

# EKU

## Eğitimde Kuram ve Uygulama [Journal of Theory and Practice in Education]

Yılda dört kez yayınlanan uluslararası hakemli dergi /  
A quarterly peer-reviewed international journal

ISSN: 1304-9496

### Aralık 2019 / December 2019

### Cilt 15 Sayı 4 / Volume 15 Issue 4



Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi /  
Çanakkale Onsekiz Mart University Faculty of Education



**ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ** **ÇANAKKALE ONSEKİZ MART UNIVERSITY**  
**EĞİTİM FAKÜLTESİ** **FACULTY OF EDUCATION**

**Eğitimde Kuram ve Uygulama** **Journal of Theory and Practice in Education**

**Aralık 2019, 15(4)** **December 2019, 15(4)**

**Yılda dört kez yayımlanan hakemli uluslararası dergi** **A quarterly peer-reviewed international journal**

**ISSN: 1304-9496**

**Dizinlendiği Veri Tabanları / Indexing**

- Education Source
- EBSCOhost Education Research Complete
- EBSCO A-Z Journals
- ERA (Educational Research Abstracts)
- HERDC (Higher Education Research Data Collection)
- AERA (American Educational Research Association)
- DOAJ (Directory of Open Access Journals)
- ISETL (International Society for Exploring Teaching and Learning)
- Ulrich's Periodical Directory (ProQuest)
- Google Scholar
- Türk Eğitim İndeksi

**İletişim Adresi / Contact Address:**

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi  
Eğitimde Kuram ve Uygulama  
Çanakkale, Turkey  
Tel: 0 286 217 13 03  
e-posta: [eku@comu.edu.tr](mailto:eku@comu.edu.tr)

**Copyright © 2018 – Eğitimde Kuram ve Uygulama [Journal of Theory and Practice in Education]**

Her hakkı saklıdır. Eğitimde Kuram ve Uygulama'da yayımlanan makalelerin her türlü hukuki ve bilimsel sorumluluğu yazarlarına aittir. Bu dergide yayımlanan makalelerin bir bölümü veya tamamı editörün izni olmadan başka bir yerde yayımlanamaz.

All rights reserved. All kinds of legal and scientific responsibility of the articles published in the Journal of Theory and Practice in Education belong to the authors. All of the articles published in this journal may not be reproduced, in whole or in part, without the permission of the Editor.

**Sahibi / Owner**

Prof.Dr. Salih Zeki GENÇ  
(Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Adına)  
(On Behalf of Çanakkale Onsekiz Mart University Faculty of Education)

**Baş Editör / Editor-in-Chief**

Prof. Dr. Salih Zeki GENÇ,  
*Çanakkale Onsekiz Mart University, Turkey*

**Editörler / Editors**

Aybüke PABUÇCU, *Çanakkale Onsekiz Mart University, Turkey*  
Barış USLU, *Çanakkale Onsekiz Mart University, Turkey*  
Bekir ÇELİK, *Çanakkale Onsekiz Mart University, Turkey*  
Durmuş ÖZBAŞI, *Çanakkale Onsekiz Mart University, Turkey*  
Gamze SERT TEZCAN, *Çanakkale Onsekiz Mart University, Turkey*  
Meryem ALTAY, *Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Turkey*  
Mustafa TEKİN, *Çanakkale Onsekiz Mart University, Turkey*  
Salim RAZI, *Çanakkale Onsekiz Mart University, Turkey*  
Serkan İZMİRLİ, *Çanakkale Onsekiz Mart University, Turkey*  
Tugay TUTKUN, *Çanakkale Onsekiz Mart University, Turkey*  
Yahya Han ERBAŞ, *Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Turkey*  
Yusuf Mete ELKIRAN, *Çanakkale Onsekiz Mart University, Turkey*

## **Yayın Kurulu / Publication Board**

Ahmet DOĞANAY, *Çukurova University, Turkey*  
Alejandro J. GALLARD, *Georgia Southern University, USA*  
Bertram C. BRUCE, *University of Urbana-Champaign, USA*  
Diljit SINGH, *University of Malaya, Malaysia*  
Filomena CAPUCHO, *Catholic University, Portugal*  
Gunta KRAGE, *University of Latvia, Latvia*  
Heinke RÖBKEN, *University of Oldenburg, Germany*  
Kadir DEMİR, *Georgia State University, USA*  
Megan Madigan PEERCY, *University of Maryland, USA*  
Mehmet BAŞTÜRK, *Balıkesir University, Turkey*  
Michael A. BUHAGIAR, *University of Malta, Malta*  
Muammer DEMİREL, *Bursa Uludağ University, Turkey*  
Mustafa SÖZBİLİR, *Atatürk University, Turkey*  
Richard DLC GONZALES, *University of Santo Tomas, Manila*  
Riikka ALANEN, *University of Jyväskylä, Finland*

**Sayın Okuyucu,**

EKU Editrler kurulu, 6 makale içeren 2019 yılının dördüncü sayısını sizlerle paylaşmaktan mutluluk duymaktadır. İindekiler bölümünde makalelerin başlıklarına ve yazarlara ilişkin bilgileri bulabilirsiniz.

*İyi okumalar dileriz...*

**Prof. Dr. Salih Zeki GEN**  
*Baş Editr*

**Dear Reader,**

The editorial team of JTPE is proud to publish the fourth issue of 2019 with 6 new articles. The content pages present the titles of articles and the names of authors.

*Enjoy reading...*

**Prof. Dr. Salih Zeki GEN**  
*Editor-in-Chief*

## İçindekiler / Table of Contents

- The Role of the Directors in Language Schools  
*Dil Okullarında Yöneticinin Rolü*  
**Belgin Aydın, & Andy Hockley** 283-296  
Article Type: Research Article / Makale Türü: Araştırma Makalesi
- Planlı Kalkınma Dönemindeki Milli Eğitim Şûra Kararlarının Kalkınma Planlarındaki Eğitime İlişkin Hedefler Çerçevesinde Değerlendirilmesi  
*Evaluation of the Decisions of National Education Councils in the Planned Development Period within the Framework of Educational Objectives in Development Plans* 297-318  
**Adil Çoruk**  
Makale Türü: Araştırma Makalesi / Article Type: Research Article
- Türkiye’de Programlama Eğitimi ile İlgili Yapılan Çalışmaların İncelenmesi: Bir Betimsel Analiz Çalışması  
*Investigation of Studies on Programming Education in Turkey: A Descriptive Analysis Study* 319-338  
**Selami Eryılmaz, & Gülhanım Deniz**  
Makale Türü: Araştırma Makalesi / Article Type: Research Article
- Recaizade Mahmut Ekrem ve Edebiyat Öğretimi  
*Recaizade Mahmut Ekrem and Teaching of Literature* 339-349  
**Seçil Yüksel, & Yasemin Uzun**  
Makale Türü: Araştırma Makalesi / Article Type: Research Article
- An Overview of the Recent Views and Practices in Teacher Professional Development  
*Öğretmen Mesleki Gelişiminde Güncel Görüşlere ve Uygulamalara Bir Bakış* 350-362  
**Özlem Canaran, & İsmail Hakkı Mirici**  
Article Type: Review Article / Makale Türü: Derleme Makalesi
- Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Değer Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi  
*Investigation of Value Perceptions of Preservice Preschool Teachers in Terms of a Range of Variables* 363-379  
**Burcu Özdemir-Beceran, & Zehra Bilgen**  
Makale Türü: Araştırma Makalesi / Article Type: Research Article



### **The Role of the Directors in Language Schools**

Belgin Aydın<sup>1</sup>, Andy Hockley<sup>2</sup>

<sup>1</sup> *Department of Foreign Language Education, Faculty of Education, TED University, Ankara, Turkey*

<sup>2</sup> *The Special Interest Group of IATEFL Leadership and Management, Miercurea Ciuc, Romania*

**Corresponding Author:** Belgin Aydın, belgin.aydin@tedu.edu.tr

**Article Type:** Research Article

**To Cite This Article:** Aydın, B., & Hockley, A. (2019). The role of the directors in language schools. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 15(4), 283-296. doi: 10.17244/eku.525813

### **Dil Okullarında Yöneticinin Rolü**

Belgin Aydın<sup>1</sup>, Andy Hockley<sup>2</sup>

<sup>1</sup> *Yabancı Diller Bölümü, Eğitim Fakültesi, TED Üniversitesi, Ankara, Türkiye*

<sup>2</sup> *IATEFL Liderlik ve Yönetim Özel İlgi Grubu, Miercurea Ciuc, Romanya*

**Sorumlu Yazar:** Belgin Aydın, belgin.aydin@tedu.edu.tr

**Makale Türü:** Araştırma Makalesi

**Kaynak Gösterimi:** Aydın, B., & Hockley, A. (2019). Dil okullarında yöneticinin rolü. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 15(4), 283-296. doi: 10.17244/eku.525813



## The Role of the Directors in Language Schools

Belgin Aydın<sup>1</sup>, Andy Hockley<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Department of Foreign Language Education, Faculty of Education, TED University, Ankara, Turkey

*ORCID:* <https://orcid.org/0000-0002-4719-7440>

<sup>2</sup> The Special Interest Group of IATEFL Leadership and Management, Miercurea Ciuc, Romania

### Abstract

This study aims at examining the role of directors working at the schools of foreign languages in Turkey. The perceptions of the directors and other administrative staff as well as the teachers, on what directors do and where they focus their attention in a less than effective way were identified. 39 directors and 270 teachers participated in the study. Respondents were asked to identify how much time they or their directors spent on the different areas of management. Their responses were analyzed considering their job titles, experience and educational background both through descriptive statistics and qualitative content analysis. The results revealed that management is accepted as a challenging job by both groups. Directors stated their desire to focus more on academic issues including professional development of their teachers, curriculum planning, testing and student motivation. Bureaucratic paperwork and having to meet the unrealistic expectations have been identified as their main complaints. It was also revealed that dealing with low motivation levels of students and teachers, lack of support from top administrators and financial restrictions were the main challenges faced. The results of this study imply that directors need support from their higher administration especially regarding human relations and conflict management.

### Article Info

**Keywords:** Areas of management, Language teachers, Language teaching, Perceptions, Role of directors

#### Article History:

Received: 13 February 2019

Revised: 20 September 2019

Accepted: 18 October 2019

**Article Type:** Research Article



## Dil Okullarında Yöneticinin Rolü

### Öz

Bu çalışma, Türkiye'deki yabancı dil okullarında çalışan yöneticilerin rolünü incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışmada yöneticilerin ne yaptıkları ve zamanlarını neye odaklanarak geçirdikleri, yöneticilerin ve öğretmenlerin bakış açıları ile belirlenmiştir. Araştırmaya 39 yönetici ve 270 öğretmen katılmıştır. Katılımcılardan kendilerinin veya yöneticilerinin farklı yönetim alanlarına ne kadar zaman harcadıklarını belirlemeleri istenmiştir. Elde edilen sonuçlar, katılımcıların unvanları, deneyimleri ve eğitim bilgileri dikkate alınarak hem tanımlayıcı istatistik yöntemleri, hem de nitel içerik analizi yoluyla analiz edilmiştir. Sonuçlar, yönetimin her iki grup tarafından da zor bir iş olarak kabul edildiğini ortaya koymaktadır. Yöneticiler, öğretmenlerinin mesleki gelişimi, öğretim programı hazırlama, ölçme değerlendirme ve öğrenci motivasyonu gibi akademik konulara daha fazla odaklanmak istediklerini belirtmişlerdir. Bürokratik evrak işleri ve gerçekçi olmayan beklentileri karşılamak zorunda olmaları ise temel şikayet noktaları olarak belirlenmiştir. Ayrıca, öğrencilerin ve öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin düşük olmasının, üst düzey yöneticilerin desteğinin olmamasının ve finansal kısıtlamaların yöneticilerin karşılaştıkları başlıca zorluklar olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmanın sonuçları, yöneticilerin özellikle insan ilişkileri ve çatışma yönetimi konusunda üst yönetimlerinden destek almaları gerektiğini göstermektedir.

### Makale Bilgisi

**Anahtar Kelimeler:** Yönetim alanları, Dil öğretmenleri, Dil öğretimi, Algı, Yöneticilerin rolü

### Makale Geçmişi:

Geliş: 13 Şubat 2019

Düzeltilme: 20 Eylül 2019

Kabul: 18 Ekim 2019

**Makale Türü:** Araştırma Makalesi

### Introduction

Within English medium universities all over the world – whether in offshore markets such as the USA or the UK, or in onshore markets such as Turkey or the UAE – there is an important role played by the programs designed to support non-native speaker students in entering the degree programs. The role played by these programs -commonly referred to as the “Schools of Foreign Languages” or mostly the “Prep Schools”, sometimes also called “Intensive English Programs” or “English language foundation” -involves helping intake students to get their English levels up to the level needed for university study, offering support with General English and English for Academic Purposes (EAP), in particular, and in some cases generally supporting students with cultural acclimatization (Aydın, 2017a).

In the specific context of Turkey, it should also be noted that many of these universities – and hence the prep schools – also serve international students, mostly from the Middle East, Central Asia, and Africa, and some from European countries. It is very often the case that the prep school is part of a slightly larger department, that of the school of foreign languages, sometimes offering degree programs or elective courses in languages other than Turkish and English. While intensive one-year education in other foreign languages such as German, French and Russian are also provided, English is the main language taught in these schools.

Turkey has the second highest number of students in the European Higher Education Area (EHEA), as of 2017 statistics (Mandal, 2017). In 2017, more than 7,750,000 students enrolled in 184 universities, 112 of which are state universities and 67 private foundations. Most of these universities have programs providing complete (100%) or partial (%30) English-medium instruction (EMI). Some of these programs also accept students from departments offering complete Turkish-medium instruction. Table 1 summarizes the number of the EMI programs in Turkish state and foundation universities (Mandal, 2017);

**Table 1.** Number of EMI programs in Turkish universities

Programs	100% EMI	30% EMI
State	909	458
Foundation	199	24
TOTAL	1108	482

Consequently, the Turkish prep school context is one which serves one of the largest numbers of students with similar profiles within the context of English Language Teaching (ELT) globally.

No matter what kind of an organizational structure these prep schools have, each one has a “director” responsible for the administrative duties. In some cases, where intensive language education is provided not by separate schools but by departments belonging to a faculty of the university, “coordinators” or “heads” have this responsibility of dealing with the administrative obligations. The directors are appointed by the rectors of the universities. In many cases, they are chosen for having an academic title, such as a professor or an associate professor. According to a recent survey conducted by Aydın (2017b), 25% of the directors of the schools of foreign languages are professors and 57 % of them have a degree from educational sciences fields, while 43% are from other academic fields. Nevertheless, only a few of these professors have a language teaching background.

In most of the prep schools, on a fairly general level, the directors’ role is fairly clear. They report directly to the rector of the university. They must ensure that the prep school functions as well as possible to help students to cope with the degree programs they enter into. They are also responsible for the curriculum, the teaching materials and assessment, as well as recruiting teachers and their professional development. Thus, it is possible to argue that directors are expected to have the qualities and responsibilities of both “managers” and “leaders”. According to Mehdinezhad and Sardarzahi (2015), managers and leaders differ in their orientations towards objectives. While leaders in the field of education are expected to improve quality and students’ learning, managers are expected to direct the activities and maintain discipline in achieving the desired goals. Therefore, “leadership is associated with changes, but management is looking for maintenance activities” (Mehdinezhad & Sardarzahi, 2015, p. 49).

In Turkish prep schools, the chain of command is simply the director managing all the teachers. Sometimes one management layer, usually one or more assistant directors between the director and the teaching body, exists in the institutions. In some cases, a second middle management layer of supervisors, department heads or academic coordinators constitute the second layer of middle management between the director and the teachers. In foundation universities there is also typically something of a marketing role. Thus, competition among the private sector foundation universities in particular is often fierce, and arguably the prep school year is part of the process of bringing students into the university.

Having said all this though, while this sector of the market in Turkey has grown hugely, especially over the last twenty years, very little study has been undertaken to really define what it is that the directors are expected to do, and how they go about achieving their objectives. The directors themselves belong to a group, Directors of School of Foreign Languages, that was founded 11 years ago, at which they can share ideas, problems and best practices and hopefully learn from one another, but to our knowledge little or no formal research has been carried out into precisely what the directors do and perhaps how their work could be more balanced and successful. This study, then, sets out to define the role of the directors. This has been done through surveying the directors and other administrative staff as well as the teachers on their perspectives on what it is that the directors do and where they think directors are focusing their attention in a less than effective way. Getting the perceptions of both parties is important in revealing any possible mismatches between the directors' and their teachers' perceptions of the roles and responsibilities and establishing a healthier communication bridge between the two stakeholders. Otherwise, as stated by Nicholson (2003), a frequent mismatch of perceptions leads to motivation problems at the institutions. It is hoped that the findings of this survey can lead not only to an increased understanding of what the directors see as their objectives and goals, and how best to reach those targets, but also perhaps to establish support mechanisms for directors, whether they are new incoming directors or established in the post, but feeling like they would like to have a greater idea of options that may help them to carry out their role more effectively.

In many cases, as also pointed out by Fowle (2000), a successful language teacher is promoted to being the manager of the institution with only a little or no formal management training. However, managing requires various types of skills, some of which cannot directly be transferrable from a classroom situation. The hypothesis of the research is that while directors are expected to include the qualities and responsibilities of both managers and leaders and run the school most efficiently, both focusing on managerial issues and leading the teachers and the students, they will be unable to accomplish this duty satisfactorily, mostly due to the lack of preparation given for the job, and also due to the heavy load of bureaucratic procedures in Turkish organizations. It is also hypothesized that teachers will have negative perceptions towards their directors' management and leadership skills and complain about not having sufficient support from them.

The rest of the manuscript will include information about the participants, giving information about the directors' and the teachers' job titles, experience and their educational background. Then, the material used in gathering the teachers' and directors' opinions will be introduced including nine different areas of a manager's job. The manuscript will continue with the results focusing on each research question and their discussion. Finally, what all these findings imply for the directors, higher managers and policy makers will be discussed in the conclusion part.

## **Methodology**

### **Subjects**

The survey was sent to all the universities having an intensive language education program in Turkey and 39 of the directors and 270 teachers participated. When asked how many teachers each institution employed, results revealed that almost half of them (49%) had fewer than 50 teachers, with the remainder mostly between 50 and 100 (41%). There were more than 100 teachers in 10% of the prep schools. Table 2 gives further information about the participants of the study;

As seen in the table, 20 of the participants reported having the job title of "Director", and 9 "Vice Directors". 6 of the participants stated that they were acting as the "Coordinator", and the remaining participants were titled "Heads". As for the 270 participant teachers, they all had the title "Instructor", as determined by the Turkish Higher Education system. When asked about their experience, the majority of the directors stated being in their current position for less than 5 years (61.5%), and the other 10 % expressed having between 5 to 10 years of experience. Only

5 of the administrators were working in their position for more than 20 years. The teacher participants had more experience in teaching. The ones having more than 10 years of teaching experience constitute more than 50% of the teacher group. The majority of the participants in both groups reported that they graduated from an ELT department.

**Table 2.** Participants of the Study

	<b>DIRECTORS</b>	<b>No</b>	<b>%</b>	<b>TEACHERS</b>	<b>No</b>	<b>%</b>
Job Title	Director	20	51.3	Instructor	270	100
	Vice Director	9	23.1			
	Coordinator	6	15.4			
	Head	4	10.3			
Experience	<5 years	24	61.5	< 5 years	60	22.2
	5-10 years	10	25.6	5-10 years	73	27
	11-20 years	2	5.1	11-20 years	108	40
	20+ years	3	7.7	20+ years	29	10.7
Educational Background	ELT graduate	29	74.4	ELT graduate	167	62.8
	Non-ELT grad.	10	25.6	Non-ELT grad.	99	37.2

### Instrument

The research instrument was a survey developed for the aims of this study. It included two versions, one for the directors and one for the teachers. Both versions had three sections. The first section of the survey included questions revealing background information of the participants. Their job titles, experience and educational background, as explained in the previous section, was gathered from the subjects.

The second section of the survey was built around the aspects of the job of the managers of the language teaching organizations, as identified by White, Hockley, Van der Horst Jansen, and Laughner (2008). Respondents were asked to identify how much of their time they spent on the 9 different areas of a manager's job, and then to comment on whether they thought this was the correct amount of time on this area. The 9 areas identified by White et al, with brief explanations of each are as follows:

- 1. Academic management:** curriculum development, course planning, assessment, teaching, materials selection and development
- 2. Business management:** monitoring volume and profitability, costing and budgeting, assessing risk, meeting targets
- 3. Resources management:** procuring, allocating and maintaining teaching materials, IT, study center, classroom furniture and equipment
- 4. Entrepreneurial and customer relations:** identifying new products, promoting and selling the offer, monitoring customer satisfaction, building relationships with customers
- 5. Managing people:** recruiting, inducting, assigning, training, mentoring, motivating, problem solving, grievance and conflict handling, terminating
- 6. Administration:** Overseeing the running of day to day systems, e.g. registration, timetabling, student placement, teacher assignment, social and excursion program
- 7. Professional leadership:** Demonstrating technical competence and teaching skills, identifying and meeting training needs of staff, maintaining quality standards, advising pupils, parents, staff, acting as spokesperson vis-à-vis educational and professional matters
- 8. Diplomatic and representational:** Liaising with clients, participating in institutional policy development, external professional organization involvement, liaising with accrediting and funding agencies, sponsors, international agencies
- 9. Corporate Leadership:** Articulating strategic focus and direction, allocating and coordinating a range of organizational functions, acting as organizational broker, referee.

In the third section of the survey both the directors and the teachers were asked to indicate their opinions on several issues in an open-ended question format. The first two questions below were addressed to the directors and the other three to the teachers.

1. What are the biggest challenges facing directors in the Turkish prep class sector today?

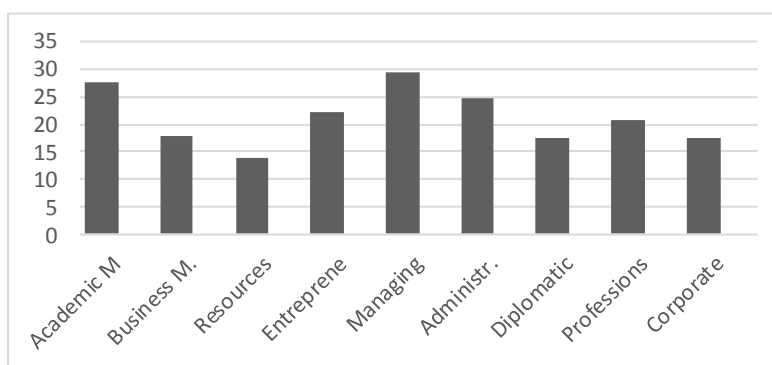
2. If you had a chance to rewrite your job description what responsibilities would you remove to better meet the needs of your department?
3. Is there anything you would like your director to spend more time on?
4. Is there is anything you would like your director to spend less time on?
5. Would you like to work as the director of your prep school?

The surveys ended with a question requesting both groups of subjects to indicate anything else they would like to add which they felt had not been addressed by the survey.

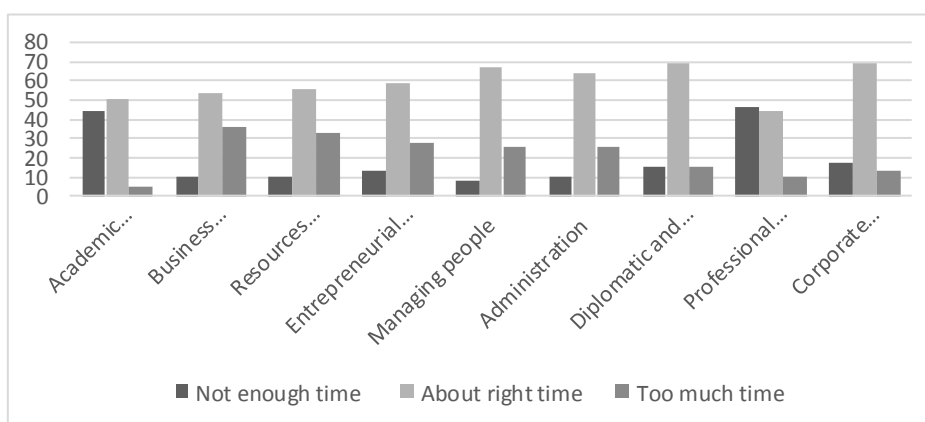
The results were analyzed both quantitatively and qualitatively. The first part of the instrument asking questions about the participants’ demographic information was analyzed through percentages and presented in explaining the subjects of the study. The second part, involving questions to reveal participants’ opinions on several issues was analyzed through descriptive statistics, by finding out the percentages. The last part of the survey including open-ended questions on several issues was analyzed through qualitative content analysis (Creswell, 2012). The answers of the participants were divided into chunks and similar themes were grouped under the same categories and presented according to the number of occurrences. In order to ensure internal reliability, this analysis was conducted individually by both of the researchers.

### Results

Both groups of participants were asked to indicate their opinions on the approximate amount of time they felt they or their director spent on each of the various management activities and also to indicate whether they felt this was roughly the “right” amount of time for each area. Nevertheless, rather than breaking the director’s job down to the very specific layers described in the director survey, fewer categories, so that teachers would likely have an idea regarding their director’s job, were elected to offer to the teacher group. The following table presents the responses of the directors.



**Figure 1.** Time spent on each type of management activity: Directors’ opinions

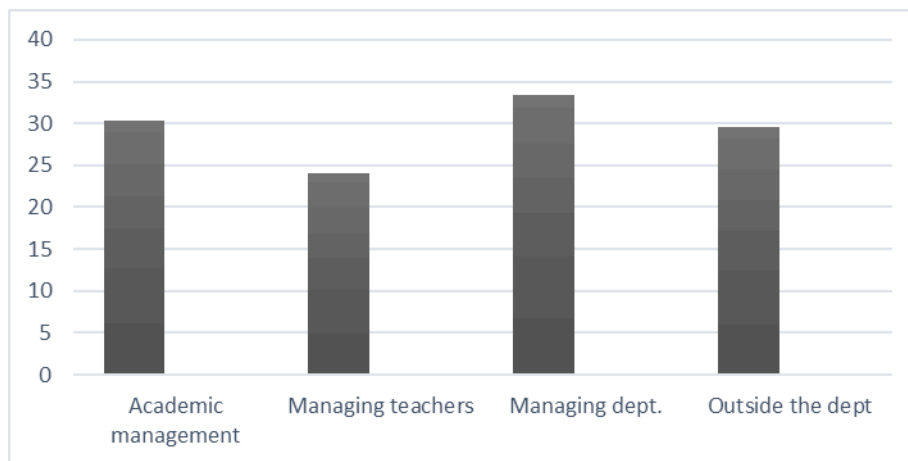


**Figure 2.** Preferences for time to spend on each type of management activity: Directors’ opinions

As can be seen, directors state that the greater amount of their time is spent on academic management, managing people, administration and entrepreneurship and customer relations.

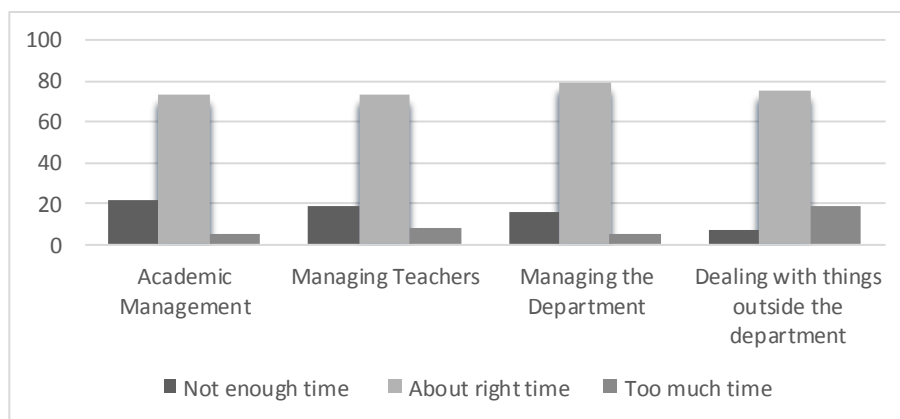
It is fairly clear from the first column here that directors feel that the areas where they would like to be spending more time are related to their roles; that is, they would like to act more like an “Educator” rather than being a “Manager”. Academic management and professional leadership are the two categories which are broadly speaking those which utilize their skills as professionals in the field of education as opposed to management in general. Nearly half of the respondents identified these areas as ones in which they would like to be doing more. The ones that they would like to be doing less included areas related to the commercial roles like business and resources management as well as entrepreneurial and customer relations. For the other areas, the majority thought the time they spent was about the right time.

When teachers’ responses revealing their opinions related to their director’s job for the various areas of management were analyzed, the following results were gathered;



**Figure 3.** Time spent on each type of management activity: Teachers’ opinion

According to teachers’ perspectives, directors’ time was mostly spent on academic management, managing the department and dealing with the things outside the department. Managing the teachers was the item teachers thought their directors spent less time on compared to the other areas. This contrasts with the directors own perceptions whereby managing teachers was seen as the biggest part of their job.



**Figure 4.** Preferences for time to spend on each type of management activity: Teachers’ opinions

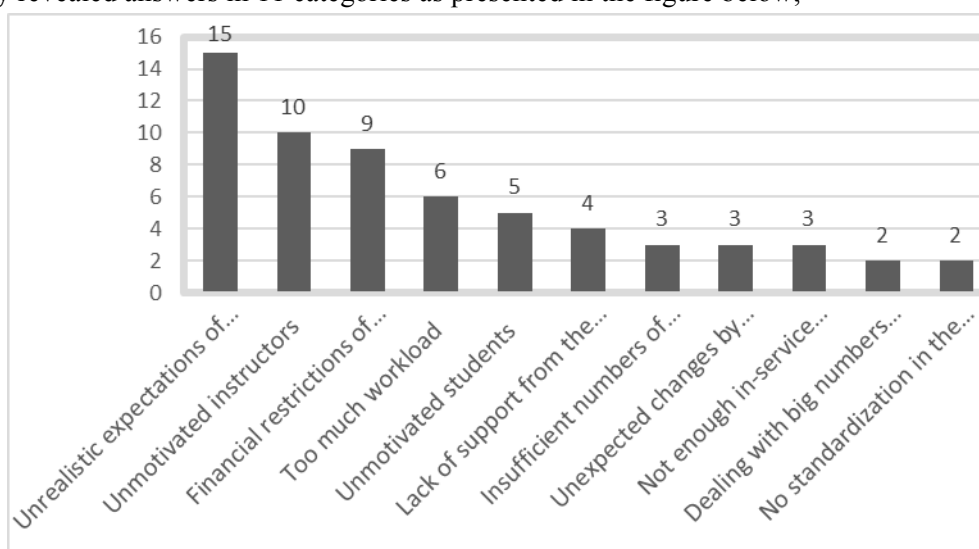
There would seem to be a remarkable level of agreement between what the teachers believe the directors’ jobs should involve and what they perceive it actually does involve, in each case over 63% agreement. The one area where a significant number of teachers felt the directors were spending too much time was - perhaps unsurprisingly - the work outside the department, other university duties, dealing with external needs, interaction with professional and other bodies, such as the Ministry of Education and Turkish Council of Higher Education. As a matter of comparison,

this area, represented by “Diplomatic and Representational” and “Corporate Leadership” in Figure 1 above, was the area where the directors themselves felt most strongly that they were devoting about the right amount of time. The other 3 areas - broadly speaking the internal management of the department, working with teachers and the academic side of things as well as the department as a functioning and sustainable “business” - had significant numbers of teachers feeling that they would like their director to spend slightly more time on this. In general, however, the overall feeling of all these questions appears to be that teachers are relatively happy with the amount of time their directors spend in various areas.

In the third section both the directors and the teachers were asked to indicate their opinions on several issues. The first two questions were addressed to the directors and the other three to the teachers.

1. What are the biggest challenges facing directors in the Turkish prep class sector today?
2. If you had a chance to rewrite your job description, what responsibilities would you remove to better meet the needs of your department?
3. Is there anything you would like your director to spend more time on?
4. Is there anything you would like your director to spend less time on?
5. Would you like to work as the director of your prep school?

The open-ended question asking the directors’ opinions on the challenges facing directors in the Turkish prep class sector today revealed answers in 11 categories as presented in the figure below;



**Figure 5.** The challenges facing directors in the Turkish prep class sector today

As seen in Figure 5, directors mostly complained about the unrealistic expectations of others. They stated that faculties, institutes and higher managers have too many and unrealistic expectations from the prep schools. Especially the expectation that equipping students with an at least B2 proficiency level in an 8-month academic year period is a real challenge considering that most of them have an A1 level when they begin their language education. For the directors, there is a big gap between reality and expectations, as stated in the following excerpts in their own words;

*-We are expected to perform a miracle by making A1 students B2 in one academic year.*

*-We need to explain what is doable in 1 year to the upper management.*

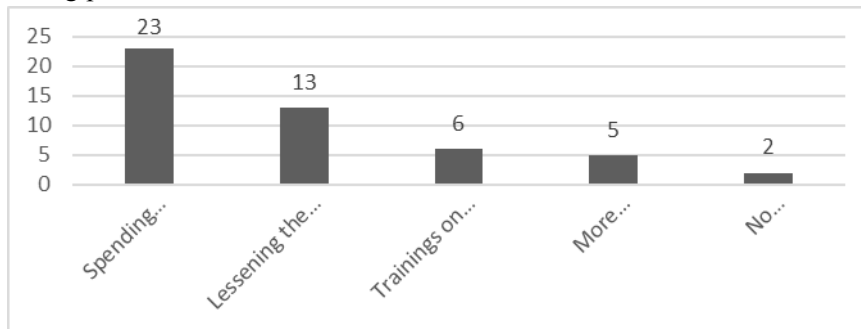
*- The students are expected to be able to study in English medium departments by the end of the first year. However, because roughly 75-80% of the learners come from A1 level, it becomes almost an impossible task and the director's success level is mostly evaluated by the academic success rate of the learners. This ambiguity is the biggest challenge for me.*

*-At the university level academic understanding and prep class needs contradict. As a prep director you have to spend more time to convince academia than to do your own job.*

Motivation, especially teachers’ lack of motivation, was the second biggest challenge for the directors. They stated that teachers are not motivated enough and open to change. Financial restrictions schools of foreign languages have, too much managerial workload, insufficient support from the top administrators, lack of instructors compared to the overwhelming number of students, sudden and unexpected regulation changes, relations with and dependency on

the upper administration, not having enough in-service teacher training, having to deal with big numbers of students and instructors and not having standardization in the prep systems overall in the country were the other challenges reported by the directors.

When the directors were asked to rewrite their job description to better meet the needs of their departments, they identified the following priorities for themselves:



**Figure 6.** The new job descriptions of the directors

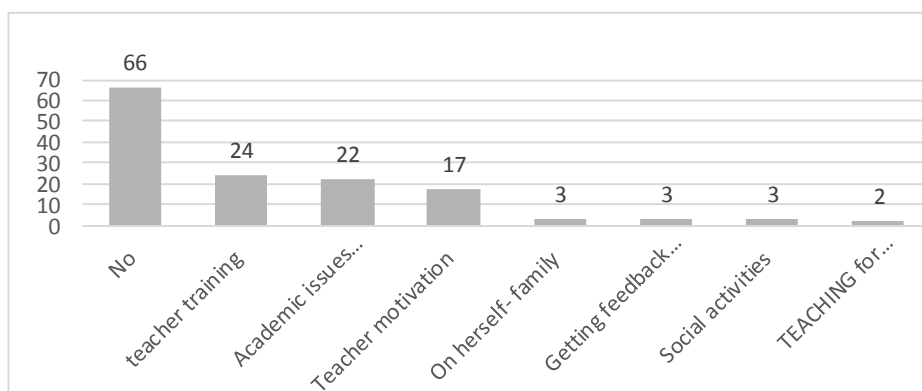
As seen in Figure 6 above, the majority of the directors' answers included spending more time for academic issues. That is, they would like to do more research, and focus on professional development, curriculum planning, testing, and student motivation.

*-I actually love and embrace all aspects of my job. I don't want to remove any responsibilities. I think I have the freedom to prioritize my work so that working together with my colleagues we can all meet the needs of the department. The challenge as I see it is that we live in extremely fast changing times and sometimes I would like more human resources so that we could more rapidly take up opportunities that arise to improve teaching and learning both for our students and ourselves.*

*- The new priority would be academic development. I would remove administration because that's a job for clerks, not academicians.*

The second category, lessening the bureaucratic paperwork, is thoroughly related to the first one. Directors also stated that they would like to have some training on coping with crowded groups. Having more autonomy for the management of the school and not having a teaching or supervision load in addition to their administrative position are the other ideas they would like to remove from their job description. It seems clear that the main areas raised are a desire to spend more time on academic issues, along with a dissatisfaction with the support and management style from above.

The other ideas are presented in the figure below:



**Figure 7.** Teachers' preferences for their directors to spend more time on

When the teachers were asked if there was anything they would like their directors to spend more or less time on, the majority expressed their appreciation of what their directors were doing, as exemplified in the quotation below:



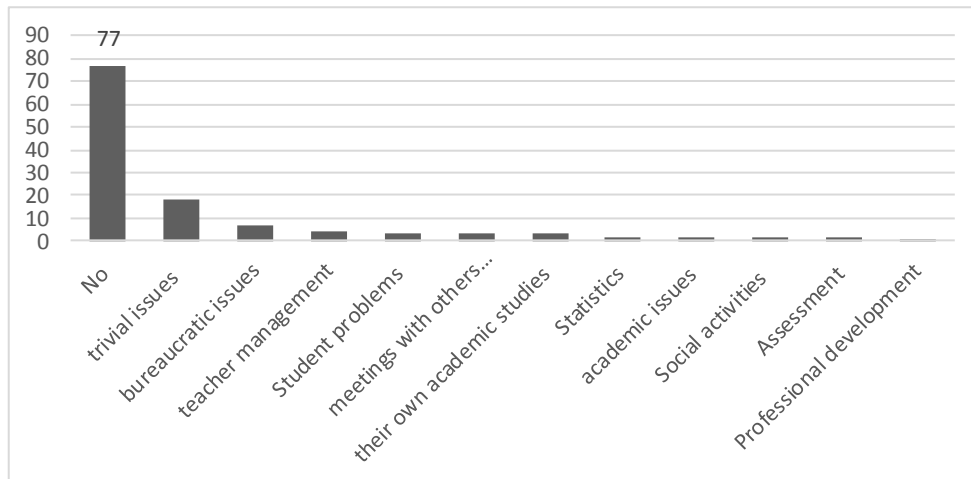
-No. It is a demanding task that requires one to do multiple tasks at one time and dedicate most of time to. It is also difficult to work with a large group of people and be fair all the time.

- She is already dealing with many things individually.

-She is already doing a lot for us and our department.

Teacher training, focusing on academic issues and teacher motivation were the top three categories teachers wanted their directors to spend more time on. Some even focused on personal life and mentioned their desires like spending more time on themselves and on their families as well as doing social activities. Getting feedback from students and teaching for some hours to experience the challenges first hand were the other wishes of the teachers for their directors.

Figure 8 below shows teachers’ preferences for their directors to spend less time on. As stated above, the majority of the opinions stated that they did not think their directors were wasting their time with a specific activity.

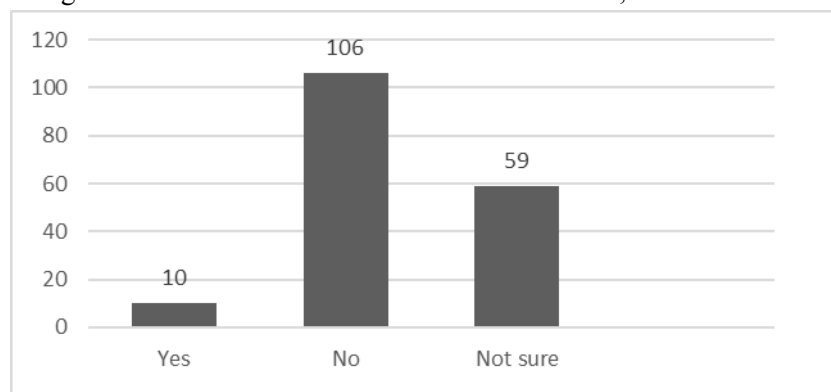


**Figure 8.** Teachers’ preferences for their directors to spend more less on

While the figure shows general satisfaction, teachers also complained about their directors’ spending their time on what they called “trivial issues” like sending them mails about being punctual for their classes, checking teachers’ clothes, their working and office hours or personal issues. Some even complained about their directors focusing on parking issues.

Spending less time on bureaucratic issues, teacher management and student problems were among the other ideas teachers thought their directors should spend less time on. Allocating time for meetings with others outside school, their own academic studies and statistics were stated as the items that could be spent less time on. Some teachers thought focusing on the academic issues, assessment and professional development of the teachers are the responsibilities of the coordinators, not the directors. Finally, organizing social activities was an item that the directors could spend less time on for the teachers.

When the teachers were asked if they would like to work as the director of their prep school, a big majority of them answered with “No” to the question. Only 10 of the participant teachers would think of becoming a director, and 59 of them were not sure. Figure 9 below shows the answers of the teachers;



**Figure 9.** Teachers’ preferences for being a director

The ones who did not prefer to become a director believed that dealing with such big numbers of teachers and students was too stressful and required a lot of effort and dedication. Many of them even thought that being a director was “only a burden”, as seen in the example below;

- *NO, It is not something I was trained for, and it is only a burden.*

- *NO. That's very challenging and tough. It is already difficult to manage people, and much more difficult to manage so many young people.*

- *No, difficult to manage people and senior management, time-taking, difficult to satisfy the staff and meet their needs despite all your efforts.*

Other teachers preferred to stay as a teacher rather than becoming a director for personal reasons, enjoying teaching more, not having qualifications or education to be a director. Therefore, not feeling ready was among the common reasons. Some stated “I can't” because of their personality of being too emotional or too impatient to be a director. The following quotation can be given as an example of these reasons;

- *No. I just like being in the classroom, interacting with the young and seeing their aspirations and improvement by offering personal assistance not only as a teacher but also as a friend who can learn from them indeed. It would be so demotivational and gloomy for me to deal with so much paperwork and formality while having too much on my plate.*

- *No, teaching and creating pleases me more than managing for now.*

Dealing with other people and not satisfying the staff and meeting their needs despite all the efforts were the other reasons of their preferences for not choosing to be a director. They stated that some teachers complain about trivial things, and many are resistant to change.

- *No. Too much responsibility. Difficult to please everyone.*

- *No, because working with teachers with different characters and students who want to pass exams without any efforts are too challenging.*

- *No, never with this teacher profile and school culture.*

The ones who stated that they can work as the director of their school stated that they felt ready for holding the responsibility as well as a higher status as an experienced teacher. They like the idea of being a part of the decision-making process for their school as in the following excerpts;

- *I would definitely want (in my future years). It is for sure that such a position wears you off, makes you get into non-academic tedious meetings representing and advocating your team and department. You have to keep the balance between your supervisors and your instructors, which is obviously stressful. However, being a part of the decision-making process and being responsible for such a dynamic group- I mean both instructors and students-, I believe, encourages you to work and create more. The example I have seen in my institution (thanks to my director and assistant director) is pretty encouraging. The organizational scheme not only enables the department to run smoothly but also provides opportunity to add value to your department as there are many different responsibilities available you can undergo if you are willing to. In such an organizational scheme, taking responsibility never intimidates you despite the difficulties you see your director undergoes. On the contrary, it encourages you to be a part of the system and in the long term to be ready to take over the position when there occurs a need.*

- *Yes, because being an over experienced teacher, an ex-teacher trainer and researcher and now a researcher, I feel qualified enough to fulfill such a duty.*

For the last category of this question, many of the teachers were not sure about their preferences. The multi-dimensional responsibilities of the job and dealing with a huge number of teachers and the students left them undecided. No matter what type of an answer teachers gave to this question, however, almost all of them appreciated what their directors were doing at their schools. The following quotations can be given as examples of these respectful comments;

- *I see my director as a very experienced academician who holds the school's responsibilities professionally. She acts in a warm and humble way as well.*

- *She is doing an amazing job and she is always friendly, supportive and understanding so one or two questions about her attitude towards many things could be included as it is a big part of her job.*

- *We have a great director and feel lucky to work together.*

## Discussion

This study focused on identifying the perceptions of directors and teachers on educational management; how they perceive the job, how much time is spent on various activities, as well as the challenges of the job. The results revealed that in most of the cases, the perceptions of directors and the teachers matched. That is, they both thought that managing an educational organization is not an easy job, and, as hypothesized, it is not preferred by many of the teachers because of the challenges it includes, dealing with a high number of people being the biggest one.

Academic management, managing people, administration and entrepreneurship and customer relations were the areas directors stated spending most of their time. They, however, stated that they would prefer having the role of an “Educator” rather than a “Manager”, as distinguished by Mehdinezhad and Sardarzahi (2015), and focus on the professional development of their teachers and the learning process of their students more, being the leader of their education institution. Teachers had stronger opinions related to their directors not spending enough time for the training of the teachers, as well as helping them to solve their problems and motivating them. Providing better support for teachers’ professional development for policy makers as well as for school managers was stated as an urgent and important need in 2009 OECD report as well.

Quirke and Allison (2007) argue that educational management suffers from administrative and paperwork load and cannot allocate sufficient time to students and learning which is at the heart of educational management. The results of the directors in our study supported this idea as well, they found business and resources management, entrepreneurial and customer relations, the duties especially expected from the directors working at the private sector, as the least favorable ones among all.

For Mattacott (1995), the most difficult job in an ELT organization is being the director of the organization, because “there is the feeling of being the general “dogsbody” with no cohesive job description and at the same time, feeling that the job is an impossible task” (p. 11). In our study both directors and teachers agreed with what the directors’ jobs should involve and what it actually does involve. That is, the job requirements and the realities are perceived in the same vein. The biggest discrepancies were especially related to the “Diplomatic and Representational” area in which teachers thought directors were spending too much time while their directors did not have such a strong opinion about this issue. Teachers preferred their directors to be focusing on their professional development and student learning more, instead of doing diplomatic jobs.

The biggest complaint directors had was meeting the unrealistic expectations of others regarding the language learning process. Teachers’ lack of motivation and their resistance to change were the other challenges they encountered. When the financial restrictions were added to insufficient support from the top administrators, their jobs became overwhelming. Directors also required support for dealing with some managerial issues, such as coping with crowded groups as well as having more autonomy in their jobs.

Teachers’ complaints that their directors are spending time on trivial issues might imply that there might be a miscommunication between the directors and the teachers. That is, what they call “trivial” might be important for the directors and this needs to be transferred to the teachers. Similarly, why teachers believe these issues are “trivial” might be explained to the directors and they might come to an agreement sharing both sides’ opinions. Likewise, what some teachers perceived as important was unimportant to spend time on, according to others in the study. For example, while many teachers thought directors should be focusing on the academic issues and assessment more, some disagreed with them, believing that these are the responsibilities of the coordinators, not the directors. Thus, open communication between all parties seems indispensable for a healthier communication.

## Conclusion

Management is a challenging job. As Mintzberg (2009) states, finding out what managers do is not a problem, interpreting it is. The opinions of the directors of the schools of foreign languages and the teachers working with them in this study reveal that this challenge is accepted by both groups. Both groups know that managing people is not an easy job. The results also revealed that directors want to focus on academic issues more than they actually do. Organizing professional development of their teachers, curriculum planning, focusing on testing and student motivation are the main topics they would like to spend more time on. Bureaucratic paperwork, and having to meet the unrealistic expectations of others, are the main topics they complain about spending a lot of their time. Bureaucracy has strict rules in Turkey, making directors’ roles more difficult and preventing them from addressing more important

issues they want to focus on. Directors stated having difficulty in dealing with the low motivation levels of students, but especially of their teachers. Lack of support from top administrators and financial restrictions were stated as the main challenges they faced. While teachers' opinions matched with their directors in many aspects, their views that directors should focus on their professional development and student learning more than doing diplomatic and representational work were even stronger. This conclusion might imply that open communication, including the job descriptions and expectations not only from directors to the teachers but also from the teachers to the directors, is necessary for a healthier communication in an organization, so that everybody can be aware of the expectations in each other's minds.

Directors suffered from dealing with the unrealistic expectations of others that they should create something magic in a short time. Proficiency in language learning is a quite challenging and a long process, which cannot be expected to happen in 8 months. As McGrath and Bates (2013) stated in the managers' motto, "failure is the price managers pay for future success. The only failure you can be criticized for is not trying" (p. xiii). Thus, it is not fair to hold these expectations for foreign language schools. These expectations can only be met with a well-designed program requiring policy makers from all stages of education to come together and have common policies for teaching the foreign language in the country.

Dealing with a huge number of people and with high expectations of others are quite demanding, especially for someone who is not trained to do so. Therefore, being a director of a school of foreign languages is not a desirable job for most of the teachers. This implies that a good teacher needs to be supported with additional skills, especially including leadership and conflict management skills, in addition to being promoted to become a director. For promoting people to higher positions and expecting them to guide others' growth, their own development for the new job requirements need to be taken care of. In order to help educators to become effective managers, management skills need to be taught to them (Fowle, 2000, Jarošová, Lorencová, Půbalová, & Šedivý, 2017). As also suggested by Hockley (2004), just like teachers, managers need continual professional development through a combination of training, experience and reflection. Such training should create opportunities for increasing self-awareness of managers in addition to providing them with the necessary knowledge and skills. This study, thus, can be argued to be giving the managers an opportunity for self-reflection by helping them to realize how they perceive their job and spend their time for management. It also provides an opportunity for teachers to give feedback to their managers by evaluating their job from their perspectives.

Educational management, especially in language teaching, is an area generally neglected in the literature. Researchers might be encouraged to focus on this issue and reveal implications with increasing awareness of the directors and the teachers and the requirements of the job. Future studies can focus on finding out ways of helping directors to be more equipped for the job requirements. For example, how directors can be supported to use their time more efficiently, which is an essential surviving skill for management, can be studied. Training directors on time management and getting their opinions on this might reveal important implications for organizations. Similarly, how a better communication system among the directors, teachers, higher administrators and even the students can be created would be a worthwhile idea to focus on for future researchers.

## References / Kaynaklar

- Aydın, B. (2017a). *Türkiye'de hazırlık okullarında yaşanan sorunlara bir çözüm önerisi: Anadolu Üniversitesi örneği*. Ankara: Pegem.
- Aydın, B. (2017b). YÖK'e yöneltilecek konuların görüşülmesi /soruların derlenmesi/görüşme temsilcilerinin seçimi. *11. YDYO Yöneticileri Toplantısı*. 26-27 Ekim, Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi, Ankara.
- Beinecke, R. H. (2009). Introduction: Leadership for wicked problems. *The Innovation Journal: The Public Sector Innovation Journal*, 14(1), 1-17.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston: Pearson Education.
- Fowle, C. (2000). The skills transfer process from elt teacher to educational manager. *ELT Management*, 29, 16-18.
- Hockley, A. (2004). From language teacher to language teaching manager. *ELT Management*, 35, 16-18.
- Jarošová, E., Lorencová, H., Půbalová, K., & Šedivý, L. (2017). Teaching methods in MBA and lifelong learning programmes for managers. *Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science*, 10(3), 86-92.
- Mandal, H. (2017). Mevzuat tartışmaları –soru/cevap. *11. YDYO Yöneticileri Toplantısı*, 26-27 Ekim, Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi, Ankara.
- Mattacott, H. (1995). 101 things to consider as a director of studies. *ELT Management Newsletter*, 18, 11-13.
- McGrath, J., & Bates, B. (2013). *The little book of big management theories and how to use them*. Edinburgh: Pearson Education Limited.
- Mehdinezhad, V., & Sardarzahi, Z. (2015). A study of the leadership behaviors reported by principals and observed by teachers and its relation with principals management experience. *Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science*, 8(2), 48-53.
- Mintzberg, H. (2009). *Managing*. Edinburg: Pearson Education Limited.
- Nicholson, N. (2003). How to motivate your problem people? *Harvard Business Review*, January. Access: <https://hbr.org/2003/01/how-to-motivate-your-problem-people>
- OECD Report (2009). The professional development of teachers: Creating effective teaching and learning environments (First Results from TALIS) – ISBN 978-92-64-05605-3.
- Quirke, P., & Allison, S. (2007). DREAM management: Involving and motivating teachers. *The Newsletter of the ELT Management Special Interest Spring 2007 Group*, 38, 3-8.
- White, R., Hockley, A., Van der Horst Jansen, J., & Laughner, M. (2008) *From teacher to manager: Managing language teaching organizations*. Cambridge: CUP.



**Planlı Kalkınma Dönemindeki Milli Eğitim Şûra Kararlarının Kalkınma Planlarındaki Eğitime İlişkin Hedefler  
Çerçevesinde Değerlendirilmesi**

Adil Çoruk

*Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Fakültesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale, Türkiye*

**Sorumlu Yazar:** Adil Çoruk, adilcoruk@hotmail.com

**Makale Türü:** Araştırma Makalesi

**Kaynak Gösterimi:** Çoruk, A. (2019). Planlı kalkınma dönemindeki Milli Eğitim Şûra Kararlarının Kalkınma Planlarındaki eğitime ilişkin hedefler çerçevesinde değerlendirilmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 15(4), 297-318. doi: 10.17244/eku.646042

**Evaluation of the Decisions of National Education Councils in the Planned Development Period within the Framework of  
Educational Objectives in Development Plans**

Adil Çoruk

*Department of Educational Sciences, Faculty of Education, Çanakkale Onsekiz Mart University, Çanakkale, Turkey*

**Corresponding Author:** Adil Çoruk, adilcoruk@hotmail.com

**Article Type:** Research Article

**To Cite This Article:** Çoruk, A. (2019). Planlı kalkınma dönemindeki Milli Eğitim Şûra Kararlarının Kalkınma Planlarındaki eğitime ilişkin hedefler çerçevesinde değerlendirilmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 15(4), 297-318. doi: 10.17244/eku.646042



## Planlı Kalkınma Dönemindeki Milli Eğitim Şûra Kararlarının Kalkınma Planlarındaki Eğitime İlişkin Hedefler Çerçevesinde Değerlendirilmesi

Adil Çoruk

*Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Fakültesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale, Türkiye*

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5858-0317>*

### Öz

Türkiye’de 1933 yılından itibaren Milli Eğitim Bakanlığı’nın en yüksek danışma organı olarak Milli Eğitim Şûraları gerçekleştirilmektedir. Şûraların dayanağı “2287 sayılı Maarif Teşkilatı Hakkında Kanun” ile ortaya konulmuştur ve ilk Milli Eğitim Şûra’sı da 1939 yılında toplanmıştır. 1960 yılından itibaren ise planlı kalkınma dönemi başlamış ve bu doğrultuda kalkınma planları hazırlanmıştır. 1963 yılından 2013 yılına kadar da 10 tane kalkınma planı gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmanın amacı planlı kalkınma döneminde yapılan Milli Eğitim Şûraları’nda alınan kararlar ile kalkınma planlarında eğitimle ilgili alınan kararları birlikte değerlendirmektir. Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yöntemi ile yapılmış ve verileri analizi için betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Bu bağlamda araştırmanın verilerini oluşturan Kalkınma Planları ve Milli Eğitim Şûralarına ilişkin dokümanlar öncelikle betimlenmiş, sonra yorumlanarak elde edilen sonuçlara dayalı varsayımlarda bulunulmuştur. Araştırma sonuçlarına göre Türk eğitim sistemine yön vermesi beklenen kalkınma planlarında ve milli eğitim şûralarında her zaman birbiriyle tutarlı kararlar alınmadığı görülmektedir. Milli Eğitim Şûralarının kalkınma planlarındaki hedefler çerçevesinde ele alınması eğitimle ilgili politikaların geliştirilmesi açısından önemlidir. Bu açıdan bakıldığında eğitim politikalarının geliştirilmesine yönelik bu tarz çalışmaların bütüncül bir bakış açısıyla ele alınması ve aralarında eşgüdümün sağlanması gerekmektedir. Şûralarda ve kalkınma planlarında alınan kararların uygulamaya konulup konulmadığının denetlenmesi de eğitimle ilgili politikaların uygulanması sürecini daha işler hale getirecektir.

### Makale Bilgisi

**Anahtar Kelimeler:** Eğitim politikaları, Kalkınma Planları, Milli Eğitim Şûraları, Planlı kalkınma dönemi

### Makale Geçmişi:

Geliş: 12 Kasım 2019  
Düzeltilme: 24 Aralık 2019  
Kabul: 24 Aralık 2019

**Makale Türü:** Araştırma Makalesi

## Evaluation of the Decisions of National Education Councils in the Planned Development Period within the Framework of Educational Objectives in Development Plans

---

### Abstract

National Education Councils have been placed as the highest level of advisory body in the Turkish Ministry of Education since 1933, based on the Law No. 2287 about Educational Organization, and the first council was gathered in 1939. Moreover, a period of planned development began in 1960 and since then development plans have been prepared. In total, ten plans were published between 1963 and 2013. This study aims to evaluate the decisions taken in the National Education Councils in the planned development period together with the education-related goals placed in development plans. The study follows a document analysis method from the qualitative research methods. For data analysis, descriptive analysis technique was applied. In this context, the documents for the Development Plans and National Education Council decisions were examined, described and interpreted and then related interpretations were provided. The results revealed that the goals in the Plans and the Council decisions were not consistent with each other all the time. It is important to examine the decisions taken by the National Education Council in accordance with the goals of the Development Plans in terms of the process of education policy development. The number of this kind of study which provides a holistic approach should increase and be coordinated to improve education policies. This study concludes that monitoring whether the decisions taken in the Councils and the Plans were implemented might contribute to the functional implementation process of education policies.

---

### Article Info

**Keywords:** Education policies, Development Plans, National Education Councils, Planned development period

**Article History:**

Received: 12 November 2019

Revised: 24 December 2019

Accepted: 24 December 2019

**Article Type:** Research Article



## **Giriş**

Kalkınma en genel anlamıyla, toplumun her yönüyle istenilen hale gelmesini ifade eden bir kavramdır (Berber, 2006). Eroğlu (2001) bir ülkenin kalkınabilmesi ve sanayileşebilmesi için sürekli ve istikrarlı bir siyaset ortamı, gelişmiş ulaşım olanakları, iyi bir iletişim ve finans ortamı ile yeterli eğitim seviyesi gibi bir takım asgari koşulların sağlanmış olması gerektiğini belirtmiştir. Uzun dönemli kalkınma politikalarının belirli kurallar çerçevesinde düzenlenmesi anlamına gelen kalkınma planlaması, bir ülkenin ekonomik, sosyal ve siyasal durumunun toplumun ulaşmak istediği amaçlara ve hedeflere uygun bir biçimde ulaşması için kaynakların yöneticiler tarafından etkin bir şekilde kullanılmasını ifade etmektedir (Özer, 1999). Türkiye’de planlama konusunda ilk girişimlerin 1933-1950 yılları arasında yapıldığı, 1950’li yılların sonlarından itibaren ise planlı kalkınma politikasına yönelik temellerin atıldığı söylenebilir (Küçükler, 2008). Kalkınma kavramı 1950’li yıllardan itibaren büyüme ile ifade edilirken daha sonraki süreçte sosyal boyutuyla da öne çıkan bir kavramdır (Battal, 2011).

1960 yılından itibaren Türkiye’de ekonomik, sosyal ve kültürel anlamda kalkınmayı hızlandırmak, uygulanan politikalar arasında uyumu sağlamak, toplumsal ve kültürel dönüşümü uyumlu bir şekilde yönlendirmek ve ekonomiye rasyonel olarak kamu müdahalesinde bulunmak için Kalkınma Planlarının hazırlanması ve uygulanması fikri ortaya çıkmıştır (DPT, 2009). 30 Eylül 1960 tarihinde çıkarılan kanunla Başbakanlığa bağlı olarak Devlet Planlama Teşkilatı (DPT) kurulmuştur. 1961 Anayasası’nda da “sosyal devlet” kavramı devletin temel nitelikleri arasına alınmış, planlama ile ilgili hükümler getirilmiş ve planlama sürecinin yasal dayanağı oluşturulmuştur. Türkiye’de eğitim planlaması ile ilgili çalışmalar da planlı kalkınma politikasına geçiş süreci ile birlikte başlamıştır. Eğitim bu çerçevede kalkınmanın temel araçlarından birisi olarak kabul edilmiş, ekonomik ve toplumsal hedefleri destekleyecek şekilde, kalkınma planının içinde uzun dönemli perspektif planlar ve orta dönemli beş yıllık planlar şeklinde planlanmıştır (Küçükler, 2008).

1963 yılındaki birinci kalkınma planından 1980 yılına kadar Türkiye’de iki perspektif plan çerçevesinde dört kalkınma planı hazırlanmıştır. 1963-1977 yıllarını kapsayan ilk iki kalkınma planı 15 yıllık Birinci Perspektif Plan stratejisine uygun olarak hazırlanmıştır. Ancak bu perspektif plan tam olarak uygulanamadığı için 1973 yılında, 1973-1995 yılları arasını kapsayan 22 yıllık yeni bir uzun dönemli perspektif plan hazırlanmıştır. Üçüncü ve dördüncü kalkınma planları da bu perspektif plan doğrultusunda hazırlanmıştır. 1980 sonrası ise merkezî planlamadan stratejik planlamaya geçiş yapıldığı için bu perspektif plan da tam olarak uygulanamamıştır. 1982 Anayasası’nda devletin ve planlamanın ekonomideki etkinliğinin azaltılmasına yönelik ilk somut düzenlemelerden biri yapılarak 1961 Anayasası’nda devletin temel görevleri arasında yer alan planlama 1982 Anayasası’nda ekonomik hükümler bölümüne kaydırılmıştır (Küçükler, 2008). 1960 yılında kurulan Devlet Planlama Teşkilatı (DPT) Müsteşarlığı, 2011 yılında çıkarılan 641 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile Kalkınma Bakanlığı olarak yeniden yapılandırılmıştır. Böylelikle, DPT’nin kuruluşundan bu yana üstlendiği kalkınma misyonunu bu tarihten itibaren Bakanlık üstlenmeye başlamıştır. 2018 yılında çıkarılan 703 sayılı Anayasada Yapılan Değişikliklere Uyum Sağlanması Amacıyla Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun Hükmünde Kararname’nin 147. maddesi ile Kalkınma Bakanlığı, Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı şeklinde değiştirilmiştir. Yine 2018 yılında yayınlanan 30488 sayılı resmi gazete ve 13 sayılı Strateji ve Bütçe Başkanlığı Teşkilatı Hakkında Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi ile kalkınma planı hazırlama görevi Strateji ve Bütçe Başkanlığı’na verilmiştir.

Seyidoğlu (1993) bir ekonomide uygulanan kalkınma stratejilerinin eğitim politikalarından ayrı değerlendirilemeyeceğini ve kalkınmakta olan ülkelerin de eğitim politikalarını kalkınma stratejilerinde bir araç olarak kullandıklarını ifade etmektedir. Dolayısıyla kalkınma ve eğitim arasındaki etkileşimin oldukça yüksek olduğu söylenebilir (Taş, 2007). Bu durum ilk yapılan Kalkınma Planı’nda “Eğitim, istenilen bir yaşama düzenine ulaşmak çabası olan kalkınmanın en etkili araçlarından biridir.” şeklinde ifade edilerek eğitime yüklenen önem vurgulanmıştır (Küçükler, 2008).

Millî Eğitim Şûraları, Türk eğitim sisteminin detaylı bir şekilde tartışıldığı ve sonucunda karara bağlandığı çalışmalar olarak Türk eğitimine yön veren ve aynı zamanda resmi kurumlar dışında değişik görüşlere de açık olan oluşumlardır. Şûralar, eğitimle ilgili bilimsel ve toplumsal kararlar alarak Türkiye’nin eğitim politikalarının oluşmasına katkı sağlayacak kurumsal bir yapı olarak görev yapması gerekirken, bunun yerine öneriler ortaya koyan bir yapısal örgütlenme olarak eğitim hayatımızda yerini almıştır (Deniz, 2001). Şûralar, Türk Eğitim sistemi içerisinde

Cumhuriyet'in kuruluşundan itibaren eğitime yol gösteren ve eğitim alanında önemli kararlar alan bir danışma organı olarak uzun bir geçmişe sahiptir (Kılıç & Güven, 2017). Hesapçıoğlu (2001), Milli Eğitim Şûralarını, konuların kapsamlı bir şekilde ele alınması, tartışılması ve kamuoyuna yol göstermesi açısından "planlama kurumları" olarak kabul etmekte ve şûra kararlarını da "eğitim planlaması dokümanları" olarak nitelendirmektedir (akt. Küçük, 2008).

1933'te yürürlüğe giren "2287 sayılı Maarif Teşkilatı Hakkında Kanun"la hem Talim Terbiye Dairesi kurulmuş, hem de Millî Eğitim Şûraları'nın yasal olarak dayanağı ortaya çıkmıştır (Aslaner, 2008; Deniz, 2001). Böylelikle ulusal eğitim sistemine yön vermek, eğitim-öğretimle ilgili sorunları tespit ederek onları incelemek ve çözüm önerilerinde bulunmak üzere Millî Eğitim Bakanlığı'nın en yüksek danışma organı kurulmuştur (Deniz, 2001). Yasaya göre, üç yılda bir toplanması hükmü getirilen şûraların ilk olarak toplanması için 1935 yılı belirlenmiştir. Fakat çeşitli nedenlerle ilk Şûra'nın toplanması 1939 yılında gerçekleşmiştir. 2014 yılına kadar da 19 Milli Eğitim Şûra'sı toplantısı yapılmıştır. Eğitim politikalarına yön vermede önemli etkileri bulunan ve dayanak olarak gösterilebilen bu politika belgelerinin bütüncül şekilde incelenmesi paydaşlara politika süreçleriyle ilgili ışık tutacaktır. Bu bağlamda araştırmanın amacı planlı kalkınma döneminde yapılan Milli Eğitim Şûraları'nda alınan kararları, kalkınma planlarında eğitimle ilgili alınan kararlar çerçevesinde değerlendirmektir. Bunun için veri kaynağı olarak planlı kalkınma döneminde gerçekleştirilen 10 kalkınma planı dokümanı ve bu zaman aralığında gerçekleşen 13 Milli Eğitim Şûra'sı dokümanı kullanılmıştır. Araştırmanın daha sonra gerçekleştirilecek çalışmalara kaynaklık edeceği düşünülmektedir.

## Yöntem

Bu alt başlıkta araştırmanın modeli, veri toplama araçları ve verilerin analizi yer almaktadır.

### Araştırma Modeli

Araştırmanın problem durumu; planlı kalkınma döneminde yapılan Milli Eğitim Şûrası kararları ile kalkınma planlarında eğitimle ilgili alınan kararların birlikte değerlendirilmesi ve uyumlu olup olmadıklarının tespit edilmesidir. Çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden belge (doküman) analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem, "araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır" (Yıldırım & Şimşek, 2002). Doküman analizinde öncelikle ilgili dokümanlara ulaşılır. Ulaşılan dokümanlar iyi bir şekilde okunduktan ve anlaşıldıktan sonra analize geçilir. Son olarak ise yorumlama ve değerlendirme süreci gerçekleştirilir (Yıldırım & Şimşek, 2008). Özellikle eğitim alanında yapılan doküman analizi araştırmalarında daha çok el yazması veya basılı kaynaklardan yararlanılmaktadır (Duffy, 2014).

### Veri Toplama Araçları

Bu araştırmanın veri kaynakları, yazılı belgelerdir. Veri kaynakları olarak planlı kalkınma döneminde yapılan on adet beş yıllık kalkınma planı (BYKP) ve 1962 yılından sonra gerçekleştirilen on üç Milli Eğitim Şûrası'ndan oluşmaktadır. Söz konusu dokümanlara Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı web sayfası ile Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı web sayfasından ulaşılmıştır. Dolayısıyla dokümanların resmi kurumlardan ulaşılmış olması nedeniyle orijinallikleri sağlanmıştır. Kalkınma Planları ve Şûra dokümanları perspektif plan dönemleri dâhilinde gruplandırılmış ve buna göre incelenmiştir. Araştırmanın veri kaynaklarını oluşturan belgeler aşağıda dönemsel olarak eşleştirilmiş şekilde verilmiştir. İkinci Perspektif Plan'ın süresi 1995 yılında dolduğu halde yeni bir uzun dönemli plan hazırlanmadığı için Yedinci BYKP (1996-2000) perspektif planlar dışında tutulmuştur.

#### 1. Perspektif Plan (15 yıllık) (1963-1977).

1. Birinci BYKP (1963-1967) – 7. Milli Eğitim Şûrası - 1962
2. İkinci BYKP (1968-1973) – 8. Milli Eğitim Şûrası - 1970

#### 2. Perspektif Plan (22 yıllık) (1973-1995)

3. Üçüncü BYKP (1973-1977) – 9. Milli Eğitim Şûrası - 1974
4. Dördüncü BYKP (1979-1983) – 10. ve 11. Milli Eğitim Şûrası 1981 - 1982
5. Beşinci BYKP (1985-1989) – 12. Milli Eğitim Şûrası - 1988
6. Altıncı BYKP (1990-1994) – 13. ve 14. Milli Eğitim Şûrası – 1990 - 1993
7. Yedinci BYKP (1996-2000) – 15. ve 16. Milli Eğitim Şûrası – 1996 - 1999

### **3. Uzun Vadeli Strateji (23 yıllık) (2001-2023)**

8. Sekizinci BYKP (2001-2005) – 17. Milli Eğitim Şûrası - 2006
9. Dokuzuncu BYKP (2007-2013) – 18. Milli Eğitim Şûrası - 2010
10. Onuncu BYKP (2014-2018) – 19. Milli Eğitim Şûrası – 2014

### **Veri Analizi**

Veri analizi bağlamında betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Bu analiz biçiminde amaç elde edilen bulguların okuyucuya özetlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde sunulmasıdır ve alıntılara da yer verilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu bağlamda araştırmanın verilerini oluşturan Kalkınma Planları ve Milli Eğitim Şûralarına ilişkin dokümanlar öncelikle betimlenmiş ve dönemsel olarak uyumluluklarını tespit etmek üzere eşleştirilmiştir. Daha sonra ilgili kararlar ve hedefler betimsel analiz yoluyla başlıklar doğrultusunda incelenerek yorumlanmış ve elde edilen sonuçlara dayalı varsayımlarda bulunulmuştur. Başlıklandırma noktasında perspektif plan dönemleri temel alınmıştır. Kalkınma planları ile Milli Eğitim Şûralarına ilişkin kararlar perspektif planlar dâhilinde tablolaştırılarak karşılaştırılmıştır.

### **Bulgular**

Bu alt başlıkta öncelikle kamu kesimi için emredici nitelikte olan kalkınma planı ele alınmış, sonra ilgili plan aralığında yapılan Milli Eğitim Şûrası değerlendirilmiştir.

#### **1. Beş Yıllık Kalkınma Planı (1963- 1967) ve 7. Milli Eğitim Şûrası (1962)**

Yedinci Milli Eğitim Şûrası Planlı Kalkınma döneminin ilk şûrasıdır. Birinci BYKP planı, planlı kalkınma döneminin başladığı 1960 yılında hazırlanamamış ve 1963 yılında hazırlanmıştır ve eğitim ile ilgili konular yedinci bölümde, “İnsan Gücü, İstihdam, Eğitim ve Araştırma” başlığı altında yer almıştır. Bu başlık altında ilköğretim dışındaki eğitim kurumlarındaki eğitim hizmetinin finansmanına vatandaşların da imkânları doğrultusunda katılmaları, gelir durumu uygun olmayan başarılı öğrencilerin ise burs sistemi ile desteklenmesi kararlaştırılmıştır. Bunun yanı sıra eğitim ve sanayi işbirliğine vurgu yapılmış ve sanayi içinde eğitimin durumu ve geliştirme imkânları araştırılmıştır. Bu planlı kalkınma döneminde en önemli sorunlar olarak, öğretmen açığı, öğrenci-öğretmen oranlarındaki dengesizlikler, yetiştirilen alan dışı istihdam ve toplumsal yapı ile iktisadi yapının gereksinim duyduğu alanlarda nitelikli elemanın olmaması gibi konular öne çıkmıştır. Plan hedefleri kapsamında ise ortaöğretim öğrencilerinin büyük bir bölümünün mesleki ve teknik eğitime yönlendirilmesi ve öğretmen yetiştiren kurumlara öncelik verilmesi gerekliliği ortaya konmuştur (DPT, 1963).

Yedinci Milli Eğitim Şûrası planlı kalkınma döneminin ilk Şûrası olduğu için eğitimi bütün olarak ele almıştır. Ele alınan konular içerisinde zorunlu ilköğretimin 1970 yılına kadar bütün ülkede yayılması, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerinin belirlenmesinde ve geliştirilmesinde çevrenin ekonomik özelliklerinin de göz önüne alınması; yeni ortaokul müfredat programının deneme amaçlı bazı okullarda 1963-1964 Öğretim Yılında uygulanması, tek merkezden yönetilecek bir tür olgunluk sınav sisteminin getirilmesi, yeni lise müfredat programlarının önce deneme nitelikli olarak bazı okullarda uygulanması ve az nüfuslu yerlerde mesleki ve genel öğretim kurumlarının tek çatı altında toplanmasıyla oluşacak çok amaçlı bir okul modelinin deneme nitelikli olarak açılması, özel öğretim kurumlarının teşvik edilmesini sağlayacak kanun ve yönetmeliklerin hazırlanması, imam-hatip okullarının ortaokula dayalı olması ve yeni açılacak üniversitelerle ilgili gerekli tedbirlerin alınması gibi kararlar alınmıştır.

#### **2. Beş Yıllık Kalkınma Planı (1968- 1972) ve 8. Milli Eğitim Şûrası (1970)**

İkinci BYKP’de eğitim konusu altıncı bölümde, “Ekonomik Gelişimde İnsan Unsuru” isimli bölümde yer almaktadır. Bu kalkınma planında öncelikli konular olarak özel eğitim kurumları ve özellikle de yaygın eğitim ön plana çıkmıştır. Eğitimin çevre ve iş hayatı ile ilişkisinin sınırlı olduğundan ve yönlendirmelerin etkili bir şekilde yapılamadığından, öğretmen sayısının yetersizliğinden, öğrenci öğretmen oranlarının yüksek oluşundan ve bu durumun da eğitimin niteliğini sınırlandırdığından bahsedilmiştir. Yükseköğretimde öğretim üyesi sorununun yeni üniversite açılmasını sınırladığı tespiti de yapılmıştır. Öğretim üyesi yetiştirmek üzere yurtdışına doktora öğrencisi gönderme çalışmalarına

devam edileceği vurgulanmıştır. Planda örgün ve yaygın eğitim sistemleri ayrı ayrı ele alınmış, hizmetiçi eğitime ayrıca farklı bir başlık altında da değinilmiştir. İkinci kalkınma planında bağımsız anaokulları ve ilkokullara bağlı anasınıflarının kurulması ve geliştirilmesi de hedeflenmiştir. Ancak burada okul öncesi eğitim daha çok anne eğitiminden yoksun çocuklar için düşünülmüştür. Bunun yanı sıra bütün eğitim kurumlarının MEB içinde toplanması esas olarak alınmıştır (DPT, 1968).

Sekizinci Milli Eğitim Şûrası gecikmeli olarak 1970 yılında toplanmıştır. Bu Şûra'da ortaöğretim sisteminin kuruluşu ve yükseköğretime geçişin yeniden düzenlenmesine yönelik kararlar öne çıkmaktadır. Özellikle mesleki ve teknik öğretime ağırlık veren bir sistemin geliştirilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Ortaöğretim; birinci devre ortaöğretim ve ikinci devre ortaöğretim olmak üzere ikiye ayrılmış ve ikinci devre ortaöğretimde yöneltme sınıfı vurgusu yapılmıştır. Ayrıca bu Şûrada ilk defa çok gayeli bir okul programından bahsedilmiştir.

Birinci perspektif plan döneminde yapılan Birinci BYKP (1963-1967) ve İkinci BYKP (1968-1973) ile ilgili dönem aralığında yapılan 7. Milli Eğitim Şûrası (1962) ve 8. Milli Eğitim Şûrası (1970) aşağıdaki tablo 1'de örtüşen yönler ve ayrılan yönler şeklinde karşılaştırmalı olarak ortaya koyulmuştur.

**Tablo 1.** Birinci perspektif plan dönemi Kalkınma Planları ile Milli Eğitim Şûralarının karşılaştırılması

Kalkınma Planı	Şûra	Örtüşen Yönler	Ayrılan Yönler	
			Kalkınma Planı	Milli Eğitim Şûrası
Birinci BYKP (1963-1967)	7. Milli Eğitim Şûrası (1962)	Her iki dokümanda da insan gücünün istihdamında eğitimin rolü ön plana çıkmaktadır.	Sanayi ile bağlantılı bir sistem ve teknik eğitim	Merkezi bir olgunluk sınavı
İkinci BYKP (1968-1973)	8. Milli Eğitim Şûrası (1970)	Ortaöğretim sistemi birinci devre ve ikinci devre ortaöğretim olarak ayrılmıştır	Özel eğitim kurumları ve yaygın eğitim, yükseköğretimde öğretim üyesi sorunu	Ortaöğretim sisteminin kuruluşu ve yükseköğretime geçiş

### 3. Beş Yıllık Kalkınma Planı (1973- 1977) ve 9. Milli Eğitim Şûrası (1974)

Üçüncü BYKP, 1973-1995 yılları arasını kapsayan 22 yıllık İkinci Perspektif Plan'ın ilk aşamasını oluşturmaktadır. Bu planda eğitim konusu ikinci bölümde "İnsangücü ve Eğitim" ve on ikinci bölümde "Eğitim ve Kültür" başlıklarında ele alınmıştır. Daha önceki planlarda özellikle öncelik verildiği halde mesleki ve teknik eğitim konusundaki başarısızlık, belirli alanlarda yükseköğretime olan aşırı talep ve yaygın eğitimle ilgili çalışmaların istenen düzeyde olmadığı vurgulanmıştır. Bu planda ilköğretimin sekiz yıla çıkarılması ve okul öncesi eğitim konusunda özel sektörün teşvik edilmesi gerekliliği üzerinde durulmuştur. Ayrıca genel liselerde ve yükseköğretimde okuyan öğrencilerin öğretim giderlerine katılma yolları üzerinde durulmuş ve ortaöğretimde mesleki ve teknik eğitimin ağırlık kazanması gerekliliği belirtilmiştir. Öğretmenlerin bölgeler arasında dengesiz dağılımı, okul ve derslik sayılarının yetersizliği sonucu ikili öğretimin artışı ve özellikle mesleki ve teknik okullardaki okul terki gibi sorunlara değinilmiştir (DPT, 1973).

1974 yılında yapılan Dokuzuncu Milli Eğitim Şûrasında ise gündem maddeleri olarak Milli Eğitim Sisteminin bütünlüğü içinde programlar ve öğrenci akışını düzenleyen kurallar ele alınmıştır. Şûra öncesinde 1973 tarihli 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda belirtilen Türk eğitiminin amaçları ile özel amaçları belirlenmiş ve Türk milli eğitiminin temel ilkeleri (14 ilke) ele alınmıştır. Ortaokul kademesinde özellikle de seçmeli dersler üzerinde detaylı bir şekilde durulmuştur. Ayrıca nüfusun az ve dağınık olduğu yerlerde, farklı öğretim programlarının bir çatı altında uygulandığı çok programlı liselerin kurulması vurgulanmıştır. Ortaöğretimde yönelme üzerinde durulmuş ve yöneltmenin temel eğitimden itibaren olması gerektiği belirtilmiştir. Şûranın ikinci kısmında geleceğe dönük hedefler ortaya konulmuştur. Son olarak Onuncu Milli Eğitim Şûra'sının öğretmenlik mesleğinin sorunlarının incelemesine tahsis edileceği belirtilmiştir. Üçüncü Kalkınma planı ve Dokuzuncu Milli Eğitim Şûrası birlikte değerlendirildiğinde Şûrada alınan kararların çok kapsamlı olduğu ancak Üçüncü Kalkınma Planındaki hedefleri karşılamaktan uzak olduğu söylenebilir.

### 4. Beş Yıllık Kalkınma Planı (1979- 1983) ve 10. ve 11. Milli Eğitim Şûrası (1981)-(1982)

Dördüncü BYKP'de (1979-1983) eğitim konusuna "Yaşam Düzeyinde Gelişmeler" ve "Birincil Üretim, Altyapı ve Hizmetler" ana başlıkları altında değinilmiştir. Bu planda özellikle mesleki ve teknik eğitimde istenilen düzeye ulaşamadığı, öğretmen yetiştirme sistemindeki sıkıntılar ve nitelikteki düşüş, yükseköğretimdeki düzensizlikler ve örgün eğitim dışında kalan yığınların eğitim eksiklikleri öne çıkan konulardır. Okulöncesi eğitim ve temel eğitimde

istenilen düzeye gelinemediği vurgulanmıştır. Ortaokullar bağlamında düzensiz okul açma politikası ve dengesiz öğretmen dağılımının eğitimin niteliğini düşürdüğü ifade edilmiştir. Ortaöğretim kademesinde mesleki ve teknik eğitimdeki okullaşma hedeflerine ulaşamadığı, aksine genel ortaöğretimin oranının artış gösterdiğine dikkat çekilmiştir. Yükseköğretim önünde aşırı bir yığılma olduğu, yüksekokullardaki öğrenci sayısının çok hızlı artış gösterdiği, yükseköğretimde üçüncü plan hedefinin aşıldığı ve öğretim üyesi açığı olduğu vurgulanmıştır. Yaygın eğitim kurumları arasında öngörülen eşgüdümün sağlanamadığı belirtilmiştir. Dördüncü Plan döneminde temel hedef olarak öncelikle mesleki-teknik eğitime ağırlık verileceği ortaya konulmuştur. Okulöncesi eğitimin özellikle gecekondularda yaşayan işçi çocuklarının hedef alınarak pilot uygulamasının yapılması ve yaygınlaştırılması politikası ortaya konulmuştur. Temel eğitim kademesinde okulsuz köylerin okula kavuşturulması, üçlü eğitimden ikili eğitime geçilmesi ve kitap giderlerinin devlet tarafından karşılanması, temel eğitim ikinci kademesinin ise genel ve mesleki teknik olarak işlevsel bir yapıya dönüştürülmesinin araştırılması kararı alınmıştır. Ortaöğretim kademesinde mesleki ve teknik eğitim vurgusu yapılarak özellikle üretim sürecine öğrencilerin daha aktif bir şekilde katılmalarını sağlayacak bir yapıya dönüştürülmesi hedeflenmiştir. Yükseköğretim kademesine yönelik ise nitelik vurgusu yapılmış ve özellikle öğretim üyesi yetiştirmek için yurtiçi doktora programlarının geliştirilmesine yönelik bir sistemin gerekliliği vurgulanmıştır (DPT, 1979).

Dördüncü BYKP (1979-1983) aralığında yapılan Onuncu Milli Eğitim Şûrası (1981) ise kalkınma planı ile tutarlı olarak Türk Millî Eğitim Sistemi içinde yer alan eğitim programları, öğrenci akışını düzenleyen kurallar ve öğretmen yetiştirme konularından oluşan gündem maddeleri ile toplanmıştır. Ancak öğretmen yetiştirme konusundan ziyade eğitim kademeleri ve özellikle de okulöncesi eğitimin yaygınlaştırılması ve okulöncesi eğitim programları üzerinde durulmuştur. Temel eğitime giriş yaşının 6 yaşa çekilmesi ve zorunlu eğitimin 5 yıldan 8 yıla çıkarılması, temel eğitimin yaygınlaştırılması noktasında yerel özelliklerin dikkate alınması, imkânlar çerçevesinde yatılı okul, taşınabilir eğitim gibi yöntemlerden yararlanılması kararı alınmıştır. Rehberlik hizmetlerine ağırlık verilmesi, mevcut öğretmenlerin, yöneticilerin ve uzmanların hizmet içi eğitimlerinin yapılmasının sağlanması, farklı bakanlıklar tarafından gerçekleştirilen yaygın eğitime yönelik hizmetlerin koordinasyonunun çözülmesi, eğitim hizmetlerinin ülke genelinde dengeli bir şekilde yayılmasını sağlayacak bir örgütlenme yoluna gidilmesi ele alınan diğer konular olmuştur.

Dördüncü BYKP dönemini kapsayan tarihlerde (1979-1983) yapılan On birinci Milli Eğitim Şûrası (1982) öğretmen ve eğitim uzmanlarının gelişimi, eğitimi ve sorunlar gündem maddeleri ile toplanmıştır. Birinci bölümde öğretmen eğitimi ile ilgili ülkemizdeki eğilimlere, çeşitli ülkelerde öğretmen yetiştirme sürecine değinilmiş ve öğretmen açığını ortadan kaldırma endişesinin kalite sorununa neden olduğu vurgulanmıştır. Öğretmen eğitimi ile ilgili olarak üniversite ile MEB işbirliğinin olması, Eğitim fakültelerine öğrenci alırken öğretmen liselerine ve mesleki ve teknik liselerin belirli bölümlerine kontenjan ayrılması, belirli alanlarda öğretmen ihtiyacını karşılamak için lisans eğitimini tamamlayanların, eğitim fakülteleri bünyesinde pedagojik formasyon olarak öğretmen olabilmeleri, üniversitelerde görev yapan öğretim elemanlarına pedagojik formasyon kazandıran programların uygulanması önerilmiştir. İkinci bölümde öğretmen eğitiminde hizmet öncesi sorunlar çerçevesinde öğretmen eğitimin amacı, standartları ve sorunlar üzerinde durulmuştur. Ayrıca öğretmen yetiştirme programlarında yer alan meslek bilgisi, alan bilgisi ve genel kültür derslerinin ağırlığına değinilmiştir. Üçüncü bölümde ise eğitim uzmanlarının eğitimi ile ilgili öğretmenlerin uzmanlığa geçiş şartları, çalışma şartları, istihdam şartları, eğitim uzmanlarını yetiştirecek kaynaklar ve buna ilişkin teklifler görüşülmüştür. Dördüncü bölümde öğretmenlerin ve uzmanların hizmet içi eğitimi, beşinci bölümde de öğretmenlerin ve uzmanların sorunları ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerileri üzerinde durulmuştur.

### **5. Beş Yıllık Kalkınma Planı (1985- 1989) ve 12. Milli Eğitim Şûrası (1988)**

Bu planda (1985-1989) eğitim konusu, “Sosyal Hedef ve Politikalar” başlıklı bölümde yer almıştır. Kalkınma planında niteliğin yükseltilmesi, yaygın eğitim programları aracılığıyla meslek kazandırma, yabancı dil eğitimi, öğretmenin işbaşında yetiştirilmesi gibi genel ilkeler ele alınmıştır. Bu Plan’da “temel eğitim” yerine yeniden “ilköğretim” kavramı kullanılmıştır. İlköğretim kapsamında anasınıfının yaygınlaştırılması ve 5-6 yaş nüfusunda okullaşma oranının %10’a çıkarılması (ilk nicel hedef), ikili eğitimin azaltılması, ilköğretim ve ortaokullarda özel eğitime gereksinim duyan çocukların eğitimine gereken önemin verilmesi ve mesleğe yöneltme hedefleri yer almaktadır.

Ortaöğretim kapsamında örgün ve yaygın mesleki ve teknik liselerin özendirilmesi, önceliğin ara insan gücünün yetiştirilmesine verilmesi gerektiği, yaygın ve örgün eğitimin paralel yürütülmesi gerekliliği, özel okulların teşvik edileceği ve beden eğitimi ve spor meslek liselerinin açılacağı vurgulanmıştır. Ayrıca “Anadolu” türü liselerin yaygınlaştırılmasına ilişkin hedefler bu planda öne çıkmaktadır. Yükseköğretim kademesiyle ilgili olarak yükseköğretim kapasitesinin, istihdam olanakları çerçevesinde düzenlenmesi, başarılı öğrencilerin üniversitelere alınabilmesi için öğretim üyeliğinin cazip hale getirilmesi öne çıkan kararlardır. Yükseköğretim kademesinde plan döneminin sonunda %12’lik bir okullaşma oranı hedeflenmiştir (DPT, 1985).

Beşinci BYKP dönemini kapsayan tarihlerde (1985-1989) yapılan On ikinci Milli Eğitim Şûrası (1988) 6 yıl aradan sonra toplanmıştır. İlköğretim çerçevesinde ortaokulların liseler bünyesinden ilköğretime alınması ve başlama yaşının 72 ay olması, sekiz yıllık zorunlu öğretime geçişin sistemli bir şekilde uygulanması, ortaöğretim kurumlarına geçişin, ilke olarak sınavsız sağlanması; talebin boyutlarına göre sıralama imtihanlarının yapılması ve bu sınavların okullarca veya merkezce uygulanması, diplomaların sekizinci yılsonunda verilmesine merkezi yerlerden başlanarak uygulaması kararları alınmıştır.

Genel, Mesleki ve Teknik Ortaöğretim çerçevesinde 9. sınıfta ortak derslerin olması; diğer sınıflarda ortak derslerin yanı sıra ilgili dal derslerinin ve seçmeli derslerin yer alması kararları yer almıştır. Ayrıca örgün eğitim dışında kalmış kişilere okul dışından ortaöğretim öğrenimi görme imkânlarına yönelik merkezlerin kurulması, ortaöğretim seviyesinde özel öğretim kurumlarının açılmasını özendirici tedbirlerin alınması gibi kararlar alınmıştır.

Yükseköğretime geçiş başlığında yükseköğretime geçişte uygulanan merkezi sınavların aşamalı olarak kaldırılması, yükseköğretim kurumları açabilmeleri için özel sektörün teşvik edilmesi, mesleki ve teknik lise mezunlarının öğrenim gördükleri programlara uygun yükseköğretim kurumlarına geçişlerinin sağlanması kararları alınmıştır. Uygulanmakta olan sınıf geçme sistemi yerine ders geçme sistemine geçilmesi de şûra kararları arasında yer almaktadır. Yükseköğretim çerçevesinde; "tam yıl eğitim" uygulamasına geçilmesi, dekanların ve rektörlerin seçim süreci, öğretim elemanlığının cazip hâle getirilmesi, araştırma ve yurtdışı eğitim olanaklarının artırılması, ders yüklerinin azaltılması kararları alınmıştır.

Eğitimde yeni teknolojiler başlığı altında televizyonun eğitim sürecinde etkin olarak kullanılması, yeni teknolojiler bağlamında yerli üretime öncelik verilmesi, eğitim teknolojisine yönelik derslerin öğretmen yetiştiren kurumlarda zorunlu ders olarak yer alması ve buna yönelik öğretim elemanı yetiştirilmesi kararları yer almaktadır.

Öğretmen yetiştirme başlığı altında öğretmen liselerinin öğretmen yetiştiren kurumlar için kaynak haline getirilmesi, öğrencilerin sınavla ve mülakatla seçilmesi kararı alınmıştır. Okul öncesi eğitim kademesine öğretmen yetiştiren iki yıllık yükseköğretim programlarının devam etmesi ve bu programlara öğretmen lisesinden mezun olanlara belirli kontenjan ve puan avantajı sağlanmış ÖSS puanıyla, meslek lisesinden mezun olanların ise yapılacak ÖSS mesleğe yatkınlık testi ile alınmaları benimsenmiştir. Öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarına öğretmen lisesi mezunları dışında öğrenci alınması durumunda ÖSS veya ÖYS, Mesleğe Yatkınlık Testi, mülakat gibi farklı kriterlerin aranması önerilmiştir. Ayrıca öğretmenlik uygulamasının uygulama okullarında daha uzun süreli yapılması, eğitim yüksekokulundaki sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulamaların belirli bir bölümünü köy ilkokullarında yapmaları ve eğitim yöneticiliğinin bir branş olarak benimsenmesi gerektiği önerilen diğer hususlardır.

Türkçe ve Yabancı Dil Eğitim ve Öğretimi konusunda; kompozisyon dersinin ayrı bir ders olarak okutulması, sınıf geçmede Türkçe dersinin ağırlıklı hale getirilmesi, Türkçe dersinin ÖSYM sınavlarındaki ağırlığının artırılması ve bir baraj sisteminin getirilmesi kararlarının alındığı görülmektedir. Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi kapsamında ise yabancı dil öğretimini teşvik amacıyla; ülkemizle diğer ülkeler arasında öğretmen, öğrenci, program, ders aracı vb. konularda kısa ve uzun süreli değişim programlarının geliştirilmesi, yetişkinlerin yaygın eğitim kurumlarında yabancı dil öğrenmelerinin teşvik edilmesi gibi kararlar üzerinde durulduğu görülmektedir.

Eğitimin finansmanı başlığı altında eğitim sisteminin finansman kaynakları ve eğitim yatırımları üzerinde durulmuştur. Öğretim programları başlığı altında ise özellikle millilik vurgusu yapılmış ve programları hazırlarken öğretim kademelerinin özelliği ve çocukların ilgi, yetenek ve kapasitelerinin dikkate alınması gerektiği belirtilmiştir.

## **6. Beş Yıllık Kalkınma Planı (1990- 1994) ve 13. ve 14. Milli Eğitim Şûrası (1990) -(1993)**

Altıncı BYKP’de (1990-1994) eğitim konusuna “Beşeri Kaynaklar” alt başlığı altında yer verilmiştir. Planda kalkınmanın temelini beşeri kaynaklar olduğu ve eğitime bundan dolayı hak ettiği önemin gösterilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Okulöncesi eğitime yönelik sayısal hedef belirleme (%11,5) bu planda da devam etmektedir.

İlkokullarda kalitenin artırılmasına yönelik çalışmaların devam edeceği, ortaokullardaki okullaşma oranının % 80,0'e çıkarılması, ortaöğretimdeki okullaşma oranının da % 45,2 (% 24,0 Genel Ortaöğretim - %21,2 Mesleki ve Teknik Eğitim) olarak gerçekleşmesi ve yükseköğretimde açık öğretimle birlikte okullaşma oranının % 15 olması hedeflenmiştir. Öğretim üyesi ihtiyacını gidermeye yönelik olarak da 12 bin kişinin doktora eğitimini tamamlaması öngörülmektedir (DPT, 1990).

Altıncı Kalkınma Planı'nda yaygın eğitimden beklentilerin arttığı ve bu alana yönelik ayrılan kaynakların artırılması gerekliliği, çıraklık eğitiminin ve yaygın eğitimin kamu kesimi ile özel kesim işbirliği içinde sürdürülmesi gerekliliği vurgulanmıştır. İlkeler ve politikalar kapsamında sınıf mevcutlarının azaltılması, okullarda yeni eğitim teknolojilerinin kullanımının yaygınlaştırılması, eğitim altyapısının iyileştirilmesi, yetenekli kişilerin öğretmenlik mesleğine ve öğretim üyeliğine yönelmesini sağlayacak düzenlemelerin yapılması, özel eğitimle ilgili gerekli altyapının geliştirilmesi, mesleki yönlendirme ve rehberlik faaliyetlerinin etkin hale getirilmesi, bir TV kanalının eğitim faaliyetlerine ayrılması, özel okul ve üniversite kurulmasının teşvik edilmesi gibi ilkeler belirlenmiştir. Ayrıca mesleki teknik lise mezunlarından yükseköğretime devam etmek isteyenlerin kendi branşlarında bir kuruma yönelmelerini sağlayacak düzenlemelerin yapılacağı vurgulanmıştır. Yaygın eğitimde önceliğin istihdama yönelik beceri eğitiminde olacağı ve hizmetiçi eğitim programlarının verimliliği artırıcı bir araç olarak ele alınacağı ifade edilmiştir (DPT, 1990).

Bu plan (1990-1994) dönemini kapsayan tarihler aralığında On üçüncü Milli Eğitim Şûrası (1990) ve On dördüncü Milli Eğitim Şûrası (1993) yapılmıştır. On üçüncü Milli Eğitim Şûrası (1990) yaygın eğitim konusunu görüşmek üzere toplanmıştır ve kısa bir şûradır. Şûrada "Millî Eğitim Terimleri Sözlüğü" hazırlanması gerektiği ve sözlükte yaygın eğitimle ilgili uluslararası terminolojiyi de göz önünde bulunduracak bir bölümünün yer alması gerektiği vurgulanmıştır. Şûrada halkın yaygın eğitime katılmasına yönelik motivasyonun sağlanması, yaygın eğitimde alınan belgelerin örgün eğitimdeki denkliklerinin sağlanarak, iki sistem arasında yatay ve dikey geçişlerin sağlanması, yaygın eğitim faaliyetleri için yerel yönetimlerin bütçelerinden pay ayırmalarını sağlayacak yasal düzenlemelerin yapılması, yaygın eğitime yönelik derslere öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarında da yer verilmesi, yaygın eğitimle ilgili ulusal ve yerel düzeyde araştırmaların yapılması gibi kararlar alınmıştır.

1993 yılında yapılan On dördüncü Milli Eğitim Şûrası ise eğitim yönetimi ve eğitim yöneticiliği ile okul öncesi eğitimi başlıklarını görüşmek üzere toplanmıştır. Bu şûrada Millî Eğitim Akademisi'ne işlerlik kazandırılacağı, Bakanlığın merkez, taşra ve yurtdışı teşkilatlarının daha işlevsel hale getirileceği, hâlihazırdaki eğitim yöneticilerinin, üniversitelerle işbirliği içinde yetiştirileceği; müfettişlerin, yükseköğretim kurumlarında ve Millî Eğitim Akademisi'nde teftiş ve rehberlik alanında lisansüstü eğitim görmelerinin sağlanacağı gibi eğitim yönetimi ile ilgili kararlar alınmıştır. Okulöncesi eğitimle ilgili olarak da okulöncesinin geliştirilerek yaygınlaştırılması ve kalkınma planlarındaki hedeflere ulaşılması ve buna ilişkin politika ve uygulamaların geliştirilmesi fikri üzerinde durulmuştur.

İkinci perspektif plan döneminde (1973-1995) yapılan Üçüncü BYKP (1973-1977), Dördüncü BYKP (1979-1983), Beşinci BYKP (1985-1989) ve Altıncı BYKP (1990-1994) ile ilgili dönem aralığında yapılan 9. Milli Eğitim Şûrası (1974), 10. Milli Eğitim Şûrası (1981), 11. Milli Eğitim Şûrası (1982), 12. Milli Eğitim Şûrası (1988), 13. Milli Eğitim Şûrası (1990) ve 14. Milli Eğitim Şûrası (1993) aşağıdaki tablo 2'de örtüşen yönler ve ayrılan yönler şeklinde karşılaştırmalı olarak ortaya koyulmuştur. Ayrıca 2. Perspektif plan dışında kalan ancak uzun vadeli strateji döneminde de yer almayan Yedinci BYKP (1996-2000) ile ilgili dönem aralığında yapılan 15. Milli Eğitim Şûrası (1996) ve 16. Milli Eğitim Şûrası (1999) ile ilgili karşılaştırmalara da tablo 2'de yer verilmiştir.

**Tablo 2.** İkinci perspektif plan dönemi Kalkınma Planları ile Milli Eğitim Şûralarının karşılaştırılması

Kalkınma Planı	Şûra	Örtüşen Yönler	Ayrılan Yönler	
			Kalkınma Planı	Milli Eğitim Şûrası
Üçüncü BYKP (1973-1977)	9. Milli Eğitim Şûrası (1974)	Ortaöğretimde yönelme, mesleki ve teknik eğitimin ağırlık kazanması	Genel lise ve yükseköğretim öğrencilerinin öğretim giderlerine katılmaları, ilköğretimin sekiz yıla çıkarılması	Öğrenci akışını düzenleyen kurallar, seçmeli dersler, çok programlı liseler
Dördüncü BYKP (1979-1983)	10. Milli Eğitim Şûrası (1981)	Türk Eğitim Sistemi'ndeki eğitim kademeleri ele alınmıştır. Okulöncesi eğitime ilişkin kararlar ortaktır.	Mesleki ve teknik eğitim, yükseköğretim ve öğretmen yetiştirme	Öğretmenlerin ve yöneticilerin hizmet içi eğitimleri
	11. Milli Eğitim Şûrası (1982)	Yaygın eğitim kurumları arasında eşgüdümün sağlanması	Mesleki eğitim, öğretim üyesi yetiştirme	Öğretmen yetiştirme sistemi
Beşinci BYKP (1985-1989)	12. Milli Eğitim Şûrası (1988)	İlköğretimin 8 yıla çıkarılması, Genel, mesleki ve teknik liseler, Yükseköğretim, Öğretim elemanları, Yabancı dil öğretimi ile ilgili kararlar örtüşmektedir.	Okulöncesi eğitim, anasınıflarının yaygınlaştırılması, özel eğitim, Anadolu türü liselerin yaygınlaştırılması	Sınıf geçme sistemi yerine ders geçme sistemine geçilmesi, Eğitimde yeni teknolojiler, Öğretmen yetiştirme, Türkçe Öğretimi, Yaygın eğitime yönelik yasal düzenlemelerin yapılması
Altıncı BYKP (1990-1994)	13. Milli Eğitim Şûrası (1990)	Yaygın eğitim, Okul öncesi eğitim	Okullaşma oranları, Öğretim üyesi ihtiyacının giderilmesi, Sınıf mevcutlarının azaltılması, Eğitim altyapısının geliştirilmesi	
	14. Milli Eğitim Şûrası (1993)			Eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi, Milli Eğitim Akademisi
Yedinci BYKP (1996-2000)	15. Milli Eğitim Şûrası (1996)	Ortaöğretimde yeni bir yapılanmaya gidilmesi, Mesleki ve teknik eğitimde modüler sisteme geçilmesi, Yükseköğretime geçiş sürecinin düzenlenmesi, Zorunlu eğitim dışındaki kademelerden yararlanan kişilerin maddi imkânları doğrultusunda eğitimin finansmanına katılması Meslek standartlarının hazırlanması	Okulöncesi eğitim ilköğretim düzeyinden ayrı ele alınmıştır. Özel sektörün teşvik edilmesi, Özel dershanelerin dönüştürülmesi,	5-6 yaş okul öncesi eğitimin ilköğretime dâhil edilmesi, İlköğretimin kesintisiz 8 yıl ve zorunlu olması, Taşımali eğitim, YİBO ve pansiyonlu okul Rehberlik hizmetlerinin geliştirilmesi, Öğretmen yetiştirme sistemi, Eğitim yönetiminin bir bilim olarak algılanması
	16. Milli Eğitim Şûrası (1999)			Mesleki rehberlik, Mesleki ve teknik eğitime uygun öğretmen ve yönetici yetiştirme

### 7. Beş Yıllık Kalkınma Planı (1996-2000) ve 15. ve 16. Milli Eğitim Şûrası (1996) – (1999)

Bu Planda eğitim konusu “Temel Yapısal Değişim Projeleri” ana başlığı altında yer alan “İnsan Kaynaklarının Geliştirilmesi” bölümünde yer almış ve reform olarak nitelendirilmiştir. Öncelikle mevcut durum ortaya konulmuş ve nüfusun eğitim düzeyinin yetersizliği vurgulanmıştır. Amaçlar ve politikalar bağlamında eğitimin bu plan döneminde en öncelikli sektör olacağı, eğitime ayrılan kaynakların artırılacağı, özel sektörün teşvik edileceği ifade edilmiştir. Bu plan döneminde okulöncesi eğitim ilköğretim düzeyinden ayrı ele alınmıştır. Ortaöğretim kademesinde yeni bir yapılanmaya gidilerek yükseköğretim önündeki yığılmanın önlenmesi, özel dershanelerden uygun olanların ortaöğretim ve yükseköğretim kurumuna dönüştürülmesinin destekleneceği belirtilmiştir. Örgün ve yaygın eğitim



kurum ve programları arasında yatay ve dikey geçişlere imkân verecek bir yapının oluşturulacağı, mesleki ve teknik eğitimde modüler sisteme geçileceği, meslek standartlarının tespit edileceği ve Meslek Standartları Kurumu oluşturulacağı değinilen diğer konular olmuştur. Zorunlu eğitim dışında kalan eğitim kademelerinde bu hizmetlerden yararlanan kişilerin maddi imkânları doğrultusunda eğitimin finansmanına katılması amaçlanmıştır (DPT, 1996).

Bu dönem (1996-2000) aralığında yapılan On beşinci Milli Eğitim Şûrası'nda (1996) ilköğretim ve yönlendirme, ortaöğretimin yeniden yapılanması, yükseköğretime geçiş sürecinin düzenlenmesi, toplumun sürekli eğitim ihtiyacının karşılanması ve eğitimin finansmanı gibi konular gündem olarak belirlenmiştir. 5-6 yaş okul öncesi eğitimin ilköğretime dâhil edilmesi, ilköğretimin kesintisiz olarak 8 yıl ve zorunlu olarak uygulanması, 9. sınıfın yönlendirme basamağı olması, dolayısıyla ilköğretimin zorunlu bir şekilde 2+8+1 şeklinde uygulanması önerilmiştir. Zorunlu olan 8 yıllık ilköğretim sürecinden küçük yerleşim yerlerindeki çocukların da yararlanabilmeleri için taşınmalı eğitim, YİBO ve pansiyonlu okul gibi sistemlerden yararlanılması ve 6, 7. ve 8. sınıflarda seçmeli derslere işlerlik kazandırılması önerilmiştir. Yönlendirmenin etkin bir şekilde yapılabilmesi için rehberlik hizmetlerinin geliştirilmesi konusu ele alınmıştır. Öğretmen yetiştirme sisteminin daha iyi işleyebilmesi adına öğretmen seçimi ve yetiştirme sürecinin üzerinde durulması gerektiği, bu bağlamda pedagojik formasyon kurslarına son verilmesi gerektiği, Anadolu Öğretmen ve Öğretmen Liselerinin, Eğitim Fakülteleri için temel kaynak olması gerektiği belirtilmiştir. Eğitim ve okul yöneticiliği ile ilgili olarak da lisansüstü eğitim ve eğitim yönetiminin bir bilim olarak algılanması vurgusu yapılmıştır. Ortaöğretimde Yeniden Yapılanma kapsamında, özel öğretim kurumlarının desteklenmesi, mesleki ve teknik eğitimde modüler eğitim programlarının uygulanması, alan ve dal eğitimine daha fazla önem verilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Mesleki ve teknik liseden mezun olanların kendi alanlarında yükseköğretime devam edebilmesi ve etkin bir yönlendirme sisteminin sağlanması gerektiği önerilmiştir. Yükseköğretime Geçişin Yeniden Düzenlenmesi başlığında öğrencilerin mezun olunan öğretim programına yönelik bir yükseköğretim programını seçtiklerinde ek puan ile desteklenmesi, meslek lisesinden mezun olanların kendi alanlarına uygun yükseköğretim programlarına devam etmelerinin sağlanması gerektiği vurgulanmıştır. Toplumun Eğitim İhtiyacının Sürekli Karşılanması kapsamında halk eğitimine yönelik farklı kurumlarda yapılan benzer hizmetlerin bir bütünlük içerisinde ele alınması, üniversitelerin yaygın eğitime daha etkili biçimde katılımının sağlanması, temel eğitim niteliği taşıyan okuma yazma gibi kurslar dışındaki yaygın eğitim etkinliklerinden yararlanan kursiyerlerden belirli oranda "katkı payı" alınması, bu kurumlara öğretmen atamalarında yetişkin eğitime yönelik öğretmenlik formasyonunun bulunması şartının aranması gibi öneriler getirilmiştir. Eğitim Sisteminin Finansmanı gündem maddesi çerçevesinde ise kaynakların yerinde kullanımı açısından, eğitimde yerel yapılanmaya geçilmesi, taşınmalı eğitimin yaygınlaştırılması ve beyin göçünün önlenmesine yönelik çalışmaların başlatılması gerektiği vurgulanmıştır.

Yine bu kalkınma planı döneminde (1996-2000) On altıncı Milli Eğitim Şûrası (1999) gerçekleştirilmiştir. Bu şûra mesleki ve teknik eğitim konularını görüşmek üzere toplanmıştır. Şûra'da; orta öğretimden yükseköğretime geçişle ilgili, mesleki ve teknik eğitim mezunlarının alanları doğrultusunda meslek yüksekokullarının ilgili programlarına sınavsız olarak giriş imkânı verilmesi; meslek yüksekokulu mezunlarına da alanlarına uygun lisans programlarına dikey geçiş imkânlarının sağlanması, meslek standartlarının hazırlanması, bunun için özerk bir yapıya sahip Türk Meslek Standartları Kurumu'nun oluşturulması önerilmiştir. Ayrıca ilköğretimde meslek alanlarını tanıtıcı etkinliklere yer verilmesi, gerekli rehberliğin yapılması gerektiği vurgulanmıştır. Mesleki ve teknik eğitim kurumlarında "İşe Yerleştirme ve İzleme Birimi" oluşturulması, illerde eşgüdümü sağlayacak İl Mesleki Eğitim Koordinasyon Kurulu'nun kurulması, mesleki ve teknik eğitimde, aşırı kurum çeşitliliğinden kaçınılması ve bu alana uygun öğretmen ve yönetici yetiştirme alınan diğer tavsiye kararlarıdır.

## **8. Beş Yıllık Kalkınma Planı (2001-2005) ve 17. Milli Eğitim Şûrası (2006)**

Bu Kalkınma Planında (2001-2005) eğitime ilişkin kararlar, "Sosyal Ve Ekonomik Sektörlerle İlgili Gelişme Hedef ve Politikaları" ana başlığındaki "İnsan Kaynaklarının Geliştirilmesi" alt başlığında yer almaktadır. Bu planda eğitim, "herkes için hayat boyu öğrenme yaklaşımı" çerçevesinde ele alınmış ve hedefler de bu doğrultuda belirlenmiştir. Zorunlu eğitim süresinin 12 yıla çıkarılmasına yönelik hazırlıkların yapılması ifade edilmiştir. "Temel eğitim" yerine, tekrar "ilköğretim" kullanılmaya başlanmıştır. Kalabalık sınıfların mevcudunun azaltılması ve ikili eğitim uygulamasının azaltılması hedef olarak ortaya konulmuştur. Örgün ve yaygın mesleki-teknik eğitime ağırlık

verileceği, ortaöğretimde mesleki eğitimin payının artırılacağı, mesleki ve teknik eğitimin teşvik edileceği, meslek yüksekokulları ile mesleki ve teknik ortaöğretim kurumları arasında program bütünlüğüne yönelik işbirliğinin kurulacağı ve yükseköğretimde etkin bir harç-burs-kredi sistemi kurulacağı vurgulanmıştır (DPT, 2001).

On yedinci Milli Eğitim Şûrası (2006) “Türk Millî Eğitim Sisteminde Kademeler Arası Geçişler”, “Yönlendirme ve Sınav Sistemi” ile “Küreselleşme ve Avrupa Birliği Sürecinde Türk Eğitim Sistemi” ana başlıkları altında toplanmıştır. Özel eğitim çerçevesinde; özel gereksinimi olan çocukların tanınması ve yönlendirilmesine yönelik ölçme araçlarının geliştirilmesi, ilköğretimde çalışan öğretmenlerin, özel eğitim konusunda hizmetçi eğitimden geçirilmesi, üstün zekâlı çocukların eğitimi ve istihdamına yönelik politikaların oluşturulması gibi kararlar alınmıştır. Okul Öncesi Eğitim kapsamında 60-72 aylık okul öncesi eğitim döneminin zorunlu olması, özel sektörün okul öncesi eğitim kurumu açmalarına yönelik teşviklerin sunulması gibi kararlar öne çıkmaktadır. İlköğretim çerçevesinde OKS'nin kaldırılarak yerine etkin bir yöneltme sisteminin getirilmesi ve seçmeli ders sayısının artırılması kararları alınmıştır. Ortaöğretimde Kademeler Arasında Geçiş, Yönlendirme ve Sınav Sistemi bağlamında ise ortaöğretimden mezun olan öğrencilerin kendi öğrenim gördüğü alanlara yönelik yükseköğretim programlarına geçmek istemeleri durumunda ek puan verilmesi, 10. sınıfın sonuna kadar öğrencilerin ortaöğretim kurumları arasında yatay ve dikey geçiş hakkı verilmesi kararları yer almaktadır. Küreselleşme ve Avrupa Birliği Sürecinde Türk Eğitim Sistemi ana başlığı altında ise yaşam boyu öğrenme, eğitimde hareketlilik ve eğitimde nitelik konuları ele alınmıştır. Eğitimde nitelik kapsamında alınan kararlara bakıldığında özellikle Eğitim fakültelerine ve öğretmen yetiştirmeye vurgu yapıldığı görülmektedir. Öğretmen niteliğinin geliştirilmesi için Eğitim Fakülteleri ile MEB ve uygulama okulları arasındaki işbirliği ve eşgüdümün sağlanması öne çıkan kararlardır. Ayrıca zorunlu eğitimin 12 yıla çıkarılması için alt yapı hazırlık çalışmalarının hızlandırılması, e-öğrenmenin yaygınlaştırılması ve merkez teşkilatının süreç odaklı olarak yeniden yapılandırılması kararları alınmıştır.

## **9. Beş Yıllık Kalkınma Planı (2007-2013) ve 18. Milli Eğitim Şûrası (2010)**

Dokuzuncu Kalkınma Planında (2007-2013) eğitim konusu; “Eğitimin İşgücü Talebine Duyarlılığının Artırılması” ve “Eğitim Sisteminin Geliştirilmesi” başlıkları altında geçmektedir. Eğitimin İşgücü Talebine Duyarlılığının Artırılması başlığı altında örgün ve yaygın eğitim türleri arasındaki yatay ve dikey ilişkisinin güçlendirileceği, ekonominin ihtiyaç duyduğu alanlarda insangücü yetiştirileceği, mesleki ve teknik eğitimde modüler ve esnek bir sisteme geçileceği ve uygulamalı eğitime ağırlık verileceği vurgulanmıştır. Eğitim Sisteminin Geliştirilmesi başlığı altında okulöncesi eğitimi yaygınlaştırmak için fiziki altyapısının ve öğretmen ihtiyacının karşılanacağı, erken çocukluk ve ebeveyn eğitimlerinin artırılacağı vurgulanmıştır. İlköğretimde okul terklerini azaltmaya yönelik gerekli tedbirlerin alınacağı, kalabalık sınıf mevcutlarının düşürüleceği, ikili eğitim uygulamasının azaltılacağı, okulların bilgi ve iletişim teknolojileri altyapısının güçlendirileceği ifade edilmiştir. Öğretmen yeterliliklerinin sürekli olarak geliştirileceği, yabancı dil öğretiminin etkinleştirileceği belirtilmiştir. Özel eğitim gereksinimli öğrencilere yönelik eğitim sürecinde kaynaştırma yönteminin öncelikli olacağı vurgulanmıştır. Eğitim kademelerinde özel sektörün payının artırılacağı, eğitim sisteminin sınav odaklı yapıdan kurtarılacağı, ortaöğretim ve yükseköğretime yönelik hazırlık dershanelerinin kaldırılarak özel okullara dönüştürülmesine yönelik teşviklerin sağlanacağı ve MEB merkez teşkilatında hizmet esasını ön plana alan bir yapılanmaya gidileceği ve yükseköğretimin yeniden yapılandırılacağı vurgulanmıştır (DPT, 2007).

2010 yılında yapılan On sekizinci Milli Eğitim Şûrası 5 başlık altında toplanmıştır. Öğretmenin Yetiştirilmesi, İstihdamı ve Mesleki Gelişimi başlığında öğretmen ihtiyacının orta ve uzun vadeli olarak planlanması ve ihtiyaç duyulan alanlarda öğretmen yetiştirilmesi, bazı alanlarda öğretmen ihtiyacını karşılayabilmek için YÖK tarafından belirlenen kriterlere göre pedagojik formasyon eğitimi açılması, öğretmen yetiştirmek üzere öğretmenlik veya eğitim üniversitesi kurulması, son sınıf öğrencilerinin öğretmenlik uygulaması eğitimlerini eğitim yılı boyunca yapmalarının sağlanması kararları alınmıştır. Ayrıca Anadolu Öğretmen Lisesi'nden mezun olanların eğitim fakültelerini tercih etmelerine yönelik özendirici tedbirlerin alınması hedefleri konulmuştur. Öğretmen alımına yönelik yapılan sınavlarda, adaylara mezun oldukları alanlarına ilişkin soruların da sorulması, ortaöğretimdeki alan öğretmeni ihtiyacını karşılamaya yönelik olarak ortaöğretim alan öğretmenliği programlarından mezun olanlardan yararlanılması ele alınan diğer konulardır. Öğretim elemanların ek ders yüklerinin azaltılması, ilköğretim okullarında 1, 2 ve 3. sınıfların uzmanlaşmış bir sınıf öğretmeni tarafından yürütülmesi, 4 ve 5. sınıflardaki derslerin ise branş öğretmenleri tarafından yürütülmesi, özel okulların teşvik edilmesi, aday öğretmenlerin tek başlarına derse girmemesi ve bir okula

tek olarak atanmaması ve okul yöneticilerinin atanmasında, lisansüstü eğitim görmesinin esas alınması gibi kararların alındığı görülmektedir.

Eğitim Ortamları, Kurum Kültürü ve Okul Liderliği bağlamında eğitim ortamlarının etkili bir şekilde düzenlenmesi, e-portfolyo sisteminin oluşturulması, bağımsız anaokullarının sayısının artırılarak anasınıflarının kaldırılması, mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarındaki atölyelerin modüler sistemle uyumlu hâle getirilmesi kararları alınmıştır. Okul müdürlerinin eğitim- öğretim liderliği rolleri ile işletme yöneticiliği rollerinin ayrı düşünülmesi, okul yöneticilerinin genel idari hizmetler sınıfına alınması ve kadın yöneticilerin sayılarını arttıracak teşviklerin sağlanması gibi kararlara yer verilmiştir.

İlköğretim ve Ortaöğretimin Güçlendirilmesi, Ortaöğretime Erişimin Sağlanması başlığı altında zorunlu eğitimin 1+4+4+4 şeklinde onüç yıl olarak düzenlenmesi, ortaöğretime geçiş sürecinde rehberlik ve yöneltmenin yapılması, SBS'nin sadece özelliği olan ortaöğretim kurumlarına girişte yapılacak şekilde düzenlenmesi kararları alınmıştır. Ayrıca haftalık ders saati sayısının azaltılması, teneffüs sürelerinin artırılması, mesleki ve teknik ortaöğretimde uygulama saatlerine ağırlık verilmesi, mesleki eğitim kampüslerinin kurulması ve üstün yetenekli çocuklara yönelik özel eğitim kurumlarının açılması kararları yer almaktadır.

Spor, Sanat, Beceri ve Değerler Eğitimi kapsamında spor kültürünü geliştirecek spor alanlarının düzenlenmesi, yarışmalarda başarılı sporcu öğrencilere üst eğitim kademelerine geçişte ek puan verilmesi, kontenjan ayrılması, okullar için yarışmalara katılan sporcu-öğrencilerin sigortalanmasına yönelik düzenlemelerin yapılması gibi kararlar alınmıştır. Sanat eğitimi ile ilgili olarak Kalkınma Planlarının hazırlanmasına yönelik komisyonlara Sanat Eğitimi İhtisas Komisyonunun da eklenmesi gibi kararlar göze çarpmaktadır. Psikolojik Danışma, Rehberlik ve Yönlendirme gündem maddesi çerçevesinde de yönlendirme hizmetlerinin, okul öncesi kademesinden yükseköğretim kademesine kadar bütün kademelerde yaygınlaştırılması vurgusu yapılmıştır. Ayrıca psikolojik ölçme araçlarını kültürümüze özgü bir şekilde geliştirecek bir "Ulusal Test Geliştirme" veya "Ulusal Ölçme ve Değerlendirme" adında bir birim kurulması önerisi getirilmiştir.

#### **10. Beş Yıllık Kalkınma Planı (2014-2018) ve 19. Milli Eğitim Şûrası (2014)**

Onuncu Kalkınma Planında eğitim konusu "Nitelikli İnsan, Güçlü Toplum" başlığı altında ele alınmıştır. Planda eğitim başlığı çerçevesinde önce durum analizi yapılmış daha sonra amaç ve hedefler belirlenerek politikalar ortaya konulmuştur. Okullaşma oranlarında önemli artışlar sağlandığı, üniversite sayısının 170'e çıkarıldığı ancak eğitim ve araştırma kalitesine ilişkin sorunların devam ettiği ve eğitim ile istihdam ilişkisinin güçlendirilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Politikalar kapsamında yaşam boyu öğrenme yaklaşımına uygun olarak piyasayla uyumlu, fırsat eşitliğine dayalı ve kalite odaklı dönüşümün sürdürüleceği belirtilmiştir. Okul türlerinin azaltıldığı, programlar arasındaki geçişlerin esnek olduğu, bilgi ve iletişim teknolojileri ile uyumlu bir eğitim-öğretim programının olduğu, sınav odaklı olmaktan ziyade bireysel farklılıkları dikkate alan bir dönüşüm programının uygulanacağı ifade edilmiştir. Okulöncesi eğitimin yaygınlaştırılacağı, engelliler ve kız çocukları başta olmak üzere bütün çocukların okula erişimlerinin sağlanacağı, sınıf tekrarının ve okul terkinin azaltılacağı vurgulanmıştır. Özel eğitime yönelik beşeri ve fiziki altyapının güçlendirileceği, yabancı dil eğitimine erken yaşlarda başlanacağı, ortaöğretim ve yükseköğretime geçiş sisteminin süreç odaklı bir yapıya dönüştürüleceği, ülke düzeyinde çok yönlü bir değerlendirme ve denetleme mekanizmasının geliştirileceği vurgulanmıştır (Kalkınma Bakanlığı, 2013).

Politikalar başlığı altında ayrıca öğretmenlik mesleğinin kariyer gelişimini destekleyecek bir şekilde ve performans dayalı olarak düzenleneceği, tecrübeli öğretmenlerin dezavantajlı bölgelerde ve okullarda daha uzun vadeli çalışmalarının özendirileceği ifade edilmiştir. Okul yönetiminin bütçe ile ilgili süreçlerdeki yetki ve sorumluluklarının artırılacağı, kalabalık sınıf, birleştirilmiş sınıf ve ikili eğitim uygulamalarının azaltılacağı vurgulanmıştır. Özel sektörün teşvik edileceği, örgün ve yaygın eğitim kurumlarındaki bilgi ve iletişim teknolojileri altyapısının geliştirileceği kararları alınmıştır. Mesleki ve teknik eğitimle ilgili olarak da okul-işletme ilişkisinin güçlendirilmesi, diploma ve sertifikaların ulusal ve uluslararası alanda geçerliliğe sahip olacak şekilde geliştirilmesi ve uygulamalı eğitime ağırlık verileceğine yönelik hedefler belirlenmiştir. Yükseköğretim kapsamında da yükseköğretimin kalite odaklı ve rekabetçi bir yapıya dönüştürüleceği, yükseköğretim kurumlarının çeşitlendirileceği ve Yükseköğretim Kurulunun yeniden yapılandırılacağı vurgulanmıştır (Kalkınma Bakanlığı, 2013).

Onuncu Kalkınma Planı dönemi içerisinde, 2014 yılında yapılan On dokuzuncu Milli Eğitim Şûrasında dört gündem maddesi yer almaktadır. Öğretim programları ve haftalık ders programları kapsamında okulöncesi eğitim, ilkököl ve ortaokullarda tekli eğitime geçilmesi, eğitim kademelerinde ders saatleri ile ilgili düzenlemeler yapılması, bazı ders isimlerinin değiştirilmesi ve değerler eğitime yer verilmesi kararları alınmıştır. Bu şûranın özellikle öğretmen niteliğinin artırılması konusuna odaklandığı, bu başlık altında öğretmen aday adaylarının seçimi, yetiştirilmesi, hizmet içi eğitimi ve öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsü gibi konulara değinildiği görülmektedir. Öğretmen genel yeterliliklerinin ve özel alan yeterliliklerinin güncellenmesi, öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayılarının düşürülmesi, öğretim programlarının yeniden yapılandırılması, yeni eğitim fakülteleri açılmaması ve var olan fakültelerde de ihtiyaç bulunmadığı takdirde yeni programlar açılmaması diğer göze çarpan kararlardır. Öğretmen adaylarının mesleğe seçimi sürecinde KPSS ve ÖABT testlerinde çoklu değerlendirmeyi içeren bir modelin ortaya konulması kararı yer almaktadır. Adaylık ve uyum eğitimi programlarının bütünleştirilecek şekilde yeniden yapılandırılması gerektiği, öğretmenlerin mesleki gelişimi için öğretmen yeterliklerini temel alan bir modelin geliştirilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Bu model ile birlikte alınacak eğitimlerin kredilendirilmesi ve MEB’de kariyer geliştirme sistemine dâhil edilmesi, öğretmenlerin lisansüstü eğitim programlarına katılımının özendirilmesi ve bu programları tamamlayanların ek ders ücretlerinin artırılması kararları alınmıştır. Eğitim yöneticilerinin niteliğinin artırılması kapsamında eğitim yöneticisi adaylarının seçilme ölçütleri, görevlendirilmeleriyle ilgili hususlar ve hizmet içinde yetiştirilme süreçleri ele alınmıştır. Dördüncü bölüm olarak ele alınan okul güvenliği başlığında ise okul güvenliği konusunun toplumun pek çok kesimini ilgilendirdiği, dolayısıyla bütün paydaşların katkı, destek ve işbirliği ile çözülmesi gerektiği ve bu konuda uzmanlar yetiştirilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Uzun Vadeli Strateji Döneminde (2001-2023) yapılan Sekizinci BYKP (2001-2005), Dokuzuncu BYKP (2007-2013) ve Onuncu BYKP (2014-2018) ile bu dönem aralığında yapılan 17. Milli Eğitim Şûrası (2006), 18. Milli Eğitim Şûrası (2010) ve 19. Milli Eğitim Şûrası (2014) kararlarında örtüşen yönler ve ayrılan yönler karşılaştırmalı olarak aşağıdaki tablo 3’de sunulmuştur.

**Tablo 3.** Uzun vadeli strateji dönemi Kalkınma Planları ile Milli Eğitim Şûralarının karşılaştırılması

Kalkınma Planı	Şûra	Örtüşen Yönler	Ayrılan Yönler	
			Kalkınma Planı	Milli Eğitim Şûrası
Sekizinci BYKP (2001-2005)	17. Milli Eğitim Şûrası (2006)	Zorunlu eğitimin 12 yıla çıkarılması, Herkes için hayat boyu öğrenme yaklaşımı	Kalabalık sınıfların ve ikili eğitimin azaltılması, Mesleki ve teknik eğitime ağırlık verilmesi, Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumları arasında program bütünlüğüne yönelik işbirliğinin geliştirilmesi	Özel eğitime yönelik ölçme araçlarının geliştirilmesi, Okulöncesi eğitimin zorunlu olması ve özel sektörün teşvik edilmesi, OKS’nin kaldırılması, Seçmeli ders sayısının artırılması, Eğitimde hareketlilik, Öğretmen yetiştirmede Eğitim Fakültesi-MEB işbirliğinin sağlanması
Dokuzuncu BYKP (2007-2013)	18. Milli Eğitim Şûrası (2010)	Ekonominin ihtiyaç duyduğu alanlarda insangücü yetiştirileceği, Öğretmen yeterliklerinin sürekli geliştirileceği, Özel sektörün payının artırılması, Erken çocukluk eğitiminin geliştirilmesi, Eğitim sisteminin sınav odaklı yapıdan kurtarılması,	İlköğretimde okul terklerinin azaltılması, Yükseköğretime hazırlık dershanelerinin özel okullara dönüştürülmesi	Spor, sanat, beceri ve değerler eğitimi, Psikolojik danışma, rehberlik ve yönlendirme hizmetleri
Onuncu BYKP (2014-2018)	19. Milli Eğitim Şûrası (2014)	Eğitim sistemine yönelik nitelik vurgusu, Öğretmenlik mesleğinin daha cazip hale getirilmesi ve öğretmenlik mesleğinin kariyer gelişimini destekleyecek şekilde olması,	Okul işletme ilişkisinin güçlendirilmesi, Okulöncesi eğitime erişim, Yabancı dil eğitimi, Yükseköğretime geçiş sistemi, Yükseköğretimin kalite odaklı ve rekabetçi bir yapıya dönüştürüleceği	Bazı ders isimlerinin değiştirilmesi, Eğitim yöneticisi adaylarının seçilme ölçütleri, Okul güvenliği

### **Sonuç, Tartışma ve Öneriler**

Kalkınma planları, Türkiye'nin başta ekonomik ve sosyal konuları olmak üzere birçok alanda, sorunların tespitinin yapıldığı ve geleceğe yönelik projeksiyonların oluşturulduğu yasal metinlerdir (Altundemir, 2012) ve uygulanan politikalar arasında uyumu sağlamak için hazırlanmıştır. Milli Eğitim Şûraları ise eğitimle ilgili konularda yol gösterici nitelikte olan yasal metinlerdir. Bu metinlerin hem kendi içlerinde tutarlı olması hem de birbirini destekleyecek şekilde olması beklenmektedir. Planlı kalkınma dönemi itibarıyla toplam on kalkınma planı gerçekleştirilmiştir. Bu süreç içerisinde ise 1962 yılından itibaren on üç Milli Eğitim Şûrası gerçekleştirilmiştir. Milli Eğitim Şûralarının üç yılda bir toplanması öngörülse de bazı dönemlerde bu kurala uyulmadığı ve Şûranın toplanması için sekiz yıl geçtiği (Yedinci Milli Eğitim Şûrası ile Sekizinci Milli Eğitim Şûrası) görülmektedir. Bazı dönemlerde ise Milli Eğitim Şûrası'nın arka arkaya iki yıl toplandığı (Onuncu Milli Eğitim Şûrası ile On birinci Milli Eğitim Şûrası) görülmektedir.

Yapılan ilk kalkınma planında eğitim konusu insan gücü ve istihdam ile ilişkilendirilmiş, sonraki kalkınma planında ise ekonomik gelişmede insan unsuru başlığı altında ele alınmıştır. Bu durum ilk planlarda daha çok klasik yönetim kuramlarının temel ilkelerinden olan ekonomik insan anlayışının ön plana çıkarıldığını göstermektedir. Üçüncü plandan itibaren eğitim konusu; eğitim ve kültür, yaşam düzeyinde gelişmeler, sosyal hedef ve politikalar gibi başlıklarda ele alınmıştır. Bu durum da neoklasik yönetim kuramının etkisiyle çalışanların sadece ekonomik güdüleyicilerle güdülenmeyeceği ve sosyal ilişkilerin de önemli olduğu vurgusuyla örtüşmektedir. 1990'lı yıllardan itibaren (Altıncı Kalkınma Planı ile birlikte) ise beşeri kaynaklar ve insan kaynakları vurgularının yapıldığı ve eğitimle ilgili hedeflerin insan kaynaklarının geliştirilmesine yönelik olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Küçüker (2008) tarafından yapılan doktora çalışmasında da yapılan sekiz kalkınma planında eğitimin bir "insan hakkı" olduğuna değinilmediği vurgulanmıştır. Dokuzuncu ve Onuncu Kalkınma Planlarında ise eğitim konusunun eğitim-işgücü ilişkisi bağlamında ve nitelikli insan, güçlü toplum vurgusu bağlamında ele alındığı ve daha çok sistem yaklaşımı çerçevesinde değerlendirildiği sonucu ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla kalkınma planlarında eğitim konusunun yönetim alanındaki yaklaşımlardan da etkilendiğini söylemek mümkündür.

Dördüncü kalkınma planına kadar ilköğretim dışındaki kademelerde öğrenim gören öğrencilerin eğitim hizmetinin finansmanına belirli ölçülerde katılmaları hedeflenmiş ancak uygulanmamıştır. Ayrıca dördüncü kalkınma planına kadar okulöncesi eğitim vurgusunun yapılmadığı, üçüncü kalkınma planında okulöncesi eğitim konusunda sadece özel sektörün teşvik edilmesi vurgusunun yapıldığı, beşinci kalkınma planından itibaren ise okulöncesi eğitimle ilgili somut hedeflerin konulduğu görülmektedir. Bu durum Küçüker (2008) tarafından da belirtilmiş ve okulöncesi eğitimin özel eğitim ile birlikte en fazla ihmal edilen eğitim düzeyi olduğu vurgusu yapılmıştır. Küçüker (2012) kalkınma planlarında genel olarak örgün eğitimin öncelikli alan olarak ele alındığını, yaygın eğitimin ise Beşinci BYKP'na kadar insangücü yetiştirme amacına dönük olarak görüldüğünü, Beşinci BYKP'ndan itibaren ise "yaşamboyu eğitim" kavramı altında şekillendiğini belirtmiştir. Hesapçioğlu'na (1993) göre beşinci kalkınma planından itibaren eğitim modeli insangücü hedeflerini karşılamak üzere şekillenmiştir. Eğitim olgusu aynı zamanda sosyal bir bakış açısından daha çok özel yanı ağır basan bir olgu haline dönüşmeye başlamıştır (Hesapçioğlu, 1993).

Kalkınma planlarında ve milli eğitim şûralarında özellikle mesleki ve teknik eğitime değinildiği ancak istenilen düzeye ulaşılamadığı vurgulanmıştır. Küçüker'in (2008) de belirttiği gibi ikinci plan dışındaki tüm planlarda mesleki ve teknik lisedeki öğrenci sayısının daha fazla olması hedeflenmiştir. Ayrıca kalkınma planlarında bazı dönemlerde ilköğretim kavramı kullanılırken, bazı dönemlerde temel eğitim kavramının kullanıldığı ve ortaokul kademesinin de bazen temel eğitim kademesinde yer aldığı, bazı dönemlerde ise ortaöğretim kademesinde değerlendirildiği görülmektedir. Şûraların eğitim politikalarını etkileme durumu konusunda Deniz (2001), bu durumun politikacıların izin verdiği ölçüde olduğunu belirtmektedir. Ayrıca şûraların belirlenen yasal süresinde toplanmamasının da alınan kararların uygulanabilirliğini ve etkinliğini azalttığını ortaya koymuştur.

Kalkınma planları kendi içinde ele alındığında eğitim alanındaki bazı kararların ve sorunların birbirini takip eden planlarda aynı kaldığı görülmektedir. Kalkınma planlarında yer alan eğitime ilişkin hedeflerin ve sorunların, daha sonraki planlarda da tekrar edilmesi, sorunlara çözüm bulunamadığının ve arzulanan hedeflere ulaşılamadığının

bir göstergesidir (Altundemir, 2012). Benzer bir tekrara düşme durumunun milli eğitim şûralarında da olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Güven, Alagöz-Hamzaj ve Baldan (2016) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin hizmetiçi eğitimlerine yönelik bazı kararların farklı yıllarda toplanan şûralarda da tekrar gündeme geldiği belirtilmiştir. 2014 yılında on dokuzuncusu gerçekleştirilen Milli Eğitim Şûralarında alınan kararların bir kısmının uygulandığı, bazılarının kalkınma planlarıyla ilişkilendirildiği, bazılarının ise sadece tavsiye niteliğinde kaldığı belirtilmiştir (Yıldız & Yıldız, 2016). Şûralarda alınan kararların uygulamaya aktarılması noktasında gerekli olan adımların atılmasında sorunlar yaşanmış, alınan kararların bir kısmı, ya hiç uygulanmamış, ya alınan kararın uygulamaya geçirilmesi zaman almış ya da kısa bir süre uygulandıktan sonra uygulamadan vazgeçilmiştir (Dağhan, Kalaycı, & Seferoğlu, 2011). Milli eğitim şûra kararlarının tavsiye niteliği taşıması uygulanmaları konusunda sıkıntı yaşanmasına yol açmıştır. Fakat kararlar incelendiğinde bazı kararların yıllar sonra tekrar ele alındığı göze çarpmaktadır (Yıldız & Yıldız, 2016). Şûraların biçim, yapı, işlev ve işleyişiyle ilgili üç olumsuz yönünden söz edilebilir. Bunlardan birincisi, şûraların yaptırım gücünün olmaması, ikincisi hükümeti oluşturan siyasi partilerin etkisinde kalması ve üçüncü olarak da şûraların demokratik bir yapı ve işleyişe sahip olmamasıdır (Deniz, 2001).

Kalkınma planları ve milli eğitim şûraları birlikte değerlendirildiğinde özellikle ilk üç kalkınma planında alınan kararlar ile şûra kararlarının çok uyumlu olmadığı göze çarpmaktadır. Dördüncü Kalkınma Planı'nda yer alan hedeflere yönelik ise 1981 ve 1982 yıllarında yapılan Onuncu ve On birinci Milli Eğitim Şûralarında büyük ölçüde örtüşen kararlar alınmıştır. Ancak mesleki eğitim ve öğretim üyesi yetiştirmeye yönelik kalkınma planlarında yer alan hedeflere yönelik kararlara şûralarda yer verilmediği görülmektedir. Beşinci Kalkınma Planı ile On ikinci Milli Eğitim Şûra kararlarının kısmen örtüştüğü, kalkınma planındaki hedeflerle şûrada alınan kararların büyük ölçüde farklılaştığı sonucu ortaya çıkmıştır. Altıncı Kalkınma Planında yer alan hedeflerin ise aynı dönemde yapılan On üçüncü Milli Eğitim Şûrası ile örtüştüğü ancak On dördüncü Milli Eğitim Şûra kararları ile örtüşmediği sonucuna ulaşılmıştır. Yedinci Kalkınma Planında okulöncesi eğitimle ilgili yer alan hedef ile aynı yılda (1996) yapılan On beşinci Milli Eğitim Şûrasında okulöncesi eğitime yönelik alınan kararların birbiriyle çeliştiği dikkat çekicidir. Aynı dönem içinde yapılan On altıncı Milli Eğitim Şûrası kararlarının ise kalkınma planında yer alan hedeflerle büyük ölçüde örtüştüğü ortaya çıkmıştır. Sekizinci Kalkınma Planı ile On yedinci Milli Eğitim Şûrası kararlarının da bir kısmının örtüştüğü, ancak kalkınma planında hedef olarak belirtilmediği halde şûrada bazı konuların detaylı olarak ele alındığı sonucu ortaya çıkmıştır. Dokuzuncu Kalkınma Planı ile On sekizinci Milli Eğitim Şûrası kararlarının ise büyük ölçüde örtüştüğü, kalkınma planında hedef olarak belirlenen birtakım kararların şûrada detaylandırıldığı göze çarpmaktadır. Ancak yine kalkınma planında hedef olarak ortaya konulmadığı halde şûrada spor, sanat, beceri ve değerler eğitimi ile psikolojik danışma, rehberlik ve yönlendirme başlıklarına yer verilmiştir. Onuncu Kalkınma Planı ile On dokuzuncu Milli Eğitim Şûrası kararlarının nitelik vurgusu açısından birbiriyle örtüştüğü, özellikle öğretmen yetiştirme noktasında kalkınma planında belirtilen hedeflere yönelik şûrada detaylı kararların alındığı göze çarpmaktadır. Ancak okulöncesi eğitime erişim ve yabancı dil eğitimi konuları ile yükseköğretime geçiş sistemine yönelik hedefler kalkınma planında yer alırken şûrada buna yönelik kararların alınmadığı ortaya çıkmıştır.

Sonuç olarak bakıldığında Türk Eğitim Sistemine yön veren iki önemli karar organı olan kalkınma planlarının ve milli eğitim şûralarının her zaman tutarlı ve örtüşen kararlar almadığı görülmektedir. Paksoy (2011) tarafından yapılan mesleki eğitim ile ilgili şûra kararları ve kalkınma planlarının incelendiği araştırma sonuçlarında da bu durum vurgulanmıştır. Şûra kararlarının mesleki eğitim açısından yakın dönemde yapılan kalkınma planlarında ve uygulamalarda etkili olduğu ancak bazı noktalarda yetersiz kaldığı ifade edilmiştir. Yine Tofur, Aypay ve Yücel (2016) tarafından yapılan araştırma sonuçları da şûralarda alınan kararların her zaman uygulamaya konulamaması veya kısmen uygulamaya konulması durumunun Milli Eğitim Şûralarının fiili sonuçları açısından kısır bir döngüde kalmasına yol açtığını ortaya koymaktadır. Türk (1999)'ün de belirttiği gibi bazı şûra kararlarının arasında tutarlılık sorunları ve uygulamada gecikmeler yaşanmış, şûralar ile kalkınma planları arasında kopukluklar olmuştur (Yıldız & Yıldız, 2016). Türk eğitim sistemine yön veren ya da vermesi beklenen Milli Eğitim Şûralarının kalkınma planlarındaki hedefler çerçevesinde değerlendirilmesi eğitimle ilgili politikaların geliştirilmesi bakımından önemlidir. Bu açıdan bakıldığında bu tarz çalışmaların bütüncül bir bakış açısıyla ele alınması ve politika uygulayıcıların da eşgüdümlü bir şekilde hareket etmesi gerekmektedir. Şûralarda ve kalkınma planlarında alınan kararların uygulamaya konulup konulmadığını, uygulamada karşılaşılan sorunları belirleyecek ve denetleyecek birimlerin bulunması eğitimle ilgili politikaların uygulanması sürecini daha işler hale getirecektir. Ayrıca alınan kararlara ilişkin yol haritasının 2023 Eğitim Vizyonu'nda olduğu gibi adımlar bağlamında belirlenmesi uygulanabilirliğini arttıracaktır.

Bu alışma planlı kalkınma döneminde yapılan kalkınma planları ve bu dönem aralığında gerçekleştirilen milli eğitim şura kararları ile sınırlıdır. Farklı araştırmalarda okul öncesi eğitim, mesleki eğitim, ğretmen yetiştirme vb. daha spesifik konular üzerinde de karşılaştırmalı çalışmalar yapılabilir. Ayrıca gerek milli eğitim şura kararları ve gerek kalkınma planlarındaki hedefler ile Milli Eğitim Bakanlığı'nın yayınlamış olduğu diğer planlar, yönetmelikler ve yasal metinler karşılaştırmalı olarak incelenebilir. Örneğin, Kalkınma Planları hedefleri ve şura kararları açısından bütüncül bir bakış açısı sunan bu çalışmadan hareketle önümüzdeki dönem kalkınma planı ve 2023 Vizyon Belgesi alışmaları kronolojik olarak incelenebilir. Ayrıca, eğitim fakülteleri kapsamında yürütülen lisans ve yüksek lisans programlarında eğitim politikalarına yönelik derslerin sayısının artırılmasına yönelik girişimler artırılabilir. Lisansüstü çalışmalarda bu tarz konuların nitel ve nicel yaklaşımlarla araştırılmasına yönelik teşvikler sağlanabilir.

## **Extended Summary**

### **Introduction**

The National Education Councils are the gatherings in which the Turkish Education System is discussed in detail and as a result, decisions are taken. The Councils have a long history as an advisory body that makes important decisions which guide education within the Turkish Education System (Kılıç & Güven, 2017). The legal basis of National Education Councils emerged with the law on Education Organization, no 2287, which entered into force in Turkey in 1933. The first of the councils, which were ordered to meet every three years, assembled in 1939. The most recent council, the 19th National Education Council, was convened in 2014.

Development, in the most general sense, is a concept expressing that society moves towards the desired condition in every aspect (Berber, 2006). In order to achieve the goals and objectives of a country in an appropriate way, the resources must be used effectively by managers. Development planning means that long-term policies are regulated within the framework of certain rules (Özer, 1999). The first attempts at planning in Turkey were made between 1933 and 1950, and attempts at planned development policy have been initiated since the end of the 1950s (Küçükler, 2008).

The idea of preparation and implementation of Development Plans has emerged to ensure harmony between the policies implemented in Turkey since 1960 (DPT, 2009). The State Planning Organization (DPT) was founded under the Prime Ministry with a law enacted on 30 September 1960. Regular studies into educational planning in Turkey began with the transition to planned development policy (Küçükler, 2008).

A total of 11 development plans have been prepared since the first development plan in 1963. The aim of this research was to evaluate the decisions made in the National Education Councils conducted during the planned development period within the framework of the decisions made in the development plans related to education. Therefore, 10 development plan documents from the planned development period, along with 13 National Education Council documents (those relating to the same period) were used as data sources. The 11th Development Plan was excluded from the scope of the research, since it was recently published and there was no new National Education Council held during this period.

### **Method**

In the study, the document analysis method, which is one of the qualitative research methods, was applied. This method “includes the analysis of written materials containing information about the facts or fact which aims to be investigated” (Yıldırım & Şimşek, 2002). The data sources of the research are written documents. Ten development plans made during the planned development period and the Thirteen National Education Council documents realized after 1962 were used as the data sources. The documents that constitute the data sources of the research are given in a periodically paired form. A descriptive analysis technique was applied for the data analysis. The Development Plans and documents related to the National Education Council, which constitute the data of the research, are primarily described and matched in order to determine their periodic compatibility. The decisions made in both documents were examined and interpreted and assumptions were made based on the results obtained.

### **Conclusion and Discussion**

The National Education Council and Development Plans are expected to be both consistent and support each other. In general, it is seen that particularly vocational and technical education is given more importance in Development Plans and the National Education Councils. When Development Plans and National Education Councils are taken into consideration, it is observed that some decisions and problems in the field of education are repeated in successive plans and councils. The repetition of the educational objectives and problems in later plans is an indication that the problems cannot be solved within the specified periods and desired objectives cannot be achieved (Altundemir, 2012). In particular, the advisory nature of National Education Council decisions has led to difficulties in their implementation and some decisions are re-considered years later (Yıldız & Yıldız, 2016).

When the Development Plans and National Education Councils are evaluated together, it is noteworthy that, particularly, the decisions made in the first three development plans are not very compatible with the council decisions made during the period. The Tenth and Eleventh National Education Council decisions made during the time period related to the objectives of the Fourth Development Plan overlap to a great extent. It is seen that the Fifth



Development Plan and the Twelfth National Education Council decisions partially coincide, and the objectives in the Sixth Development Plan coincide with the Thirteenth National Education Council made in the same period but they do not coincide with the Fourteenth National Education Council decisions. Also, it is observed that the objective of preschool education in the Seventh Development Plan is in contradiction with the decisions made in the Fifth National Education Council in the same year (1996). However, the decisions of the Seventh Development Plan and the sixteenth National Education Council are largely in agreement. Some of the decisions of the Eighth Development Plan and the Seventeenth National Education Council coincide, yet some of the issues are discussed in detail even though they are not stated as objectives in the development plan. The Ninth Development Plan and the decisions of the Eighteenth National Education Council are largely in agreement. Some of the decisions determined as objectives in the development plan are detailed by the Council. It is remarkable that the decisions of the Tenth Development Plan and the Nineteenth National Education Council coincide with each other in terms of quality emphasis, and detailed decisions have been made in the Council in relation to the objectives stated in the Development Plan, especially regarding the point of teacher training.

As a result, it is seen that the Development Plans and National Education Councils, the two important decision-making bodies leading the Turkish Education System, do not always make consistent and overlapping decisions. The evaluation of the National Education Councils, which are expected to lead the Turkish Education System within the framework of the objectives in the development plans, is important for the development of educational policies. From this point of view, such studies need to be addressed from a holistic perspective and policy practitioners should act in a coordinated manner. The presence of units to identify and supervise whether the decisions made in the councils and development plans are put into practice and the problems encountered in implementation will make the implementation of education policies more functional. In addition, the determination of the roadmap for the decisions taken in the context of steps laid out in the 2023 Education Vision statement will increase its applicability.

### Kaynaklar / References

- Altundemir, M. E. (2012). Kalkınma planlarından eğitime bakış: Kamusal mallar teorisi perspektifinden. *Bilgi Ekonomisi ve Yönetimi Dergisi*, 7(1), 94-105.
- Aslaner, N. (2008). *Milli Eğitim Şûraları ve eğitim politikaları. (1939-1946)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Battal, Y. (2011). *Kalkınma politikalarında değişim, bölgesel kalkınma ajansları* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Berber, M. (2006). *İktisadi büyüme ve kalkınma*. Trabzon: Derya Kitabevi.
- Dağhan, G., Kalaycı, E., & Seferoğlu, S. S. (2011). Milli Eğitim Şûralarındaki teknoloji politikalarının incelenmesi. *XIII Akademik Bilişim Konferansı*, 2-4 Şubat, İnönü Üniversitesi, Malatya, Türkiye.
- Deniz, M. (2001). *Millî Eğitim Şûralarının tarihçesi ve eğitim politikalarına etkileri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Devlet Planlama Teşkilatı (2009). *2009/2013 Stratejik Plan*. Ankara: T.C. Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı Müsteşarlığı. Erişim: <http://www.sp.gov.tr/upload/xSPStratejikPlan/files/mWpJQ+DPT-SP0913.pdf>
- Duffy, B. (2014). The analysis of documentary evidence. In J. Bell (Eds.), *Doing your research project: A guide for first-time researchers* (pp. 125-140). UK: McGraw-Hill Education.
- Eroğlu, A. (2001). *Türkiye’de eğitime ayrılan kaynaklar ve iktisadi kalkınmada eğitimin rolü* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Güven, M., Alagöz Hamzaj, Y., & Baldan, B. (2016). Milli Eğitim Şûraları kararlarında ve kalkınma planlarında öğretmenlerin hizmetiçi eğitimi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(9), 39-56.
- Hesapçioğlu, M. (1993). Türkiye’de 1980 sonrasında eğitim sektöründe planlama çalışmaları. *M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5, 59-66.
- Hesapçioğlu, M. (2001). *Türkiye’de makro düzeyde insan kaynakları planlaması*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kılıç, Z., & Güven, S. (2017). Türk Milli Eğitim Şûralarında alınan kararların incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(53), 588-599.
- Küçük, E. (2008). *Kalkınma Planları kapsamında yapılan eğitim planlarının analizi (1963-2005)* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Küçük, E. (2012). Türkiye’de Kalkınma Planları kapsamında yapılan eğitim planlarının analizi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(1), 9-26.
- MEB. (1962). 7. Milli Eğitim Şûrası (5 - 15 Şubat 1962). Erişim: [https://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_09/29164924\\_7\\_sura.pdf](https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29164924_7_sura.pdf)
- MEB. (1970). 8. Milli Eğitim Şûrası (28 Eylül - 3 Ekim 1970). Erişim: [https://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_09/29165001\\_8\\_sura.pdf](https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165001_8_sura.pdf)
- MEB. (1974). 9. Milli Eğitim Şûrası (24 Haziran - 4 Temmuz 1974). Erişim: [https://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_09/29165045\\_9\\_sura.pdf](https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165045_9_sura.pdf)
- MEB. (1981). 10. Milli Eğitim Şûrası (23 - 26 Haziran 1981). Erişim: [https://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_09/29165120\\_10\\_sura.pdf](https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165120_10_sura.pdf)
- MEB. (1982). 11. Milli Eğitim Şûrası (8 - 11 Haziran 1982). Erişim: [https://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_09/29165200\\_11\\_sura.pdf](https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165200_11_sura.pdf)
- MEB. (1988). 12. Milli Eğitim Şûrası (18 - 22 Haziran 1988). Erişim: [https://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_09/29165252\\_12\\_sura.pdf](https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165252_12_sura.pdf)

- MEB. (1990). 13. Milli Eğitim Şûrası (15 - 19 Ocak 1990). Erişim: [https://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_09/29165326\\_13\\_sura.pdf](https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165326_13_sura.pdf)
- MEB. (1993). 14. Milli Eğitim Şûrası (27 - 29 Eylül 1993). Erişim: [https://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_09/29165401\\_14\\_sura.pdf](https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165401_14_sura.pdf)
- MEB. (1996). 15. Milli Eğitim Şûrası (13 - 17 Mayıs 1996). Erişim: [https://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_09/29165430\\_15\\_sura.pdf](https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165430_15_sura.pdf)
- MEB. (1999). 16. Milli Eğitim Şûrası (13 - 17 Kasım 1999). Erişim: [https://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_09/29165513\\_16\\_sura.pdf](https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165513_16_sura.pdf)
- MEB. (2006). 17. Milli Eğitim Şûrası (13 - 17 Kasım 2006). Erişim: [https://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_09/29165619\\_17\\_sura.pdf](https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165619_17_sura.pdf)
- MEB. (2010). 18. Milli Eğitim Şûrası (1 - 5 Kasım 2010). Erişim: [https://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_09/29170222\\_18\\_sura.pdf](https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29170222_18_sura.pdf)
- MEB. (2014). 19. Milli Eğitim Şûrası (2 - 6 Aralık 2014). Erişim: [http://mebk12.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/35/27/719973/dosyalar/2015\\_02/02041116\\_19.millieitimiraskarlar.pdf](http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/35/27/719973/dosyalar/2015_02/02041116_19.millieitimiraskarlar.pdf)
- Paksoy, E. E. (2011). Milli Eğitim Şûra kararlarının uygulanabilirliğinin Kalkınma Planları üzerinden değerlendirilmesi: Mesleki eğitim açısından bir inceleme. *II. Eğitim Yönetimi Forumu*, 22-23 Ekim, Başkent Öğretmenevi, Ankara, Türkiye.
- Özer, M. (Ed.). (1999). *Türkiye ekonomisi*. Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Seyidoğlu, H. (1993). *Uluslararası iktisat* (9. baskı). İstanbul: Gizem Yayınları.
- Taş, U. (2007). *Türkiye’de Kalkınma Planları ışığında eğitimin kalkınmadaki rolü* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Türk, E. (1999). *Milli Eğitim Bakanlığı’nda yapısal değişimler ve Türk Eğitim Sistemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Yıldız, O., & Yıldız, T. (2016). Türkiye Cumhuriyeti Eğitim Politikaları. *Journal of Research in Education and Society*, 3(1), 24-41.
- T.C. Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı Müsteşarlığı (1963). *Birinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (1963-1967)*. Ankara: Başbakanlık Devlet Matbaası. Erişim: <http://www.sbb.gov.tr/kalkinma-planlari/>
- T.C. Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı Müsteşarlığı (1968). *İkinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (1968-1972)*. Ankara: Başbakanlık Devlet Matbaası. Erişim: <http://www.sbb.gov.tr/kalkinma-planlari/>
- T.C. Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı Müsteşarlığı (1972). *Üçüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı (1973-1977)*. Ankara: DPT Yayın No: 1272. Erişim: <http://www.sbb.gov.tr/kalkinma-planlari/>
- T.C. Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı (1978). *Dördüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı (1979-1983)*. Ankara: DPT Yayın No: 1664. Erişim: <http://www.sbb.gov.tr/kalkinma-planlari/>
- T.C. Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı (1984). *Beşinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (1985-1989)*. Ankara: DPT Yayın No: 1974. Erişim: <http://www.sbb.gov.tr/kalkinma-planlari/>
- T.C. Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı (1989). *Altıncı Beş Yıllık Kalkınma Planı (1990-1994)*. Ankara: DPT Yayın No: 2174. Erişim: <http://www.sbb.gov.tr/kalkinma-planlari/>
- T.C. Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı (1995). *Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (1996-2000)*. Ankara: DPT Yayınları. Erişim: <http://www.sbb.gov.tr/kalkinma-planlari/>
- T.C. Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı (2000). *Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (2001-2005)*. Ankara: DPT Yayınları. Erişim: <http://www.sbb.gov.tr/kalkinma-planlari/>

- T.C. Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı (2006). *Dokuzuncu Kalkınma Planı (2007–2013)*. Ankara: DPT Yayınları. Erişim: <http://www.sbb.gov.tr/kalkinma-planlari/>
- T.C. Kalkınma Bakanlığı (2013). *Onuncu Kalkınma Planı (2014–2018)*. Erişim: <http://www.sbb.gov.tr/kalkinma-planlari/>
- Tofur, S., Aypay, A., & Yücel, C. (2016). 1980 - 2014 Türk Milli Eğitim Şûra kararları ile Tebliğler Dergisi Fihristlerinin karşılaştırmalı değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 41(186), 253-274.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2002). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (2. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. baskı). Ankara: Seçkin Yayınları.



## Türkiye’de Programlama Eğitimi ile İlgili Yapılan Çalışmaların İncelenmesi: Bir Betimsel Analiz Çalışması

Selami Eryılmaz, Gülhanım Deniz

*Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, Gazi Eğitim Fakültesi, Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye*

**Sorumlu Yazar:** Gülhanım Deniz, gulhanim.deniz@gmail.com

**Makale Türü:** Araştırma Makalesi

**Kaynak Gösterimi:** Eryılmaz, S., & Deniz, G. (2019). Türkiye’de programlama eğitimi ile ilgili yapılan çalışmaların incelenmesi: Bir betimsel analiz çalışması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 15(4), 319-338. doi: 10.17244/eku.645387

## Investigation of Studies on Programming Education in Turkey: A Descriptive Analysis Study

Selami Eryılmaz, Gülhanım Deniz

*Department of Computer and Teaching Technology Education, Gazi Faculty of Education, Gazi University, Ankara, Turkey*

**Corresponding Author:** Gülhanım Deniz, gulhanim.deniz@gmail.com

**Article Type:** Research Article

**To Cite This Article:** Eryılmaz, S., & Deniz, G. (2019). Türkiye’de programlama eğitimi ile ilgili yapılan çalışmaların incelenmesi: Bir betimsel analiz çalışması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 15(4), 319-338. doi: 10.17244/eku.645387



## Türkiye’de Programlama Eğitimi ile İlgili Yapılan Çalışmaların İncelenmesi: Bir Betimsel Analiz Çalışması

Selami Eryılmaz, Gülhanım Deniz

*Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, Gazi Eğitim Fakültesi, Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye*

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6507-740X>*

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0932-6133>*

### Öz

Bu çalışmanın amacı, Türkiye’de programlama eğitimi üzerinde yapılan çalışmalarını incelemek ve bunun sonucunda ortaya çıkan durumlar açısından eğilimlerinin hangi yönde olduğunu tespit etmektir. Bu amaç doğrultusunda 2008-2018 yılları arasında yayınlanan YÖK TEZ veri tabanındaki 68 tez ve TÜBİTAK ULAKBİM veri tabanındaki 78 makale olmak üzere toplamda 146 çalışma incelenmiştir. İlgili yayınları değerlendirmek için literatürden yararlanılarak geliştirilen çalışma inceleme formu, programlama eğitimi için revize edilerek kullanılmıştır. Formda ilgili çalışmanın künyesi, çalışmanın özellikleri, araştırma yöntemi, veri toplama araçları, örnekleme, örneklem büyüklüğü ve veri analiz yöntemi kategorileri bulunmaktadır. Bu kategorilere göre çalışmalar betimsel analize tabi tutulmuştur. Analiz sonucuna göre çalışmaların en çok 2018 yılında yapıldığı belirlenmiştir. Çalışmaların çoğu programlama konusunda, Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersinde ve Scratch yazılım aracı kullanılarak yapılmıştır. Makalede nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi, tezlerde nicel araştırma yöntemlerinden yarı deneysel desen kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak tezlerde likert tipi anket/ölçek kullanılırken, makalede ise bunun yanı sıra doküman kullanıldığı görülmektedir. Örneklem olarak makale çalışmalarının çoğu lisans grubunu, tez çalışmaları ilköğretim(5-8) grubunu seçmiştir; örneklem büyüklüğü olarak 31-100 arasında kişi belirlenmiştir. Veri analiz yönteminde ise tezlerde t-testi kullanılırken, makalede içerik analizi kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

### Makale Bilgisi

#### **Anahtar Kelimeler:**

Algoritma, Bilgisayar ve öğretim teknolojileri, Kodlama, Programlama, Programlama eğitimi, Scratch, Yazılım

#### **Makale Geçmişi:**

Geliş: 11 Kasım 2019  
Düzeltilme: 30 Aralık 2019  
Kabul: 31 Aralık 2019

**Makale Türü:** Araştırma Makalesi

## Investigation of Studies on Programming Education in Turkey: A Descriptive Analysis Study

---

### Abstract

The aim of this study is to examine the academic studies on programming education in Turkey and to determine the direction of the trends, in terms of the resulting conditions. In accordance with this purpose, 68 master and Ph.D. theses from the YÖK THESIS database, written between the years 2008-2018, and 78 articles in the TUBITAK ULAKBIM database were examined: in total 146 studies. The study review form, developed using the literature to assess related publications, was revised for programming education. Identification of the study, characteristics of the study, research method, data collection tools, sampling, sample size and data analysis method categories of the study are included in the form. According to these categories, academic studies were subjected to descriptive analysis. According to the results of the analysis, it was determined that most of the studies were carried out in 2018. Most of the studies were carried out on programming in the Computer and Instructional Technologies course and using the Scratch software tool. Document analysis from qualitative research methods was used in article studies, and semi-experimental design from quantitative research methods was used in theses. While a Likert type questionnaire/scale was used as a data collection tool in theses, articles additionally used documents. As for sampling, most of the article studies selected participants from the undergraduate group, and the thesis studies from the primary education group (5-8); the sample size was determined to be between 31-100. In the data analysis, a t-test was used in the theses and content analysis was used in the articles.

---

### Article Info

**Keywords:** Algorithm, Coding, Computer and instructional technologies, Programming, Programming education, Scratch, Software

#### Article History:

Received: 11 November 2019

Revised: 30 December 2019

Accepted: 31 December 2019

**Article Type:** Research Article

## Giriş

Bilgisayarların ilk üretildiği zamanlarda bilgisayar bilgisi sadece bilgisayar alanında yükseköğretim alan öğrenciler için gerekli görülmekteydi ancak bilişim teknolojilerindeki hızlı gelişim sonucunda bilgisayar ve programlama eğitimi giderek alt kademelere doğru genişlemiştir (Atabaş, 2018). Bu gelişim ülkelerin eğitim müfredatında değişiklik yapılması zorunluluğunu da beraberinde getirmiştir.

Avrupa Okul Ağı'nın 21 Eğitim Bakanlığının katılımı ile 2015 yılında gerçekleştirdiği çalışmada, kodlama eğitimi 16 ülkenin (ulusal, bölgesel veya yerel düzeyde) müfredatının bir parçasıdır (Balanskat & Engelhardt, 2015). Ülkemizde ise 2013 yılından itibaren ortaokul müfredatında, 2018 yılından itibaren bütün ilköğretim kurumlarında Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersi uygulamaya konulmuştur (MEB, 2018). Saygıner ve Tüzün (2017) programlama eğitiminin ülkemizde ve diğer ülkelerde öneminin farkına varıldığına, birçok ülkenin eğitim müfredatında programlama derslerine yer verdiği bulgusuna ulaşmıştır.

Ülkelerin eğitim müfredatlarında yaşanan bu değişiklikler bilişim alanındaki çalışmaları da önemli ölçüde etkilemiştir. İngiltere'nin 2014 yılını "Kodlama Yılı" (Year of Code) olarak ilan etmiştir (Özdemir, 2015). ABD ise sivil toplum kuruluşları, Microsoft ve Google gibi teknoloji ve yazılım şirketleri ve Code.org platformu aracılığı ile öğrencilerin yüzlerce kodlama dilini kavrama ve kendi kodlarını yazmalarına destek olmaktadır (Öndeş, 2016). Kurumsal yazılım şirketi SAP, Afrika Kod Haftası (4 milyon genç ve 50 bin öğretmen) ve Mülteci Kod Haftası (10 bin) etkinliği kapsamında binlerce insana programlama eğitimi vermiştir (africacodeweek.org, 2019; hostingdergi, 2019).

Ülkemizde ise Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ya da üniversiteler, bankalar, sivil toplum kuruluşları, teknoloji ve yazılım şirketleri aracılığı ile birçok etkinlik yapılmaktadır. Bilişim Garajı 2012 - 2018 yılları arasında 100 bin öğrenciye eğitim verdiğini belirtmiştir (Özdemir, 2018). Kod Haftası (Code Week) etkinliği kapsamında ülkemizde 2018 yılı itibarıyla 7700 etkinlik ve 932.200 kişi sayısına ulaşılmıştır (Karapınar & Sayın, 2019). Ayrıca, 2015 yılında başlatılan Kodla(Ma)nisa Projesi (81 bin), 2016 yılında başlatılan Yarını Kodlayanlar (3 bin 669) projesi ve Garanti ile Geleceği Kodla projesi kapsamında binlerce öğrenciye eğitim verilmiştir (Kodla(Ma)nisa, 2015; Köseoğlu, 2018; memurlar.net, 2018; Türkiye Vodafon Vakfı, 2018). Yapılan araştırmalar, ülkelerin bilim ve teknolojideki gelecekleri açısından programlama eğitiminin çok önemli olduğunun farkına vardıklarına, bu nedenle bilim ve teknoloji alanında yer alacak kişilerin eğitimi için birçok kurum tarafından çalışma yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu kapsamda ülkemizde programla eğitimi ile ilgili yapılan çalışmaların incelenmesi, bundan sonra yapılacak olan çalışmalara yol göstermesi açısından önemli olacağı düşünülmektedir.

## Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, Türkiye'de programlama eğitimi üzerinde 2008-2018 yılları arasında yapılan çalışmaları incelemek ve bunun sonucunda ortaya çıkan durumlar açısından eğilimlerin hangi yönde olduğunu tespit etmeyi amaçlanmaktadır. Bu bağlamda aşağıda belirlenen araştırma sorularına cevap aranmıştır:

- Çalışmaların tez-makale dağılımı nasıldır? Çalışma tez ise yüksek lisans doktora dağılımı nasıldır?
- Çalışmaların yıllara göre dağılımı nasıldır?
- Çalışmaların konu dağılımı nasıldır? Çalışmaların yapıldığı dersler nelerdir? Çalışmalarda kullanılan yöntem/teknik/araç gereç nelerdir?
- Çalışmalarda kullanılan araştırma yöntemleri nelerdir?
- Çalışmalarda kullanılan veri toplama araçları nelerdir?
- Çalışmaların örneklem dağılımı nasıldır?
- Çalışmalarda kullanılan örneklem büyüklüğü nelerdir?
- Çalışmalarda kullanılan analiz yöntemleri nelerdir?

## İlgili Araştırmalar

Üstündağ (2013) Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri bölümünün yüksek lisans programında 2002-2007 yılları arasında yazılan 133 tez çalışmasını incelediği araştırmasında, 2007 yılına kadar bilgisayar destekli eğitim çalışmalarının fen ve matematik alanında önem kazandığını ancak, daha sonraki çalışmalarda uzaktan eğitime ağırlık



verildiği bulgusuna ulaşılmıştır. Durak, Karaoğlan-Yılmaz, Yılmaz ve Seferoğlu (2017) erken yaşta programlama eğitimi ile ilgili çalışmaları belirlemek için SSCI’de dizinlenen dergi ve tez veritabanlarının da 6 tez ve 19 makaleye ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda daha çok nitel yöntemin kullanıldığını, örneklemin ortaokul düzeyinden seçildiğini ve çok geniş kitleleri kapsayacak şekilde uygulama yapılmadığını, en çok incelenen değişkenlerin akademik başarı ve düşünme becerileri olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Çatlak, Tekdal ve Baz (2015) Web of Science ve Google Akademik veri tabanları üzerinde Scratch yazılımı hakkında yapılan çalışmaları incelediği araştırmasında 32 makaleye ulaşılmıştır. Scratch’in Problem Çözme, Yaratıcı Düşünme, Mantıksal Düşünme, Algoritma ve Programlama Öğretimi, Programlamaya İlişkin Öğrenci Görüşleri, Diğer Dillerle Karşılaştırma, Oyun Programlama, Simülasyon Geliştirme, Diğer Derslerde Kullanım ve Scratch Programının Tanıtılması konularıyla ilişkili olduğunu ve sağladığı birçok avantaj nedeniyle programlama eğitiminde etkili olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Yolcu ve Demirel (2017) 2007-2017 yılları arasında programlama eğitiminde robotik kullanımını incelediği çalışmasında 45 makaleye ulaşılmıştır. Araştırma bulgularına göre; çalışmaların örneklem grubunu daha çok ilkökul ve ortaokul düzeyi oluşturmakta, en çok LEGO Mindstorms NTX materyali kullanılmakta ve ayrıca problem çözme ve işbirliği becerilerine etkisinin incelendiği belirlenmiştir. Ülkelerin K-12 okullarında programlama eğitimi verirken kullandığı programlama ortamları incelendiğinde en çok Scratch aracı tercih edildiği ve ABD’nin Scratch, Kodu, AgenCube, AgentSheet, Alice, Blockly ve Game Maker gibi birçok programlama ortamlarına başvurduğu görülmüştür (Huwieser vd., 2015).

### Yöntem

Bu araştırma, izlediği süreç ve konusu bakımından nitel araştırma yaklaşımları içerisinde yer alan betimsel analiz yöntemi kullanılarak 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. Bu analiz türünde temel amaç elde edilmiş olan bulguların okuyucuya özetlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde sunulmasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2003).

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2008-2018 yılları arasında YÖK TEZ ve TUBİTAK ULAKBİM veritabanında yayınlanan tez ve makaleler oluşturmaktadır. Söz konusu çalışmalar Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim dalı ve ilişkili alanlarda bulunan araştırmacıların yaptığı çalışmaları kapsamaktadır. Bu kapsamda;

YÖK TEZ veritabanında “programlama”, “programlama eğitimi”, “programlama öğretimi”, “kodlama”, “kodlama eğitimi”, “kodlama öğretimi”, “yazılım”, “Bilişim Teknolojileri ve Yazılım”, “scratch” ve “arduino” anahtar kelimeleri ile “Eğitim & Öğretim”, “Bilim & Teknoloji” ve “Teknik Eğitim” konularında yapılan araştırmada 77 teze ulaşılmıştır.

TUBİTAK ULAKBİM veritabanında “programlama”, “programlama eğitimi”, “programlama öğretimi”, “kodlama”, “kodlama eğitimi”, “kodlama öğretimi”, “algoritma”, “yazılım”, “Bilişim Teknolojileri ve Yazılım”, “Scratch”, “Bilgi-işlemsel Düşünme”, “Bilgisayarca Düşünme” ve “Hesaplamalı Düşünme” anahtar kelimeleri ile “Education, Science Discliplines” ve “Social” konu alanlarında yapılan araştırmalarda 78 makaleye ulaşılmıştır. Tez ve makalelerde yapılan inceleme sonucunda; YÖK TEZ veritabanından alınan tezlerden 68’i araştırma kapsamında incelenmiş olup, 3 Doktora ve 6 Yüksek Lisans tezi erişim kısıtı bulunması nedeniyle incelenememiştir. ULAKBİM veritabanından ulaşılan makalelerden ise 78’i araştırma kapsamına alınmıştır.

### Veri Toplama Aracı

Literatür incelenerek, Çiltaş (2017) tarafından geliştirilen “Çalışma Sınıflama Formu”, araştırma kapsamında uyarlanarak veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Form altı bölümden oluşmaktadır. Formun A bölümünde çalışmaların künyesi hakkında genel bilgilere yer verilmekte olup, B bölümünde ise çalışmaların özellikleri ile ilgili bilgiler yazılmaktadır. C bölümünde çalışmanın yöntemine yönelik bilgiler yer almaktadır. D bölümü veri toplama araçlarına ilişkin bilgilere yer verirken, E bölümünde örneklem grubu ve örneklem büyüklüğüne ilişkin bilgiler yer almaktadır. Son bölümü oluşturan F de ise verilerin analiz yöntem ve tekniklerine ilişkin bilgiler yazılmaktadır. Çalışmada yer alan her bir araştırma programlama eğitimi alanında önceden belirlenen kategorilere göre incelenmiştir.

## Verilerin Analizi

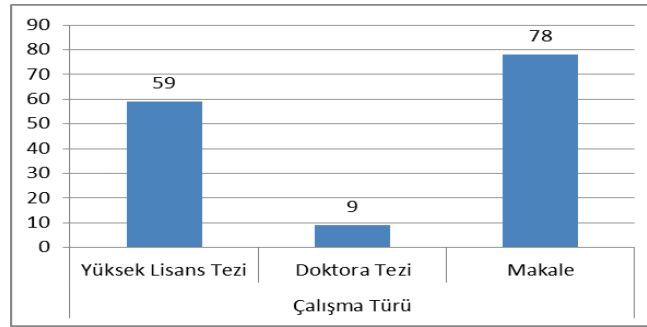
Makale ve tezler önceden belirlenen araştırma amaçları doğrultusunda araştırmacı tarafından, Çalışma Sınıflama Formu kullanılarak sınıflandırıldıktan sonra excel programı kullanılarak analiz edilmiştir. 78 makale ile 68 tezin betimsel analizi yapılarak ortaya çıkan durum bir rapor halinde sunulmuştur. Bu çalışma 2008-2018 yılları ile sınırlandırılmıştır. Bu çalışma programlama eğitimi ile ilgili güncel araştırma eğilimlerini belirlemeyi amaçladığından dolayı son on yılda yayınlanan çalışmaları kapsamaktadır.

## Bulgular

Türkiye’de programlama eğitimi konusunda yapılan araştırmalar betimsel analiz sonucunda yayınlandığı yıl, ele aldığı konu, uygulandığı ders, kullandığı yöntem/teknik/araç ve gereç, araştırma deseni, veri toplama aracı, örneklem türü, örneklem büyüklüğü ve verileri analiz yöntemleri başlığı altında aşağıda sunulmuştur. Bulgular araştırma soruları temel alınarak analiz edilmiştir.

### 1. Çalışmaların Tez-Makale Dağılımı Nasıldır? Çalışma Tez ise Yüksek Lisans Doktora Dağılımı Nasıldır?

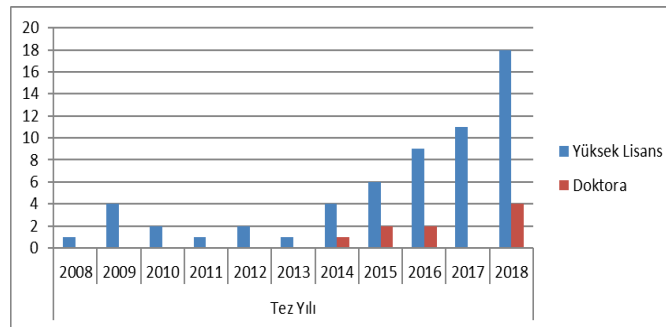
Araştırmanın tez-makale dağılımı incelendiğinde Şekil 1’de görüldüğü üzere araştırma kapsamında 59 Yüksek Lisans, 9 Doktora tezi olmak üzere toplamda 68 tez ve 78 makale ele alınmıştır.



Şekil 1: Çalışmaların dağılımı

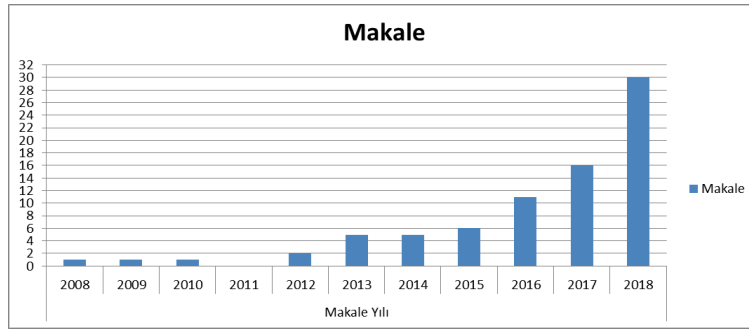
### 2. Çalışmaların Yıllara Göre Dağılımı Nasıldır?

Tez çalışmalarının yıllara göre dağılımı incelendiğinde Şekil 2’de görüldüğü üzere 2014 yılından itibaren yüksek lisans(4) ve doktora(1) tez çalışmalarının artış göstererek 2018 yılına gelindiğinde yüksek lisans(18) ve doktora(4) tez çalışması yapıldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu durum, önceki yıllara oranla son yıllarda yüksek lisans ve doktora tez çalışmalarının arttığını göstermektedir.



Şekil 2: Tezlerin yıllara göre dağılımı

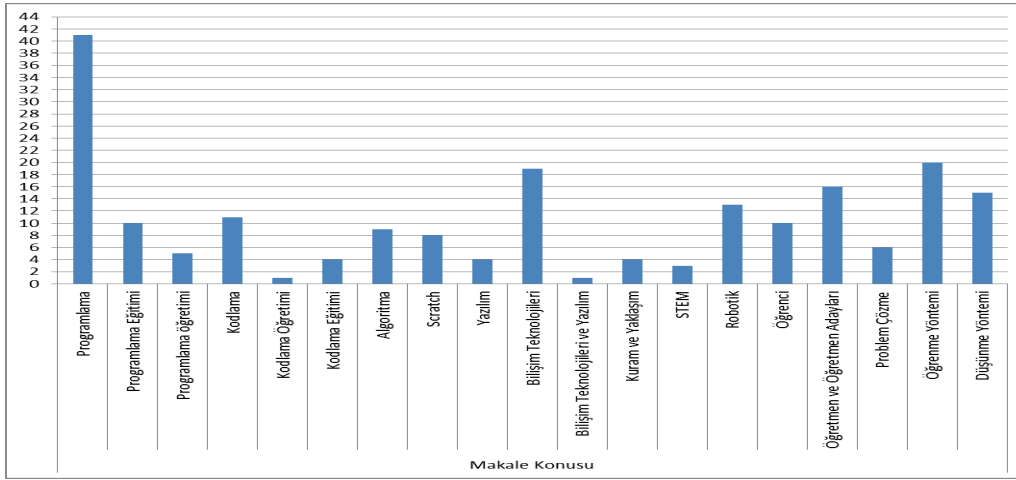
Makale çalışmalarının yıllara göre dağılımı incelendiğinde Şekil 3’te görüldüğü üzere 2008, 2009 ve 2010 yılında 1, 2012 yılında 2, 2013 ve 2014 yılında 5, 2016 yılında 11, 2017 yılında 16 ve 2018 yılında ise 30 makale çalışması yapılmıştır. Bu durum programlama eğitimi alanında son yıllarda yapılan makale çalışmalarının arttığını göstermektedir.



Şekil 3: Makalelerin yıllara göre dağılımı

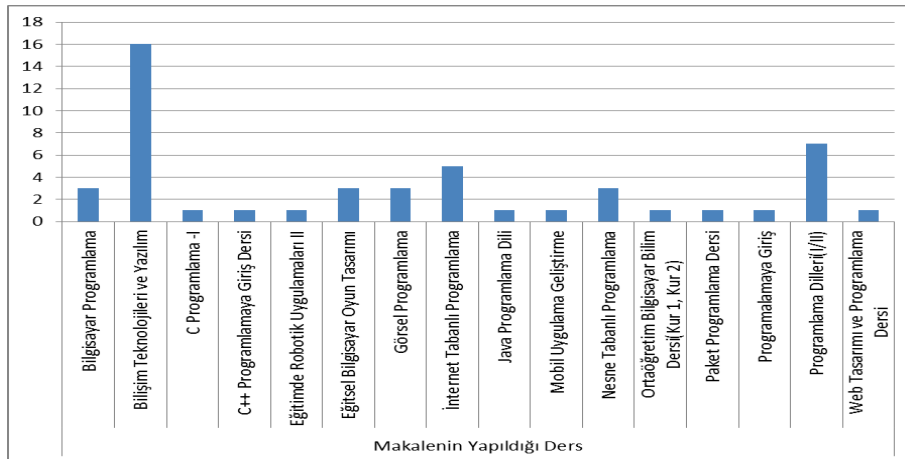
### 3. Çalışmaların konu dağılımı nasıldır? Çalışmaların yapıldığı dersler nelerdir? Çalışmalarda kullanılan yöntem/teknik/araç gereç nelerdir?

Şekil 4'te görüldüğü üzere Makale çalışmalarının en fazla programlama (41) ve Öğrenme Yöntemi (20) konusu üzerinde yapıldığı belirlenmiştir. Makalelerde veri toplama yönteminde kullanılan anahtar kelimelere ek olarak, çeşitli kuram ve yaklaşımlar (Öğretimi Ayrıntılaşma Kuramı, Yapılandırmacı Yaklaşım ve Yeni Piagetçi Kuram) ile öğrenme yöntemi (Harmanlanmış (Karma)), Çevrimiçi, İşbirlikli, Oyun Tabanlı, Proje Tabanlı, Web Tabanlı, Yaşam Boyu öğrenme ve 5E Öğrenme Modeli) ve düşünme yöntemleri(Algoritmik, Bilgi İşlemsel, Hesaplamalı, Mantıksal ve Bilgisayarca düşünme) konularından yararlanılmıştır.



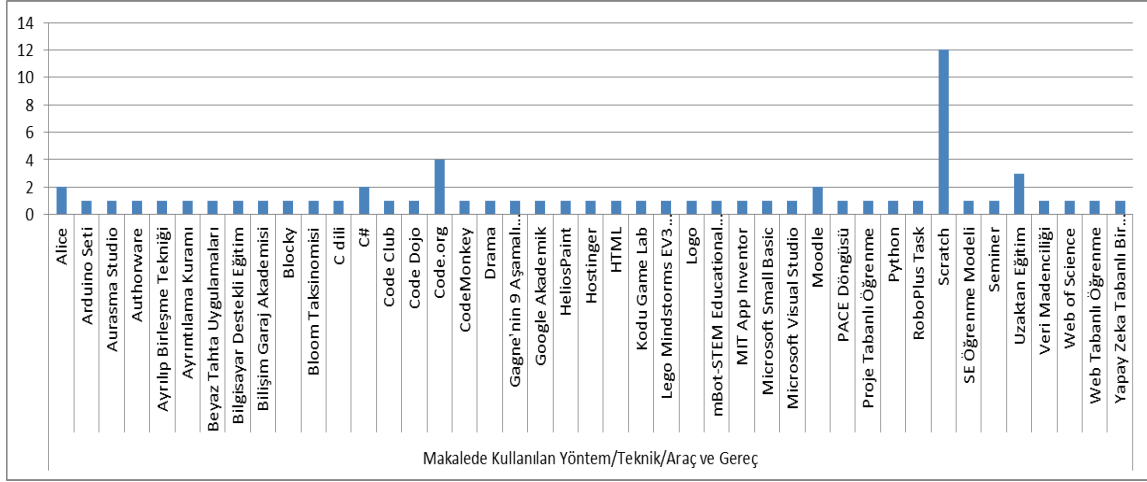
Şekil 4: Makale Konu Dağılımı

İncelenen makalelerin en fazla Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersi(16), Programlama Dilleri(7) ile İnternet Tabanlı Programlama(5) derslerinde yapıldığı Şekil 5'te gösterilmektedir.



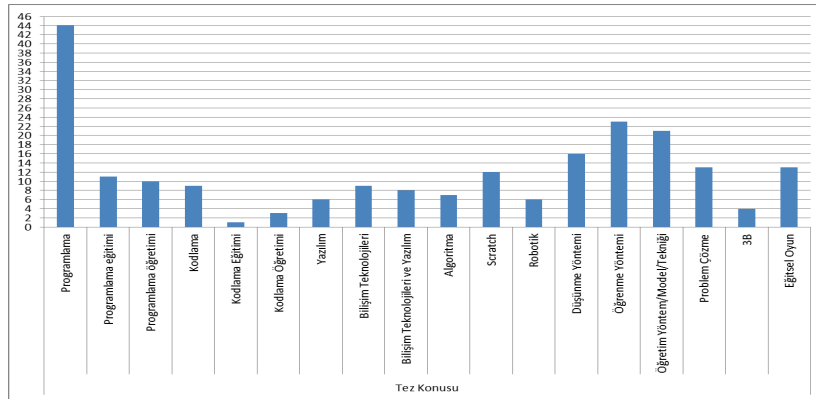
Şekil 5: Makalenin Yapıldığı Ders

Şekil 6'da görüldüğü üzere makale çalışmalarında en çok Scratch (12) ve code.org (4) eğitim araçlarından yararlanıldığı belirlenmiştir. Bunların yanı sıra diğer birçok programlama yöntem, teknik, araç ve gereçlerinden de yararlanılmıştır.



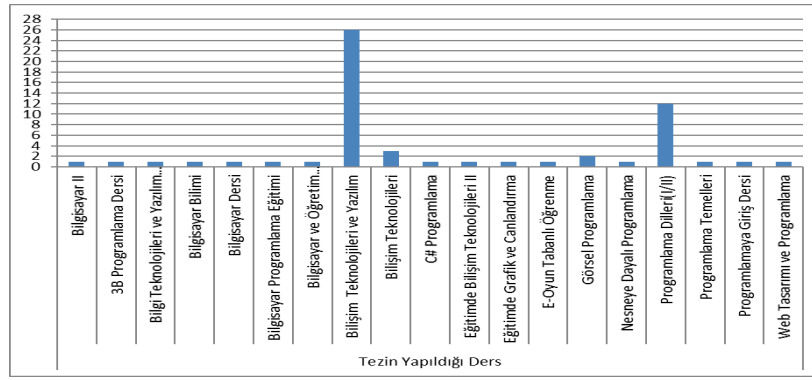
Şekil 6: Makalede Kullanılan Yöntem, Teknik, Araç ve Gereç

Tez çalışmaları incelendiğinde; makale çalışmalarında olduğu gibi en çok programlama(44) konusunda çalışma yapıldığı belirlenmiştir. Tez araştırma yönteminde kullanılan anahtar kelimelere ek olarak; öğretim yöntem/model/teknisi (*Yaratıcı Drama, Akış Diyagramı, ASSURE Tasarım Modeli, Ayrılıp Birleşme Tekniği, CIPP Modeli, Delphi Tekniği, Gagne'nin Öğretim Durumları Modeli, Geleneksel Öğretim Yöntemi, Geriye Sönümlü Örnek, Müfredat Modeli, Öğretimi Ayrıntılama Kuramı, Teknoloji Kabul Modeli, Ters Yüz Sınıf Modeli ve TPAB Çerçevesiyle Öğretim Yöntemi*) ile öğrenme yöntemi(*Buluş Yoluyla Öğrenme, Çoklu Öğrenme Ortamı, Eğlenerek Öğrenme, E-öğrenme, Hatalardan Öğrenme, İşbirlikli Öğrenme, Mobil Öğrenme, Problem Tabanlı Öğrenme, Sunuş Yoluyla Öğrenme, Teknolojiyle Kendi Kendine Öğrenme ve Ters Yüz Öğrenme*) ve düşünme yöntemleri (*Algoritmik Düşünme, Ardışık ve Döngüsel Düşünme, Bilgi İşlemsel Düşünme, Bilgisayarca Düşünme Becerisi, Bilişimsel Düşünme, Eleştirel Düşünme, Mantıksal Düşünme, Soyut Düşünme, Yaratıcı Düşünme*) konularında da çalışma yapılmıştır.



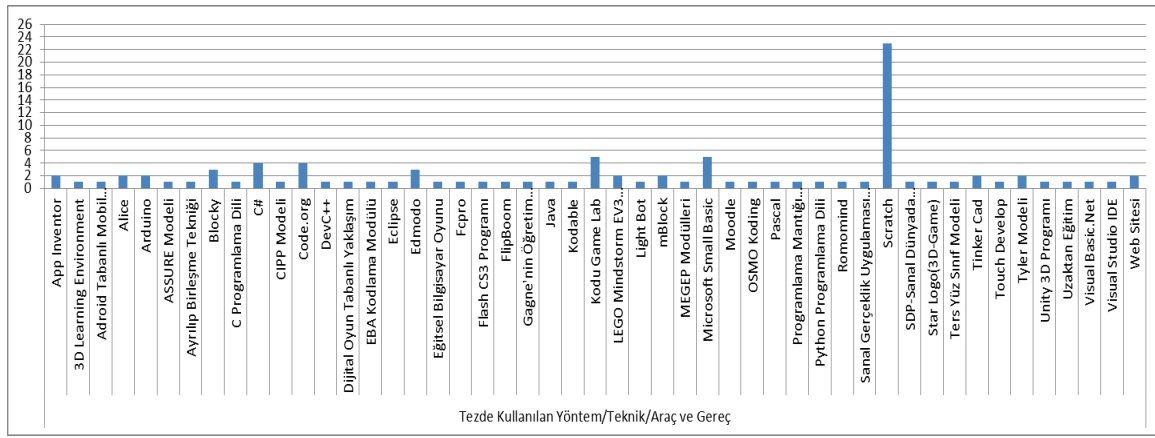
Şekil 7:Tez Konusu

Şekil 8'de görüldüğü üzere makale çalışmalarında olduğu gibi tez çalışmaları da en çok Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersi (26) ile Programlama Dilleri (12) dersinde yapılmıştır.



Şekil 8: Tezin Yapıldığı Ders

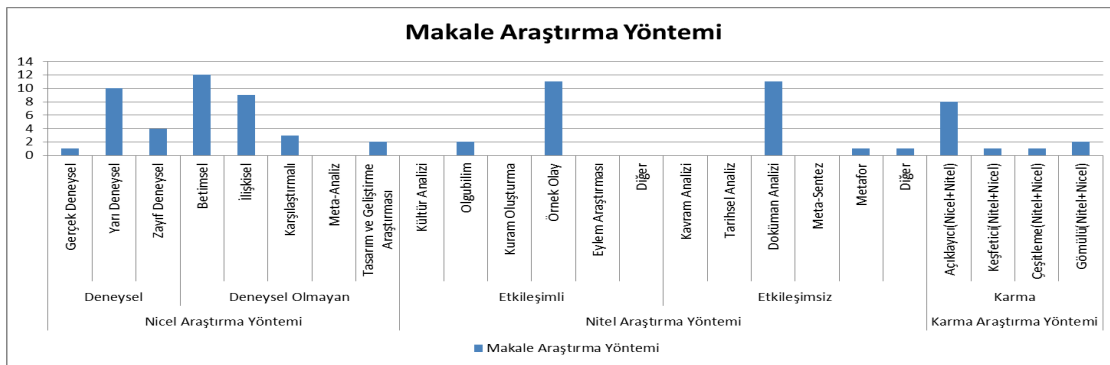
Şekil 9'da görüldüğü üzere tez çalışmalarında, makale çalışmalarında olduğu gibi en çok Scratch programlama aracı kullanılmıştır. Bunun yanı sıra diğer programlama yöntem, teknik, araç ve gereçlerinden de yararlanıldığı belirlenmiştir.



Şekil 9: Tezde Kullanılan Yöntem, Teknik, Araç ve Gereç

#### 4. Çalışmalarda kullanılan araştırma yöntemleri nelerdir?

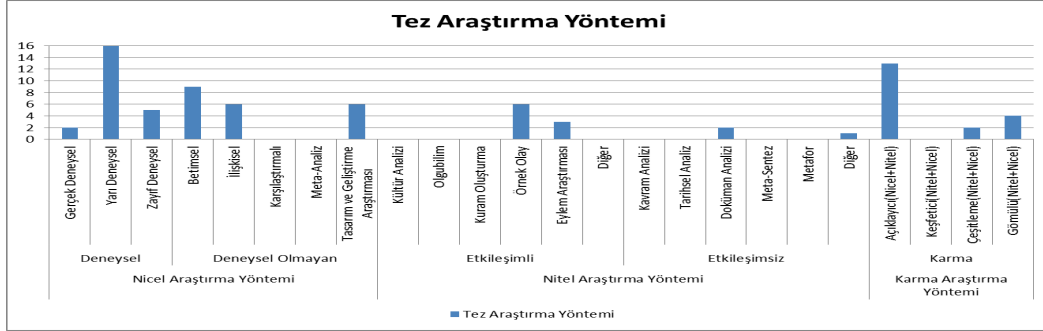
Makale çalışmalarında kullanılan araştırma yöntemleri Şekil 10'da görüldüğü üzere Nicel araştırma yöntemlerinden deneysel araştırmalarda en çok Yarı Deneysel Desen (10) tercih edilirken deneysel olmayan araştırmalarda ise daha çok Betimsel Tarama (12) ve İlişkisel Tarama (9) desenine başvurulmuştur. Nitel araştırma yöntemlerinden etkileşimli araştırmada en çok Örnek Olay (11) deseni tercih edilirken, etkileşimsiz araştırmada en çok Doküman Analizi (11) deseni tercih edilmiştir, ayrıca diğer 2 çalışmayı Sözlü Düşünme Protokol Analizi ve Bilimsel Görev Analizi araştırma deseni oluşturmaktadır. Karma araştırma yöntemlerinden çoğunlukla Açıklayıcı (8) araştırma deseni tercih edilmiştir.



Şekil 10: Makale araştırma yöntemleri

Şekil 11'de görüldüğü üzere tez çalışmalarında kullanılan araştırma yöntemleri; Nicel araştırma yöntemlerinden deneysel araştırmada en çok Yarı Deneysel (16) desen tercih edilirken, deneysel olmayan araştırmada Betimsel (9) desenin yanı sıra İlişkisel (6) desen ile Tasarım ve Geliştirme (6) deseni tercih edilmiştir. Nitel araştırma

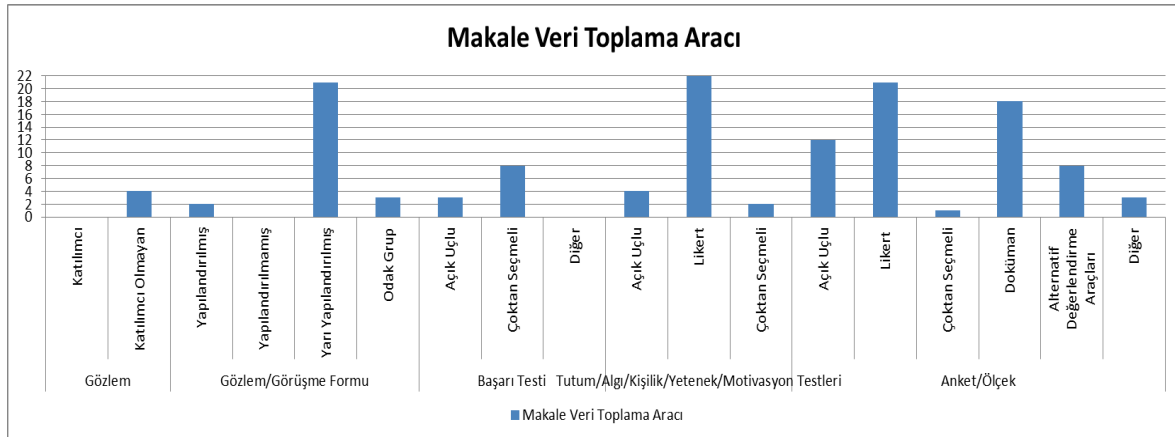
yöntemlerinden etkileşimli araştırmada daha çok Örnek Olay (6) deseni tercih edilirken, etkileşimsiz araştırmada Doküman Analizi (2) tekniği ile diğer olarak belirtilen Delphi Tekniği (1) tercih edilmiştir. Karma araştırma yöntemlerinden ise en çok Açıklayıcı (13) desen kullanılmış olup, Gömülü (4) ve Çeşitleme (2) desenlerine de başvurulmuştur.



Şekil 10: Tez araştırma yöntemleri

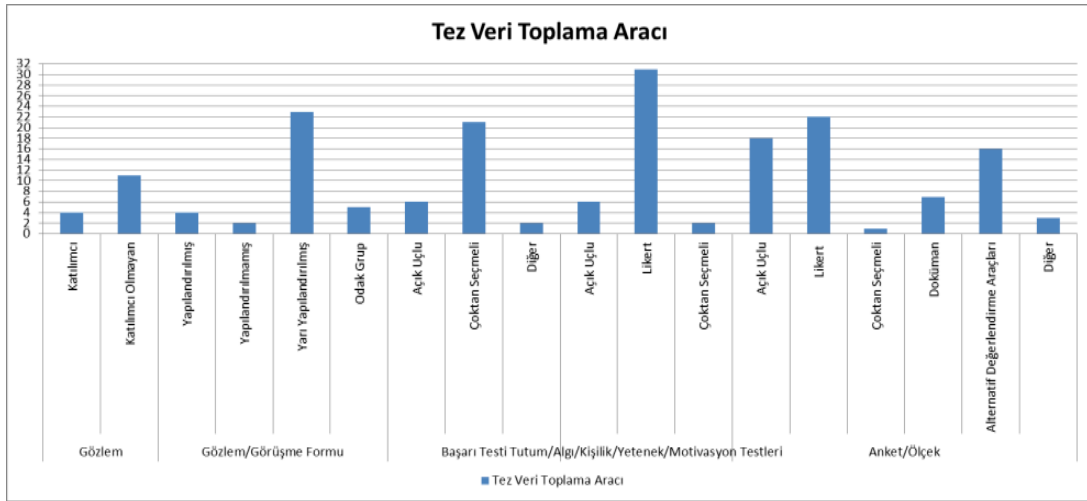
##### 5. Çalışmalarda kullanılan veri toplama araçları nelerdir?

Makale çalışmalarında kullanılan veri toplama araçları Şekil 12’de görüldüğü üzere çoğunlukla Katılımcı Olmayan Gözlem (4), Yarı Yapılandırılmış Gözlem/Görüşme Formu (21), Çoktan Seçmeli Başarı Testi (8), Likert tipi Tutum/Algı/Kişilik/Yetenek/Motivasyon testi (22), Likert tipi Anket/Ölçek (21), Dokümanlar (18) ve Alternatif Değerlendirme Araçları (8) kullanılmıştır. Ses kaydı, Fotoğraf, Ekran Görüntüsü, Performans Değerlendirme Raporu, Lego Mindstorms EV3 ile programlama aşamalarını içeren notlar doküman olarak kullanılmıştır. Alternatif Değerlendirme aracı olarak Vize, Final notları, Dönem Sonu Değerlendirme Notu ve WTÖ Sistem verileri kullanılmıştır. Ayrıca Mbot-STEM Educational Robot Kit’i ve mBlock, Web Tabanlı Platform ile Klinik Mülakat Yöntemine de veri toplama aracı olarak başvurulmuştur.



Şekil 12: Makale veri toplama aracı

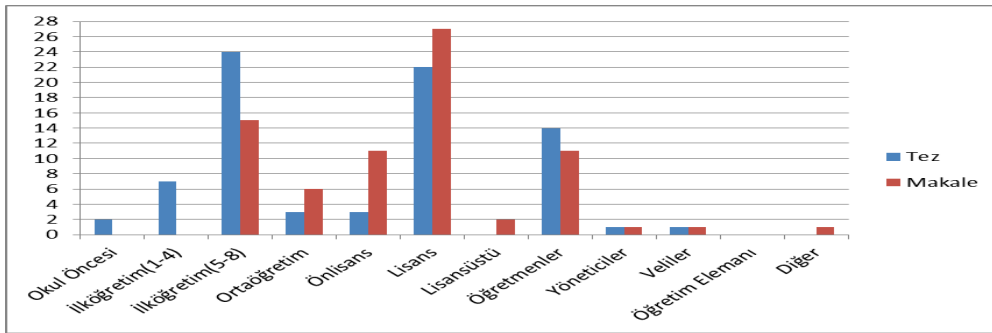
Tez çalışmalarında kullanılan veri toplama araçlarını Şekil 13’de görüldüğü üzere çoğunlukla Katılımcı Olmayan Gözlem (11), Yarı Yapılandırılmış Gözlem/Görüşme Formu (23), Çoktan Seçmeli Başarı Testi (21), Likert tipi Tutum/Algı/Kişilik/Yetenek/Motivasyon Testi (31), Likert tipi Anket/Ölçek (22), Dökümanlar (7) ile Alternatif Değerlendirme Araçları (16) oluşturmaktadır. Tez çalışmalarında Ses kaydı ve Alan Notları doküman olarak kullanılmıştır. Alternatif Değerlendirme Araçlarını; Yansı Raporu, Karne Notu, e-Okul Sistemi, Çalışma Kağıdı, Değerlendirme Formu, Senaryo Yaprakları, Öğretmen Günlüğü ve Ders Planı, Mülakat Formu, Proje, Sınav, Quiz, Ödev, Final Notları, Haftalık Öğrenci Çalışmaları, Görev Listeleri, Araştırma Notları, Studio.Code.org uygulama verileri ile Öğrenci Ders Kaydı oluşturmaktadır. Ayrıca, Google Formlar (2) aracılığı ve öğretmenlerle Mülakat (1) yapılarak veri toplama yoluna başvurulmuştur.



Şekil 113: Tez veri toplama aracı

## 6. Çalışmaların Örneklem Dağılımı Nasıldır?

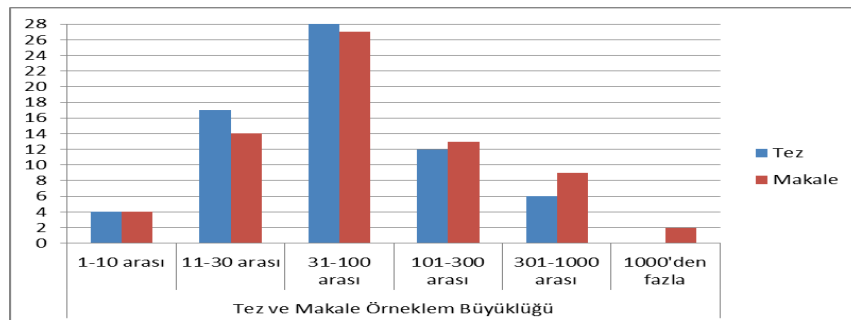
Çalışmaların örneklem dağılımı incelendiğinde Şekil 14'de görüldüğü üzere makale çalışmalarında en fazla lisans (27) grubu üzerinde yapılmıştır. Yönetici (1), veli (1) ve diğer (1) grubu olarak isimlendirilen teknik personel üzerinde daha az çalışma yapılmıştır. Okul öncesi, ilköğretim 1-4 ve öğretim elemanları grupları üzerinde çalışma yapılmadığı belirlenmiştir. Tez çalışmalarında ise en fazla ilkokul 5-8 (24) ve lisans (22) grubu üzerinde çalışma yapıldığı, yöneticiler (1) ve veliler (1) üzerinde en az çalışma yapıldığı, lisansüstü ve öğretim elemanları grubunda ise çalışma yapılmadığı belirlenmiştir.



Şekil 14: Çalışmaların örneklem dağılımı

## 7. Çalışmaların Örneklem Büyüklüğü Nasıldır?

Çalışmaların örneklem büyüklüğü Şekil 15'de görüldüğü üzere; makale çalışmalarında en fazla 31-100 arası (27) örnek büyüklüğünün tercih edildiği, 1000'den fazla (2) örneklem büyüklüğüyle en az çalışıldığı belirlenmiştir. Tez çalışmalarında ise en fazla 31-100 arası (37) örneklem büyüklüğüyle çalışıldığı, en az 1-10 arası (4) örneklem büyüklüğü seçildiği, 1000'den fazla örneklem büyüklüğü üzerinde çalışma yapılmadığı belirlenmiştir.

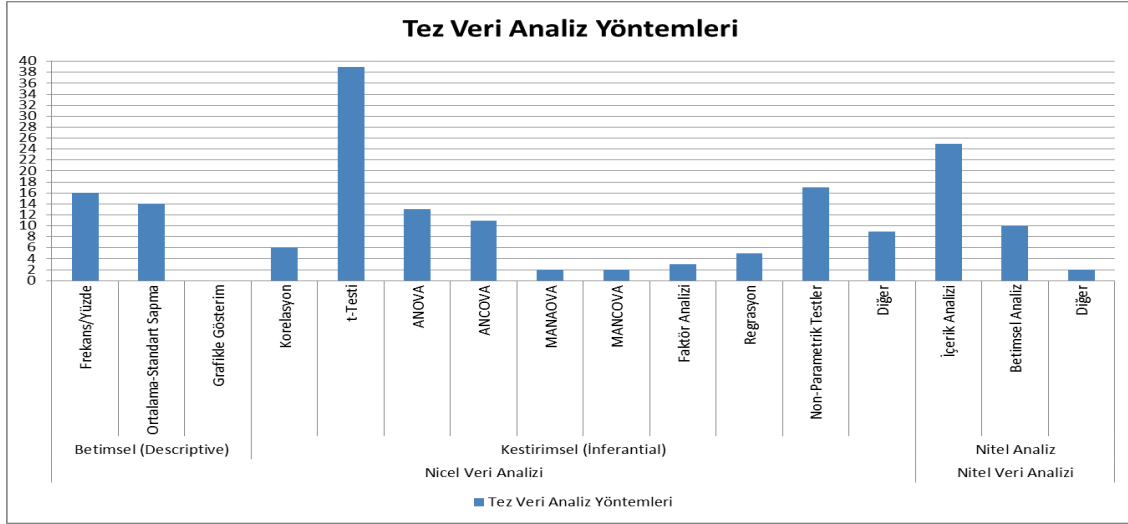


Şekil 15: Çalışmaların örneklem büyüklüğü dağılımı

## 8. Çalışmalarda Kullanılan Analiz Yöntemleri Nelerdir?

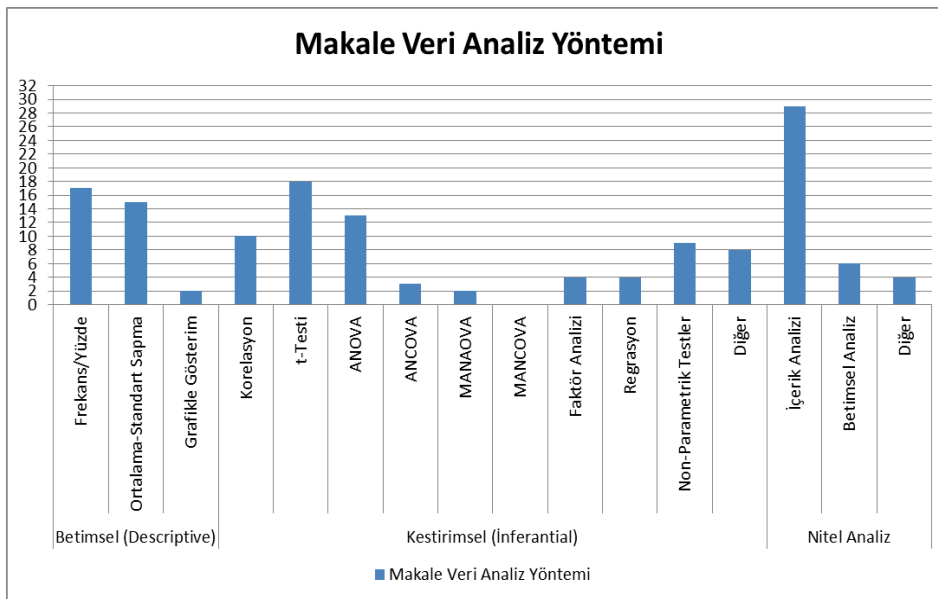
Tez çalışmalarında kullanılan analiz yöntemleri, nicel ve nitel veri analizi olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Yapılan incelemede Şekil 16'da görüldüğü üzere; Nicel veri analiz yöntemlerinden betimsel analiz yönteminde sadece

Frekans/Yüzde (16) ve Ortalama-Standart Sapma (14) analizine başvurulduğu, kestirimsel analiz yönteminde ise en çok t- Testi (39) ve Non-Parametrik Testlerden (17) yararlanıldığı belirlenmiştir. Kullanılan Non-Parametrik Testleri; Kruskal Wallis-H, Ki-Kare Testi, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ve Mann Whitney-U Testi oluşturmaktadır. Ayrıca kestirimsel analiz yöntemleri içerisinde diğer (9) yöntemlere başvurulduğu görülmüştür. Bu yöntemleri Normallik Testlerinden; Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro Wilk Testi ile Çoklu Karşılaştırmalar Testlerinden (Post Hoc Test) Scheffe ve Dunnet C testi oluşturmaktadır. Nitel veri analiz yöntemlerinde ise çoğunlukla İçerik Analizi (25) kullanılmıştır.



Şekil 16: Tez veri analiz yöntemleri

Şekil 17'de görüldüğü üzere makale veri analiz yöntemleri olarak; Nicel veri analiz yöntemlerinden Betimsel Analiz yönteminde çoğunlukla Frekans/Yüzde (17) ve Ortalama-Standart Sapma (15) analizine başvurulduğu, kestirimsel analiz yöntemlerinde ise çoğunlukla t-Test (18), ANOVA (13), Korelasyon (10), Non-Parametrik Testler (9) kullanılmıştır. Kullanılan Non-Parametrik Testleri; Kruskal Wallis-H, Ki-Kare Testi, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ve Mann Whitney-U Testi oluşturmaktadır. Tez çalışmalarında olduğu gibi makale çalışmalarında da kestirimsel analiz yöntemleri içerisinde diğer (8) yöntemlere başvurulduğu görülmüştür. Bu yöntemleri Normallik Testlerinden; Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro Wilk Testi ile Çoklu Karşılaştırmalar Testlerinden (Post Hoc Test) LSD ve Tukey HSD testi oluşturmaktadır. Nitel veri analiz yöntemlerinden ise çoğunlukla İçerik Analizi (29) ve Betimsel Analiz (6) yöntemlerine başvurulduğu görülmüştür.



Şekil 17: Makale veri analiz yöntemleri



### Sonuç, Tartışma ve Öneri

Bu çalışmada, 2008-2018 yılları arasında programlama eğitimi üzerinde yapılan araştırmalar incelenmiştir. Bu kapsamda TUBİTAK ULAKBİM veritabanından 78 makale ve YÖK TEZ veritabanından ise 68 tez'e ulaşılmıştır. Çalışmalar, önceden belirlenen araştırma amaçları doğrultusunda, Çiltaş (2017) tarafından geliştirilen "Çalışma Sınıflama Formu" kullanılarak analiz edilmiştir. Yapılan incelemede önceden belirlenen araştırma sorularına cevap aranmıştır.

Sonuç olarak, makale ve tez çalışma sayılarında son yıllarda artış eğilimi olduğu görülmüştür. Makale ve tez çalışmalarının en çok programlama ve öğrenme yöntemi konusu üzerinde yapıldığı belirlenmiştir. Bu durum, programlama eğitimine verilen önemin artmasıyla birlikte nasıl öğretileceği konusunun da araştırmacıların için çalışma konusu olduğu yönünde açıklanabilir. Bu nedenle birçok programlama aracı kullanılarak, programlama öğretimi yapılmıştır. Çalışmalarda en çok Scratch programlama aracının kullanıldığı belirlenmiştir. Gezgin, Özcan, Ergün, Köse ve Emir'e (2017) göre Scratch, programlama dili eğitiminde karşılaşılan olumsuzlukları ortadan kaldırdığı için tercih edilmektedir. Çatlak ve diğerleri (2015) tarafından 32 makalenin incelenmesi sonucunda birçok kullanıcının Scratch arayüzünün "sade, anlaşılır ve kod yazmayı gerektirmeden proje oluşturabilme imkânı sunuyor olması" nedeniyle programın kolay ve keyifli olduğunu ifade ettikleri görülmüştür.

Çalışmalar çoğunlukla Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersi ile Programlama Dilleri derslerinde gerçekleşmiştir. Bu durum 1960'lı yıllardan başlayıp günümüze kadar uzanan, Türkiye'nin "bilgisayar eğitime" verdiği öncelik sayesinde yapmış olduğu yatırımlar ile "eğitim için bilgisayar"a geçilmiş olması kararı ile açıklanabilir (Keser, 2011).

Makale ve tez çalışmalarında nicel araştırma desenleri nitel araştırma desenlerine göre daha çok tercih edilmiştir. Üstündağ (2013) tarafından Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri alanında 2002-2007 yılları arasında yayınlanan 133 tezin incelenmesi sonucunda elde edilen bulgularla benzerlik göstermektedir. Üstündağ'a (2013) göre nicel araştırma deseninin seçilmesinde "uygulama sürecinin nitel araştırmalara göre daha kısa sürmesi, deneklerle iletişimin olabildiğince az olması ve deneyin tekrarlanabilir olması gibi sebepler etkin rol oynamış olabilir".

Veri toplama aracı olarak makalede; Yarı Yapılandırılmış Gözlem Görüşme Formu, Likert tipi Tutum/Algı/Kişilik/Yetenek/Motivasyon testleri ile Anket/Ölçek, ayrıca dokümanlardan yararlanılmıştır. Tezlerde ise bunların yanı sıra Çoktan Seçmeli Başarı Testi ve Alternatif Değerlendirme Araçları kullanılmıştır. Veri toplama araçlarının bu kadar çeşitlilik göstermesinin nedeni olarak, programlama eğitim birçok programlama dili üzerinde, farklı eğitim ortam ve araçlarının kullanılarak gerçekleşmesinden kaynaklı olduğunu düşünülmektedir.

Makale çalışmaları çoğunlukla lisans grubu üzerinde yapılırken, tez çalışmaları ilköğretim (5-8) örneklem grubu üzerinde yapılmıştır. Ancak, okulöncesi ve ilköğretim (1-4) seviyesinde çalışma sayısının az olması "programlama eğitimi"nin müfredatta yeterince yer verilmemesi nedeniyle açıklanabilir. Benzer bir sonuç Durak ve diğerleri (2017) tarafından yapılan çalışmada da bulunmuştur. Ayrıca öğretmen, veli ve okul yönetiminin yeterli bilgiye sahip olmadığına ve kaynakların yetersiz olduğuna da değinmiştir (Durak vd., 2017). Nitekim araştırma bulgularına göre veli ve yöneticileri üzerinde yapılan çalışmaların yetersiz olması bu durumu destekler niteliktedir. Öğretim elemanları üzerinde hiç çalışmanın olmaması ve lisansüstü alanında çalışmanın az olması bu alanda yapılacak olan çalışmalara ihtiyaç olduğunun göstergesidir. Çünkü programlama eğitimi veren öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının bilgi, beceri ve motivasyonları önemli olduğu kadar öğretim elemanlarının da değişen teknoloji karşısında gösterdikleri gelişim önemlidir.

Çalışmaların örneklem büyüklüğü genellikle 31-100 arasında seçilmiştir. Çalışmalar çoğunlukla nicel araştırma desenlerinden yarı deneysel desen kullanılarak gerçekleştirildiği için örneklem büyüklüğü de deney ve kontrol grubuna uygun olarak seçilmiştir.

Toplanan verilerin analizinde Nicel verilerde t-Testi kullanılırken, nitel verilerde İçerik Analizi kullanılmıştır. t-Testinin kullanılmasının sebebi çalışmaların çoğunlukla nicel araştırma desenlerinden yarı deneysel desen kullanılarak gerçekleştirilmesinden kaynaklanmaktadır. İçerik analizi ise birçok dokümanın veri toplama aracı olarak başvurulması nedeniyle kullanılmıştır.

Yapılan bu çalışma ile programlama eğitimi konusunda önceden yapılmış araştırmalar incelenmiş olup, ortaya çıkan durumlar açısından araştırmaların eğilimleri ortaya konulmuştur. Bu durum programlama eğitimi konusunda yapılacak araştırmalara yön vermesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

### **Extended Summary**

When the research is examined, countries realize that programming education is crucial for their future in science and technology. Therefore, as a result, many institutions have been working to educate people who will take their place in the field of science and technology. In this context, literature on programming education can be seen in many subjects and fields. Each of these studies deals with programming in different ways. This situation revealed the necessity of showing which studies have addressed programming in which ways. In this context, it was considered that examining the studies about programming education in our country will be important in terms of guiding the studies to be done from now on.

This research aims to examine the studies on programming education in Turkey and determine which direction the trends are in terms of the resulting conditions. In this context, answers have been sought to the following research questions:

- a) What were the distributions of the theses and articles?
- b) What were the distributions of the academic studies by year?
- c) With regard to theses, what was the distribution of masters and PhD's?
- d) What were the subject distributions of the academic studies?
- e) What were the courses of the academic studies?
- f) Which were the methods / techniques / tools and materials used in the academic studies?
- g) Which were the research methods used in the academic studies?
- h) Which were the data collection tools used in the academic studies?
- i) What were the sampling distributions of the academic studies?
- j) What were the sample sizes used in the academic studies?
- k) What were the analysis methods used in the academic studies?

This research was carried out by using the descriptive analysis method in the qualitative research approach in terms of the process and its subject. The study group of the study consists of theses and articles published in the databases of YÖK TEZ and TUBİTAK ULAKBİM between the years 2008-2018. The Study Classification Form was adapted as a data collection tool. The Form consists of six parts. Articles and theses in line with the predetermined research objectives were classified by the researcher using the Study Classification Form, then they were analyzed using the excel program. A descriptive analysis of 78 articles and 68 theses was made and the results were presented as a report. This study was limited between the years of 2008-2018. This study includes academic studies published in the last decade, as it aims to identify current research trends in programming education.

According to the findings of the research, it was observed that the number of articles and Master's and PhD theses has increased in recent years. It was determined that a lot of the articles and theses were carried out on programming and used the Scratch programming tool. Most of the research studies were carried out in Information Technologies and Software Courses and Programming Languages Courses. In the research, while the semi-experimental design and descriptive design were used in the quantitative research designs, the case study and descriptive design were used in the qualitative research design, and the exploratory research method was used from the mixed research methods. In the articles, semi-structured observation and interview forms, Likert-type attitude / perception / personality / ability / motivation tests and questionnaires / scales, as well as documents, were used as data collection tools. In addition, multiple choice achievement tests and alternative assessment tools were used. While the studies in articles were mostly conducted on undergraduate sampling groups, theses were conducted on primary school (5-8) sampling groups. The sample size of the academic studies was generally selected between 31-100. When the data was analyzed, a t- test was used for quantitative data, and content analysis was used for qualitative data. According to the findings of the research, there are insufficient studies on parent and manager sample groups. There is not any study on the group of instructors and there are two studies on postgraduates. This situation indicates that there is a need for further studies in these groups, because the knowledge, skills and motivation of the teachers and pre-service teachers who provide programming education are important, as well as the development of the instructors in the face of changing technology.

## Kaynaklar / References

- africacodeweek.org. (2019). *africacodeweek.org*. Erişim: <https://africacodeweek.org/about/about1/>
- Albayrak, E., & Çiltaş, A. (2017). Türkiye'de matematik eğitimi alanında yayınlanan matematiksel model ve modelleme araştırmalarının betimsel içerik analizi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(9), 258-283.
- Atabaş, S. (2018). *Programlama başarısını etkileyen bazı faktörlerin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Balanskat, A., & Engelhardt, K. (2015). *Computing our future: Computer programming and coding priorities, school curricula and initiatives across Europe*. Belgium: Brussels: European Schoolnet.
- Çatlak, Ş., Tekdal, M., & Baz, F. Ç. (2015). Scratch yazılımı ile programlama öğretiminin durumu: Bir doküman inceleme çalışması. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, 4(3), 13-25.
- Demirer, V., & Sak, N. (2016). Dünyada ve Türkiye'de programlama eğitimi ve yeni yaklaşımlar. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(3), 521-546.
- Durak, H., Karaoğlan-Yılmaz, F. G., Yılmaz, R., & Seferoğlu, S. S. (2017). Erken yaşta programlama eğitimi: Araştırmalardaki güncel eğilimlerle ilgili bir inceleme. *The Turkish Online Journal of Educational Techonogy*, 119-137.
- hostingdergi. (2019). *hostingdergi.com*. Erişim: <https://www.hostingdergi.com.tr/multeci-kod-haftasinin-sonuclari-aciklandi/>
- Hubwieser, P., Giannakos, M., Berges, M., Brinda, T., Diethelm, I., Magenheimer, J., ... & Jasute, E. (2015). A global snapshot of computer science education in k-12 schools. *2015 ITiCSE Working Group Reports*, Vilnius, Lithuania.
- Keser, H. (2011). Türkiye'de bilgisayar eğitiminde ilk adım: Orta öğretimde bilgisayar eğitimi ihtisas komisyonu raporu. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 1(2), 83-94.
- Kodla(Ma)nisa. (2015). *Kodla(Ma)nisa Projesi nedir?* Erişim: <http://www.kodlamanisa.gov.tr/kodlamanisa-projesi-nedir/>
- Köseoğlu, S. (2018). Yarını kodlayanlar, kodlama eğitimlerini Türkiye'nin dört bucağına taşıdı. *Habitat Derneği*. Erişim: <http://habitatdernegi.org/haber/yarini-kodlayanlar-kodlama-egitimlerini-turkiyenin-dort-bucagina-tasidi.html>
- MEB. (2016). *Bilgisayar bilimi dersi öğretim programı kur 1-kur 2*. Ankara: MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı
- MEB. (2018). *İlköğretim kurumları (ilkokul ve ortaokul) haftalık ders çizelgesinde değişiklik yapılması*. Ankara: MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- memurlar.net. (2018). Garanti ile geleceği kodla'da yeni dönem başladı. *memurlar.net*. Erişim: <https://www.memurlar.net/haber/787564/garanti-ile-gelecegi-kodla-da-yeni-donem-basladi.html>
- Öndeş, Ö. (2016). İngiltere ve ABD'de kodlama eğitimi. *Hürriyet*. Erişim: <http://www.hurriyet.com.tr/egitim/ingiltere-ve-abdde-kodlama-egitimi-40061604>
- Özdemir, A. (2015). Kodlama dersi gelişmiş ülkelerin okullarında en önemli ders oldu. *Kpsscafe*. Erişim: <http://www.kpsscafe.com.tr/egitim-haberleri/kodlama-dersi-gelismis-ulkelerin-okullarinda-en-onemli-ders-oldu-h50358.html>
- Özdemir, S. (2018). Hakkımızda. *Bilişim Garajı*. Erişim: <https://bilisimgaraji.com/hakkimizda/>
- Türkiye Vodafon Vakfı. (2018). Yarını kodlayanlar. *Türkiye Vodafon Vakfı*. Erişim: <http://turkiyevodafonevakfi.org.tr/projeler/yarini-kodlayanlar/>
- Saygıner Ş., & Tüzün H. (2017). İlköğretim düzeyinde programlama eğitimi: Yurt dışı ve yurt içi perspektifinden bir bakış. *19. Akademik Bilişim Konferansı*, 8-10 Şubat, Aksaray Üniversitesi, Aksaray, Türkiye.
- Ülker, T. (2016). Classroom: Çocuklar için kodlama eğitimi neden önemli?: Erişim: <http://blog.classroom.com/tr/cocuklar-icin-kodlama-egitimi-neden-onemli/>
- Üstündağ, D. A. (2013). Türkiye'de bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi alanındaki yüksek lisans tezlerinin araştırma eğilimleri. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama* 3(1), 55-71.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2003). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Yolcu, V., & Demirer, V. (2017). Eğitimde robotik kullanımı ile ilgili yapılan çalışmalara sistematik bir bakış. *SDU International Journal of Educational Studies, 4(2)*, 127-139.

## Ek1. Çalışma İnceleme Formu

A. ÇALIŞMANIN KÜNYESİ				
		Çalışmanın Adı:		
		Yazarları:		
Makale	Yayınlandığı Dergi/Yıl/Cilt/Sayı			
Tez	Yayınlandığı Yıl/Üniversite/Enstitü/Şehir			
B. ÇALIŞMANIN ÖZELLİKLERİ				
1. Konu Alanı		2. Çalışmanın Yapıldığı Ders	3. Kullanılan Yöntem/Teknik/Araç Gereç	
C. ARAŞTIRMA YÖNTEMLERİ				
NİCEL ARAŞTIRMA YÖNTEMİ		NİTEL ARAŞTIRMA YÖNTEMİ		KARMA ARAŞTIRMA YÖNTEMİ
1. Deneysel	2. Deneysel Olmayan	3. Etkileşimli	4. Etkileşimsiz	5. Karma
1. ( ) Gerçek Deneysel	1. ( ) Betimsel Tarama	1. ( ) Kültür Analizi	1. ( ) Kavram Analizi	1. ( ) Açıklayıcı (Nitel/Nitel)
2. ( ) Yarı Deneysel	2. ( ) İlişkisel Tarama	2. ( ) Olgubilim	2. ( ) Tarihsel Analiz	2. ( ) Keşfedici (Nitel/Nicel)
3. ( ) Zayıf Deneysel	3. ( ) Karşılaştırmalı	3. ( ) Kuram Oluşturma	3. ( ) Doküman Analizi	3. ( ) Çeşitleme (Nitel+Nicel)
	4. ( ) Meta Analiz	4. ( ) Örnek Olay	4. ( ) Meta Sentez	4. ( ) Gömülü (Nitel+Nicel)
	5. ( ) Tasarım ve Geliştirme Araştırması	5. ( ) Eylem Araştırması	5. ( ) Metafor	
		6. ( ) Diğer...	6. ( ) Diğer...	
D. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI			E. ÖRNEKLEM	
1. ( ) Gözlem	( ) Katılımcı	( ) Katılımcı Olmayan	E1. Örneklem	E2. Örneklem Büyüklüğü
2. ( ) Gözlem/Görüşme Formu	( ) Yapılandırılmış	( ) Yarı Yapılandırılmış	1. ( ) Okul Öncesi	1. ( ) 1-10 arası
( ) Yapılandırılmamış	( ) Odak Grup		2. ( ) İlköğretim 1-4	2. ( ) 11-30 arası
3. ( ) Başarı Testleri	( ) Açık Uçlu	( ) Çoktan Seçmeli	3. ( ) İlköğretim 5-8	3. ( ) 31-100 arası
( ) Tutum/Algı/Kişilik /Yetenek/Motivasyon Testleri	( ) Likert	( ) Diğer	4. ( ) Ortaöğretim	4. ( ) 101-300 arası
( ) Açık Uçlu	( ) Likert	( ) Çoktan Seçmeli	5. ( ) Önlisans	5. ( ) 301-1000 arası
5. ( ) Anket/Ölçek	( ) Likert	( ) Çoktan Seçmeli	6. ( ) Lisans	6. ( ) 1000'den fazla
( ) Açık Uçlu			7. ( ) Lisansüstü	
6. ( ) Dokümanlar			8. ( ) Öğretmenler	
7. ( ) Alternatif Değerlendirme Araçları (Kavram Haritası, Portfolyo vb.)			9. ( ) Yöneticiler	
8. ( ) Diğer (adını yazınız).....			10. ( ) Veliler	
			11. ( ) Öğretim Elemanı	
			12. ( ) Diğer	
F. VERİ ANALİZ YÖNTEMLERİ				
NİCEL VERİ ANALİZİ		NİTEL VERİ ANALİZİ		
1. Betimsel (Descriptive)	2. Kestirimsel (Inferential)	3. Nitel Analiz		
4. ( ) Frekans/Yüzde	7. ( ) Korelasyon	17. ( ) İçerik Analizi		
5. ( ) Ortalama-Standart Sapma	8. ( ) t-testi	18. ( ) Betimsel Analiz		
6. ( ) Grafikle Gösterim	9. ( ) ANOVA	19. ( ) Diğer		
	10. ( ) ANCOVA			
	11. ( ) MANAOVA			
	12. ( ) MANCOVA			
	13. ( ) Faktör Analizi			
	14. ( ) Regresyon			
	15. ( ) Non-Parametrik Testler			
	16. ( ) Diğer			

## Ek2. İncelenen Makalenin İsimleri

Sayı	Makale Adı	Yıl
1	2000-2010 Yılları Arasında Bilgisayar Teknolojileri ve Eğitimde Kullanımlarına Yönelik Yürütülen Hizmet İçi Eğitim Kurslarının İncelenmesi	2013
2	Algoritma Eğitiminin Problem Çözme Becerisi Üzerine Etkisi	2017
3	Artırılmış Gerçeklik Teknolojisinin Veritabanı Dersinde Kullanımı	2017
4	Ayrıntılama Kuramı Çerçevesindeki Çevrimiçi Ders Tasarımının Akademik Başarı Ve Kalıcılık Üzerindeki Etkileri	2016
5	Bilgi İşlemsel Düşünme Becerisine Yönelik Öz Yeterlik Algısı Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması	2018
6	Bilgisayar Oyunu Geliştirme Sürecinin, Ortaokul Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerine ve Algoritma Başarılarına Etkisi	2016
7	Bilgisayar Programcılığı Öğrencilerinin Programlamaya Karşı Tutum Ve Programlama Öz-Yeterliklerinin Belirlenmesine Yönelik Bir Çalışma	2015
8	Bilgisayar Programlama Öğretiminde Yapay Zekâ Tabanlı Bir Yazılım Sisteminin Geliştirilmesi ve Değerlendirilmesi	2013
9	Bilgisayar Programlama Öz-Yeterliliğini Etkileyen Psikolojik Faktörlerin İncelenmesi	2017
10	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Öğrencilerinin İnternet Tabanlı Programlama Dersindeki Akademik Başarılarının Öğrenme Stilleri Açısından İncelenmesi	2017
11	Bilişim Teknolojileri Öğretmen Adaylarının Bilgisayar Programlama Öğretimine Yönelik Görüşleri	2015
12	Bilişim Teknolojileri Öğretmen Adaylarının Moodle'da Gerçekleştirdikleri Etkinlikler ve Başarı Arasındaki İlişki	2014
13	Bilişim Teknolojileri Öğretmen Adaylarının Programlama Öğretiminde Scratch Aracının Kullanımına İlişkin Algıları	2016
14	Bilişim Teknolojileri Öğretmeni Adaylarının Programlama Sürecini Etkileyen Faktörler	2014
15	Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin Görsel Programlama Öğretimi Deneyimleri	2017
16	Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin ve Öğretmen Adaylarının Değişime Hazır Olma ve Öz Yeterlik Durumlarının İncelenmesi	2018
17	Bilişim Teknolojileri Ve Bilgisayar Bilimi: Öğretim Programı Güncelleme Süreci	2018
18	Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersi Öğretmen Adaylarının Programlamaya İlişkin Algılanan Öz Yeterliklerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi	2018
19	Bilişim Teknolojileri Ve Yazılım Dersine İlişkin Öğretmen Görüşleri	2016
20	Bir Olgubilim Çalışması: Kodlama Eğitiminde Neler Yaşanıyor?	2018
21	Bireylerin Bilgisayarca Düşünme Becerilerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi	2015
22	Blok Temelli Programlamaya İlişkin Öz-Yeterlik Algısı Ölçeği Geliştirme Çalışması: Scratch Örneği	2017
23	BÖTE Bölümü Öğrencilerinin Programlamaya Karşı Tutumlarının İncelenmesi	2017
24	BÖTE Öğretmen Adaylarının İnternet Destekli Öğrenme Ortamına İlişkin Görüşleri	2013
25	BT Öğretmen Adayları Tarafından Scratch Görsel Programlama Aracı ile Geliştirilen Eğitsel Oyunların İncelenmesi	2016
26	Çevrimiçi ve Sınıf İçi Grup Çalışmalarının Akademik Başarı, Tutum ve Sosyal Etkileşime İstekliliğe Etkisinin İncelenmesi	2015
27	Çocuklar İçin Kodlama Yazılımları Üzerine Karşılaştırmalı Bir İnceleme	2018
28	Dijital Oyun Tasarım Programlarının Eğitimde Önemi	2016
29	Dünyada Ve Türkiye'de Programlama Eğitimi Ve Yeni Yaklaşımlar	2016
30	Eğitsel Bilgisayar Oyunları Destekli Kodlama Öğrenimine Yönelik Tutum Ölçeği: Geçerlilik Ve Güvenirlik Çalışması	2016
31	Examining the Interface of Lego Mindstorms Ev3 Robot Programming	2018
32	Gazi Üniversitesi Uzaktan Eğitim Programı Öğrencilerinin İnternet Temelli Uzaktan Eğitim Doyumları İle Demografik Özellikleri Arasındaki İlişki	2008
33	Geleceğe Yön Veren Kodlama Bilimi Ve Kodlama Öğrenmede Kullanılabilecek Bazı Yöntemler	2018
34	Görsel Programlama Dersinde Proje Tabanlı Öğrenme Deneyimine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi	2017
35	Görsel Programlama Etkinliklerinin Ortaokul Öğrencilerinin Bilgi-İşlemsel Düşünme Becerilerine Etkisi	2018
36	Harmanlanmış Öğrenme Ortamında Denetim Odağına Göre Uyarlanmış 5E Öğrenme Modelinin Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisi	2018
37	İşbirlikli Teknolojilerle Desteklenen Yapılandırmacı Öğrenme Ortamının Akademik Uğraşıya Etkisi	2016

38	Java Programlama Dili'nin Bilgisayar Destekli Öğretimi	2009
39	Kodlama Eğitimine Yönelik Öğrenci Görüşleri	2018
40	Kodlama Eğitiminin Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliliklerinin Geliştirmesine Katkısının İncelenmesi	2018
41	Kodlama Öğretimi Yapan Bilişim Teknolojileri Öğretmenleri Gözüyle Öğrenciler Kodluyor	2018
42	Logo Programlama Sürecinde Matematik Öğretmen Adaylarının Yaptıkları Hatalar Üzerine Bir Nitel Çalışma	2017
43	Mobil Uygulama Geliştirme” Lisansüstü Dersine İlişkin Öğrenci Görüşleri	2016
44	Mühendislik Fakültesi Öğrencilerinin Motivasyon Ve Öğrenme Stratejilerinin Programlama Başarılarını Yordama Gücü	2017
45	Ortaokul 5. Sınıf 2017 Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersi Taslak Öğretim Programı ile 2012 Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersi Öğretim Programının Karşılaştırılması	2018
46	Ortaokullarda Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersinin İşlenişi, Yaşanan Problemler ve Çözüm Önerileri: Öğretmen Görüşleri	2017
47	Öğrencilerin Programlama Başarılarının Bilgisayarca-Eleştirel Düşünme ile Problem Çözme Becerileri Çerçevesinde İncelenmesi	2018
48	Öğretmen Adaylarının Bilgisayar Okuryazarlık Algıları İle İnternet Kullanımına Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki	2010
49	Öğretmen Adaylarının Kodlama Eğitimine Yönelik Görüşleri: Bir Durum Çalışması	2018
50	Öğretmen Adaylarının Robotik Programlamada Akış, Kaygı Ve Bilişsel Yük Seviyeleri	2018
51	Öğretmenlerin Bilişim Teknolojileri Kullanımı: 2005-2011 Yıllarının Karşılaştırılması	2013
52	Programlama – I Dersinin BÖTE Bölümü Öğrencilerinin Programlamaya İlişkin Öz Yeterlilik Algıları Üzerine Etkisi	2013
53	Programlama Dili Öğretiminde Alice Programının Kullanım Sürecinin İncelenmesi	2018
54	Programlama Dili Öğretiminde İşbirlikli Yaratıcı Problem Çözme Modeli: Bir Durum Çalışması	2017
55	Programlama Dilleri Dersi İçin Hazırlanan Karma Öğrenme Ortamına İlişkin Öğrenci Görüşleri	2012
56	Programlama Eğitiminde Algoritma Algısı: Bir Metafor Analizi	2017
57	Programlama Eğitiminde Görselleştirme ile ACE Döngüsü	2014
58	Programlama Konusu “Kazanımları” ile “Sınıf İçi Ölçme Süreçlerinin” Bilişsel Düzeylerinin Karşılaştırılması	2018
59	Programlama Öğretiminde Robot Kullanımı - Mbot Örneği	2017
60	Programlama Öğretiminde Ortaokul Öğrencilerinin Öz-düzenleme Stratejileri ve Motivasyonel İnançları Üzerindeki Etkisi	2018
61	Programlamaya İlişkin Öz Yeterlilik Algısı Ölçeğinin Türkçe Formunun Geçerlilik ve Güvenirlilik Çalışması	2012
62	Robot Tasarımı Etkinliklerinin Programlama Öğretiminde Kullanılmasıyla İlgili Ortaokul Öğrencilerinin Görüşlerinin İncelenmesi	2018
63	Robotlarla Programlama Eğitimi: Öğrencilerin Deneyimlerinin ve Görüşlerinin İncelenmesi	2017
64	Scratch Öğretiminde Ayrılıp Birleşme Tekniği Kullanımının Ders Yönelik Tutuma Akademik Başarıya ve Kalıcılığa Etkisi	2017
65	Scratch Yazılımı İle Programlama Öğretiminde Durumu: Bir Doküman İnceleme Çalışması	2015
66	Scratch Yazılımının Öğrencilerin Bilgisayarca Düşünme Becerilerine Etkisi	2017
67	Scratch'ın 5. Sınıf Öğrencilerinin Algoritma Geliştirme ve Bilgi-İşlemsel Düşünme Becerilerine Etkisi	2018
68	STEM Eğitimi Çerçevesinde Robotik Turnuvalara Yönelik Öğrenci ve Takım Koçlarının Görüşleri (Bilim Kahramanları Buluşuyor Örneği)	2017
69	STEM Eğitimi Üzerine Bir Teorik Çalışma: İki Uygulama Önerisi	2017
70	Türkiye'de Bilişim Teknolojileri(BT) Eğitimi ve BT Öğretmenlerin Değişen Rollerini	2015
71	Uzaktan Eğitimle Verilen Programlama Dilleri Dersinin Öğrenen Başarısı Üzerine Etkisi	2014
72	Üniversite Öğrencilerinin Programlama Deneyimleri: Güçlükler ve Engeller	2014
73	Üstün Yetenekli Öğrencilerin Bilgisayarca Düşünme Becerilerinin İncelenmesi	2018
74	ÜYÜKEP Bilgisayar Programlama Dersinin Üstün Yetenekli Öğrencilerin Mantıksal Düşünme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi	2016
75	Web Sitesi Tasarlama Yöntemlerinin Öğrenci Motivasyonu Bakımından Karşılaştırılması: Kodlama Mı Yoksa Hazır Tasarım Siteleri Mi?	2018
76	Web Tabanlı Öğrenme Ortamında Veri Madenciliğine Dayalı Öğrenci Değerlendirmesi	2015
77	Web Tasarımı ve Programlama Dersi Öğretiminde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi	2018
78	Yeni Piagetçi Kurama Göre Bilişim Teknolojileri Öğretmen Adaylarının Soyutlama Düzeylerinin ve Programlama Davranışlarının Belirlenmesi	2018

## Ek3. İncelenen Tezlerin İsimleri

No	Tez Adı	Yıl
1	6.Sınıf Öğrencilerine Scratch ve Kodu Game Lab Programlama Dillerinin Öğretiminde Öğrencilerin Tutum, Öz Yeterlilik ve Akademik Başarılarının Karşılaştırılması	2018
2	8-10 Yaş Grubu Öğrencilerine Uygulanan Temel Düzey Kodlama, Robotik, 3D Tasarım Ve Oyun Tasarımı Eğitiminin Problem Çözme Ve Yansıtıcı Düşünme Becerilerine Etkisi	2018
3	A Case Study on The Elective Information Technologies Course Policy In Lower Secondary Schools	2017
4	A Comparative Study on The Place of Coding Education On Secondary School Curriculum and Textbooks of Turkey, The UK and Russia	2018
5	Algoritma Konusunda Geliştirilen “Programlama Mantığı Öğretici-P.M.Ö” Yazılımının Öğrenci Başarısına Etkisi	2009
6	Algoritma Öğretimi İçin Bir Görselleştirici Geliştirimi	2008
7	Algoritma Öğretiminde Sanal Gerçeklik Kullanımına Yönelik Öğrenci Görüşlerinin Öğrenme Stilleri Bağlamında İncelenmesi	2018
8	Bilgisayar Programlama Eğitiminin Çocukların Problem Çözme Becerileri Üzerine Etkisi	2012
9	Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin Görsel Programlama Dilinin (Scratch) Programlama Öğrenimine Katkısına Yönelik Algıları Ölçeğinin Geliştirilmesi	2018
10	Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersi Öğretim Programına Yönelik Öğrenci Görüşlerinin Dijital Vatandaşlık Bağlamında İncelenmesi	2015
11	Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Ege Bölgesi Örneği)	2014
12	Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi: Bir Delphi Çalışması	2017
13	Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersine İlişkin Öğretmen Görüşleri	2015
14	Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersine İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri	2017
15	Blok Tabanlı Görsel Ve Metin Tabanlı Programlama Öğretimlerinin Erişi, Mantıksal Düşünme ve Motivasyona Etkileri	2017
16	Blok Tabanlı Ortamlarda Programlama Öğretimi Sürecinde Farklı Öğretim Stratejilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi	2018
17	C# Programlama Dersinde, Çoklu Ortam Tasarım İlkelerine Göre Hazırlanmış Materyallerin Moodle Öğrenme Yönetim Sistemi Üzerinden Kullanılmasının Yüksek Öğrenim Öğrencilerinin Bilişsel Yüklerine ve Ders Başarılarına Etkisi	2012
18	Determining The Programming Ability of Students Prior to Programming	2016
19	Dijital Oyun Tabanlı Yaklaşım ile Yazılım Geliştirme Öğretimi	2017
20	EBA Kodlama Modülü Kullanımının Ortaokul Öğrencilerinin Programlamaya İlişkin Öz Yeterlilik İnançlarına Etkisi ve Modüle İlişkin Öğrenci Görüşleri	2018
21	Görsel Programlama Ortamı İle Öğretimin Öğrencilerin Bilgisayar Programlamayı Öğrenmesine Ve Programlamaya Karşı Tutumlarına Etkisinin İncelenmesi	2016
22	Investigating Learning Methodologies Of Object Oriented Programming	2010
23	Investigating The Use Of Virtual Worlds To Teach Basics Of Programming to Children: A Multiple Case Study	2018
24	Kodlama Öğretiminde Kullanılan Çevrimiçi Platformların Değerlendirilmesi: Code.Org Örneği	2018
25	Kodlama, Robotik, 3d Tasarım ve Oyun Tasarımı Eğitiminin 11-14 Yaş Grubu Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri Ve Üstbilişsel Farkındalık Düzeyine Etkisi	2018
26	Mantıksal Hata Örneklerinin Kullanıldığı Programlama Eğitimde Uygulanan Öğretim Yöntemleri ve Öğrenci Deneyimlerinin Akademik Başarıya Etkisi	2011
27	Meslek Yüksek Okulu Öğrencilerinin Programlama Başarısını Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi	2013
28	Mesleki Liselerde Görsel Programlama Başarısını Etkileyen Faktörler	2010
29	Mobile Serious Games: Effects on Students' Understanding of Programming Concepts and Attitudes Towards Information Technology	2018
30	Okul Öncesi Kodlama Öğretim Programının Geliştirilmesi	2016
31	Okul Öncesi Öğretim Programına Algoritma ve Kodlama Eğitimi Entegrasyonunun Öğrencilerin Problem Çözme Becerisine Etkisi	2018
32	Ortaokul Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi	2016
33	Ortaokul Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersi Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi	2014
34	Ortaokul Düzeyinde Kodlama Öğretimine İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri	2017



35	Ortaokul Öğrencilerinde Bilgisayar Oyunu Geliştirme Sürecinin Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerine Ve Algoritma Başarılarına Etkisi	2015
36	Ortaokul Öğrencilerinin Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersinde Öğrendikleri Bilgileri Diğer Derslerde Kullanabilme Becerileri	2015
37	Ortaokul Seviyesinde Programlama Öğretimi için Bir Yöntem Önerisi	2018
38	Öğretmen Adaylarının Alice Deneyimi: 3b Ortamda Programlama	2016
39	Perceptions of Students And Teachers About The Use Of A Kid'S Programming Language in Computer Courses	2009
40	Programlama Başarısını Etkileyen Bazı Faktörlerin İncelenmesi	2018
41	Programlama Becerisi Öz Yeterliğinin Problem Çözme Ve Sorgulama Becerileri Bağlamında İncelenmesi	2015
42	Programlama Dili Öğretiminde Alice Yazılımının Ders Başarısı, Eleştirel Düşünme Ve Problem Çözme Becerileri ile Üstbilişsel Farkındalık Düzeyine Etkisi	2014
43	Programlama Eğitiminde Görsel Blok Programlama Ve Mobil Uygulama Geliştirme Araçlarının Karşılaştırılması	2014
44	Programlama Eğitiminde Probleme Dayalı Öğrenmeye Yönelik Arduino Etkinliklerinin Kullanılması: Bir Eylem Araştırması	2017
45	Programlama Eğitiminde Robotik Kullanımının Akademik Başarı, Bilgi-İşlemsel Düşünme Becerisi ve Öğrenme Transferine Etkisi	2018
46	Programlama Öğrenme Performansına Etki Eden Bilişsel Faktörlerin Belirlenmesi ve Programlama Eğitimi İçin Bir Model Önerisi	2016
47	Programlama Öğretiminde Eğitsel Programlama Dilinin Farklı Kullanımlarının Programlama Başarısı ve Kaygısına Etkisi	2015
48	Programlama Öğretiminde Farklı Yapılandırılan Süreçlerin Öğrencilerin Bilgi İşlemsel Düşünme Becerilerine, Özyeterliliklerine ve Programlama Başarılarına Etkisi	2018
49	Programlama Öğretiminde Görselleştirme Araçlarının Kullanımının Öğrenci Başarı ve Motivasyonuna Etkisi	2009
50	Programlama Öğretiminde Kullanılabilecek Yazılımlara İlişkin Öğretmen Görüşleri	2016
51	Programlama Öğretiminde Robotik ve Scratch Uygulamalarının Öğrencilerin Bilgi İşlemsel Düşünme Becerileri ve Akademik Başarılarına Etkisi	2018
52	Programlama Öğretimindeki Ters Yüz Öğretim Yönteminin Öğrencilerin Başarılarına, Bilgisayara Yönelik Tutumuna Ve Kendi Kendine Öğrenme Düzeylerine Etkisi	2016
53	Robotik Kodlama Etkinliklerinin Ortaokul Öğrencilerinin Kodlamaya İlişkin Öz-Yeterlik Algılarına Etkisi ve Etkinliklere İlişkin Öğrenci Yaşantıları	2017
54	Scratch ile Programlama Öğretiminde Oyunlaştırmanın Öğrenci Katılımına Etkisi	2016
55	Scratch ile Programlama Öğretiminin Bilişim Teknolojileri Öğretmen Adaylarının Motivasyon ve Başarılarına Etkisi	2015
56	Scratch ile Programlama Öğretiminin Ortaokul 5. ve 6. Sınıf Öğrencilerinin Problem Çözme Becerisi Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi	2018
57	Scratch Programı Öğretiminde Ayrılp Birleşme Tekniği Kullanımının Öğrencilerin Derse Yönelik Tutumuna Akademik Başarısına Ve Kalıcılığa Etkisi	2017
58	Scratch Programlama Dili Eğitimine Yönelik Bir Mobil Uygulamanın Geliştirilmesi	2017
59	Teknik ve Meslek Liselerinde Web Programlama Öğretiminde Elektronik Eğitim Materyalinin Öğrenci Başarılarına Etkisinin İncelenmesi	2009
60	Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) Çerçevesi İle Oluşturulmuş Programlama Eğitiminin Öğrenme Çıktıları Üzerine Etkileri	2018
61	Ters Yüz Sınıf Modelinin Üniversite Öğrencilerinin Programlamaya Yönelik Tutum, Öz-Yeterlik Algısı ve Başarılarına Etkisinin İncelenmesi	2016
62	The Effect of Flipped Classroom as A Teaching Strategy on Undergraduate Students' Self-Efficacy, Engagement And Attitude in A Computer Programming Course	2018
63	The Influence of Pair-Programming Technique on Secondary School Students' Confidence and Achievement in Computer Programming	2018
64	Using Starlogo in Education: Developing Educational Game With Programming	2017
65	Uzaktan Eğitimde Öğretimi Ayrıntılaşma Kuramına Göre Yapılan Programlama Öğretiminin Değerlendirilmesi	2014
66	Üstün Yetenekli Öğrencilere Yazılım Geliştirme Süreçlerinin Öğretilmesine Yönelik Bir Öğretim Programının Tasarlanması Ve Geliştirilmesi	2016
67	Yaratıcı Drama Yönteminin 6. Sınıf Bilişim Teknolojileri Ve Yazılım Dersi Alan Öğrencilerin Ders Başarılarına Etkisi	2015
68	Yükseköğretim için Giriş Seviyesinde Bir Programlama Dersinden Öğretim Stratejileri ve Önerileri Geliştirilmesi	2018



## Recaizade Mahmut Ekrem ve Edebiyat Öğretimi

Seçil Yüksel<sup>1</sup>, Yasemin Uzun<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Kepez Mehmet Akif Ersoy Ortaokulu, Milli Eğitim Bakanlığı, Çanakkale, Türkiye

<sup>2</sup> Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Eğitim Fakültesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale, Türkiye

**Sorumlu Yazar:** Yasemin Uzun, yaseminuzun@hotmail.com

**Makale Türü:** Araştırma Makalesi

**Bilgilendirme:** Bu çalışma, birinci yazarın ikinci yazarın danışmanlığında tamamladığı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

**Kaynak Gösterimi:** Yüksel, S., & Uzun, Y. (2019). Recaizade Mahmut Ekrem ve edebiyat öğretimi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 15(4), 339-349. doi: 10.17244/eku.643851

## Recaizade Mahmut Ekrem and Teaching of Literature

Seçil Yüksel<sup>1</sup>, Yasemin Uzun<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Kepez Mehmet Akif Ersoy Middle School, Ministry of National Education, Canakkale, Turkey

<sup>2</sup> Department of Turkish and Social Sciences Education, Faculty of Education, Canakkale Onsekiz Mart University, Canakkale, Turkey

**Corresponding Author:** Yasemin Uzun, yaseminuzun@hotmail.com

**Article Type:** Research Article

**Acknowledgement:** This article was generated based on the first author's master thesis which was completed under the supervision of second author.

**To Cite This Article:** Yüksel, S., & Uzun, Y. (2019). Recaizade Mahmut Ekrem ve edebiyat öğretimi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 15(4), 339-349. doi: 10.17244/eku.643851



## Recaizade Mahmut Ekrem ve Edebiyat Öğretimi

Seçil Yüksel<sup>1</sup>, Yasemin Uzun<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Kepez Mehmet Akif Ersoy Ortaokulu, Milli Eğitim Bakanlığı, Çanakkale, Türkiye

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7366-1921>*

<sup>2</sup> Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Eğitim Fakültesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale, Türkiye

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8995-772X>*

### Öz

Bu çalışmada öğretmenliğini hayatının her kademesine yayan, giyim-kuşam, konuşma, hal ve tavırla, eğitime verdiği değerle ön plana çıkan Recaizade Mahmut Ekrem'in Ta'lim-i Edebiyat (1911), Takdir-i Elhan (1886), Takrizat (1898), Kudemadan Birkaç Şair (1887) adlı ders kitapları günümüz Türk Eğitim sistemi açısından değerlendirilmiştir. Araştırmannın amacı, Recaizade Mahmut Ekrem'in incelenen edebiyat ders kitaplarındaki strateji, yöntem ve teknikleri günümüz eğitim sistemi ile karşılaştırıp tespit etmek ve ortaya çıkarmaktır. Ta'lim-i Edebiyat, Mekteb-i Mülkiye'de öğretmenliği sırasında yazdığı edebiyat ders kitabıdır. Takdir-i Elhan'ı, öğrencisi Menemenlizade Mehmet Tahir'in Elhan adlı şiir kitabına yazdığı edebi eleştiriden yola çıkarak yazmıştır. Takrizat adlı eseri Recaizade Mahmut Ekrem'e gönderilen, o dönemin genç şair ve yazarlarının eserlerine yaptığı edebi eleştiri mektuplarından oluşmuştur. Kudemadan Birkaç Şair adlı kitap ise edebiyat ders notlarıdır. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden, doküman analizi kullanılmıştır. İncelenen edebiyat ders kitapları, günümüz eğitim sistemi ile karşılaştırıldığında, benzerlik gösteren eğitim strateji, yöntem ve teknikleri ile eğitim ilkelerini barındırmaktadır. Diğer disiplinlerle ilişki kurma, hedef kitleye görelilik, hayatilik, yakından uzağa, kolaydan zora, buluş yolu ile öğrenme stratejisi, tümevarım, örneklendirme (tanık gösterme), soru-cevap şeklindeki günümüz eğitim sisteminin eğitim ilke, strateji, yöntem ve tekniklerine dair örnekler tespit edilmiştir. Bu benzerliklerin Tanzimat döneminde görülmesi ise ayrıca önem taşımaktadır. Edebiyat öğretiminin Tanzimat döneminde batılı yöntem ve tekniklere göre yapıldığı tespit edilmiştir.

### Makale Bilgisi

**Anahtar Kelimeler:** Edebiyat öğretimi, Öğretim stratejileri, Teknik ve yöntem, Recaizade Mahmut Ekrem

### Makale Geçmişi:

Geliş: 13 February 2019  
Düzeltilme: 20 September 2019  
Kabul: 18 October 2019

**Makale Türü:** Araştırma Makalesi

## Recaizade Mahmut Ekrem and Teaching of Literature

---

### Abstract

In this study, the Ta'lim-i Edebiyat, Takdir-i Elhan, Takrizat, Kudemadan Birkaç Şair literature course books of Recaizade Mahmut Ekrem, who reflects his teacher role in everything about his life, from clothing, manners, discussions to the value he gives to literature, were evaluated regarding the Turkish Education System. The aim of the study is to determine and compare the strategies, methods and techniques of Recaizade Mahmut Ekrem with today's education system. Ta'lim-i Edebiyat is a course book written during his years at Mekteb-i Mülkiye as a teacher. Takdir-i Elhan was published through his criticism of his student Menemenlizade Mehmet Tahir's poetry book Elhan. Takrizat is a collection of letters, including his criticisms about young poets and authors' works, which were sent to Recaizade Mahmut Ekrem. Kudemadan Birkaç Şair consists of his literature lesson notes. In this research document analysis, one of the qualitative research methods, was used. Once the relevant sources of data had been analysed, there were examples of interdisciplinary studies, student dependence, conduct of life, from easy to difficult, discovery learning strategies, inductive method, sampling, and the question-answer method which were detected as strategies, methods and techniques of the current education system. It is important to see that these similarities existed during the Tanzimat period. It was determined that literature education was conducted according to western methods and techniques during the Tanzimat period.

---

---

### Article Info

**Keywords:** Teaching of literature, Teaching strategies, Technic and method, Recaizade Mahmut Ekrem

**Article History:**

Received: 13 Şubat 2019

Revised: 20 Eylül 2019

Accepted: 18 Ekim 2019

**Article Type:** Research Article

## Giriş

Recaizade Mahmut Ekrem'in eserleri ile Tanzimat Dönemi'nin ikinci yarısı şair ve yazarları arasında yer edinmiş biri olmasının yanında, ona asıl üstat sıfatını veren yönü edebi bilgi donanımı ile bunları edebi çevrelere ve gelecek kuşaklara aktarması olmuştur.

Üstat sıfatına nail olması Ekrem'in babasından edindiği Eski Edebiyat bilgisine vakıf olmasının yanı sıra; onun iyi bir muhitte dünyaya gelmesi ve aldığı eğitimler sonucunda dünya edebiyatı, özellikle Fransız Edebiyatı bilgisine fazlası ile sahip olması ile meydana gelmiştir. Onun üstat tabirinin altını dolduran donanımı şüphesiz ki; bu bilgi ve birikimlerini kendi edebi duygu harmanı ile aktaracağı bir mecraya sahip olabilmesiydi.

1878-1887 yılları aralığında Mekteb-i Mülkiye ve Mekteb-i Sultani'de edebiyat öğretmenliği yapmaya başlamıştır (Türk Dünyası Edebiyatı Tarihi, 2006, s. 149). Daha çok romanları ve tiyatro eserleri yani mensur eserleri ile adını duyuran yazar, öğretmenliği ve bu alanda yazdığı edebiyat öğretimi kitapları ile asıl ününü kazanmıştır. Öğretmenlik onda yaşam biçimi halini almıştır. Bu görevi esnasında ders notlarından meydana getirdiği Ta'lim-i Edebiyat adlı eseri uzun yıllar ders kitabı olarak resmi okullarda okutulmuştur (Tanzimat'tan Bugüne Edebiyatçılar Ansiklopedisi, 2006, s. 684).

O, öğrencilerine hep rehberlik yapmıştır. Bu rehberliğini mezun olan öğrencisi Menemenlizade Mehmet Tahir'in Elhan adlı şiir kitabının basımından önce de göstermiştir. Öğretmenliği usta-çırak ilişkisi içerisinde gerçekleştirmiştir. Namık Kemal, Recaizade Mahmut Ekrem'in Ta'lim-i Edebiyat adlı eserini inceleyerek Ta'lim-i Edebiyat Üzerine Bir Risale adlı kitabı meydana getirmiştir. Aynı şekilde Ekrem de, öğrencisi Menemenlizade Mehmet Tahir'in Elhan adlı eseri üzerine yaptığı incelemelerden Takdir-i Elhan'ı yazmıştır.

Aslında usta-çırak ilişkisini o da öğretmeni olarak saydığı Namık Kemal'den öğrenmiştir. Ali Ekrem'in Recaizade Mahmut Ekrem Bey Hayatı ve Asarı adlı kitabında da belirttiği gibi; Recaizade uzakta bulunan (Namık Kemal sürgünde iken) üstadına, yazdığı şiirleri kendisinin olmadığını söyleyerek göndermiş ve ondan tarafsız bir beğeni beklemiştir (Özgül, 2007).

Türk Edebiyatındaki adını ön plana çıkardığı eserleri yine Muallim Naci ile aralarında yaşadıkları abes-muktebes tartışması üzerinden kaleme alınan Zemzeme I-II-III eserleridir. Aralarındaki bu husumet öyle boyutlara ulaşmıştır ki; araya hükümet yetkilileri girmek zorunda kalmıştır. Her ne kadar öğretmen vasfını hayatının her aşamasına yaysa da; Muallim Naci ile yaşadığı bu husumeti ileri boyutlara götürmüş ve Muallim Naci'nin lehine kabul ettiği öğrencileri kabul etmemiş, öğretmen vasfını onlar üzerinde kullanmayı reddetmiştir.

Hem eski edebiyata vakıf olması hem de batı etkisinde gelişmeye başlayan yeni edebiyatın sıkı savunucularından olması, onun edebi eserleri kronolojik olarak incelendiğinde de ortaya çıkmaktadır. Zemzeme I'de eski tarzda yazılmış birçok gazel ve kıtanın yer alması, edebi hayatının ilk dönemlerinde Ekrem'in çocukluk yıllarından beri etkilendiği eski edebiyattan kopmadığını göstermektedir. Hatta Tefik Fikret, Ekrem'in III. Zemzeme'si ve Takdir-i Elhan'ı okuduktan sonra şiir anlayışının ve görüşünün değiştiğini belirtmektedir. Yazar, eski edebiyat düşünce ve fikir yapısına batılı biçimler getirmenin şiir açısından uygun olacağını savunmuştur (Kaplan, 2007, s. 79).

Zemzeme II'de ise Ekrem, eski mazmunları kullanmasına karşın biçimsel olarak şiirde yeni şekillerden yararlanmıştır. Hocası Namık Kemal'in Ekrem'in bu kitabında en çok beğendiği şiirleri ise Makber ve Bülbül şiirleri olmuştur. Namık Kemal, özellikle bu şiirlerin Türk şiirinin olgunlaşması açısından önem arz eden şiirler olduğunu belirtmiştir (Bolayır,1921).

III. Zemzeme ise diğer iki Zemzeme'den çok farklı bir şekilde yazılmıştır. Nitekim Ekrem, bu eserinde hem yavaş yavaş edebiyat sahnesine de sızmaya başlayan "vatan, millet" konularını işlemiş hem de hocası Şinasi'nin izinden giderek Fransızca'dan tercüme ettiği birtakım şiirleri (Hugo, Lamartine ve La Fontaine gibi) dikkatleri çekmiştir (Tosun,2010). Türk edebiyatının gelişim safhaları Recaizade Mahmut Ekrem'in kendi edebi yaşamında da bilfiil gözlenmektedir.

İçerisinde bulunduğu Tanzimat Edebiyatı sonrasında meydana gelecek olan Servet-i Fünun edebi akımının da çerçevesini de çizmiştir. Yazarlığa ilk başladıkları yıllarda daha çok Muallim Naci ile hukukları bulunan Tefik Fikret ve Cenab Şehabeddin ile her zaman batılılaşan Türk Edebiyatı'nı savunan Sezai ve Halid Ziya; Namık Kemal-Recaizade Ekrem- Abdülhak Hamid ekolünü şiirlerinde ve yazılarında devam ettirmişlerdir. Servet-i Fünun

Edebiyatı'nın mensupları olan bu şair ve yazarlardan özellikle Cenab Şehabeddin, Servet-i Fünun Edebiyat akımının öncüsü olarak görülmüştür (Okay, 2005). Özellikle Fransız simbolist şair ve yazarların etkisi ile yazılan eserler Edebiyat-ı Cedide akımının fikir alt yapısını da oluşturmuştur.

Servet-i Fünun Edebiyatı ile Türk edebiyatına girdiği varsayılan tablo altına şiir yazma geleneğinin ilk örneğini Recaizade Mahmut Ekrem Tasvir adlı şiiri ile gerçekleştirmiştir (Tosun, 2010).

Özellikle o devrin gençleri üzerindeki etkisi çok fazladır. Gençler üzerindeki etki Namık Kemal ile başlayıp Ekrem ve Hamid ile devam etmiştir. Bu üçlüden bayrağı alanlar ise bu ekolü devam ettirmişlerdir. "Menemenli Tahir, Ali Ferruh, Abdülhalim Memduh, Mehmed Rüşdi, Mustafa Reşid, Tepedenli Kamil, Ahmed Reşid vs. gençler, her yeniliğin mümessili olarak Namık Kemal, R. Ekrem ve Hamid'i tanırırlar; eserlerinde onların tesirinde kalmış, aleyhlerinde neşriyatta bulunmamışlardır (Tansel, 1953).

Hatta bu etki çok daha sonraki yıllara kadar devam etmektedir. Milli Edebiyat Dönemi'nin önemli isimlerinden Ömer Seyfettin'in Yeni Lisan Makalesi'nde de Recaizade Mahmut Ekrem'in edebi anlayışının etkileri görülür.

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada kullanılan araştırma modeli, literatür incelemesi olarak isimlendirilen yazarın ilgili tüm eserlerinin incelenerek edebiyat eğitimi temasına ilişkin bulguların saptanması ve yorumlanması şeklindedir. Nitel araştırma yöntemlerinden, doküman analizi kullanılmıştır. Doküman analizi, araştırılması hedeflenen, olay veya olgular hakkında, bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

### Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu Recaizade Mahmut Ekrem'in Ta'lim-i Edebiyat, Takdir-i Elhan, Takrizat, Kudemadan Birkaç Şair adlı edebiyat ders kitabı niteliğindeki eserleridir. Recaizade Mahmut Ekrem'in eleştirisi kitapları, roman, şiir ve tiyatro eserleri eğitim açısından ele alınamayacağı için çalışmaya alınmamıştır.

### Veri Toplama Araçları

Nitel bir araştırma olması sebebiyle doküman analizi metodu kullanılmıştır. Bu nedenle çeşitli dokümanlar da (belgeler, yazışmalar, fotoğraflar gibi) nitel araştırmada kullanılan verilere temel oluşturabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Bu çalışmanın veri toplama araçlarını Recaizade Mahmut Ekrem'in hayatı, sanatı, eserleri, edebi görüşlerini belirttiği yazıları, hatıraları ve hakkında yazılan dergi ve köşe yazıları oluşturmaktadır. Bu literatür incelemesi esnasında Recaizade Mahmut Ekrem'in hayatı, sanatı ve edebi eserlerinin çeşitli araştırmalarda yer bulduğu görülmüştür. Aynı zamanda hayatını konu alan kitap, dergi, çalışmalar vs. kaynaklarda öğretmen kimliği üzerinde sıklıkla durulmuş ve edebiyat ders kitapları yazdığı belirtilmiştir. Buna karşın Recaizade Mahmut Ekrem'in öğretmen kimliği ve edebiyat ders kitabı yazarlığı üzerinde toplu ve derinlemesine bir çalışma bulunmamaktadır. Dolayısıyla bugüne kadar yapılan çalışmalar Recaizade Mahmut Ekrem'in Türk Dili ve Edebiyatı üzerine yapılmış olup onun Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi üzerine yapılmış bir çalışması bulunmadığı tespit edilmiştir.

Bunun üzerine, Recaizade Mahmut Ekrem'in Ta'lim-i Edebiyat, Takdir-i Elhan, Takrizat, Kudemadan Birkaç Şair adlı edebiyat ders kitabı niteliğindeki kitapları incelendiğinde diğer disiplinlerle ilişki kurma, hedef kitleye görelilik, hayatilik, yakından uzağa, kolaydan zora, buluş yolu ile öğrenme stratejisi, tümevarım, tanık gösterme (örneklendirme), soru-cevap gibi günümüz eğitim felsefesi ile örtüşen veriler tespit edilmiştir.

Bu araştırmanın çıkış noktası Tanzimat Dönemi'nde yazılan bu kitaplarda tespit edilen günümüz eğitim anlayışı felsefesi olmuştur. Eleştirisi yazıları ise araştırma konusunu destekleyici kitaplar olarak kullanılmıştır. Yazarın roman, şiir, tiyatro ve çeviri eserleri eğitim bakış açısı ile yazılmadığı için araştırmaya alınmamıştır.

### İşlem / Verilerin Analizi

Veri toplama araçlarının belirlenmesinin ardından veri toplama süreci gerçekleşir. Nitel araştırmalarda en çok kullanılan veri toplama yöntemleri görüşme, odak grup görüşmesi, gözlem ve doküman incelemesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Doküman analizi sürecinde, araştırmayı gerçekleştiren kişi öncelikle amacına yönelik mevcut

kaynakları toplar, her bir kaynağı konusu doğrultusunda okur, analiz eder ve gerekli bilgileri not alır ve aldığı notlardan yola çıkarak bazı değerlendirmeler yapar. İçerik analizi sonucunda yapılan sentezler, o alanda yazılmış eserleri belirli özelliklere göre sınıflandırma yapma olanağı tanır (Çepni, 2007).

Bu araştırmada doküman analizi kullanılmıştır. Araştırmanın verileri kaynak incelemesi yoluyla elde edilmiştir. Verilerin toplanması bölümünde de belirtildiği üzere; alanyazında Rezaizade Mahmut Ekrem'in sadece Türk Dili ve Edebiyatı ile ilgili çalışmaları bulunmakla birlikte, Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi üzerine herhangi bir çalışması bulunmamaktadır. Buna karşın Rezaizade Mahmut Ekrem ile ilgili yapılan tüm araştırmalarda edebiyat öğretmen kimliği ve özellikle edebiyat ders kitaplarından Ta'lim-i Edebiyat'ın önemi üzerinde durulmuştur. Öncelikle bu kitap üzerinde yaptığım incelemeler sonucunda günümüz eğitim felsefesi içerisinde yer alan diğer disiplinlerle ilişki kurma, hedef kitleye görelik, hayatilik, yakından uzağa, kolaydan zora, buluş yolu ile öğrenme stratejisi, tümevarım, tanık gösterme(örneklendirme), soru-cevap eğitim strateji, yöntem ve tekniklerine rastlanmıştır. Bu inceleme sonucunda edebiyat eğitimi ders kitabı olarak kabul edilen Takdir-i Elhan, Takrizat, Kudemadan Birkaç Şair adlı kitapları da aynı eğitim strateji, yöntem ve teknik temaları doğrultusunda incelenmiş ve bu üç kitapta da aynı temaların bulgularına rastlanmıştır.

Bu doğrultuda bazı kaynaklar için internet sitelerinden ve kütüphaneden yararlanılmıştır. Rezaizade Mahmut Ekrem'in çalışma grubu olarak incelenen dört edebiyat ders kitabı niteliğindeki eserlerinin gerçek nüshaları sahaflardan temin edilmiştir.

Rezaizade Mahmut Ekrem'in edebiyat eğitimci kimliği ve Ta'lim-i Edebiyat, Takdir-i Elhan, Takrizat, Kudemadan Birkaç Şair adlı edebiyat ders kitabı niteliğindeki eserleri fişleme yöntemi kullanılarak, ayrı ayrı tasnif edilmiştir. Elde edilen veriler günümüz eğitim sisteminin de temelini oluşturan yapılandırmacı yaklaşıma göre değerlendirilmiştir. Eserler, ilgili kitaplarda tespit edilen eğitim ilke, strateji, yöntem ve teknik temaları altında belirli bir sıra ve plan dahilinde analiz edilmiş, sırasıyla kaynakları bulma, okuma, fişleme ve değerlendirme işlemleri yapılmıştır. İncelenen eserlerin barındırdığı eğitim felsefesi günümüz eğitim anlayışı ilke, strateji, yöntem ve teknikleri ile karşılaştırılmış ve bu bağlamda belirlenen veriler plan dahilinde tasnif edilmiş ve yorumlanmıştır.

### **Bulgular**

Rezaizade Mahmut Ekrem'in incelenen ders kitaplarında şu bulgular elde edilmiştir:

#### **Ta'lim-i Edebiyat**

Mekteb-i Mülkiyye-i Şahane Matba'asında 1330 yılında Rezaizade Mahmud Ekrem'in Mekteb-i Mülkiyye'deki ders notlarından oluşturduğu bu eseri 397 sayfadan oluşmaktadır. Eser dört bölümden meydana gelmekte olup her bir bölüm altında edebî konu başlıkları ve bu konuların açıklamaları ile örnekleri yer almaktadır. Dönemin birçok edebiyat kitabında görülen benzerlik -farklı bir anlatım deneme- bu kitabın yazımından önceki fikir aşamasında, Ekrem'de de meydana gelmiştir. Bu doğrultuda batıdaki benzer eserlerden esinlenerek böyle bir eser yazmış olacağı akıllara gelmektedir (Tekşan ve Yüksel, 2010). Bu durumu, 1841 yılında *Traité Théorique et Pratique de Litterature* adlı Emilé Lefranc'ın kitabındaki konu sıra takibi ve tanımlamaların benzerliğinden de çıkarabiliriz (Tanzimat'tan Bugüne Edebiyatçılar Ansiklopedisi, 2010, s.685).

Ta'lim-i Edebiyat birçok hususta Türk Edebiyatında bir ilktir. Kitabın birinci kısmındaki edebiyat tanımı ile başlayan usulü ve tasnifi ile bu tarzda edebiyat öğretimi sunan ve derlenen ilk kitaptır.

Kitabın son bölümü asıl basımda mevcut değildir. Çünkü Ekrem, Muallim Naci ile aralarında cereyan eden tartışmanın hoş olmayan sözlere varması yüzünden hükümetin önerisi ile Mekteb-i Mülkiyye'den uzaklaştırılmıştır. Sonrasında son bölümü düzeltilerek bu bölüm tekrar eklenmiştir.

Birinci Kısım üç bölüme ayrılır:

1. Mana yahut Fikir – Lafz yahud Üslub
2. Kuva-yı Zihniyyenin Edebiyatda Fi'li
3. Zihn

Yazar ilk bölümde Fikir hususunu açıklarken Zihin faaliyetlerinin açıklanması hususunun da altını çizer ve zihni fikirler, hayaller ve duygular şeklinde üç başlık altında toplar.

Burada dikkatleri çeken iki husus bulunmaktadır. Bunlardan birincisi:

1. Zihin faaliyetlerini bu başlıklar altında açıklaması ve bu başlıkları açıklarken her bir alt başlığın edebiyattaki hüküm ve önemini göstermesi ve edebiyata ilmi bir bakış açısı getirmesi Türk edebiyatı açısından ilk olmuştur.

2. Bir diğer dikkati çeken husus ise; asıl aktarmak istediği ana başlıktaki fikir iken o bu husustan yola çıkarak zihin faaliyetlerinin hepsini açıklamış, tümevarım yöntemini kullanmıştır. Örneğin Ta'lim-i Edebiyat'ta, "edebiyat kavramını" insan olarak hayal edersek yazar öncelikle insanın fikir ve hafıza yönünü ele alır. Daha sonra o tanımın içini doldurur, ardından ise üslup ve söz sanatları gibi dış güzellik öğelerine yer verir. Bu konuyu Ta'lim-i Edebiyat Üzerine Bir Risale adlı esere ön söz yazan Necmettin Halil Onan (1950, s. 19): "Belagat kitaplarında bulunan bahislere Ta'lim-i Edebiyat'ta da yer verilmekle beraber, bunların tertip ve izah tarzlarıyla alınan misallerde yeni anlayışın tesiri barizdir" şeklinde ifade eder.

Ta'lim-i Edebiyat kitabında bir diğer başlık ise üslub olmuştur. İkinci kısım esalib, üslub, istitrad ve kavanin-i üslub şeklinde dört bölüme ayrılır.

Bu konuyu aktarırken üslup tabirine ait bir takım örnekler vererek özellikleri sıralamış, esasen edebiyattaki üslub hususuna vakıf olmanın gidiş yolunu aktarmıştır. Sonrasında ise Türk ve Dünya Edebiyatı'ndan konu ile ilgili örnekler vererek görüşlerini kanıtlama yoluna gitmiştir.

Kitabın bir diğer bölümünde mecaz konusundan bahsedilir.

Bu konunun özellikle aktarıldığı üçüncü kısım ise dört bölümden oluşur:

1. Tezyinat-ı Üslub, Enva-ı Mecaz
2. Üslub-ı Hakiki, Üslub-ı Mecazi
3. İstitrad
4. Tasnif-i Enva'-i Mecaz

Son bölüm olan dördüncü kısım Sanayi-i Lafziyye ise tamamıyla kitabın özeti niteliğindedir. Bu bölümde Recaizade Mahmut Ekrem, Türk imlasının düzene sokulması, dilin kuralları, edebi sanatlar ile kelimelerin tespiti için dilek ve temennilerde bulunur.

Kitapta tespit edilen güncel ve yenilikçi olarak nitelendirilecek öğretim strateji, yöntem ve ilkeleri şunlardır:

1. Diğer disiplinlerle ilişki kurma ilkesi: Ta'lim-i Edebiyat'ın ikinci bölümündeki üslub-ı müzeyyen hususunu açıklarken yazar şiir ile resim gibi iki farklı disiplini birbirine yaklaştırarak bu konu ile ilgili anlatımı kolaylaştırmaya çalışır. "Üslub-ı sadeyi suluboya ile yapılmış bir resme benzedilmek lazım gelse üslub-ı müzeyyeni de yağlı boya ile yapılmış bir tasvire teşbih etmek iktiza eder. Bu nev' üslubun bi'l-hassa aradığı şey şa'saasıyla, arayıyla nazar-ı istihsana çarpmaktır" (Ekrem, 1911, s. 198).

2. Hedef kitleye görelilik: Ta'lim-i Edebiyat'ın birinci bölümünde yazar, Şiveye Mugayeret kısmında kelimelerin Türkçe doğru kullanımından ziyade halk arasındaki her zamanki kullanım şekillerine de dikkat çekerek, ilgili ifadelerin o şekilde kullanılması gerektiğini örneklerle ve zıt örneklerle izah etmeye çalışır, günlük Türk söyleyişleri ve halk vecizeleri ile açıklar. En son örneği ise Charles Verne'nin bir şiirindedir. Üstelik bu örnek ile her edebiyatın kendi söyleyiş özelliklerinin yine o edebiyatın ait olduğu toplumun her türlü özelliğini gözler önüne serdiğini ifade eder (Ekrem, 1911, s. 130-132). Bunların yanı sıra bir adet Arap Edebiyatı'na ait anonim söz, Türk halkının günlük yaşamda kullandığı 34 adet halk söyleyişi bulunmaktadır.

3. Hayatilik: Kitabın Hissiyat-ı Müheyyice konusu adı altında ve o heyecanı anlatabilecek bir örnek olarak; bir gün bir mezar taşı üzerinde gördüğü bir şiiri verir: "Buldum ki çare ruhani cismani sana/ Derdi akdıkça ben âlemde derman Ağlasun/ Sen ciğer param canan bağında gez güller gibi/ Derd-i hasretle baban bi-çare her an Ağlasun" (Ekrem, 1911, s. 40).

4. Yakından uzağa: Ta'lim-i Edebiyat'ın ikinci bölümündeki Şiveye Mugayeret adlı husustaki açıklamalarını öncelikle; günlük Türk söyleyişleri ve halk vecizeleri ile açıklar. Bu konu ile ilgili birçok örnek ve zıt örnek verir. En son örneği ise Charles Verne'nin bir şiirinden verir (Ekrem, 1911, s. 132).

5. Kolaydan zora: Ta'lim-i Edebiyat'ta birinci bölümde, Za'f-ı Te'lif adlı konuyu günlük hayattan "Efendiyi gördüm fakat dün bugün görmedim" (Ekrem, 1911, s. 92) cümlesinin farklı yazılışları ile açıklamaya başlıyor. Akabinde ise; aynı konu ile ilgili edebiyatımızdan Ziya Paşa, İrfan Paşa, Akif Paşa, Sami gibi önemli yazarların edebi örneklerine yer veriyor. Konu ile ilgili kolaydan zora doğru ivme gösteren örneklerle yer vermeyi tercih ediyor.



6. Buluş yolu ile öğretim stratejisi: “Bir şey layıkıyla anlaşılmazsa layıkıyla bilinemez. Me’lû mezayası anlaşılamayan şeyleri ezberlemek ise hafızaya bir büyük bertahmil eylemdir. Bu yolda istihdam olunan kuvve-i hafızalar az zaman içinde diğer kuvvetlerle beraber adeta söner mahvolur” (Ekrem, 1911, s. 57). Bu ifadeleriyle, günümüz eğitim anlayışının özellikle üzerinde durduğu “ezbere dayanan eğitim anlayışı” karştı görüşlerine, katılmaktadır.

7. Tümevarım: Yine Ta’lim-i Edebiyatın üçüncü bölümünde istiarenin çeşitlerini ifade ederken yazar öncelikle çokça örnek veriyor. Akabinde ise; o örneklerin tam zıttı sayılabilecek örnekler vererek okuyucunun zihninde etraflıca bir fikir oluşmasını sağlıyor (Ekrem, 1911, ss. 242-243).

8. Tanık gösterme: Ta’lim-i Edebiyat’ta 99 (Doksan dokuz) Türk edebiyatı yazarı, yazılı ve basılı yayından; 609 (altı yüz dokuz) örnek metin; 12 (on iki) Dünya edebiyatı yazarı, yazılı ve basılı yayından 15 (on beş) metin; Arap Edebiyatı’na ait anonim söz, Türk halkının günlük yaşamda kullandığı 34 adet halk söyleyişi bulunmaktadır (Ekrem, 1911).

10. Soru-cevap: “Öyle olduğu halde birinci misalde (ne)lerden sonra kelime-i isbad ve diğerlerinden kelime-i nefy kullanılması bize tayin eden şey nedir?” (Ekrem, 1911, s. 100) Sanat ve Edebiyatta Güzellik Neden İbarettir? (1911, s. 58).

11. Tümdengelimi yöntemi: de Ulviyet konusu konunun özelliklerinin sıralanmasının ardından verilen örnekler ile açıklanmıştır (Ekrem, 1911, s. 27).

### **Takdir-i Elhan**

1301 yılında Mahmud Bey Matba’asında (İstanbul’da) basılan eser, 85 sayfadan oluşmaktadır. Rezaizade Mahmut Ekrem, Takdir-i Elhan’da Menemenlizade Tahir’in, Elhan kitabındaki Mazi, Merhamet, Kitabe-i Seng-i Mezar, Şiir Nasıl Söylenir, Viktor Hugo, Kafiyesiz Bir Şi’r adlı şiirleri üzerinden kendi edebiyat anlayışını öğrencisi Menemenlizade Tahir’e ve okurlara aktarmıştır.

1. Disiplinlerarası yaklaşım: Güzel sanatların iki farklı kolu arasında anlamlı bir bağ kurarak farklı iki disiplini aynı konu çevresinde buluşturmuştur. Bu etkili öğretim yöntemini “Şi’r resim gibidir.” (Rezaizade Mahmut Ekrem, 1886, s. 14) sözü ile de tasdiklemiştir. Bu görüşüne ek olarak edebiyatta söz sanatlarının önemini vurguladığı bir diğer bölümde “Resim sanatında renkleri uydurmak ne denli zor ise edebiyatta da manevi değerleri güzel bir dille aktarmak, özellikle de konuya uygun düşürmek zordur, görüşündedir.” (Rezaizade Mahmut Ekrem, 1886, ss. 15-17). Güzel sanatların iki farklı kolu arasında anlamlı bir bağ kurarak farklı iki disiplini aynı başlık çevresinde buluşturmuştur.

2. Hayatilik: “Şa’irler içinde tabi’atı taklide sa’y edenlerdir ki mesleklerinde daima müterakki olup giderler” (Ekrem, 1886, s. 10).

3. Yakından uzağa: Victor Hugo’dan önce kendi edebiyatımız içerisinde yetişmiş Fuzuli, Baki, Nedim, Nef’i gibi pek çok divan şairimiz ile Nergisi, Veysi, Sinan Paşa, Okçuzade gibi nasirlerden bahsetmesi ve eserleri içerisinde yer alması gerektiği fikrini savunur (Arseven, 2008).

4. Tümevarım: Gerçek edebiyat insandan yola çıkarak gerçek kaynağına yani yaşama ve doğaya ulaşır (Ekrem, 1886, s. 13-14).

5. Tanık gösterme: 15 Türk, 10 tane de yabancı yazar, eleştirmen ve şairden bahseder. Türk şair, yazar ve eleştirmenlerin 8 tanesinden direk örnekler verirken 2 yabancı şair, yazar ve eleştirmenin eserlerinden örnekler vermiştir (Ekrem, 1886).

6. Soru-cevap: His ve fikir konularını açıklarken “Bunların ikisinin de havi oldukları his ve fikrin yeniliğini inkar etmem iktiza ederse iddi’a bile ederim. Ancak her yeni fikir güzel mi olur?” (Ekrem, 1886, s. 13) şeklinde öğrencileri gibi gördüğü okuyucularına bir soru daha yöneltir.

### **Takrizat**

Övgüler (Kamus-ı Türki, 2005) manasına gelen Takrizat kitabı, Rezaizade Mahmut Ekrem’in 87 sayfadan oluşan eleştiri mektuplarından oluşur. Kitapta toplamda on üç mektup şeklinde makale yer almaktadır.

1. Disiplinlerarası ilişki: Gözyaşları İçin makalesinde, gözyaşının düzgün izahı için iyi bir fizyoloji bilgisine sahip olmak gerektiğini ifade etmiştir.

2. Hedef kitleye görelilik: Tebessüm şiirinin içerisinde geçen bir bölümü beğenmediğini ifade ederek bunun sebebinin de; yazarın o Tebessüm metninin bir kısmını Fransızca bir çeviriden birebir alması şeklinde açıklar. Öncelikle yakındaki konu, şive ve tarza uygun yazmasını, yazar olarak hedef kitlesini uygun seçmesinin ve o doğrultuda edebi eserler yazmasının doğru olacağını söylemiş ve eğer çeviri eserden öykünülecekse de Türkçeye ve Türk yaşantısına yedirilerek eserlerde kullanılmasının daha uygun olacağını ifade etmiştir.

3. Yakından-uzaya: Gözyaşları İçin adlı makalenin eleştirisi esnasında, eleştirinin daha nitelikli olması amacıyla, öncelikle kendi eserlerinden Ta'lim-i Edebiyat ve Zemzeme III'ten örnek verir. Sonrasında ise dünya edebiyatından sırasıyla "Volter, Meprizon ve Oktav Föye"den örnekler verir.

4. Örnekendirme: Türk ve Dünya Edebiyatına ait şair ve yazarlardan sıklıkla örnekler vermiştir. Takrizat'ta 9 (dokuz) Türk yazar, 6 (altı) yabancı yazara yer verilmiştir: Mehmed Ali Bey , Seyyid Abdülzade Mehmed Tahir , Serkis Orpilyan, Rezaizade Mahmut Ekrem, Kanuni Sultan Süleyman , Abdülhak Hamid Tarhan, Halid Ziya Uşaklıgil, Volter, Victor Hugo, Oktav Föye, Rafael, Shakespeare, Leconte de Lisle, Alexandre Dumas, Homeros, Juvenal. Halk söyleyiş ve deyimlerine de yer verilmiştir.

5. Soru- cevap tekniği: "Mecmuanız için bir isim istemişsiniz. Bunu teşkil eden asarın her biri bir levha-i rengin-i tulu'u andırırken hey'et-i mecmua'sıyla namına niçin (Tuluat) denmesin" (Ekrem, 1898, s. 11).

### **Kudemadan Birkaç Şair**

Konstantiniye Matbaasında 1305 yılında, Maarif Nezareti ruhsatı ile basılan yazarın "Kudemadan Birkaç Şair" adlı kitabı 60 sayfadan oluşan bir el kitabı niteliğindedir. Kitap, aslen Ta'lim-i Edebiyat'ı destekleyici bir kitap olarak, meraklısına hitaben yazılmış, yine ders notlarından oluşturulmuştur.

Bu kitabında da diğer kitaplarında gözlemlenen ve dönemi için farklı ve ilerici sayılabilecek edebiyat eğitimi özellikleri, ilke, yöntem ve stratejileri bulunmaktadır.

1. Hedef kitleye görelilik: Bu hususta Kudemadan Birkaç Şair adlı eserinde Baki'yi anlattığı bölümde; Baki'ye kadar olan şairlerin o zamana kadar, sanatlı söyleyiş adına, şiir dilini farklı dillerin boyunduruğuna soktuğundan bahseder ve bunun gereksiz bir uğraş olduğunu belirtir. Çünkü hedef kitleye hitap etmeyen şiirlerin edebi yönlerini zayıf bulur.

2. Hayatilik: Bu ilke doğrultusunda kitapta Nabi'yi anlattığı bölümde "Hatta bir adama şiirde fevkalade bir maharet ve kudret isnad olunduğu zaman: "Nabi gibi söyler" diyenler yakın vakitlere kadar çok bulunurdu." (Ekrem, 1887, s. 28) şeklinde Nabi'nin şöhretinin derecesini anlatmıştır. Bunu anlatırken de yaşamın içinden, toplumun kendi dinamiği içerisinde kendiliğinden oluşan, anonim bir söze yer vererek bu görüşü somutlaştırma yoluna gitmiştir.

3. Buluş yoluyla öğrenme stratejisi: Kudemadan Birkaç Şair kitabı şair ve yazarlar üzerinden ilerlediği için; öncelikli olarak o şair yahut yazarın Ekrem açısından, örnekler yardımı ile edebi önemi ve özellikleri, arkasından o şahıs ile ilgili farklı yorum yapanların zıt örneklerine yer vererek sonucunda da okuyucuya (öğrenciye) soru ya da şahsi yargısını ihtimal cümleleri ile tamamlayarak, bir nevi yorumu okuyucuya (öğrenciye) bırakır.

4. Örnekendirme: Kudemadan Birkaç Şair adlı kitabında, 44 Türk şairin görüş ve sözlerine yer verilmiş ve alıntı yapılmışken, üç yabancı yazar ve şairden alıntı yapılmamıştır. Kitapta kendilerine birer bölüm ayrılmış on bir şair ve yazar arasında olmalarına karşın-kendi bölümleri de dahil- örneklerine yer verilmemiş kişilerde mevcuttur. Bunlar: "Şeyh Galib, Pertev Paşa, Sami Paşa"dır.

5. Soru-cevap tekniği: Kitabında Şeyh Galib'i anlattığı bölümde yazar ile ilgili örnekler ve başka yazarların Şeyh Galib ile ilgili örneklerine yer verdikten sonra "... tarzındaki mühmel ve münasebetsiz lakırdılarına değil, en müntehab, en rengin, en manidar şiirlerine nazire söylemek istenince neden muvaffak olamasın?" (Ekrem, 1887, s. 56) şeklinde okuyucuya(öğrenciye) soru yöneltir.

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Ders kitabı niteliğindeki dört eserde eğitimsel açıdan yapılan incelemeler sonucunda; Rezaizade Mahmut Ekrem'in örnek ve açıklamalarında eski veya yeni Türk yazarlarına, yabancı yazarlardan daha çok yer verdiği sayılarla tespit edilmiştir. Özellikle Ta'lim-i Edebiyat ve Kudemadan Birkaç Şair adlı kitapları öğretmenliği esnasında oluşturduğu ders notlarından oluşması sebebiyle; edebiyat dersleri esnasında, sözlü olarak da bu hususa bilhassa dikkat ettiği gerçektir. Türk edebiyatının batılı biçimlerle ifade edilebileceğini savunmuştur. Kaplan (2007, s. 79) da çalışmasında

Recaizade Mahmut Ekrem'in her zaman eski edebiyat düşünce ve fikir yapısına batılı biçimler getirmenin şiir açısından daha uygun olacağını savunduğunu belirtmiştir.

1879-1884-1888-1896 yıllarında yazdığı bu kitaplarında yenilikçi ve günümüz ile örtüşen eğitim ilke, strateji, yöntem ve teknikleri ile ilgili örnek bulgulara rastlanmıştır. Kitaplarındaki bu etki, dönemin öne çıkan yeniliklerini (batı felsefesi, edebiyatı ve zihniyetini) yerinde, kendi dilinden öğrenebilme becerilerine sahip olmasına pek tabi bağlanabilir. Özellikle araştırmada ele alınan kitapların yazımında özellikle Ta'lim-i Edebiyat kitabında L'efranc adlı Fransız yazardan etkilendiği bilinmektedir.

Duman (2014) da araştırmasında yazarın kitabında üslûp konusunu Türk edebiyatına kazandırmakla kalmadığını, fesahat ve edebî sanatların izahlarında bile yenilikler yaptığını belirtir.

Uzun yıllar Mekteb-i Sultani ve Mekteb-i Mülkiye'de öğretmenlik yapmıştır. Burada öğrenciler ile birlikte edindiği ders içi ve ders dışı etkinlikleri ve gözlemleri onun öğretmenliğini çok fazla etkilemiş ve bu alanda önemli bir tecrübeye sahip olmasına olanak sağlamıştır.

Yazdığı roman ya da tiyatrolardan ziyade, eleştiri ve ders kitapları ile dönemini ve gelecek nesil edebiyat zihniyetini etkilemiştir. Yapılan araştırmalar sonucunda bu doğrultudaki çalışmaları, Servet-i Fünun edebiyatını meydana getirmiştir ve kendisinin de uzun uzun üzerinde durduğu Fikir ve Zihniyet kavramlarının önemi kendiliğinden ortaya çıkmıştır. Bu sebeple yetiştirilecek öğrencilerin amaçlanan hedef ve doğrultularının Fikir ve Zihniyet çalışmalarının sistemli, ilerici, geliştirici bir yapıya sahip olması gerekmektedir.

Ders kitaplarında ön plana çıkan en önemli özellik örneklerin çokluğu ve çeşitliliğidir. Verilen örneklerle aynı zamanda gerçekleşen kültür aktarımı ve yabancı edebiyattan örneklerle gerçekleştirilen karşılaştırmalı edebiyat örneklerinin etkililiği ve önemi tespit edilmiştir.

Yapılan incelemeler sonunda,Recaizade Mahmut Ekrem'in öğretmenliğinin de etkisiyle edebiyat eğitiminde o dönem şartlarına göre ileri teknikler kullandığı tespit edilmiştir ve şu öneriler geliştirilmiştir:

1. Türk Dili ve Edebiyatı eğitim tarihinde Recaizade Mahmut Ekrem'in araştırmaya konu olan kitaplarının çokça yer edinmemiş olduğu alanyazın içerisinde tespit edilmiştir. Özellikle Ta'lim-i Edebiyat, Kudemadan Birkaç Şair, Takdir-i Elhan ve Takrizat adlı eserlere Türk Edebiyatı Eğitimi tarihinde daha geniş yer verilebilir.

2. Türk Eğitim Tarihi incelendiğinde günümüz sisteminde kullanılan eğitim ilke, strateji, yöntem ve tekniklerinin ilk defa 1879 yılında kullanıldığı belirlenmiştir. Türk Eğitim Tarihi literatüründe, Recaizade Mahmut Ekrem'in ilgili basılı kaynaklarına da yer verilebilir.

3. Recaizade Mahmut Ekrem, uzun yıllar Mekteb-i Sultani ve Mekteb-i Mülkiye'de öğretmenlik yapmıştır. Türk Dili ve Edebiyatı eğitimi ile ilgilenen herkesin öncelikle, öğretmenlik mesleğinde gerekli tecrübeyi kazanması ve akabinde kalıcı eserler bırakmasının yerinde olacağı kanaatindeyiz.

4. Türk Dili ve Edebiyatı ders kitapları yazarlarının çağın önde gelen eğitim felsefelerini, edebiyatlarını ve anlayışını yerinde, kendi dilinden öğrenebilme beceri ve olanaklarına sahip olması gerekmektedir.

## Extended Summary

### Introduction

Recaizade Mahmut Ekrem, who was mentioned repeatedly in 19th century Tanzimat literature, is an acknowledged author considered widely successful regarding his novels, plays and translations. The deaths of his children sequentially affected his life and literature sense deeply. The most admirable poem of his is “Nijad Ekrem” which was written for his deceased son.

Although his sense of literature that he created by combining eastern and western literatures is not sufficient to create masterpieces, his criticisms and literature studies opened the way for following authors and men of letters. Considering this fact, it is fair to say that his teacher identity affected the future course of Turkish Literature. During his years as a lecturer in Mekteb-i Mülkiye and Mekteb-i Sultaniye, the founders and members of Servet-i Fünun literature, which was born after the Tanzimat era, such as Tevfik Fikret, Cenab Şahabettin, Menemenlizade Mehmet Tahir and Safveti Ziya continued their literature life under his influence. The conflict between him and Muallim Naci about old and new literature, for which he received a warning from the government, is the most talked about literature subject of that era. Therefore, it is safe to say the new era of Turkish literature, Servet-i Fünun, was born in the school corridors as a result of this conflict.

The textbooks and criticisms, which can be considered as textbooks as well, of Recaizade Mahmut Ekrem, who reflects his teacher role in everything about his life, from clothing, manners, discussions to the value he gives to literature, overshadow most of the literary works he wrote. In this study, the books evaluated regarding the Turkish Education System are: Ta’lim-i Edebiyat, Takdir-i Elhan, Takrizat, and Kudemadan Birkaç Şair.

Ta’lim-i Edebiyat is a school book written by Recaizade Mahmut Ekrem during his years at Mekteb-i Mülkiye as a teacher. This particular book was used in this school at which he taught for many years. Takdir-i Elhan was published with his criticism of his student Menemenlizade Mehmet Tahir’s poetry book, which is called Elhan. Menemenlizade Mehmet Tahir sent his books to his teacher ahead of publishing, to ask his opinions. At first, Recaizade Mahmut Ekrem wanted to write poems only about the poem called Elhan, but once his writings become criticisms of Turkish and world literature, they were published as a book. Takrizat is a collection of letters, including criticisms about young poets and authors’ works, which were sent to Recaizade Mahmut Ekrem. Kudemadan Birkaç Şair consists of his literature lesson notes, which he prepared as an extra resource during his teaching years for literature enthusiasts. Moreover, these are published as an additional resource for Ta’lim-i Edebiyat, which was surprising for him too, as he stated in the abstract of the book that the lesson notes which he never thought would be published were also published as a pocket book.

The problem of this study is that there are similar education strategies, methods, techniques and education principles in the current education system, when his education literature books and current textbooks are compared. The purpose of the thesis is finding these similarities, comparing them with each other and highlighting them. The importance of the study is discovering these common points between Tanzimat literature and the current education system. Moreover this situation is not a coincidence. It is known that Recaizade Mahmut Ekrem inspired the book called *Traité Théorique et Pratique de Littérature* written by the French writer Lefranc.

### Method

In order to determine the findings, the literature scanning model was applied. The possible limit of the study was twenty six books of Recaizade Mahmut Ekrem which were written about his art life, teacher identity and various other topics. The sampling of the research consists of Recaizade Mahmut Ekrem’s Ta’lim-i Edebiyat, Takdir-i Elhan, Takrizat, and Kudemadan Birkaç Şair, which are considered as literature textbooks.

### Result and Discussion

Once the data had been analysed, examples of the current education system’s strategies, methods and techniques, such as interdisciplinary studies, student dependence, conduct of life, from easy to difficult, discovery learning strategies, inductive method, sampling (typification), and question and answer teaching method, were detected. It has been concluded that Recaizade Mahmut Ekrem and his relevant books should be included in literature education and especially literature textbook anthologies.

### Kaynaklar / References

- Arseven, T. (2008). *Her güzel şey şiidir: Takdir-i Elhan metin-inceleme*. Ankara: Salkımsöğüt Yayınları.
- Bolayır, A. E. (1921). *Recaizade Mahmut Ekrem Bey: Hayatı ve asarı*. İstanbul: Evkaf-ı İslamiye Matbaası.
- Özgül, M. K. (2007). *Hatıralar – Ali Ekrem Bolayır*. Ankara: Hece Yayınları.
- Çepni, S. (2007). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş* (3. baskı). Trabzon: Pegem A Yayıncılık.
- Duman, M. A. (2014). Bilge Cato'nun retorik algısındaki Hellenistik baskıdan Recâizâde Mahmut Ekrem'in belagat ilmi çehresinde yaptığı yeniliklere yahut medeniyetlerin medar-ı iftiharları. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(8), 197-210.
- Ekrem, R. M. (1886). *Takdir-i Elhan*. İstanbul: Dersaadet, Mahmud Bey Matba'ası.
- Ekrem, R. M. (1887). *Kudemadan birkaç şair*. İstanbul: Taş baskı.
- Ekrem, R. M. (1898). *Takrizat*. İstanbul: Alem Matba'ası.
- Ekrem, R. M. (1911). *Ta'lim-i Edebiyat*. İstanbul: Mihran Matbaası.
- Kaplan, M. (2007). *Tevfik Fikret – devir, şahsiyet, eser*. İstanbul: Dergah Yayınları.
- Okay, O. (2005). *Batılılaşma devri Türk edebiyatı*. İstanbul: Dergah Yayınları.
- Tansel, F. A. (1953). Muallim Naci ile Recaizade Ekrem arasındaki münakaşalar ve bu münakaşaların sebep olduğu edebi hadiseler. *İstanbul Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*, 10, 159-200.
- Tanzimat'tan Bugüne Edebiyatçılar Ansiklopedisi. (2010). (1. Baskı. Cilt. 2. s. 1169). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Tekşan, K., & Yüksel, S. (2010). Recaizade Mahmut Ekrem'in edebiyat öğretimindeki önemi. *Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu II* (ss. 831-836). Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Tosun, H. (2010). *Ali Ekrem Bolayır'ın Namık Kemal ve Recaizade Mahmut Ekrem hakkındaki görüşleri*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü.
- Türk Dünyası Ortak Edebiyatı-Türk Dünyası Edebiyat Tarihi. (2006). (1. Baskı. Cilt. 7). Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı Yayınları.
- Türk Dünyası Ortak Edebiyatı-Türk Dünyası Edebiyatçıları Ansiklopedisi. (2003). (2. Baskı. Cilt. 3). Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı Yayınları.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.



## An Overview of the Recent Views and Practices in Teacher Professional Development

Özlem Canaran<sup>1</sup>, İsmail Hakkı Mirici<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Department of Foreign Languages, University of Turkish Aeronautical Association, Ankara, Turkey

<sup>2</sup> Department of English Language Teaching, Atatürk Faculty of Education, Near East University, Lefkoşa, Northern Cyprus

**Corresponding Author:** Özlem Canaran, ocanaran@thk.edu.tr

**Article Type:** Review Article

**Acknowledgement:** This article was generated based on the PhD research of first author, and was presented in GlobELT 2018 Conference (Belgrade, Serbia).

**To Cite This Article:** Canaran, Ö., & Mirici, İ. H. (2019). An overview of the recent views and practices in teacher professional development. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 15(4), 350-362. doi: 10.17244/eku.559281

## Öğretmen Mesleki Gelişiminde Güncel Görüşlere ve Uygulamalara Bir Bakış

Özlem Canaran<sup>1</sup>, İsmail Hakkı Mirici<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Yabancı Diller Bölümü, Türk Hava Kurumu Üniversitesi, Ankara, Türkiye

<sup>2</sup> İngiliz Dili Eğitimi Bölümü, Atatürk Eğitim Fakültesi, Yakın Doğu Üniversitesi, Lefkoşa, Kuzey Kıbrıs

**Sorumlu Yazar:** Özlem Canaran, ocanaran@thk.edu.tr

**Makale Türü:** Derleme Makalesi

**Bilgilendirme:** Bu makale, birinci yazarın doktora tezine dayalı olarak oluşturulmuş ve GlobELT 2018 Konferansında (Belgrad, Sırbistan) sunulmuştur.

**Kaynak Gösterimi:** Canaran, Ö., & Mirici, İ. H. (2019). An overview of the recent views and practices in teacher professional development. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 15(4), 350-362. doi: 10.17244/eku.559281



## An Overview of the Recent Views and Practices in Teacher Professional Development

Özlem Canaran<sup>1</sup>, İsmail Hakkı Mirici<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Department of Foreign Languages, University of Turkish Aeronautical Association, Ankara, Turkey

*ORCID:* <https://orcid.org/0000-0003-2605-7884>

<sup>2</sup> Department of English Language Teaching, Atatürk Faculty of Education, Near East University, Lefkoşa, Northern Cyprus

*ORCID:* <https://orcid.org/0000-0002-0906-0259>

### Abstract

This paper presents an overview of the current trends and practices in teacher professional development (PD). The paper is intended to provide teachers, teacher educators, and trainers with the theories and practices discussed in the literature over the last 25 years. The data were selected from resources by entering relevant search phrases in journal databases, library catalogs, and websites on teacher PD. The paper primarily addresses the principles of effective PD and the models of PD. Next, different kinds of PD, including the practices that can enable teachers to improve their knowledge and skills as well as impacting student learning, are analyzed to determine the common denominators of those kinds that are considered effective in the literature. The paper also provides some implications that will be of value to researchers, teachers, and teacher trainers. The overview reveals that effective PD must involve teachers in decision-making as well as encourage reflection, classroom research, and collaboration. The paper further mentions that effective PD programs should include students and their perceptions in addition to evaluation and follow-up support in order to achieve the desired outcomes.

### Article Info

**Keywords:** Professional development, Recent views and practices, Teachers

### Article History:

Received: 30 April 2019  
Revised: 25 December 2019  
Accepted: 25 December 2019

**Article Type:** Review Article

## Öğretmen Mesleki Gelişiminde Güncel Görüşlere ve Uygulamalara Bir Bakış

### Öz

Bu makale öğretmenlerin mesleki gelişimindeki (MG) güncel eğilimlerin ve uygulamaların genel bir değerlendirmesini sunmaktadır. Makalenin amacı, öğretmenlere, öğretmen eğitimcilerine ve eğitimcilere literatürde son 25 yılda tartışılan teorileri ve uygulamaları sunmaktır. Veriler; öğretmenlerin mesleki gelişimi üzerine olan dergi veri tabanlarına, kütüphane kataloglarına ve internet sitelerine ilgili sözcük grupları girilip kaynaklara ulaşılarak toplanmıştır. Bu makale, öncelikle etkili MG'nin ve MG modellerinin prensiplerine değinmektedir. Ardından literatürde etkili olduğu belirtilen MG çeşitlerinin ortak paydalarını belirlemek amacıyla ilgili MG çeşitleri incelenmiştir. Bu MG çeşitleri, öğrencilerin öğrenimini etkilediği kadar öğretmenlerin bilgi ve becerilerini geliştirmesini de sağlayan uygulamaları da içermektedir. Bu makale ayrıca araştırmacılar, öğretmenler ve öğretmen eğitimcileri için değerli olacak sonuçları ve çıkarımları da sunmaktadır. Genel değerlendirme, etkili bir MG'nin hem yansıtıcı düşünmeyi, sınıf araştırmasını ve işbirliğini teşvik etmesi, hem de öğretmenleri karar verme sürecine dahil etmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Makale, bunlarla birlikte, etkili MG programlarının istenen sonuçlara ulaşabilmesi için, değerlendirme, izlem, öğrenciler ve öğrencilerin algılarını da içermesi gerektiğine değinmektedir.

### Makale Bilgisi

**Anahtar Kelimeler:** Mesleki gelişim, Güncel görüşler ve uygulamalar, Öğretmenler

### Makale Geçmişi:

Geliş: 30 Nisan 2019  
Düzeltilme: 25 Aralık 2019  
Kabul: 25 Aralık 2019

**Makale Türü:** Derleme Makalesi

## **Introduction**

The 21<sup>st</sup> century has witnessed important changes in the lives of individuals and societies with the creation of new socio-economic, technological, and educational trends. There is now a growing emphasis on life-long learning, personal growth, and the professional development (PD) of individuals who must learn to compete in the so-called global village. Likewise, education in the 21<sup>st</sup> century is characterized by the idea of innovation and continuous development of teachers' knowledge, skills, and teaching practices. It is becoming more essential for teachers to possess up-to-date information, learn from colleagues, and seek opportunities to share experiences in order to adapt to the new era. Thus, contemporary literature has emphasized teacher professionalism and PD, encouraging teachers and teacher educators to try new PD practices and take the initiative in their own development.

Teacher PD has been defined in the literature in several ways. Day (1999, p. 4) emphasized that PD involves "all natural learning experiences, conscious and planned activities which are intended to be of direct or indirect benefit to the individual, group or school and ... contribute... to the quality of education in the classroom." Richards and Farrell (2005, p. 4) suggested that PD encompasses "teachers' knowledge of themselves and of their teaching situations" and includes reflective thinking about teaching practices. In this view, PD involves knowledge about language learning processes, taking on new "roles" depending on learner profile, making decisions for better instruction, and thinking about different approaches to and philosophies of teaching and evaluation. Regarding the current perspective on PD, OECD's (2005) review wrote:

Effective professional development is on-going, includes training, practice and feedback, and provides adequate time and follow-up support. Successful programmes involve teachers in learning activities that are similar to ones they will use with their students, and encourage the development of teachers' learning communities. (p. 95)

Borg (2015a) described PD as a multifaceted concept comprising teachers' behavior, knowledge, and emotions that occurs naturally in the workplace. According to Borg (2015a), the positive effects of PD should extend from a single person to larger groups and ultimately to the quality of education at large, enhancing student learning as well. However, before implementing PD programs, it is crucial to identify the required goals, content, implementation, and evaluation through needs assessment (Guskey, 2000; Harris, 2000).

In the teacher PD literature, traditional practices such as training programs, seminars, and one-off workshops are generally criticized due to their limitations and having little impact on teacher development; in traditional programs, teachers become too reliant on others for their own growth instead of taking charge of their PD. Assuming that trainers might be better informed and more capable than they are, teachers sometimes undervalue their own knowledge and experience, restricting their contributions to the content and process of the program. Moreover, as such programs usually work on an individual basis, this might constrain teachers from learning from their peers (Borg, 2015a, 2015b; Brown-Easton, 2004; Lieberman, 1995; Little, 1999).

In light of this, this paper aims to provide an overview of the recent teacher PD literature and present some of the PD activities that may be practiced individually or collectively. The first part of the paper will review the principles of effective PD and discuss different PD models. The second section will suggest some PD practices for pre-service and in-service teachers as well as discuss their strengths and weaknesses. To conduct a systematic review of the literature, library catalogs, electronic databases (EBSCO, ERIC, Web of Science), and websites were searched using key phrases such as "teacher professional development," "ways of professional development for teachers," "effective professional development," "continuous professional development (CPD) practices," and "current views on CPD." The books, papers, theses, and websites associated with each topic were selected and categorized according to theme and year of publication. References published over the last 25 years that were frequently cited in the sources were included in this overview of the current approaches and practices in teacher PD.

## **Principles of Effective Professional Development**

Although there is no precise agreement on what constitutes effective PD, Darling-Hammond and McLaughlin (1995, p. 82) wrote that it accepts "teachers both as learners and as teachers" and enables them to cope with the challenges of both roles. From Guskey's (2002) viewpoint, an effective PD program should accept individual and institutional



changes as a process, begin with small steps and a powerful vision, support teacher collaboration, and involve evaluation and follow-ups. From the constructivist approach, teachers' active involvement in PD is vital due to its potential positive impact on teaching practice and student learning. Drawing on a large body of PD literature, Borg (2015b, p. 6) outlined the characteristics of effective PD as follows:

- relevant to the needs of teachers and their students
- teacher involvement in decisions about content and process
- teacher collaboration
- support from the school leadership
- exploration and reflection with attention to practices and beliefs
- internal and/or external support for teachers
- job-embeddedness
- contextual alignment
- critical engagement with received knowledge
- valuing teachers' experience and knowledge

Borg (2015b) highlighted that PD activities involving these characteristics allow teachers to actively generate knowledge rather than passively consuming it. As long as teachers are involved in PD activities on their own initiative, the process can have a positive impact on the quality of education, teacher development, and student learning.

Having conducted a comprehensive review of the literature on the principles of effective PD, Richardson and Diaz-Maggioli (2018, p. 6) remarked that continuous PD is the key to enhancing "impactful teacher learning," which leads in turn to better student learning. Thus, institutions should support teachers' PD by conducting and evaluating evidence-based and contextually appropriate programs. Summarizing the elements of effective PD, Richardson and Diaz-Maggioli (2018) used the acronym INSPIRE for "impactful; needs-based; sustained; peer-collaborative; in-practice; reflective and evaluated programs." On the other hand, Wei, Darling-Hammond, Andree, Richardson, and Orphanos (2009) referred to the importance of institutional encouragement, stating that teachers should receive support from administrators who

work with staff members to create the culture, structures, and dispositions for continuous professional learning and create pressure and support to help teachers continuously improve by better understanding students' learning needs, making data-driven decisions regarding content and pedagogy, and assessing students' learning within a framework of high expectations. (p. 3)

In addition to receiving administrative support, effective PD programs must be a source of enthusiasm and motivation for the participants. Furthermore, follow-up programs should be designed to ensure the desired outcomes. According to Corcoran (1995), effective PD includes room and time for follow-up support so that teachers can become proficient with their newly-acquired knowledge and apply it in their teaching practice.

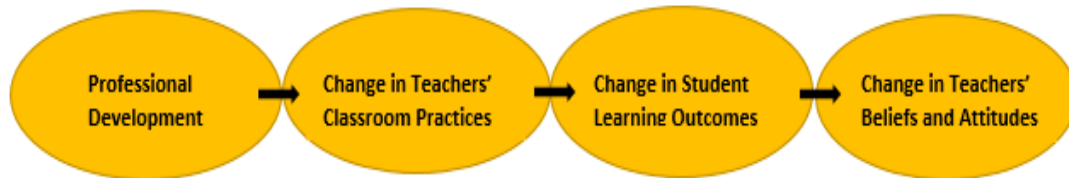
Taking these views into consideration, we can conclude that PD programs for pre-service or in-service teachers can impact teaching practice and student learning only if they are contextually appropriate, needs-driven, learning-centered, and evaluative. There is a need for teachers' engaging more in critical and reflective practice. Furthermore, collaboration is integral to effective programs because it allows teachers to learn from their colleagues, share ideas, and develop a mutual understanding of the issues. However, these practices cannot be implemented effectively without adequate administrative support throughout the program.

### **Models of Professional Development**

Teacher PD has been described differently in different paradigms (Broad & Evans, 2006). In the deficit paradigm, teachers require specific subjects to make up for their deficiencies in knowledge and skills, whereas in the professional growth paradigm, which is more self-directed, teachers should get involved in PD to improve their knowledge and gain up-to-date skills. On a different axis, the educational change paradigm suggests that change needs to be the main aim of PD (Warren-Little, 2001), while the problem-solving paradigm urges that PD must offer solutions to the

problems of teachers (McLaughlin & Zarrow, 2001). Researchers who adopt an integrative view of PD assert that PD should involve the principles of all these paradigms in some measure.

In addition to the models above, Guskey (2002) proposed an alternative model to teacher PD, the model of teacher change, in which PD programs focus on three main goals: (i) change in the instructional practice of teachers, (ii) change in their beliefs and attitudes, and (iii) change in students' learning outcomes. The order of this process is significant. In contrast to the belief that PD begins with a change in the attitudes and beliefs of teachers, which will then lead to a change in teachers' instruction and ultimately enhanced learning outcomes, this model is based on the idea that it is only when teachers see evidence of learning in their students that their attitudes and beliefs begin to change.



**Figure 1.** The model of teacher change by Guskey (2002).

Villegas-Reimers (2003) divided PD models into two categories: organizational partnership models, which are generally implemented in the form of teacher and school networks or partnerships, and small group or individual models, which include workshops, seminars, action research, reflective practice, teaching journals, and portfolios. These models can also be used in combination depending on context.

Kennedy (2005, p. 236) offered a framework consisting of nine models of CPD and explained that “training,” “award-bearing,” “deficit,” and “cascade” as transmission methods do not allow teachers to manage their learning, while “standards-based,” “coaching/mentoring,” and “community of practice” are more transformational models with more space for teacher autonomy. The last two, “action research” and “transformative models,” give teachers more autonomy and provide them with the power to follow and control their PD. The models’ main characteristics are:

- **Training:** a skills-based model that helps teachers refresh and develop their skills with the guidance of an “expert” who generally determines the content and process of the training
- **Award-bearing:** external validation such as quality assurance done by a funding institution
- **Deficit:** a performance-based model aimed at addressing teachers’ weaknesses to enhance their performance
- **Cascade:** a model in which teachers participate in a training program individually and “disseminate” knowledge and skills gained from the program to other colleagues
- **Standards-based:** a model based on a behaviorist stance that concentrates on teacher competence and related rewards
- **Coaching/mentoring:** a professional dialogue or partnership between two colleagues discussing and sharing knowledge, beliefs, and experiences on equal terms, or alternatively taking the more hierarchical form of a novice and a more experienced teacher
- **Community of practice:** a model based on involving a group of participants, such as teachers, academics, schools, etc., whose interactions are believed to create new learning opportunities for all members
- **Action research:** an inquiry-based model that can encourage teachers to question their instruction and result in teacher autonomy
- **Transformative:** a blend of the eight models above, as suggested by Kennedy (2005)

Listing the various PD models, Kennedy (2005) concluded that there is no one right model of PD, and that it is vital to ask “why” as often as “how” in the course of PD policy-making. Most importantly, teachers must become the means of their own development, in contrast to teachers who receive information and skills through dictation in a top-down way (Muijs et al. 2004, as cited in Rose & Reynolds, 2009, p. 220).

Richards and Farrell (2005), suggested four types of PD practices: “individual”, “one-to-one”, “group-based” and “institutional” as shown in Figure 2:

<b>Individual</b>	<b>One-to-one</b>	<b>Group-based</b>	<b>Institutional</b>
Self-monitoring	Peer coaching	Case studies	Workshops
Journal writing	Peer observation	Action research	Action research
Critical incidents	Critical friendships	Journal writing	Teacher support groups
Teaching portfolios	Action research	Teacher support groups	
Action research	Critical incidents		
	Team teaching		

**Figure 2.** Types of professional development by Richards & Farrell (2005).

In a more recent work, Borg (2015a, pp. 3-4) proposed some PD practices that involve practical, improvement- and research-oriented elements. These practices embody “participatory, social, inquiry-driven and evidence-based professional learning, set in a context where teachers are the key decision-makers with appropriate expert support and leadership.” These PD activities are proposed as follows:

- **Self-study** teacher research, action research, exploratory practice
- **Lesson-study** collaborative lesson planning, teaching and learning of teachers in a research cycle
- **Reading groups** meetings to discuss the issues read about in books
- **Reflection groups** meetings to share experiences and reflect on teaching and learning
- **Peer observation** peers giving feedback on one another’s lessons in a nonjudgmental way
- **Professional learning communities** meetings held by teacher groups to discuss issues in teaching and learning
- **Curriculum study groups** a group of teachers collaborating to improve the curriculum in a school
- **Collaborative materials writing** a group of teachers collaborating to design learning materials
- **Mentoring schemes** a practice in which teachers with more experience support novice teachers
- **Personal learning networks** using social media to interact with other professionals in the field

Despite such varied practices, no single version produces “universal success” (Borg, 2015a; Guskey, 2000) Thus, PD programs must be designed and implemented with consideration of the needs and demands of teachers, students, and schools. Furthermore, PD programs or practices should provide teachers with the opportunity to develop an understanding of teaching and learning as well as improve their knowledge and practice. Furthermore, these programs should involve the aspects of inquiry, collaboration, evaluation, and follow-up without ignoring the context. In the following subsections, some of the practices that have been suggested as constituting effective PD will be discussed in light of their benefits and drawbacks.

**Action Research**

Action research (AR) has become a popular PD practice in second language teaching. It is based on reflection on and research into classroom practice (Burns, 2010). AR is defined by Richards and Farrell (2005, p. 231) as “teacher-conducted classroom research that seeks to clarify and resolve practical teaching issues and problems.” It comprises a series of activities during which a problem is identified, data about that particular problem are collected, and a strategy

to solve the problem is devised, attempted, and finally its effects are observed. It is considered to be beneficial for teachers to get to know themselves and learners better as well as improve their teaching skills (Burns, 2010). However, as AR requires much time and high engagement over the course of the process, it might be better implemented with teacher collaboration.

The benefits of AR are that it is instant, explicit, and responsive to the needs of teachers. First, AR can offer teachers a methodology to explore and enhance their teaching, as it involves reflective thinking and practice, which can lead to improvements in instruction. Due to the review, exploration and clarification processes, teachers can form links between theory and practice, which can turn into experience and contribute to teacher PD (Brown & Macatangay, 2002; DeLong & Wideman, 1998; McNiff, Lomas, & Whitehead, 1996). Moreover, getting involved in AR or “professional inquiry” might encourage teachers to become “teacher-researchers/practitioners,” and the data collection part of the process might help “improve student and teacher learning and performance” (Broad & Evans, 2006, p. 15). With its focus on research and reflection on teaching and learning, AR can help teachers become more autonomous and critical professionals who endeavor to suggest solutions to classroom problems.

### **Lesson Study**

Lesson study (LS) is defined as the “systematic investigation of classroom pedagogy conducted collectively by a group of teachers/students, with the aim of improving the quality of teaching and learning” (Tsui & Law, 2007, p. 1294). Dudley (2014, p. 1) stated that LS is a “highly specified form of classroom action research focusing on the development of teaching practice knowledge.” LS includes many elements of effective PD programs, being contextual, practical, collaborative, student-centered, and research-oriented (Murata, 2011). Dudley (2014, p. 4) further mentioned that LS can enhance both experienced and inexperienced teachers’ professional learning. Through cycles of collaborative planning, observation, and analysis, teachers can see the features of student learning “through eyes of others as well as through their own” and have the opportunity to “compare actual learning observed in the research lesson with the learning we imagined when we planned it.”

However, LS could not be considered without its drawbacks. Understanding the model and its components, preparation before lesson planning, workload, arranging time for the meetings, and sustainability are among the main difficulties experienced by teachers during the process. However, these hardships can be overcome through peer and institutional support. Another suggestion is the involvement of a mentor teacher with LS experience who could also facilitate the process for less experienced group members (Bayram & Bıkmaz, 2018; Fatimah, 2013). Despite its downsides, LS can grant teachers a perspective on student learning and motivate them to perform observation, research, and collaboration to positively impact the teaching and learning in their classrooms.

### **Peer Observation**

In peer observation, a group of teachers alternates in observing one another’s teaching and reflects on the data gained from the in-class observation, audio-, or video-taping of a lesson. Bell (2001) reported that observers or “reviewers” can gain much from the experience of observing a peer’s lessons. For inexperienced teachers, peer observation gives them a chance to observe more experienced teachers, while for experienced teachers, it allows them to see another teacher teaching and managing his/her class. It is also possible to learn a variety of teaching techniques and strategies from one another. While observing a colleague, the observer may construct personal meanings through “observing, analyzing data, reflecting this onto their own teaching, and making decisions about further classroom work” (Engin & Priest, 2014). According to Richards and Farrell (2005), peer observation is a way of forming collegiality, a means of collecting data about teaching and raising self-awareness of one’s teaching practice, as well as an opportunity for receiving feedback from a colleague.

Peer observation may create negative attitudes among teachers for being judgmental; however, the central issue is the teaching rather than each teacher, so there is no place for evaluation in this practice (Richards & Farrell, 2005). The entire process must be conducted in a non-judgmental way. Only when constructive feedback is exchanged between the group members does peer observation become a tool for learning and an appropriate approach to reflective practice. Similarly, Bell (2005) advised that the real focus of peer observation should be on helping teachers

improve their teaching practice so that they can have a mutual experience in which they observe, share insights, and offer assistance to each other. Including peer feedback, reflective practice, and evaluation aspects, peer observation can enable teachers both to assess themselves and their instruction and to see how their peers teach the same material.

### **Professional Learning Visits**

With the enhanced forms of communication available nowadays, it is possible to form new “professional networks” and “school-university partnerships” that can encourage teachers to learn outside school and be exposed to new perspectives (Liebermann, 2000). As professional learning does not happen only by attending training programs or seminars, continuous learning should become a way of living or a regular activity in a teacher’s life (Tobin, 1998). Liebttag and Ark (2017) suggested that school visits are “one of the best forms of professional learning.” When teachers are given the opportunity to visit another department, school, or institution, they often return with comments like “that was the best PD I’ve had for a long while” (Allison, 2014, p. 67). Furthermore, Liebttag and Ark (2017) stated that teachers can gain various experiences through school visits. First, school visits give teachers the opportunity to observe the practice on-site and hear about experiences from the original source. Second, when teachers leave their “comfort zone,” they can plant the seeds of a new collaborative experience, through which they can see how their colleagues practice and learn creative ideas to apply in their own classes.

However, it is important that those who attend school visits have a tolerant, eager, and appreciative attitude towards this type of practices. If conducted in an atmosphere of resistance and disagreement for any reason, the program is likely to fail without achieving its objectives. Thus, school administration or team leaders must make clear the motives for organizing such programs and explain to teachers the expected outcomes of the program (U.S. Department of Education Academy for Educational Development, 2010).

### **Self-Observation**

Self-observation leading to self-awareness and reflection is regarded as the basis of PD, “essential ingredients, even prerequisites, to practicing reflective teaching” (Bailey, Curtis, & Nunan, 2001, p. 22). It can be practiced by observing another teacher’s class, audio or video recordings of lessons, doing in-class surveys, holding interviews with students, colleagues, and supervisors, keeping teaching journals or portfolios, and preparing lesson reports on relevant parts of lessons (Richards & Farrell, 2005; Mermelstein, 2018). Conducted in any one of these ways, self-observation provides the opportunity to question what went well and what did not in a lesson, allowing teachers to learn from their experiences. When video recording, the whole classroom must be recorded without disturbing the students so that it is possible to observe how students respond and react to the lesson plan as well as how teacher behavior, language, and position impact learning. Furthermore, doing surveys and interviews with the aim of receiving feedback from students and colleagues is also useful for teachers to reflect on their own practice. Despite requiring more time than other practices, teachers may also keep a teaching journal or a portfolio that will help them record teaching and learning problems and professional experiences for the purposes of self-evaluation and improvement of their future instruction (Mermelstein, 2018).

Engaging in self-observation can make for a good way for teachers to plan their PD because, by monitoring or observing their behavior, they can gather data about their own behavior and practice in an objective and systematic way (Bailey, Curtis, & Nunan, 2001; Richards & Farrell, 2005). That is to say, rather than being evaluated by a manager or a supervisor, teachers are in this way able to evaluate their own teaching (Richards & Farrell, 2005). If the practice is implemented properly and at regular intervals, it can become a tool for formative assessment, develop one’s teaching practice, and ultimately contribute to student learning (Goe, Bell, & Little, 2008). This way, teachers can get a better understanding of their strengths and weaknesses. By stimulating teachers’ self-awareness, self-observation has various benefits to teacher PD.

### **Student-Led PD**

“Student voice” is a recent term in education literature that refers to the idea of students’ active involvement in decision-making about issues that are important to both students and teachers. The concept is based on continuous communication and interaction between students and teachers (Fielding, 2004; Lodge, 2005; Mitra, 2008). Flutter (2007, p. 344) argued that “listening and responding to what pupils say about their experiences as learners can be a

powerful tool in helping teachers to investigate and improve their own practice.” When teachers and students are able to trust and collaborate with each other, this might pave the way for a “positive learning culture within the school.” Flutter and Rudduck (2004) stated that listening to what students think about teaching, learning, and education can help teachers understand students’ points of views, think of alternative approaches and practices, and lead to a change in classrooms and schools. Allison (2014) wrote that there are arguments about the positive and negative sides of the “student voice,” with opponents arguing that the concept offers little to teachers and school managers. As teachers are the ones with all the expertise in teaching, students should not advise teachers on how to do their jobs. On the other hand, proponents argue that, as students attend a great number of lessons each year, they can say what affects their own learning positively or negatively. For the implementation of student-led PD, holding student-led learning walks, student question-and-answer panels, and student feedback are regarded as essential practices.

### **Teaching Portfolio**

Teaching portfolio is a PD practice mostly based on self-appraisal and teacher-directed learning. Brown (2007, p. 506) defines it as “an assembly of professional handiwork, thoughts and reflections, beliefs and principles, and personal data.” By keeping a teaching portfolio, a teacher is able to evaluate his/her own performance and progress as well as set PD targets (Richards & Farrell, 2005). Furthermore, portfolios might serve as a demonstration of professional qualifications due to their summative nature on the one hand, or as a show of progress with selected documents in relevant areas of concern due to their formative nature (Brown, 2007).

Teachers may keep a portfolio as a demonstration of their work and evidence of how they think, create, and practice. A portfolio can be shown to a supervisor or manager to prove the progress the teacher has made. Besides, a portfolio can serve as a means of self- evaluation and reflection. Keeping a portfolio can encourage teachers to engage in self-assessment. With the help of a portfolio, teachers begin thinking about their priorities, goals, and areas for development in the future. Another benefit of the teaching portfolio is that it can encourage collaboration with other teachers. For instance, it might be used as for peer coaching or peer reviews. With recent advances in technology, portfolios can take the form of electronic portfolios, containing the same content and goals but presented on a computer (Constantino & de Lorenzo, 2002). In this way, it is possible to present portfolio content in audio, video, graphics, and text format.

### **Team Teaching**

Team teaching is defined as “all arrangements that include two or more faculty in some level of collaboration in the planning and delivery of a course” (Davis, 1995, p. 8). In team teaching, the act of giving instruction is shifted from an individual teacher to a team of teachers with the aim of enhancing teaching and learning. As in all collaborative practices, the partners’ understanding of and respect for each other provides a basis for success (Buckley, 2000; Tajino, Stewart, & Dalsky 2016). While there is no one method of team teaching, it should generally involve collaborative planning, content integration, teaching, and evaluation of all teaching and learning processes (Davis, 1997).

As to the benefits of team teaching, Bailey et al. (2001, p. 182) stated that team teaching can help teachers with presenting interactive activities such as role-playing with one another, providing different linguistic models for the learners, performing peer observation, and debriefing after lessons with another peer, which allows for in-depth exploration of what worked, what did not, and why. Additionally, Carless and Walker (2006) suggested that team teaching can encourage communication between teachers, provide more support, make it easier to monitor students better in crowded classes, and provide different perspectives on teaching.

On the other hand, a lack of training in team teaching may cause conflict between team teachers and result in ineffective lessons (Horwich, 1999). If team teaching is implemented without clearly stated objectives and the distribution between the partners is unsatisfactory, it might pose a problem instead of enhancing teaching (Benoit & Haugh, 2001). Rabb (2009) remarked that the rules and roles must be clearly identified and the partners must be aware of how their efforts will contribute to the whole process. The downsides of this method might be overcome if teachers were able to select their own team teaching situation and their partners (Bailey et al., 2001). However, the biggest

challenge for team teachers as proposed by Rabb (2009) is the “time and energy” needed to work as a team. The time and effort needed to plan and prepare for team teaching may cause teachers difficulties in their tight and loaded schedules. Thus, supervisors or administrators should provide teachers with the encouragement, time, and understanding required for them to try out this type of PD practice.

### **Discussion, Conclusion, and Recommendations**

Globalization has made it vital for everyone, including teachers, to continuously learn, share, and collaborate in and outside the workplace. Recent literature on teacher PD has suggested that teachers must seek their self-strategies of improving their instruction and act on their own initiative. Despite the variety of forms PD programs may take, the effective ones do share some common principles. Effective programs respect teachers as individuals, taking their needs, ideas, and decisions into consideration without imposing on them. In effective programs, the focus shifts from teaching to learning, and PD should ultimately result in improved student outcomes. By sharing individual knowledge and expertise with each other, teachers can create a community of practice with their colleagues, engage in research, and reflect on and evaluate their practice to improve student learning. No matter what type of PD practice teachers are involved in, whether it is individual, collaborative, face-to-face, or online, it is essential to design and implement the programs in harmony with the needs and expectations of teachers, learners, and the learning environment. Thus, identifying teachers’ needs through surveys, in-depth interviews, or observations can contribute to making effective PD programs. Very importantly, students should be placed at the heart of all teaching and PD practice. For this reason, teachers need more opportunities to experiment with learners, focusing on how they think, learn, and get motivated. If their perspective shifted from teaching to learning, teachers could hear what their students were saying and shape their own PD practices depending on the feedback.

Although there is no “one-size-fits-all” PD practice, awareness is regarded as the key to improvement. As the literature suggests, self-observation can trigger teacher awareness, initiate reflection, and result in improved instruction. Thus, it is essential that observation, either by oneself or by peers, is encouraged among teachers by school administrations, senior teachers, and teacher trainers, expressing how these practices can facilitate PD and what sorts of benefits teachers can expect from the process. Though encouraging teachers to learn from each other’s ideas, knowledge, and practices, peer observation can be met with resistance from teachers, as they might mistakenly think that they will be judged, criticized, or evaluated during the process. Particularly in societies where there is an absence of collaborative culture, it would not be unexpected in the first place for teachers to be resistant to peer observation. However, if the aims and procedures are openly discussed with teachers and those with experience in peer observation guide inexperienced teachers, teachers’ prior concerns and prejudices might be overcome. Thus, collaborative practices should be integrated into PD programs and encouraged more among teachers. This might also help overcome teacher isolation as well as their fear of observation and collaboration.

Furthermore, by participating in professional learning visits, teachers can build rapport with other teachers who work in other institutions and share their knowledge and experience. Very importantly, they can realize that they are not the only ones who face certain concerns and problems in their profession. This might come as a relief to teachers and motivate them. Collaborative PD practices like professional learning visits, peer observation, team teaching, and lesson study might be challenging in light of teachers’ other duties because they might require a lot of time and effort to prepare for, implement, and evaluate. Until teachers have adjusted to collaboration and are able to benefit from its advantages, they might feel uncomfortable and dissatisfied trying to achieve several things at once. This might negatively affect the quality of their work, decrease their motivation, and make them feel like there is no opportunity for PD. In this case, administrator support is essential. Without receiving support from their supervisors or line managers, teachers may feel unconfident about taking steps forward in their development. Thus, administrators have as much responsibility to design and conduct effective PD programs as teachers do.

As the literature suggests, action research and lesson study can enable teachers to conduct classroom research, develop their research skills, and improve the quality of teaching and learning in their classrooms. If teachers are supported in doing research either individually or in collaboration with other colleagues, they can apply theory in practice in a real environment. Furthermore, teachers can keep a record of the experience from a study or research in a teaching portfolio and reflect on their learning throughout the process.

On the other hand, PD programs are unique and vary depending on context and the needs and profiles of participants. Thus, it is important to plan context-specific and teacher-led PD through which teachers, learners, and schools can achieve positive outcomes. PD can impact quality only when all the stakeholders have a shared vision of and similar expectations from education. For this reason, there should be more collaboration and cooperation among universities, school leaders, teacher trainers, and educators to enhance the standards of teaching and learning. Pre-service and in-service staff and policy-makers should work together and exchange ideas and experiences more often. There should be more communication between teachers, who can benefit from opportunities to observe each other and to teach and reflect on teaching together. Finally, no further improvement can be expected without evaluation and follow-up. A PD program should be evaluated by all participants and periodically redesigned in line with the feedback. Only if a program is sustainable and has a significant duration can we make sound decisions about its strengths, weaknesses, and impacts.



## References / Kaynaklar

- Allison, S. (2014). *Perfect teacher-led CPD*. Carmarthen, Wales: Independent Thinking Press.
- Bailey, K., Curtis, A., & Nunan, D. (2001). *Pursuing professional development: the self as source*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Bayram, İ., & Bıkmaz, F. (2018). Exploring the lesson study experience of EFL instructors at higher education: A pilot study. *Journal of Qualitative Research in Education*, 6(3), 313-340. doi:10.14689/issn.2148-2624.1.6c3s15m
- Benoit, R., & Haugh, B. (2001). Team teaching tips for foreign language teachers. *The Internet TESL Journal*, 7(10), 1-8.
- Bell, M. (2001). Supported reflective practice: A programme of peer observation and feedback for academic teaching development. *The International Journal for Academic Development*, 6(1), 29-39.
- Bell, M. (2005). *Peer observation partnerships in higher education*. Milperra, NSW: Higher Education Research and Development Society of Australasia Inc.
- Borg, S. (2015a). *Contemporary perspectives on continuing professional development*, Ankara: British Council.
- Borg, S. (Ed.). (2015b). *Professional development for English language teachers: Perspectives from higher education in Turkey*. Ankara: British Council. Retrieved from <https://www.teachingenglish.org.uk/article/professional-development-english-language-teachers-perspectives-higher-education-turkey>
- Broad, K. & Evans, M. (2006). *A review of literature on professional development content and delivery modes for experienced teachers* (Technical report). Toronto, ON: Ontario Ministry of Education.
- Brown, H. D. (2007). *Principles of language learning and teaching*. White Plains, NY: Pearson Longman.
- Brown-Easton, L. (2004). *Powerful designs for professional learning*. Oxford, OH: National Staff Development Council.
- Brown, M., & Macatangay, A. (2002). The impact of action research for professional development: Case studies in two Manchester schools. *Westminster Studies in Education*, 25(1), 35-45.
- Buckley, F. J. (2000). *Team teaching: What, why and how?* Thousand Oaks, CA: Sage.
- Burns, A. (2010). *Doing action research in English language teaching*. New York, NY: Routledge.
- Carless, D., & Walker, E. (2006). Effective team teaching between local and native speaking English teachers. *Language and Education* 20(6), 463-477.
- Corcoran, T. C. (1995). *Transforming professional development for teachers: A guide for state policymakers*. Washington, DC: National Governors' Association.
- Constantino, P. M., & de Lorenzo, M. N. (2002). *Developing a professional teaching portfolio*. Boston: Allyn and Bacon.
- Darling-Hammond, L., & McLaughlin, M. W. (1995). Policies that support professional development in an era of reform. *The Phi Delta Kappan*, 76(8), 597-604.
- Davis, J. R. (1995). *Interdisciplinary course and team teaching: New arrangement for learning*. Phoenix, TX: ACE/Oryx.
- Davis, J. R. (1997). *Interdisciplinary courses and team teaching*. Phoenix, TX: American Council on Education/Oryx Press Series on Higher Education.
- Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. London: Falmer Press.
- Delong, J., & Wideman, R. (Eds.) (1998). *Action research: School improvement through research-based professionalism - Professional development kit*. Mississauga, Ontario: The Ontario Public School Teachers' Federation.
- Dudley, P. (2014) *Lesson study: A handbook*. Retrieved from <http://lessonstudy.co.uk/lesson-study-a-handbook>
- Engin, M., & Priest, B. (2014). Observing teaching: A lens for self-reflection. *Journal of Perspectives in Applied Academic Practice*, 2(2), 2-9.

- Fatimah, N. (2013). Challenges in implementing lesson study at higher education. Proceedings of *ISELT FBS Universitas Negeri Padang*, 1, 201-205.
- Fielding, M. (2004). Transformative approaches to student voice: Theoretical underpinnings, recalcitrant realities. *British Educational Research Journal* 30(2), 295-311.
- Flutter, J. (2007). Teacher development and pupil voice. *The Curriculum Journal*, 18(3), 343-54.
- Flutter, J., & Rudduck, J. (2004). *Consulting pupils: What's in it for schools?* London: Routledge Falmer.
- Goe, L., Bell, C., & Little, O. (2008). Approaches to evaluating teacher effectiveness: A research synthesis. Washington, DC: National Comprehensive Center for Teacher Quality.
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Guskey, T. R., (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(3), 381-391.
- Harris, B. (2000). A strategy for identifying the professional development needs of teachers: A report from New South Wales. *Journal of In-Service Education*, 26(1), 25-47. doi:10.1080/1367458000200109
- Horwich, J. (1999, October 24). Cracks widen in team teaching of English. *Asahi Evening News*, Life Section.
- Kennedy, A. (2005). Models of continuing professional development: A framework for analysis. *Journal of In-Service Education*, 31(2), 235-250.
- Lieberman, A. (2000). Networks as learning communities: Shaping the future of teacher development. *Journal of Teacher Development*, 51(3), 221-227.
- Liebtag, E., & Ark, V. T. (2017). *Professional learning: The power of school visits*. Retrieved from <http://www.gettingsmart.com/2017/03/professional-learning-the-power-of-school-visits>
- Little, J. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers College Record*, 9(4), 509-536.
- Liu, L. B. (2015). *Teacher educator international professional development as ren*. Heidelberg: Springer.
- Lodge, C. (2005). From hearing voices to engaging in dialogue: Problematizing student participation in school improvement. *Journal of Educational Change*, 6(2), 125-146.
- McLaughlin, M., & Zarrow, J. (2001). Teachers engaged in evidence-based reform: Trajectories of teachers' inquiry, analysis, and action. In A. Lieberman & L. Miller (Eds.), *Teachers caught in the action: Professional development that matters* (pp. 79-101). New York, NY: Teachers College Press.
- McNiff, J., Lomax, P., & Whitehead, J. (1996). *You and your action research project*. London: Routledge.
- Mermelstein, D. A. (2018). Reflective teaching as a form of professional development. *MexTesol Journal*, 42(4). Retrieved from <http://mextesol.net/journal/public/files/f562775447eac0dfc9111adccd6c25be.pdf>
- Mitra, D. L. (2008). *Student voice in school reform*. Albany, NY: SUNY Press.
- Muijs, D., Day, C., Harris, A., & Lindsay, G. (2004) Evaluating continuing professional development: An overview. In C. Day & J. Sachs (Eds.), *International handbook on the continuing professional development of teachers* (pp. 291-310). Ballmoor, Bucks: Open University Press.
- Murata, A. (2011). Introduction: Conceptual overview of lesson study lesson study research and practice in mathematics education. In L. Hart, A. Alston, & A. Murata (Eds.). *Lesson study research and practice in mathematics education* (pp. 1-12). Dordrecht: Springer.
- OECD (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OECD Publications. Retrieved from <https://www.oecd.org/edu/school/35004165.pdf>

- Rabb, R. (2009). *Team teaching*. Retrieved from [http://www.usma.edu/cfe/Literature/Rabb\\_09.pdf](http://www.usma.edu/cfe/Literature/Rabb_09.pdf)
- Richards, J. C., & Farrell, T. S. C. (2005). *Professional development for language teachers: Strategies for teacher learning*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Richardson, S., & Díaz-Maggioli, G. (2018). *Effective professional development: Principles and best practice* (Part of the Cambridge Papers in ELT series). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rose, J., & Reynolds, D. (2009). Teachers continuing professional development: A new approach. *20th Annual World ICSEI*, U.K. Retrieved from [www.fm-kp.si/zalozba/ISBN/978-961-6573-65-8/219-240.pdf](http://www.fm-kp.si/zalozba/ISBN/978-961-6573-65-8/219-240.pdf)
- Tobin, D. R. (1998). *Corporate learning strategies: Building your own personal learning network*. Retrieved from <http://www.tobincls.com/learningnetwork.htm>
- Tajino, A., Stewart, T., & Dalsky, D. (Eds.). (2016). *Team teaching and team learning in the language classroom: Collaboration for innovation in ELT*. Abingdon: Routledge.
- Tsui, B. M., & Law, D. Y. K. (2007). Learning as boundary-crossing in school-university partnership. *Teaching and Teacher Education*, 23, 1289-1301.
- U.S. Department of Education Academy for Educational Development. (2010). *Smaller learning communities program grantee guide learning in action: How to conduct and learn from high quality site visits*. Retrieved from <https://www2.ed.gov/programs/slcp/lia-conduct-and-learnhighqualitysitevisits508.pdf>
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: An international review of the literature*. Paris: UNESCO. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001330/133010e.pdf>
- Warren-Little, J. (2001) Professional development in pursuit of school reform. In A. Lieberman & L. Miller (Eds.), *Teachers caught in the action: Professional development that matters* (pp. 23-44). New York, NY: Teachers College Press.
- Wei, R. C., Darling-Hammond, L., Andree, A., Richardson, N., & Orphanos, S. (2009). *Professional learning in the learning profession: A status report on teacher development in the United States and abroad*. Dallas, TX: National Staff Development Council.



## Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Değer Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Burcu Özdemir-Beceren, Zehra Bilgen

*Temel Eğitim Bölümü, Eğitim Fakültesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale, Türkiye*

**Sorumlu Yazar:** Burcu Özdemir Beceren, burcubeceren@comu.edu.tr

**Makale Türü:** Araştırma Makalesi

**Bilgilendirme:** Bu makale, 27-29 Nisan 2017 tarihinde düzenlenen VII. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde sunulan bildirinin genişletilmesi ile oluşturulmuştur.

**Kaynak Gösterimi:** Özdemir Beceren, B., & Bilgen, Z. (2019). Okul öncesi öğretmen adaylarının değer algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 15(4), 363-379. doi: 10.17244/eku.558989

## Investigation of Value Perceptions of Preservice Preschool Teachers in Terms of a Range of Variables

Burcu Özdemir-Beceren, Zehra Bilgen

*Department of Primary Education, Faculty of Education, Canakkale Onsekiz Mart University, Canakkale, Turkey*

**Corresponding Author:** Burcu Özdemir-Beceren, burcubeceren@comu.edu.tr

**Article Type:** Research Article

**Acknowledgement:** This article was generated by expanding the paper presented at the 7th International Educational Research Congress regulated on 27-29 April 2017.

**To Cite This Article:** Özdemir Beceren, B., & Bilgen, Z. (2019). Okul öncesi öğretmen adaylarının değer algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 15(4), 363-379. doi: 10.17244/eku.558989



## Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Değer Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Burcu Özdemir-Beceren, Zehra Bilgen

*Temel Eğitim Bölümü, Eğitim Fakültesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale, Türkiye*

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3680-7511>*

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4146-3090>*

### Öz

Araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmen adaylarının değer algılarını belirlemektir. Değer algıları ile cinsiyet, eğitim öğretim görülen sınıf düzeyi ve akademik başarı düzeyi arasında bir farklılaşmanın olup olmadığını belirlemek araştırmanın alt amaçlarını oluşturmaktadır. Araştırma nicel araştırma modellerinden tarama modeli kullanılarak tasarlanmıştır. Çalışma grubunu Türkiye'nin kuzey batı bölgesinde Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim dalında 2016-2017 eğitim-öğretim yılında eğitim öğretim gören 313 okul öncesi öğretmen adayı oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu ve değer önceliklerini ölçmek amacıyla Schwartz ve diğerleri (2012) tarafından geliştirilmiş Portre Değerler Anketi (PDA57) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmen adaylarının en yüksek değer algı becerisinin iyilikseverlik güvenirlik, en düşük değer algı becerisinin de güç kaynakları olduğu ortaya çıkmıştır. Okul öncesi öğretmen adaylarının değer algı alt boyutlarından olan kurallara uyma ve kişisel güvenlik alt boyutlarının cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Değer algı alt becerilerinden olan saygınlık, öz yönelim davranış, öz yönelim düşünce, evrenselcilik ilgi, iyilikseverlik, güvenirlik, iyilikseverlik sevgi ve toplumsal güvenliğin sınıf düzeyine göre anlamlı olarak farklılaştığı ortaya çıkmıştır. Okul öncesi öğretmen adaylarının değer algı alt becerilerinden olan başarı, evrenselcilik hoşgörü, iyilikseverlik sevgi, kişilerarası uyum ve kurallara uyma becerilerinin akademik başarı düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı sonucu ortaya çıkmıştır.

### Makale Bilgisi

**Anahtar Kelimeler:** Değer algısı, Okul öncesi eğitimi, Öğretmen adayı

### Makale Geçmişi:

Geliş: 29 Nisan 2019

Düzeltilme: 28 Kasım 2019

Kabul: 30 Kasım 2019

**Makale Türü:** Araştırma Makalesi

## Investigation of Value Perceptions of Preservice Preschool Teachers in Terms of a Range of Variables

---

### Abstract

The aim of the research was to determine the value perceptions of preschool teacher candidates. The secondary aim of the research was to determine whether value perceptions differed according to gender, year level of education and academic success level. The research was designed using the screening model from the quantitative research models. The study group for the research comprised 313 preservice teachers attending a Department of Primary Education, Preschool Education branch in Turkey's northwest in the 2016-2017 academic year. The personal information form, created by the researchers, and the Portrait Value Questionnaire (PVQ57), developed by Schwartz et al. (2012) to measure value priorities, were used as data collection tools. At the end of the research, preservice preschool teachers had the highest value perception skills for dependable benevolence with the lowest value perception skills for power resources. It was concluded that the value perception subdimensions of rule conformity and personal security of preservice preschool teachers differed significantly according to gender. The value perception subskills of face, self-directed action, self-directed thought, concerned universalism, dependable benevolence, caring benevolence and societal security were revealed to differ according to class level. The value perception subskills of achievement, tolerant universalism, caring benevolence, interpersonal conformity and rule conformity were concluded to differ significantly according to academic success levels among preschool teacher candidates.

---

### Article Info

**Keywords:** Value perception, Preschool education, Teacher candidate

**Article History:**

Received: 29 April 2019

Revised: 28 November 2019

Accepted: 30 November 2019

**Article Type:** Research Article

## **Giriş**

Kültürü oluşturan temel öğelerden biri olan değerler, bir durum ya da olay hakkındaki düşünceleri, tutumları, davranışları ve kararları etkileyerek hayata anlam veren fikir birliğidir (Zevalsiz, 2014). Değer, genel olarak davranışlara rehberlik eden ilkeler ve temel inançlar, yapılan eylemlerin yargılandığı standartlar olarak tanımlanmaktadır (Halstead ve Taylor, 2000). Bir toplumda insanların deneyimlerinin birikimi sonucunda değerler sistemi oluşur (Hoşgörür, 2017). Değerler insanların iyi-kötü, doğru-yanlış, güzel-çirkin gibi tercihler yapmakta kullandıkları ölçütler olmasından dolayı evrensel bir öneme sahiptir (Şişman, 2000). Kişilerin yaşam tarzları benimsedikleri değere göre oluşmakta olup bu değerlerin önem sırasına konularak bir yapı oluşturulması değerler sistemini meydana getirmektedir (Saracaloğlu, Uça, Başara-Baydilek, & Coşkun, 2013). Düşünce ve eylemlerimizi etkileyerek onlara yön veren ve davranışların temelinde yer alan değerlerin duyuşsal alan içerisinde yer almasından dolayı toplumsal değişimin sağlanması için değerler ve değerler eğitiminin önemi yadsınamaz (Demircioğlu ve Tokdemir,2008). Bu sebeple toplumsal değişimi sağlayacak olan eğitim sistemi o toplumun değerlerini yansıtacak önemli bir niteliğe sahip olmalıdır.

Değerler, insanın yaşadığı çevre ve deneyimleri ile yakından ilgilidir. Değerlerin bu kadar geniş bir yelpazede toplanmasından dolayı değerlerin sistemli bir şekilde verilmesi gereklidir. Değerleri anlamak, değerlerin bireysel ve toplumsal olarak nasıl geliştiğini izlemek için araştırmacılar bu konular üzerinde çalışma yapmaktadırlar (Inglehart ve Baker, 2000; Schwartz, 2006). Yapılan bu çalışmalar insani değerlere ilişkin kuramları ortaya çıkarmıştır. İnsani değerler üzerine en etkili kuramlardan birisini Schwartz (1992) geliştirmiştir. Schwartz değerleri, istek uyandıran, duruma göre önemi değişebilen amaçlar olarak açıklamaktadır (Tosun ve Uyanık-Balat, 2017). Schwartz (1994) değerlerin, biyolojik ve sosyal etkileşimde yol gösterici olduğunu, davranışları motive ettiğini, yaşamı yönlendirdiğini, bireylerin toplumda kabul görmelerini sağlayan normlar edinmelerini sağladığını belirtmiştir. Schwartz (1994; 2006) değerlere ilişkin 10 farklı değer tipinin olduğu bir sınıflama yapmış ve bu değerleri yatay ve dikey olmak üzere iki boyutta toplamıştır.

Yatay boyut, Yeniliğe Açıklık/Muhafazacı Yaklaşım olarak isimlendirilmiştir. Yeniliğe açıklık tarafında “öz-yönelim” ve “uyarılım”, muhafazacı yaklaşım tarafında “güvenlik”, “uyuma” ve “geleneksellik” değerleri yer almaktadır. Yenilikçi alanda yer alan değerler, bireylerin duygusal ve düşünsel yapıları ile ilgili ilişkilerini gerçekleştirmeyi sağlayan değerlerdir. Muhafazakar alanda yer alan değerler, bireyin yakınında olan kişiler, kuruluşlar ve gelenekler ile olan ilişkilerini gerçekleştirir. Dikey boyut, Özgenişletim/Özaşkınlık olarak isimlendirilmiştir. Özgenişletim tarafında “güç” ve “başarı”, özaşkınlık tarafında “evrensellik” ve “iyilikseverlik” değerleri bulunmaktadır. Özgenişletim alanında yer alan değerler başkalarına zarar gelecek olsa da, bireyin kendi çıkarları doğrultusunda davranmasını sağlayan değerlerdir. Özaşkınlık tarafında bulunan değerler ise kendine yakın ya da uzak insanlığın ve doğanın yararı için bencillikten uzak kalmayı sağlayacak değerleri içerir. Yeniliğe açıklık ve özgenişletim alanlarında ortak olarak sadece “hazcılık” değer tipi bulunmaktadır (Schwartz, 1994; Schwartz, 2006; Tosun ve Uyanık-Balat, 2017).Değerlere ilişkin yapılan bu modelde yer alan değer türleri arasında uyumluluk ya da uyumsuzluğa dayalı dinamik bir ilişki bulunmaktadır.

Toplumun sosyo-kültürel öğelerine anlam veren değerler, kişilere ya da gruba yararlı ve beğenilen her şeyi içerir (Özensel, 2003). Bundan dolayı değişimin yaşandığı dünyada daha önceden benimsenen mikro değerler yerini küresel değerlere bırakmıştır. Küresel ya da ortak değerler içerisinde yer alan, adalet, hoşgörü, uzlaşma, refah, özgürlük, ahlak, bilgi, düzen, barış ve kalite değerleri önem kazanmaktadır (Yazıcı, 2006). Dünya üzerinde değişen sosyal yapı sonucunda ortaya çıkan problemlerden çocuklarda etkilenmektedir. Bundan dolayı birçok eğitimci bu sorundan kurtulmanın yolunu değerler eğitiminden geçtiğini düşünmektedir. Ortak değerler olarak adlandırdığımız temelin insani değerleri benimseyen hayatlarında bu değerlere bağlı kalan bireyler yetiştirmek aile, okul ve toplumun temel görevi olmalıdır. Eğitim sistemi içerisinde değerlerin aktarılmasına ilişkin okula düşen bu görevde en önemli rol eğitimcilerdedir (Akbaba-Altun, 2003). Değerler bir bütün olarak eğitim sürecinin tüm aşamasında; öğrenme ortamının düzenlenmesinde, etkinliklerin uygulanmasında, öğretim stratejisinin belirlenmesinde, içeriğin oluşturulmasında, sınıf içi davranışlarda, öğretim stiline seçilmesinde, disiplin uygulamalarında, öğrenciye ilişkin tutum ve davranışlarda bulunmaktadır (Veugelers ve Vedder, 2003; akt: Balcı ve Yanpar-Yelken, 2010). Okul ortamı etkileşimin sağlandığı değerlerin sosyalleştiği bir ortamdır. Öğretmenlerin değer algılarının hayat görüşleri, değer

öğretimine yönelik stratejileri ve mesleğe ilişkin tutumlarında önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir (Balcı ve Yanpar-Yelken, 2010). Bu sebeplerden dolayı eğitim kurumlarında görev alacak olan öğretmen adaylarının nasıl bir kültürlenme ve sosyalleşme süreci içerisinde oldukları belirlenerek onların değer algılarının bilinmesi önemlidir (Sarı, 2005). Öğrencilerin eğitim sürecinde ilk karşılaştıkları ve ailelerinden sonra model aldıkları kişilik ve karakter oluşumunda önemli okul öncesi öğretmenleri önemli bir yere sahiptir. Bundan dolayı gelecekte okul öncesi öğretmenliği yapacak olan okul öncesi öğretmen adaylarının değer algılarının belirlenmesi ve bu değer algılarının evrensel değerlere göre eğitim sürecinde şekillendirilmesi önemlidir. Araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmen adaylarının değer algılarını belirlemektir. Bu ana amaç doğrultusunda araştırmanın alt amaçları ise aşağıda yer almaktadır.

Okul öncesi öğretmen adaylarının;

1. Değer algıları nasıldır?
2. Değer algıları cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?
3. Değer algıları eğitim-öğretim gördükleri sınıf düzeyine göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?
4. Değer algıları akademik başarı düzeyine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?

### Yöntem

Araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının değer algılarını belirlemek amaçlandığından betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, daha önceden var olan modelleri, geçmişte olan ve hala varlığını sürdüren bir durumun görüldüğü gibi açıklanması ile açıklanabilecek bir yaklaşımdır (Karasar, 2014). Okul öncesi öğretmen adaylarının değer algılarının ortaya çıkarılacağından araştırmada tarama modeli kullanılmıştır.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye'nin kuzey batı bölgesinde Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim dalında 2016-2017 eğitim-öğretim yılında eğitim gören 313 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışma grubunda bulunan okul öncesi öğretmen adaylarının demografik özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 1'de yer almaktadır.

**Tablo 1:** Çalışma grubunu oluşturan öğretmen adaylarının demografik özellikleri

		f	%
Cinsiyet	Kadın	276	88.20
	Erkek	37	11.80
Eğitim-öğretim gördükleri sınıf düzeyi	1. sınıf	89	28.40
	2. sınıf	88	28.10
	3. sınıf	102	32.60
	4. sınıf	34	10.90
Akademik başarı düzeyi	2.01 - 2.50(düşük)	114	36.40
	2.51 - 3.00(orta)	121	38.70
	3.01 - 3.50(yüksek)	78	24.90

Tablo 1'e göre araştırmaya katılan okulöncesi öğretmen adaylarının %88.2'si kadın, %11.8'i erkektir. Okul öncesi öğretmen adaylarının sınıf düzeyine göre en yüksek oranın %32.6 ile "3. sınıfta", akademik başarıya göre ise en yüksek oranın %38.7 ile 2.51-3.00 aralığında olduğu görülmektedir.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının değer algılarını çeşitli değişkenler açısından incelemek amacıyla, araştırmacılar tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu ile Portre Değerler Anketi (PDA57) kullanılmıştır.

### Kişisel Bilgi Formu

Okul öncesi öğretmen adaylarına araştırma amacıyla kullanılacak olan demografik özellikleri belirlemek amacıyla, amacıyla öğretmen adaylarına, cinsiyet, öğrenim görülen sınıf düzeyi ve akademik başarı düzeyine ilişkin soruların sorulduğu formdur.



### Portre Değerler Anketi

Portre Değerler Anketi (PDA 57), katılımcıların değer önceliklerini ölçmek amacıyla Schwartz ve diğerleri (2012) tarafından geliştirilmiş olup anketin yapı geçerliliği farklı kültürlerde görgül olarak ortaya çıkmıştır. Anket, 57 maddeden oluşmakta olup her biri üç maddeden oluşan 19 farklı değer tipinden oluşmaktadır. Ankette, “Saygınlık”, “Güç kaynakları”, “Güç baskınlığı”, “Başarı”, “Hazcılık”, “Uyarılma”, “Öz yönelim davranış”, “Öz yönelim düşünce”, “Evrenselcilik hoşgörü”, “Evrenselcilik doğa”, “Evrenselcilik ilgi”, “İyilikseverlik güvenirlilik”, “İyilikseverlik sevgi”, “Alçakgönüllülük”, “Kişilerarası uyum”, “Kurallara uyma”, “Geleneksellik”, “Toplumsal güvenlik” ve “Kişisel güvenlik” değer tipleri bulunmaktadır. Ankette yer alan her bir madde kişi için belli bir şekilde davranmanın önemini ifade etmeye yarayan cümle portrelerinden oluşmaktadır. Ankette yer alan maddelerden herhangi birine ilişkin “Kuralları veya düzenlemeleri asla ihlal etmemek onun için önemlidir.” ifadesi örnek olarak verilebilir. Ankette yer alan her bir soruda katılımcılara cevaplaması için altı aralıklı (1 = Bana hiç benzemiyor, 2 = Bana benzemiyor, 3 = Bana çok az benziyor, 4 = Bana az benziyor, 5 = Bana benziyor, 6 = Bana çok benziyor) derecelendirme kullanılmış olup en uygun seçeneğin işaretlenmesi istenmiştir. On dokuz değer tipi için test- tekrar test yöntemi ile güvenirliliğe bakılmış olup güvenirlilik değerleri .48 ile .81 arasında değişmektedir (Demirutku ve Gümüş-Dirilen, 2014). PDA 57, içerisinde yer alan on dokuz alt boyutun iç tutarlılık katsayısı olan Cronbach Alpha değeri çalışmamızda .68 ile .77 arasında yer almaktadır.

### Verilerin Analizi

Araştırmada verileri analiz etmek için IBM SPSS 24 programı kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistikten faydalanılmış olup verinin dağılımının parametrik olup olmadığını belirlemek amacıyla analizler yapılmıştır. PDA 57 ölçme aracı içerisinde bulunan on dokuz alt boyutun çarpıklık değerinin -1.37 ile 1.07 arasında olduğu ortaya çıkmıştır. Tabachnick ve Fidell’e (2013) göre basıklık ve çarpıklık değerlerinin -1.5 ile 1.5 aralığında olması koşulu ile dağılımın normal dağılım gösterdiğini söylenebilir. Dağılımın parametrik olmasından dolayı araştırmanın amaçları doğrultusunda kullanılacak olan testler de bu duruma göre seçilmiştir. Fark testlerinde ikili gruplar için T-testi, üç ve daha fazla gruplar için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Cinsiyet değişkenine göre farklılığı belirlemek için T-testi, sınıf düzeyi ve akademik başarı düzeyine göre farklılığı belirlemek içinde tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Tek yönlü varyans analizi sonucunda ortaya çıkan farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını ortaya koymak amacıyla post hoc analizlerden Scheffe testi yapılmıştır. Gruplar arasında yapılan farklılaşma testlerinde anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir.

### Bulgular

Araştırmanın alt problemleri doğrultusunda yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular alt problemlere göre aşağıda verilmiştir. Araştırmanın birinci alt problemi olan “Okul öncesi öğretmen adaylarının değer algıları nasıldır?” sorusuna ilişkin olarak elde edilen bulgular Tablo 2’de yer almaktadır.

**Tablo 2:** Okul öncesi öğretmen adaylarının değer algılarına ilişkin durumları

Alt Boyutlar	$\bar{X}$	Ss
Saygınlık	5.01	.82
Güç kaynakları	3.54	1.22
Güç baskınlığı	3.65	1.08
Başarı	4.90	.74
Hazcılık	5.20	.67
Uyarılma	4.76	.86
Öz yönelim davranış	5.33	.70
Öz yönelim düşünce	5.22	.71
Evrenselcilik hoşgörü	5.09	.74
Evrenselcilik doğa	4.98	.83
Evrenselcilik ilgi	5.39	.65
İyilikseverlik güvenirlilik	5.43	.66
İyilikseverlik sevgi	5.35	.67
Alçakgönüllülük	4.66	.80

Kişilerarası uyum	4.73	.86
Kurallara uyma	4.20	1.10
Geleneksellik	4.55	1.09
Toplumsal güvenlik	5.35	.77
Kişisel güvenlik	4.95	.78

Tablo 2'ye göre okul öncesi öğretmen adaylarının değer algıları incelendiğinde en yüksek ortalamaya sahip değer algı becerisinin 5.43 ile "iyilikseverlik güvenilirlik", en düşük ortalamaya sahip değer algısı becerisinin ise 3.54 ile "güç kaynakları" olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca, "evrenselcilik ilgi", "iyilikseverlik sevgi" ve "toplumsal güvenlik" değer algı becerilerinin de yüksek ortalamaya sahip olduğu, "güç baskınlığı", "kurallara uyma" ve "geleneksellik" değer algı becerilerinin de düşük ortalamaya sahip olduğu belirlenmiştir. Değerler algıları alt boyutlar incelendiğinde genel olarak ortalamanın yüksek olduğu söylenebilir. Okul öncesi öğretmen adayları iyilikseverlik güvenilirlik becerisini değer algısında önemli olduğunu, güç kaynaklarının ise çok fazla önemli olmadığını ifade etmişlerdir.

Araştırmanın ikinci alt problemi olan "Okul öncesi öğretmen adaylarının değer algılarının cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?" sorusuna ilişkin olarak yapılan t-testi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 3'te yer almaktadır.

**Tablo 3:** Okul öncesi öğretmen adaylarının değer algılarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonuçları

	Gruplar	N	$\bar{x}$	SS	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Saygınlık	Kadın	276	5.02	.83	.05	.39	311	.69
	Erkek	37	4.96	.77	.12			
Güç kaynakları	Kadın	276	3.50	1.20	.07	-1.55	311	.12
	Erkek	37	3.83	1.34	.22			
Güç baskınlığı	Kadın	276	3.63	1.06	.06	-1.03	311	.30
	Erkek	37	3.82	1.19	.19			
Başarı	Kadın	276	4.92	.73	.04	1.29	311	.19
	Erkek	37	4.75	.81	.13			
Hazcılık	Kadın	276	5.22	.66	.04	1.14	311	.25
	Erkek	37	5.09	.75	.12			
Uyarılma	Kadın	276	4.76	.85	.05	-.13	311	.89
	Erkek	37	4.78	.93	.15			
Öz yönelim davranış	Kadın	276	5.35	.69	.04	1.43	311	.15
	Erkek	37	5.18	.73	.12			
Öz yönelim düşünce	Kadın	276	5.21	.71	.04	-.20	311	.83
	Erkek	37	5.24	.69	.11			
Evrenselcilik hoşgörü	Kadın	276	5.12	.73	.04	1.92	311	.05
	Erkek	37	4.87	.84	.13			
Evrenselcilik doğa	Kadın	276	5.01	.80	.04	1.81	311	.07
	Erkek	37	4.74	1.01	.16			
Evrenselcilik ilgi	Kadın	276	5.40	.63	.03	.82	311	.41
	Erkek	37	5.31	.74	.12			
İyilikseverlik güvenilirlik	Kadın	276	5.46	.64	.03	1.92	311	.05
	Erkek	37	5.24	.79	.13			
İyilikseverlik sevgi	Kadın	276	5.36	.65	.03	.84	311	.40
	Erkek	37	5.27	.76	.12			
Alçakgönüllülük	Kadın	276	4.68	.76	.04	.99	311	.32
	Erkek	37	4.54	1.01	.16			
Kişilerarası uyum	Kadın	276	4.74	.88	.05	.33	311	.73
	Erkek	37	4.69	.78	.12			
Kurallara uyma	Kadın	276	4.25	1.07	.06	2.24	311	.02
	Erkek	37	3.81	1.30	.21			
Geleneksellik	Kadın	276	4.53	1.05	.06	-1.12	311	.26
	Erkek	37	4.74	1.32	.21			
Toplumsal güvenlik	Kadın	276	5.38	.66	.04	1.91	311	.05

	Erkek	37	5.12	1.32	.21			
Kişisel güvenlik	Kadın	276	5.00	.75	.04	3.03	311	.00
	Erkek	37	4.59	.93	.15			

\*p<.05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 3'e göre okul öncesi öğretmen adaylarının değer algı alt boyutlarının cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan t-testi sonucunda "kurallara uyma" ve "kişisel güvenlik" alt boyutları haricinde diğer alt boyutlarda farklılaşmanın olmadığı ortaya çıkmıştır. Kurallara uyma ve kişisel güvenlik alt boyutları ile cinsiyet arasında ortaya çıkan anlamlı farklılaşmanın kadın okul öncesi öğretmen adayları lehine olduğu belirlenmiş (p=2.24; p<.05, p=3.03, p<.05). Saygınlık, başarı, hazcılık, öz yönelim davranış, evrenselcilik hoşgörü, evrenselcilik doğa, evrenselcilik ilgi, iyilikseverlik güvenilirlik, iyilikseverlik sevgi, alçakgönüllülük, kişilerarası uyum ve toplumsal güvenlik alt boyutlarında kadın okul öncesi öğretmen adaylarının puanlarının ortalaması erkek okul öncesi öğretmen adaylarına göre daha yüksektir. Güç kaynakları, güç baskınlığı, uyarılma, öz yönelim düşünce ve geleneksellik boyutlarında ise erkek okul öncesi öğretmen adaylarının puan ortalamaları kadın okul öncesi öğretmen adaylarına göre daha yüksektir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan "Okul öncesi öğretmen adaylarının değer algılarının eğitim-öğretim gördükleri sınıf düzeyine göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?" sorusuna ilişkin olarak yapılan One Way ANOVA testi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4'de yer almaktadır.

**Tablo 4:** Okul öncesi öğretmen adaylarının değer algılarının eğitim-öğretim gördükleri sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları						
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	Fark
Saygınlık	1.sınıf	90	5.14	.87	G.Arası	5.99	3	1.99	2.97	.03	1>4
	2.sınıf	88	5.02	.75	G.İçi	207.83	309	.67			
	3.sınıf	102	5.00	.79	Toplam	213.82	312				
	4.sınıf	33	4.64	.88							
Güç kaynakları	1.sınıf	90	3.55	1.26	G.Arası	8.73	3	2.91	1.95	.12	
	2.sınıf	88	3.47	1.22	G.İçi	459.35	309	1.48			
	3.sınıf	102	3.43	1.20	Toplam	468.08	312				
	4.sınıf	33	4.01	1.09							
Güç baskınlığı	1.sınıf	90	3.62	1.23	G.Arası	2.41	3	.80	.68	.56	
	2.sınıf	88	3.60	1.03	G.İçi	362.43	309	1.17			
	3.sınıf	102	3.64	1.01	Toplam	364.85	312				
	4.sınıf	33	3.90	.98							
Başarı	1.sınıf	90	4.92	.83	G.Arası	3.23	3	1.08	1.97	.11	
	2.sınıf	88	4.89	.63	G.İçi	196.39	309	.54			
	3.sınıf	102	4.98	.67	Toplam	172.63	312				
	4.sınıf	33	4.62	.90							
Hazcılık	1.sınıf	90	5.24	.67	G.Arası	3.27	3	1.09	2.40	.06	
	2.sınıf	88	5.28	.59	G.İçi	140.39	309	.45			
	3.sınıf	102	5.19	.69	Toplam	143.66	312				
	4.sınıf	33	4.92	.81							
Uyarılma	1.sınıf	90	4.78	.99	G.Arası	.64	3	.21	.28	.83	
	2.sınıf	88	4.76	.83	G.İçi	233.73	309	.75			
	3.sınıf	102	4.79	.78	Toplam	234.37	312				
	4.sınıf	33	4.63	.83							
Öz yönelim davranış	1.sınıf	90	5.37	.71	G.Arası	5.70	3	1.90	3.96	.00	1>4, 3>4
	2.sınıf	88	5.32	.68	G.İçi	148.29	309	.48			
	3.sınıf	102	5.42	.60	Toplam	153.99	312				

	4.sınıf	33	4.95	.88								
Öz yönelim düşünce	1.sınıf	90	5.29	.71	G.Arası	6.15	3	2.05	4.17	.00	1>4, 2>4, 3>4	
	2.sınıf	88	5.27	.62	G.İçi	151.85	309	.49				
	3.sınıf	102	5.23	.66	Toplam	158.01	312					
	4.sınıf	33	4.81	.91								
Evrenselcilik hoşgörü	1.sınıf	90	5.12	.80	G.Arası	1.30	3	.43	.77	.51		
	2.sınıf	88	5.06	.77	G.İçi	173.60	309	.56				
	3.sınıf	102	5.15	.68	Toplam	174.90	312					
	4.sınıf	33	4.93	.72								
Evrenselcilik doğa	1.sınıf	90	5.05	.93	G.Arası	2.30	3	.76	1.09	.35		
	2.sınıf	88	5.00	.78	G.İçi	216.47	309	.70				
	3.sınıf	102	4.97	.72	Toplam	218.77	312					
	4.sınıf	33	4.74	.98								
Evrenselcilik ilgi	1.sınıf	90	5.49	.61	G.Arası	5.11	3	1.70	4.15	.00	1>4, 3>4	
	2.sınıf	88	5.40	.66	G.İçi	127.00	309	.41				
	3.sınıf	102	5.42	.55	Toplam	132.12	312					
	4.sınıf	33	5.04	.87								
İyilikseverlik güvenilirlik	1.sınıf	90	5.53	.66	G.Arası	5.24	3	1.75	4.07	.00	1>4, 3>4	
	2.sınıf	88	5.42	.67	G.İçi	132.75	309	.43				
	3.sınıf	102	5.48	.55	Toplam	138.00	312					
	4.sınıf	33	5.08	.86								
İyilikseverlik sevgi	1.sınıf	90	5.46	.62	G.Arası	7.72	3	2.57	5.95	.00	1>4, 2>4, 3>4	
	2.sınıf	88	5.32	.63	G.İçi	133.53	309	.43				
	3.sınıf	102	5.42	.59	Toplam	141.25	312					
	4.sınıf	33	4.92	.93								
Alçakgönüllülük	1.sınıf	90	4.82	.78	G.Arası	4.50	3	1.50	2.37	.07		
	2.sınıf	88	4.62	.83	G.İçi	195.60	309	.63				
	3.sınıf	102	4.62	.74	Toplam	200.10	312					
	4.sınıf	33	4.43	.85								
Kişilerarası uyum	1.sınıf	90	4.69	1.01	G.Arası	.32	3	.10	.14	.93		
	2.sınıf	88	4.76	.74	G.İçi	235.14	309	.76				
	3.sınıf	102	4.76	.81	Toplam	235.47	312					
	4.sınıf	33	4.70	.94								
Kurallara uyma	1.sınıf	90	3.99	1.32	G.Arası	9.55	3	3.18	2.63	.05		
	2.sınıf	88	4.11	.99	G.İçi	373.87	309	1.21				
	3.sınıf	102	4.41	.97	Toplam	383.43	312					
	4.sınıf	33	4.32	1.04								
Geleneksellik	1.sınıf	90	4.71	1.15	G.Arası	4.01	3	1.33	1.123	.34		
	2.sınıf	88	4.48	1.04	G.İçi	367.85	309	1.19				
	3.sınıf	102	4.55	1.09	Toplam	371.86	312					
	4.sınıf	33	4.35	1.00								
Toplumsal güvenlik	1.sınıf	90	5.42	.73	G.Arası	5.58	3	1.86	3.15	.02	1>4	
	2.sınıf	88	5.38	.63	G.İçi	128.05	309	.58				
	3.sınıf	102	5.38	.83	Toplam	187.63	312					
	4.sınıf	33	4.96	.95								
Kişisel güvenlik	1.sınıf	90	4.95	.86	G.Arası	2.68	3	.89	1.45	.22		
	2.sınıf	88	5.03	.70	G.İçi	190.00	309	.61				
	3.sınıf	102	4.97	.72	Toplam	192.68	312					
	4.sınıf	33	4.70	.90								

\*p<.05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4'e göre okul öncesi öğretmen adaylarının değer algı alt boyutlarının eğitim-öğretim görülen sınıf düzeyine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda "saygınlık", "öz yönelim davranış", "öz yönelim düşünce", "evrenselcilik ilgi", "iyilikseverlik güvenilirlik", "iyilikseverlik sevgi" ve "toplumsal güvenlik" alt boyutları haricinde diğer alt boyutların farklılaşmanın olmadığı

ortaya çıkmıştır. “Saygınlık” ve “toplumsal güvenlik” alt boyutlarında ortaya çıkan anlamlı farklılaşmanın birinci sınıf ile dördüncü sınıfta öğrenim gören okul öncesi öğretmenleri arasında birinci sınıfta öğrenim görenler lehine olduğu ortaya çıkmıştır. “Öz yönelim davranış”, “iyilikseverlik güvenirlilik” ve “evrenselcilik ilgi” alt boyutlarında ortaya çıkan anlamlı farklılaşmanın birinci sınıf ile dördüncü sınıf ve üçüncü sınıf ile dördüncü sınıf arasında birinci ve üçüncü sınıfta öğrenim gören okul öncesi öğretmen adayları lehine olduğu belirlenmiştir. “Öz yönelim düşünce” ve “iyilikseverlik sevgi” alt boyutlarında ortaya çıkan anlamlı farklılaşmanın birinci sınıf ile dördüncü sınıf, ikinci sınıf ile dördüncü sınıf ve üçüncü sınıf ile dördüncü sınıf arasında birinci, ikinci ve üçüncü sınıfta öğrenim gören okul öncesi öğretmen adayları lehine olduğu ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan “Okul öncesi öğretmen adaylarının değer algılarının akademik başarı düzeyine göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?” sorusuna ilişkin olarak yapılan One Way ANOVA testi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 5’de yer almaktadır.

**Tablo 5:** Okul öncesi öğretmen adaylarının değer algılarının akademik başarı düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri						ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	Fark
Saygınlık	Düşük	114	5.01	.94	G.Arası	.49	2	.24	.36	.69	
	Orta	121	5.05	.78	G.İçi	213.33	310	.68			
	Yüksek	78	4.95	.71	Toplam	213.82	312				
Güç kaynakları	Düşük	114	3.57	1.30	G.Arası	1.07	2	.53	.35	.70	
	Orta	121	3.47	1.19	G.İçi	467.01	310	1.50			
	Yüksek	78	3.61	1.14	Toplam	468.08	312				
Güç baskınlığı	Düşük	114	3.72	1.12	G.Arası	2.41	2	1.20	1.03	.35	
	Orta	121	3.54	1.07	G.İçi	362.44	310	1.16			
	Yüksek	78	3.72	1.01	Toplam	364.85	312				
Başarı	Düşük	114	4.78	.84	G.Arası	5.27	2	2.63	4.88	.00	3>1
	Orta	121	4.87	.71	G.İçi	167.35	310	.54			
	Yüksek	78	5.11	.56	Toplam	172.63	312				
Hazırlık	Düşük	114	5.26	.72	G.Arası	.59	2	.29	.64	.52	
	Orta	121	5.15	.69	G.İçi	143.07	310	.46			
	Yüksek	78	5.21	.58	Toplam	143.66	312				
Uyarılma	Düşük	114	4.81	.99	G.Arası	1.65	2	.82	1.10	.33	
	Orta	121	4.67	.78	G.İçi	232.72	310	.75			
	Yüksek	78	4.83	.77	Toplam	234.37	312				
Öz yönelim davranış	Düşük	114	5.32	.76	G.Arası	2.32	2	1.16	2.37	.09	
	Orta	121	5.25	.72	G.İçi	151.67	310	.48			
	Yüksek	78	5.47	.54	Toplam	153.99	312				
Öz yönelim düşünce	Düşük	114	5.24	.74	G.Arası	1.12	2	.56	1.11	.33	
	Orta	121	5.14	.74	G.İçi	156.88	310	.50			
	Yüksek	78	5.29	.60	Toplam	158.01	312				
Evrenselcilik hoşgörü	Düşük	114	5.09	.87	G.Arası	5.45	2	2.72	4.99	.00	3>2
	Orta	121	4.96	.69	G.İçi	169.44	310	.54			
	Yüksek	78	5.30	.55	Toplam	174.90	312				
Evrenselcilik doğa	Düşük	114	4.99	.93	G.Arası	2.11	2	1.05	1.51	.22	
	Orta	121	4.89	.86	G.İçi	216.66	310	.69			
	Yüksek	78	5.10	.59	Toplam	218.77	312				
Evrenselcilik ilgi	Düşük	114	5.44	.72	G.Arası	1.41	2	.70	1.67	.18	
	Orta	121	5.31	.61	G.İçi	130.71	310	.42			
	Yüksek	78	5.46	.56	Toplam	132.12	312				
İyilikseverlik güvenirlilik	Düşük	114	5.48	.72	G.Arası	1.06	2	.53	1.20	.30	

	Orta	121	5.36	.68	G.İçi	136.93	310	.44			
	Yüksek	78	5.49	.52	Toplam	138.00	312				
İyilikseverlik sevgi	Düşük	114	5.46	.69	G.Arası	3.05	2	1.52			
	Orta	121	5.23	.71	G.İçi	138.20	310	.44	3.42	.03	1>2
	Yüksek	78	5.38	.55	Toplam	141.25	312				
Alçakgönüllülük	Düşük	114	4.71	.79	G.Arası	.68	2	.34			
	Orta	121	4.60	.85	G.İçi	199.42	310	.64	.53	.58	
	Yüksek	78	4.67	.71	Toplam	200.10	312				
Kişilerarası uyum	Düşük	114	4.77	.94	G.Arası	4.53	2	2.26			
	Orta	121	4.60	.84	G.İçi	230.93	310	.74	3.04	.04	3>2
	Yüksek	78	4.90	.75	Toplam	235.47	312				
Kurallara uyma	Düşük	114	3.98	1.27	G.Arası	20.15	2	10.07			
	Orta	121	4.12	1.00	G.İçi	363.27	310	1.17	8.59	.00	3>1, 3>2
	Yüksek	78	4.62	.86	Toplam	383.43	312				
Geleneksellik	Düşük	114	4.53	1.25	G.Arası	2.39	2	1.19			
	Orta	121	4.48	1.00	G.İçi	369.46	310	1.19	1.00	.36	
	Yüksek	78	4.70	.94	Toplam	371.86	312				
Toplumsal güvenlik	Düşük	114	5.25	.97	G.Arası	2.30	2	1.15			
	Orta	121	5.37	.67	G.İçi	185.33	310	.59	1.92	.14	
	Yüksek	78	5.47	.54	Toplam	187.63	312				
Kişisel güvenlik	Düşük	114	4.88	.91	G.Arası	2.65	2	1.32			
	Orta	121	4.92	.71	G.İçi	190.03	310	.61	2.16	.11	
	Yüksek	78	5.11	.67	Toplam	192.68	312				

\*p<.05 düzeyinde anlamlıdır.

1: Düşük, 2: Orta, 3: Yüksek

Tablo 5'e göre okul öncesi öğretmen adaylarının değer algı alt boyutlarının akademik başarı düzeyine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda "başarı", "evrenselcilik hoşgörüsü", "iyilikseverlik sevgi", "kişilerarası uyum" ve "kurallara uyma" alt boyutları haricinde diğer alt boyutların farklılaşmanın olmadığı belirlenmiştir. "Başarı" alt boyutunda ortaya çıkan anlamlı farklılaşmanın yüksek akademik başarı düzeyine sahip olanlar ile düşük akademik başarı düzeyinde olan okul öncesi öğretmen adayları arasında yüksek düzeyde akademik başarısı olanlar lehine olduğu ortaya çıkmıştır. "Evrenselcilik hoşgörüsü" ve "kişilerarası uyum" alt boyutlarında ortaya çıkan anlamlı farklılaşmanın yüksek akademik başarı düzeyine sahip olanlar ile orta akademik başarı düzeyinde olan okul öncesi öğretmen adayları arasında yüksek düzeyde akademik başarısı sahip olanlar lehine olduğu belirlenmiştir. "İyilikseverlik sevgi" alt boyutunda ortaya çıkan anlamlı farklılaşmanın düşük akademik başarı düzeyine sahip olanlar ile orta akademik başarı düzeyinde olan okul öncesi öğretmen adayları arasında düşük düzeyde akademik başarı gösterenler lehine olduğu belirlenmiştir. "Kurallara uyma" alt boyutunda ortaya çıkan anlamlı farklılaşmanın yüksek akademik başarı düzeyine sahip olanlar ile düşük ve orta akademik başarı düzeyinde bulunan okul öncesi öğretmen adayları arasında ortaya çıkmış olup yüksek düzeyde akademik başarı gösterenler lehinedir.

### Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Okul öncesi öğretmen adaylarının değer algıları incelendiğinde en yüksek değer algı becerisinin iyilikseverlik güvenilirlik, en düşük değer algı becerisinin de güç kaynakları olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu sonuç, Dilmaç, Bozgeyikli ve Çıkkılı'nın (2008) öğretmen adayları ile gerçekleştirdiği çalışmanın sonuçları ile evrensellik, güvenlik, özyönelim ve iyilikseverlik boyutlarının en çok benimsenen değer algıları olması, güç boyutunun ise en az benimsenen değerler arasında yer alması sonuçları ile örtüşmektedir. Fırat ve Açıkgöz'ün (2012) ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin değer algılarını incelediği araştırmasında da evrensellik, iyilikseverlik, güvenlik ve özyönelim boyutlarının en çok tercih edilen boyutlar olması bakımından benzer sonuçlar ortaya koyulmuştur. Bunun yanında Çileli ve Tezer (1998), Aydın (2003), Keskin ve Sağlam (2014), Yalız-Solmaz (2015) tarafından yapılan çalışmalarda özgürlük ve toplumsal değerlere ilişkin algıların yüksek olduğu belirlenmiştir. Okul öncesi öğretmen adaylarının değer algıları oluşurken bireylerin portrelerinde iyilikseverlik güvenilirliğin olması gerektiği önemli görülmektedir. Değer algısının oluşacağı bir portrenin içerisinde mutlaka iyilikseverlik ve güvenilirliğin olması

gerektiği düşünülebilir. Böylece bireyler iyilik ve güvenin olduğu yerde kendilerini daha rahat ifade edecekler değerlerin oluşması daha kolay olacaktır. Okul öncesi öğretmen adaylarının değer algı becerileri incelendiğinde en az olması gereken beceriyi güç kaynakları olarak belirtmelerinde birey üzerinde güç kullanımının bireyde değer oluşmasında ve değerlerin bireyde vücut bulmasında olumsuz etkisi olacağını düşünmeleridir. Bu sebeplerden dolayı güç kaynaklarının değer portresinin oluşmasında olumsuz bir etkisinin olacağı söylenebilir.

Okul öncesi öğretmen adaylarının değer algı alt boyutları olan kurallara uyma ve kişisel güvenlik alt boyutları hariç cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ortaya çıkan bu sonuç Güven (2017), Mehmedoğlu (2006) tarafından yapılan çalışmalardan elde edilen sonuçlar ile benzerlik göstermektedir. Literatürde değer yargılarının cinsiyete göre farklılaştığı sonuçlar da ortaya konulmuştur. Bu bağlamda Dilmaç, Bozgeyikli ve Çıkkılı'nın (2008) öğretmen adayları ile gerçekleştirdiği çalışmada evrensellik ve "özyönelim" boyutlarında erkek öğretmen adaylarının lehine; güç boyutunda ise kadın öğretmen adaylarının lehine anlamlı bir fark söz konusudur. Keskin ve Sağlam'ın (2014) araştırmasında da öğretmen adaylarının insani değerlere sahip olma düzeylerinde, "entellektüel değerler", maneviyat ve özgürlük boyutlarında kadın öğretmen adaylarının lehine anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir. Ayrıca Fırat ve Açıkgöz'ün (2012) araştırmasında, kadınların başarı, hazcılık, evrensellik, geleneksellik ve güvenlik boyutlarına erkeklerden daha çok önem verdiği görülmektedir.

Kurallara uyma ve kişisel güvenlik alt boyutları olan becerilerin kadın okul öncesi öğretmenlerinin daha yüksek olduğu elde edilen bir başka sonuçtur. Kadın okul öncesi öğretmen adayları değer portrelerinin oluşmasında erkek öğretmen adaylarına göre daha fazla kurallara uymaya özen göstermektedirler. Bu durumun ortaya çıkmasında kadın okul öncesi öğretmen adaylarının daha düzenli olmaları, belirlenen şartlara uygun hareket etmeye daha uyumlu oldukları etkindir. Kişisel güvenlik alt boyutunda kadın okul öncesi öğretmen adaylarının puanlarının daha yüksek çıkması değerlerin portrelerde oluşmasında güvenli bir ortamı tercih etmelerinden kaynaklanmaktadır. Böylece kişisel güvenliğin korunması değerlerin oluşmasında bireylerin portrelerine oturmasında daha etken olduğu söylenebilir.

Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmen adaylarının değer algı alt becerilerinden olan saygınlık, öz yönelim davranış, öz yönelim düşünce, evrenselcilik ilgi, iyilikseverlik güvenirlilik, iyilikseverlik sevgi ve toplumsal güvenliğin sınıf düzeyine göre alt sınıf düzeyindeki öğretmen adaylarının lehine anlamlı olarak farklılaştığı ortaya çıkmıştır. Keskin ve Sağlam'ın (2014) araştırmasında ise ortaya çıkan anlamlı farkın 2. ve 3. sınıf öğrencilerin lehine olduğu görülmektedir. Sonuçlar bu anlamda Coşkun ve Yıldırım (2009), Yalız-Solmaz (2015) ve Güven (2017) tarafından yapılan çalışmalarla benzerlik göstermemekte olup bu çalışmalarda sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılaşma ortaya çıkmamıştır. Değer algısının oluşmasında saygınlık ve toplumsal güvenlik boyutunda birinci sınıf öğrencilerinin dördüncü sınıf öğrencilerine göre puanlarının anlamlı düzeyde yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Birinci sınıfta öğrenim gören okul öncesi öğretmen adaylarının değer oluşmasında saygınlığın daha fazla olması gerektiğini belirtmelerinde üniversite eğitim sürecine gelirken saygın olmaya karşı inançları etkindir. Ayrıca birinci sınıfta öğrenim gören okul öncesi öğretmen adaylarının toplumsal güvenlik sağlanarak değer algısının oluşmasında beklentilerinin daha yüksek çıkmasında toplumun güven içerisinde olmasının değer oluşmasında etken bir faktör olacağına olan inançlarının yadsınamayacak olmasıdır. Öz yönelimli davranış, iyilikseverlik güvenirlilik ve evrenselcilik ilgi alt boyutlarında ise dördüncü sınıfta yer alan okul öncesi öğretmen adaylarının puanlarının daha düşük çıktığı belirlenmiştir. Bu durumun ortaya çıkmasında öğrencilerin üst sınıf seviyelerine geldikçe öz yönelim, iyilikseverlik ve evrenselciliğin değer algısı oluşmasında önemini kaybettiğine ilişkin inançlarının artmış olmasının etken olduğu söylenebilir. Öz yönelimli düşünce ve iyilikseverlik sevgi alt boyutlarında ise dördüncü sınıfta bulunan okul öncesi öğretmen adaylarının puanlarının daha düşük olduğu, bu alt boyutlarda birinci, ikinci ve üçüncü sınıfta öğrenim gören okul öncesi öğretmen adaylarının puanlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ortaya çıkan bu sonuç doğrultusunda öze dönük düşünme sonucu oluşan değer algılarında azalmanın meydana gelmesinde alınan eğitim sonucunda bireysellikten uzaklaşmanın olduğu söylenebilir.

Okul öncesi öğretmen adaylarının değer algı alt becerilerinden olan başarı, evrenselcilik hoşgörü, iyilikseverlik sevgi, kişilerarası uyum ve kurallara uymanın akademik başarı düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı ortaya çıkmıştır. Değer algısı alt becerilerinden olan başarının yüksek düzeyde başarı gösteren okul öncesi öğretmenler lehine olduğu görülmektedir. Akademik başarının yüksek olması alt becerilerden olan başarının da yüksek düzeyde olmasından dolayı akademik başarı değer alt becerisinin akademik başarı ile paralellik taşıdığı

söylenbilir. Değer algı alt becerilerinden olan evrenselcilik hoşgörü ve kişilerarası uyum puanlarının akademik başarısı yüksek olanlarda orta düzeyde olanlara göre daha yüksektir. Bu sebepten dolayı akademik başarının evrenselcilik ve kişilerarası uyumu geliştirmede etkili olduğunu söyleyebiliriz. İyilikseverlik sevgi alt boyutunda akademik başarı düzeyine göre düşük düzeyde olan okul öncesi öğretmen adaylarının puanları daha yüksek çıkmıştır. Elde edilen bu sonuç akademik başarısı düşük olan okul öncesi öğretmenlerinin iyilikseverlik sevginin gelişmesinde daha etkili olduğu söylenbilir. Kurallara uyma alt boyutunda ise anlamlı farklılaşmanın yüksek düzey ile orta ve düşük düzeyde olanlar arasında yüksek düzeydekiler lehine olduğu elde edilen bir başka sonuçtur. Bu sonuç akademik başarının yüksek olması değer algı becerilerinden olan kurallara uyma boyutunu olumlu yönde etkileyen bir unsur olduğunu söylememize olanak sağlamaktadır.

Araştırmada ortaya çıkan sonuçlar doğrultusunda okul öncesi öğretmen adaylarının değer algı becerilerinden olan güç kaynakları içerisinde yer alan olumlu güç kaynakları desteklenmelidir. Erkek öğretmen adaylarına kurallara uygun bir yaşam sürmeye ve kişisel güvenliklerini sağlamaya yönelik çalışmalar yapılmalıdır. Farklı sınıf düzeyinde eğitim gören okul öncesi öğretmen adaylarının birbirleri ile kaynaşmaları sağlanmalıdır. Değer algı becerilerini geliştirmek için okul öncesi öğretmen adaylarının akademik başarılarının arttırılmasına yönelik çalışmalar yapılmalıdır.



## **Extended Abstract**

### **Introduction**

Values are motifs forming the structure of society. All of these motifs reflect society. Value judgments are different and unique between societies. Values have always been present in our thoughts and perceptions since the dawn of humanity. Humanity is freed by our adopted values. Though there are different classifications in the literature, there is one comprehensive classification related to values. According to this classification, values are dealt with in two dimensions as “horizontal” and “vertical”. The horizontal dimension is investigated between two groups of “openness to innovation” and “conservative approach”. On the openness to innovation side the values of “self-direction” and “stimulation” are located, while the conservative approach includes the values of “security”, “conformity” and “tradition”. The vertical dimension ranges from “self-enhancement” to “self-transcendancy”. The self-enhancement side includes “power” and “achievement”, while the self-transcendancy side includes “universalism” and “benevolence” values. The “hedonism” value type is shared between the openness to innovation and self-enhancement areas. Teachers have great responsibilities in the existence of values in society and in transferring them to future generations. New generations should be raised with our value judgements and the efforts displayed by teachers in adopting these value judgements is very valuable. As a result, it is important to know the value judgements of preservice teachers, the teachers of the future. Gaining value judgements from the first stage of teaching in preschool education is important in terms of forming the basis for later periods. As a result, the aim of this research is to investigate the value judgements of preschool teacher candidates. In line with this aim, the answers to the following questions were sought.

For preservice preschool teachers,

- 1) What are their value perceptions?
- 2) Do value perceptions significantly differ according to gender?
- 3) Do value perceptions significantly differ according to year level of education?
- 4) Do value perceptions significantly differ according to academic success levels?

### **Method**

The research used the descriptive screening model with the aim of determining the value perceptions of preservice preschool teachers. The study group for the research comprised 313 preservice teachers attending a Department of Primary Education, Preschool Education branch in Turkey’s northwest in the 2016-2017 educational year. Of the preservice teachers participating in the research, 88.2% were female and 11.8% were male. According to their class level, preservice teachers were mostly in the “3<sup>rd</sup> year”, with a rate of 32.6%, with the highest rate of academic success at “moderate”, with a rate of 38.7%.

With the aim of investigating the value perceptions of preservice preschool teachers in terms of a variety of variables, the Personal Information Form developed by the researchers and the Portrait Values Questionnaire (PVQ57) were used. The Portrait Values Questionnaire (PVQ57) comprises 57 items, with 19 different value types, each including three items. The survey finds the value types of Face, Power—Resources, Power—Dominance, Achievement, Hedonism, Stimulation, Self-Direction—Action, Self-Direction—Thought, Universalism—Tolerance, Universalism—Nature, Universalism—Concern, Benevolence—Dependability, Benevolence—Caring, Humility, Conformity—Interpersonal, Conformity—Rules, Tradition, Security—Societal, and Security—Personal Safety. Each item included on this scale comprises word portraits which aid in expressing the importance of a certain behavior to the individual. For each question on the scale, participants are requested to mark the most appropriate choice from six intervals (1 – not like me at all, 2 - not like me, 3 - a little like me, 4 - somewhat like me, 5 - like me, 6 - very much like me).

The IBM SPSS 24 program was used to analyze data in the research. Descriptive statistics were used for data analysis, with analyses performed with the aim of determining whether the distribution of the data was parametric or not. As the skewness value for the nineteen subdimensions included in the PVQ57 scale tool were between -1.37 to .10 and the kurtosis values were between -.63 and 1.07, they showed normal distribution. As the distribution was parametric, all tests to be used in line with the aims of the research were chosen according to this. Difference tests

used the t test for two-way groups, and one-way analysis of variance for three or more groups. To determine differences according to gender, the t test was used, while one-way analysis of variance was used to determine differences according to class level and academic success. With the aim of revealing which group caused the differences found as a result of one-way analysis of variance, the post hoc analysis of Scheffe test was used. The significance level of .05 was accepted for difference tests between groups.

### Results

When the results of the research are examined, it was revealed that preservice preschool teachers had no differences for value subdimensions, apart from the “conformity—rules” and “security—personal safety” subdimensions. There was significant difference in the conformity-rules and security-personal safety subdimensions according to gender, in favor of female preservice preschool teachers ( $p=2.24$ ;  $p<.05$ ,  $p=3.03$ ,  $p<.05$ ). The mean points for the subdimensions of face, achievement, hedonism, self-direction—action, universalism—tolerance, universalism—nature, universalism—concern, benevolence—dependability, benevolence—caring, humility, conformity—interpersonal, and security—societal were higher for female preservice preschool teachers compared to male preservice preschool teachers. For the dimensions of power—resources, power—dominance, stimulation, self-direction—thought and tradition, the mean points of male preservice preschool teachers were higher compared to female preservice preschool teachers.

According to the class level of preservice preschool teachers, apart from the value perception subdimensions of “face”, “self-direction—action”, “self-direction—thought”, “universalism—concern”, “benevolence—dependability”, “benevolence—caring” and “security—societal”, there were no differences in the other subdimensions. The differences between the “face” and “security—society” subdimensions were between preschool teachers in the first year and fourth year, in favor of first year students. The significant differences in the “self-direction—action”, “benevolence—dependability”, and “universalism—concern” subdimensions were between first year and fourth year students and between third year and fourth year students in favor of preservice preschool teachers attending first and third year teaching. The significant differences in “self-direction—thought” and “benevolence—caring” subdimensions were between first year and fourth year students, between second year and fourth year students, and between third year and fourth year students, in favor of preservice preschool teachers attending the first, second and third year of education.

According to academic success level, apart from the subdimensions of “achievement”, “universalism—tolerance”, “benevolence—caring”, “conformity—interpersonal”, and “conformity—rules”, all other subdimensions of value perceptions were not found to differ among preservice teachers. The “achievement” subdimension was found to be significantly different for preservice preschool teachers with high academic success and those with low academic success, in favor of preservice teachers with high academic success. The subdimensions of “universalism—tolerance” and “conformity—interpersonal” significantly differed between those with high academic success and those with moderate academic success, in favor of preservice preschool teachers with high academic success. The significant difference in the “benevolence—caring” subdimension was between those with low academic success and those with moderate academic success, in favor of preservice preschool teachers with low levels of academic success. The significant difference in the “conformity—rules” subdimension was between those with high academic success and those with low and moderate academic success in favor of preservice preschool teacher candidates with high levels of academic success.

### Discussion and Conclusion

When the value perceptions of preservice preschool teachers are investigated, the highest value perception skill was for benevolence—dependability, with lowest value perception skill for power—resources. The results obtained show similarities to some studies, though some studies observed perceptions related to freedom and social values were highest. Apart from the subdimensions of conformity—rules and security—personal safety, it was concluded that none of the other value perception subdimensions of preservice teachers varied significantly according to gender.

According to another result of the research, the value perception subdimension skills of face, self-direction—action, self-direction—thought, universalism—concern, benevolence—dependability, benevolence—caring and security—societal varied significantly according to class level. This result of the research does not comply with other

study results. Among the results, the face and security—societal dimensions within value perceptions were found to be significantly high for first year students compared to fourth year students. Preservice preschool teachers attending first year education state that face is required more for value formation, while as university education continues it affects their beliefs about face. The points for the subdimensions of self-direction—action, benevolence—dependability and universalism—concern were found to be lower for preservice preschool teachers attending fourth year education. The occurrence of this situation shows that there is an increase in beliefs about self-direction, benevolence and universalism losing their importance as upper class levels are reached.

It was revealed that the value perception subdimensions of achievement, universalism—tolerance, benevolence—caring, conformity—interpersonal, and conformity—rules significantly differed according to the academic success levels of preservice preschool teachers. The value perception subdimension of achievement was observed to be at high levels, in favor of preschool teachers with high levels of success. In line with the results of this research, the value perception skill of power—resources should be supported among preservice preschool teachers by including positive power resources.

### Kaynaklar / References

- Akbaba-Altun, S. (2003). Eğitim yönetimi ve değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(1), 7-18.
- Aydın, M. (2003). Gençliğin değer algısı: Konya örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(3), 121-144.
- Balcı, F. A., & Yanpar-Yelken, T. (2010). İlköğretim öğretmenlerinin “değer” kavramına yükledikleri anlamlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 81-90.
- Coşkun, Y., & Yıldırım, A. (2009). Üniversite öğrencilerinin değer düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(6), 311-328.
- Çileli, M., & Tezer, E. (1998). Life and value orientations of Turkish university students. *Adolescence*, 33(129), 219-224.
- Demircioğlu, İ. H., & Tokdemir, M. A. (2008). Değerlerin oluşturulma sürecinde tarih eğitimi: amaç, işlev ve içerik. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(15), 69-88.
- Dilmaç, B., Bozgeyikli, H., & Çıkılı, Y. (2008). Öğretmen adaylarının değer algılarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(16), 69-91.
- Güven, A. Z. (2017). Türkçe öğretmeni adaylarının değer algılarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *International Journal of Language Academy*, 5(1), 349-359.
- Halstead, J. M., & Taylor, M. J. (2000). Learning and teaching about values: a review of recent research. *Cambridge Journal of Education*, 30, 169-202.
- Hoşgörür, V. (2017). Eğitimin toplumsal temelleri. Ö. Demirel & Z. Kaya, (Ed.) *Eğitim bilimine giriş* (ss. 129-160). Ankara: Pegem Akademi.
- Inglehart, R., & Baker, W. E. (2000). Modernization, cultural change, and the persistence of traditional values. *American Sociological Review*, 65, 19-51.
- Keskin, U., & Sağlam, H. İ. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının insani değerlere sahip olma düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 4(1), 81-101.
- Mehmedoğlu, U. (2006). Gençlik, değerler ve din: Küreselleşme, ahlak ve değerler. U. Mehmetoğlu & Y. Mehmetoğlu (Ed.). *Küreselleşme, ahlak ve değerler* (ss. 54-68). İstanbul: Litera Yayıncılık.
- Özensel, E. (2003). Sosyolojik bir olgu olarak değer. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(3), 217-239.
- Saracaloğlu, A. S., Uça, S., Başara-Baydilek, N., & Coşkun, N. (2013). Öğretmen adaylarının demokratik tutumları ile değer algılarının incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 45-59.
- Sarı, E. (2005). Öğretmen adaylarının değer tercihleri: Giresun Eğitim Fakültesi örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 3(10), 73-88.
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. *Advances in Experimental Social Psychology*, 25(1), 1-65.
- Schwartz, S. H. (1994). Are there universal aspects in the structure and contents of human values? *Journal of Social Issues*, 50(4), 19-45.
- Schwartz, S. H. (2006). A theory of cultural value orientations: Explications and applications. *Comparative Sociology*, 5, 130-180.
- Şahin-Fırat, N., & Açıkgöz, K. (2012). Bazı değişkenler açısından öğretmenlerin değer sistemleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 422-435.
- Şişman, M. (2000). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Tosun, T., & Uyanık-Balat, G. (2017). İlkokul birinci sınıfa devam eden çocukları olan annelerin değer algılarının ve çocuklarına aktarmak istedikleri değerlerin karşılaştırmalı incelenmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama*, 13(3), 498-510.
- Veugelers, W., & Vedder, P. (2003). Values in teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 9, 377-389.

Yalız-Solmaz, D. (2015). Öğretmen adaylarının insani değer düzeyleri: Anadolu Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği bölümünde bir araştırma. *Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi, 8(41)*, 1069-1076.

Yazıcı, K. (2006). Değerler eğitime genel bir bakış. *Türklük Bilimi Araştırmaları, 19*, 499-522.

Zevalsiz S. (2014). Üniversite öğrencilerinin değer algısı: Karabük Üniversitesi örneği. *Turkish Studies -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 9(2)*, 1739-1762.