Kılıçaslan'ın (2011) çalışması ile paralel biçimde, öğretmenlerin okullarının “duygusal çekicilik”ini yeterli bulmadıklarını göstermektedir. Öğretmenlerin okula bağlılıklarının bir göstergesi olan “duygusal çekicilik” alt boyutu, hem okulun imajı hem de okulun etkililiği açısından önemlidir (Alves ve Raposo, 2010; Erkmen ve Çerik, 2007). “Duygusal çekicilik”in, öğretmenlerin işten ayrılmak istememeleri, kendilerini çalıştıkları okulda değerli ve mutlu hissetmeleri, okullarıyla gurur duymaları, beğenilme ve takdir edilme gereksinimlerinin karşılanması gibi öğretmenlere dönük maddeleriyle ilgili olarak öğretmenlerin düşük algılarının, yöneticilerin öğretmenlerle ilişkileri ve yönetim anlayışları ya da okulda yaratılan iklim açısından önemli ipuçları verdiği söylenebilir. Yine, “duygusal çekicilik”in öğrencilere dönük maddeleri ile ilgili olarak öğretmenlerin düşük algıları da, öğrenciler açısından iyileştirilmesi gereken alanları işaret etmektedir. Bu bulgudan, öğretmenlerin nezdinde okulların imajını güçlendirmek için okuldaki sanatsal, kültürel ve sportif etkinliklere daha çok önem verilmesi gerektiği anlaşılmaktadır. Öğrencilerin çok yönlü bireyler olarak yetiştirilmeleri ile ilgili gerekli önlemler alınmalıdır.

İki çalışmayla ilgili olarak dikkati çeken bir diğer nokta, ölçeğin “toplumsal sorumluluk” alt boyutu ile ilgili öğretmen algılarının, benzer bir biçimde, diğer alt boyutlarla ilgili algılara kıyasla daha düşük oluşudur. Her iki çalışmada da öğretmenler okullarının topluma dönük, çevreleriyle ilgili etkinliklerini ve katkılarını yeterli bulmamaktadırlar. Bu bulgu, öğretmenlerin, toplumun öncü



örgütleri olarak okulların çevrelerine karşı sorumluluklarını yeterince yerine getirmediklerini düşündüklerini göstermektedir. Örgütlerin “toplumsal sorumluluk”lara dönük duyarlılıkları, güçlü imaj oluşumu için önemlidir. Toplumsal açık sistemler olarak okullar, çevreleriyle olan etkileşimleri ile bazı etkiler yaratırlar, bu etkiler de bazı izlenimleri beraberinde getirir. Bireylerin zihinlerinde oluşan görüntüler biçiminde tanımlanan örgütsel imaj, işte tam da bu yaratılan izlenimlerin bir ürünüdür. Dolayısıyla toplumla etkileşim, toplumsal sorumluluk, örgütsel imajın öne çıkan bir bileşenidir. Toplumsal işlevleri açısından bakıldığında, eğitim örgütleri nezdinde toplumsal sorumluluk boyutundaki düşük performansın yaşatacağı kayıpları tahmin etmek güç değildir. Bu çalışmada da okulların toplumsal etkinlikleri, okul yönetimlerince geliştirilmesi gereken bir alan olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin algıları ile belirlenen bu durum, şüphesiz etkinliklerin yürütülmesi sürecinde öğretmenlere de bir takım görev ve sorumluluklar yükleyecektir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, meslekte yeni olan öğretmenlerin okullarıyla ilgili imaj algıları kıdemli öğretmenlere göre daha düşüktür. Meslekte yeni olan öğretmenlerin okullarının imajları ile ilgili olarak “hizmet kalitesi” ve “duygusal çekicilik” alt boyutlarındaki algıları, meslekteki kıdemi 20 yıl ve üzeri olan öğretmenlere kıyasla daha düşüktür. Diğer bir değişle, meslekte yeni olan öğretmenlerin çalışmakta oldukları okulun hizmetinin niteliği ile ilgili beklentileri, kıdemli öğretmenlere kıyasla daha yüksektir. Aynı biçimde, “hizmet kalitesi” alt boyutunda olduğu gibi, “duygusal çekicilik” alt boyutunda da meslekte yeni olan öğretmenlerin kıdemli öğretmenlere göre çalıştıkları okulun “duygusal çekicilik” boyutu ile ilgili beklentileri daha yüksektir. Meslekte yeni olan öğretmenlere göre okulları finansal açıdan daha az sağlam; duygusal açıdan ise daha az çekicidir. Meslekte yeni olan öğretmenlerin maaşları ve okullarının ekonomik gücü ile ilgili beklentileri daha yüksektir. Kılıçaslan’ın (2011) çalışmasında, örgütsel imajı oluşturan “finansal sağlamlık” dışındaki alt boyutlarda, öğretmenlerin meslekteki kıdemi arttıkça, örgütsel imaj algılarının da arttığı bulunmuştur. Mevcut çalışmadan farklı olarak, öğretmenlerin “finansal sağlamlık” ile ilgili algılarının meslekteki kıdeme göre değişmediği belirlenmiştir. Mevcut çalışmanın bulguları ile Kılıçaslan’ın (2011) çalışmasının bulguları, “hizmet kalitesi” ve “duygusal çekicilik” alt boyutlarında örtüşmektedir. Her iki çalışmada da meslekte yeni olan öğretmenlerin nezdinde okulun imajının güçlendirilmesi için öğretmenlerin “hizmet kalitesi” ve “duygusal çekicilik” alt boyutlarındaki beklentilerinin karşılanması gerektiği ortaya konmuştur. Öğretmenlerin okullarına ilişkin imaj algıları olumlu yönde arttıkça öğrencilerin başarıları da pozitif yönde artacaktır.

Elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin kadın ve erkek oluşunun okullarına ilişkin imaj algılarını etkilemediği görülmüştür. Mevcut araştırmanın öğretmenlerin okullarına ilişkin örgütsel imaj algılarının cinsiyet değişkenine göre değişmediği bulgusu, Gürbüz’ün (2008) araştırma bulguları ile örtüşmektedir. Gürbüz’ün (2008) çalışmasında da, kadın ya da erkek olmanın öğretmenlerin okullarına ilişkin imaj algılarını etkilemediği bulunmuştur. Diğer taraftan, Kılıçaslan’ın (2011) çalışmasında ise, tüm alt boyutlar itibariyle kadın öğretmenler ile erkek öğretmenlerin örgütsel imaj algılarının farklı olduğu ortaya konmuştur. Kılıçaslan (2011) çalışmasında, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla örgütsel imaj algılarının daha düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgular öğretmenlerin eğitim enstitüsü, lisans, yüksek lisans ve üzeri eğitim almış olmalarının okullarına dönük imaj algılarını etkilemediğini göstermiştir. Gürbüz’ün (2008) çalışmasında, öğretmenlerin eğitim düzey grupları arasında örgütsel imajı oluşturan, “hizmet kalitesi”, “yönetim kalitesi”, “toplumsal sorumluluk”, “duygusal çekicilik” ve “kurumsal etik” alt boyutları açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Gürbüz (2008) çalışmasında, yüksek lisans mezunu öğretmenlerin okul kütüphanesini göreceli olarak daha

yetersiz bulduklarını, yüksek lisans mezunu öğretmenlerin “yönetim kalitesi” ile ilgili beklentilerinin daha yüksek olduğunu, öğretmenlerin eğitim düzeyi yükseldikçe “toplumsal sorumluluk”, “duygusal çekicilik” ve “kurumsal etik” alt boyutları ile ilgili beklentilerinin de pozitif yönde arttığı sonuçlarına ulaşmıştır. Kılıçaslan’ın (2011) araştırma sonuçları da mevcut araştırmadan farklı olup, eğitim durumu değişkeninin sadece öğretmenlerin “finansal sağlamlık” ile ilgili algıları üzerinde etkisiz olduğunu ortaya koymuştur. Kılıçaslan (2011) çalışmasında, öğretmenlerin eğitim durumu arttıkça farkındalık düzeylerinin de arttığını belirtmiş, eğitim düzeyi artan öğretmenlerin mevcut durum ile olması gereken durumun ayırdına daha iyi vardıklarını ve böylece beklentilerinin yükseldiği yorumunu getirmiştir.

Çalışma grubun oluşturan öğretmenlerin buldukları okuldaki çalışma sürelerinin okullarına ilişkin imaj algılarını etkilemediği anlaşılmaktadır. Gürbüz’ün (2008) çalışmasında da öğretmenlerin buldukları okuldaki çalışma süre grupları arasında, mevcut çalışmadaki bulgulara paralel olarak, “hizmet kalitesi”, “yönetim kalitesi”, “finansal sağlamlık”, “toplumsal sorumluluk”, “duygusal çekicilik” ve “kurumsal etik” alt boyutları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Kılıçaslan’ın (2011) araştırmasında ise, bulunulan okuldaki çalışma süresi uzadıkça öğretmenlerin örgütsel imaj algısının yükseldiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Araştırmada öğretmenlerin nezdinde okulların kurumsal açıdan etik olmalarıyla ilgili imajlarının, öğrenci başarıları ile bir ilişkisi olmadığı bulunmuştur. Buna karşılık, diğer alt boyutlar itibariyle (“çalışma ortamı”, “hizmet kalitesi”, “duygusal çekicilik”, “finansal sağlamlık”, “toplumsal sorumluluk”, “yönetim kalitesi”) öğretmenlerin okullarının imajına ilişkin algıları arttıkça, öğrencilerin okul başarılarının da pozitif yönde arttığı belirlenmiştir. Okullar bazında benzeri bir çalışmaya rastlanmamış olsa da, eğitim sektörü dışındaki bir örgütte çalışanların imaj algıları ile örgütün performansı arasındaki ilişki üzerine yaptıkları bir çalışmada Vigoda-Gadot vd. (2003), örgütsel imaj algısı ile örgütsel etkililik arasında pozitif yönlü güçlü bir ilişki bulmuşlardır.

Araştırma sonuçlarına göre öneriler uygulamaya ve araştırmacılara yönelik olmak üzere iki başlık altında ele alınmıştır.

### ***Uygulamaya Dönük Öneriler***

MEB yöneticileri,

- hem okulların etkililiğini hem de paydaşların memnuniyetini artırmak için, çalışanların ve dış paydaşların okullarıyla ilgili imaj algılarını önemsemelidirler.

### ***araştırmacılara dönük öneriler***

- öğretmenlerin, yöneticilerin, öğrencilerin ve velilerin örgütsel imaj algıları farklı eğitim düzeylerinde ayrı ayrı incelenip, ve karşılaştırmalar yapılarak değerlendirilebilir.
- rekabeti çok daha yoğun yaşayan ve okulun etkililiği gereksinimini göreceli olarak çok daha önemseyen özel okullarda da öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ve örgütsel imaj algıları incelenebilir.
- örgütsel imaj algıları açılarından özel okul, kamu okulu karşılaştırması yapılabilir.
- paydaşların okulların imajları ile ilgili algılarının sadece okulların akademik etkililiği ile değil, diğer alanlardaki performansları ile ilişkilerine de bakılabilir.
- okulların tercih edilme durumları ya da veli – öğrenci sadakati açısından özel okulların imajı ile ilgili algıları ölçülebilir.

## Kaynakça

- Alves, H., & Raposo, M. (2010). The influence of university image on student behaviour. *International Journal of Educational Management*, 24(1), 73 – 85.
- Balci, A. (2009). Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler. 7. Baskı. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Bahçeci, M. (2009). *Velilerin Okul İmajına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Bektaş, F. (2010). Örgütsel imaj ve örgüt kültürü: Öğretmen adayı örneğinde nedensel bir araştırma. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi*, 1(Yaz), 5-18.
- Bogler, B., & Somech, A. (2004). Influence of teacher empowerment on teachers' organizational commitment, professional commitment and organizational citizenship behavior in schools. *Teaching and Teacher Education*, 20(3), 277-289.
- Carmeli, A. (2005). Perceived external prestige, affective commitment and citizenship behaviors. *Organization Studies*, 26(3), 443-464.
- Çobanoğlu, A. (2011). *Resmi ve özel ilköğretim okullarının okul imajının öğretmen ve veli görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- DiPaola, M. F., & Hoy, W. K. (2005). Organizational citizenship of faculty and achievement of high school students. *The High School Journal*, Feb/Mac, 35-44.
- Erkmen, T. ve Çerik, Ş. (2007). Kurum imajını oluşturan kurum kimliği boyutları bağlamında örgüte bağlılığın incelenmesi: üniversite öğrencileri üzerine bir uygulama. *Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(28),107-119.
- Gray, E. R., & Balmer, J. M. T. (1998). Managing corporate image and corporate reputation. *Long Range Planning*, 31(5), 695-702.
- Gupta, S. (2002). Strategic Dimensions of Corporate Image: Corporate Ability and Corporate Social Responsibility as Sources of Competitive Advantage via Differentiation, UMI Dissertations, Temple University, USA.
- Gürbüz, S. (2008). Yönetici, öğretmen ve velilere göre ankara ili özel ve kamu ilköğretim okullarının kurumsal imajı. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ivy, J. (2001). Higher education institution image: A correspondence analysis approach. *The International Journal of Educational Management*, 15(6/7), 276-282.
- Jurewicz, M. M. (2004). *Organizational citizenship behaviors of Virginia Middle School teachers: A study of their relationship to school climate and achievement*. Unpublished Doctoral Dissertation, College of William and Mary, Williamsburg, VA.
- Karabey, C. N. ve İşcan, Ö. F. (2007). Örgütsel özdeşleşme, örgütsel imaj ve örgütsel vatandaşlık davranışı ilişkisi: Bir uygulama. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 21(2), 231-241.
- Karabey, C. N. (2005). *Örgütsel özdeşleşme, örgütsel imaj ve örgütsel vatandaşlık davranışı ilişkisi: bir uygulama*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Karaköse, T. (2006). *Eğitim Örgütlerindeki iç ve dış paydaşların kurumsal itibara ilişkin algılamaları*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

- Kılıçaslan, H. (2011). *İlköğretim okullarının kurumsal imajına yönelik yönetici ve öğretmen algıları: Bolu ili merkez ilçe örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Khalid, S. A, Jusoff, K., Othman, M., Ismail, M., & Rahman, N. A. (2010). Organizational citizenship behavior as a predictor of student academic achievement. *International Journal of Economics and Finance*, 2(1), 65-71.
- Kozanoğlu, C. (1992). *Cilalı İmaj Devri*. 1. Baskı. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Marziliano, N. (1998). Managing the corporate image and identity: A borderline between fiction and reality. *International Studies of Management and Organization*, 28(3), 3-11.
- Nguyen, N., & LeBlanc, G. (2001). Image and reputation of higher education institutions in students' retention decisions. *The International Journal of Education Management*, 15, 303-311.
- Örer, L. (2006). *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesinin kurumsal imajının öğrenciler açısından ölçülmesi üzerine bir alan çalışması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş
- Palacio, A. B., Meneses, G. D., & Perez, P. J. P. (2002). The configuration of the university image and its relationship with the satisfaction of students. *Journal of Educational Administration*, 40(5), 486-505.
- Polat, S. (2011). Üniversite öğrencilerine göre Kocaeli Üniversitesinin örgütsel imajı. *Eğitim ve Bilim*, 36(160), 105-119
- Polat, S. (2009). Organizational citizenship behavior (OCB) display levels of the teachers at secondary schools according to the perceptions of the school administrators. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 1(1), 1591-1596.
- Schultz, D., & Kitchen, P.J. (2004). Managing the changes in corporate brandig and communication: Closing and re-opening the corporate umbrella. *Corporate Reputation Review*, 6(4). 347-366
- Topaloğlu, R. (2010). *Kurumsal imaj ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin tespitine yönelik bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Vigoda-Gadot, E., Vinarski-Peretz, H., & Ben-Zion, E. (2003). Politics and image in the organizational landscape: An empirical examination amongst public sector employees. *Journal of Managerial Psychology*, 18(8), 764-787.
- Yılmaz, K. ve Çokluk-Bökeoğlu, O. (2008). Organizational Citizenship Behaviors and Organizational Commitment in Turkish Primary Schools. *Word Applied Sciences Journal*, 3(5),775-780
- Zobar, A. (2006). *Ailelerin ve öğrencilerin okul seçimlerini etkileyen faktörler: Ankara - Çankaya örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

**Araştırma makalesi:** Demiröz, S., & Kavak, Y. (2019). Öğretmenlerin örgütsel imaj algıları ve öğrenci başarıları arasındaki ilişki üzerine bir çalışma. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21 (2), 231-246.



## Examining the Knowledge Level of Pre-Service Teachers' About Curriculum

Berfu KIZILASLAN TUNÇER\*, Çavuş ŞAHİN\*\*

Received date: 10.01.2019

Accepted date: 03.07.2019

### Abstract

The aim of this study is to determine the knowledge level of the preservice teachers and to explain their knowledge level about curriculum according to several variables. Since curriculum are an important part of teaching process, it is crucial to determine the level of knowledge of preservice teachers who will be the implementers of teaching programs. In the study, the survey models was used. The population of this study consists of preservice teachers studying Primary Education and Preschool Education in the Department of Basic Education at Çanakkale Onsekiz Mart University. The sample was determined by criterion sampling method. The criterion was that the pre-service teachers had received Teaching Principles and Methods program course which they had been intensively informed about their education programs. "Education Program Achievement Test" and "Personal Information Form" were used as data collection tools. This tests are developed by the researchers. The data were analyzed by using SPSS 22.0 package program and the findings were interpreted. In addition, the relationship of preservice teachers' level of knowledge about curriculum regarding to gender, class, teaching principles and methods lesson success grade, department and grade point average variables were determined.

**Keywords:** Curriculum, Teaching Program , Preservice Teacher

\* Çanakkale Onsekiz Mart University, Faculty of Education, Department of Primary Education, Çanakkale, Turkey; [btuncer@comu.edu.tr](mailto:btuncer@comu.edu.tr)

\*\* Çanakkale Onsekiz Mart University, Faculty of Education, Department of Primary Education, Çanakkale, Turkey; [csahin25240@yahoo.com](mailto:csahin25240@yahoo.com)

# Öğretmen Adaylarının Eğitim Programına İlişkin Bilgi Düzeylerinin İncelenmesi

**Berfu KIZILASLAN TUNÇER\*, Çavuş ŞAHİN\*\***


**Geliş tarihi: 10.01.2019**


**Kabul tarihi: 03.07.2019**

## Öz

Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının eğitim programlarına ilişkin bilgi düzeylerini belirleyerek, öğretmen adaylarının eğitim programlarına ilişkin bilgi düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre farklılaşma düzeylerini açıklamaktır. Eğitim programları öğretim sürecinin önemli bir parçası olduğundan, eğitim programlarının uygulayıcısı olacak öğretmen adaylarının programa ilişkin bilgi düzeylerini belirlemek önem taşımaktadır. Araştırma betimsel türde bir araştırma olup, tarama modelinde desenlenmiştir. Bu araştırmanın evrenini 2017-2018 öğretim yılı bahar yarıyılında Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı ve Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Ölçüt ise öğretmen adaylarının eğitim programlarına ilişkin bilgileri yoğunluklu olarak aldıkları “Öğretim İlke ve Yöntemleri” dersini almış olmalarıdır. Araştırmada “Eğitim Programı Başarı Testi” ve “Kişisel Bilgiler Formu” kullanılmıştır. Bu testler araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Verilerin analizinde SPSS 22.0 paket programı kullanılarak bulgular belirlenmiş ve elde edilen bulgular yorumlanmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının eğitim programlarına ilişkin bilgi düzeylerinin cinsiyet, öğrenim görülmekte olan anabilim dalı, Öğretim İlke ve Yöntemleri dersi başarı notu, sınıf ve genel not ortalaması değişkenleri ile ilişkisi belirlenmiştir.

**Anahtar kelimeler:** Eğitim Programı, Öğretim Programı, Öğretmen Adayı

\* Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Çanakkale, Türkiye; btuncer@comu.edu.tr

\*\* Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Çanakkale, Türkiye; csahin25240@yahoo.com

## 1. Giriş

M.Ö. 1. yüzyıla kadar uzanan bir kullanımı olan eğitim programı kavramı, Julius Ceaser ve askerlerinin Roma'da yarıştıkları oval biçimdeki yarış pistinin Latince adı olan curriculum kelimesinden ortaya çıkmış ve soyut bir anlam kazanarak bugünkü eğitim programına izlenen yol anlamında girmiştir (Oliva, 1988; Akt: Demirel, 2007). Yıllar içinde izlenice, yetişek, müfredat gibi isimlerle anılan eğitim programı, eğitim programcıları tarafından bugüne kadar çeşitli şekillerde tanımlanmıştır.

Türkiye'de program geliştirmenin öncülerinden olan Ertürk (1986), eğitim programına "yetişek" adını vermekte ve "geçerli öğrenme yaşantıları düzeni" olarak tanımlamakta, Varış (1996) ise eğitim programını, "bir eğitim kurumu tarafından, milli eğitimin ve okulun amaçlarını gerçekleştirmek amacıyla sağlanan tüm etkinlikleri kapsar " diye tanımlamaktadır. Program öğrenilmesi gerekenin ne olduğunu tanımlar. Genellikle spesifik olarak derslerde ne öğretileceğini açıkladığını düşünülmele beraber, aynı zamanda öğrencilerin sosyal olarak gelişmelerini sağlayacak aktiviteleri de açıklar (Ross, 2003). Yıllardır birçok farklı yorumlamayla farklı tanımlara ulaşan eğitim programı (Oliva, 1997):

- Okulda öğretilendir.
- Konular kümesidir.
- İçeriktir.
- Çalışma programıdır.
- Materyaller kümesidir.
- Derslerin sırasıdır.
- Performans amaçlarının kümesidir.
- Ekstra sınıf aktivitelerini, rehberlik ve kişilerarası iletişim gibi okulla ilgili her şeydir.
- Okul içinde ve dışında okul tarafından yönetilen öğretim düzenleridir.
- Okul personeli tarafından planlanan her şeydir.
- Öğrenenlerin okul deneyimleri sonucunda kazandıkları bireysel deneyimlerdir.

Program, gerek dar çerçevede okulun öğretmesi gereken konular gerekse geniş bir perspektifle bireylerin topluma katılımı için gerekte olan tecrübeler olarak düşünülün, eğitimcileri, öğrencileri ve toplumdaki diğer bireyleri etkiler (Ornstein ve Hunkins, 2014). Program basit şekilde bir plan, bir harita, takip edilmesi gereken bir listedir. Eğitim programı, çalışma kitaplarında, okulda kullanılan materyallerde ya da bir öğretmenin ders planında bulunabilir (Ellis, 2004). Birbirleriyle devamlı etkileşimde bulunan öğrenci, öğretmen ve program olmak üzere üç temel öğesi bulunan eğitim olgusunun, etkili ve verimli olması bu üç parçanın koordineli bir biçimde amaca doğru ilerlemesine bağlıdır. Bu öğelerin herhangi birinin bozuk, zayıf, verimsiz olması veya yanlış işlemesi bütün bir sistemin verimliliğini düşürecektir. Bu üç öğe birbirlerine eşit derecede öneme sahiptirler (Üstüner, 2004).

Eğitim programı, eğitim öğretim etkinliklerini organize eden temel bir yol göstericidir. Öğretmen ya da öğretmen adaylarının temel becerileri arasında eğitim programı okuyazarı olmak da yer almaktadır. Öğretmen adaylarının aldıkları eğitimin onları bir eğitim programı okuyazarı yapması gerekmektedir. Öğretmen adaylarının eğitim programı okuyazarlığının artması için eğitim programının öğelerinin bilgisine sahip olmaları gerekmektedir (Bolat, 2017). Programın uygulayıcısı olan öğretmenler gerektiğinde, programla ilgili geri bildirimlerde bulunarak program yapıcıları programda değişiklik yapmaya sevk etmelidir. Bunun için öğretmenlerin bireysel olarak sorumluluk almaları gerekmektedir (Kelly, 2009).

Programın geliştirilme sürecinde ve uygulanmasında aktif rol alan öğretmenlerin süreç üzerindeki etkileri göz ardı edilemez. Öğretmen öğretim faaliyetlerinde uygulanan program gerekliliklerine uygun planlanıp, planladığı biçimi ile uygulanamıyor ise, o programın genel başarıyı yakalaması olanaksızdır. Programın uygulama süreci başarısı için öğretmenlere önemli sorumluluklar verilmiştir. Bu da uygulama sürecine konulan programın başarısı için, öğretmenlerin ilk önce ve devamlı eğitilmelerini önemli duruma getirmektedir (Taşdemir, 2007). Akınoğlu ve Doğan (2012) eğitim programlarının hayata geçirilebilmesi için öğretmenlerin eğitim programlarının yapısı, kapsamı, ilişki ve özelliklerini anlaması gerektiğini vurgulamış ve ayrıca öğretmenlerin programı hayata geçirmek için yapılması gerekenleri planlayabilmesinin önemli olduğunu belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin, okulda ve sınıfta yazılı bir belge durumunda olan eğitim programını uygun şekillerde uygulamaya dönüştürmesi gerekmektedir. Bunun yapabilmeleri için öncelikle programa ait özellikleri, programın yapısını ve kapsamını iyi anlamaları ve programı nasıl uygulamaya geçireceklerini tasarlamaları gerekir. Eğitim öğretim alanında gerek ulusal gerekse uluslararası alanda yenilik yapabilmenin en iyi göstergesi programların planlandığı şekilde hayata geçirilmesi ile mümkündür. Programların uygulamaya geçirilmesinde karşılaşılan birçok sorun vardır. Bu sorunlardan birisi de öğretim programlarını uygulama sorumluluğunu taşıyan öğretmenlerin, öğretim programını ne kadar özümstedikleri ve programa ilişkin tutumlarının ve onu uygulamaya geçirebilme yeterliklerinin derecesidir (Akınoğlu ve Doğan, 2012).

Bu araştırmanın amacı, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının eğitim programlarına ilişkin bilgi düzeylerini belirleyerek, öğretmen adaylarının eğitim programlarına ilişkin bilgi düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre farklılaşma düzeylerini açıklamaktır. Araştırmanın temel amacına bağlı olarak geliştirilen alt problemlere aşağıda yer verilmiştir:

1. Öğretmen adaylarının eğitim programlarına ilişkin bilgi düzeyleri ne seviyededir?
2. Öğretmen adaylarının eğitim programlarına ilişkin bilgi düzeyleri cinsiyetlerine, öğrenim görmekte oldukları ana bilim dalına, sınıf düzeylerine, öğretim ilke ve yöntemleri dersi başarı notlarına ve genel not ortalamalarına göre farklılık göstermekte midir?

## **2. Yöntem**

Bu bölümde araştırma modeline ilişkin bilgiler sunulmuştur.

### **2.1. Araştırmanın Modeli/ Deseni**

Tarama modelinde desenlenen bu araştırma betimsel türden bir araştırmadır. Mevcut durumu olabildiğince bütün haliyle inceleyen; bireylerin veya toplulukların fiziksel, tarihi veya etnografik özelliklerini özetleyen araştırmalara tarama modeli araştırmalar adı verilir (Büyüköztürk vd., 2012).

Bu çalışmanın evrenini Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi ve Okul Öncesi Eğitimi anabilim dalında öğrenim görmekte olan öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme, ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Örnekleme belirlerken kullanılan ölçüt, öğretmen adayının Öğretim İlke ve Yöntemleri dersini almış olmasıdır. Çünkü bu ders eğitim programı ile ilgili temel bilgilerin verildiği derstir. Ayrıca bu ders, hem Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalında okuyan öğretmen adaylarının hem de Sınıf Eğitimi alanında okuyan



öğretmen adaylarının eğitim programına ilişkin bilgileri aldıkları ortak bir derstir. Çalışmada; öğretmen adaylarının eğitim programlarına ilişkin başarı düzeyleri belirlenerek, eğitim programlarına ilişkin başarı düzeyinin öğretim ilke ve yöntemleri dersi başarı notu, genel not ortalaması, anabilim dalı ve sınıf değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Tablo 1’de örnekleme ilişkin sayısal bilgiler sunulmuştur:

**Tablo 1: Öğretmen adaylarına ait kişisel bilgiler**

		f	%
<b>Anabilim Dalı</b>	Sınıf Eğitimi	184	66.9
	Okul Öncesi Eğitimi	91	33.1
	TOPLAM	275	100
<b>Cinsiyet</b>	Kadın	224	81.5
	Erkek	51	18.5
	TOPLAM	275	100
<b>Sınıf</b>	3.sınıf	121	44
	4.sınıf	154	56
	TOPLAM	275	100
<b>ÖYT Notu</b>	AA	41	14.9
	BA	60	21.8
	BB	54	19.6
	CB	66	24
	CC	40	14.5
	DC	11	4
	DD	3	1.1
	FD	0	0
	FF	0	0
	TOPLAM	275	100
<b>Genel Not Ortalaması</b>	0-2,50	50	18.2
	2.51 – 3.00	129	46.9
	3.01 – 4.00	96	34.9
	TOPLAM	275	100

Yukarıdaki tabloda kişisel bilgileri sunulmuş olan toplam 275 öğretmen adayı araştırmanın örneklemini oluşturmuştur.

### **2.3. Verilerin Toplanması/Süreç**

Verilerin toplanması amacıyla araştırmacılar tarafından “Eğitim Programı Başarı Testi” geliştirilmiştir. Geliştirilme süreci aşağıdaki başlıkta detaylı biçimde açıklanan “Eğitim Programı Başarı Testi” Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi ve Okul Öncesi Eğitimi anabilim dalında öğrenim görmekte olan 275 öğretmen adayına uygulanmıştır. Testin başında ayrıca kişisel bilgilere ait sorular yer almıştır.

### **2.3.1. Veri toplama araçları**

Verilerin toplanması amacıyla araştırmacılar tarafından “Eğitim Programı Başarı Testi” geliştirilmiştir. Eğitim programlarına ilişkin temel kavramlara ilişkin bilgileri ölçen 29 soru maddesi hazırlanmıştır. Kapsam geçerliğinin belirlenmesi amacıyla eğitim programına ilişkin bilgiler ile test maddelerinin uyumunu belirleyen belirtke tablosu hazırlanmıştır. Testte her kazanımı ölçecek benzer sayıda maddeler bulunmasına özen gösterilmiştir. Testten alınabilecek en yüksek puan 100, en düşük puan ise 0’dır. Testin kapsam ve görünüş geçerliklerinin belirlenmesi amacıyla eğitim programları uzmanı iki öğretim üyesinden uzman görüşü alınmış ve gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra test uygulama grubunda yer almayan 150 kişiye uygulanarak ön deneme yapılmıştır. Öğretmen adaylarının testte yer alan sorulara verdikleri cevaplar incelenerek, tüm maddeler için ayırt edicilik ve güçlük indeksleri hesaplanmıştır. Öğretmen adaylarının testten aldıkları puanlar büyükten küçüğe doğru sıralanmıştır. En yüksek puanı alan %27’lik dilim üst grup, en düşük puanı alan %27’lik dilim alt grup olarak belirlenmiştir. Üst grupta ve alt grupta bulunan öğretmen adaylarının çoktan seçmeli testteki sorulara verdikleri yanıtlar Microsoft Excel programına girilerek maddelerin madde güçlük indeksleri ve madde ayırt edicilik indeksleri belirlenmiştir. Madde analizi uygulanan maddelerden, madde ayırtıcılık indeksi 0.20 ve altında 8 madde testten çıkarılmış, madde ayırtıcılık indeksi 0.29 çıkan bir maddenin ise çalışmayan bir seçeneği düzeltilmiştir. Geri kalan 20 maddenin ayırt edicilik indekslerinin 0.24 ile 0.65 arasında olduğu görülmektedir. 20 maddelik testin ortalama güçlüğü 0.51, ortalama ayırt edicilik gücü 0.43 olarak belirlenmiştir.

Testte yer alan maddelerin madde güçlük indekslerinin 0.18 ile 0.84 arasında yer aldığı görülmektedir. Testin ortalama güçlüğü 0.51 olarak belirlenmiştir. Madde güçlük indeksi maddenin doğru yanıtlanma oranını gösteren değerdir. Bu değer bire yaklaştıkça madde kolaylaşır, sıfıra yaklaştıkça madde zorlaşır. Başarı testlerinde maddelerin güçlük indeksinin 0.50 civarında olması tercih edilen bir durumdur. 0.50 madde güçlük indeksine sahip maddeler orta düzeyde zorluğa sahip maddelerdir. Orta zorluk düzeyindeki maddelerden oluşan testlerin güvenilirlik düzeylerinin daha yüksek olduğu bilinmektedir. Ayrıca testte yer alan maddelerin her birinin güçlük düzeyleri farklı olmakla beraber, bu maddelerin ortalamasına göre testin ortalama güçlüğü 0.50 civarında olması istenen bir durumdur (Bayrakçeken, 2007: 263). Bu durum testin zorluğunun orta düzeyde olduğu söylenebilir.

Testin güvenilirliğini belirlemek amacıyla, Kuder Richardson-20 değeri belirlenmiştir. Testteki maddelerin güçlük indeksleri farklılık gösterdiğinden KR-21 tercih edilmemiştir. Hazırlanan testlerde teste ait güvenilirlik katsayısının 0,70 ve daha yüksek olması testin geneli için yeterli bir güvenilirlik derecesidir (Büyüköztürk, 2011). Teste ait KR-20 değeri 0.84 olarak belirlenmiştir. Bu değer testin güvenilirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir.

### **2.4. Verilerin Analizi**

Araştırmanın verileri, SPSS 22.0 (Statistical Package For Social Sciences) kullanılarak frekans, yüzde, aritmetik ortalama değerleri belirlenmiş ve t-testi ile ANOVA testi yapılmıştır. Verilerin analizin kullanılacak olan istatistik yöntemini belirlemek amacıyla öncelikle ölçekten alınan puanlarının dağılımının simetrik dağılıma uygun olup olmadığı analiz edilmiştir. Bu amaçla öğretmen adaylarının “Eğitim Programı Başarı Testi” almış oldukları puanlara ilişkin Kurtosis ve Skewness değerleri incelenmiştir. Bu değer; “Eğitim Programı Başarı Testi” için (-0,093/-0,317) olarak belirlenmiştir. Değerler incelendiğinde, eğitim programı başarı testine ilişkin puanların simetrik dağılıma uyduğu görülmektedir. Bu nedenle, araştırmanın alt problemlerinin çözümünde parametrik testlerden t-testi ve ANOVA testinin kullanılması uygun görülmüştür.

Araştırmanın öğretmen adaylarının eğitim programlarına ilişkin bilgi düzeylerinin Öğretim İlke ve Yöntemleri dersi başarı notlarına göre farklılaşma durumlarını analiz eden alt problemlerinde bağımsız değişkene ait grupların sayılarında farklılık bulunduğundan bu alt problemin çözümünde non-parametrik testlerden Kruskal Wallis-H testi kullanılmıştır.

### 3. Bulgular

Bu bölümde, araştırmaya ait bulgulara alt problemlere göre sırayla yer verilmiştir.

#### 3.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “Öğretmen adaylarının eğitim programlarına ilişkin bilgileri ne seviyededir?” şeklinde ifade edilmiştir. Tablo 2’de öğretmen adaylarının eğitim programlarına ilişkin bilgi düzeylerine ait puan ortalamaları ve standart sapmaları sunulmuştur.

**Tablo 2. Öğretmen adaylarının eğitim programlarına ilişkin bilgi düzeyleri**

Eğitim Programlarına İlişkin Bilgi Düzeyi	$\bar{X}$	ss	Varyans	En düşük	En yüksek
	63,94	14,48	209,8	25	100

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmen adaylarının öğretmen adaylarının eğitim programlarına ilişkin bilgi düzeylerinin orta düzeyde olduğu ( $\bar{X} = 63,94$ ;  $SS = 14,48$ ) görülmektedir. Testten alınabilecek en yüksek puanın 100 olması nedeniyle bu değer orta düzeyde olduğu görülmektedir.

#### 3.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “Öğretmen adaylarının eğitim programlarına ilişkin bilgi düzeyleri cinsiyetlerine, öğrenim görmekte oldukları ana bilim dalına, sınıf düzeylerine, öğretim ilke ve yöntemleri dersi başarı notlarına ve genel not ortalamalarına göre farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Aşağıda öğretmen adaylarının eğitim programlarına ilişkin bilgi düzeylerinin öğrenim görmekte oldukları ana bilim dalına, sınıf düzeylerine, öğretim ilke ve yöntemleri dersi başarı notlarına ve genel not ortalamalarına göre durumuna ilişkin t-testi ve ANOVA değerleri sunulmuştur.

##### a. Öğretmen adaylarının eğitim programlarına ilişkin bilgi düzeyleri cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?

**Tablo 3. Öğretmen adaylarının eğitim programlarına ilişkin bilgi düzeyleri ile cinsiyetlerine ilişkin t-testi sonuçları**

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Kadın	224	64,15	14,63	273	0,363	0,950
Erkek	51	63,33	13,95			

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmen adaylarının eğitim programlarına ilişkin bilgi düzeyleri düzeylerinin cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir [  $t(670) = 0,363$ ,

## Öğretmen Adaylarının Eğitim Programına İlişkin Bilgi Düzeylerinin İncelenmesi

$p < 0,05$ ]. Diğer bir ifade ile kadın öğretmen adaylarının eğitim programlarına ilişkin bilgi düzeyleri ( $\bar{X} = 64,15$ ) ile erkek öğretmen adaylarının eğitim programlarına ilişkin bilgi düzeyleri ( $\bar{X} = 63,33$ ) arasında anlamlı fark yoktur.

### **b. Öğretmen adaylarının eğitim programlarına ilişkin bilgi düzeyleri öğrenim gördükleri anabilim dalına göre farklılaşmakta mıdır?**

**Tablo 3. Öğretmen Adaylarının Eğitim Programlarına İlişkin Bilgi Düzeyleri İle Öğrenim Gördükleri Anabilim Dalına İlişkin T-Testi Sonuçları**

A.B.D.	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Sınıf Eğitimi	184	65,76	13,21	273	2,904	0,075
Okul Öncesi Eğitimi	91	60,43	16,28			

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmen adaylarının eğitim programlarına ilişkin düzeylerinin öğrenim gördükleri anabilim dalına göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir [  $t(273) = 2,904$ ,  $p < 0,05$ ]. Diğer bir ifade ile sınıf eğitimi anabilim dalında öğrenim gören öğretmen adaylarının eğitim programlarına ilişkin bilgi düzeyleri ( $\bar{X} = 65,76$ ) ile okul öncesi eğitimi anabilim dalında öğrenim gören öğretmen adaylarının eğitim programlarına ilişkin bilgi düzeyleri ( $\bar{X} = 60,43$ ) arasında anlamlı fark yoktur.

### **c. Öğretmen adaylarının eğitim programlarına ilişkin bilgi düzeyleri sınıf düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?**

**Tablo 4. Öğretmen adaylarının eğitim programlarına ilişkin bilgi düzeyleri ile sınıf düzeylerine ilişkin t-testi sonuçları**

Sınıf	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
3.sınıf	121	60,90	12,87	273	3,162	0,076
4.sınıf	154	66,42	15,25			

Tablo 4 incelendiğinde, öğretmen adaylarının eğitim programlarına ilişkin düzeylerinin sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir [  $t(273) = 3,162$ ,  $p < 0,05$ ]. Diğer bir ifade ile 3.sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının eğitim programlarına ilişkin bilgi düzeyleri ( $\bar{X} = 60,90$ ) ile 4.sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının eğitim programlarına ilişkin bilgi düzeyleri ( $\bar{X} = 66,42$ ) arasında anlamlı fark yoktur.

### **d. Öğretmen adaylarının eğitim programlarına ilişkin bilgi düzeyleri Öğretim İlke ve Yöntemleri dersi başarı notlarına göre farklılaşmakta mıdır?**

**Tablo 5. Öğretmen adaylarının eğitim programlarına ilişkin bilgi düzeyleri ile sınıf düzeylerine ilişkin Kruskal Wallis- h sonuçları**

	ÖYT Notu	N	Sıra Ortalaması	sd	X <sup>2</sup>	p
Eğitim Programlarına İlişkin Bilgi Düzeyi	AA	40	152,56			
	BA	60	144,56	6	8,738	0,189
	BB	54	148,96			
	CB	66	128,23			
	CC	40	125,70			
	DC	11	92,41			
	DD	3	115,83			

Analiz sonuçları incelendiğinde, öğretmen adaylarının eğitim programlarına ilişkin bilgi düzeylerinin Öğretim İlke ve Yöntemleri dersi başarı notlarına göre anlamlı fark göstermediği görülmektedir [ $X^2(6) = 0,189, p < 0,05$ ].

**e. Öğretmen adaylarının eğitim programlarına ilişkin bilgi düzeyleri genel not ortalamalarına göre farklılaşmakta mıdır?**

**Tablo 6. Öğretmen adaylarının eğitim programlarına ilişkin bilgi düzeyleri ile genel not ortalamalarına ilişkin betimsel istatistikler**

	GNO	N	X <sup>2</sup>	ss
Eğitim Programlarına İlişkin Bilgi Düzeyi	0-2.50	50	58,50	14,33
	2.51-3.00	129	64,96	13,28
	3.01-4.00	95	65,42	15,58

**Tablo 7. Öğretmen adaylarının eğitim programlarına ilişkin bilgi düzeyleri ile genel not ortalamalarına ilişkin varyans homojenliği sonuçları**

Levene Değeri	sd1	sd2	p
1,633	2	271	0,197

Tablo 7 incelendiğinde, varyansların homojen olduğu görülmektedir ( $p=0,197 > p.05$ ). Bu nedenle, ANOVA testi yapması uygun bulunmuştur.

**Tablo 8. Öğretmen adaylarının eğitim programlarına ilişkin bilgi düzeyleri ile genel not ortalamalarına ilişkin ANOVA sonuçları**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	1822,602	2	911,301	4,452	0,013
Gruplarıçi	55470,464	271	204,688		
Toplam	57293,066	273			

Analiz sonuçları incelendiğinde, öğretmen adaylarının eğitim programlarına ilişkin bilgi düzeylerinin genel not ortalamalarına göre anlamlı fark gösterdiği görülmektedir [F(6-268) = 4.452, p<0,05]. Bu farkın hangi gruplar arasında oluştuğunun belirlenmesi amacıyla Scheffe testi yapılmıştır. Scheffe testinin sonuçları incelendiğinde, genel not ortalaması 0-2.50 arasında yer alan öğretmen adaylarının eğitim programlarına ilişkin bilgi düzeyleri ile genel not ortalaması 2.51-3.00 arasında ve 3.01-4.00 arasında yer alan öğretmen adaylarının eğitim programlarına ilişkin bilgi düzeyleri arasında anlamlı fark bulunmaktadır. Diğer bir ifadeyle, 0-2.50 arasında genel not ortalamasına sahip olan öğretmen adaylarının eğitim programlarına ilişkin bilgi düzeyleri 2.51-3 ve 3.01-4 arasında genel not ortalamasına sahip olan öğretmen adaylarının eğitim programlarına ilişkin bilgi düzeylerinden daha düşüktür.

#### **4. Tartışma ve Sonuç**

Eğitim sisteminin önemli ve ayrılmaz bir parçası olan eğitim programlarını uygulayacak olan öğretmenlerdir. Çok iyi hazırlanmış bir eğitim programı bile, doğru uygulanmadığında gerekli etkiyi göstermez. Bu sebeple, eğitim programı kadar onu uygulayacak olan öğretmenlerin eğitim programına ilişkin bilgi sahibi olmaları da önemlidir. Bu araştırmada, meslek hayatlarında eğitim programlarını uygulayacak olan öğretmen adaylarının eğitim programlarına ilişkin bilgi düzeylerini belirleyerek, öğretmen adaylarının eğitim programlarına ilişkin bilgi düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre farklılaşma düzeylerini açıklamak amaçlanmıştır.

Bu durum, meslek hayatlarında eğitim programlarının uygulayıcı olacak olan öğretmen adayları için olumlu bir durumdur. Ancak öğretmen adaylarının eğitim programlarına ilişkin bilgi düzeylerinin yükseltilmesi gerekmektedir. Baştürk ve Dönmez (2011) öğretmen adaylarının eğitim programına ilişkin pedagojik alan bilgilerinin sınırlı olduğunu belirlemişlerdir. Erdem ve Eğmir (2018) ise öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlığı düzeylerini belirlemeyi amaçladıkları araştırmada benzer şekilde öğretmen adaylarının program okuryazarlıklarının orta düzeyde olduğunu belirlemişlerdir. Altıntaş, Kabaran ve Kabaran (2018) ise öğretmen adaylarının eğitim programına ilişkin bilişsel yapılarını kelime ilişkilendirme testi ile ölçmüş ve öğretmen adaylarının eğitim programı kavramına ait bilişsel yapılarının yeterli olmadığını, eğitim programının öğelerine yönelik bilişsel yapılarının ise orta düzeyde yeterli olduğunu belirlemişlerdir. Ancak, bu bulgu değerlendirilirken eğitim programları okuryazarlığının özyeterlik belirleme çalışması olduğu gözden kaçırılmamalıdır. Alanyazın incelendiğinde, öğretmen adaylarının eğitim programlarına ilişkin bilgi düzeylerini belirlemeye yönelik bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Öğretmen adaylarının eğitim programlarına ilişkin bilgi düzeyleri cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Araştırmada, öğretmen adaylarının eğitim programlarına ilişkin bilgi düzeylerinin orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Erdem ve Eğmir (2018) benzer şekilde öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlığı düzeylerinin cinsiyete göre değişmediğini belirlemişlerdir. Eğitim programı okuryazarlığı bir özyeterlik algısı olmakla birlikte bilgi düzeyi konusunda da ipucu vermektedir. Öğretmen adaylarının eğitim programlarına ilişkin bilgi düzeyleri öğrenim gördükleri anabilim dalına göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu araştırmada ölçüt örnekleme yoluna gidilmiş ve araştırmaya katılan öğretmen adaylarının eğitim programlarına ilişkin bilgiler aldıkları “Öğretim İlke ve Yöntemleri” dersini almış olmaları ölçüt olarak belirlenmiştir. Bu durumda hangi anabilim dalından olursa olsun, öğretmen adaylarının “Öğretim İlke ve Yöntemleri” dersini almış oldukları için bilgi düzeylerinin değişmediği düşünülebilir. Ancak öğretmen adaylarının eğitim programlarına ilişkin bilgi düzeylerinin

Öğretim İlke ve Yöntemleri dersi başarı notlarına göre de anlamlı fark göstermediği görülmektedir. Bu sonuç dikkat çekicidir. Çünkü öğretmen adayları eğitim programlarına ilişkin bilgileri çoğunlukla bu derste almaktadırlar.

Öğretmen adaylarının eğitim programlarına ilişkin bilgi düzeyleri sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Öğretmen adayları eğitim programlarına ilişkin teorik bilgileri “Öğretim İlke ve Yöntemleri” dersinde almakla birlikte daha çok üçüncü sınıfta aldıkları alan eğitimi dersinde de eğitim programlarına ilişkin bilgilerini geliştirmeleri beklenmektedir. Bu durum ikinci ve üçüncü sınıfa devam eden öğretmen adayları arasında eğitim programlarına ilişkin bilgi düzeyi bakımından fark olmamasının sebebi olarak gösterilebilir.

Öğretmen adaylarının eğitim programlarına ilişkin bilgi düzeyleri genel not ortalamalarına göre anlamlı farklılık göstermektedir. 0-2.50 arasında genel not ortalamasına sahip olan öğretmen adaylarının eğitim programlarına ilişkin bilgi düzeyleri 2.51-3 ve 3.01-4 arasında genel not ortalamasına sahip olan öğretmen adaylarının eğitim programlarına ilişkin bilgi düzeylerinden daha düşüktür. Erdem ve Eğmir (2018)’in araştırmasında da benzer şekilde öğretmen adaylarından akademik başarısı yüksek olanların eğitim programı okuryazarlık düzeylerinin de yüksek olduğu belirlenmiştir. Ancak, bu bulgu değerlendirilirken bu araştırmanın eğitim programları okuryazarlığının özyeterlik belirleme çalışması olduğu dikkate alınarak değerlendirilmelidir. Alanyazında, öğretmen adaylarının eğitim programlarına ilişkin bilgi düzeylerini belirlemeye yönelik bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- Farklı anabilim dallarında ve farklı üniversitelerde okuyan öğretmen adaylarının eğitim programına ilişkin bilgi düzeylerini belirleyen ve bilgi düzeyine etki eden faktörleri belirlemeye çalışan araştırmalar desenlenebilir.
- Öğretmen adaylarına meslek hayatlarında gerekli olacak olan eğitim programlarına ilişkin bilgilerin birçok dersin içerisinde parça parça verilmesi yerine «Program Geliştirme» dersinin zorunlu hale getirilmesi sağlanabilir.
- Öğretim elemanlarının alan eğitimi derslerinde ve pedagojik formasyon eğitimi derslerinde verdikleri eğitim ve öğretim programlarına ilişkin bilgilerin oranı gözden geçirilebilir.

## **Kaynaklar**

Akinoğlu, O. & Doğan, S. (2012). Eğitimde program geliştirme alanına yeni bir kavram önerisi: program okuryazarlığı. *21. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, 12-14 Eylül 2012, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Altıntaş, S, Kabaran, G.G. & Kabaran, H. (2018). Öğretmen adaylarının eğitim programı kavramına ilişkin bilişsel yapılarının kelime ilişkilendirme testi ile belirlenmesi. *Turkish Studies*, 13(4), 1397-1411.

Baştürk, S. & Dönmez, G. (2011). Examining pre-service teachers' pedagogical content knowledge with regard to curriculum knowledge. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(2), 743-775.

Bayrakçeken, S. (2007). Test geliştirme. E.Karip (Ed.) *Ölçme ve değerlendirme* içinde (ss.241-272). Ankara: Pegem Yayınçılık.

## Öğretmen Adaylarının Eğitim Programına İlişkin Bilgi Düzeylerinin İncelenmesi

- Bolat, Y. (2017). Eğitim programı okuryazarlığı kavramı ve eğitim programı okuryazarlığı ölçeği, *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(18), 121-138.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş, Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2007). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Ellis, A. K. (2004). *Exemplars of curriculum theory*. New York: Eye on Education
- Erdem, C. & Eğmir, E. (2018). Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlığı düzeyleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20 (2), 123-138.
- Ertürk, S. (1986). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Yelkentepe Yayınları.
- Kelly, A. V. (2009). *The curriculum. theory and practice*. London: Sage Publications.
- Oliva, P.F. (1997). *Developing the curriculum*. United States: Longman.
- Orstein, A. C & Hunkins, F. P. (2014). *Eğitim programı: Temeller, ilkeler ve sorunlar*. Çeviri Ed: Asım Arı. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Ross, A. (2003). *Curriculum: Construction and critique*. London: Routledge.
- Üstüner, M. (2004). Geçmişten günümüze Türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme ve günümüz sorunları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(7),63-82.
- Taşdemir, M. (2007). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Varış, F. (1996). *Eğitimde program geliştirme*. İstanbul: Alkım Yayınevi.



## **Extended Summary**

### **1. Introduction**

Education has three basic elements that consistently interact with each other: teacher, student, and curriculum (education program). Absence of any of these elements would cause deficiency, weakness, inefficiency or inaccuracy in the entire education system. Further, any of these items is not important than the other (Üstüner, 2004).

Teachers have been given important responsibilities for the success of the implementation process of the curriculum. This makes it essential for teachers to be trained first and for the success of the program put into practice since effects of teachers on the process cannot be ignored (Taşdemir, 2007). It is known that there are multiple problems in converting programs into practice. One of these problems is how teachers, who are the primarily responsible people from the curriculum, comprehend the curriculum, and perceive the attitudes towards programs and the skills and competencies to convert programs into practice (Akinoğlu & Doğan, 2012). Since education programs are a significant part of teaching process, it is important to determine the level of knowledge of the preservice teachers who will be the implementers of the teaching programs.

The aim of this study is to determine the knowledge level of the preservice teachers studying in the basic education department of Faculty of Education at Çanakkale Onsekiz Mart University and to explain their knowledge level about curriculum according to several variables. Based on this purpose, the following sub-problems were sought:

1. What is the level of knowledge of the preservice teachers on the curriculum?
2. Do the preservice teachers differ in their level of knowledge about curriculum according to their gender, the teaching program they are studying, grade levels, teaching principles and methods, and their grade point averages?

### **2. Method**

This research is a descriptive study and designed as survey model. This study's sample is 275 preservice teachers studying Primary Education and Preschool Education in the Department of Basic Education at Çanakkale Onsekiz Mart University. The sample was determined by criterion sampling method. The criterion was that the pre-service teachers had received Teaching Principles and Methods program course which they had been intensively informed about their curriculum. Data were analyzed by using SPSS 22.0 (Statistical Package For SocialSciences) package program. Statistical analyses including Frequency, Percentage, Arithmetic Mean, Standard Deviation, t-Test, One-Way Analysis of Variance (ANOVA) and Tukey Test were performed.

### **3. Findings, Discussion and Results**

In the study, it was found that the level of knowledge of the preservice teachers about the curriculum was moderate. The level of knowledge of preservice teachers about curriculum does not show a significant difference according to the department they study. The knowledge level of teacher trainees related to curriculum does not show a significant difference according to grade level. The level of knowledge of preservice teachers about their curriculum is significantly different according to their grade point average. The knowledge level of preservice teachers related to the curriculum did not show a significant difference according to the grades for Teaching Principles and Methods course. Further, the level of knowledge of the preservice

### Öğretmen Adaylarının Eğitim Programına İlişkin Bilgi Düzeylerinin İncelenmesi

teachers with a GPA between 0-2.50 is lower than the the preservice teachers with a GPA between 2.51-3 and 3.01-4. Based on the results, the following recommendations were developed:

- Program Development course should be compulsory for preservice teachers.
- Studies can be designed to determine the level of knowledge of preservice teachers studying in different departments and at different universities and to explore the factors affecting their level of knowledge.
- It can be ensured that instructors give more information about curriculum and training programs in field education courses and pedagogical formation education courses.

**Araştırma makalesi:** Kızılaslan-Tunçer, B., & Şahin, Ç. (2019). Öğretmen adaylarının eğitim programına ilişkin bilgi düzeylerinin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21 (2), 247-260.

## DÜZELTME METNİ / ERRATUM

21. Cilt 1. Sayı'da Cansu KALÇIK ismiyle yayımlanan "Tarihi Dizilerle Yaşam Boyu Öğrenme Algısının Televizyon İzlenme Durumuna Göre İncelenmesi (Bartın İli Örneği) " adlı makalede yazar isimlerinden birisinin bilgisi makale yüklenirken Dergipark sistemine girilmediğinden dolayı makale sehven tek isimli yayınlanmıştır. Makalenin ikinci yazarı "Fatma ÜNAL" olarak güncellenmiştir. Yazar bilgileri ve makalenin güncel referansı aşağıdaki gibidir;

\* Doç. Dr. Fatma ÜNAL, Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bartın, Türkiye;  
drfatmaunal@gmail.com

**Araştırma makalesi:** Kalçık, C. & Ünal, F. (2019). Tarihi dizilerle yaşam boyu öğrenme algısının televizyon izlenme durumuna göre incelenmesi (Bartın ili örneği). *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21 (1), 113-134.

