

Cilt/Volume 3 Sayı/Number 2 Eylül/September 2022

ÖĞRETMEN EĞİTİMİ VE ÖĞRETİM

Teacher Education and Instruction



e-ISSN: 2718-0654

Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

ÖĞRETMEN EĞİTİMİ VE ÖĞRETİM

Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü



Öğretmen Eğitimi ve Öğretim Teacher Education and Instruction

e-ISSN: 2718-0654

Cilt 3 **Sayı** 2 **Eylül** 2022
Volume **Number** **September**

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/jnate>

Dergi İmtiyaz Sahibi-Enstitü Adına / Owner of Publication

Prof. Dr. Hüseyin ARAK - Enstitü Müdürü

Dizinler / Indexes

Türk Eğitim İndeksi

Index Copernicus

Cite Factor

Google Scholar

ASOS İndeks

İletişim / Contact

E-posta / E-mail: eruebildergi@gmail.com

Telefon / Phone: +903524379339

Faks / Fax: +903524379340

Erciyes Üniversitesi, Nuri ve Zekiye Has Enstitüler Binası, Zemin Kat Talas Yolu, Kayseri

ÖĞRETMEN EĞİTİMİ VE ÖĞRETİM

Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü



Editörler / Editors

Dr. Mehmet Emin ÖZTÜRK

Dr. Naime ELCAN KAYNAK

Alan Editörleri / Field Editors

Dr. Asena AYVAZ CAN, *Erciyes Üniversitesi (Sınıf Öğretmenliği)*

Dr. Ahmet Sami KONCA, *Erciyes Üniversitesi (Okul Öncesi Eğitimi)*

Dr. Aslı SAYLAN KIRMIZIGÜL, *Erciyes Üniversitesi (Fen Bilimleri Eğitimi)*

Dr. Emine YAVUZ, *Erciyes Üniversitesi (Eğitim Bilimleri)*

Dr. Emre TOPRAK, *Erciyes Üniversitesi (Eğitim Bilimleri)*

Dr. Galip ÖNER, *Erciyes Üniversitesi (Sosyal Bilimler Eğitimi)*

Dr. Gürkan MORALI, *Erciyes Üniversitesi (Türkçe Eğitimi)*

Dr. Mehmet Emin ÖZTÜRK, *Erciyes Üniversitesi (Özel Eğitim)*

Dr. Merve KIRNAP DÖNMEZ, *Erciyes Üniversitesi (Matematik Eğitimi)*

Dr. Ufuk GİRGIN, *Erciyes Üniversitesi (Yabancı Diller Eğitimi)*

Dil Editörleri / Language Editors

Dr. Semih ZEKA (Türkçe dil editörü)

Dr. Hale ORTAKÖYLÜOĞLU (İngilizce dil editörü)

İstatistik Editörü / Statistics Editor

Dr. Emine YAVUZ

Mizanpaj Editörü / Layout Editor

Arş. Gör. Güzidenur YOLCU

Sekreteryaya / Secretary

Arş. Gör. Y. Büşra YÜKSEL AYKANAT

ÖĞRETMEN EĞİTİMİ VE ÖĞRETİM

Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü



Yayın-Danışma Kurulu / Editorial Advisory Board (1)

Dr. Aaron OSAFO-ACQUAH, *University of Cape Coast, GANA*

Dr. Ahmet YAMAÇ, *Erciyes Üniversitesi*

Dr. Aimee FRIER, *University of South Florida, ABD*

Dr. Aisha YANCEY HOLMES, *University of South Florida St. Petersburg, ABD*

Dr. Ali GÖK, *Mersin Üniversitesi*

Dr. Alpaslan GÖZLER, *Erciyes Üniversitesi*

Dr. Brenda WALKER, *University of South Florida St. Petersburg, ABD*

Dr. Crista BANKS, *Murray State University, ABD*

Dr. Danie ROBERTS-DAHM, *University of South Florida St. Petersburg, ABD*

Dr. Denise DONAHUE, *University of South Florida, ABD*

Dr. Eraldine WILLIAMS-SHAKESPEARE, *University of Technology, Jamaika*

Dr. Gülsüm AKYOL, *Aksaray Üniversitesi*

Dr. Gülsüm GÖK, *Mersin Üniversitesi*

Dr. Halis SAKIZ, *Mardin Artuklu Üniversitesi*

Dr. Haifa AL-SAYYARİ, *King Saud University, Suudi Arabistan*

Dr. Havva YAMAK, *Gazi Üniversitesi*

Dr. İlyas KARADENİZ, *Siirt Üniversitesi*

Dr. Jhon CUESTA, *West Virginia University, ABD*

Dr. Kader BİLİCAN, *Kırıkkale Üniversitesi*

ÖĞRETMEN EĞİTİMİ VE ÖĞRETİM

Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü



Yayın-Danışma Kurulu / Editorial Advisory Board (2)

Dr. Kemal AFACAN, *Artvin Çoruh Üniversitesi*

Dr. Kibar GÜL, *Nevşehir Üniversitesi*

Dr. Lutfi ÖZTÜRK, *T.C. Millî Eğitim Bakanlığı*

Dr. Mahmut Sami KILIÇ, *Kastamonu Üniversitesi*

Dr. Metin BEŞALTI, *Artvin Çoruh Üniversitesi*

Dr. Monica GONZALEZ SMITH, *University of Hawai'i at Manoa, ABD*

Dr. Mustafa HAMALOSMANOĞLU, *Erciyes Üniversitesi*

Dr. Mustafa KARNAS, *Kilis 7 Aralık Üniversitesi*

Dr. Mustafa ÖZTÜRK, *Erciyes Üniversitesi*

Dr. Naim UZUN, *Aksaray Üniversitesi*

Dr. Nusret KAVAK, *Gazi Üniversitesi*

Dr. Onur Emre KOCAÖZ, *Aksaray Üniversitesi*

Dr. Özgül KELEŞ, *Aksaray Üniversitesi*

Dr. Rebecca BURNS, *University of South Florida, ABD*

Dr. Sümeyye DERİN, *Sakarya Üniversitesi*

Dr. Tyler HICKS, *University Of Kansas, ABD*

Dr. Victoria ADAMS DAMJANOVIC, *University of South Florida, ABD*

Dr. Zeynep KÖYLÜ, *University of Basel, İsviçre*

Dr. Zorka KARANXHA, *University of South Florida, ABD*

ÖĞRETMEN EĞİTİMİ VE ÖĞRETİM

Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü



Öğretmen Eğitimi ve Öğretim Teacher Education and Instruction

Dergi öğretmen eğitimi ve öğretimle ilgili tüm alanlardan bilimsel çalışmalarını yayınlamaktadır.

Dergi yılda iki sayı olarak yayınlanan hakemli bir dergidir.

Dergi ücretsiz ve açık erişimlidir.

The journal publishes scientific studies from all fields related to teacher education and teaching.

The journal is a peer-reviewed journal published twice a year.

The journal is free and open access.

Sayı Hakemleri / Reviewers of the Current Issue¹

Dr. Derya ORHAN GÖKSÜN, *Adıyaman Üniversitesi*

Dr. Durdane Tor, *Erciyes Üniversitesi*

Dr. Hüseyin ATEŞ, *Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi*

Dr. Kibar SUNGUR GÜL, *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi*

Dr. Mustafa ÇELEBİ, *Erciyes Üniversitesi*

Dr. Naime ELCAN KAYNAK, *Erciyes Üniversitesi*²

Dr. Neslihan DURMUŞOĞLU SALTALI, *Ordu Üniversitesi*

Dr. Ümmühan ORMANCI, *Bursa Uludağ Üniversitesi*

¹ Listede yer alan hakemler, makalelere verdikleri kararlardan bağımsız olarak listeye eklenmiştir.

² Hakem, makaleye hakemlik yaptığı zamanda editör görevinde değildir.

ÖĞRETMEN EĞİTİMİ VE ÖĞRETİM

Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü



İçindekiler | Contents

Araştırma Makalesi | Research Article

63-80	Ortaokul Öğretmenlerinin Öğrenci Velilerinden Beklentileri Expectations of Secondary School Teachers From Parents of Students Oksana MANOLOVA YALÇIN & Aygul NURYEVA
81-105	21.Yüzyıl Becerileri ve Öğretimine Yönelik Öğretmen Adayı Görüşlerinin İncelenmesi Preservice Teachers' Views about 21st Century Skills and Teaching Emel BAYRAK ÖZMUTLU & Saniye Nur ERGAN
106-119	Aday Öğretmen Yetiştirme Programına İlişkin Aday Öğretmen Görüşleri Pre-service Teachers' Views on Pre-service Teacher Training Program Sevda KUBİLAY & Mete SİPAHİOĞLU
120-132	Biyoloji Öğretmen Adaylarının Kovid-19 Pandemisine ve Biyoloji-Sağlık Eğitimine Yönelik Görüşleri Views of Prospective Biology Teachers on Covid-19 Pandemic and Biology-Health Education Esra ÇAKIRLAR-ALTUNTAŞ & Miraç YILMAZ

Ortaokul Öğretmenlerinin Öğrenci Velilerinden Beklentileri¹

Oksana MANOLOVA YALÇIN, Aygul NURYYYEVA
Erciyes Üniversitesi

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, ortaokulda eğitim almakta olan öğrencilerin daha nitelikli eğitim alabilmeleri için öğretmenlerin öğrenci velilerine yönelik beklentilerinin neler olduğunu saptamaktır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji modeli uygun görülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu, Ankara ili Çankaya ilçesine bağlı resmi ortaokulda 20 ve özel ortaokulda görev yapmakta olan 20 ortaokul öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmış, görüşmeler yüz yüze yapılmış ve içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Verilerin analizi sonucunda ortaokul öğretmen görüşleri “veli-çocuk ilişkisi”, “veli-öğretmen ilişkisi” ve “veli-okul ilişkisi” olmak üzere üç ana temada toplanmıştır. “Veli-çocuk ilişkisi” ile “veli-öğretmen ilişkisi” temaların istenen ve istenmeyen davranışlar olmak üzere iki alt kategorisi saptanmıştır. “Veli-okul ilişkisi” temasında ise sadece istenen davranışlar olduğu saptanmıştır. Ortaokul öğretmenlerinin veli-çocuk ilişkisine yönelik temasında “çocuğun derslerini takip etmeli, çocuğuna sorumluluk vermeli, çocuğuyla yakından ilgilenmeli ve çocuğun teknoloji kullanımını kontrol altına almalı”; veli-öğretmen ilişkisine yönelik temasında “öğretmenle iş birliği ve iletişim içinde olmalı, saygı duymalı”; veli-okul ilişkisine yönelik temasında da “veli toplantılara devamlı katılım sağlanmalı” ifadeleri sıklıkla ifade edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Beklenti, ortaokul, öğretmen, veli

Gönderim: 01.06.2022

Kabul: 09.08.2022

Yayımlanma: 30.09.2022

Sorumlu Yazar:

Aygul NURYYYEVA

aygulnuriyewaa@gmail.com

Önerilen Atıf

Manolova Yalçın, O & Nuryyeva, A. (2022). Ortaokul öğretmenlerinin öğrenci velilerinden beklentileri. *Öğretmen Eğitimi ve Öğretim*, 3(2), 63-80. <https://doi.org/10.55661/jnate.1124413>

¹Bu çalışma birinci yazarın danışmanlığında ikinci yazarın “Ortaokul Öğretmenlerinin Öğrenci Velilerinden Beklentileri” başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Expectations of Secondary School Teachers From Parents of Students²

Oksana MANOLOVA YALÇIN, Aygul NURYEEVA
Erciyes University

ABSTRACT

The purpose of this research is to determine what the teachers' expectations are for the parents of the students so that the students who are studying in secondary school can receive a more qualified education. In the research, the phenomenology model, one of the qualitative research methods, was deemed appropriate. The study group of the research consisted of 20 secondary school teachers working in public secondary schools and 20 private secondary schools in Ankara province Çankaya district. The data of the research were collected with a semi-structured interview form, the interviews were made face to face and analyzed by content analysis method. As a result of the analysis of the data, the opinions of secondary school teachers were gathered under three main themes: "parent-child relationship", "parent-teacher relationship" and "parent-school relationship". Two sub-categories of the themes of "parent-child relationship" and "parent-teacher relationship" were identified as desirable and undesirable behaviors. In the theme of "parent-school relationship", it was determined that there were only desired behaviors. In the theme of the secondary school teachers' parent-child relationship, "they should follow the child's lessons, give responsibility to the child, take care of the child closely and control the child's use of technology"; in the theme of the parent-teacher relationship, "they should cooperate and communicate with the teacher, respect"; In the theme of the parent-school relationship, the statements "continuous participation of parents in meetings" were frequently expressed.

Keywords: Expectation, secondary school, teacher, parent

Received: 01.06.2022

Accepted: 09.08.2022

Published: 30.09.2022

Corresponding Author:

Aygul NURYEEVA
aygulnuriyewaa@gmail.com

Suggestion Citation

Manolova Yalçın, O. & Nuryyeva, A. (2022). Expectations of secondary school teachers from parents of students. *Teacher Education and Instruction*, 3(2), 63-80. <https://doi.org/10.55661/jnate.1124413>

²This study was adopted by the masters thesis of the second author with the help of the first author.

GİRİŞ

Hızla değişen ve gelişen günümüze ayak uydurabilmek ancak kaliteli bir eğitimle mümkündür. Öğrencilerin kaliteli eğitim alabilmeleri iyi bir okul ve öğretmenlerin işini benimseyerek yapmaları önemli bir etkidir. Aynı zamanda Karaçöp'ün de (2020) belirttiği gibi çocukların öğrenmeleri sadece okul sınırlarında gerçekleşmediği gibi tüm yönleriyle gelişmeleri de sadece ev ve ailesiyle sınırlı değildir. Çocuklar okulda, aile ortamında hem de diğer sosyalleşme ortamlarında görerek, yaşayarak edindikleri deneyimler yoluyla öğrenir, gelişir ve bu gelişmeyi sürdürürler. Çocukların nitelikli birey olarak yetişmeleri sürecinde en az buldukları ortamlar kadar o ortamda beraber vakit geçirdikleri kişilerin de önemi büyüktür. Çocukların hayatlarında başta aileler olmak üzere diğer aile fertleri, öğretmenleri ve çocuğun içinde bulunduğu çevredeki bireyler çocuğun sağlıklı gelişim sağlamasında önemli etkenlerdir. Tüm bu faktörler arasında çocuğun doğumundan itibaren yaşamının her aşamasında yer alan ve çocuğun kişilik gelişiminde örnek aldıkları veliler daha fazla ön plana çıkmaktadır. “Anne ve babalar çocukların sürekli ve sonsuz öğretmenleridir” anlayışı bu önemi açıkça ortaya koymaktadır. Çocukların gelişiminde ve öğrenim sürecinde önemli rol oynayan velilerle etkili bir iş birliği oluşturmak için onları öğretmenle iş birliği içinde olmaya isteklendirmek ve öğretmenlerin velilerden beklentilerini açıkça dile getirmeleri büyük bir önem taşımaktadır.

Eğitim-öğretim bir kamu hizmeti olup, gerçek anlamda bireylere yetenekler, bilgi, beceri ve değerler açısından eğitimin verildiği toplumsal kurumlar olan tüm okullarda gerçekleştirilir. Eğitimin verildiği bir okulda, eğitim-öğretim konusunda yeterli bilgisi yani alanın uzmanı olan öğretmenler ve diğer personeller bulunur (Aydın, 2021). Çocuğun eğitim hayatında en önemli role sahip bireylerin başında da öğretmenler gelmektedir. Öğretmen, öğrenciyi evladı gibi seven, saygı duyan yeri geldiğinde anne-baba yaklaşımı sergileyen, öğrencinin akademik başarısında en önemli payı olan kişidir. İşmen Gazioğlu ve Mertol İlgar (2018) öğretmenlerin, öğrencilerin kendilerini gerçekleştirme çabalarının desteklenip zenginleştirilmesinde önemli rolleri olduğunu vurgulamışlardır. Öğretmenlik, bir neslin devamını sağlayan ve toplumun gelişiminde önemli sorumluluklara ve stratejik önemine sahip olan bir meslektir (Gelişli, 2018). Bu bağlamda Özden (1999) bir toplumun gelişmesinde, toplumdaki sosyal barışın ve huzurun sağlanmasında, nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinde, kişilerin sosyalleşmesinde, toplumun kültür ve değerinin gelecek kuşaklara aktarılması sürecinde öğretmenlere başrol düştüğünü vurgulamaktadır. Ancak öğrencinin gelişiminden sadece öğretmenlerin sorumlu tutulması yanlış bir tutumdur. Bu sebeple çocuğun eğitiminde, gelişiminde velilerin rolü de eşit oranda öğretmen kadar önemli bir yere sahiptir. Başarılı bir eğitim sürecinin gerçekleşmesi için veli katılımının hayati bir önem taşıdığını belirten Berger (1991) eğitime veli katılımının faydalarını: öğrencinin eğitime katılımında artış, okulu yarıda bırakan öğrencilerin sayılarında düşüş, öğrencilerin eğitime yönelik isteklendirilmesi ve davranışlarında gelişme, velilerin ve öğrencinin okula karşı olumlu bakış açısını, velilerin öğretmene karşı memnuniyetini sağlamakta olduğunu belirterek bu şekilde sıralamıştır. Dolayısıyla, velilerin okul faaliyetlerine katılımı, her öğretim kademesinde önemlidir (Aydoğan, 2007, akt. Erakin, 2019). Bu sebeple öğretmenlerin, öğrencilerinin kaliteli bir eğitim alabilmeleri için velilerden beklentilerinin neler olduğunu saptamak çalışmanın problemi oluşturmuştur.

Bir çocuk bir çevrede ne kadar uzun yaşar ve yaşadığı çevreyi ne kadar çok benimser ve severse, o çevrenin kültürünü ve ahlaki davranışlarını o kadar çok benimser. Benimsemeye ve taklide en uygun çevre ise, aile ortamıdır (Girişken, 2010). Çocuklarının bilişsel ve kişisel gelişiminde bu kadar etkili bir rol oynayan konumda olan velilerin, çocukları ile sağlıklı ve kaliteli bir iletişim kurabilmesi, onların başarılı bir öğrenci, sorumlu bir vatandaş ve çevresine karşı duyarlı bir insan olmasına katkıda bulunabilmesi için okul öncesi dönemden başlayarak çocuklarına iyi bir rol model olmaları gerekmektedir (Aslanargun, 2007). İlgili alanyazında ailenin eğitime katılımıyla ilgili farklı tanımlamalar bulunmaktadır. Jeynes (2005) aile katılımını, ailelerin çocuklarının eğitim süreçlerine ve deneyimlerine katılımı olarak belirtmiştir. Tezel Şahin ve Ünver'e (2005) göre ise aile katılımı, okulöncesi programına yarar sağlayacak doğrultuda hem velilerin kendi becerilerini hem de çocuklarının gelişim ve eğitimlerine katkıda bulunmaları için organize edilmiş etkinlikler bütünüdür. Hill ve Taylor (2004) ise aile katılımının çocuğun akademik çalışmalarına evde destek olmakla birlikte ailenin okulla ilgili işlerde gönüllü olmasını, okul çalışanları ve öğretmenlerle etkili iletişim kurmasını, okuldaki etkinliklere ve veli toplantılarına katılmasını da içerdiğini ifade etmişlerdir. Özdiç (2014) aile katılımını, eğitim-öğretim sürecinde çocukların ve velilerin ortak yaptıkları çalışmalar olarak

tanımlarken, Bierman vd. (2017) ise çocuğun gelişim ve öğrenme sürecini iyileştirmek için okul ve öğretmenle birlikte hareket eden velileri ve diğer aile üyelerini aile katılımı olarak tanımlamıştır. Aile katılımında amaç: ev ile okul arasındaki düzenli bağlantıyı sağlayarak çocukların gelişimlerinde ve eğitimlerinde birlikte hareket etmeyi sağlamak ve bu sayede bu süreci birbirlerini desteklemektir (Çamlıbel Çakmak, 2010). Ailenin eğitime katılımının önemi kadar, aile katılımının yararlarından da söz edilebilir. MEB Temel Eğitim Genel Müdürlüğü'nün yayınladığı Okul Öncesi Eğitim Programı ile Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitim Rehberi'nde (2013) aile katılımının çocuklar, veliler, öğretmenler ve okul açısından yararları olarak sıralanmaktadır. Velilerin çocuklarına yardımcı olmak için okulla ilgili faaliyetlerde bulunmalarını önleyen veya kısıtlayan faktörler aile katılımının önündeki engeller olarak ifade edilir. Bu engellerden bazıları: dil engelleri, öğretmen tutumları, zaman eksikliği, ailenin çalışma koşulları, yoksulluk, tek ebeveynlik, kültürel ve sosyoekonomik izolasyon, samimiyetsiz okul atmosferi, mahalle baskısı ve ailenin iş bulması gibi sorunlardır (Altshul, 2011; Carter, 2003; Mendez, 2010; Shah ve College, 2009; Washington, 2016; Vega, Moore ve Miranda, 2015; Vera vd., 2012. akt. Karaçöp, 2020). Engeller ailelerin çocuklarının eğitime katılma yeteneğini sekteye uğratar aynı zamanda bu engeller genellikle aileler için olumsuz sonuçlara yol açar (Karaçöp, 2020). Ayrıca ilgili alan yazısında aile katılımına müdahale eden faktörleri belirlemeye yönelik çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Örneğin Tinkler (2002) aile katılımına müdahale eden faktörleri beş kategoride saptamıştır. Bunlar: okul ortamı, kültür ve dil, velilerin eğitim düzeyi, psikolojik sorunlar ve lojistik konulardır (para, zaman ve koşullar). Dolayısıyla, velilerin okul ile iş birliğine girerek, hizmetlerin planlanmasından karar verilmesi sürecine kadar pek çok etkinliklerde temel rol oynamaları eğitimin olmazsa olmazları haline gelmiştir. Bunlar: eğitim programlarının niteliğini arttırmak ve başarısını sağlamak için bilgilendirme toplantıları, bireysel görüşmeler, konferanslar, telefon görüşmeleri, okula geliş-gidiş zamanları, haber mektupları, ailelerle yapılan yazışmalar, duyuru panoları, aile kitaplığı, kitapçıklar, bültenler, dilek kutuları, çevrimiçi uygulamalar (e-posta, web sayfası vb.), ev ziyaretleri, broşürler, gelişim dosyaları (Portfolyo) vb.

Çocuğun kişilik oluşumunda ve gelişiminde aile etkisi oranının, diğer tüm etkenler içerisinde yaklaşık yüzde 50 değerine sahip olması, yaşamı boyunca belirgin olacak davranışların ve alışkanlıkların oluşumunda veli rolünün önemini daha net bir şekilde ortaya koymaktadır. Gelişim uzmanlarının ve eğitim bilimcilerin özellikle vurgu yaptığı en önemli nokta, çocuğun okuldaki başarısı ve sosyal gelişiminde biyolojik, bilişsel ve psiko-sosyal durumları önemli olmaktadır. Bunun yanı sıra da çocuğun ne tür anne-baba tutumlarının baskın olduğu bir aile ortamında yetişmiş olduğudur (Aslanargun, 2007).

Çocuğun eğitimi, aile ve okul arasında paylaşılan bir sorumluluktur. Çocuğun başarısı, velilerin çocuklarının eğitim ortamına ne kadar erken katıldığına ve ne denli özenle yaklaştığına bağlı olmaktadır. Velilerin eğitime katılımı, ev ve okul arasındaki iş birliğinin devamlılığını sağlamakta ve bununla birlikte kazanılan bilgi ve becerilerin pekiştirilmesinde hem de eğitimde sürekliliğin sağlanması sonucu başarının artmasında etkilidir (MEB, 2013). Velinin eğitime katılımını olumlu veya olumsuz yönde etkileyen çeşitli nedenler mevcut, fakat bu nedenlerden en temeli velinin çocuğuna karşı ilgisi olmaktan geçer. Goodall ve Vorhaus (2011) velilerin çocuklarına yönelik ilgilerinin önemini şu şekilde sıralamaktadır:

- Veliler çocuklarının eğitimi ile ne kadar çok ve içten ilgilenirlerse, çocuklarının eğitim alanında başarılı olma olasılığı o kadar yüksektir.
- Okul gelişimi ve okul etkililiği araştırmaları, veli ilgisinin öğrenci başarısını güven altına almada temel faktörlerden biri olduğunu göstermektedir.
- Gelişen ve gelişmeyi süreklilik olarak üstlenen okullar toplumla uyum içerisinde olur ve velilerle güçlü bağlantılar kurarlar.

İlgili alanyazın taraması sonucunda, okulöncesi (Ayyürek vd., 2017; Avcı ve Akdeniz, 2021; Güzelyurt vd., 2019; Kısa Ön, 2021; Manolova Yalçın vd., 2020) ve ilkökul düzeyinde (Acar Ünal, 2021; Balkar, 2009; Ersoy vd., 2010; Kulak, 2020; Kahraman, 2022; Şahin, 2011; Yıldırım ve Dönmez, 2008;) görev yapan öğretmenlerin velilere yönelik beklentilerinin değerlendirilmesini içeren araştırmalara ulaşılmış olup, ortaokul düzeyinde (Acar Ünal, 2021; Balkar, 2009; Çakır ve Yavuz, 2020; Şahin, 2011) görev yapan öğretmenlerin velilere yönelik beklentilerinin değerlendirilmesini içeren daha az araştırmaya rastlanılmıştır. Lindberg ve Demircan (2016) ortaöğretim okullarında aile katılımının değerlendirilmesi

konulu çalışmalarında, okulöncesi ve ilkokul eğitim kademesinde öğrenci, veli ya da öğretmenlerle yapılan çalışmaların yeterli sayıda mevcut olduğunu fakat ortaokul ve lise yıllarına özgü çalışmaların ise oldukça sınırlı olduğu sonucuna ulaşılmışlardır. Hâlbuki öğrencinin eğitim süresince en çok aile desteğine gereksinim duyulan dönemlerden biri, öğrencinin çocukluktan ergenliğe geçiş dönemi olan ortaokul dönemidir. Çünkü çocukluktan ergenliğe geçiş dönemi çocukta hem fiziksel hem de psikolojik açıdan temel değişikliklerin olduğu dönemdir. Bu dönemde karşı tarafla inatlaşma, bireyselleşme, özgürleşme ve kendi kararlarını kendi verme isteği, kötü alışkanlıkları deneme isteği, çabuk öfkelenme, sabırsızlanma, akranlarıyla kendini kıyaslama gibi özelliklerin sık sık görüldüğü yani kimlik kargaşası yaşandığı dönemdir. Bu doğrultuda tüm bu özellikler çocuğun akademik alanını da etkilemektedir. Bu yüzden ergenliğe geçiş dönemini sağlıklı atlatarak kaliteli eğitimi elde edebilmek için okul ve ailenin iş birliği içerisinde ilerlemesi sonucu olumlu sonuçları elde edilebilmektedir. Bu bilgiler doğrultusunda bu çalışmanın genel amacı, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Ankara ili Çankaya ilçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı resmi ve özel ortaokullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin öğrenci velilerine yönelik beklentilerinin neler olduğunu saptamaktır.

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri elde etmek için kullanılan araçlar ve teknikleri hem de toplanan verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Ankara ili Çankaya ilçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı resmi ve özel ortaokullarda görev yapmakta olan ortaokul öğretmenlerinin öğrenci velilerinden beklentilerini saptamaya yönelik olan bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji modeli kullanılmıştır. Fenomenolojik modeli, bireyler tarafından farkında olunan ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olunmayan olgulara odaklanmaktadır. Dolayısıyla tümüyle yabancı olmayan aynı zamanda da tam anlamı kavranamamış olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için fenomenolojik modeli uygun bir araştırma zemini oluşturmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s. 66).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Ankara ili Çankaya ilçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı 20'si resmi ve 20'si özel okullarda görev yapmakta olan toplam 40 ortaokul öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğretmenler amaçsal örnekleme türlerinden olan tipik durum örnekleme yöntemine göre seçilmiştir. Bu örnekleme yöntemine göre, araştırma problemi ile ilgili olarak evrende yer alan çok sayıdaki durumdan tipik olan bir durumun belirlenerek bu örnek üzerinden bilgi toplanmasını gerektirir. Araştırmacı tipik bir durumu seçebilmek amacıyla konuya ilişkin bilgisi olan kişilerle iş birliği yapar, durum hakkında ön bilgi toplar ve sonunda çalışacağı tipik duruma karar verir (Büyüköztürk vd., 2020, s.94). Katılımcıların profili araştırmacı tarafından belirlendikten sonra bu profile uyan herkes amaca yönelik örneklem türünde yer verilmiştir.

2021-2022 eğitim-öğretim yılında Ankara ili Çankaya ilçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı resmi ve özel ortaokullarda görev yapmakta olan ve görüşlerine başvurulmuş öğretmenlere ilişkin bilgilere Tablo 1'de yer verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlerin çalıştığı okul türü, eğitim durumu, cinsiyeti ve mesleki kıdemlerine göre dağılımları

	Değişkenler	f	%
Okul Türü	Resmi Okul	20	50,0
	Özel Okul	20	50,0
Eğitim Durumu	Lisans	33	82,5
	Yüksek Lisans	7	17,5
	Kadın	34	85,0

Cinsiyet	Erkek	6	15,0
Mesleki Kıdemi (Yıl)	0-10 Yıl	14	35,0
	11-20 Yıl	10	25,0
	21 ve üzeri	16	40

Tablo 1'a bakıldığında, çalışmaya katılan ortaokul öğretmenlerinin %50'si resmi, %50'si de özel ortaokullarda görev yapmaktadırlar. Öğretmenlerin eğitim durumlarına bakıldığında; %82,5'i lisans, %17,5'i ise yüksek lisans eğitim durumuna sahip; cinsiyetlerine bakıldığında %85'inin kadın, %15'inin erkek; mesleki kıdemlerinin %35'i 0-10 yıl, %25'i 11-20 yıl ve %40'ının da 21 ve üzeri kıdeminde olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları ve Teknikleri

Ortaokul öğretmen görüşlerine araştırmacı tarafından hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme formu ile ulaşılmıştır. Bu görüşme tekniğinde bireyler, kendi iç dünyalarını açık bir şekilde tanımlamaktan çekinmezler ve görüşmede tüm sorular daha esnek ya da daha sınırlı düzeyde yapılandırılır (Batdı, 2021, s.212). Bu doğrultuda araştırmacı tarafından yapılan alanyazın taraması ve uzman görüşlerine başvurularak görüşme formu geliştirilmiş ve öğretmenlerle yüz yüze görüşme yapılmıştır. Veriler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Araştırma katılımında gönüllülük esas alınmıştır. Katılımcı, öğretmen grubunu, araştırmanın amacı doğrultusunda verecekleri bilgilerin tamamen bilimsel amaçlı kullanılacağı hakkında bilgilendirmiştir. Öğretmenlerle görüşme öğretmenin çalıştığı okul ortamında sadece görüşmeci ve araştırmacının olduğu sessiz bir ortamda gerçekleştirilmiştir. Görüşme kapsamında öğretmenlerden: (I) kişisel özelliklerine (kıdem, eğitim durumu, çalıştığı okul türü ve cinsiyet) ilişkin bilgi alınmıştır, (II) "Ortaokul eğitim döneminde kaliteli eğitimi elde etmek için öğrencilerinizin velilerinden beklentileriniz nelerdir?" şeklinde bir adet açık uçlu soru yönetilmiştir ve alınan yanıtlara ilişkin anında sorulan sorular ile öğretmenlerin nitelikli veli davranışına ilişkin beklentileri ortaya çıkarılmıştır.

Araştırma kapsamında elde edilen verilerin geçerliği ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla veriler: inandırıcılık, aktarılabilirlik, teyit edilebilirlik ve tutarlılık olmak üzere dört süzgeçten geçirilmiştir. Sönmez ve Alacapınar'a (2019) göre inandırıcılık, süreçlerin ve araştırma sonucunda elde edilen sonuçların açık, anlaşılır, tutarlı hem de diğer araştırmacılar tarafından onaylanabilir olmasıdır. Bu doğrultuda araştırma süresince elde edilen veriler kâğıda döküldükten ve rapor haline getirildikten sonra öğretmenlerle paylaşılmıştır. Öğretmenlere rapordaki bilgileri kontrol ederek gerekli gördükleri halde kendi istek ve görüşleri doğrultusunda değiştirebilecekleri belirtilmiştir. Aktarılabilirlik, doğru olan insan deneyimlerinin birçok yönden benzer başka durumlarda da doğru olabilmesi olasılığını ortaya çıkarır (Aydın ve Bayazıt, 2021, s. 189). Aktarılabilirlikte, olgular görelî, yerel, her saniye değişkenlik gösteren, yeniden yapılandırılan, tekrarlanamayan olunca nitel araştırmalardan elde edilen sonuçlar, benzer olay ve olgulara aktarılabilir, fakat tüm olgulara genellenemez. Bu bağlamda araştırmacı olguları, olaylarla ilgili ham verileri belirlenen tema ve kavramlara göre olduğu gibi, yorum katmadan okuyucuya sunması gerekmektedir (Sönmez ve Alacapınar, 2019). Bu araştırma sürecinde de elde edilen bilgilere yorum katılmamasına ve genelleme yapılmamasına özen gösterilmiştir. Yıldırım ve Şimşek'e (2021) göre, teyit edilebilirlik, ulaşılan sonuçları toplanan verilerle sürekli olarak teyit edilmesi ve bu çerçevede okuyucuya mantıklı bir açıklama sunulmasıdır. Bu araştırma bağlamında da elde edilen sonuçların okuyucuya mantıklı bir şekilde sunulmasına dikkat edilerek öğretmen görüşlerinden direkt alıntılarla örnekler sunulmuştur. Tutarlılık, nitel olarak yapılan bir araştırmanın kendi içinde kurallara uygun olarak yapılıp yapılmadığının, yöntemin uygun olarak kullanılıp kullanılmadığının belirlenmesi olarak ele alınabilir (Sönmez ve Alacapınar, 2019, s. 168). Bu araştırmada da tutarlılığının sağlanması yönünde süreç, uzmanlar (ikisi eğitim yönetimi ve denetimi, biri ortaöğretim uzmanı) tarafından takip edilmiştir.

Verilerin Analizi

Yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla öğretmenlerden toplanan veriler içerik analizi yöntemi ile çözümlenmesi yapılmıştır. Tutar ve Erdem'e (2020) göre, nitel içerik analizinin temel amacı, toplanan verileri açıklayabilecek soyut kavramlara (tema) ve ilişkilere ulaşmaktır. Araştırma kapsamında elde edilen verilerin genel içerik analizine başlamadan önce yapılacak analiz güvenilirlik yüzdesi kontrol edilmiş ve içerik analizinde güvenilirliğin belirlenmesi amacıyla genellikle kodlayıcılar arası tutarlılık hesaplanmıştır.

Bu araştırmada içerik analizinde güvenilirliğin belirlenmesi amacıyla güvenilirlik formülü kullanılmıştır ve öncelikle görüşme dökümleri yazılı hale getirilmiştir. Daha sonra hem araştırmacı hem de uzmanlar (ikisi eğitim yönetimi ve denetimi, biri ortaöğretim uzmanı) birbirinden bağımsız olarak öğretmenlere ait görüşme formlarının %20'sini okumuştur ve açık kodlama ile kodlanarak kodlar arası tutarlılık göz önünde bulundurulmuştur. Ardından da kodlanan veriler içeriklerine göre kategorileştirilmiştir. Sonraki aşamada ise, aynı kodlama yapıldıysa, "görüş birliği", farklı kodlama yapıldıysa "görüş ayrılığı" olarak işaretleyerek güvenilirlik yüzdesi ($\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Görüş birliği sayısı}}{\text{toplam görüş birliği} + \text{görüş ayrılığı sayısı}}$), 80 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin analizi kapsamında her veri açık kodlama ile kodlanmıştır ve daha sonra da kodlar arasındaki ilişkiler de göz önüne alınarak kodlanan veriler içeriklerine göre kategorileştirilerek ve ana tema altında toplanarak açıklanmıştır. Araştırmada elde edilen ana temalar "veli-çocuk ilişkisine yönelik beklentiler", "veli-öğretmen ilişkisine yönelik beklentiler" ve "veli-okul ilişkisine yönelik beklentiler" olarak belirlenmiştir. Ayrıca her bir alt kategoride belirtilen kodla ilgili birkaç öğretmenin bu konuda fikir beyan ettiğine ilişkin frekans değerleri hesaplanmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde toplanan verilerin analizinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Ortaokul Öğretmenlerinin Öğrenci Velilerden Beklentilerine İlişkin Bulgular

Araştırmada ortaokul öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak belirlenen, ortaokulda kaliteli eğitimi sağlamak için öğretmen beklentileri "veli-çocuk ilişkisine yönelik beklentiler", "veli-öğretmen ilişkisine yönelik beklentiler" ve "veli-okul ilişkisine yönelik beklentiler" olmak üzere üç ana tema olduğu saptanmıştır. "Veli-çocuk ilişkisine yönelik beklentiler" ve "veli-öğretmen ilişkisine yönelik beklentiler" temalarının istenen ve istenmeyen davranışlar olmak üzere iki alt kategori olduğu, "veli-okul ilişkisine yönelik beklentiler" temasının ise sadece istenen davranışlar alt kategorisinin olduğu saptanmıştır.

Veli-Çocuk İlişkisine Yönelik Beklentiler

Öğretmenlerin en sık ifade ettikleri görüşlerden ulaşılan "veli-çocuk ilişkisine yönelik beklentileri" temasına ilişkin bulgulara Tablo 2'de yer verilmiştir.

Tablo 2. Veli-çocuk ilişkisine yönelik beklentilere ilişkin bulgular

<i>İstenen davranışlar alt kategorisi</i>		
Kod No	Kodlar	f
1	Çocuğunun derslerini takip etmeli	21
2	Çocuğuna sorumluluk vermeli	20
3	Çocuğuyla yakından ilgilenmeli	16
4	Çocuğunun teknoloji kullanımını kontrol altına almalı	10

5	Çocuğunun ödevlerini takip etmeli	9
6	Ev içinde disiplin sağlanmalı	9
7	Çocuğunu desteklemeli	9
8	Çocuğuyla beraber kaliteli zaman geçirmeli	8
9	Çocuğunu anlamalı	8
10	Çocuğuna kitap okuma alışkanlığı kazandırmalı	7
11	Çocuğunu sevmeli ve saygılı olmalı	5
12	Çocuğuna uygun ders çalışma ortamı sağlamalı	5
13	Çocuğuyla paylaşımcı ilişki sağlamalı	5
14	Çocuğunun arkadaş çevresini iyi tanımalı	5
15	Çocuğunu akademik olarak yetenekleri ve istekleri doğrultusunda yönlendirmeli	5
16	Çocuğunu tanımalı	4
17	Çocuk gelişimiyle ilgili bilgi sahibi olmalı	3
18	Çocuğunun fikirlerini önemsemeli	3
19	Çocuğunun okuldaki eğitimini evde desteklemeli	3
20	Çocuğun ders materyallerini temin etmeli	3
21	Huzurlu ev ortamını sağlamalı	3
22	Çocuğa değer vermeli	3
23	Çocuğu sosyal hayata hazırlamalı	3
24	Çocuğa rol model olmalı	3
25	Çocuğa saygıyı öğretmeli	2
26	Çocuğu kararlara dâhil etmeli ve yeri geldiğinde çocuğu ödüllendirmeli	2
27	Veli problemleri anlamalı ve çözüm odaklı olmalı	2
28	Çocuğunun vücut bakımına önem vermeli	2
29	Çocuğun öğrenmesini etkileyen ek kaynaklar kullanılmalı	2
30	Çocuğun okuldaki davranışları takip edilmeli	2

Tablo 2. Veli-çocuk ilişkisine yönelik beklentilere ilişkin bulgular (devamı)

<i>İstenen davranışlar alt kategorisi</i>		
Kod No	Kodlar	f
31	Çocuğa sevgiyi, hoşgörüyü, vicdanlı olmayı öğretmeli	1
32	Çocuğu çeşitli gezilere götürmeli	1
33	Çocuğu sahiplenmeli	1
34	Çocuğa güvenmeli ve takdir etmeli	1
35	Çocuğu mutlu birey olarak yetiştirmeli	1
36	Çocuğu bağımsız birey olarak yetiştirmeli	1
37	Çocuğa rehber olmalı	1
Toplam		189

İstenmeyen davranışlar alt kategorisi

Kod No	Kodlar	f
1	Çocuğunu okula sabah kahvaltısını yaptırmadan göndermemeli	3
2	Çocuğa karşı fazla korumacı olmamalı	3
3	Akademik başarı odaklı olmamalı	2
4	Çocuğunu başkalarıyla kıyaslamamalı	2
5	Çocuğuyla arkadaş olmamalı	2
6	Çocuğu yargılamamalı	1
7	Çocuğun eğitim hakkını engellememeli ve doğruluğu olmayan sıfatlarla seslenmemeli	1
8	Çocuğu eleştirmemeli	1
9	Çocuğa baskı yapılmamalı	1
10	Çocukla korku üzerine ilişki kurulmamalı	1
11	Veli özel sıkıntılarını çocuğa yansıtmamalı	1
12	Çocuğu rencide etmemeli	1
13	Oyunlar oynamasına engel olmamalı	1
Toplam		20

Tablo 2'ye bakıldığında, resmi ve özel ortaokulda görev yapmakta olan öğretmenlerin “veli-çocuk ilişkisine yönelik beklentileri” temasındaki görüşlerinin istenen davranış alt kategorisinde 37 kod 189 tekrar, istenmeyen davranış alt kategorisinde 13 kod 20 tekrar olmak üzere toplam 50 kod altında 209 defa tekrarlandığı görülmektedir. Öğretmenlerin velilere yönelik istenen davranışlar alt kategorisinde en çok tekrar edilen kod “çocuğunun derslerini takip etmeli” olarak yer almaktadır. Öğretmenlerden bazıları koda yönelik açıklamayı şu şekilde yapmışlardır; “*Veli çocuğunun derslerinin takibini yaparak çocuğun yapmadığı yerlere yardım etmesi gerekiyor*”. “*Sınav zamanları bazı öğrencilerimiz farklı dersin sınavına hazırlanabiliyorlar yani derslerini karıştırabiliyorlar velinin bu yüzden çocuğunun dersleriyle yakından ilgilenmesi gerekiyor*”. Öğretmenlerin istenen davranışlar alt kategorisinde en çok tekrar ettikleri kodlardan bir diğeri de “çocuğuna sorumluluk vermeli” şeklindedir. Öğretmenlerden bazıları bu görüşü şu şekilde açıklamışlardır: “*Velinin çocuğuna sorumluluk vermesi gerekiyor çünkü bazı öğrencilerimizin sorumluluk bilinci gelişmediği için derste ders çalışmak istemiyorlar. Sorumluluk bilinci gelişen çocuk zihinsel açıdan gelişir, pratik zekâsı artar ve olaylar arasındaki bağlantıları kurmayı başarabilirler*”. “*Veliler çocuklarını sorumluluk sahibi yapmalılar böylelikle çocuk neyi yapıp neyi yapmayacağını bilebilirler*”. İstenmeyen davranışlar alt kategorisinde en çok tekrar edilen kod “çocuğunu okula sabah kahvaltısını yaptırmadan göndermemeli” olurken, koda yönelik görüşlerini belirten öğretmenlerden bazıları görüşlerini şu şekilde bildirmişlerdir: “*Veli çocuğunu sabah okula aç karna göndermemesi gerekiyor bu durumda çocuk acılmaktan derse konsantre olamıyor*”. İstenmeyen davranışlar alt kategorisinde en çok tekrar edilen bir diğerkod” çocuğa karşı fazla korumacı olmamalı” şeklinde olurken, öğretmenlerden bazıları kodu şu şekilde ifade etmişlerdir: “*Veliler çocuklarının her istediğini yaparak fazla korumacı tavır sergilememeleri gerekiyor*”. “*Bazı öğrenciler şımarık veya bencil olabiliyor bunun nedeni de veli çocuğunun her istediğini yaparak korumacı olmasından kaynaklandığını düşünüyorum*”. Öğretmenlerin istenen davranışlar alt kategorisinde az ifade ettikleri kodlardan biri “veli çocuğu çeşitli gezilere götürmeli” şeklindedir. Bu görüşü belirten öğretmen koda yönelik açıklamayı şu şekilde yapmıştır: “*Veliler çocuklarını çeşitli gezilere götürmeliler çünkü gezinin insanı eğitime gibi sonucu var. Bu geziler dağ, deniz, müze veya şehir gezisi olabilir*”. İstenmeyen davranışlar alt kategorisinde az ifade edilen kodlardan biri de “veli akademik başarı odaklı olmamalı” şeklinde yer alırken koda yönelik öğretmen görüşleri şu şekilde yer almaktadır: “*Veliler çocuklarına karşı akademik başarı değil, hayat başarısına odaklanmalıdır*”.

Veli-Öğretmen İlişkisine Yönelik Beklentiler

Öğretmenlerin ikinci sıklıkla ifade ettikleri görüşlerden ulaşılan “veli-öğretmen ilişkisine yönelik beklentileri” temasına ilişkin bulgular Tablo 3’te yer almaktadır.

Tablo 3. Veli-öğretmen ilişkisine yönelik beklentilere ilişkin bulgular

<i>İstenen davranışlar alt kategorisi</i>		
Kod No	Kodlar	f
1	Veli öğretmenle iş birliği içinde olmalı	20
2	Veli öğretmenle iletişim içinde olmalı	13
3	Veli öğretmene saygı duymalı	8
4	Veli öğretmene destek olmalı	8
5	Veli çocuklarının hatalarını kabul etmeli	6
6	Veli okulda sıkıntı meydana geldiğinde ilk olarak öğretmenle iletişime geçmeli	5
7	Veli öğretmene güvenmeli	4
8	Veli öğretmen yönlendirmelerini önemsemeli	4
9	Veli öğretmene değer vermeli	3
10	Veli çocuğunun yanında öğretmenle ilgili olumlu şeyler söylemeli	2
Toplam		73
<i>İstenmeyen davranışlar alt kategorisi</i>		
Kod No	Kodlar	f
1	Veli öğretmene müdahale etmemeli	12
2	Veli her şeyi öğretmenden beklememeli	8
3	Veli öğretmenden hesap sormamalı	5
4	Veli öğretmene önyargılı yaklaşmamalı	5

Tablo 3. Veli-öğretmen ilişkisine yönelik beklentilere ilişkin bulgular (devamı)

<i>İstenmeyen davranışlar alt kategorisi</i>		
Kod No	Kodlar	f
5	Veli öğrenci başarısızlığından öğretmeni sorumlu tutmamalı	2
Toplam		32

Tablo 3’e bakıldığında, resmi ve özel ortaokulda görev yapmakta olan öğretmenlerin “veli-öğretmen ilişkisine yönelik beklentileri” temasının istenen davranış alt kategorisinde 10 kod ve 73 tekrar, istenmeyen davranış alt kategorisinde 5 kod ve 32 tekrar yer alırken, toplam 15 kod altında 105 defa tekrarlandığı görülmektedir. Öğretmenlerin istenen davranışlar alt kategorisinde en çok tek tekrar ettikleri kod “veli öğretmenle iş birliği içinde olmalı” şeklindedir. Öğretmenlerden bazıları koda yönelik olarak görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir: “*Veli çocuğun okuldaki, sınıftaki davranışlarıyla ilgili bilgi sahibi olarak öğretmenle saygı çerçevesinde iş birliği yapmaları gerekiyor*”. “*Öğretmen öğrenciyle ilgili herhangi bir durum ile karşılaşmadığı süre içerisinde de velinin öğretmenle iş birliği*

içinde olması gerekiyor". İstenmeyen davranışlar alt kategorisinde en çok tekrar edilen kod "veli öğretmene müdahale etmemeli" olurken öğretmenlerden bazılarının açıklamaları şu şekildedir: "Bazı veliler kulaktan duyma bilgilerle öğretmenin işine müdahale ediyorlar. Aslında bu durum öğretmene yardımcı olmak yerine köstek oluyorlar". "Velilerden bazıları benim öğrencilere hazırladığım programa karışıyorlar. Öğretmen bir program hazırladıysa o çocuğun ihtiyacına göre hazırlamıştır". Tablo 3'e bakıldığında istenen davranışlar alt kategorisinde az ifade edilen kod "veli çocuğunun yanında öğretmenle ilgili olumlu şeyler söylemeli" olarak yer alırken bu kodu tekrarlayan öğretmenlerden bazıları koda yönelik olarak açıklamalarını şu şekilde ifade etmişlerdir: "Veli öğrencinin yanında okul ve öğretmenle ilgili olumlu şeyler söylemeli çünkü bu durum öğrencinin öğretmene karşı yaklaşımını etkiliyor". İstenmeyen davranışlar alt kategorisinde az ifade edilen kod, "veli öğrenci başarısızlığından öğretmeni sorumlu tutmamalı" şeklindedir. Öğretmenler görüşlerine şu şekilde açıklık getirmişlerdir: "Bazı veliler suçlayıcı tavırlar sergileyebiliyorlar, çocuklarının başarısızlıklarından öğretmeni sorumlu tutuyorlar, çözüm odaklı davranış sergilemiyorlar". "Bazı velilerimiz çocukları istedikleri notu alamayınca öğretmeni suçlayabiliyorlar. Veliler bu doğrultuda çocuğun gelişimini takip etmeden karşı tarafı suçlamamalıdır".

Veli-Okul İlişkisine Yönelik Beklentiler

Öğretmenlerin en az ifade ettikleri görüşlerden ulaşılan "Öğretmenlerin veli-okul ilişkisine yönelik beklentileri" temasına ilişkin bulgulara Tablo 4'te yer verilmiştir.

Tablo 4. Veli-okul ilişkisine yönelik beklentilere ilişkin bulgular

<i>İstenen davranışlar alt kategorisi</i>		
Kod No	Kodlar	f
1	Veli toplantılara devamlı katılım sağlamalı	16
2	Veli okul kurallarına uymalı	7
3	Veli okulla iş birliği sağlamalı	6
4	Veli okul etkinliklerine katılım sağlamalı	2
5	Veli okula güvenmeli ve değer vermeli	2
Toplam		33

Tablo 4'e bakıldığında resmi ve özel ortaokulda görev yapmakta olan öğretmenlerin "veli-okul ilişkisine yönelik beklentileri" temasının istenen davranışlar alt kategorisinde 5 kod ve 33 tekrar yer almaktadır. Veli-okul ilişkisine yönelik istenen davranışlar alt kategorisinde en sık tekrar edilen kod "veli toplantılara devamlı katılım sağlamalı" şeklindedir. Görüşlerini belirten öğretmenlerin bazılarının açıklamalarından bazıları şu şekildedir: "Veli toplantılarına katılım sayısı az, kaliteli eğitim için veli katılımının devamlı ve kapsamlı sağlanması gerekiyor". "Velilerin veli toplantılarına eksiksiz bir biçimde katılmaları beklentisindedir". Öğretmenlerin veli-okul ilişkisine yönelik istenen davranışlar alt kategorisinde az tekrar ettikleri kod "veli okul etkinliklerine katılım sağlamalı" şeklindedir ve koda yönelik görüş belirten öğretmenler koda ilişkin şu ifadelerle yer vermişlerdir: "Velilerin okul etkinliklerine katılmalarını isterim çünkü katıldıkları zaman çocukta ayrı bir özgüven oluşuyor". Bir sonraki aynı sayıda tekrar edilen kod ise "veli okula güvenmeli" şeklindedir ve öğretmenler bu koda ilişkin olarak görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir: "Velinin kaliteli eğitimi elde edebilmemiz açısından okula güvenmesi gerekiyor". "Veli öncelikle okula değer verecek bu şekilde çocuk da veliden bu davranışı görerek okula değer verecektir".

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırmanın bulgularına göre, “ortaokul öğretmenlerinin öğrenci velilerinden beklentileri” saptanırken ortaokul öğretmenlerinin görüşleri üç ana tema altında toplanmıştır. Ortaokul döneminde öğretmenlerin öğrenci velilerine yönelik beklentileri saptanırken elde edilen temalar frekanslarına göre yüksekten düşüğe doğru: “veli-öğrenci ilişkisine yönelik beklentiler, istenen ve istenmeyen davranışlar”, “veli-öğretmen ilişkisine yönelik beklentiler, istenen ve istenmeyen davranışlar” ve “veli-okul ilişkisine yönelik beklentiler” şeklinde sıralanmıştır.

Ortaokul öğretmenlerinin kaliteli eğitimi sağlamak için velilerden beklentilerini saptamak amaçlı yapılan çalışmada öğretmenlerin en çok tekrar ettikleri “veli-çocuk ilişkisine yönelik beklentileri” teması olurken öğretmenlerin, eğitimdeki temel başlangıcın ailede başladığı ve çocuğun okulda aldığı eğitimin devamlılığının yine ailede sağlandığı görüşlerinin olduğu söylenebilir. Bu çalışma sonucu Manolova Yalçın vd. (2020) okul öncesi eğitimde aranan veli profili betimleme amacıyla yaptıkları bilimsel çalışmada da okul öncesi öğretmenleri aranan veli profilini tanımlarken en sık çocuğun gelişimini destekleme sürecinde aranan veli kategorisinin tekrarlanması bulgularıyla paralellik göstermektedir. Öğretmenlerin “veli-çocuk ilişkisi” temasının istenen davranışlar alt kategorisinde en çok tekrar edilen kod, velinin çocuğuna sorumluluklar vermesi gerektiği olmuştur. Buna benzer olarak Acar Ünal (2021) sürdürülebilir okul-aile iş birliğinin oluşturulmasında öğretmenlerin velilerden beklentilerini saptamak amacıyla yaptığı bilimsel araştırmasında velilerin çocuklara görevler vererek sorumluluk bilinçlerinin kazandırılması gerektiği sonuçları bu çalışma sonucuyla benzerlik göstermektedir. Çalışmada öğretmenlerin bir sonraki tekrarladıkları kodlardan biri de velinin çocuğuyla yakından ilgilenmesi gerektiğine yönelik görüşler olmuştur. Bu sonuca benzer olarak Ayyürek vd., (2017) ebeveyn olarak okul öncesi öğretmenlerinin velilerden beklentilerini saptamak amacıyla yaptıkları bilimsel çalışmada velilerin çocuklarıyla yakından ilgilenmeleri gerektiğini vurgulamaları bu çalışmayla benzer sonuçları göstermektedir. Çelik (2005)’de okul-aile ilişkilerinde yaşanan sorunları tespit etmek amacıyla yaptığı bilimsel çalışmasında öğretmenler velilerin çocuklarıyla ilgilenmediklerine vurgu yapmışlardır. İstenen davranışlar alt kategorisinde öğretmenlerin velilerden çocuğun teknoloji kullanımını kontrol altına alınması, ev içerisinde disiplinin sağlanması, veli tarafından çocuğun desteklenmesi, çocuğunu sevmesi ve saygı duyması, velinin çocuğunu akademik olarak yetenekleri ve istekleri doğrultusunda yönlendirmesi, velinin çocuk gelişimi ile ilgili bilgi sahibi olmaları gerektiği, çocuğun okuldaki eğitiminin evde desteklemesi, çocuğa huzurlu ev ortamı yaratması, çocuğun çeşitli gezilere götürülmesi gerektiğini belirtmişlerdir. İlgili alanyazın tarandığında, elde edilen sonuçlara paralellik gösteren sonuçlara rastlanılmıştır (Acar Ünal, 2021; Babaoğlan vd., 2018; Cömert ve Güleç; 2004; Çelikkaya ve Kuş, 2010; Dam, 2008; Demirkasımoğlu ve Erdoğan, 2010; Manolova vd., 2021; Özmert, 2006; Toran ve Özgen, 2018). Öğretmenlerin “veli-çocuk ilişkisi” temasının istenmeyen davranışlar alt kategorisinde velilere yönelik beklentilere bakıldığında, en çok velinin çocuğunu okula sabah kahvaltısını yaptırmadan göndermemeleri gerektiği bilgisi elde edilmiştir. Çinibulak ve Özkaya (2021) hem de Budak vd., (2005) yaptıkları çalışmalarında sabah kahvaltısının öğrenci başarısını arttırdığı ve kahvaltı yapan öğrencilerin akademik başarılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Araştırma sonucunda araştırmaya katılan ortaokul öğretmenleri çocuğa karşı fazla korumacı olunmaması, çocuğu başkalarıyla kıyaslanılmaması, velilerin akademik başarı odaklı olmamaları gerektiği görüşlerine ulaşılmıştır. Bu elde edilen sonuçlar alanyazındaki yapılan çalışma sonuçlarıyla (Acar Ünal, 2021; Aydoğdu ve Selanik Ay, 2016; Babaoğlan vd., 2018; Manolova vd., 2021) örtüşmektedir.

Öğretmenlerin ikinci sıklıkla tekrar ettikleri görüşleri, “veli-öğretmen ilişkisi” teması olurken, Oktay (2020) okul ve aile iletişimine yönelik yaptığı çalışmada öğretmen-veli iletişiminin çocuğun sağlıklı bir birey olarak gelişimi için önemli olduğu sonucuna ulaşmıştır. “Veli-öğretmen ilişkisi” temasının istenen davranışlar alt kategorisine bakıldığında, öğretmenlerin en çok tekrar ettikleri kod velinin öğretmenle iş birliği içerisinde olması gerektiği olmuştur. Çalışma sonucuna benzer olarak öğretmenlerin velilerden beklentilerine ilişkin ilgili çalışmalarda da (Ayık ve Çalışkan, 2015; Babaoğlan, 2018; Gökçe, 2000; Yurtsever, 2019) velilerin öğretmenlerle iş birliği içerisinde olması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Aynı şekilde öğretmenler velilerin kendilerine saygı duyulması, destek verilmesi, velinin çocuklarının hatalarını kabul etmeleri, okulda sıkıntı meydana geldiğinde ilk olarak öğretmenle iletişime geçmesi, öğretmene güvenmesi, velinin öğretmen yönlendirmelerini önemsemesi ve öğrenci başarısızlığından

öğretmeni sorumlu tutmaması gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır. İstenen davranışlar alt kategorisinde elde edilen sonuçlar ilgili alanyazında yapılan çalışma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir (Acar Ünal, 2021; Babaoğlu vd., 2018; Manolova Yalçın vd., 2020; Çelikkaya ve Kuş, 2010; Erdoğan Denizer, 2018; Gökçe, 2000; Kurtuldu, 2010; Kavas ve Hatipoğlu, 2016). Çalışmanın “veli-öğretmen ilişkisi” temasının istenmeyen davranışlar alt kategorisine bakıldığında, en çok tekrar edilen kodun, velinin öğretmenin işine müdahale etmemesi gerektiği görüşü olduğu görülmektedir. Çalışma sonucuna benzer olarak Yurtsever (2019) İmam Hatip ortaokullarında okul ve velilerin birbirlerinden beklentilerinin karşılıklı olarak belirlemek amacıyla yaptığı tez çalışmasında okul yöneticisi ve öğretmenlerin velilerden beklentileri kategorisinde velinin eğitime müdahale etmemesi gerektiği görüşüne ulaşılmıştır. İdeal veli ve okulöncesinde aranan veli profillerini tanımlama amaçlı yapılan çalışmalarda da öğretmenin eğitime müdahale etmemesi gerektiği sonuçları elde edilmiştir (Babaoğlu vd., 2018; Manolova Yalçın vd., 2020). Velinin her şeyi öğretmenden beklemesi, öğretmenden hesap sorması, öğretmene karşı önyargılı olması, öğrenci başarısızlığından öğretmeni sorumlu tutması şeklindeki davranışların öğretmenlerin kendilerine karşı yapılmasını istemediği davranışlar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İlgili alanyazında bu sonuçlara paralel olarak yapılan çalışma sonuçları da mevcuttur (Acar Ünal, 2021; Babaoğlu vd., 2018; Külünkoğlu, 2017; Koç, 2019).

Öğretmenlerin kaliteli eğitimi elde edebilmek için velilerden beklentileri kapsamında az ifade ettikleri görüşleri, “veli-okul ilişkisi” teması olurken bu sonuç, okul-aile iş birliğinin çocuğun evdeki eğitiminin okulda, okuldaki eğitiminin evde pekiştirilerek iş birliği içerisinde ilerlemesi kaliteli eğitimin sağlanması için önemli olduğu söylenebilir. Acar Ünal (2021), öğretmenlerin öğrenci velilerinden beklentilerini saptamak amacıyla yaptığı tez çalışmasında, “okulla iş birliğine yönelik beklentileri” kategorisinin tekrarlanması bu çalışmayla benzerlik göstermektedir. “Veli-okul ilişkisi” temasının istenen davranışlar alt kategorisine bakıldığında, öğretmenlerin en çok tekrar ettikleri kod, velinin toplantılara devamlı katılım sağlanması gerektiği görüşü olurken, bu sonuca paralel olarak ilgili araştırmalarda okul-veli iş birliğine yönelik çalışmalarda (Çakır ve Yavuz, 2020; Gökçe, 2000) öğretmenlerin velilerden toplantılara katılım sağlanmasını beklediklerine yönelik sonuçlar elde edilmiştir. İlgili alanyazında velinin toplantılara devamlı katılımının öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediği gibi aynı zamanda öğretmene ve veliye yararlı olabileceğine yönelik yapılan çalışma sonuçları mevcuttur (Kaçar, 2019; Yıldırım ve Dönmez, 2008). Öğretmenler velilerin okul kurallarına uymasını, okulla iş birliği sağlanmasını, okul etkinliklerine katılmasını beklediklerine yönelik görüşleri elde edilmiştir. İlgili alanyazına bakıldığında çalışma sonuçlarına benzer olarak elde edilen çalışmalar da mevcuttur (Ayyürek vd., 2017; Babaoğlu vd., 2018; Cömert ve Güleç, 2004; Gökçe, 2000; Manolova Yalçın vd., 2020; Yıldırım ve Dönmez, 2008; Yurtsever, 2019).

ÖNERİLER

Bu başlık altında araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara dayalı olarak çözüm önerileri sunulmuştur.

Veli-Çocuk İlişkisine Yönelik Öneriler

Araştırma bulguları genel olarak derlendiğinde, velinin çocuğuna karşı çocuk gelişiminin evreleri konusunda bilinçli ve sorumluluklarının farkında olan veli olarak yaklaşmaları beklenilmektedir. Öğretmenler, velilerden öğrencilere karşı istenilen davranışları uyguladığı ve istenilmeyen davranışları uygulamadığı zaman kaliteli eğitimi elde etmek mümkün olduğunu ileri sürmüş olduklarından dolayı veli-öğrenci ilişkisine yönelik öğretmenlerin belirttiği görüşler doğrultusunda: Veli çocuğunun kayıtlı olduğu okul yetkilileri tarafından okul vizyonuna uygun ve kaliteli eğitimi elde edebilmek amacıyla haftada 2 veya 3 gün olmak üzere zorunlu olarak ilgili öğretmenler tarafından velilerin boş zamanlarına uygun zamanlara ayarlanarak çevrimiçi olarak veya internet sıkıntısı yaşayan aileler için de yüz yüze olarak eğitimler verilebilir. Eğitimin zorunlu yapılmasının nedeni velilerin eğitimin öneminin farkında olmayıp, çocuğun eğitimini ikinci plana atabilme ihtimalleri olabilmektedir.

Veli-Öğretmen İlişkisine Yönelik Öneriler

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular genel olarak derlendiği zaman öğretmenler, kendi yerini ve sorumluluğunun farkında olan, ne yapıp ne yapmayacağını bilen ve öğretmenle iletişim konusunda bilinçli veli görmek istediklerini belirtmişlerdir. Bu bulgulardan yola çıkarak veli-öğretmen ilişkisine yönelik öğretmenlerin belirttiği görüşler doğrultusunda: Öncelikle veli ve öğretmenin birbirini tanıması ve beklentilerinin açıkça ortaya koyulması için samimi bir ortamda sohbet amaçlı oturumlar düzenlenebilir. Velilerin öğretmenlere karşı olumsuz davranışlarının altındaki neden, öğretmenin hep öğrenciyle ilgili olumsuz durumlar ortaya çıktığında iletişim kurması olabilir. Bu yüzden de öğretmenler daha çok çocukla ilgili olumlu durumlarla karşılaştığı süreçlerde de veliyle iletişim kurabilir ve veli yardımına ihtiyaç duyulduğunu veliye hissettirebilir.

Veli-Okul İlişkisine Yönelik Öneriler

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular genel olarak derlendiği zaman öğretmenler, velinin okulla iş birliği içerisinde okul yönlendirmelerini dikkate alarak ilerlemesi gerektiği belirtilmiştir. Bu bulgulardan yola çıkarak veli-okul ilişkisine yönelik öğretmenlerin belirttiği görüşler doğrultusunda: Okulda velinin eğitime katılması amaçlı, okulda uyulması gereken kurallar belirlenirken velilerin de görüşleri alınabilir. Ayrıca eğitim-öğretim dönemi içerisinde sık sık velilere uyulması gereken okul kurallarına yönelik hatırlatmalar yapılabilir, çocukların kaliteli eğitim alabilmeleri için veli yardımına ihtiyaç duyduklarını belirtebilir ve hissettirebilirler.

KAYNAKÇA

- Acar Ünal, M. (2021). *Sürdürülebilir bir okul-aile işbirliğinin oluşturulmasında öğretmenlerin velilerden beklentileri* (Yüksek Lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No: 673601).
- Aslanargun, E. (2007). Okul-aile işbirliği ve öğrenci başarısı üzerine bir tarama çalışma. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(18), 120-121. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/manassosyal/issue/49947/640068>
- Avcı, F., ve Akdeniz, E.C. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin bakış açısından okul öncesi Eğitimde veli kaynaklı yaşanan sorunlar ve çözümleri. *Uluslararası Akademik Sosyal Kaynaklar Dergisi*, 6(25), 916-927. <https://doi.org/10.31569/ASRJOURNAL.254>
- Aydın, İ. (2021). *Eğitim ve öğretimde etik* (11.baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Aydın, S. ve Bayazıt, I. (2021). Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik. Çelebi, M (Eds). *Nitel araştırma yöntemleri* (s. 182-206, 1. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Aydoğdu, B., ve Selanik Ay, T. (2016). Sınıf öğretmenlerinin aile katılımına yönelik görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (23), 562-590. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.04626>
- Ayık, A. ve Çalışkan, N. (2015). Okul aile birliği ve velilerle iletişim. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 69-82. <https://dergipark.org.tr/en/pub/aeusbed/issue/1446/17439>
- Ayyürek, O., Sak, R., Şahin Sak, İ. T., ve Taşkın, N. (2017). Ebeveyn olarak okul öncesi öğretmenleri: Nitel bir çalışma. *Türk Online Nitel Araştırma Dergisi*, 8(2), 272-290. <https://doi.org/10.17569/tojqi.308590>
- Babaoğlan, E., Çelik, E. ve Nalbant, A. (2018). İdeal öğrenci velisi üzerine nitel bir çalışma. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9(1), 51-65. <https://doi.org/10.19160/ijer.370497>
- Balkar, B. (2009). Okul aile işbirliğine ilişkin veli ve öğretmen görüşleri üzerine nitel bir çalışma. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(36), 105-123. <https://app.trdizin.gov.tr/publication/paper/detail/TVRFMU56azRPQT09>
- Batdı, V. (2021). Nitel verilerin toplanması ve analizi. Çetin, B., İlhan, M., ve Şahin, M. Ş (Eds). *Eğitimde araştırma yöntemleri. Temel kavramlar, yöntemler ve süreçler* (s. 201-225, 1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Bayraktar, V., Ercoşkun, M. H., Ersoy, F., Gökçe, S., Karaçöp, A., Maykoyunlu, Z. ve İnaltekin, T. (2020). *Teori ve uygulamalarıyla eğitimde aile katılımı* (1. baskı). Ankara: Pegem Akademi. <https://doi.org/10.14527/9786257228336>
- Berger, E. (1991). *The school and home working together. Parents as partners in education* (1st edition). Publisher: Maxwell Macmillan.
- Bierman, K.L., Morris, P. A. and Abenavoli, R. M. (2017). Parent engagement practices improve outcomes for preschool children. *Pennsylvania State University: Edna bennet Pierce Prevention Research Center*. https://www.peopleservingpeople.org/wp-content/uploads/2017/02/Parent_Engagement_Preschool_Outcomes.pdf
- Budak, N., İnceiş, N., Kovalı, S. ve Özer, E. (2005). Kahvaltının öğrencinin beslenmesine katkısı ve akademik başarıya etkisi. *Beslenme ve Diyet Dergisi*, 32(1), 47-54. <https://beslenmevediyetdergisi.org/index.php/bdd/article/view/423/357>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (29. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cömert, D. ve Güleç, H. (2004). Okulöncesi eğitim kurumlarında aile katılımının önemi: Öğretmen-aile-çocuk ve kurum. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 131-145. <http://acikerisim.aku.edu.tr/xmlui/handle/11630/3302>

- Çakır, E. ve Yavuz, M. (2020). Ortaokullarda aile katılımına yönelik okul müdürlerinin görüşleri. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 17-34. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ukmead/issue/55651/692732>
- Çamlıbel Çakmak, Ö. (2010). Okul öncesi eğitim kurumlarında aile katılımı. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(20), 1-18. <https://doi.org/10.11616/AbantSbe.256>
- Çelik, N. (2005). *Okul-aile ilişkilerinde yaşanan sorunlar* (Yüksek Lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No: 189017).
- Çelikkaya, İ. ve Kuş, Z. (2010). Sosyal bilgiler öğretimi için sosyal bilgiler öğretmenlerinin beklentileri. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 69-91. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/yyuefd/issue/13710/165990>
- Çinibulak, S. ve Özkaya, İ. (2021). Düzenli sabah kahvaltısı yapmanın öğrenci motivasyonuna etkisinin belirlenmesi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(29), 301-313. <https://dergipark.org.tr/en/pub/egitimvetoplum/issue/68043/1054153>
- Dam, H. (2008). Öğrencinin okul başarısında aile faktörü. *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 7(14), 75-99. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hititilahiyat/issue/7691/100764>
- Demirkasımoğlu, N. ve Erdoğan, Ç. (2010). Ailelerin eğitim sürecine katılımına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(3), 399-431. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10331/126632>
- Erakın, B. (2019). *Ortaokullarda veli-okul işbirliği: Çoklu durum çalışması* [Yüksek Lisans tezi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No: 591328).
- Erdoğdu Denizler, O. (2018). *Okul yöneticisi, öğretmen ve veli görüşlerine göre öğrenci denetlenmesinin okul iklimine olan etkisinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi). KKTC Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Lefkoşa.
- Ersoy, A., Bayır, G. Ö. ve Güvey, E. (2010). İlköğretimde proje çalışmaları: Sınıf öğretmenlerinin velilerden beklentileri. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(3), 157-170. https://www.academia.edu/30916432/%C4%B0lk%C3%B6%C4%9Fretimde_Proje_%C3%87al%C4%B1%C5%9Fmalar%C4%B1_S%C4%B1n%C4%B1f_%C3%96%C4%9Fretmenlerinin_Velilerden_Beklentileri
- Gelişli, Y. (2018). Öğretmen yetiştirme sistemimizde etik. Ergün, M., Oral, B., ve Yazar, T (Eds). *Öğretmen yetiştirme sistemimiz. (Dün, bugün ve yarın)* (s. 131-180, 1.baskı). Ankara: Pegem Akademi. DOI 10.14527/9786052415139.
- Girişken, N. (2010). Çocuk eğitiminde ailenin etkisi. *Atatürk Üniversitesi Ziraat Fakültesi Dergisi*, 5(23), 141-159. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunizfd/issue/2969/41132>
- Goodall, J. and Vorhaus, J. (2011). Review of best practice in parental engagement. *London: Department for Education, Research Report*. https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/182508/DFE-RR156.pdf
- Gökçe, E. (2000). İlköğretimde okul aile işbirliğinin geliştirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(7), 204-209. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/pauefd/issue/11136/133222>
- Güzelyurt, T., Birge, F. ve Ökten, A. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin aile katılımına ilişkin görüşleri. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 2(1), 64-74. <https://doi.org/10.33400/kuje.538425>
- Hill, N. E. and Taylor, L. C. (2004). Parental school involvement and children's academic achievement: Pragmatics and Issues. *Current Directions in Psychological Science*, 13(4), 161-164. <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2004.00298.x>
- İşmen Gazioğlu ve Mertol İlgar (2018). *Öğretmen ve öğretmen adayları için rehberlik* (7. baskı). İstanbul: Pegem Akademi. <https://doi.org/10.14527/9786050022124>

- Jeynes, W. (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban Education*, 40(3), 237–269.
<https://doi.org/10.1177/0042085905274540>
- Kaçar, İ. (2019). *Veli toplantılarına yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri: Fenomenoloji bir çalışma* (Yüksek Lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No: 547967)
- Kahraman, E. (2022). *Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin ders başarısını artırmaya yönelik velilerden beklentileri* (Yayımlanmamış Tezsiz Yüksek Lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Kavas, E. and Hatipoğlu, A. (2016). Veli yaklaşımlarının öğretmen performansına etkisi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırma Dergisi*, 5(4), 1012-1034. <https://doi.org/10.15869/itobiad.90789>
- Kısa Ön, F. (2021). *Okul öncesi eğitimde okul-aile işbirliği konusunda yönetici, öğretmen ve veli görüşleri* (Yayımlanmamış Tezsiz Yüksek Lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Koç, M. H. (2019). Zor velilerle baş etme stratejilerine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(2), 394-411. <https://doi.org/10.24315/tred.606480>
- Kulak, R. (2020). Okul-veli işbirliği, sorunları ve çözüm önerileri. *Journal Of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 6(31), 1628-1640. <https://doi.org/10.31589/JOSHAS.416>
- Kurtuldu, B. S. (2010). *Okulöncesi eğitiminde okul aile ilişkilerinde yaşanan sorunların öğretmen ve veli görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No: 261125)
- Külünkoğlu, T. (2017). Ortaokul öğretmenlerinin öğretmene saygı değerine ilişkin görüşleri. *Asya'dan Avrupa'ya Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 11-22.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/asya/issue/31512/333903>
- Lindberg, E. and Demircan, A. (2016). Ortaöğretim okullarında aile katılımının değerlendirilmesi: Aile katılım ölçeği veli ve öğretmen formlarının türkçeye uyarlanması. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 2(3), 64-78. <http://cije.cumhuriyet.edu.tr/tr/download/article-file/48666>
- Manolova, Yalçın, O., Durmuşoğlu, S.N. ve Ateş, M.A. (2020). Okul öncesi eğitimde aranan veli profili. *Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 2(2), 1-23.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/usbed/issue/53691/661118>
- MEB. (2013). *Okul öncesi eğitim programı ile bütünleştirilmiş aile destek eğitim rehberi*. Ankara.
https://anaokulu.cu.edu.tr/_file/OBADER_2013.pdf
- Oktay, F. (2020). Okul ve aile iletişimi: Okul öncesi eğitim ve ebeveyn ilişkileri örnekleme. *European Journal of Educational and Social Sciences*, 5(2), 113-122.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/ejees/issue/57558/806342>
- Özden, Y. (1999). *Eğitimde dönüşüm. Eğitimde yeni değerler* (2.Baskı) Ankara: Pegem A Yayınları.
<https://doi.org/10.14527/9789756802021>
- Özdiñ, T. (2014). *Okul öncesi eğitimde aile katılımında sosyal medya kullanımı: Bir durum çalışması* (Yüksek Lisans tezi). Ulusal Tez Merkezi. (Tez No. 383893).
- Özmert, E. N. (2006). Erken çocukluk gelişiminin desteklenmesi-III: Aile. *Çocuk sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, 49(3), 256-273. http://www.cshd.org.tr/uploads/pdf_CSH_219.pdf
- Sönmez, V. ve Alacapınar, G. F. (2019). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri* (7. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahin, M. (2011). *Etkili okul ve aile ilişkisine dair öğretmen algıları: İstanbul ili Anadolu yakası örneği* (Yüksek Lisans tezi). Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 296626)
- Tezel Şahin, F. ve Ünver, N. (2005). Okul öncesi eğitim programlarına aile katılımı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 23-30. <https://app.trdizin.gov.tr/makale/T0RFek5UZzQ>

- Tinkler, B. (2002). *A review of literature on Hispanic/Latino parent involvement in K-12 education*. University of Denver. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED469134.pdf>
- Toran, M. ve Özgen, Z. (2018). Okul öncesi eğitimde aile katılımı: Öğretmenler ne düşünüyor, ne yapıyor? *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(3), 229-245. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/enad/issue/40655/490112>
- Tutar, H. ve Erdem, A, T. (2020). *Örnekleriyle bilimsel araştırma yöntemleri ve SPSS uygulamaları* (1. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, C. ve Dönmez, B. (2008). Okul-aile işbirliğine ilişkin bir araştırma (İstiklal İlköğretim Okulu Örneği). *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(23), 98-115. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/esosder/issue/6137/82337>
- Yurtsever, İ. (2019). *İmam Hatip ortaokullarında okul ve velilerin birbirlerinden beklentilerinin karşılıklı olarak belirlenmesi* (Yüksek Lisans tezi). Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 600250).

21.Yüzyıl Becerileri ve Öğretimine Yönelik Öğretmen Adayı Görüşlerinin İncelenmesi

Emel BAYRAK ÖZMUTLU, Saniye Nur ERGAN
Ordu Üniversitesi

ÖZET

Bu araştırmada öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri ve öğretimine yönelik görüşleri temelinde bir inceleme gerçekleştirmek amaçlanmaktadır. Araştırmada öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri kapsamında değerlendirilen “problem çözme, yaratıcılık, iş birliği, eleştirel düşünme ve iletişim” becerilerine yönelik görüşleri altı boyut altında incelenmiştir. Bu altı boyut (i) incelenen beceriye sahip bir bireyin özelliklerinin neler olduğu, incelenen becerinin (ii) neden öğrenilmesi gerektiği, (iii) nasıl öğretilebileceği, (iv) öğretimi için hangi ders/derslerin uygun olduğu, (v) kazandırılmasının hangi etmenlerin sorumluluğunda olduğu ve (vi) nasıl değerlendirileceğidir. Araştırmada nitel araştırma modeli içinde yer alan temel nitel araştırma deseni benimsenmiştir. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu okul öncesi ve sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 80 dördüncü sınıf öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada, 30 açık uçlu sorudan oluşan ve beş bölümden meydana gelen bir form kullanılmıştır. Araştırma verileri üç aşamadan oluşan yoğun bir içerik analizi işleminden geçirilmiştir. Analizler 4490 vivo kodlu görüş üzerinden gerçekleştirilmiştir. Araştırma öğretmen adaylarının görüşlerinin nitelikli öğretim uygulamalarına dönüşme konusunda soru işaretlerine neden olabilecek birtakım özelliklere sahip olduğunu göstermektedir. Araştırma öğretmen eğitimi programlarında 21. yüzyıl becerilerinin öğretimi konusunda öğretmen adaylarının niteliğini artıracak çalışmalar içinde olması gerektiğine işaret etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Temel eğitim, öğretmen eğitimi, beceri öğretimi

Gönderim: 03.03.2022

Kabul: 30.03.2022

Yayımlanma: 30.09.2022

Sorumlu Yazar:

Saniye Nur Ergan

snurergan@gmail.com

Önerilen Atf

Bayrak Özmutlu, E. & Ergan, S. N. (2022). 21.yüzyıl becerileri ve öğretimine yönelik öğretmen adayı görüşlerinin incelenmesi. *Öğretmen Eğitimi ve Öğretim*, 3(2), 81-105. <https://doi.org/10.55661/jnate.1082299>

Preservice Teachers' Views about 21st Century Skills and Teaching

Emel BAYRAK ÖZMUTLU, Saniye Nur ERGAN
Ordu University

ABSTRACT

In this study, it is aimed to carry out an examination on the basis of pre-service teachers' views on 21st century skills and teaching. In the research, pre-service teachers' views on "problem solving, creativity, cooperation, critical thinking and communication" skills, which are evaluated within the scope of 21st century skills, were examined under six dimensions. These six dimensions are (i) what the characteristics of an individual with the skill under study are, (ii) why it should be learned, (iii) how it can be taught, (iv) which course/courses are suitable for teaching, (v) which factors are responsible for gaining it. and (vi) how it will be evaluated. Basic qualitative research design was adopted in the study. Criterion sampling was used in the study. The study group of the research consists of 80 fourth grade teacher candidates studying in the preschool and classroom teaching department. In the research, a form consisting of 30 open-ended questions and five parts was used. The research data was subjected to an intensive content analysis process consisting of three stages. The analyzes were carried out on a total of 4490 vivo coded views. The research shows that the views of pre-service teachers have some features that may raise questions about their transformation into qualified teaching practices. The research points out that teacher education programs should be involved in studies that will increase the quality of teacher candidates in teaching 21st century skills.

Keywords: Primary education, teacher education, skills teaching

Received: 03.03.2022

Accepted: 30.03.2022

Published: 30.09.2022

Corresponding Author:

Saniye Nur Ergan

snurergan@gmail.com

Suggestion Citation

Bayrak Özmutlu, E. & Ergan, S. N. (2022). Preservice teachers' views about 21st century skills and teaching. *Teacher Education and Instruction*, 3(2), 81-105. <https://doi.org/10.55661/jnate.1082299>

GİRİŞ

Öğretmenlerin öğretime yönelik sahip olduğu bilgi ve beceriler öğrencilerin akademik başarısı için en önemli etmenlerden biridir. Öğretmen nitelikleri üzerine yapılan pek çok araştırma yüksek nitelikli öğretmen özelliklerinin öğrenci başarısında önemli bir faktör olduğunu (Canaales ve Maldonado, 2018; Lee ve Lee, 2020; Maamin vd., 2020; Rice, 2003; Tetenbaum ve Mulkeen, 1986) ve özellikle küçük yaş grubundaki öğrenciler için öğretmenin rolünün daha önemli ve etkili olduğunu göstermektedir (Gerritsen vd., 2017). Sosyal, duyuşsal ve bilişsel/üstbilişsel beceri alanlarının geliştirilmesine yönelik birçok araştırma beceri ediminde öğretmenin rolünü daha görünür hale getirmektedir (Eret-Orhan vd., 2017; Leanne ve Denise, 2017; Menter vd., 2010; Walsh, 2013). Öğretmenin bu bağlamda gösterdiği yeterlikte kuşkusuz hizmet öncesi öğretmen eğitimi göz ardı edilemez bir etmenddir. Eğitimin niteliği konusunda öğretmenin etki gücü öğretmenin sahip olduğu önemi belirginleşmiştir. Günümüzde nitelikli eğitimin temel göstergelerinden biri olan 21. yüzyılın bireylerden talep ettiği üst düzey düşünme becerilerin öğretimi konusunda uzmanlaşmış nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesi öğretmenin çözümleri beklenen bir problem durumudur.

21. yüzyıl becerileri öğretmen nitelikleri konusunda yeni beklentileri gündeme getirmiştir (Valtonen vd., 2021). Öğretmenlerden 21. yüzyıl beceri öğretimini öğretim yaklaşımlarına entegre edebilmesi beklenmektedir (Fraillon vd., 2014). Öğrencilerin küresel bir toplumda yetkin olmaları için, öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerini geliştirmesi, modellemesi ve değerlendirmesi gerektiği ifade edilmektedir (National Governors Association Center for Best Practices [NGA]; Council of Chief State School Officers [CCSSO], 2010; Partnership for 21st Century Skills, 2016; Rotherham ve Willingham, 2009; Truesdell ve Birch, 2013). 21. yüzyıl becerilerinin talep ettiği öğretmen yeterliliklerinin kazandırılmasında öğretmen eğitimi önemli bir role sahiptir (American Association of Colleges for Teacher Education, 2010; Häkkinen vd., 2017; Michaels vd., 2015). Bu nedenle öğretmen eğitimi, öğretmen adaylarına 21. yüzyıl becerilerini geliştirme fırsatları vermeli ve bu becerileri gelecekteki sınıflarına taşıma yeterliliği kazandırmalıdır (Voogt ve Roblin, 2012).

Öte yandan 21. yüzyıl becerilerinin öğretimi konusunda üst nitelikte öğretmenler yetiştirebilmek oldukça zorlayıcıdır. İlgili araştırmalar beceri öğretimi ile ilgili henüz aşılamayan bazı problemlerin varlığından söz etmektedir (Akbiyik ve Kalkan Ay, 2014; Baysal vd., 2017). Bu problemler becerilerin önemli görülme-görülmemesi durumu, çeşitli öğretim tekniklerine hâkimiyet, becerilerin hangi ders kapsamında- hangi içerikle kazandırabileceği ya da değerlendire sürecinde hangi araçların kullanılabilmesinin bilgisi gibi birçok bileşenle ilgili olabilir. Bu bileşenlerin detaylı olarak incelenerek öğretmen eğitimi programlarına nasıl dâhil edileceği konusunda akademik ve politik çalışmaların yürütülmesi gerektiği açıktır.

Öğretmenleri 21. yüzyılın gerektirdiği güçlü donanımlarla yetiştirmek için geliştirilmiş farklı öğretmen eğitimi modelleri ile karşılaşılmaktadır (Darling-Hammond, 2006; Korthagen vd., 2011; Toom vd., 2010). Bu modellerde öğretmen adayının pedagojik açıdan güçlü bir donanıma sahip özerk uygulayıcılar olması hedeflenmektedir. Beceri öğretimine bu açıdan bakılacak olursa öğretmen adayının öğretimini gerçekleştireceği becerinin özellikleri, neden öğretildiği, nasıl öğretileceği ve değerlendirileceği, hangi ders kapsamında çalışmalar yapması gerektiğine yönelik çok yönlü ve bilimsel dayanağı olan bir kavrayışa sahip olması gerektiği açıktır. Darling-Hammond (2006) 'ın da ifade ettiği gibi öğretim süreci sanılanın aksine çok sayıda bilginin eş zamanlı kullanımını ve uygulanmasını gerektiren oldukça karmaşık bir süreçtir. Öğretmen eğitimi araştırmalarının öğretmen adaylarının bu karmaşık gerekliliklere sahip olma durumlarının detaylı analizini gerçekleştirmesi beklenir. Bu analizler öğretmen eğitimi programlarına ilişkin önemli geri bildirimler sağlayacaktır.

Öğretmen eğitimi programlarının 21. yüzyıl gerekliliklerinin işaret ettiği beceri öğretimi konusundaki yeterliliğini artıracak çalışmalar içinde olması gerekmektedir. Öğretmen adaylarının bu becerilerin öğretimine yönelik görüşleri kuşkusuz öğretmen eğitimi programlarının bu konudaki durumunun en temel göstergelerinden biridir. Bu göstergelerin incelenmesi öğretmen eğitimi bağlamında bundan sonraki adımlarda neler yapılması gerektiği konusunda program geliştirme çalışmalarına rehberlik edici bilgiler sunacaktır.

21. yüzyıl becerileri farklı kuruluşlar tarafından çeşitli sınıflamalar altında değerlendirilmiştir. Örneğin 21. yüzyıl Becerileri için Ortaklık [P21] (Partnership for 21st Century Skills), 21. Yüzyıl Becerilerinin Değerlendirilmesi ve Öğretilmesi [ATCS] (Assesment and Teaching of 21 Century Skills), Ulusal Eğitim Teknolojileri Standartları [NETS/ISTE] (National Educational Technology Standards), Avrupa Birliği [EU] (European Union), Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı [OECD] (Organisation for Economic Cooperation and Development) gibi uluslararası kuruluşlara ait sınıflamalar bu kapsamda değerlendirilebilir. İlgili çalışmalar 21. yüzyılın bireyden talep ettiği beceriler temelinde oluşturulduğundan, sınıflama ve isimlendirmelerde birtakım farklılıklar gözlenirse de ortak beceriler belirgindir. Bu sınıflamalardan P21, 21. yüzyıl becerilerini K12 eğitiminin merkezine yerleştirmek amacıyla geliştirilmiştir. P21, 2001 yılında Amerika Birleşik Devletleri hükümeti ve özel sektörden çeşitli kuruluşların (örneğin, Apple Computer, Cisco Systems, Dell Computer Corporation, Microsoft Corporation, National Education Association, vb.) katılımı ile oluşturulmuştur. Kuzey Merkez Bölge Eğitim Laboratuvarı [NCREL] (North Central Regional Educational Laboratory) sınıflaması ise Metiri grubu ve Öğrenme Noktası Birliği (Learning Point Associates) tarafından öğrencilerde, öğretmenlerde ve yöneticilerde 21. yüzyıl becerilerini geliştirmek amacıyla geliştirilmiştir. ATCS ise Cisco, Intel ve Microsoft tarafından desteklenen uluslararası bir projenin parçası olarak geliştirilmiştir. Bu proje, sınıfta kullanılacak yenilikçi değerlendirme görevlerinin tasarımı için 21. yüzyıl becerilerinin net operasyonel tanımlarını sağlamayı amaçlamaktadır. NETS/ISTE ile öğrencilerin, öğretmenlerin ve yöneticilerin eğitimde teknolojiyi bilmeleri ve yapabilmeleri gerektiğine dair hedefler belirleme amacı gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. Son olarak, 2012 Ulusal Eğitim İlerleme Değerlendirmesi için Teknolojik Okuryazarlık Çerçevesi, Amerika Birleşik Devletleri Ulusal Değerlendirme Yönetim Kurulu'nun talebi üzerine WestEd tarafından geliştirilmiştir. Bu çerçevenin amacı, özellikle 4, 8 ve 12. sınıflardaki öğrencilerin teknoloji hakkında neleri bilmeleri ve neleri yapabilmeleri gerektiğini ortaya koymaktır. Çerçeve ayrıca gelecekteki ulusal değerlendirmelerin tasarımı için kriterleri ortaya koymayı amaçlamaktadır (Voogt, Roblin, 2010). Alanyazında ayrıca 21.yüzyıl becerileri üzerinde gerçekleştirilen sentez çalışmaları da dikkat çekmektedir. Örneğin Mishra ve Kereluik (2011) bu becerileri Temel Bilgi, Meta Bilgi ve Hümanistik Bilgi olarak sınıflandırmıştır. Binkely vd. (2014) ise Düşünme Biçimleri, İşleme Biçimleri, İşleme Araçları ve Dünyada Yaşam başlıkları altında incelemiştir.

21. yüzyıl becerileri güncel bir konuyu teşkil etse de bu kapsama giren becerilerin her biri ayrı ayrı uzun zamandır araştırılan konulardır. Bu becerilerin sahip olduğu farklılıkları dikkate almaksızın tekil bir yapı altında incelemek bu becerilerin öğretiminin ve değerlendirilmesinin gerektirdiği farklılıkların dikkate alınmamasına neden olabilir. Bu duruma öğretmen eğitiminin gereklilikleri çerçevesinde yaklaşıldığında becerileri, öğretim sürecine temel oluşturacak özelleşmiş yapılar altında tanımlamanın önemli bir gerekliliğe işaret ettiği söylenebilir (Geisinger, 2016; Silva, 2008). İlgili araştırmalar 21. yüzyıl becerileri çatı kavramı altında incelenen her becerinin gelişimi için farklı öğretim stratejileri ve yaklaşımların gerekli olduğunu (Geisinger, 2016) düşündürmektedir. Bu açıdan bu araştırmada 21. yüzyılın temel becerileri olan problem çözme, yaratıcılık, iş birliği, eleştirel düşünme ve iletişim becerileri çalışmada kendine özgü nitelikleriyle ayrı ayrı ele alınmıştır.

Türkiye'deki öğretmen eğitimi programlarında 21. yüzyıl becerilerinin öğretimine doğrudan odaklanan bir derse rastlanmamaktadır. Sınıf öğretmenliği lisans programının öğrenciler ve öğretim üyeleri tarafından değerlendirildiği araştırmalar (Kılıç Özmen, 2019; Taş vd., 2017) beceri öğretiminde yeterli hale gelmenin önemine değinmiştir. Türkiye'de eğitim fakültelerine yapılan eleştirilerin, beceri odaklı bir yaklaşımın benimsenmemesi yönünde olduğu dikkat çekmektedir (Eret-Orhan vd., 2017; Yüksel, 2015; Yurdakul, 2018). Özellikle 21.yüzyıl becerilerine hazırlayan kurumlar olarak eğitim fakültelerinin beceri öğretimine yönelik düzenlemelere yer vermesi gerektiğini gösteren araştırmalar vardır (Eret, 2013). Okul öncesi öğretmenliği lisans programının değerlendirildiği araştırmalarda ise benzer şekilde 21.yüzyıl becerilerinin öğretimini destekleyecek içerikte yaratıcılık, duygusal zekâ faktörleri ve problem çözme konularında olabildiğince çok ders eklenmesi önerilmektedir (Dereobali ve Ünver, 2009). Öğretmen eğitiminde 21. yüzyıl becerileri öğretimi kapsamında giren tüm boyutlarda netliğe kavuşmak oldukça önemlidir. Öğretmen eğitimi programlarında 21. yüzyıl becerilerini hangi ders ya da dersler kapsamında ele alınacağına belirgin olmaması, 21. yüzyıl becerilerine yönelik sınıflamalar arasında

hangisinin temel alınacağı ve bu becerilerin öğretimi konusunda uzlaşmış yapılara ulaşılamamış olması önemli bir sorunlar arasında gösterilebilir.

Alanyazında öğretmen adayları ile 21. yüzyıl becerileri bağlamında gerçekleştirilmiş araştırmalar mevcuttur (Darling-Hammond, 2006a; Göksün ve Kurt, 2017; Greenhill, 2010; Häkkinen vd., 2017; Nuhoğlu vd., 2021; Sural, 2017; Thieman, 2008) ancak öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri ve öğretimine yönelik görüşlerini bu araştırmada incelenen boyutlar temelinde analiz eden başka bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu araştırmada 21.yüzyıl becerileri kapsamında ele alınan beş beceri altı ayrı boyut temelinde incelenmiştir. Becerilere özgü nitelikler ve öğretimi için önemli olan hususlara karşılık her bir boyut adayların görüşleri temelinde ayrı ayrı incelenmiştir. Bu açıdan mevcut öğretmen eğitimi programlarının öğretmen adaylarını 21.yüzyıl becerileri ve öğretimi konusunda ne düzeye taşıdığı ve bu kapsamda neler yapılması gerektiğine yönelik çalışmalara katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Araştırma okul öncesi ve sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adayları ile gerçekleştirilmiştir. Bu grup birden fazla disiplin temelinde eğitim vermesi açısından 21.yüzyıl becerilerinin öğretimi konusunda yüksek bir potansiyele sahiptir. Ayrıca okulöncesi ve ilkökul kademesi öğretim programlarının gerek programın yapısı gerek kazanımlar bakımından ele alınan beceriler üzerinde uzmanlaşmayı ve becerilerin öğretimi konusunda yetkin olmayı gerektirdiği söylenebilir. Bu bakımdan öğretmen adaylarının (1) problem çözme (2) yaratıcılık (3) iş birliği (4) eleştirel düşünme (5) iletişim becerilerine yönelik görüşleri;

1. Boyut; beceriye sahip olan bireylerin sahip olduğu özellikler,
2. Boyut; becerinin neden öğrenilmesi gerektiği,
3. Boyut; becerinin nasıl öğretilmesi gerektiği,
4. Boyut; becerinin öğretimi için hangi ders/derslerin uygun olduğu,
5. Boyut; becerinin kazandırılmasının hangi etmenlerin sorumluluğunda olduğu ve
6. Boyut becerinin nasıl değerlendirileceği temelinde incelenmiştir.

Araştırmada aşağıdaki problemlere yanıt aranmıştır:

Öğretmen adaylarının;

- 1) Problem çözme becerisine yönelik görüşleri ele alınan altı boyutlu yapıda nasıl bir görünüme sahiptir?
- 2) Yaratıcılık becerisine yönelik görüşleri ele alınan altı boyutlu yapıda nasıl bir görünüme sahiptir?
- 3) İş birliği becerisine yönelik görüşleri ele alınan altı boyutlu yapıda nasıl bir görünüme sahiptir?
- 4) Eleştirel düşünme becerisine yönelik görüşleri ele alınan altı boyutlu yapıda nasıl bir görünüme sahiptir?
- 5) İletişim becerisine yönelik görüşleri ele alınan altı boyutlu yapıda nasıl bir görünüme sahiptir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Çalışmada nitel araştırma paradigması içinde yer alan temel nitel araştırma deseni benimsenmiştir. Temel nitel araştırma deseninde insanların yaşamlarını nasıl yorumladığı, dünyalarını nasıl inşa ettiği ve deneyimlerini nasıl anlamlandırdığı üzerinde durulmaktadır. Desenin odaklandığı temel amaç bireyler tarafından yapılandırılan bu anlamların açığa çıkartılması ve yorumlanmasıdır (Merriam, 2009). Bu araştırmada, öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri ve bu becerilerin öğretiminin gerekliliklerini nasıl yorumladıkları ve kavradıkları üzerinde durulmaktadır. Bu nedenle bu araştırmada temel araştırma yöntemi benimsenmiştir. Temel nitel araştırma deseninin eğitimde ve diğer alanlarda en yaygın olarak kullanılan bir desendir (Merriam ve Tisdell, 2016). Araştırmada veri toplama aracı olarak 30 açık uçlu sorudan oluşan bir görüş formu kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının veri toplama aracı ile ortaya

çıkarılan görüşlerinin anlaşılması ve açıklanması için ise elde edilen veri seti üzerinde derinlemesine bir analiz süreci takip edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden bir olan ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Çalışma grubu okul öncesi ve sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 4.sınıf öğretmen adaylarından seçilmiştir. Okul öncesi ve sınıf öğretmenliği kendilerine ait olan bir sınıfta birbirinden farklı disiplinlere giren bir branştır. Bu açıdan araştırma kapsamında incelenen becerileri geliştirme konusunda geniş olanaklara sahip bir gruptur. Örneklem grubunun seçilmesinde bir diğer ölçüt 4.sınıf lisans düzeyinde olmalarıdır. Araştırma verileri mayıs ayının sonunda toplanmıştır. Öğretmen adayları bu tarihte lisans eğitimi derslerinin tamamında öğrenim görmüş durumdadırlar. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmen adayları okul deneyimi dersi ile 14 hafta sınıf gözlemi yapmış, 28 hafta öğretmenlik uygulaması dersinde gerçek sınıf bağlamında uygulama yapmış olan öğretmen adaylarıdır. Bu yönüyle araştırma kapsamında incelenen değişkenler açısından kuramsal bilgi ve uygulama deneyimi açısından lisans eğitiminin en fazla uyarana maruz kalmış bir grubu teşkil etmektedir. Araştırmada Türkiye’de bir üniversitenin temel eğitim bölümü 4. sınıf öğretmen adayları gönüllülük esasına dayalı olarak araştırmaya dâhil edilmiştir. Çalışma grubunun özelliklerine ait açıklamalar tabloda görüldüğü gibidir.

Tabla 1. Çalışma grubu

	Sınıf Öğretmenliği	Okul Öncesi	Toplam
Kadın	27	34	61
Erkek	16	3	19
Toplam	43	37	80

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracını geliştirme sürecinde ilk olarak görüş formunun kuramsal dayanaklarının oluşturulması için alanyazın incelemesi gerçekleştirilmiştir (Binkley vd., 2014; Mishra ve Kereluik, 2011). Bu süreci takiben alanyazında benzer amaçlarla gerçekleştirilmiş veri toplama araçları içerik ve yapı olarak incelenmiştir (Sural, 2017; Sardone, ve Devlin-Scherer, 2010). Bu sürecin sonrasında araştırmanın alt problemlerini oluşturan beş becerinin (problem çözme, yaratıcılık, iş birliği, eleştirel düşünme ve iletişim) her birini altı boyutta inceleme amacına sahip toplam 30 sorudan oluşan görüş formu geliştirilmiştir. Taslak görüş formu farklı programlarda öğrenim gören üç öğretmen adayına uygulanmıştır. Veri toplama aracının deneme uygulamasının gerçekleştirilmesinin ardından verilerle birlikte bir program geliştirme, bir sınıf öğretmenliği ve bir okulöncesi öğretmenliği alanında uzman akademisyenin görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlardan alınan görüşler temelinde veri toplama aracında yer alan ifadelerin herkes tarafından aynı şekilde anlaşılması için dil ve anlaşılabilirlik gereklilikleri temelinde düzenlemeler yapılmıştır. Ayrıca sorularda belirlenen tekrar eden ve binişliğe neden olabilecek ifadeler çıkartılmıştır. Son olarak veri toplama aracındaki sorular ile araştırma alt problemlerinin uyumluluğu bakımından uzmanlardan onay alınarak forma son şekli verilmiştir. Görüşme soruları, geliştirilen her bir soru ile ilgili amaç, soruların neyin göstergesi olarak kabul edildiği ve sorunun temel varsayımı nitel araştırma paradigmasına uygun olarak belirlenmiş ve veri toplama aracında yer alan sorulara yönelik açıklayıcı bilgiler Tablo 2.’de görülmektedir.

Tablo 2. Veri toplama aracının yapısı

Boyut	Soru	Sorunun Amacı	Soru Neyin Göstergesi	Sorunun Temel Varsayımı
1. Boyut	(Problem çözme, yaratıcılık, iş birliği, eleştirel düşünme ve iletişim) becerisine	Öğretmen adaylarının becerinin özelliklerine ilişkin görüşlerini incelemek	Öğretmen adayının becerinin yapısal özelliklerine, beceriyi oluşturan alt	Öğretmen adayının becerinin öğretimine yönelik her türlü adımını

	sahip bir birey neler yapabilir?		becerilerin neler olduğuna ve becerinin ilişkili olduğu diğer becerilere ne denli hâkim?	becerinin özellikleri temelinde yapılandırabilir.	
2.	Boyut	(Problem çözme, yaratıcılık, iş birliği, eleştirel düşünme ve iletişim) becerisi neden öğrenilmelidir?	Öğretmen adaylarının becerinin öğretimini nasıl gerçekleştirdiğine yönelik görüşlerini incelemek	Öğretmen adayı becerinin edinilmesinin gerekliliğinin ne denli farkında?	Öğretmen adayı öğretim sürecini becerinin öğretilme gerekliliğini açıkladığı bağlamın izin verdiği yapıda gerçekleştirir.
3.	Boyut	(Problem çözme, yaratıcılık, iş birliği, eleştirel düşünme ve iletişim) becerisi nasıl öğretilir?	Öğretmen adaylarının beceri öğretiminde kullanmayı planladığı yöntem tekniklere yönelik görüşlerini incelemek	Öğretmen adayı becerinin öğretiminde kullanılan öğretim yaklaşım ve uygulamalarına ne kadar hâkim?	Öğretmen adayı öğretim uygulamalarında belirttiği yöntem ve teknikleri uygulamaya çalışır.
4.	Boyut	(Problem çözme, yaratıcılık, iş birliği, eleştirel düşünme ve iletişim) becerisinin öğretimi için hangi ders/dersler uygundur?	Becerinin öğretimi için hangi ders ya da derslerin uygun olduğuna yönelik görüşlerinin incelenmesi	Öğretmen adayı beceri öğretimin mümkün olduğu farklı bağlamlarına ne kadar hâkim?	Öğretmen adayı beceri öğretimini uygun gördüğü bağlam temelinde yapılandırır.
5.	Boyut	(Problem çözme, yaratıcılık, iş birliği, eleştirel düşünme ve iletişim) becerisinin kazandırılması hangi etmenlerin sorumluluğundadır?	Becerinin edinilmesini hangi etmenleri sorumlu olarak gördüğüne yönelik görüşlerinin incelenmesi	Öğretmen adayı becerinin edinilmesindeki etmenlere ne kadar hâkim?	Öğretmen adayı öğrencinin beceriyi edinmesinde sorumlu gördüğü mekanizmaları dikkate alır.
6.	Boyut	Öğrencinin (problem çözme, yaratıcılık, iş birliği, eleştirel düşünme ve iletişim) becerisine kazanıp kazanmadığını hangi yollarla değerlendirilmelidir?	Öğrencilerin bu beceriye sahip olup olmadığını belirlemek için hangi araçların kullanılacağına yönelik görüşleri belirlemek	Öğretmen adayı becerinin değerlendirildiği göstergelere ve bu amaçla kullanılan araçlara ne kadar hâkim?	Öğretmen adayı öğrencilerin sahip olduğu becerileri ifade ettiği yollarla belirlemeye çalışır.

Araştırma verileri Mayıs ayının son haftasında toplanmıştır. Bu sayede öğretmen adaylarının öğretmen eğitimi programlarındaki tüm kuramsal derslere ilişkin yeterli deneyime sahip olduklarından emin olunmuştur. Görüş formu üzerinde gerçekleştirilen deneme uygulaması soruların cevaplandırılması için gerekli olan sürenin 35-55 dakika arasında değiştiğini göstermiştir. Araştırma kapsamında elde edilen verilerin tamamından istenilen düzeyde yanıtlar elde edilmiştir. Katılımcılardan elde edilen verilerin tamamı analiz sürecinde kullanılmıştır.

Etik Sözleşmelere Uyum

Bu araştırma için etik kurul onayı, araştırmanın yapıldığı Ordu Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'ndan (25/02/2021 tarih ve 2021-26 numaralı) alınmıştır. Çalışmada British Educational Research Association Ethical Guidelines for Educational Research (2018) ilkeleri dikkate alınmıştır. Araştırmada rıza ve bilgilendirme ilkeleri, olası zararların gözden geçirilmesi, gizliliğin korunması ve sonuçların toplum üzerindeki etkisi göz önünde bulundurulmuştur. Veri toplama sürecinde katılımcılara araştırmanın amacı, katılımlarının neden gerekli olduğu, ne yapmaları istendiği, verdikleri bilgilere ne olacağı, bu bilgilerin nasıl kullanılacağı ve raporlanacağı ve araştırma sonuçlarına nasıl ulaşabilecekleri konusunda bilgiler verilmiştir. Katılımcılardan bu konudaki tereddütlerini net bir

şekilde ifade etmeleri istenmiş ve soruları yanıtlanmıştır. Veriler her katılımcıya dağıtılmış kendilerine formu doldurmaları için bir hafta süre verilmiş ve ortak olarak belirlenen gün ve yerde formlar araştırmacılar tarafından toplanmıştır. Araştırmaya katılımın gönüllülük esasına dayalı olduğu ve katılımcıların diledikleri zaman araştırmadan çekilme hakkına sahip oldukları belirtilmiştir. Katılımcıların kimlik bilgilerinin tamamen gizli tutulacağı, elde edilen verilerin araştırmacının şifreli bilgisayarında saklanacağı bilgisi paylaşılmıştır. Katılımcıların kimliklerinin tespitine yol açabilecek her türlü bilgi kaldırılmış, bunun yerine kod adları kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarının faydalı olması için nasıl ele alınması gerektiği araştırma sonuçlarının olası tüm etkilerine değinilmiş, araştırmacılara ve ilgili paydaşlara önerilerde bulunulmuştur.

Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenilirliği

Nitel bir araştırmanın geçerliliğini ve güvenilirliğini oluşturmak, güvenilirlik, aktarılabilirlik, tutarlılık ve doğrulanabilirlik eşiklerinin yerine getirilmesini gerektirir. Nitel araştırmalarda inandırıcılığın sağlanması, katılımcıların sayısı ve özellikleri, nasıl seçildiği, veri toplama araçları ve çalışmada kullanılan analiz teknikleri ayrıntılı olarak açıklanmalıdır (Creswell, 2011). Bu bilgiler araştırmanın yöntem başlığı altında detaylı olarak anlatılmıştır. Çalışmanın aktarılabilirlik gereksinimini yerine getirmek için ayrıntılı açıklama ve örnek seçim stratejilerinin kullanılması önerilir (Merriam ve Grenier, 2019). Araştırmada ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu şekilde araştırma sorularını cevaplamak için en zengin verilerin elde edilebileceği bir grup üzerinde çalışılmıştır. Tüm araştırma analizleri in vivo kodlar üzerinde gerçekleştirilmiştir. Bu sayede katılımcıların ifadeleri doğrudan analizin en temel birimini oluşturmaktadır. Nitel araştırmalarda güvenilirliği artırmak için uzun vadeli etkileşim, uzman incelemesi ve katılımcı doğrulama stratejileri önerilir (Merriam ve Grenier, 2019) Kodlayıcılar arası güvenilirlik için analiz tamamlandıktan sonra analize ait veriler ve bulgular bir alan uzmanı ile paylaşılmıştır. Uzmanın analiz tüm kodlarını, alt kategorilerini ve kategorilerini incelemesi ve değerlendirmesi istenmiştir. Ayrıca hatalı kısımların açıklamalar getirilerek düzeltilmesi ve uygun görülen analizin yapılması istenmiştir. Uzmanın gelen geri bildirim sonrasında kodlayıcılar arası uyum Miles ve Huberman (1994) formülüne göre .94 olarak hesaplanmıştır.

Veri Analizi

Birinci Aşama: Açık Kodlama

Analizin ilk aşamasında veri seti üzerinde açık kodlama gerçekleştirilmiştir. Açık kodlama aşamasında tüm veri seti, satır satır okunmuştur. Bu işlemde veri, öğretmen adaylarının görüşlerine göre ayrılmıştır. Bu işlem sonrasında veri setinden, 4490 görüş elde edilmiştir. Açık kodlama sürecinde her bir görüş vivo kod kullanılarak kodlanmıştır (Strauss, 1990). Vivo kodlar sayesinde kodlama sürecine araştırmacıdan kaynaklanabilecek olası hataların önüne geçilebilmiştir. Araştırmada tüm analiz, bu kodlar üzerinde gerçekleştirilmiştir.

İkinci Aşama: Veri Setini Kategoriler Temelinde Sınıflama

Bu aşamada, kodlanmış ifadeler ilk olarak araştırmada ele alınan beş beceri (problem çözme, yaratıcılık, iş birliği, eleştirel düşünme, iletişim) temelinde sınıflanmıştır. İkinci adımda ise beceriler altında sınıflanmış olan kodlar, düşünme becerileri ile ifade ettikleri konular temelinde sınıflanmıştır. Bu sürecin sonunda beş beceri altında sınıflanmış olan kodlanmış ifadeler araştırma temelinde incelenen altı boyut altında ((i) incelenen beceriye sahip bir bireyin özelliklerinin neler olduğu, incelenen becerinin (ii) neden öğrenilmesi gerektiği, (iii) nasıl öğretilbileceği, (iv) öğretimi için hangi ders/derslerin uygun olduğu, (v) kazandırılmasının hangi etmenlerin sorumluluğunda olduğu ve (vi) nasıl değerlendirileceği) sınıflanmış hale gelmiştir.

Üçüncü Aşama: Kategorileri Alt Kategoriler Altından Sınıflandırma

Bu aşamada, ilgili olduğu beceri ve boyutlar temelinde kümelenmiş görüşler alt kategoriler temelinde sınıflanmıştır. Sürekli karşılaştırma analiz yönteminin kullanıldığı bu aşama Glaser (1965) tarafından, verinin aynı kategori altında kodlanan diğer veriyle karşılaştırması olarak tanımlanmaktadır. Bu aşamadaki analiz, alt kategoriler değişmeyen duruma gelinceye kadar devam etmiştir. Analizin bu aşamasında öncelikle öğretmen adaylarının ifadeleri herhangi bir isim verilmeden, harfler kullanılarak

isimlendirilen kümeler altında sınıflandırılmıştır. Kümeler, sürekli olarak birbiri ile karşılaştırılarak gerekli görülen birleştirme ve ayırma işlemleri sürdürülmüştür. Tekrarlı okumaların ardından sınıflamanın tamamlandığına kanaat getirilene kadar isim verme işlemi gerçekleştirilmemiştir. Sınıflama işleminin tamamlanmasının ardından, sınıflama kümelerini, kapsam olarak en iyi şekilde karşıladığı düşünülen sözcük ya da sözcük grupları kullanılarak isim verme işlemi gerçekleştirilmiştir. Bu aşama ile ifadeler ilgili olduğu konular temelinde yansıttığı yaklaşımlara göre sınıflandırılmıştır. Aşağıdaki tabloda araştırmada yer alan kategoriler ve her kategori içinde yer alan alt kategori sayısı görülmektedir.

Tablo 3. İkinci aşama analiz sonrası kategori sayıları

	Özellik		Neden Ögn.		Nasıl Anlatır		Nasıl Değerlendiririm		Sorumlu		Uygun Ders	
	O.Ö	Sınıf	O.Ö	Sınıf	O.Ö	Sınıf	O.Ö	Sınıf	O.Ö	Sınıf	O.Ö	Sınıf
Problem Çöz.	15	13	10	8	12	10	9	8	9	5	6	7
Yaratıcılık	14	11	12	11	17	14	10	6	9	7	4	7
İşbirliği	14	12	10	8	12	9	9	6	9	5	5	6
Eleştirel D.	12	12	12	9	14	14	8	8	8	5	4	4
İletişim	12	10	7	6	11	9	6	5	8	5	6	5

BULGULAR

Problem Çözme Becerisine Yönelik Görüşlerin Altı Boyutlu Yapıda Sahip Olduğu Görünüme İlişkin Bulgular

Araştırmada öğretmen adaylarının problem çözme becerisine yönelik görüşleri hakkında ulaşılan bulgular Tablo 4'te görüldüğü gibidir.

Tablo 4. Problem çözme becerisine ilişkin bulgular

Boyut	Sık Tekrar Eden		Orta Sıklıkta Tekrar Eden		Az Sıklıkta Tekrar Eden				
	f	%	f	%	f	%			
1. Boyut Beceriye sahip bireyin özellikleri (215)	Mücadeleci	48	22.3	Bağımsız	14	6.5	Eleştirel düşünme	8	3.7
	Pratik çözüm	44	20.5	İyimser	14	6.5	Uyumlu	8	3.7
	üretme kapasitesi			Soğukkanlı	13	6	İletişim gücü	5	2.3
	Analitik düşünme	29	13.5	Çok yönlü bakış açısına sahip	14	6.5	Yaratıcı	4	1.9
			Özgüveni yüksek	9	4.2	Başarılı	2	0.9	
						Zaman yönetebilen	2	0.9	
						Esnek	1	0.5	
2. Boyut Neden Öğrenilmeli (110)	Hayatla baş etme	48	43.6	Sağlıklı bir psikoloji	10	9.1	Toplumsal gelişim	7	6.4
	Kolay yaşama	16	14.5	Sosyal becerilerde gelişim	10	9.1	Bağımsızlık	5	4.5
				Zihinsel becerilerde gelişim	10	9.1	Özgüven	2	1.8
3. Boyut Nasıl Öğretilmeli (281)	Probleme dayalı öğretim	186	66.2	Tartışma	16	5.6	Altı şapkalı düşünme	4	1.4
				Araştırma- İnceleme	15	5.3	İşbirlikli çalışma	3	1.1
				Beyin fırtınası	13	4.7	Deney	3	1.1
				Oyun	13	4.7	Gezi	3	1.1
				Drama	12	4.2	Sanatsal çalışma	2	0.7
				Proje	10	3.5	Argümantasyon	1	0.3
4. Boyut Hangi Ders/Dersler Uygun (70)	Her ders uygun	24	34.3	Sosyal Bilgiler	11	15.7	Türkçe	1	1.4
	Matematik	22	31.4	Fen Bilgisi	10	14.3	Dersle sınırlanamaz	2	2.8
5. Boyut Hangi Etmenlerin Sorumluluğu (187)	Öğretmen	99	52.9	Çevre	21	11.2	Akran	2	1.1
	Aile	47	25.1	Öğrenci	12	6.4	Kültür	2	1.1
						Yönetici	2	1.1	
						Medya	1	0.5	
						Program	1	0.5	
6. Boyut Nasıl Değerlendiririm (98)	Probleme verdiği tepki	26	26.5	Transfer etme	11	11.2	Üst düzey düşünme	7	7.1
	Problemi çözme durumu	26	26.5				İletişim gücü	4	4.1
	Takip ettiği adımlar	20	20.4				Bilgi kaynaklarını kullanma	4	4.1

Öğretmen adayları problem çözme becerisini 15 özellik ile açıklamışlardır. Ağırlıklı olarak bilişsel ve duyuşsal özelliklere ait ifadeler birbirine oldukça yakın değerlere sahiptir. Açıklamalarda problem çözmeye ait en fazla tekrar eden özelliğin bir duyuşsal özellik olduğu dikkat çekmektedir. Okul öncesinde öğretmen adaylarının problem çözme becerisini daha çok duyuşsal özellikler temelinde açıklarken sınıf öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının daha çok bilişsel özellikler temelinde açıkladıkları görülmektedir. Öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğu bu beceriyi pratik çözüm üretme kapasitesi ifadesiyle becerinin özelliğini kendisi ile açıklama eğilimi göstermişlerdir. Problem çözme becerisinde analitik düşünme en fazla tekrar eden düşünme becerisidir. Problem çözme becerisinin özelliklerini açıklayan dört düşünme becerisinin üçü nadiren ifade edilen özellikler arasında yer almaktadır.

Problem çözme becerisinin neden öğretilmesi gerektiğine yönelik olarak 110 görüş ifade edilmiştir. Öğretmen adaylarının problem çözme becerisini sıklıkla hayatla baş etmek, kolay yaşamak ve başarılı olmak gerekliliği temelinde açıklamışlardır. Problem çözme becerisinin toplumsal gelişim açısından nadiren gerekçelendirildiği dikkat çekmektedir. Bir önceki kategori ile benzer şekilde okul öncesi bölümü öğretmen adaylarının problem çözme becerisini duyuşsal özellikler temelinde gerekçelendirirken sınıf öğretmenliği bölümündeki öğretmen adaylarının bilişsel özellikler temelinde gerekçelendirmişlerdir.

Problem çözme becerisinin nasıl öğretilmesi gerektiğine ilişkin 281 görüşün yarısından fazlası bu becerinin öğretiminde probleme dayalı öğretim yönteminin kullanılması gerektiğini ifade etmiştir. Öğretmen adaylarının probleme dayalı öğretim yöntemini açıklarken problemle karşılaştırmak (48), problemin çözümünü buldurmaya rehberlik etmek (24), problemler üzerinde yaratıcı düşünmeyi geliştirici çalışmalar yaptırmak (13), problem üzerinde düşünmeye yöneltmek (14), problem temelinde araştırmaya yönlendirmek (5) ve öğrencilerin probleme yaklaşımlarını değiştirmek (4) gibi farklı çalışmalar öngördükleri görülmüştür. Öğretmen adaylarının ifade ettiği diğer yöntemlerin tamamı %5'in altında bir değere sahiptir. Öğretmen adaylarının bu becerinin öğretiminde öğretmenin yapması gerekenler temelinde açıklamaları incelendiğinde düşünmeyi destekleyen sınıf ortamı yaratmak (4), rol model olmak (6), iletişimi etkin kullanmak (3), sorumluluk vermek (12), gündelik bağlamdan yararlanmak (48), yaratıcı olmak (2), rehberlik etmek (23) ve motivasyonu kullanmak (10) üzerinde durdukları görülmüştür.

Problem çözme becerisinin öğretiminde hangi dersin daha uygun olduğu yönünde görüşleri incelendiğinde okul öncesi bölümü öğretmen adaylarının büyük bir oranda her ders ile kazandırılabilabileceğini ifade ederken sınıf öğretmenlerinin becerinin öğretiminde spesifik ders isimleri verdikleri görülmüştür. Matematik dersi problem çözme becerisinin öğretiminde en elverişli ders olarak görülmektedir. Becerinin öğrenilmesinde her iki bölümde öğretmenin en sorumlu kişi olarak görüldüğü ortaya çıkmıştır. Sınıf öğretmenliği bölümü öğretmen adayları bu becerinin öğrenilmesinde öğrencileri daha sorumlu olarak görmektedirler. Bir diğer önemli bulgu ise okul öncesi öğretmen adaylarının becerinin kazanılmasında (kültür, yöneticiler, medya, program) daha fazla bileşeni dikkate almalarıdır. Öğretmen adaylarının öğrencilerin problem çözme becerisine sahip olup olmadığının ağırlıklı olarak sürece yönelik gözlemleri ve öğrencilerin duyuşsal tepkilerine bakarak karar verdiği görülmektedir. Problemin çözümüne bakarak karar verme durumu da sıklıkla dile getirilmiştir. Becerinin değerlendirilmesine yönelik olarak öğrencilerin problemi gündelik yaşamlarına transfer edip etmemelerinin bir öğrenme kanıtı olarak ele alındığı görülmektedir.

Yaratıcılık Becerisine Yönelik Görüşlerin Altı Boyutlu Yapıda Sahip Olduğu Görünüme İlişkin Bulgular

Araştırmada öğretmen adaylarının yaratıcılık becerisine yönelik görüşleri hakkında bulgular Tablo 5'te görüldüğü gibidir.

Tablo 5. Yaratıcılık becerisine ilişkin bulgular

Kategori	Sık Tekrar Eden		Orta Sıklıkta Tekrar Eden		Az Sıklıkta Tekrar Eden				
	f	%	f	%	f	%			
1. Boyut Beceriye sahip bireyin özellikleri (279)	Yeni düşünce geliştirme	76	27.2	Mücadeleci	15	5.4	İletişim gücü	8	2.9
	Geniş bakış açısı	53	19	Hayal gücü	13	4.7	Bağımsız	8	2.9
	Pratik çözüm üretme kapasitesi	28	10	Araştırmacı	13	4.7	Sorumluluk hissi	6	2.2
	Farklı çözümler getirme	28	10	Esnek	12	4.3	İstediği her şeyi yapan	4	1.4
				Üst düzey düşünür	11	3.9	Eleştiriye açık	4	1.4
2. Boyut Neden Öğrenilmeli (151)	Hayatla baş etme	34	22.5	Kendini gerçekleştirme	11	7.3	Verimli yaşamak	6	4
	Toplumsal gelişim	32	21.2	Bilgiyi işlevsel hale getirme	10	6.6	Yenilikler getirmek	4	2.6
	Kolay yaşamak	15	9.9	Farkındalık alanını genişletme	8	5.3	Diğer ülkelere yetişme	3	2
	Başarılı olmak	14	9.3			Öğrenmeyi sevmek	2	1.3	
3. Boyut Nasıl Öğretilmeli (265)	Probleme dayalı öğretim	41	15.5	Sanatsal yaratım	17	6.4	Zengin uyarılar	7	2.6
	Drama	28	10.6	Düşünce geliştirme çalışmaları	14	5.3	Sunma		
	Açık uçlu etkinlikler	27	10.2	Somut yaşantılar	12	4.5	Oyun	7	2.6
	Beyin fırtınası	24	9.1	Proje	12	4.5	Hayal gücünü destekleme	5	1.9
	Araştırma- İnceleme Tartışma	24	9.1	Aktif katılım	11	4.1	İstasyon	5	1.9
4. Boyut Hangi Ders/Dersler Uygun (69)	Her ders	38	55.1	Sanat dersleri	8	11.6	Altı şapka	5	1.9
				Matematik	6	8.7	Zihin haritası	4	1.5
				Okulu ile sınırlandırılmaz	6	8.7	Deney	1	0.4
				Fen Bilgisi	5	7.2	Ayrı bir ders	1	1.4
				Sosyal Bilgisi	5	7.2			
5. Boyut Hangi Etmenlerin Sorumluluğu (202)	Öğretmen	107	53	Çevre	16	7.9	Toplum	6	3
	Aile	52	25.7	Öğrenci	11	5.4	İdareci	5	2.5
6. Boyut Nasıl Değerlendiririm (69)	Soru ve cevaplar	22	31.9	Üst düzey düşünme	14	20.3	Akran	3	1.5
				İfade şekli	8	11.6	Bakanlık	2	1
				Yaklaşım	7	10.1	Katılım	2	2.9
				Tepki biçimi	7	10.1	Transfer	2	2.9
				Özgünlük	6	8.7	Kelime dağarcığı	1	1.4

Öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme becerisini açıklamakta kullandıkları 14 özelliğin ağırlıklı olarak bilişsel özellikleri yansıttığı görülmüştür. Öğretmen adayları büyük oranda bu beceriyi düşünce ve çözüm üretme kapasitesi temelinde ele almaktadır. Özelliğe ilişkin açıklamalar yaratıcılığın yoğunlukla problem çözme becerisi olarak tanımlandığını göstermektedir.

Yaratıcılık becerisinin neden öğretilmesi gerektiğine yönelik 151 görüş tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının bakış açılarının yarısından fazlası yaratıcılık becerisinin öğretiminde hayatla baş etme, kolay yaşama ve başarılı olma gerekliliği temelinde açıklamışlardır. Bunun yanında yaratıcılık becerisinin yoğun olarak toplumsal gelişim açısından da gereklendirildiği dikkat çekmektedir.

Yaratıcılık becerisinin nasıl öğretilmesi gerektiğine ilişkin 265 görüş, 18 öğretim uygulaması ifade etmişlerdir. Yaratıcılık becerisinin öğretiminde probleme dayalı öğretim en fazla tekrar etmektedir. Öğretmen adaylarının becerinin öğretiminde öğretmenin yapması gerekenlere yönelik açıklamaları dikkate alındığında özgür ifade ortamları (35), rehberlik (12), öğrenciye göre biçimlenme (9), aile katılımını sağlama (9), öğrencilere değer verme (12), merak duygularının diri tutma (7) ve öğretmenin üst nitelikte donanımlara sahip olması (6) gerekliliklerini ifade ettikleri görülmüştür. Okul öncesi öğretmen adaylarının diğer bölümde dile getirilmeyen deney ve hayal gücü çalışmalarını ifade ettiği görülmektedir.

Yaratıcılık becerisinin öğretiminde hangi dersin daha uygun olduğu yönünde görüşleri incelendiğinde öğretmen adaylarının büyük bir oranda her ders ile kazandırılabilirliğini dile getirdikleri görülmektedir. Ancak sınıf öğretmenliği bölümünde bu becerinin öğretiminde spesifik bir ders ifade edenlerin oranı

düşük değildir. Yaratıcı düşünmenin geliştirilmesinde en uygun dersler sanat dersleri olarak ifade edilmiştir. Becerinin öğrenilmesinde en sorumlu kişi olarak öğretmen görülmektedir. Sınıf öğretmeni adayları bu becerinin öğrenilmesinde okul öncesi öğretmen adaylarına göre öğrencileri daha sorumlu olarak görmektedirler. Öğretmen adaylarının bu becerinin edinilmesinde sekiz farklı sorumlu birim ifade ettikleri görülmektedir.

Öğretmen adayları öğrencilerin yaratıcılık becerisine sahip olup olmadığını ağırlıklı olarak sürece yönelik gözlemler ve öğrencilerin soru ve cevaplarında üst düzey düşünme süreçlerinin kullanımı gibi bilişsel özelliklerine bakarak değerlendirilebileceğini ifade etmektedirler. Az sayıda da olsa yaratıcılığın değerlendirilmesine bir ölçüt olan özgünlük temelinde karar verilebileceği ifade edilmiştir. Öğrencilerin bu beceriyi gündelik yaşamlarında transfer edip etmemeleri de bir öğrenme kanıtı olarak okul öncesi öğretmen adayları tarafından dile getirilmiştir.

İş birliği Becerisine Yönelik Görüşlerin Altı Boyutlu Yapıda Sahip Olduğu Görünüme İlişkin Bulgular

Araştırmada öğretmen adaylarının iş birliği becerisine yönelik görüşleri hakkında bulgular Tablo 6'da görüldüğü gibidir.

Tablo 6. İş birliği becerisine ilişkin bulgular

Kategori	Sık Tekrar Eden		Orta Sıklıkta Tekrar Eden		Az Sıklıkta Tekrar Eden				
	f	%	f	%	f	%			
1. Boyut Beceriye sahip bireyin özellikleri (182)	Uyum	32	17.6	Sorumlu	18	9.9	Verimli	8	4.4
	Yardımlaşma	28	15.4	Saygılı	15	8.2	Empatik	7	3.8
	Grup bilinci ile hareket etme	30	16.5	Girişimci	15	8.2	İletişim gücü	6	3.3
				Grup çalışmalarını sevme	13	7.1	Pratik çözüm üretme kapasitesi	5	2.7
							Esnek	3	1.6
2. Boyut Neden Öğrenilmeli (114)	Birlikte çalışmayı öğrenmek	42	36.8	Uyum içinde yaşamak	11	9.6	Eleştiriye Açık	2	1.1
	Kolay yaşamak	22	19.3	Başarılı olmak	10	8.7	Bilişsel gelişim	6	5.2
	Hayatla baş etme	20	17.5				İnsanlığın gelişmesi	2	1.8
							Bağımsızlık	1	0.9
3. Boyut Nasıl Öğretilmeli (91)	Drama	20	21.9	Oyun	16	17.5	Sanat çalışmaları	6	6.5
	Grup çalışma	10	10.9	Proje	13	14.2	Örnek olay	4	4.3
				Tartışma	9	9.9	Deney	3	3.2
							Akran öğretimi	3	3.2
							İstasyon	2	2.1
4. Boyut Hangi Ders/Dersler Uygun (51)	Her ders uygun	30	58.8	Fen Bilgisi	8	15.7	Altı şapka	2	2.1
							Araştırma- İnceleme	1	1.1
							Gezi	1	1.1
							Yaratıcı yazma	1	1.1
							Sosyal Bilgiler	5	9.8
							Dersin sınırlarını aşan	3	5.9
5. Boyut Hangi Etmenlerin Sorumluluğu (173)	Öğretmen	98	56.6	Akran	16	9.2	Matematik	3	5.9
	Aile	40	23.1				Sanat	1	2
							Türkçe	1	2
6. Boyut Nasıl Değerlendiririm (77)	Sorumluluk	17	22.1	Katkı	7	9.1	Çevre	9	5.2
	Sosyal ilişkiler	24	31.2	Katılım	6	7.8	Öğrenci	7	4
	Uyum	13	16.9				Yöneticiler	1	0.6
							Medya	1	0.6
							Toplum	1	0.6
						İsteklilik	4	5.2	
						Yardımlaşma	4	5.2	
						Özsaygı	1	1.3	
						Üst düzey düşünme	1	1.3	

Öğretmen adaylarının iş birliği becerisini açıklamakta kullandıkları 13 özelliğin tamamına yakınının (9) sosyal özellikleri yansıttığı bilişsel ve duyuşsal özelliklere çok az sayıda ifade edildiği görülmektedir. İş birliği becerisinin neden öğretilmesi gerektiğine yönelik 114 bakış açısı incelenmiştir. Öğretmen adaylarının bakış açılarının yarıya yakını iş birliği becerisinin öğretiminin hayatla baş etme, kolay yaşama ve başarılı olma gerekliliği temelinde açıklamışlardır. Toplumsal çıktıları açısından oldukça

büyük bir potansiyele sahip olan bu beceriyi toplumsal gelişim açısından ele alan sadece iki ifadeye rastlanmıştır. Okul öncesi bölümü öğretmen adaylarının iş birliği becerisini sosyal özellikler temelinde, sınıf öğretmenliği bölümündeki öğretmen adaylarının ise kişisel hayatta görünür olacak özellikler temelinde gerekçelendirdiği görülmüştür.

İş birliği becerisinin nasıl öğretilmesi gerektiğine ilişkin 91 görüş en sık drama ve grup çalışmalarının yapılması gerektiğini ifade etmiştir. Bu becerinin öğretiminde kullanılabilir 14 farklı teknikten söz edildiği görülmektedir. Okul öncesi bölümündeki öğretmen adaylarının sınıf öğretmeni adayları tarafından ifade edilmeyen sanat çalışmaları, gezi ve yaratıcı yazma tekniklerini de dile getirdiği görülmüştür.

İş birliği becerisinin öğretiminde hangi dersin daha uygun olduğu yönündeki yaklaşımları incelendiğinde öğretmen adaylarının büyük bir oranda her ders ile kazandırılabilirliğini ifade ettikleri görülmüştür. Fen dersi iş birliği becerisinin öğretiminde en elverişli ders olarak görülmektedir. Becerinin öğrenilmesinde sorumlu olarak her iki bölümün sekiz farklı sorumlu öge dile getirdiği ve öğretmenin en sorumlu kişi olarak düşünüldüğü görülmüştür. Okul öncesi öğretmen adayları becerinin kazanılmasında daha fazla birimi (yönetici, medya, kültür ve program) sorumlu tutmaktadırlar. Becerinin kazanılmasında sınıf öğretmeni adayları öğrencinin kendisini daha sorumlu görürken okul öncesi öğretmen adayları aileleri daha sorumlu görmüştür. Öğretmen adaylarının öğrencilerin iş birliği becerisine sahip olma durumunun sürece yönelik gözlemler, üst düzey düşünme becerilerinin kullanılma durumu ve sosyal ilişkilerin gözlenmesi ile belirlenebileceğini ifade etmişlerdir.

Eleştirel Düşünme Becerisine Yönelik Görüşlerin Altı Boyutlu Yapıda Sahip Olduğu Görünüme İlişkin Bulgular

Araştırmada öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerisine yönelik görüşleri hakkında bulgular Tablo 7’de görüldüğü gibidir.

Tablo 7. Eleştirel düşünme becerisine ilişkin bulgular

Kategori	Sık Tekrar Eden		Orta Sıklıkta Tekrar Eden			Az Sıklıkta Tekrar Eden				
	f	%	f	%	f	%				
1. Boyut	Bilimsel düşünme	92	30.6	Eleştiriye açık	14	4.7	Probleme çözüm üretir	6	2	
	Sorgulama	72	24	Saygılı	10	3.3	Başkalarının düşüncelerini dikkate alır	5	1.7	
	Beceriye sahip bireyin özellikleri (300)	Esnek Düşünme	46	15.3			Korkusuz	5	1.7	
	Çok boyutlu düşünme	23	7.6			Yaratıcı	3	1		
	Doğru karar alma	23	7.6			Özgüvenli	1	0.3		
2. Boyut	Doğru karar alma	27	28.7	Çok yönlü düşünme	10	10.6	Mutlu bir toplum	3	3.2	
	Kendini geliştirme	15	16	Kalıpları kırmak	6	6.4	Otokontrol	2	2.1	
	Neden Öğrenilmeli (94)	Problem çözme	10	10.6	Verimli yaşamak	5	5.3	Farkındalık	2	2.1
	Bağımsız olma	9	9.6	Yaratıcılık	5	5.3				
3. Boyut	Tartışma	68	28.2	Buluş Yolu	19	7.9	Oyun	8	3.3	
	Sanat eleştirisi	25	10.4	Araştırma İnceleme	18	7.5	Yaratıcı yazma	5	2.1	
	Nasıl Öğretirim (241)	Stratejik çalışma	21	8.7	6 Şapkalı	18	7.5	Gezi	5	2.1
	Probleme dayalı öğretim	20	8.3	Drama	15	6.2	Grup çalışması	3	1.2	
			Beyin Fırtınası	13	5.4	Proje	2	0.8		
						Deney	1	0.4		
4. Boyut	Sosyal Bilimler	22	36.6			Türkçe	5	8.3		
	Hangi Ders/Dersler Uygun (60)	Tüm dersler	18	30		Aynı bir ders	2	3.3		
	Fen Bilgisi	13	21.7							
5. Boyut	Öğretmen	98	57.3	Çevre	11	6.4	Akran	3	1.8	
	Hangi Etmenlerin Sorumluluğu (171)	Aile	44	25.7	Öğrenci	10	5.8	Toplum	2	1.2
							Program	2	1.2	
						Medya	1	0.6		
6. Boyut	Soru ve Cevaplar	40	42.1	Üst Düzey Düşünme	8	8.4	Öz eleştiri	5	5.3	
	Bilgiye Yaklaşımı	20	21.1	Cesaret	7	7.4	Sosyal İlişkiler	5	5.3	
				Bağımsız Düşünme	6	6.3	Gerekçelendirme	3	3.1	

Nasıl Değerlendirim (95)	Bilgiye Ulaşma Yollar	1	1.1
--------------------------------	--------------------------	---	-----

Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerisini açıklamakta kullandıkları 13 özelliğin ağırlıklı olarak bilişsel özelliklere sahip olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerisinin özelliklerini bilimsel düşünme özellikleri temelinde açıkladıkları görülmüştür. Öğretmen adaylarının bu kategoride ifade ettikleri özellikler analitik düşünme (45), araştırma (17), yorumlama (5), ayırt etme (7), nesnellik (4), gerekçelendirme (3), merak (3), şüphecilik (3), tutarlılık (2) ve geçerli fikirler üretme (2) olduğu görülmektedir.

Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerisinin neden öğretilmesi gerektiğine yönelik olarak 94 görüş yansıttıkları görülmektedir. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerisinin öğretilmesini bilişsel özelliklerle açıklama eğiliminde olduğu görülmüştür. Sınıf öğretmeni adaylarının bakış açılarının yarıya yakını eleştirel düşünme becerisinin öğretiminin doğru karar alma, kendini gerçekleştirme ve problem çözme gerekliliği temelinde açıklamışlardır. Eleştirel düşünme becerisinin toplumsal gelişim açısından neredeyse hiç gerekçelendirilmediği dikkat çekmektedir.

Eleştirel düşünme becerisinin nasıl öğretilmesi gerektiğine ilişkin 241 görüşün büyük bir kısmı tartışma yönteminin kullanılması gerektiğini yansıtmaktadır. Öğretmen adayları eleştirel düşünme becerisini geliştirme konusunda 15 farklı öğretim uygulaması ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının bu becerinin öğretiminde öğretmenin yapması gerekenler temelinde açıklamaları incelendiğinde düşünmeyi destekleyen sınıf ortamı yaratmak (31), rol model olmak (10), gündelik bağlamlar yaratmak (8), öğrencilerin fikirlerine önem vermek (22) ve hatalarını düzeltme fırsatı vermek (2) üzerinde durdukları görülmüştür.

Eleştirel düşünme becerisinin öğretiminde hangi dersin daha uygun olduğu yönünde görüşleri incelendiğinde öğretmen adaylarının büyük bir oranda spesifik ders isimleri verdikleri görülmüştür. Sosyal bilgiler dersi eleştirel düşünme becerisinin öğretiminde en elverişli ders olarak görülmektedir. Eleştirel düşünme becerisinin öğrenilmesinde sorumlu olarak hangi etmenlerin görüldüğüne ilişkin bakış açıları her iki bölümün de öğretmeni en sorumlu kişi olarak gördüğünü ortaya çıkarmıştır. Sınıf öğretmenliği bölümü öğretmen adayları okul öncesi bölümüne göre öğrencilerinin bu becerinin öğrenilmesinde öğrencileri daha sorumlu olarak görmektedirler. Bir diğer önemli bulgu ise okul öncesi öğretmen adaylarının becerinin kazanılmasında (yöneticiler, medya, program) daha fazla bileşeni dikkate almalarıdır.

Öğretmen adaylarının öğrencilerin eleştirel düşünme becerisine sahip olup olmadığını ağırlık olarak bilgiyi elde etme ve elde ettikleri bilgiler üzerinde geliştirdikleri süreçler gibi bilişsel özelliklere dayalı gözlemler ve bağımsız düşünme, cesaret ve azim gibi duyuşsal özelliklere ilişkin gözlemlerine bağlı olarak değerlendirilebileceği ifade edilmiştir. Problemin çözümü gibi sonuç odaklı karar verme durumu da sık olarak dile getirilmiştir. Öğrencilerin problemi gündelik yaşamlarında transfer edip etmemelerinin bir öğrenme kanıtı olarak ele alınmadığı görülmektedir.

İletişim Becerisine Yönelik Görüşlerin Altı Boyutlu Yapıda Sahip Olduğu Görünüme İlişkin Bulgular

Araştırmada öğretmen adaylarının iletişim becerisine yönelik görüşleri hakkında bulgular Tablo 8'de görüldüğü gibidir.

Tablo 8. İletişim becerisine ilişkin bulgular

Kategori	Sık Tekrar Eden	Orta Sıklıkta Tekrar Eden	Az Sıklıkta Tekrar Eden
1. Boyut Beceriye sahip bireyin özellikleri (230)	İletişim gücü	73 31.7	Saygılı 17 7.4
	Sağlıklı ilişkiler	39 17	Popüler 14 6.1
	Vücut dili	27 11.7	Üst düzey düşünür 14 6.1
			Empatik düşünür 10 4.3
		İkna gücüne sahip 9 3.9	
		Öz farkındalık 9 3.9	
		Öğrenmeye açık 8 3.5	
		Pratik çözüm üreten 7 3	
		Eleştirilere açık 3 1.3	

2. Boyut	Sosyalleşmek	41	32	Başarılı Olmak	13	10.2	Problem çözmek	7	5.5	
	İletişim Gücü	35	27.3				Saygılı olmak	3	2.3	
	Neden Öğrenilmeli (128)	Hayatla baş etmek	27				21.1	Öğrenme	1	0.8
3. Boyut	Tartışma	61	33.5	Probleme dayalı öğretim	13	7.1	Oyun	8	4.4	
	Drama	35	19.2				Sanatsal çalışmalar	8	4.4	
	Nasıl Öğretim (182)	Dil becerisi çalışmaları	26				14.3	İşbirliğine dayalı çalışmalar	11	6
4. Boyut	Her ders	22	37.8	Sosyal Bilgiler	11	19	Ayrı bir ders	3	5.2	
	Hangi Ders/Dersler Uygun (58)	Türkçe	18				31	Dersi aşar	3	5.2
	5. Boyut	Öğretmen	85				46.2	Çevre	20	10.9
6. Boyut	Aile	50	27.2	Akran	11	6	Medya	3	1.6	
	Hangi Etmenlerin Sorumluluğu (184)	Öğrenci	10	5.4	Öğrenci	10	5.4	Programcılar	2	1.1
	Nasıl Değerlendiririm (63)	Sosyal ilişkiler	24	38.1	Özgüven	6	9.5	İsteklilik	3	4.8
7. Boyut	Dil becerileri	15	23.8	İçerik	6	9.5	İçerik	3	4.8	
	Nasıl Değerlendiririm (63)	Hal ve hareketleri	12				19	İçerik	3	4.8

Öğretmen adaylarının iletişim becerisini açıklamakta 12 özellik ifade ettikleri görülmüştür. İletişim becerisinde en fazla tekrar eden özelliğin bir sosyal özellik olduğu dikkat çekmektedir. Okul öncesinde öğretmen adaylarının iletişim becerisini daha çok sosyal özellikler temelinde açıklarken sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının duyuşsal, sosyal ve kişisel hayatta görünür olan özellikler temelinde açıkladıkları görülmüştür.

İletişim becerisinin neden öğretilmesi gerektiğine yönelik olarak 128 görüş ifade edilmiştir. Öğretmen adayları tarafından en fazla tekrar eden özelliğin sosyalleşme olduğu dikkat çekmektedir. Bunu hayatla baş etme ve başarılı olma gibi kişisel hayatta görünür olacak olan özellikler takip etmektedir. İletişim becerisinin öğrenilmesi konusunda bilişsel gerekliliklere yönelik açıklamalar nadiren yer almıştır. Bilişsel gerekçelendirmelerin hiçbirinde öğrencilerin iletişim içeriği (mesaj) üzerinde gerçekleştireceği zihinsel işlemler temelinde bir açıklamaya yer verilmemiştir. Diğer bir nokta olarak öğretmen adaylarının iletişim becerisinin toplumsal açıdan gerekçelendirilmemesidir.

İletişim becerisinin nasıl öğretilmesi gerektiğine ilişkin 182 görüşün yarısından fazlası bu becerinin öğretiminde tartışma yönteminin kullanılması gerektiğini ifade etmiştir. Bu becerinin geliştirilmesinde 12 farklı öğretim uygulamasından söz edilmiştir. Dil becerileri üzerinde yapılması gereken çalışmalar incelendiğinde konuşma (11), okuma- anlatma (6), sunum (1), dinleme becerisi çalışmaları (8) olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının bu becerinin öğretiminde öğretmenin yapması gerekenler temelinde açıklamaları incelendiğinde demokratik sınıf ortamı yaratmak (4), rol model olmak (28), aile katılımını sağlamak (7), öğrencileri bastırmamak (15) ve rehberlik (5) üzerinde durdukları görülmüştür.

İletişim becerisinin öğretiminde hangi dersin daha uygun olduğu yönünde görüşleri incelendiğinde okul öncesi bölümü öğretmen adaylarının büyük bir oranda her ders ile kazandırılabilceğini ifade ederken sınıf öğretmen adaylarının becerinin öğretiminde spesifik ders isimleri verdikleri görülmüştür. Türkçe dersi iletişim becerisinin öğretiminde en elverişli ders olarak görülmektedir. Becerinin öğrenilmesinde sorumlu olarak hangi etmenlerin görüldüğüne ilişkin görüşleri her iki bölümün de öğretmenin en sorumlu kişi olarak görüldüğünü ortaya çıkarmıştır. Sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin okul öncesi öğretmen adaylarına göre bu becerinin öğrenilmesinde öğrencileri daha sorumlu olarak görmektedirler. Okul öncesi öğretmen adaylarının becerinin kazanılmasında (toplum, medya, program) daha fazla bileşeni dikkate aldıkları görülmektedir.

Öğretmen adaylarının öğrencilerin iletişim becerisine sahip olup olmadığını ağırlık olarak sosyal ilişkilere yönelik gözlemleri temelinde ulaştığı görülmektedir. Ancak sosyal ilişkilerin nasıl

değerlendirileceğine yönelik ölçüt ve açıklamalara rastlanmamıştır. Öğrencilerin iletişim içeriklerine dayalı bir değerlendirme çok nadiren dile getirilmiştir. İletişim becerisinin değerlendirilmesinde daha çok öğrencilerin üslup, ses, içine kapanık olmamak gibi dışa yansıyan özelliklerinin üzerinde durduğu görülmüştür.

SONUÇ

Bu araştırmada öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri ve bu becerilerin öğretimine ilişkin görüşlerine yönelik geniş bir betimleme gerçekleştirilmiştir. Araştırmada 21. yüzyıl becerileri kapsamına giren problem çözme, yaratıcılık, iş birliği, eleştirel düşünme ve iletişim becerileri altı boyut temelinde incelenmiştir. Bu altı boyutlu inceleme (i) incelenen beceriye sahip bir bireyin özelliklerinin neler olduğu, incelenen becerinin (ii) neden öğrenilmesi gerektiği, (iii) nasıl öğretilbileceği, (iv) öğretimi için hangi ders/derslerin uygun olduğu, (v) kazandırılmasının hangi etmenlerin sorumluluğunda olduğu ve (vi) nasıl değerlendirileceğidir. Araştırmada incelenen becerilerin analizinin gerçekleştirildiği ilk kategori öğretmen adaylarının araştırma kapsamında incelenen becerilerin özelliklerine ilişkin görüşlerinin becerinin bütünü kapsayan bir kavrayışın uzağında olduğunu göstermiştir. Adaylar becerileri tanımlayan özellikleri ifade edebilmişler ancak bunu yaparken beceriyi temsil eden tüm uzlaşım kavramları sistematik olarak kullanamamışlardır.

Araştırma kapsamında incelenen becerilerin analizinin gerçekleştirildiği diğer boyut öğretmen adaylarının incelenen becerilerin öğrenilme nedenlerin nasıl gerekçelendirdikleridir. Adaylarının incelenen becerilerin öğrenimini büyük oranda bireylerin kişisel hayatında görünür olacak özellikler temelinde gerekçelendirdikleri görülmüştür. Buna karşın incelenen becerilerin öğrenilme gerekçelerini toplumsal ya da türe özgü gereklilikler çerçevesinde ele alan açıklamalar çok az sayıdadır. Diğer yandan incelenen becerilerin öğrenilme gereklilikleri ilk akla gelen ve görünür özellikler temelinde açıklanmıştır. İletişim becerisinin sosyal gereklilikler temelinde açıklayarak bilişsel gerekliliklerin dikkate alınmaması bu duruma örnek olarak gösterilebilir. Oysa adayların bu gereklilikleri aldıkları eğitimin ve icra edecekleri mesleğin profesyonelliğinin bir gereği olarak gündelik kullanımlarının ötesinde bir kavrayışla ele almaları gerektiği düşünülmektedir.

Analizin gerçekleştirildiği üçüncü boyut temelinde yapılan analiz adayların becerinin öğretiminde kullanılabilecek 23 farklı yöntem-teknik dile getirdiklerini göstermiştir. Okul öncesi öğretmen adayları daha fazla yöntem-teknik önerisinde bulunmuştur. Adayların incelenen becerilerin öğretiminde çeşitli yöntemler ifade etmiş olsalar da becerinin doğasına uygun olarak planlama ve gerçek sınıf bağlamlarında uygulama becerilerinin değerlendirildiği araştırmaların yapılması oldukça önem taşımaktadır. Bu noktada becerilerin öğretim kademeleri temelinde özelleşmiş uygulamaları üzerinde yapılacak çalışmalar da önemli bir açığı kapatacaktır.

Öğretmen adaylarının incelenen becerilerin öğretiminde hangi dersi ya da dersleri uygun gördüklerinin analiz edildiği dördüncü boyut, adayların büyük bölümünün incelenen becerilerin her ders ile kazandırılabilmesini ifade ettiklerini göstermiştir. Öte yandan incelenen becerilerin öğretimi için programlarda spesfikleşmiş ayrı derslerin olması gerektiği çok nadir dile getirilmiştir.

Analizin gerçekleştirildiği beşinci boyut kapsamında öğretmen adaylarının incelenen becerilerin öğrenilmesinde 10 farklı sorumlu birim tanımladıkları görülmüştür. Okulöncesi öğretmen adayları becerinin öğrenilmesinde daha fazla birimi sorumlu tutmaktadırlar. Her iki bölüm de tüm becerilerde en büyük sorumluluğun öğretilmekte olduğunu ifade etmişlerdir. Sınıf öğretmeni adayları ise tüm becerilerde öğrencinin sorumluluğunu diğer bölüme göre daha yüksek bulmuştur. Becerinin öğretimi sürecinde isabetli kararlar alınması ve ilgili paydaşlar ile iş birliği halinde çalışabilmesi konusunda doğru bir süreç izleyebilmesi konusunda kritik bir değere sahip olan bu görüşlerin önemli bir gösterge olduğunu ifade etmek önemlidir.

Son analiz kategorisinde incelenen becerilerin değerlendirilmesi konusunda adayların büyük çoğunluğunun sürece dayalı gözlemler temelinde karar alınması gerektiğini ifade ettikleri görülmüştür. Ancak analizler sürecinde gözlemlerin değerlendirilmesinde kullanılacak ölçütlerin neler olduğu konusunda açık bir kavrayışı yansıtan açıklamalara rastlanmamıştır. Ayrıca becerilerin transfer

edilmesinin bir edinim göstergesi olarak nadiren ifade edildiği görülmektedir. Öğretmen adaylarının sürece dayalı gözlemlerini ölçme değerlendirmenin ilkeleri dikkate alınarak yapılması konusunda gerekli donanımlara sahip olmasının önemli bir gereklilik olduğunun altını çizmek önemlidir.

TARTIŞMA

Araştırmanın genel bulgularının ardından ele alınan her bir beceri için öne çıkan bulgular ilgili alanyazın çerçevesinde incelemenin gerekli olduğu düşünülmektedir. Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerinin özelliklerine yönelik görüşleri incelendiğinde, problem çözme becerisinin en sık pratik çözüm üretme ve mücadelecilik olma özellikleri bakımından ele alındığı görülmüştür. Problem çözme becerisinin temel doğasını oluşturan yaratıcılık ve esnek düşünme becerilerinin (Yağcı, 2018) öğretmen adayları tarafından nadiren ifade edilmesi oldukça düşündürücüdür. Nitekim problem çözme becerisini iki boyutta ele alan Wirth ve Klieme (2003) problem çözmenin analitik ve dinamik yönlerinin ihmal edilmemesi gerektiğini vurgulamaktadır. Çalışmanın bulguları bu bakımdan değerlendirildiğinde analitik düşünmenin sıklıkla adaylar tarafından vurgulanan bir özellik olduğu görülmektedir. Ancak diğer yandan adaylar uyumlu olma niteliğine nadiren değinirken öz-düzenleme, temsil etme ve yapılandırma özelliklerine hiç değinmemişlerdir. Problem çözme becerisi ayrıca bir takım kişilik özellikleri temelinde de incelenmektedir. Kişilik özellikleri ve problem çözme becerisi arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmalarda istikrar, çalışkanlık, organize olma, çeşitli deneyimlere ve fikirlere daha açık olma ve olumlu duygulara eğilimli bireylerin aynı zamanda iyi problem çözme yeteneğine sahip olmaları daha olasıyken, daha nevrotik özelliklere sahip bireylerin (endişe, anksiyete, huysuzluk, depresyon) problem çözme yeteneğinin zayıf olması daha olası görülmüştür (D’Zurilla vd., 2011). Öğretmen adayları problem çözme becerisini bir takım kişilik özellikleri ile açıklamış olsalar da (ör., mücadelecilik, iyimserlik, uyumluluk) beceri ile yüksek düzeyde ilişkili bazı niteliklere hiç değinmedikleri görülmüştür.

21. yüzyıl becerilerinin ele alındığı bir çerçevede iş birliği becerisine sahip bireylerin özellikleri başkalarıyla etkin iletişim kurabilme, dinleme ve konuşma zamanlarını bilme, kültürel farklara saygı duyma, farklı fikirlere ve değerlere açık fikirli bir şekilde yaklaşma, liderlik ve rehberlik yapabilme olarak sıralanmaktadır (Binkley vd., 2014). Bu araştırmanın bulguları ile karşılaştırıldığında öğretmen adaylarının iş birliği becerisine sahip bireylerin özelliklerini en çok sosyal boyutu refere eden uyum ve yardımlaşma nitelikleriyle açıklamışlardır. Bu sonuçlara daha detaylı bakıldığında birlikte hareket etme gibi ilk akla gelebilecek nitelikler sıklıkla tekrar edilirken bu becerinin tanımında yer alan empati, iletişim gücü, problem çözme yeteneği ve esnek düşünmenin nadiren ifade edildiği görülmektedir. Öte yandan adayların görüşlerinin iş birliği becerisinin yapısı içinde yer alan bilişsel ve duyuşsal özelliklerin bazılarını içermemektedir.

Araştırmada yaratıcılık en sık yeniliklere açıklık ve geniş bir bakış açısı, farklı çözümler üretme kapasitesi gibi bilişsel boyutta yer alan özellikler temelinde ele alınmıştır. Öğretmenlerin yaratıcı öğrenci algısına yönelik araştırmalar (Gralewski, 2019) öğretmenlerin yaratıcı bir öğrenciyi yaratıcı bakış açısına sahip, yaratıcılığa ve motivasyona karşı bilişsel yatkın olarak tarif ettiği görülmektedir. Ayrıca yaratıcı bir öğrenci sanatsal yetenekler, zekâ ve işleyiş ile ilgili özellikler açısından da açıklanmaktadır. Bu konuda başka bir araştırma (Karwowski vd., 2020) bilişsel özelliklerin yaratıcı öğrenci algısındaki en baskın özellik olduğunu göstermektedir. Aish (2014) ise araştırmasında öğretmenlerin yaratıcı öğrencilerin en önemli özelliklerini ‘sanatsal’ ve ‘orijinal’ olarak tanımlarken çok azının eleştirel düşünme, problem çözme veya risk alma özellikleri ile açıkladıklarını ifade etmektedir. Öğretmenlerin yaratıcı öğrenci özellikleri hakkındaki fikirlerini inceleyen çalışmalar, bu araştırmada da görüldüğü gibi yaratıcılığa yönelik belli boyutlara açıklık getirebilirken birtakım özellikleri gözden kaçırdıklarını göstermektedir. Ayrıca bazı araştırmalar öğrenci yaratıcılığı hakkında tutarsız ve yetersiz görüşlere sahip olduğunu belirtmektedir (Bereczki ve Kárpáti, 2018; Katz-Buonincontro vd., 2020; Rubenstein vd., 2018). Nitekim Kampylis, Berki, ve Saariluoma (2009) öğretmen ve öğretmen adaylarının yaratıcılık kavramını nasıl anlamlandırdıkları üzerine yürüttükleri araştırmada öğretmenlerin kendilerinin yaratıcı öğrencilerin farkına varacak kadar iyi eğitilmiş olmadıklarını düşündükleri ve bu konuda kendilerine güvenmedikleri görülmüştür.

Araştırma bulguları öğretmen adaylarının iletişim becerisine sahip bireylerde en sık sosyal boyutu ifade eden iletişim gücü, vücut dilini kullanma gibi nitelikleri vurguladıklarını göstermektedir. Oysa iletişim becerisi çeşitli etkileşim türlerine hâkim olmayı, mesajın oluşturulması ve anlamlandırılması sürecinde ise çok sayıda zihinsel işlem gerçekleştirilmesini gerektirir. Örneğin Binkley vd., (2014) iletişim becerisi gelişmiş bir bireyin çeşitli okuma amaçlarına uygun stratejiler benimseyen, çeşitli türlerde metinler oluşturabilen ve yazma süresinde kendini izleyebilen bir birey olarak tanımlamıştır. Araştırma öğretmen adaylarının iletişim becerisinin sözü edilen bu yönleri ihmal ettiklerini ve iletişim sürecinin öğelerine yer vermediklerini göstermiştir. Nitekim Bakic-Tomic vd. (2015) da benzer şekilde öğretmen adaylarının iletişim becerilerine yönelik yeterli farkındalık düzeyinde olmadığını göstermektedir.

Araştırmada öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerisine sahip bireyleri en sık sorgulama, bilimsel düşünme ve esnek düşünme gibi bilişsel özellikler ile tanımladığı görülmüştür. Problem çözme becerisi ile benzer biçimde adayların eleştirel düşünme becerisinin özelliğini kendisi ile açıklama eğilimi göstermişlerdir. Alanyazında eleştirel düşünen bir bireyin özellikleri meraklı, kişisel önyargılarıyla yüzleşebilen, yargılama konusunda ihtiyatlı, karmaşık durumlarda düzenli kalabilen, bilgi aramaya gayretli, kriter seçiminde makul şekilde sıralanmıştır (Facione, 1990). Bu bakımdan öğretmen adaylarının alanyazındaki özelliklere benzer nitelikte bilişsel boyuta odaklandığı görülmektedir.

Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerinin nasıl kazandırılacağına yönelik görüşlerinin probleme dayalı öğrenme, drama, tartışma ve beyin fırtınası gibi yöntem ve teknikler üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bunu yanında neredeyse tüm becerilerin öğretiminde benzer yöntem ve teknikler ifade edilmiştir. Bu da adayların beceriler temelinde özelleşmiş bir zihinsel kavramsallaştırmanın uzağında olduğunu düşündürmektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının beceri öğretiminde teknoloji ve sanat entegrasyonu, diğer kuruluşlarla iş birliği, okul dışı etkinlikler gibi 21. yüzyılın birtakım gerekliliklerine çok sınırlı şekilde değindikleri görülmektedir. Bu bulguyu destekler nitelikte (Göksün ve Kurt, 2017; O'Neal vd., 2017; Uche vd., 2016) benzer araştırmalar da öğretmen adaylarının en az kullandıkları beceri boyutunun teknopedagojik beceriler olduğunu göstermektedir. Teknolojik becerilerin cinsiyet, öğretmen kıdemi, okulla ilgili özellikler gibi değişkenlerle anlamlı ilişkili olduğu bilinmektedir. Ayrıca Türkiye'de okulların donanım eksikliği, bilgisayar kullanımı konusunda bilgi ve beceri eksikliği, eğitim eksikliği veya yetersiz eğitim olanakları ve kalabalık sınıflar temel eğitim okullarının karşılaştığı en önemli sorunlar olarak belirlenmiştir (Asan, 2003). Bu açıdan becerilerin özellikleri temelinde özelleşmiş öğretim uygulamaları konusunda öğretmen adaylarının gelişimini destekleyecek akademik ve politik çalışmaların oldukça önemli olduğu düşünülmektedir.

21. yüzyıl becerilerinin öğretiminde kullanılacak etkinliklerin bir sentezini sunan Kaufman (2013) ve bu becerilerin öğretimini konu alan bazı araştırmalarda (Abrami vd., 2015; Chen vd., 2011; Semerci, 2006; Şendağ ve Odabaşı, 2009; Wheeler ve Nursing, 2003; Yuan vd., 2008) önerilen yöntemler adaylar tarafından ifade edilenlerle benzerlik göstermektedir. Ancak burada öğretmen adaylarının söz konusu yöntem ve teknikleri planlama ve gerçek sınıf bağlamında uygulama konusundaki yeterliklerini dikkate almanın önemli olduğu belirtmek gerekmektedir. Kendini raporlamaya dayalı ölçümlere dayalı araştırmalarda öğretmen (Gürültü vd., 2018) ve öğretmen adaylarının (Anagün vd., 2016; Günüş vd., 2013) 21. yüzyıl öğrenen becerileri kullanımının yüksek seviyede bulunduğunu ortaya koymalarına karşın; öğretmenlerin gözlemlenen niteliklerinin yeterli olmadığını ve uygulamalarda bu becerilere yer vermediklerini gösteren araştırmalar da vardır (Gelen, 2002; Tican ve Deniz, 2019). Bu araştırmada da adaylar çok sayıda teknikten söz etse de bunların ilgili beceriler temelinde öğretim konusunda yeterliklerinin araştırılması önemlidir.

21. yüzyıl becerilerinin öğretilmesi kadar önemli bir diğer konu da bu becerilerin nasıl değerlendirileceği ile ilgilidir. Bu araştırmada adayların değerlendirmelerini becerinin transfer edilmesi, süreç sonunda ortaya konulan ürünün nitelikleri ve süreç içinde öğrenci davranışlarının gözlenmesi üzerinden gerçekleştireceklerini ifade etmişlerdir. Ekonomik Kalkınma ve İş birliği Kuruluşu (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]) verileri bu sonucu destekler niteliktedir. Rapora göre öğretmenlerin değerlendirme için en sık kullandıklarını belirttikleri yöntem %78,3 ile gözlem ve anında geri bildirim olmuştur (OECD, 2018). Nitekim alanyazına bakıldığında 21. yüzyıl becerilerinin ölçülmesinde sıklıkla bu araştırmada ifade edilen yolların kullanımını gerektiren performans görevleri, portfolyolar, derecelendirme ölçekleri, bilgisayar tabanlı uygulamalar ve durumsal yargı testlerinin

kullanılabildiği görülmektedir (Yalçın, 2018). Ancak burada öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme temelindeki görüşlerinin beceriler temelinde bir farklılaşma göstermediğinin altını çizmek önemlidir. Her ölçme değerlendirme yöntemi tüm beceriler için uygun olmayabilir. Örneğin, çoktan seçmeli, kısa, yapılandırılmış yanıt veya kompozisyon testleri; grup çalışması, iş birliği, liderlik ve iletişim gibi kişilerarası beceriler veya yaratıcılık gibi bazı zor bilişsel becerilerin ölçülmesinde yeterli olmayabilmektedir (Kyllonen, 2012). Bir diğer önemli sorun da öğretmen adaylarının değerlendirme sürecine yönelik açıklamalarında hangi ölçütler kullanacaklarına değinmemeleridir. Nitekim 21. yüzyıl becerilerinin değerlendirilmesinde en temel problemlerden biri ölçüt problemidir (Amabile, 1982; Shapiro, 1970). Örneğin bunu yaratıcılık özelinde inceleyecek olursak yaratıcılığın değerlendirilebilmesi için belirlenen yaratıcılığın olmazsa olmaz özellikler yenilik, anlamlılık ve uygunluktur (Barron, 1955; Jackson ve Messick, 1965; Runco ve Jaeger, 2012; Stein, 1953). Araştırmada çok az sayıda öğretmen adayı özgünlük ölçütünden söz etmiş yenilik, anlamlılık ve uygunluk ölçütleri ise hiç ifade edilmemiştir. Öte yandan ölçme değerlendirme öğretmen ve öğretmen adaylarının en zorlandığı alanlardan birini oluşturmakta olduğu bilinmektedir. İlgili araştırmalar (Birgin ve Gürbüz, 2008; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Kilmen ve Çıkrıkçı-Demirtaşlı, 2009; Şenel vd., 2018) öğretmen ve öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme alanında kendilerini yetersiz hissettiklerini, alternatif ölçme ve değerlendirme yöntem ve teknikleri hakkında bilgi sahibi olmadıkları veya kısmen bilgi sahibi olduklarını göstermektedir.

21.yüzyıl becerilerinin öğretiminden hangi etmenlerin sorumlu olduğu hakkındaki araştırmalara göre üniversite öğrencileri yaratıcılık, eleştirel düşünme, problem çözme, dijital okuryazarlık, bilgi okuryazarlığı, kariyer oluşturma, sosyal ve kültürlerarası etkileşim ve üretkenlik becerilerini birinci derecede okulun sorumluluk alanında değerlendirmektedir. Ailenin sorumluluğu olan beceriler ise yaşam boyu öğrenme, iş birliği, iletişim, esneklik ve uyum, girişimcilik ve sorumluluk bilinci (Karagöz ve Dilekli, 2018) şeklinde ifade edilmiştir. Bu araştırmanın bulguları benzer şekilde incelenen becerilerin tamamında becerinin ediminde birincil sorumluluk öğretmende görülmüştür. Ancak bu araştırmada öğrenciler de kendi öğrenmelerinden sorumlu olarak görülmüş ve tüm becerilerde öğrencinin sorumluluğuna değinilmiştir.

Beceri öğretiminde uzun süredir tartışılan konulardan biri de becerinin alan özelinde mi yoksa disiplinlerle entegre olarak (infüzyon) mı öğretiminde tercih edilmesi üzerinedir. Bugün Türkiye’de öğretim programlarında temel becerilere yönelik sınırlandırılmış dersler bulunmamaktadır. Beceriler her ders kapsamında geliştirilmeye çalışılır. Bu araştırmaya katılan öğretmen adaylarının çok az bir bölümü bu beceriler için özelleşmiş dersler olması gerektiğini ifade etmiştir. Çok büyük bir bölümü ise becerinin derslerle entegre olarak öğretilebileceğini ifade etmişlerdir. Her ne kadar ilgili araştırmalar beceri öğretimi için yapılandırılmamış dersler veya üniteler yerine konu temelli derslerle becerilerin daha nitelikli şekilde öğretilebileceğini gösterse de (Joyce, 1985) burada vurgulanması gereken nokta öğretmenlerin bu becerileri disiplinler temelinde entegre etme konusunda hangi oranda yeterli olduklarıdır. Diğer bir konu ise öğretim programları ve ders kitaplarının bu konuda hangi oranda öğretmeni desteklediğidir. Nitekim program ve ders kitaplarının düşünme becerileri temelinde gerçekleştirilen araştırmalar (Bayrak Özmutlu, 2020; Bayrak Özmutlu ve Kanık Uysal, 2021) gerek öğretim programlarının gerek ders kitaplarının üst düzey düşünme becerilerini geliştirme konusunda yeterli olmadığını göstermektedir. Bu açıdan öğretim programları ve ders kitaplarında 21. yy. becerilerinin hangi kazanım ve içerikle hangi yollarla geliştirileceği ve nasıl değerlendirileceği gibi durumları programda görünür kılınmasını içeren ciddi ve titiz bir çalışmanın yürütülmesi gerektiğini ifade etmek önemlidir.

SINIRLILIKLAR VE ÖNERİLER

Bu araştırma birtakım sınırlılıklara sahiptir. İlk sınırlılık araştırma verilerinin sadece öğretmen adaylarının görüşlerine dayanıyor olmasıdır. Araştırma kapsamında öğretmen adayları beceri öğretimi açısından gerçek sınıf ortamında gözlemlenmemişlerdir. Gelecek araştırmalarda öğretmen adaylarının 21. yüzyıl beceri öğretimi konusunda var olan durumu gözleme dayalı yollarla incelenebilir. Araştırmanın bir diğer sınırlılığını 21. yüzyıl becerilerinin problem çözme, iş birliği, yaratıcı düşünme,

eleştirel düşünme ve iletişim becerileri ile bu becerilerin incelenen altı boyutu ile sınırlı oluşu oluşturmaktadır. İleride bu araştırma kapsamına dâhil edilmeyen beceri ve boyutlar üzerine benzer araştırmalar gerçekleştirilebilir. Araştırmanın bir diğer sınırlılığı araştırma bulgularının bir devlet üniversitesindeki öğretmen adaylarından alınan görüşler ile sınırlı oluşudur. İleride çeşitli üniversitelerde öğrenim gören öğretmen adaylarının dâhil olduğu araştırmalar desenlenebilir. Araştırmacıların ayrıca öğretmen eğitimi programlarında 21. yüzyıl becerilerinin öğretimi konusunda öğretmen adaylarının yeterliklerinin nasıl geliştirilebileceği konusunda çalışmalar yürütmesi tavsiye edilir.

Ayrıca öğretmen eğitimi programlarında 21. yüzyıl becerilerinin öğretimi konusunda öğretmen adaylarının bilgi, beceri ve kavrayışlarını geliştirmenin yolları üzerinde durulmalıdır. Öğretmen eğitimcilerine öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerini gündelik kullanımlarının ötesinde bir kavrayışla ele almalarına hizmet edecek şekilde beceri temelinde özelleşmiş öğretim uygulamalarına yer vermeleri önerilebilir. Bununla bağlantılı olarak öğretmen adaylarının becerilerin öğretimi konusunda derslerin sahip olduğu potansiyelleri doğru ve yerinde kullanmaları konusundaki farkındalıklarının desteklenmesi gerekmektedir. Adayların beceri öğretiminde sorumlu olan etmenleri geniş bir spektrumda yorumlamaları yönünde bakış açıları genişletilmelidir. Zira bu destek öğretim faaliyetleri sürecinde ilgili etmenlerle etkili bir iş birliği yapabilmesi konusunda önemlidir. Son olarak öğretmen eğitimi programlarında becerilerin belirli ölçütlere dayalı olarak değerlendirmelerine hizmet edecek ders ve uygulamalara yer verilmesi önemli bir gerekliliğe işaret etmektedir.

KAYNAKÇA

- Abrami, P. C., Bernard, R. M., Borokhovski, E., Waddington, D. I., Wade, C. A. and Persson, T. (2015). Strategies for Teaching Students to Think Critically. *Review of Educational Research*, 85(2), 275–314. doi:10.3102/0034654314551063
- Akbiyik, C. ve Kalkan Ay, G. (2014). Perceptions of pre-school administrators and teachers on thinking skills instruction: A case study. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 1–18.
- Amabile, T. (1982). Social psychology of creativity: A consensual assessment technique. *Journal of personality and social psychology*, 43, 997–1013.
- Anagün, Ş., Atalay, N., Kiliç, Z. ve Yaşar, S. (2016). Öğretmen adaylarına yönelik 21. yüzyıl becerileri yeterlilik algıları ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(40), 160–175. doi:10.9779/PUJE768
- Asan, A. (2003). Computer technology awareness by elementary school teachers: A case study. *Journal of Information Technology Education: Research*, 2(1), 153–164.
- Bakic-Tomic, L., Dvorski, J. and Kirinic, A. (2015). Elements of teacher communication competence: An examination of skills and knowledge to communicate. *International Journal of Research in Education and Science*, 1(2), 157–166.
- Barron, F. (1955). The disposition toward originality. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 51, 478 – 485.
- Bayrak Özmutlu, E. (2020). The distribution of the mother tongue curricula learning outcomes based on the thinking skills. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 49(1), 185-224. doi:10.14812/cufej.623935
- Bayrak Özmutlu, E. ve Kanık Uysal, P. (2021). Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinliklerin düşünme becerileri açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 52, 518–543.
- Baysal, N., Çarıkçı, Z. N. ve Yaşar, S. (2017). Sınıf öğretmenlerinin düşünme becerileri öğretimine yönelik farkındalıkları. *Journal of Qualitative Research in Education*, 5(1), 7. doi:10.14689/issn.2148-2624.1.5c1s1m
- Berezcki, E. O. and Kárpáti, A. (2018). Teachers' beliefs about creativity and its nurture: A systematic review of the recent research literature. *Educational Research Review*, 23, 25–56. doi:10.1016/j.edurev.2017.10.003
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M. and Rumble, M. (2014). Defining Twenty-First Century Skills. E. (Eds. . Griffin, P., and Care (Ed.), *Assessment and teaching of 21st century skills: Methods and approach*. içinde . Springer.
- Birgin, O. ve Gürbüz, R. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının ölçme ve değerlendirme konusundaki bilgi düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 163–179.
- Canales, A. and Maldonado, L. (2018). Teacher quality and student achievement in Chile: Linking teachers' contribution and observable characteristics. *International Journal of Educational Development*, 60, 33–50. doi:10.1016/j.ijedudev.2017.09.009
- Chen, S. L., Liang, T., Lee, M. L. and Liao, I. C. (2011). Effects of concept map teaching on students' critical thinking and approach to learning and studying. *Journal of Nursing Education*, 50(8), 466–469. doi:10.3928/01484834-20110415-06
- Creswell, J. W. (2011). *Educational Research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*.
- D'Zurilla, T. J., Maydeu-Olivares, A. and Gallardo-Pujol, D. (2011). Predicting social problem solving using personality traits. *Personality and Individual Differences*, 50(2), 142–147.

doi:10.1016/j.paid.2010.09.015

- Darling-Hammond, L. (2006a). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300–314. doi:10.1177/0022487105285962
- Darling-Hammond, L. (2006b). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300–314. doi:10.1177/0022487105285962
- Dereobalı, N. ve Ünver, G. (2009). An evaluation of the courses in curriculum of undergraduate preschool teacher training by instructors in general perspective. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 161–181.
- Eret-Orhan, E., Ok, A. ve Capa-Aydin, Y. (2017). We train, but what do they think? Preservice teachers' perceptions of the adequacy of their teacher education in Turkey. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 46(2), 183–198. doi:10.1080/1359866X.2017.1355050
- Eret, E. (2013). *An assessment of pre-service teacher education in terms of preparing teacher candidates for teaching*. Middle East Technical University, Ankara.
- Facione, P. A. (1990). *Critical Thinking. A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction*. The Delphi Report CA: Press.
- Fraillon, J., Ainley, J., Schulz, W., Friedman, T. and Gebhardt, E. (2014). *Preparing for life in a digital age. preparing for life in a digital age*. Springer International Publishing. doi:10.1007/978-3-319-14222-7
- Geisinger, K. F. (2016). 21st century skills: What are they and how do we assess them? *Applied Measurement in Education*, 29(4), 245-249. doi:10.1080/08957347.2016.1209207
- Gelbal, S. ve Kelecioğlu, H. (2007). Teachers' proficiency perceptions of about the measurement and evaluation techniques and the problems they confront. *Journal of Education*, 33(33), 135–145.
- Gelen, İ. (2002). Sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde düşünme becerilerini kazandırma yeterliklerinin değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(10).
- Gerritsen, S., Plug, E. and Webbink, D. (2017). Teacher quality and student achievement: evidence from a sample of dutch twins. *Journal of Applied Econometrics*, 32(3), 643–660. doi:10.1002/jae.2539
- Glaser, B. G. (1965). The constant comparative method of qualitative analysis. *Social Problems*, 12(4), 436–445.
- Göksün, D. ve Kurt, A. (2017). The relationship between pre-service teachers' use of 21st century learner skills and 21st century teacher skills. *Eğitim ve Bilim*, 42(190), 107–130. doi:10.15390/EB.2017.7089
- Gralewski, J. (2019). Teachers' beliefs about creative students' characteristics: A qualitative study. *Thinking Skills and Creativity*, 31, 138–155. doi:10.1016/j.tsc.2018.11.008
- Greenhill, V. (2010). *21st century knowledge and skills in educator preparation. partnership for 21st century skills*. Partnership for 21st Century Skills.
- Günüç, S., Ferhan Odabaşı, H. ve Kuzu, A. (2013). Eğitimde kuram ve uygulama articles /makaleler Journal of theory and practice in education. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(4), 436–455.
- Gürültü, E., Aslan, M. ve Alcı, B. (2018). İlköğretim öğretmenlerinin yeterliliklerinin 21. yüzyıl becerileri ışığında incelenmesi. *The Journal of Academic Social Sciences*, 71(71), 543–560. doi:10.16992/asos.13770
- Häkkinen, P., Järvelä, S., Mäkitalo-Siegl, K., Ahonen, A., Näykki, P. and Valtonen, T. (2017). Preparing teacher-students for twenty-first-century learning practices (PREP 21): a framework for enhancing collaborative problem-solving and strategic learning skills. *Teachers and Teaching*, 23(1), 25–41.

doi:10.1080/13540602.2016.1203772

- Jackson, P. W. and Messick, S. (1965). The person, the product, and the response: conceptual problems in the assessment of creativity. *Journal of Personality*, 33(3), 309–329. doi:10.1111/j.1467-6494.1965.tb01389.x
- Joyce, B. (1985). Models for teaching thinking. *Educational Leadership*, 42(8), 4–7.
- Kampylis, P., Berki, E. and Saariluoma, P. (2009). In-service and prospective teachers' conceptions of creativity. *Thinking Skills and Creativity*, 4(1), 15–29. doi:10.1016/j.tsc.2008.10.001
- Karagöz, Ş. ve Dilekli, Y. (2018). Gençlere göre 21. Yüzyıl becerilerinin kazandırılmasında görev ve sorumluluk bilincinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. 3. *Gençlik ve Araştırmaları Kongresi*. içinde . Nahçıvan.
- Karwowski, M., Gralewski, J., Patston, T., Cropley, D. H. and Kaufman, J. C. (2020). The creative student in the eyes of a teacher: A cross-cultural study. *Thinking Skills and Creativity*, 35. doi:10.1016/j.tsc.2020.100636
- Katz-Buonincontro, J., Perignat, E. and Hass, R. W. (2020). Conflicted epistemic beliefs about teaching for creativity. *Thinking Skills and Creativity*, 36. doi:10.1016/j.tsc.2020.100651
- Kaufman, K. J. (2013). 21 ways to 21st century skills: Why students need them and ideas for practical implementation. *Kappa Delta Pi Record*, 49(2), 78–83. doi:10.1080/00228958.2013.786594
- Kilmen, S. and Çıkrıkçı-Demirtaşlı, N. (2009). The perceptions of primary school teachers about their application levels of measurement and evaluation principles. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2), 027–054. doi:10.1501/egifak_0000001175
- Kılıç Özmen, Z. (2019). Evaluation of classroom teaching undergraduate program. *Anadolu Journal Of Educational Sciences International*, 9(2), 521–548. doi:10.18039/ajesi.577387
- Korthagen, F., Loughran, J. and Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and teacher education*, 22(8), 1020-1041.
- Kyllonen, P. C. (2012). Measurement of 21st century skills within the common core state standards. *Paper presented at the Invitational Research Symposium on Technology Enhanced Assessments, May 7-8, 2012* içinde .
- Leanne, C. and Denise, B. (2017). 21st century teachers: How non-traditional preservice teachers navigate their initial experiences of contemporary classrooms. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 45(4), 416–431. doi:10.1080/1359866X.2017.1312281
- Lee, S. and Lee, E. (2020). Teacher qualification matters: The association between cumulative teacher qualification and students' educational attainment. *International Journal of Educational Development*, 77. doi:10.1016/j.ijedudev.2020.102218
- Maamin, M., Maat, S. M. and Ikhsan, Z. (2020). A systematic review of teacher factors and mathematics achievement. *Universal Journal of Educational Research*, 8(3), 998–1006. doi:10.13189/ujer.2020.080334
- Menter, I., Hulme, M., Elliot, D., Lewin, J., Baumfield, V., Britton, A., ... Townsend, T. (2010). *Literature Review on Teacher Education in the 21st Century*.
- Merriam, S. and Grenier, R. (2019). *Qualitative research in practice : Examples for discussion and analysis*. john wiley ve sons.
- Michaels, R., Truesdell, E. and Brown, B. (2015). Incorporating 21st-century skills into teacher preparation programs: A collaborative approach. *Journal of Scholastic Inquiry: Education*, 5(1), 47–72.

- Mishra, P. and Kereluik, K. (2011). What 21st century learning? A review and a synthesis. *Society for Information Technology ve Teacher Education International Conference, 2011(1)*, 3301–3312.
- Nuhoğlu, H., Üniversitesi, M., Evran, A., Kırşehir, Ü., Dergisi, E. F., Gökçe, H. N., ... Bilgileri Öz, M. (2021). The Analysis of relationship between teacher' 21 st century teaching- learning skills and information technology usage levels. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 22(3)*, 1358–1388. doi:10.29299/KEFAD.952565
- O'Neal, L. T. J., Gibson, P. and Cotten, S. R. (2017). Elementary school teachers' beliefs about the role of technology in 21st-century teaching and learning. *Computers in the Schools, 34(3)*, 192–206. doi:10.1080/07380569.2017.1347443
- OECD. (2018). *TALIS - The OECD Teaching and Learning International Survey. Organisation for Economic Co-operation and Development.*
- Rice, J. (2003). *Teacher Quality: Understanding the Effectiveness of Teacher Attributes.* Economic Policy Institute.
- Rotherham, A. and Willingham, D. (2009). 21st century. *Educational leadership, 67(1)*, 16–21.
- Rubenstein, L. D. V., Ridgley, L. M., Callan, G. L., Karami, S. and Ehlinger, J. (2018). How teachers perceive factors that influence creativity development: Applying a Social Cognitive Theory perspective. *Teaching and Teacher Education, 70*, 100–110. doi:10.1016/j.tate.2017.11.012
- Runco, M. A. and Jaeger, G. J. (2012). The standard definition of creativity. *Creativity Research Journal, 24(1)*, 92–96. doi:10.1080/10400419.2012.650092
- Semerci, N. (2006). The effect of problem-based learning on the critical thinking of students in the intellectual and ethical development unit. *Social Behavior and Personality, 34(9)*, 1127–1136. doi:10.2224/sbp.2006.34.9.1127
- Şendağ, S. ve Odabaşı, F. (2009). Effects of an online problem based learning course on content knowledge acquisition and critical thinking skills. *Computers and Education, 53(1)*, 132–141. doi:10.1016/j.compedu.2009.01.008
- Şenel, S., Pekdağ, B. ve Günaydın, S. (2018). Kimya öğretmenlerinin eğitimde ölçme ve değerlendirme süreçlerinde yaşadıkları problemler ve yetersizlikler. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi, 12(1)*, 419–441. doi:10.17522/balikesirnef.437824
- Shapiro, R. J. (1970). The criterion problem. Harmondsworth: Penguing Books. *P.E. Versnon (Ed.), Creativity içinde* (ss. 257–269).
- Silva, E. (2008). Measuring skills for the 21st century. Education Sector Reports. *Education Sector.*
- Stein, M. I. (1953). Creativity and culture. *The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied, 36*, 311–322.
- Strauss, A. L. (1990). Systematic coding in qualitative research. *Bulletin de Méthodologie Sociologique, 27(1)*, 52–62. doi:10.1177/075910639002700103
- Sural, I. (2017). 21st Century skills level of teacher candidates. *European Journal of Education Studies, 3(0)*. doi:10.5281/zenodo.841806
- Tetenbaum, T. J. and Mulkeen, T. A. (1986). Designing teacher education for the twenty-first century. *The Journal of Higher Education, 57(6)*, 621–636. doi:10.1080/00221546.1986.11778810
- Thieman, G. (2008). Using technology as a tool for learning and developing 21st century skills: An examination of technology use by pre-service teachers with their K-12 students. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education, 8(4)*, 342–366.
- Tican, C. ve Deniz, S. (2019). Pre-service teachers' opinions about the use of 21st century learner and

- 21st century teacher skills. *European Journal of Educational Research*, 8(1), 181–197. doi:10.12973/eu-jer.8.1.181
- Toom, A., Kynäslahti, H., Krokfors, L., Jyrhämä, R., Byman, R., Stenberg, K. and Kansanen, P. (2010). Experiences of a research-based approach to teacher education: Suggestions for future policies. *Wiley Online Library*, 45(2), 331–344. doi:10.1111/j.1465-3435.2010.01432.x
- Truesdell, E. and Birch, R. (2013). Integrating instructional technology into a teacher education program: A three-tiered approach. *AILACTE Journal*, 10(1).
- Uche, C. M., Kaegon, L. E. S. P. and Okata, F. C. (2016). Teachers' level of awareness of 21st century occupational roles in rivers state secondary schools. *Journal of Education and Training Studies*, 4(8), 83–92.
- Valtonen, T., Hoang, N., Sointu, E., Näykki, P., Virtanen, A., Pöysä-Tarhonen, J., ... Kukkonen, J. (2021). How pre-service teachers perceive their 21st-century skills and dispositions: A longitudinal perspective. *Computers in Human Behavior*, 116. doi:10.1016/j.chb.2020.106643
- Voogt, J. and Roblin, N. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: Implications for national curriculum policies. *Journal of curriculum studies*, 44(3), 299–321. doi:10.1080/00220272.2012.668938
- Walsh, K. (2013). 21st-century teacher education: Ed schools don't give teachers the tools they need. *Education Next*, 13(3), 18–25.
- Wheeler, L. and Nursing, S. C. (2003). The influence of concept mapping on critical thinking in baccalaureate nursing students. *Journal of professional nursing*, 19(6), 339–346.
- Wirth, J. and Klieme, E. (2003). Computer-based assessment of problem solving competence. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 10(3), 329–345. doi:10.1080/0969594032000148172
- Yalçın, S. (2018). 21. yüzyıl becerileri ve bu becerilerin ölçülmesinde kullanılan araçlar ve yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1(1), 183–201. doi:10.30964/aubfd.405860
- Yuan, H., Kunaviktikul, W., Klunklin, A. and Williams, B. A. (2008). Promoting critical thinking skills through problem-based learning. *Journal of Soc. Sci. and Human*, 2(2), 85-100.
- Yüksel, S. (2015). Öğretmen yetiştirme politikalarında dönüşüm: 21. yy. öğretmenini yetiştirme. *Türkiye Özel Okullar Birliği Dergisi*, 32, 23–28.
- Yurdakul, H. I. (2018). Değişen sınıf öğretmenliği lisans program içeriğinin incelenmesi. *Ulakbilge Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(29). doi:10.7816/ulakbilge-06-29-10

Aday Öğretmen Yetiştirme Programına İlişkin Aday Öğretmen Görüşleri¹

Sevda KUBİLAY, Mete SİPAHİOĞLU

Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Samsun Üniversitesi

ÖZET

Aday öğretmenlere verilen eğitim ve seminerler onların eğitim sistemine daha kolay uyum sağlamaları ve mesleki becerilerini geliştirmeleri açısından büyük önem taşımaktadır. Bu araştırmanın amacı, hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programını öğretmen adaylarının gözünden değerlendirmektir. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji desenine göre planlanmış ve amaçlı örnekleme yöntemlerinden tipik durum örnekleme kullanılmıştır. Şubat 2016'da farklı branşlardan 50 öğretmen adayı ile görüşmeler yapılmıştır. Katılımcıların eğitim programına ilişkin görüşleri görüşme tekniği kullanılarak yarı yapılandırılmış bir form aracılığıyla elde edilmiştir. Araştırmada programın kapsamı, süresi, uygulanması ve katılımcıların program süresince yaşadıkları kazanımlar ve zorluklar hakkında sorular sorulmuştur. Verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırma bulgularında programın kapsamı, süresi, yeri ile danışman öğretmenler, performans değerlendirme ve hizmet içi eğitim başlıklarında temalara ulaşılmıştır. Araştırma, öğretmen adaylarının hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programına ilişkin görüşlerini ortaya koymuştur ve bulgular iki ildeki katılımcıların görüşleri ile sınırlıdır. Ancak daha sonra yapılacak düzenlemelerde politika yapıcılara ve eğitimcilere fikir verici olacaktır.

Anahtar Kelimeler: Aday öğretmen, aday öğretmen yetiştirme programı, aday öğretmen görüşleri

Gönderim: 22.02.2022

Kabul: 26.05.2022

Yayımlanma: 30.09.2022

Sorumlu Yazar:

Sevda Kubilay

sevda.kubilay@gmail.com

Önerilen Atıf

Kubilay, S. & Sipahioğlu, M. (2022). Aday öğretmen yetiştirme programına ilişkin aday öğretmen görüşleri. *Öğretmen Eğitimi ve Öğretim*, 3(2), 106-119. <https://doi.org/10.55661/jnate/1077577>

¹ Bu araştırma, II. Uluslararası Çağdaş Eğitim Araştırmaları Kongresinde (Muğla, 2017) sözlü olarak sunulmuştur.

Pre-service Teachers' Views on Pre-service Teacher Training Program

Sevda KUBİLAY, Mete SİPAHİOĞLU

Niğde Ömer Halisdemir University, Samsun University

ABSTRACT

The training and seminars given to the pre-service teachers are of great importance for them to adapt to the educational system more easily and to improve their professional skills. The aim of this research is to examine the pre-service teacher training program from the perspective of pre-service teachers. The research was planned according to the phenomenology pattern, one of the qualitative research methods, and typical case sampling, one of the purposive sampling methods, was used. Interviews were carried out with 50 pre-service teachers from different branches in February, 2016. The opinions of the participants about the training program were obtained through a semi-structured form using the interview technique. In the research, questions were asked about the scope, duration, implementation of the program and achievements and difficulties the participants have experienced during the program. The content analysis technique was used in the analysis of the data. In the findings of the research, the themes about the program's scope, duration and location as well as advisory teachers, performance evaluation and in-service training were reached. The research revealed the opinions of the pre-service teachers about the pre-service teacher training program, and the findings are limited to the opinions of the participants in two provinces. However, it will give an idea to policy makers and educators in the arrangements to be made later.

Keywords: Pre-service teacher, pre-service teacher training program, views of pre-service teacher

Received: 22.02.2022

Accepted: 26.05.2022

Published: 30.09.2022

Corresponding Author:

Sevda Kubilay

sevda.kubilay@gmail.com

Suggestion Citation

Kubilay, S. & Sipahioğlu, M. (2022). Pre-service teachers' views on pre-service teacher training program. *Teacher Education and Instruction*, 3(2), 106-119. <https://doi.org/10.55661/jnate/1077577>

GİRİŞ

Tarihi bağlamda öğretmen yetiştirme sürecinin sistemli bir biçimde gerçekleşmesinin temelleri 18. yüzyılda Osmanlı İmparatorluğu'nun batılılaşma ve modernleşme hareketleri ile atılmıştır. Öncelikle askeri alanda başlayan hareket, daha sonra devletin pek çok kurumunda etkisini göstermiştir. Sivil alanda yeni sisteme memur yetiştirecek öğretmen eksikliği hissedilmiş ve bu ihtiyacın karşılanması için Osmanlı döneminde 1848'den itibaren öğretmen yetiştirmeye ilişkin çeşitli çalışmalar yapılmıştır (Ergün, 1987: 11). Bu kapsamda ilk olarak 1848 yılında erkek öğretmen okulu olan Darülmuallimin açılmıştır. Erkek öğretmen okulunu 1869'da açılan Darülmuallimat, yani ilk kız öğretmen okulu izlemiştir (Akyüz, 1993).

Cumhuriyetin ilk yıllarında ise öğretmenlik mesleğinin yasal temellerinin güçlendirilmesi ve çağın gereklerini dikkate alacak eğitimcilerin yetiştirilmesi adına önemli çalışmalar yapılmıştır. Ancak bu dönemde de öğretmen sayısı sınırlı kalmıştır, büyük çoğunluğunu erkeklerin oluşturduğu toplam öğretmen sayısı ancak 10.102 olmuştur. Bu sayının 1081'i kadın öğretmenlerden oluşurken; öğretmenlik eğitimi almış olanlar sadece 2734 kişiden ibaret kalmıştır. Kalan 7368 öğretmenden ise 1357'si ilköğrenim mezunu; 711'i medrese eğitimi almış; 152'si düzenli bir eğitim görmemiş ve 2107'si hiçbir öğretmenlik eğitimi almamış kişilerden oluşmaktaydı (Akyüz, 1993). Aynı dönem öğretmen eğitimi için belirlenen temel ilkelerden biri de, insanların kabiliyet ve hayat şartlarının geliştirilmesinin yanında, değişmekte olan şartlara kendilerini uyarlayabilen öğretmenlerin yetiştirilmesidir. Bu öğretmenlerin, aynı zamanda ziraat ve kırsal hayat hakkında da bilgiye sahip olmaları gerektiği düşünülmüştür. Bu sayede, ülkenin değişimi ve çağdaşlaştırılması amaçlanmıştır (Türk, 1999).

Türkiye'de öğretmen adaylarının yetiştirilme süreci incelendiğinde tarihsel bağlamda birçok farklı uygulamaya yer verildiği görülmektedir. 1982 yılında çıkarılan 2547 sayılı Yüksek Öğrenim Kanunu ile öğretmen yetiştirme işi Milli Eğitim Bakanlığı'ndan üniversitelere devredilmiştir. 1997 yılında Dünya Bankası desteğiyle Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) tarafından Hizmet Öncesi Öğretmen Yetiştirme Projesi kapsamında, eğitim fakültelerinde yeni bir yapılanmaya gidilmiştir (YÖK, 1999: 53).

1702 sayılı İlk ve Orta Tedrisat Muallimlerinin Terfi ve Tecziyeleri Hakkında Kanun adaylık eğitimlerini düzenleyen en eski yasalardan biridir. Kanunda öğretmen olabilmek için ilk olarak bir senelik staj süresi öngörülmüştür. Staj sürecini başarı ile tamamlayan stajyer öğretmenlerin, öğretmen unvanı alabileceği belirtilmiştir (İlk ve Orta Tedrisat Muallimlerinin Terfi ve Tecziyeleri Hakkında Kanun, 1930). 1965 yılına gelindiğinde çıkarılan 657 sayılı Devlet Memurları Kanunuyla (DMK) aday öğretmenlik süreci yeniden düzenlenmiştir (DMK, 1965). Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından 657 sayılı kanuna dayalı olarak 1985 tarihinde çıkarılan yönetmelikte; aday öğretmenlerin okul müdürü ve rehber öğretmen sorumluluğunda yetiştirme programı alması öngörülmüştür. Bu programa göre adaylık eğitim süresi bir yıldan az iki yıldan çok olamayacak şekilde düzenlenmiştir. Eğitim sonunda başarılı olanların öğretmen olarak atanacakları belirtilmiştir (MEB, 1985). Ardından MEB tarafından 1995 yılında çıkarılan yönetmelikle adaylık eğitimi, temel eğitim, hazırlayıcı eğitim ve uygulama eğitimi olmak üzere üç aşamaya ayrılmıştır (MEB, 1995). Adaylık eğitimi uzun süre bu üç aşama çerçevesinde yürütülmüştür.

2000'li yıllara gelindiğinde toplumlar teknolojik ilerlemeye paralel olarak değişim ve gelişim göstermiştir. Bu gelişime bağlı olarak geleceğin işgücünü hazırlayan eğitim sistemlerinde de talepler değişmiştir. Eleştirel düşünme, problem çözme, inovasyon, girişimcilik, dijital okuryazarlık, kariyer hayatında esneklik, uyum gibi 21. yüzyıl değerleri tartışılmaya başlanmıştır (Yalçın, 2018). Bu becerileri kazandırması beklenen öğretmenlerin de etkili iletişim kurabilen, yönetim ve liderlik yetenekleri gelişmiş, bilgi aktarımının yanı sıra öğrencilerini yönlendiren, onlara rehberlik edebilen, rol model olan bireyler olması beklenmiştir (Arslan ve Eraslan, 2003). Nitekim öğretmenin nitelikleri icra ettiği mesleğe de yansımaktadır. Öğretmenlerin mesleki yeterlik düzeyi eğitimin niteliği ve kalitesini etkiler (Şişman, 2001). Okulların ve sınıfların etkili kullanımı, öğretmen kadrosunun yetkinliğine bağlıdır (Fullan, 2007). Eğitimin niteliği üzerine yapılan çalışmalar, okuldaki eğitim kalitesine katkıda bulunan ve öğrenci başarısını etkileyen en önemli faktörün öğretmen olduğunu ortaya koymuştur (Abbott, 1988; Barber ve Mourshed, 2007; Hattie, 2003). Bu gelişmelere bağlı olarak, 2015 yılında 29329 sayılı Resmi Gazetede yayınlanan Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği ile aday öğretmen yetiştirme programını iyileştirmek adına düzenlemeler yapılmıştır. 2016

yılında başlatılan aday öğretmen yetiştirme programıyla öğretmen adaylarının sınıf ve okul ortamını tanımaları, işleyiş ve süreçleri gözlemlemeleri ve mesleğe ön hazırlık yapmaları planlanmıştır (Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü [ÖYGEM], 2017). Aday Öğretmen Yetiştirme sürecine ilişkin 2016 yılı Mart ayında yeni bir yönerge çıkartılmıştır. Bu yönergeye göre; Mart - Ağustos 2016 altı aylık dönem yeni aday öğretmen yetiştirme sürecinin ilk aşaması olarak planlanmıştır. Yönergeye göre aday öğretmenlerden bakanlıkça belirlenen yetiştirme programı doğrultusunda görev yaptıkları okullarda, okul içi ve okul dışı faaliyetlere katılmaları, kitap okumaları, belirlenen film ve belgeselleri izlemeleri, çalışmaları raporlamaları istenmiştir (MEB, 2016). Toplamda 300 saatlik hizmet içi eğitim programını tamamlayan adaylar atandıkları kurumlarda performans değerlendirilmesine tabi tutulacakları ikinci bir sürece dâhil olmuşlardır.

Her ne kadar adaylık eğitime dair düzenlemeler yapılsa da, alanyazında öğretmen yetiştirme süreci ve aday öğretmen yetiştirme programlarına ilişkin eleştiriler bulunmaktadır. Türkiye’de öğretmenleri yetiştiren kurum YÖK; onlara istihdam sağlayan kurum ise MEB’dir, kurumlar arasında koordinasyon problemleri bulunmaktadır (Ergün, 1987). İş başında öğrenme ilkesine bağlı olarak öğretmenlerin okullarda staj yapması sağlanmıştır ancak teorik ve uygulama boyutu kıyaslandığında uygulama süreci yetersiz kalmakta ve staj programları istenilen verimliliği sağlamamaktadır (Akdemir, 2013). Türkiye’de öğretmen olabilmek için adayların genel bilgi ve becerilerine odaklanılırken, Amerika Birleşik Devletleri, Japonya ve Almanya gibi gelişmiş ülkelerde adayların bilgi, becerileri yanında kişisel özellikleri ve öğretmenliğe ilişkin donanımları da değerlendirilir. Bu ülkelerde adayın çocuklar ve gençlerle çalışabilme kapasitesi ya da kişilik özellikleri de değerlendirilmektedir (Atanur Baskan, Aydın ve Madden, 2006). Ayrıca, Türkiye’de eğitim fakültelerine devam eden öğretmen adaylarının okul ve öğrencilerle temasları da sınırlıdır. Öğretmen adayları 6. yarıyıldan itibaren *Okul Deneyimi, Öğretmenlik Uygulaması* dersleri aracılığıyla okul atmosferini yaşayabilmekte ve öğrenci-öğretmen etkileşimine girebilmektedirler. Ancak bu tecrübe gelişmiş ülkelerle kıyaslandığında yeterli değildir. Örneğin Amerika Birleşik Devletleri’nde öğretmen adayları çok daha erken okul deneyimi derslerine başlarlar ve her yıl okuldaki tecrübeleri ve sorumlulukları artar. 2. sınıftan itibaren gözlemlerle başlayan öğretmenlik tecrübesi, öğrencilere özel ders verme ve ardından sınıfta ders anlatma ile devam eder. Yardımcı Öğretmenlik uygulaması ile önce danışman gözetiminde, sonra bireysel olarak dersi yönetmeye başlarlar (Külekcı ve Bulut, 2014).

Öğretmen yetiştirme sürecinde ve mesleğe hazırlık aşamasında bireylerin devam ettikleri eğitimin kalitesi mesleği uygulama sürecine olumlu yansımaktadır. Öğretmen yetiştirme süreci ile mesleki yetkinlik arasındaki ilişkiye dikkat çeken çalışmalarda da, iyi bir eğitimden geçen öğretmenlerin daha az disiplin problemi yaşadıkları ve daha etkili öğretmenlik becerileri sergiledikleri belirtilmiştir. (Ingersoll ve Strong, 2011; Feng, 2009). Eğitimde yüksek kaliteye ulaşabilmek için öğretmen eğitimlerine önem verilmelidir (Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü [OECD], 2005). Günümüzde öğretmenlerin, öğrencilerini hızla değişen koşullara ve farklılaşan sorunları çözmeye hazırlamaları için sürekli bir gelişime ihtiyaçları vardır. Öğretmenlerin eksikliklerinin tamamlanmasında ve yetiştirilmesinde adaylık eğitimi ve hizmet içi eğitimlerin büyük önemi vardır (Schleicher, 2016). Aday öğretmenlerin sınıfta başarılı olmaları için gerekli becerilerin kazandırılmasında aday öğretmenlerin ve mesleğin başındaki öğretmenlerin kaygılarını anlamak önemlidir, bu nedenle verilecek eğitimin içeriği ihtiyaca göre tasarlanabilir, seçilebilir ve sıralanabilir (Hillison, 1977). Örneğin, aday öğretmenler mesleğe geçtiklerinde duygusal ve profesyonel olarak güvenli ortamların yaratılmasına ihtiyaç duyarlar (Chubbuck, Clift, Allard ve Quinlan, 2001). İhtiyaçların ve kaygıların tespit edilmesiyle birlikte eğitim materyalleri ve içeriği buna göre düzenlenebilir böylece aday öğretmenlerin motivasyonları artar ve bu durum öğrencilere pozitif olarak yansır (Fuller ve Brown, 1975). Ancak yapılan bazı araştırmaların sonuçları öğretmen adaylarının hizmet öncesinde yeterli bir eğitim almadıklarını göstermektedir (Ayvaz Düzyol, 2012; Gökyer, 2012; İlyas, Coşkun ve Toklucu, 2017; Yıldırım, 2010). Aday öğretmenler hizmet öncesi eğitimlerle hem mesleğe hazırlanırlar hem de teorik bilgilerini pratik uygulamalarla birleştirirler. Bu sürecin etkili biçimde geçirilmesi hem adayların yetiştirilmesi hem de motive olmaları açısından önemlidir. Eğitimin kalitesi için tartışmasız büyük bir öneme sahip olan öğretmenlerin yetiştirilme ve geliştirilme süreçlerinin araştırılması politika yapıcılar ve karar vericiler için önemlidir.

Bu araştırmanın amacı da aday öğretmenlerin aday öğretmen yetiştirme programına ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir. Araştırmanın alt amaçları aşağıdaki şekildedir:

1. Aday Öğretmen Yetiştirme Programının kapsamına ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
2. Aday Öğretmen Yetiştirme Programının süresine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
3. Aday Öğretmen Yetiştirme Programının gerçekleştiği yere ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
4. Aday Öğretmen Yetiştirme Programında danışman öğretmene ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
5. Aday Öğretmen Yetiştirme Programında performans değerlendirmeye ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
6. Aday Öğretmen Yetiştirme Programının hizmet içi eğitime ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?

Çalışmanın aday yetiştirme programının uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşlerini ortaya koyması; uygulamanın iyileştirilmesi gereken yönleri hakkında fikir vermesi ve gelecekte yapılacak planlamalar ve düzenlemelere rehberlik etmesi açısından alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

YÖNTEM

Araştırma olgubilim desenine dayanan nitel bir çalışmadır. Olgubilim deseni, farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Tümünü bize yabancı olmayan aynı zamanda tam anlamıyla kavrayamadığımız olguları araştırmak için kullanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu çalışmada aday öğretmen yetiştirme programı ele alınmıştır. Programdan doğrudan etkilenenler aday öğretmenlerdir. Bu açıdan derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayış kazanmamızı sağlayacak olan aday öğretmenlerdir.

Çalışma Grubu

Çalışmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden tipik durum örnekleme kullanılmıştır. Burada esas olan sıra dışı olmayan, ortalama ve tipik bir durumun seçilmesi ve ortalama durumların çalışılarak belirli bir alanda fikir sağlanmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Araştırmacı tipik bir durumu seçebilmek amacıyla konuya ilişkin bilgisi olan kişilerle iş birliği yapar, durumlar hakkında ön bilgi toplar ve sonunda çalışacağı tipik durumu, örneğe karar verir. Bu yöntem problemle ilgili olarak tipik, normal ve ortalama bir durumu göstermeyi amaçlar (Büyüköztürk vd., 2017). Katılımcılar, tipik durum örneklemesine uygun olarak, 2016 Şubat ayında Kayseri ve Niğde illerine atanan ve ilk defa yetiştirme programına (staja) katılan farklı branşlardan 50 aday öğretmenden toplanmıştır. Katılımcıların demografik özelliklerine Tablo 1’de yer verilmiştir.

Tablo 1.

Katılımcıların demografik özellikleri

Cinsiyet	<i>f</i>	Yaş Aralığı	<i>f</i>	Mesleki Tecrübe	<i>f</i>	Eğitim düzeyi	<i>f</i>
Kadın	20	20-25 yaş	25	1-5 yıl	24	Lisans	46
Erkek	30	26-30 yaş	16	6-10 yıl	5	Yüksek lisans	4
		30 ve üzeri	9	11 ve üzeri	1		

Katılımcıların demografik özellikleri incelendiğinde, 20-25 yaş aralığındaki katılımcı sayısı 25; 26-30 yaş aralığındaki katılımcı sayısı 16; 30 yaş üzerindeki katılımcı sayısı ise 9’dur. Mesleki tecrübe açısından incelendiğinde, katılımcıların 20’si hiçbir tecrübeye sahip değilken, 1-5 yıl arası tecrübeye sahip olan katılımcı sayısı 24; 6-10 yıl tecrübeye sahip olan katılımcı sayısı 5; 11 yıl ve üzeri tecrübeye sahip katılımcı sayısı ise 1’dir. Katılımcıların büyük çoğunluğu lisans mezunudur ve yüksek lisans derecesine sahip olan katılımcı sayısı 4’tür.

Veri Toplama Aracı

Aday öğretmen yetiştirme programına ilişkin aday öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Kullanılan görüşme formunun, içerik geçerliliğini sağlamak adına Eğitim Yönetimi alanında üç uzman görüşüne sunulmuştur. Alan uzmanlarının yapmış olduğu öneriler ve çalışma öncesi yapılan pilot uygulamalar doğrultusunda görüşme formuna son şekli verilmiştir. Görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde katılımcıların demografik özellikleri sorulmuştur. İkinci bölümde araştırma sorularına yanıt aranmıştır.

Veri Toplama Süreci

Araştırmanın etik açıdan uygunluğunu tespit etmek için etik kurul izni alınmış ve veri toplama sürecinde etik ilkelere bağlı kalmıştır. Araştırmaya katılan adaylara araştırmanın amacı ve içeriği hakkında bilgi verilmiş ve görüşmelerin yüz yüze gerçekleştirilmesi için planlama yapılmıştır. Araştırmaya katılım gönüllülük esasına dayandığı için katılımcılara istedikleri zaman araştırmadan ayrılacakları bilgisi verilmiştir. Görüşmeler sırasında katılımcıların onayı alınarak ses kaydı alınmış ve her görüşme yaklaşık yarım saat sürmüştür. Verilerin analizi aşamasında bu kayıtların transkripsiyonu yapılmış ve katılımcılara görüşme dokümanları e-posta ile gönderilerek katılımcı teyidi alınmıştır.

Verilerin Çözümlemesi

Aday öğretmen yetiştirme programına ilişkin aday öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan araştırmadan elde edilen veriler nitel veri analiz tekniklerinden içerik analizi ile analiz edilmiştir. İçerik analizindeki temel amaç toplanan verileri açıklayacak kavramlar ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Katılımcılardan elde edilen yarı yapılandırılmış görüşme metinleri incelendikten sonra, yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorular bağlamında temalar oluşturulmuştur. Oluşturulan bu temalar altında bulgular sunulmuştur. Alıntı yapılan yerlerde katılımcılar için A1, A2, A3 şeklinde kodlar kullanılmıştır.

BULGULAR

Araştırmada elde edilen bulgular alt problemler bağlamında ele alınmış ve analizlere bu başlıklar altında yer verilmiştir.

Aday Yetiştirme Programının Kapsamına İlişkin Değerlendirmeler

Araştırmaya katılan adaylara yetiştirme programının kapsamına ilişkin olarak hangi kazanımları elde ettikleri sorulmuştur. Verilen cevaplar incelendiğinde yetiştirme programı kapsamına ilişkin olarak kazanımlar “okul içi faaliyetler” ve “okul dışı faaliyetler” olarak iki alt temadan oluştuğu görülmektedir.

Tablo 1. Aday yetiştirme programının kapsamına ilişkin içerik analizi

Tema	Kodlar	f	%
Okul içi faaliyetler	Sınıf yönetimi, sınıf kurallarını belirleme	10	22,22
	Öğrenci, meslektaş, idari personelle etkili iletişim	7	15,55
	Sınıf içi problemleri çözme	4	8,88
	Etkili öğretim yöntem ve tekniğini belirleme	4	8,88
	Zamanı iyi kullanma	3	6,66
	Okulun işleyişi ve idari işler	3	6,66
	MEBBİS, EBA vb. uygulamalardan haberdar olma	3	6,66
Okul dışı faaliyetler	Şehir Kimliğini Tanıma Etkinliği	22	48,88
	Kitap okuma etkinliği	10	22,22
	Film izleme etkinliği	8	17,77

Katılımcılar arasında 5 kişi hiçbir kazanım elde etmediğini belirtmiş ve değerlendirmeye alınmamıştır. Diğer katılımcılar “okul içi faaliyetler” alt temasına ilişkin olarak *sınıf yönetimi, sınıf kurallarını belirleme* ($f=10$); *öğrenci, meslektaş ve idari personelle etkili iletişim* ($f=7$); *sınıf içi problemleri çözme*

($f=4$); *etkili öğretim yöntem ve tekniğini belirleme* ($f=4$); *zamanı iyi kullanma* ($f=3$); *okulun işleyişi ve idari işler* ($f=3$), *MEBBİS, EBA gibi uygulamalardan haberdar olma* ($f=3$) yönünde görüşlerini belirtmişlerdir. Tablo 1 incelendiğinde aday öğretmenlerin yetiştirme programına ilişkin olarak “okul içi faaliyetler” kapsamında en fazla kazanım sağladıkları alan sınıf yönetimi ve sınıf kuralları olduğu; en az kazanım sağladıkları alan ise MEBBİS, EBA gibi uygulamalardan haberdar olma alanı olduğu görülmektedir. Ayrıca okul içi ve sınıf içi faaliyetler temasına ilişkin olarak bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

“İdari işleri öğrenmem açısından çok faydalı oldu. Ayrıca sınıf yönetimi konusunda danışman hocamın tecrübelerinden çok faydalandım diyebilirim” (A2).

“Sınıf içi uygulamalardan idareciliğe kadar pek çok konuda bilgi ve tecrübe edindim. E-okul, MEBBİS, TEFBİS gibi çeşitli portallarda uygulama yapma fırsatı elde ettim. Sınıf içi gözlem ve uygulamada, sınıf yönetimi, dikkat çekme, motivasyonu artırma gibi değişik alanlarda çeşitli yöntemler deneme fırsatı elde ettim” (A17).

Katılımcılar “okul dışı faaliyetler” alt temasına ilişkin olarak *şehir kimliğini tanıma etkinliği* ($f=22$); *kitap okuma etkinliği* ($f=10$); *film izleme etkinliği* ($f=8$) şeklinde görüş belirtmişlerdir. Tablo 1 incelendiğinde aday öğretmenlerin yetiştirme programına ilişkin olarak okul dışı faaliyetler kapsamında en fazla kazanım sağladıkları alanın şehir kimliğini tanıma etkinliği; en az kazanım sağladıkları alanın ise film izleme etkinliği olduğu görülmektedir. Ayrıca okul dışı faaliyetler alt temasına ilişkin bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

“Bu etkinlik atandığımız şehirde yapılıyorsa çok faydalı olabilirdi, ancak çoğu kişi programa memleketinde katıldığı için amacına ulaştığını düşünmüyorum” (A2).

“Seçilen kitap ve filmlerin çok faydalı olduğunu ve ufkumu açtığını düşünüyorum. Öğretmenlik duygusunun pekişmesi için güzel örneklerdi” (A21).

Aday Yetiştirme Programının Süresine İlişkin Değerlendirmeler

Araştırmaya katılan adaylara yetiştirme programının süresine ilişkin sorular yöneltilmiştir ve *planlama*, *uygulama* ve *izleme* temalarına ulaşılmıştır. Her bir sürece ait yapılan etkinliklere dair aday öğretmen görüşleri değerlendirilmiştir.

Tablo 2. Aday yetiştirme programının süresine ilişkin içerik analizi

Temalar	Kodlar	<i>f</i>	%
Planlama	Ders planlama süresi çok uzun	13	26
	Doldurulması gereken çok fazla evrak var	12	24
Uygulama	Ders anlatım süresi çok kısa	9	18
	Uygulama planlamadan çok kısa	8	16
	Uygulama izlemeden çok kısa	8	16
İzleme	Ders izleme süresi çok uzun	7	14
	Derslerde oturmaktan sıkılıyorum	4	8
	Dersi izlemektense anlatmayı tercih ederim	2	4

“Planlama” temasına ilişkin olarak en önemli görüşler sırasıyla *ders planlama süresi çok uzun* ($f=13$); *doldurulması gereken çok fazla evrak var* ($f=12$) şeklindedir. “Uygulama” temasına ilişkin olarak görüşler sırasıyla *ders anlatım süresi çok kısa* ($f=9$); *uygulama planlamadan çok kısa* ($f=8$) ve *uygulama izlemeden çok kısa* ($f=8$) şeklindedir. “İzleme” temasına ilişkin olarak görüşler sırasıyla *ders izleme süresi çok uzun* ($f=7$); *derslerde oturmaktan sıkılıyorum* ($f=4$); *dersi izlemektense anlatmayı tercih ederim* ($f=2$) şeklindedir. Aday yetiştirme programının süresine ilişkin olarak bazı görüşler şu şekildedir:

“Ders izlemeye ayrılan sürenin gereğinden fazla olduğunu düşünüyorum, keşke uygulamaya daha fazla yer verilseydi ve sınıf içi etkinliklerinin büyük bir bölümü uygulama üzerine kurulu olsaydı” (A11).

“Özellikle planlama ve izleme konusunda zorluklar yaşadım. Üniversitede bu konular hakkında çok fazla bilgi aktarılmadı maalesef (A7).

Aday Yetiştirme Programının Gerçekleştiği Yere İlişkin Değerlendirmeler

Araştırmaya katılan adaylara yetiştirme programına dâhil oldukları illere ilişkin sorular yöneltilmiştir. Adaylar yetiştirme programına atamalarının gerçekleştiği ve görev yapacakları illerde ya da ikamet ettikleri illerde katılım sağlamışlardır. Bu alt problemde de temalar “görev yeri” ve “ikamet yeri” şeklinde ifade edilmiştir.

Tablo 3. Aday yetiştirme programına katılım sağlanan yere ilişkin içerik analizi

Temalar	Kodlar	f	%
Görev Yeri	Uyum sorunu yaşamadım	11	22,00
	Şehir kimliği tanıma etkinliği faydalı oldu	8	16,00
	Özgüvenim arttı	2	4,00
İkamet Yeri	Ailemin yanındaydım	14	28,00
	Maddi yönden avantajlıydı	12	24,00
	Atandığım yere uyum sorunu yaşadım	8	16,00
	Görev yerine değil mesleğe hazırladı	2	4,00

Tablo 3 incelendiğinde adayların yetiştirme programının gerçekleştiği yere ilişkin görüşlerinin iki farklı temada toplandığı görülmüştür. Katılımcıların sadece 15’i görev yapacağı ilde aday yetiştirme programına katılmış, 35 katılımcı ise yaşadıkları yerde katılmayı tercih etmişlerdir. Programa görev yerinde katılanların görüşleri sırasıyla *uyum sorunu yaşamadım* (f=11); *şehir kimliği tanıma etkinliği faydalı oldu* (f=8); *özgüvenim arttı* (f=2) şeklindedir.

Programa ikamet yerinde katılanların görüşleri ise sırasıyla *ailemin yanındaydım* (f=14); *maddi yönden avantajlıydı* (f=12); *atandığım yere uyum sorunu yaşadım* (f=8) ve *görev yerine değil mesleğe hazırladı* (f=2) şeklindedir.

Aday yetiştirme programının gerçekleştiği yere ilişkin olarak bazı görüşler şu şekildedir:

“Kendi memleketimde tamamlamış olmam maddi yönden çok avantajlı oldu diyebilirim” (A25).

“Kendi şehrimi ve kültürümü biliyorum ama atandığım yere aşına değilim. Bence bu biraz dezavantajlı bir duruma sebep oldu” (A37).

Aday Yetiştirme Programında Danışman Öğretmene İlişkin Değerlendirmeler

Araştırmaya katılan adaylardan programda kendilerine danışmanlık yapan öğretmenleri değerlendirmeleri istenmiştir. Süreç içerisinde danışman öğretmenin adaylara rehberlik etmesi ve mesleki tecrübelerini onlarla paylaşması hedeflenmiştir. Katılımcılar danışman öğretmene ilişkin değerlendirmelerinde danışmanın karakter özelliklerine, mesleki deneyimine ve rehberlik sürecine ilişkin tespitlerde bulunmuşlardır.

Tablo 4. Aday yetiştirme programında danışman öğretmene ilişkin içerik analizi

Temalar	Kodlar	f	%
Kişilik Özellikleri	Benimle sürekli iletişim halindeydi	11	22,00
	Çok yardımseverdi	8	16,00
Mesleki Tecrübesi	Alanında çok tecrübeliydi	9	18,00
	Öğrencileri ile güçlü bir iletişimi vardı	7	14,00
	Branşlarımız farklıydı	3	6,00
Rehberlik Yönü	Her konuda yardımcı oldu	12	24,00
	Pek çok açıdan faydalandım	10	20,00
	Rehberlik yapamadı	4	8,00

Tablo 4 incelendiğinde adaylara yetiştirme programında atanan danışman öğretmenlere ilişkin görüşler

üç farklı temada toplanmıştır. “Kişilik Özellikleri” temasında en önemli görüşler sırasıyla *benimle sürekli iletişim halindeydi* ($f=11$); *çok yardımseverdi* ($f=8$) şeklindedir. “Mesleki Tecrübesi” temasında ise görüşler sırasıyla *alanında çok tecrübeliydi* ($f=9$); *öğrencileri ile güçlü bir iletişimi vardı* ($f=7$); *branşlarımız farklıydı* ($f=3$) şeklindedir. “Rehberlik Yönü” teması görüşleri sırasıyla *her konuda yardımcı oldu* ($f=12$); *pek çok açıdan faydalandım* ($f=10$); *rehberlik yapamadı* ($f=4$) şeklindedir.

Aday yetiştirme programında danışmanlık süreci temasına ilişkin olarak bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

“Danışman açısından çok şanslıyım. Gerek bilgisi gerekse tecrübelerinden çok yararlandım. Hatta çalışkanlığına ve enerjisine hayran kaldım” (A5).

“Ne yazık ki, danışmanım özel eğitim alanı mezunu olmadığı için bana katkı sağlayamadı, aksine benim kendisine bir şeyler kattığımı düşünüyor” (A10).

Aday Yetiştirme Programında Performans Değerlendirmeye İlişkin Görüşler

Araştırmaya katılan adaylardan performans değerlendirme sürecine ilişkin görüş bildirmeleri istenmiştir. Bu konuda katılımcıların iki gruba ayrıldığı görülmüştür. Bazı katılımcılar performans değerlendirmelerinin objektif bir şekilde yapıldığını ifade ederken diğer katılımcılar bu konuda olumsuz görüş bildirmişlerdir.

Tablo 5. Aday yetiştirme programında performans değerlendirme sürecine ilişkin içerik analizi

Temalar	Kodlar	f	%
Nesnel	Objektif olduğunu düşünüyorum	20	40,00
	Nesneldi ama ölçütler daha belirgin olmalıydı	5	10,00
Öznel	Değerlendirmelerde performansa bakılmadı	15	30,00
	Danışman ile okul müdürü arasında görüş farklılıkları vardı	10	20,00

Tablo 5 incelendiğinde adayların performans değerlendirme sürecine bakışı “nesnel” bir değerlendirme ile “öznel” bir değerlendirme şeklindedir. Nesnel temasında, değerlendirmenin tamamen *objektif* olduğunu düşünenler ($f=20$) ile *değerlendirmenin nesnel olduğunu ancak ölçütlerin daha belirgin olması gerektiğini* ($f=5$) ifade edenler yer almaktadır. “Öznel” temasında en önemli iki görüş sırasıyla *değerlendirmelerde performansa bakılmadı* ($f=15$) ve *danışman ve okul müdürü görüş farklılıkları vardı* ($f=10$) şeklindedir.

Aday yetiştirme programında performans değerlendirmeye ilişkin olarak bazı görüşler şu şekildedir:

“Bazı aksaklıklar olsa da objektif bir şekilde yürütüldüğünü düşünüyorum” (A33).

“Uygulama farklılıkları ve belirli bir düzenin olmamasından kaynaklı olarak okul müdürü ve danışmanın objektif bir değerlendirme yapabildiğini düşünmüyorum” (A15).

Aday Yetiştirme Programında Hizmet İçi Eğitime İlişkin Görüşler

Araştırmaya katılan adaylardan hizmet içi eğitim sürecini değerlendirmeleri istenmiştir. Değerlendirmelerde hizmet içi eğitimin en çok süresi ve kapsamına yönelik ifadeler yer verilmiştir. Bu bağlamda “hizmet içi eğitimin süresi” ile “hizmet içi eğitimin içeriği” temalarına ulaşılmıştır.

Tablo 6. Aday yetiştirme programında hizmet içi eğitime ilişkin içerik analizi

Temalar	Kodlar	f	%
İçerik	İçerik yönünden yeterliydi	22	44,00
	Daha zenginleştirilmiş bir içerik olabilirdi	20	40,00
	Yetersizdi	8	16,00
Süre	Gereğinden uzundu	18	36,00
	Yaz mevsimi olumsuz etkiledi	16	32,00
	Yeterliydi	7	14,00

Tablo 6’da görüldüğü üzere hizmet içi eğitime ilişkin görüşler iki farklı temada toplanmıştır. “İçerik” temasına ilişkin olarak en önemli üç görüş sırasıyla *içerik yönünden yeterliydi* ($f=22$); *daha zenginleştirilmiş bir içerik olabilirdi* ($f=20$) ve *yetersizdi* ($f=8$) şeklindedir. “Süre” temasına ilişkin olarak görüşler sırasıyla *gereğinden uzundu* ($f=18$); *mevsim şartları olumsuz etkiledi* ($f=16$) ve *yeterliydi* ($f=7$) şeklindedir.

Hizmet içi eğitim sürecine ilişkin olarak bazı görüşler şu şekildedir:

“Seminerleri aldığımız mekân yaz mevsimi nedeniyle çok sıcaktı ve süre uzadıkça uzadı. Birçok konuşmacı da sürekli kendi hayat hikâyesini anlattı. Kimsenin dinlemeye motivasyonu kalmamıştı” (A8).

“Faydalıydı özellikle akademisyenlerin paylaşımları güzeldi ama bizler pasif dinleyiciler olarak bir süre sonra sıkılmaya başladık, interaktif olsa daha iyi olabilirdi” (A23).

SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırmada elde edilen bulgular ışığında aday yetiştirme programı kapsamı, süresi, programın verildiği yer, danışman öğretmen, performans değerlendirme ve hizmet içi eğitim açısından değerlendirilmiştir. Kapsamı açısından bakıldığında, okul içi faaliyetlerde mesleki gelişim hedeflenirken, okul dışı faaliyetlerle genel kültür kazandırma, şehir ve kültür hakkında bilgi edindirme amaçlanmıştır. Aday öğretmenler programın içeriğini verimli bulurken, yetiştirme programının kapsamını genel olarak faydalı bulduklarını belirtmişlerdir. Bu bulgu, Gökulu (2017) ve Önder (2018) tarafından yürütülen çalışmalar tarafından da desteklenmiştir. Aday öğretmenler üzerinde yürütülen bu çalışmalarda katılımcıların genel olarak aday öğretmenlik sürecini olumlu olarak değerlendirdikleri tespit edilmiştir.

Aday yetiştirme programının süresine ilişkin ise katılımcılar bazı eleştiriler getirmiştir. Programın planlama evresinde sürenin çok uzun tutulduğu ve evrak işlerinin yoğunluğu dile getirilmiştir. Uygulama sürecine yeterince zaman ayrılmadığına, izleme sürecinin çok uzun sürdüğüne ve etkileşimin çok sınırlı olduğuna dikkat çekilmiştir. Aday öğretmenlerin yetiştirme programının daha etkili hale getirilmesi konusunda, genel olarak yetiştirme programının süresinin kısaltılması ve aday öğretmenlerin doldurması gereken formların azaltılması yönünde fikir birliği mevcuttur. Araştırmaya katılan adayların hemen hepsi formların çok fazla olduğunu ve doldurulan formların dikkatlice incelenmediğini dile getirmiştir. Ulubey (2017), Köse (2016), Gül, Türkmen ve Aksel’in (2017) çalışma sonuçlarında da aday öğretmenlik programı kapsamında doldurulan formların çok fazla ve işlevsiz olduğu, sürekli aynı formların doldurulduğu, gereğinden fazla kırtasiyeciliğin aday öğretmenlik programının aksayan yönlerinden biri olduğu sonucuna varılmıştır.

Adaylar yetiştirme programına ya ikamet ettikleri ilde ya da görev yapacakları ilde katılmıştır ve görev yerinde tamamlayanların şehri, kültürü tanıma ve uyum sağlama açısından daha avantajlı oldukları görülmüştür. İkamet illerinde katılım sağlayanlar ise maddi giderler açısından avantajlı olduğunu dile getirmişlerdir. Yetiştirme programına görev yapacağı yerde katılım sağlayan öğretmenlerin daha fazla katkı elde ettiği bulgusu Sarıkaya, Samancı ve Yılar’ın (2017) yürüttüğü araştırma tarafından desteklenmektedir. İlgili çalışmada katılımcıların çoğunluğu yetiştirme programının atamanın yapıldığı okulda bitirilmesinin daha faydalı olacağını dile getirmiştir.

Danışman öğretmene ilişkin değerlendirmelerde olumlu ve olumsuz görüşler birlikte yer almıştır. Değerlendirme, danışman öğretmenin kişisel özellikleri, mesleki tecrübesi ve rehberlik yönüyle ilişkilendirilmiş ve bazı adaylar çok fayda sağladıklarını dile getirirken bazıları yeterince rehberlik hizmeti alamadığına dikkat çekmiştir. Özellikle mesleki tecrübesi olan adayların beklentilerinin karşılanmadığı görülmüştür. Danışmanların yetersizlikleri ve özellikle teknoloji kullanımı konusundaki eksiklikleri dile getirilmiş, danışmanların gönüllü ve istekli kişiler arasından ve kendini yetiştirmiş öğretmenlerden oluşması gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca özellikle atama öncesinde farklı eğitim kurumlarında tecrübeleri olan aday öğretmenler yetiştirme programını gereksiz olarak gördüklerini ifade etmişlerdir. Bulgular danışman öğretmenlerin niteliklerinin ve aday öğretmene yaklaşımlarının önemini ön plana çıkarmaktadır. Nitekim Köse (2016) yetiştirme sürecinde aday öğretmenlerin tecrübeli öğretmen ve yöneticilerle birlikte çalışmasının önemine dikkat çekmiş ve bu sayede eğitim ve öğretim bağlamında anlamda daha olumlu sonuçlar elde edileceğini vurgulamıştır. Sarıkaya, Samancı ve Yılar’ın (2017)

yürüttüğü araştırmada da danışman öğretmenlere ilişkin verilerde bazı danışmanların süreci ekstra iş yükü olarak gördüğüne dikkat çekilmiş ve ekonomik getirisinin olmaması nedeniyle istenilen özenin gösterilmediğine vurgu yapılmıştır. Danışman öğretmenlerin belirlenmesinde daha titiz bir çalışma yapılması, süreci nasıl yöneteceklerine dair gerekli bilgilendirmenin verilmesi ve denetlemelerin daha sağlıklı yapılması da dile getirilen öneriler arasında yer almaktadır.

Performans değerlendirme sürecine ilişkin de adaylar arasında farklı görüşler ortaya çıkmıştır. Bazı adaylar sürecin objektif ve nesnel bir biçimde sürdürüldüğünü ifade ederken bazı adaylar subjektif değerlendirmelere vurgu yapmışlardır. Değerlendirme süreçlerinin de şeffaf, objektif ve sağlıklı bir şekilde yürütüldüğünü garanti altına almak için düzenlemelerin yapılması süreci daha etkin hale getirecektir.

Son olarak hizmet içi eğitime ilişkin görüşlerde de eğitimlerin yeterli olduğunu düşünenler olduğu gibi daha zengin bir içerik beklentisi olanların varlığı dikkat çekmiştir. Bu bağlamda yetiştirme programına yöneltilen eleştirilerden biri de hizmet içi eğitim seminerlerinin süresine ilişkin olmuştur. Bazı adaylar süreyi yeterli bulsa da, adayların çoğu sürenin uzun olduğunu ve mevsim şartlarının eğitimi zorlaştırdığını dile getirmiştir. Aday öğretmenlerden bazıları daha fazla sosyal aktivite ile adaylık sürecinin renklendirilebileceğini ifade etmişlerdir. Çok fazla değerlendirme kriterinin (performans değerlendirmesi, yazılı ve sözlü sınav) olduğunu ve bu sürecin daha sade bir hale getirilebileceğini ifade etmişlerdir.

ÖNERİLER

Araştırmanın sonuçları ışığında aday öğretmen yetiştirme sürecinin daha verimli şekilde uygulanmasına katkı sağlaması için şu önerilerde bulunulabilir:

- Aday öğretmenlerin üzerindeki aşırı evrak yükü hafifletilmelidir.
- Aday öğretmenler adaylık sürecini atandığı okulda veya atandığı okulun şartlarına benzer bir okulda geçirmelidir.
- Danışman öğretmenlerin aday öğretmenlerle buluşmadan önce etkili bir eğitmen eğitiminden geçirilmesi gerekir.
- Danışman öğretmenlere yönelik olarak uzun vadede teşvik edici mekanizmalar geliştirilebilir.
- Özellikle dezavantajlı bölgelerde mesleğe yeni başlayan aday öğretmenler için yapılacak eğitimin diğer bölgelerden farklılaştırılarak hazırlanması yerinde olacaktır.
- Kitap ve film listeleri yıldan yıla güncellenebilir.

Bu araştırma 2016 Şubat ayında Kayseri ve Niğde illerine atanan ve ilk defa yetiştirme programına (staj) katılan 50 aday öğretmenin görüşleriyle sınırlıdır. Söz konusu tarihten sonra MEB tarafından Aday Öğretmen Yetiştirme Programında değişikliğe gidilmiştir. Araştırmacılara öneriler bağlamında, güncel gelişmelerin izlenmesi ve sürecin farklı paydaşlar tarafından değerlendirilmesi yararlı olacaktır. Araştırmanın Kayseri ve Niğde illerindeki öğretmen adaylarıyla yapılmış olması karşılaştırma zenginliği sağlamakla birlikte yeni çalışmalarda farklı bölgelerden de katılımcıların görüşlerine başvurularak karşılaştırma zenginliği artırılabilir.

KAYNAKÇA

- Abbott, A. (1988). *The system of professions: An essay on the division of expert labor*. Chicago: University of Chicago Press.
- Akdemir, A. S. (2013). Türkiye’de öğretmen yetiştirme programlarının tarihçesi ve sorunları. *Turkish Studies*, 8(12), 15-28. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.5706>
- Arslan, M. M. ve Eraslan, L. (2003). Yeni eğitim paradigması ve Türk eğitim sisteminde dönüşüm gerekliliği. *Milli Eğitim Dergisi*, 160(2). http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/160/arslaneraslan.htm Erişim tarihi: 01.03.2022.
- Akyüz, Y. (1993). *Türk Eğitim Tarihi* (Başlangıçtan 1993’e). İstanbul: Kültür Koleji Yayınları.
- Atanur Baskan, G., Aydın A. ve Madden, T. (2006). Türkiye’deki öğretmen yetiştirme sistemine karşılaştırmalı bir bakış. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 35-42.
- Ayvaz Düzyol, M. (2012). *The effectiveness of induction program for candidate teachers* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Barber, M. and Mourshed, M. (2007). *How the world’s best-performing school systems come out on top*. London: Mc Kinsey and Company.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Chubbuck, S. M., Clift, R. T., Allard, J. and Quinlan, J. (2001). Playing it safe as a novice teacher: Implications for programs for new teachers. *Journal of Teacher Education*, 52(5), 365–376. <https://doi.org/10.1177/0022487101052005003>
- Ergün, M. (1987). Türkiye’de öğretmen yetiştirme çalışmalarının gelişmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 10-18. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12185>
- Feng, L. (2009). Opportunity wages, classroom characteristics, and teacher mobility. *Southern Economic Journal*, 75(4), 1165-1190. <http://www.jstor.org/stable/27751438>
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4th ed.). New York: Teachers College Press.
- Fuller, F. and Brown, O. (1975). Becoming a teacher. In K. Ryan (Ed.), *Teacher education: Seventy-fourth yearbook of the National Society for the Study of Education*. (pp. 25-52). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Gökulu, A. (2017). Aday öğretmenlerin Türkiye’deki aday öğretmenlik eğitim süreci ile ilgili görüşleri. *International Journal Social and Education Research*, 3(1), 111-123. <https://doi.org/10.24289/ijsser.283593>
- Gökyer, N. (2012). Öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimleri sürecinde derslerin işlenişine ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim Üç Aylık Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 41(196), 124-141. <https://dergipark.org.tr/en/pub/milliegitim/issue/36171/406677>
- Gül, İ., Türkmen, F. ve Aksel, N. (2017). Aday öğretmen görüşlerine göre aday öğretmen yetiştirme sürecinin değerlendirilmesi. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(1), 365-388. <http://dx.doi.org/10.17218/hititsosbil.289419>
- Hattie, J. A. C. (2003). *Teachers make a difference: What is the research evidence?* Paper presented at the Building Teacher Quality: What does the research tell us ACER Research Conference, Melbourne, Australia. Retrieved from http://research.acer.edu.au/research_conference_2003/4/ Accessed 01.03.2019.

- Hillison, J. (1977). Concerns of agricultural education pre-service students and first year teachers. *The Journal of the American Association of Teacher Educators in Agriculture*, 18(3), 33-39.
- İlyas, İ. E., Coşkun, İ. ve Toklucu, D. (2017). *Türkiye’de aday öğretmen yetiştirme modeli: İzleme ve değerlendirme*. İstanbul: SETA Yayınları:78.
- Ingersoll, R. and Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Education Research*, 81(2), 201-233. <http://dx.doi.org/10.3102/0034654311403323>
- Köse, A. (2016). Okul yöneticilerinin görüşlerine göre aday öğretmen yetiştirme sürecinin değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 924-944.
- Külekçi, E. ve Bulut, L. (2014). Türkiye ve ABD’deki Öğretmen Yetiştirme Sistemlerinin Karşılaştırılması. *Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 103-114 <https://dergipark.org.tr/en/pub/kilissbd/issue/45262/566901>
- Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlara Stajyer Olarak Atanan Öğretmenlerin Stajyerlik İşlemlerine İlişkin Yönerge (1985, Nisan). *Tebliğler Dergisi* (Sayı: 2186). Erişim adresi: <http://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar/viewcategory/49-1985>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (1995). Millî Eğitim Bakanlığı Aday Memurların Yetiştirilmelerine İlişkin Yönetmelik (30.01.1995). *Tebliğler Dergisi*, (Sayı: 2423). Erişim adresi: <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1843.pdf>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2015). Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği (17.04.2015). *Resmi Gazete* (Sayı: 29329). Erişim adresi: <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=20694&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2016). Aday Öğretmen Yetiştirme Sürecine İlişkin Yönerge (02.03.2016). *Makam Oluru* (Sayı: 2456947).
- OECD. (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OECD Publishing. <https://www.oecd.org/education/school/34990905.pdf>
- Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü. (2017). *Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü Aday öğretmen Yetiştirme Programı*. <https://oygm.meb.gov.tr/www/aday-ogretmen-is-ve-islemleri/icerik/452>
- Önder, E. (2018). Aday öğretmen görüşlerine göre aday öğretmen yetiştirme programı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24(1), 143-189.
- Sarıkaya, İ., Samancı, O. ve Yılar, Ö. (2017). Aday öğretmen yetiştirme sürecinin aday ve danışman görüşleri kapsamında değerlendirilmesi: Bir karma yöntem çalışması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(3), 939-989. <https://dergipark.org.tr/en/pub/gefad/issue/33422/313807>
- Schleicher, A. (2016). *Teaching excellence through professional learning and policy reform: Lessons from around the world, international summit on the teaching profession*, Paris: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264252059-en>.
- Şişman, M. (2001). *Öğretmenliğe giriş*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Türk, E. (1999). *Türk eğitim sistemi*. Ankara: Nobel.
- Ulubey, Ö. (2017). Aday yetiştirme programının değerlendirmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 480-502. <http://dx.doi.org/10.16986/HUJE.2017031014>
- Yalçın, S. (2018). 21. yüzyıl becerileri ve bu becerilerin ölçülmesinde kullanılan araçlar ve yaklaşımlar. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 51(1), 183-201 <https://doi.org/10.30964/aubfd.405860>

- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (5. Baskı). Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, Z. Ş. (2010), *Evaluation of novice teacher training program: Şanlıurfa example* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yüksek Öğretim Kurulu. (1999). *Türkiye'de öğretmen eğitiminde standartlar ve akreditasyon*. Ankara: YÖK Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Dizisi.
- 657 Sayılı Devlet Memurları Kanunu. (1965, 14 Temmuz). *Resmi Gazete* (Sayı: 12056). Erişim adresi: <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.657.pdf>
- 1702 sayılı İlk ve Orta Tedrisat Muallimlerinin Terfi ve Tecziyeleri Hakkında Kanun (1930, 6 Ekim). *Resmi Gazete* (Sayı: 1532). Erişim adresi: <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.3.1702.pdf>

Biyoloji Öğretmen Adaylarının Kovid-19 Pandemisine ve Biyoloji-Sağlık Eğitimine Yönelik Görüşleri *

Esra ÇAKIRLAR-ALTUNTAŞ, Miraç YILMAZ
Hacettepe Üniversitesi

ÖZET

Kovid-19 enfeksiyonunun yarattığı pandemi süreci, sağlığı korumanın sadece bireylerin değil toplumun da sağlığını korumak adına ne denli gerekli olduğunu ve sağlığın geliştirilmesi için nitelikli bir biyoloji-sağlık eğitiminin önemini ortaya koymuştur. Bu nedenle, ülkemizde sağlık eğitiminin niteliği ve güncelliği titizlikle ele alınmalı ve çok yönlü olarak araştırılmalıdır. Bu çalışma, biyoloji öğretmen adaylarının Kovid-19 pandemisi ve biyoloji-sağlık eğitimine etkilerine ilişkin görüşlerinin incelenmesini amaçlamaktadır. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı çalışma, durum çalışmasıyla desenlenmiş olup, elde edilen veriler içerik analiziyle çözümlenmiştir. Çalışma grubunu, bir devlet üniversitesinin 1-4. sınıflarına devam eden, gönüllü 50 biyoloji öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Sonuçlarımıza göre, biyoloji öğretmen adaylarının Kovid-19 ile ilgili bilgi düzeylerinin yoğunlukla orta ve yüksek düzeylerde tahmin ettikleri ve Kovid-19 pandemisinin biyoloji ve sağlık eğitiminin önemini arttırdığını düşündükleri görülmüştür. Biyoloji öğretmen adaylarının en yoğun görüş bildirdiği “Kovid-19 Pandemisinin Biyoloji-Sağlık Eğitiminin Önemi Arttırdı” teması, özellikle Kovid-19’un bireylerde bilişsel, duyuşsal ve davranışsal farkındalığa ilişkin olumlu görüşleri kapsamaktadır. Biyoloji öğretmeni yetiştirilmesinde ihtiyaç duyulan değişikliklere dair görüşlerin hem “Lisans Programının Geliştirilmesi”ne hem de “Lisans Öğretiminin Geliştirilmesi”ne yönelik temalarda yoğunlaştığı; ortaöğretim biyoloji-sağlık eğitiminde ihtiyaç duyulan değişikliklere dair görüşlerin ise özellikle “Biyoloji/Sağlık Bilgisi Öğretim Programlarının Geliştirilmesi” yönünde ağırlık taşıdığı görülmektedir. Bu sonuçlar, ülkemizde hem lisans hem de ortaöğretim programlarında sağlık eğitiminin yenilenmesi ve geliştirilmesi adına değerlendirilebilir.

Anahtar Kelimeler: Kovid-19, biyoloji-sağlık eğitimi, biyoloji öğretmen adayı

Gönderim: 14.06.2022

Kabul: 22.09.2022

Yayımlanma: 30.09.2022

Sorumlu Yazar:

Esra Çakırlar-Altuntaş
ckrlr@hotmail.com

Önerilen Atf

Çakırlar-Altuntaş, E. & Yılmaz, M. (2022). Biyoloji öğretmen adaylarının Kovid-19 pandemisine ve biyoloji-sağlık eğitimine yönelik görüşleri. *Öğretmen Eğitimi ve Öğretim*, 3(2), 120-132. <https://doi.org/10.55661/jnate.1130520>

Views of Prospective Biology Teachers on Covid-19 Pandemic and Biology-Health Education *

Esra ÇAKIRLAR-ALTUNTAŞ, Miraç YILMAZ
Hacettepe University

ABSTRACT

The pandemic process created by the Covid-19 infection has revealed that protecting health is necessary for the individual and society and the importance of a qualified biology-health education for the development of health. In particular, addressing the perspectives of prospective teachers who will undertake health education in the future on biology-health education can be one of the effective steps for the positive participation of young people in public health. This study aims to examine the views of prospective biology teachers about the Covid-19 pandemic and its effects on biology-health education. The study, in which the qualitative research method was used, was designed as a case study and the obtained data was analyzed by content analysis. The study group is the comprised of 50 volunteer biology teachers who attend the 1st-4th grades at a state university. According to our results, it has been shown that the evaluation of prospective biology teachers in Covid-19 was commonly at medium to high levels, and that they thought the Covid-19 pandemic increased the importance of biology and health education. The theme of biology teacher prospective, the most widely reported theme of the Covid-19 pandemic, increases the importance of biology-health education, particularly Covid-19, it is shown to offer positive contributions to individual cognitive, sensory and behavioral awareness. Opinions on the changes needed for the upbringing of a biology teacher have focused on themes for the development of both the undergraduate program and undergraduate education; opinions on the needed changes in secondary education and biology and health education are seen as particularly important in the direction of developing biology/health information teaching programs. These results can be evaluated in order to create new perspectives in the development of health education in the literature.

Keywords: Covid-19, biology-health education, prospective biology teacher

Received: 14.06.2022
Accepted: 22.09.2022
Published: 30.09.2022

Corresponding Author:
Esra Çakırlar-Altuntaş
ckrlr@hotmail.com

Suggestion Citation

Çakırlar-Altuntaş, E. & Yılmaz, M. (2022). Views of prospective biology teachers on Covid-19 pandemic and biology-health education. *Teacher Education and Instruction*, 3(2), 120-132. <https://doi.org/10.55661/jnate.1130520>

GİRİŞ

Kovid-19 enfeksiyonunun yarattığı pandemi süreci, sağlığı korumanın sadece bireylerin değil toplumun da sağlığını korumak adına ne denli gerekli olduğunu ve sağlığın geliştirilmesi için nitelikli bir sağlık eğitiminin önemini ortaya koymuştur. Nutbeam (2000), insanlarda sağlıklı davranışların oluşturulmasının, sağlıkla ilgili değiştirilebilecek olan bireysel yapılarla uğraşmayı gerektirdiğini belirtmektedir. Bireylerin sağlığını koruması ve geliştirmesi noktasında en önemli yollardan birinin, olumlu sağlık davranışlarının kazandırılacağı bir sağlık eğitiminin verilmesi olduğu bildirilmektedir (Söyler ve Çavmak, 2020). Ayrıca, sağlık eğitiminin, temel sağlık hizmetleri arasında sayılması ve sağlıklı olmak için vazgeçilmez etkinlikler arasında yer alması gerektiği de belirtilmektedir (Ulusoy Gökkoca, 2001).

Özvarış (2011) sağlık eğitimine sahip olmayı; sağlık hizmetlerinde gerçekleştirilen etkinliklere uyumlu olacak bireysel ve toplumsal öğrenme deneyimini kazanmış olmak olarak tanımlamaktadır. Ülkü (2010) ise sağlık eğitimi aracılığıyla, hastalık riskinin azaltılmasının, sağlıklı yaşam biçiminin elde edilmesinin, birinci basamak koruyucu sağlık hizmetlerinden yararlanmanın artırılmasının ve tedavi sürecinin doğru bir şekilde sürdürülmesinin sağlanabileceğini bildirmektedir (Akt: Söyler ve Çavmak, 2020). Sağlık eğitimiyle, her yaş ve ihtiyaca göre sağlığın nasıl geliştirilebileceğini öğrenen bireylerin, kendilerine sağlıklı bir yaşam tarzı oluşturmaları beklenebilir. Böylelikle, toplumda sağlıkla ilgili sorunların azalması sağlanabileceği gibi, sağlıklı toplumlar da oluşturulabilir.

Yurtseven (2015), toplumdaki sağlık seviyesinin ne kadar yüksek olduğunun belirlenmesinde, sağlık eğitimi öncesi ve sonrasındaki sağlık seviyelerinin karşılaştırılması gerektiğini bildirmektedir. Ayrıca, toplumun sağlık göstergelerinin iyileştirilmesi sürecinde, bireylerin kendi sağlıklarına ilişkin kontrollerinin artmasının gerekli olduğu bildirildiğinden (Ottawa Sözleşmesi, 1986), okullarda verilen sağlık eğitiminin ayrı bir önem taşıdığı söylenebilir. Berçin (2010), çocukluk ve ergenlik dönemlerinde kazanılan sağlık davranışlarının yaşamın sonraki dönemlerinde yaşam tarzına dönüştüğünü bildirmektedir. Birçok araştırmacı, ergenlik döneminde edindirilen sağlıkla ilgili olumlu davranışların, sağlık risklerini indirgeyeceğini ve kaliteli yaşamı arttırabileceğini belirtmektedir (Ben-Shlomo ve Kuh, 2002; Von Ah vd., 2004). O halde, ergenlikte karşılaşılabilecek olan sağlık sorunlarının (zararlı madde kullanımı, obezite, büyüme bozukluğu, cinsel yolla bulaşan hastalıklar ve depresyon vb. gibi) (Ardıç ve Esin, 2016) indirgenbilmesi adına, yetişkinliğe geçişin gerçekleştiği adölesan dönemde verilen sağlık eğitimi dikkatle ele alınmalıdır.

Stewart-Brown (2001) çocukların eğitimden yararlanmaları için sağlıklı olmaları gerektiğini bildirmekte ve öğrenmenin de sağlığın korunmasında ilk faktörlerden biri olduğunu belirtmektedir. Bebiş ve arkadaşları (2015) ise adölesanlara, özellikle sağlıklı beslenme, doğru beslenme, egzersiz, stresle başa çıkma gibi konuların ele alındığı, sağlıklı davranışları geliştirmeye yönelik eğitim programlarının düzenlenmesi gerektiğini belirtmektedir. Ofosu ve arkadaşları (2018) okul ortamının sağlıklı yaşam tarzı geliştirme çalışmaları için oldukça uygun olduğunu bildirmektedir (Ofosu, vd., 2018).

Sağlıklı yetişkinlerden oluşan bir toplum yaratılabilmesi, okullarda verilen sağlık eğitiminin niteliğini yükseltmek için sürekli çalışmayı gerektirmektedir. Bu bağlamda, sağlık eğitiminin niteliğinin yükselmesi ve okullarda sağlığı geliştiren davranışların benimsetilmesi için sağlık eğitimi veren öğreticilerin de yeterli bilgi ve donanıma sahip olmaları gerektiği açıktır. Bu nedenle, küresel düzeyde salgına dönüşmüş olan Kovid-19 hastalığının yoğun etkilerinin hissedildiği günümüzde, ülkemizde sağlık eğitiminin niteliği ve güncelliği titizlikle ele alınmalı, öğretmen ve öğretmen adaylarının da bu yönde geliştirilmesi dikkate alınarak, çok yönlü olarak araştırılmalıdır. Nitekim son dönemlerde sağlık tehditlerinin artmasıyla sağlık eğitiminden beklentilerin değiştiği, insanlara bilgi, beceri ve tutumlar kazandırmanın yanı sıra bu konuda yeni bakış açılarının gerektiği bildirilmektedir (Orman ve Al-Hafez, 2006; Akt: Berçin, 2010).

Yaşanan Kovid-19 salgın süreci, eğitim ve öğretimde kaçınılmaz değişiklikler yaratmıştır (Kırmızıgül, 2020). Söz konusu salgın süreci her şeyden önce bir sağlık krizidir ve bu süreçte okulların sağladığı sağlık desteğinin önemi anlaşılmıştır (Balcı, 2020). Salgın hastalıkların sıklıkla yaşanmaya başladığı dünyamızda, okullarda görev alan eğitimcilerin sağlık ve salgın sürecine ilişkin yeterlikleri oldukça önemlidir. Bu noktadan hareketle gelecekte sağlık eğitimini üstlenecek olan öğretmen adaylarının

biyoloji-sağlık eğitimine dair bakış açılarının incelenmesi, gençlerin toplum sağlığına olumlu katkıları için etkili adımlardan biri olabilir ve alanyazında Kovid-19 sürecinin biyoloji-sağlık eğitimine etkisini inceleyen bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Kovid-19 pandemisinin biyoloji -sağlık eğitimine olan etkilerinin araştırılması, sağlık eğitiminde yeniliklerin yapılmasına, sağlığın korunmasıyla ilgili konuların öğretiminin planlanmasına ve alan yazında yeni bakış açıları oluşturulmasına katkı sağlayabilir. Toplum sağlığının geliştirilmesi tartışmalarının yoğunlaştığı Kovid-19 pandemisi döneminde, pandeminin biyoloji-sağlık eğitimine etkilerinin biyoloji öğretmen adaylarının bakış açılarıyla yeniden değerlendirilmesi ihtiyacı bu çalışmanın gerekçesini oluşturmaktadır. Bu bağlamda çalışma, biyoloji öğretmen adaylarının Kovid-19 pandemisi ve pandeminin biyoloji ve sağlık eğitimine ne gibi etkilerde bulunduğuna ilişkin görüşlerinin incelenmesini amaçlamaktadır. Araştırmanın problemi “Biyoloji öğretmen adaylarının Kovid-19 pandemisi ve biyoloji-sağlık eğitimine etkilerine ilişkin görüşleri nelerdir?” şeklinde belirlenmiş olup, alt problemler aşağıda verilmiştir.

- Biyoloji öğretmen adaylarının Kovid-19’la ilgili bilgilerinin düzeyine dair görüşleri nedir?
- Biyoloji öğretmen adaylarının, Kovid-19 pandemisinin biyoloji-sağlık eğitiminin önemini arttırmasına dair görüşleri nelerdir?
- Biyoloji öğretmen adaylarının Kovid-19 pandemisinin biyoloji-sağlık eğitiminin önemine etkilerine dair görüşleri nelerdir?
- Biyoloji öğretmen adaylarının Kovid-19 pandemisi nedeniyle, biyoloji öğretmen adaylarının eğitimiyle ilgili ihtiyaç duyulan yeniliklere dair görüşleri nelerdir?
- Biyoloji öğretmen adaylarının Kovid-19 pandemisi nedeniyle, ortaöğretim biyoloji-sağlık eğitimiyle ilgili ihtiyaç duyulan yeniliklere dair görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması ile desenlenmiştir. Nitel araştırmalarda, tecrübeler ve gerçek durumlarla ilgili ayrıntılı sorularla, bireylerin yaşantılarını anlamak için geniş ve tanımlayıcı verilerin oluşturulması sağlanmaktadır (Arastaman, vd., 2018). Durum çalışması yöntemiyle ise nasıl-niçin gibi sorular yardımıyla, bir olgu veya olay derinlemesine incelenerek, durumların bireysel veya karşılaştırmalı tanımı yapılabilen ve analizi sonucunda yorumlanabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Katılımcılar

Bu çalışmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılarak, incelenen olay ya da olguyla ilişkili bir çok farklılığı içeren ana temaların keşfedilmesi ve tanımlanması hedeflenmiştir (Neuman, 2014). Bu amaçla çalışma grubunun seçiminde hem biyoloji konularına ilgili ve nispeten bilgili olan hem de daha sonra bunun öğretimini verecekleri için derin değerlendirmeler yapabilecek konumda olan biyoloji öğretmen adayları seçilmiştir. Buna göre, çalışma grubunu bir devlet üniversitesinin biyoloji öğretmenliği bölümünde öğrenimine devam eden biyoloji öğretmeni adayları arasından rastgele ve gönüllülük esasına göre seçilen 50 katılımcı oluşturmaktadır. Biyoloji öğretmen adaylarının kişisel özelliklerine ait bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. *Biyoloji öğretmeni adaylarına ait kişisel özellikler (N=50)*

Özellikler		Frekans	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	39	78
	Erkek	11	22
	Toplam	50	100
Yaş	19-20	17	34
	21-22	28	56
	23-24	5	10
	Toplam	50	100
Sınıf	1. Sınıf	9	18
	2. Sınıf	9	18
	3. Sınıf	19	38
	4. Sınıf	13	26

	Toplam	50	100
	0.00-0.99	1	2
	1.00-1.99	-	-
Akademik Başarı	2.00-2.99	8	16
	3.00-4.00	41	84
	Toplam	50	100
	İlköğretim	23	46
	Ortaöğretim	20	40
Anne Eğitim Düzeyi	Önlisans/ Üniversite	7	14
	Lisansüstü	-	-
	Toplam	50	100
	İlköğretim	14	28
	Ortaöğretim	22	44
Baba Eğitim Düzeyi	Önlisans/ Üniversite	13	26
	Lisansüstü	1	2
	Toplam	50	100
	Yüksek	16	32
	Orta	29	58
Kültürel Durumunuz	Düşük	5	10
	Toplam	50	100
	Yüksek	9	18
Ekonomik Durumunuz	Orta	31	62
	Düşük	10	20
	Toplam	50	100
Kendisi veya Tanıdığıının Kovid-19 Nedeniyle Yoğun Bakımda Tedavi Süreci Geçirme Durumu	Evet	21	42
	Hayır	29	58
	Toplam	50	100

Tablo 1'de görüldüğü gibi, biyoloji öğretmen adaylarının % 78'i kadın, % 22'si erkek olup; % 34'ü 19-20; % 56'sı 21-22, %10'u 23-24, yaş aralığında; %18'i 1. sınıf, %18'i 2. sınıf, %38'i 3. sınıf ve %26'sı 4. sınıf düzeyinde; %2'sinin 0.00-0.99, %16'sının 2.00-2.99 ve %84'ünün 3.00-4.00 akademik başarı düzeyinde oldukları görülmektedir. Biyoloji öğretmen adaylarının anne eğitim düzeylerinin % 46 ilköğretim, % 40 ortaöğretim, %14 ön lisans/üniversite olduğu; baba eğitim düzeylerinin ise % 28 ilköğretim, % 44 ortaöğretim, % 26 ön lisans/üniversite ve % 2 lisansüstü olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının kültürel durumları % 32 yüksek, % 58 orta ve % 10 düşük; ekonomik durumları ise % 18 yüksek % 62 orta ve % 20 düşük düzeydedir. Biyoloji öğretmen adaylarının kendisi veya herhangi bir tanıdığıının Kovid-19 nedeniyle yoğun bakımda tedavi süreci geçirme durumu sorusuna verdikleri cevapların oranları % 42 evet, % 58 hayır şeklindedir.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada ulaşılmak istenen nitel verilerin toplanması için anket ile veri toplama yöntemi kullanılmıştır (Marshall ve Rossman, 1995 Akt: Özdemir, 2010). “Kovid-19 ve Biyoloji-Sağlık Eğitimi ile İlgili Görüşlere Dair Anket” formu araştırmacılar tarafından literatür incelemesi yapılarak geliştirilmiştir. Çalışmada kullanılan ankette yer alan kişisel bilgiler “cinsiyet, yaş, sınıf, akademik başarı, anne-baba eğitim düzeyi, kültürel-ekonomik düzey ve Kovid-19 yoğun bakım tedavi süreci” ile ilgili, katılımcı profilini ortaya çıkarmaya çalışan sorulardır. Yapılandırılmış görüşme soruları “Kovid-19’la ilgili bilgilerinizin ne düzeyde olduğunu düşünüyorsunuz?”, “Sizce Kovid-19 pandemisi nedeniyle, biyoloji ve sağlık bilgisi derslerine verilen eğitim ve öğretimin önemi arttı mı?”, “Neden?”, “Sizce Kovid-19 pandemisi nedeniyle, biyoloji öğretmen adaylarının eğitimiyle ilgili hangi yeniliklere ihtiyaç vardır?”, “Sizce Kovid-19 pandemisi nedeniyle, ortaöğretim biyoloji ve sağlık bilgisi dersleriyle ilgili hangi yeniliklere (içerik, öğretim yöntemi, ders saati, uzaktan eğitim vb.) ihtiyaç vardır?” şeklindedir.

Çalışmada ayrıca katılımcıların Kovid-19 ve sağlık eğitimiyle ilgili söylemek istedikleri başka düşünceleri olup olmadığı da sorulmuş ve böylelikle görüşlerin daha geniş kapsamlı olarak elde edilmesine de çalışılmıştır.

Veri Toplama Süreci

Veri toplama sürecinde, yaklaşık 15-20 dakika süren “Kovid-19 Pandemisi ve Biyoloji-Sağlık Eğitimiyle İlgili Görüşler” anketi, gönüllü olan ve olumlu katılım onayı alınmış olan biyoloji öğretmeni adaylarına uzaktan (web destekli olarak Google Formlar internet ara yüzü kullanılarak) ulaşılarak uygulanmıştır.

Veri Analizi

Nitel veri analiziyle, kavrama ilişkin kişilerde saklı olan bilgi ortaya çıkarılmaya çalışıldığı (Miles ve Huberman, 1984; Akt: Özdemir, 2010) ve araştırılan konu hakkında tanımlayıcı ve gerçekçi bir genel resim sunması hedeflendiğinden, bu çalışmada elde edilen nitel verinin ayrıntılı bir derinliğe sahip olması için (Yıldırım ve Şimşek, 2011), 50 biyoloji öğretmen adayından toplanan araştırma verilerinin incelenmesinde tümdengelimci bir yol takip eden içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde, temalar ya da kategoriler içerisine giren kelime/cümleler ortaya konup sayılmakta ve inceleme ve yorumlamalar sonrasında konunun nasıl kavramsallaştırıldığına dair gerçekler ve denenceler ortaya çıkarılmaya çalışılmaktadır (Silverman, 2001; Akt: Özdemir, 2010).

Bu çalışma verilerinin nitel analizinde biyoloji öğretmen adaylarının, Kovid-19 ve biyoloji-sağlık eğitimi ile ilgili açık uçlu sorulara verdikleri cevaplar birkaç kez okunmuş; birbirine benzeyen anlamlı kelimeler analiz birimleri haline getirilerek kodlar oluşturulmuş ve düzenlenen veriler tanımlanarak temalar altında toplanmıştır. Oluşturulan kodların sayılarak, frekansların belirlendiği süreçte farklı kategori yapıları arasındaki ilişkiler anlaşılmasına çalışılmıştır. Süreç sonunda Kovid-19 pandemisi ve biyoloji-sağlık eğitiminin nasıl kavramsallaştırıldığı, ne anlama geldiği anlaşılmasına çalışılarak, Kovid-19 ve biyoloji-sağlık eğitimine dair bulgular sunulmuştur.

Çalışmada, elde edilen veriler öncelikle dijital ortamdan Excel dosyasına ve daha sonra düzenlenerek IBM SPSS 20.0 istatistik paket programına ve Windows Word yazım programına analiz için aktarılmış; frekans-yüzde dağılımları tanımlayıcı istatistikler aracılığıyla hesaplanmıştır.

Güvendiuyulabilirlik

Bu çalışmada güvendiuyulabilirlik için inandırıcılık ölçütü olarak kodlayıcılar arası güvenilirlik hesaplanmıştır. Nitel araştırmalarda öznellik yüksek olduğundan, geçerlik-güvenirliği sağlamada önerilen güvendiuyulabilirlik kavramı, inandırıcılık ölçütleri arasında ele alınır, içsel geçerliğin nitel araştırmalardaki karşılığıdır ve elde edilen sonuçların gerçeklikle hangi düzeyde uyumlu olduğunu ortaya koyabilir (Arastaman, vd., 2018). Çalışmada kodlayıcılar arası güvenilirliğin hesaplanmasında iki araştırmacının aynı veri setinden yaptığı kodlamalar sonucunda; güvenilirlik "uzlaş/(uzlaş+uyuşmazlık) x100" formülü kullanılmış ve kodlayıcılar arası tutarlılığın %96,8 olduğu belirlenmiştir. Miles ve Huberman'a (1994) göre bu oranın en az %80 olması gerekmektedir.

Ayrıca çalışmanın güvenilirliği için araştırma yöntemleri, araştırma aşamaları ve tüm süreç net bir şekilde açıklanmıştır. Araştırmacılar, anket uygulamasında çalışmanın amaçlarından bahsederek, katılımcılara kimliklerinin kesinlikle gizli olacağını belirterek katılımcı onamlarını almışlardır.

BULGULAR

Çalışmada, biyoloji öğretmen adaylarının Kovid-19 pandemisi ve sağlık eğitimine dair incelenen görüşlerine yönelik bulgular aşağıda yer almaktadır.

Biyoloji öğretmen adaylarının Kovid-19 ile ilgili bilgilerinin düzeylerine yönelik tahminlerinin dağılımı Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Kovid-19 ile ilgili bilgi düzeyine dair görüşlerin dağılımı

	Kodlar	Frekans	Yüzde (%)
Kovid-19'la İlgili Bilgi Düzeyi	Yüksek	24	48

Orta	25	50
Düşük	1	2
Toplam	50	100

Tablo 2'de görüldüğü gibi, biyoloji öğretmen adaylarının %48'i Kovid-19 ile ilgili bilgi düzeylerini yüksek, %50'si orta ve %2'si düşük düzeyde olarak tahmin etmektedirler.

Çalışmada, biyoloji öğretmen adaylarının Kovid-19 pandemisinin biyoloji ve sağlık bilgisi derslerinde verilen eğitim ve öğretimin önemine ne yönde etki ettiğine dair görüşlerinin dağılımı Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Kovid-19 pandemisinin biyoloji ve sağlık eğitiminin öneminin artışına dair görüşlerin dağılımı

	Kodlar	Frekans	Yüzde (%)
Biyoloji ve Sağlık Eğitiminin Öneminin Artışı	Arttı	36	72
	Kısmen Arttı	10	20
	Artmadı	4	8
	Toplam	50	100

Tablo 3'de görüldüğü gibi, biyoloji öğretmen adaylarının %72'si Kovid-19 pandemisinin biyoloji ve sağlık eğitiminin önemini arttırdığını düşündükleri görülmektedir. Biyoloji öğretmen adaylarının %20'si ise söz konusu pandemi sürecinin biyoloji ve sağlık eğitimini kısmen arttırdığını düşünürken; %8'i ise bu sürecin biyoloji ve sağlık bilgisi dersinin önemini arttırmadığını düşünmektedir.

Çalışmada, biyoloji öğretmen adaylarının Kovid-19 pandemisinin biyoloji ve sağlık bilgisi derslerinde verilen eğitim ve öğretimin önemine etkisine dair görüşlerinin dağılımı Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Kovid-19 pandemisinin biyoloji-sağlık eğitimine etkilerine dair görüşlerin dağılımı

Tema	Alt Tema	Kodlar	Frekans	Yüzde (%)
Biyoloji-Sağlık Eğitiminin Öneminin Artması	Bilişsel Farkındalık	Öneminin Anlaşılması	18	33
		Bilgi Verme	11	20
		Bilinç Kazandırma	7	13
		Toplam	36	66
	Davranışsal Farkındalık	Günlük Hayatla İlişki	10	19
		Önlemci Olma	5	9
		Toplam	15	28
	Duyuşsal Farkındalık	İlgi Uyandırma	2	4
		Saygı Uyandırma	1	2
	Toplam	3	6	
Ara Toplam		54	76	
Biyoloji-Sağlık Eğitiminin Öneminin Kısmen Artması	Bilişsel Farkındalık Olmayışı	Bilgi Vermeme	7	54
		Öneminin Anlaşılmaması	1	8
		Toplam	8	62
	Davranışsal Farkındalık	Günlük Hayatla İlişki	5	38
		Toplam	5	38
	Ara Toplam		13	18
Biyoloji-Sağlık Eğitiminin Öneminin Artmaması	Duyuşsal Farkındalık Olmayışı	İlgi Uyandırmama	2	50
		Toplam	2	50
	Bilişsel Farkındalık Olmayışı	Öneminin Anlaşılmaması	2	50
		Toplam	2	50
	Ara Toplam		4	6
Genel Toplam		71	100	

Tablo 4’de biyoloji öğretmen adaylarının Kovid-19 pandemisinin biyoloji-sağlık eğitimine etkilerine dair görüşlerinin içerik analizinde ortaya çıkan kodlar ve bunlara uygun geliştirilen tema ve alt temalara ait bulgular yer almaktadır. Buna göre Tablo 4 incelendiğinde verilerin 3 tema altında (Biyoloji-Sağlık Eğitiminin Öneminin Artması (%76)/Kısmen Artması (%18)/Artmaması (%6)) toplandığı görülmüştür. İçerik analizinde oluşturulan 12 kod ise 7 alt tema altında toplanmıştır (Tablo 4). Buna göre, “Saygı Uyandırma” ve “İlgi Uyandırma” olarak adlandırılan 2 kod “Duyuşsal Farkındalık” alt temasında (%6); “Bilinç Kazandırma”, “Bilgi Verme” ve “Öneminin Anlaşılması” olarak adlandırılan 3 kod “Bilişsel Farkındalık” alt temasında (%66); “Önlemci Olma” ve “Günlük Hayatla İlişki” olarak adlandırılan 2 kod “Davranışsal Farkındalık” alt temasında (%28) yer almış olup, bu alt temaların hepsi, “Biyoloji-Sağlık Eğitiminin Öneminin Artması” teması altında toplanmıştır. “Bilgi Vermeme” ve “Öneminin Anlaşılmaması” olarak adlandırılan 2 kod “Bilişsel Farkındalık” alt temasında (%62); “Günlük Hayatla İlişki” olarak adlandırılan 1 kod “Davranışsal Farkındalık” alt temasında (%38) yer almış olup, bu alt temaların hepsi, “Biyoloji-Sağlık Eğitiminin Öneminin Kısmen Artması” teması altında toplanmıştır. “İlgi Uyandırmama” olarak adlandırılan 1 kod “Duyuşsal Farkındalık” alt temasında (%50); “Öneminin Anlaşılmaması” olarak adlandırılan 1 kod “Bilişsel Farkındalık” alt temasında (%50); yer almış olup, bu alt temaların hepsi, “Biyoloji-Sağlık Eğitiminin Öneminin Kısmen Artmaması” teması altında toplanmıştır.

Biyoloji öğretmen adaylarının Kovid-19 pandemisi nedeniyle, biyoloji öğretmeni yetiştirilmesinde ihtiyaç duyulan değişikliklere ilişkin görüşlerinin dağılımı Tablo 5’te görülmektedir.

Tablo 5. Kovid-19 pandemisi nedeniyle, biyoloji öğretmeni yetiştirilmesinde ihtiyaç duyulan değişikliklere dair görüşlerin dağılımı

Tema	Kodlar	Frekans	Yüzde (%)
Biyoloji	Programın İçeriğinin Yenilenmesi	9	38
Öğretmenliği	Programın Günlük Hayatla İlişkisinin Kurulması	3	12.5
Lisans	Alan (Biyoloji) Derslerinin Sayısının Arttırılması	1	4
Programının Geliştirilmesi	Toplam	13	54.5
Biyoloji	Uygulamalı Eğitimin Arttırılması	7	29
Öğretmenliği	Öğretim Yöntemlerinin Zenginleştirilmesi	3	12.5
Lisans Öğretiminin Geliştirilmesi	Güdülemeye Özen Gösterilmesi	1	4
	Toplam	11	45.5
	Genel Toplam	24	100

Tablo 5’de biyoloji öğretmen adaylarının Kovid-19 pandemisi nedeniyle, biyoloji öğretmeni yetiştirilmesinde ihtiyaç duyulan değişikliklere dair görüşlerinin içerik analizinde ortaya çıkartılan kodlar ve bunlara uygun geliştirilen temalara ait bulgular yer almaktadır. Tablo 5 incelendiğinde içerik analizinde oluşturulan 6 kod, 2 tema altında toplanmıştır (Tablo 5). Buna göre, “Programın İçeriğinin Yenilenmesi (%38)”, “Programın Günlük Hayatla İlişkisinin Kurulması (%12.5)” ve “Alan (Biyoloji) Derslerinin Sayısının Arttırılması (%4)” olarak adlandırılan 3 kod “Biyoloji Öğretmenliği Lisans Programının Geliştirilmesi” teması altında (%54.5); “Uygulamalı Eğitimin Arttırılması (%29)”, “Öğretim Yöntemlerinin Zenginleştirilmesi (%12.5)” ve “Güdülemeye Özen Gösterilmesi (%4)” olarak adlandırılan 3 kod “Biyoloji Öğretmenliği Lisans Öğretiminin Geliştirilmesi” teması altında (%45.5) toplanmıştır.

Biyoloji öğretmen adaylarının Kovid-19 pandemisi nedeniyle, ortaöğretim biyoloji ve sağlık bilgisi eğitim-öğretiminde ihtiyaç duyulan değişikliklere ilişkin görüşlerin dağılımı Tablo 6’da görülmektedir.

Tablo 6. Kovid-19 pandemisi nedeniyle, ortaöğretim biyoloji-sağlık eğitiminde ihtiyaç duyulan değişikliklere dair görüşlerin dağılımı

Tema	Kodlar	Frekans	Yüzde (%)
	İçeriğin Yenilenmesi	29	34

Ortaöğretim Biyoloji/Sağlık Bilgisi Öğretim Programlarının Geliştirilmesi	Ders Saatlerinin Arttırılması	23	27
	Günlük Hayatla İlişkinin Kurulması	16	18.5
	Toplam	68	79.5
Ortaöğretim Biyoloji/Sağlık Bilgisi Öğretiminin Geliştirilmesi	Öğretim Yöntemlerinin Zenginleştirilmesi	10	11.5
	Uygulamalı Eğitimin Arttırılması	6	7
	Güdülemeye Özen Gösterilmesi	2	2
	Toplam	18	20.5
Genel Toplam		86	100

Tablo 6’da biyoloji öğretmen adaylarının ortaöğretim biyoloji-sağlık eğitiminde ihtiyaç duyulan değişikliklere dair görüşlerinin içerik analizinde ortaya çıkartılan kodlar ve bunlara uygun geliştirilen temalara ait bulgular yer almaktadır. Tablo 6’da sunulan 6 kod, 2 tema altında toplanmıştır. Buna göre, “Biyoloji/Sağlık Bilgisi Öğretim Programlarının İçeriğinin Yenilenmesi (%34)”, “Ders Saatlerinin Arttırılması (%27)” ve “Biyoloji/Sağlık Bilgisi Öğretim Programlarının Günlük Hayatla İlişkinin Kurulması (%18.5)” olarak adlandırılan 3 kod “Ortaöğretim Biyoloji/Sağlık Bilgisi Öğretim Programlarının Geliştirilmesi” teması altında (%79.5); “Öğretim Yöntemlerinin Zenginleştirilmesi (%11.5)”, “Uygulamalı Eğitimin Arttırılması (%7)” ve “Güdülemeye Özen Gösterilmesi (%2)” olarak adlandırılan 3 kod “Ortaöğretim Biyoloji/Sağlık Bilgisi Öğretiminin Geliştirilmesi” teması altında (%20.5) toplanmıştır.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Biyoloji öğretmen adayları bakış açısıyla, Kovid-19 pandemisi ve biyoloji -sağlık eğitimine etkilerinin betimlemesinin yapılmaya çalışıldığı; öğretmen yetiştirme ve ortaöğretim sağlık eğitimi ile ilgili temaların araştırılması çerçevesinde yürütülen bu çalışmada, elde edilen sonuçlar aşağıda yer almaktadır.

Biyoloji öğretmen adaylarının Kovid-19 ile ilgili bilgilerini ağırlıklı orta ve yüksek düzeylerde tahmin ettikleri görülmüştür (Tablo 2). Biyoloji alanına özelleşmiş olan öğretmen adaylarının kendilerini düşük seviyede hissetmemeleri ve genel olarak bilgili olduklarını düşünmeleri olumludur. Ayrıca biyoloji öğretmen adaylarının yaşamlarında yeni bir başlık olan Kovid-19 hastalığı hakkında bilgi edinme ve sunulan bilgileri değerlendirme konusunda başarılı olduklarını da düşünebilir. Biyoloji öğretmen adaylarının gelecekteki meslek hayatlarında etkili olabileceği düşünülen bu sonuç, öğretmenlerin sağlıkla ilgili olumlu deneyimler edinmelerinde öğrencileri için model olmalarının ve çocukların sağlıklarının donanımlı eğitimcilerin yardımıyla başarılabilmesinin altını çizen alanyazınla da desteklenmektedir (Berçin, 2010; Moschovi vd., 2020).

Biyoloji öğretmen adaylarının Kovid-19 pandemisi ile birlikte biyoloji ve sağlık eğitiminin önemini arttığını (%72) düşündükleri görülmektedir (Tablo 3). Bu sonuç biyoloji öğretmen adaylarının günlük yaşam ve alanlarıyla ilgili değerlendirmeler yaptığını ve bunun biyoloji öğretimine de yansyabileceğini düşündürmektedir. Nitekim ortaöğretim öğrencilerinin genelinde aldığı biyoloji dersinde bulaşıcı hastalıkların etkeni olan virüsler hakkındaki bilgilerin yüzeysel kaldığı bildirilmiş (Takmaz ve Yılmaz, 2020) ve bu noktada konuyu derinleştirmek adına öğretmenlerin günlük yaşam değerlendirmeleri etkili olabilir. Ayrıca alanyazında Kovid-19 pandemisinin eğitimi birçok yönden etkilediği bildirilmektedir (Haleem, vd., 2020; Tadesse ve Muluye, 2020). Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO, 2020), Kovid-19 pandemisinin yarattığı sağlık endişeleri gerekçesiyle 1.5 milyardan fazla öğrencinin okula gidemediğini belirtmiştir (Akt: Tadesse ve Muluye, 2020). Di Pietro ve arkadaşları (2020) da pandemi nedeniyle okulların kapalı olması ve uzaktan eğitimin yapılmasının, öğrencilerin öğrenme motivasyonlarının düşmesine, öğrenmeye daha az zaman ayırmalarına, stresli olmalarına yol açtığını bildirmiştir.

Biyoloji öğretmen adaylarının Kovid-19 pandemisinin biyoloji-sağlık eğitiminin önemini arttırdığı,

kısmen arttırdığı ve arttırmadığına ilişkin temaların tamamının, farkındalık alt temaları etrafında yoğunlaştığı görülmektedir (Tablo 4). Buna göre en yoğun görüşlerin bildirildiği (%76) tema olan Kovid-19 pandemisinin biyoloji-sağlık eğitiminin önemini arttırdığı teması bilişsel, duyuşsal ve davranışsal farkındalığın arttığına ilişkin görüşleri kapsamakta; Kovid-19 pandemisinin biyoloji-sağlık eğitiminin önemini kısmen arttırdığı teması bilişsel ve davranışsal farkındalığı, Kovid-19 pandemisinin biyoloji-sağlık eğitiminin önemini arttırmadığı teması ise duyuşsal ve bilişsel farkındalıkla ilgili görüşler çerçevesinde oluşmaktadır (Tablo 4). Biyoloji öğretmen adayları Kovid-19 pandemisinin, biyoloji ve sağlık eğitiminin özellikle “Bilişsel Farkındalık (%66)” yaratan yönlerini (konuların önemini anlaşılmasını sağlama, bilgi verme, bilinç kazandırma) ortaya koyduğu, daha sonra ise “Davranışsal Farkındalık (%28)” yaratan yönlerini ortaya koyduğu ve son olarak “Duyuşsal Farkındalık (%6)” yaratan yönlerini ortaya koyduğu için biyoloji-sağlık eğitiminin önemini arttırdığını (%76) ifade etmişlerdir (Tablo 4). Erhan ve Gümüş (2020) Kovid-19 salgınına dair bilişsel farkındalık daha yüksek olsa da kampüslerdeki sağlık ve hijyen şartlarını oluştururken öğrencilerin davranışsal farkındalıklarının düşük kaldığını vurgulamaktadır.

Çalışmada elde edilen veriler (Tablo 5) incelendiğinde, biyoloji öğretmen adaylarının Kovid-19 pandemisi nedeniyle biyoloji öğretmeni yetiştirilmesinde ihtiyaç duyulan değişikliklere dair görüşlerinin hem “Lisans Programının Geliştirilmesi”ne (%54.5), hem de “Lisans Öğretiminin Geliştirilmesi”ne (%45.5) yönelik temalarda yoğunlaştığı görülmektedir. Buna göre, biyoloji öğretmen adaylarının, özellikle programın içeriğinin yenilenerek (%38) ve günlük hayatla ilişkiler kurularak (%12.5) “Lisans Programının Geliştirilmesi”ni; uygulamalı eğitimler artırılarak (%29) ve öğretim yöntemleri zenginleştirilerek (%12.5) “Lisans Öğretiminin Geliştirilmesi”ni düşündükleri tespit edilmiştir. Çalışmalarda, yapılan sağlıkla ilgili uygulamaların gençlerde sağlıklı bir yaşam tarzı benimsenmesine yardımcı olduğu bildirilmektedir (Ofosu, vd. 2018). Nitekim Sarıdağ-Devran ve Saka (2019) da gençlere yönelik uygulamalı olarak verilen, sağlıklı beslenme eğitimlerinin bilgi artışı sağladığını bildirmiş olmakla birlikte eğitimlerin davranış değişikliği yaratacak kadar uzun süreli planlanmasının önemini dile getirmiştir. Ayrıca, öğretim materyallerinin zenginleştirilmesi ihtiyacını belirten öğretmen adaylarının görüşlerine paralel olarak, Demir ve Gözüm (2011) çalışmalarında, sağlık eğitiminde görsel ve işitsel açıdan zengin öğretim materyalleri kullanıldığında, bilgilerin akılda kalma olasılığının arttığını bildirmişlerdir. Kopenhag Müzakeresi (1984) ilkelerinde ise kitle iletişim araçları ve yeni bilgi teknolojilerinin sağlığın teşviki ve geliştirilmesinde kullanılması gerekliliğinin altı çizilmektedir (Sağlık Bakanlığı, 2011).

Biyoloji öğretmen adaylarının ortaöğretim biyoloji-sağlık eğitiminde ihtiyaç duyulan değişikliklere dair görüşlerinin ise özellikle “Biyoloji/Sağlık Bilgisi Öğretim Programlarının Geliştirilmesi” (%79.5) yönünde ağırlık taşıdığı görülmektedir (Tablo 6). Buna göre biyoloji öğretmen adayları, biyoloji/sağlık bilgisi öğretim programlarının içeriğinin yenilenmesi (%34), ders saatlerinin artırılması (%27) ve günlük hayatla ilişkilerin kurulması (%18.5) yoluyla “Biyoloji/Sağlık Bilgisi Öğretim Programlarının Geliştirilmesini” düşündükleri tespit edilmiştir (Tablo 6). Clum ve arkadaşları (2014), sağlık okuryazarlığının sağlık davranışlarını tahmin ettiğini bildirmektedir ki, bu durum biyoloji-sağlık eğitiminde okuryazarlığı arttırmak adına öğretim programlarında içeriğin yenilenmesi ile ilgili görüşleri desteklemektedir. Ofosu ve arkadaşlarının (2018), okulun sağlıklı yaşam tarzı gelişiminde önemli bir etkisi olduğunu bildirmesi, ortaöğretim için içeriğin yenilenmesine ve konuların günlük hayatla ilişkilerinin kurulmasına yönelik bildirilen görüşlerin önemli olduğunu düşündürmüştür. Yanikkerem ve Üstgörül (2019) çalışmasında, cinsel sağlık konularında bilgi alan öğrencilerin, cinsel sağlık eğitimiyle ilgili olumlu görüşlere sahip olduğunu bildirerek içeriğin önemini vurgulamışlardır.

Öğretmenlerin sağlık davranışları açısından rol model oldukları düşünüldüğünde (Berçin, 2010), geleceğin öğretmenleri olan öğretmen adaylarının hem görüşleri hem de sağlık eğitimi açısından donanımları önem taşımaktadır. Toplum sağlığının geliştirilmesi tartışmalarının yoğunlaştığı Kovid-19 pandemisi döneminde, pandeminin biyoloji-sağlık eğitime etkileriyle ilgili biyoloji öğretmen adaylarının sahip oldukları yenilikçi ve çok yönlü bakış açılarının, sağlık eğitim-öğretiminin

geliştirilmesinde olumlu yansımaları olabilir.

Sonuç olarak, bu araştırmada biyoloji öğretmeni adaylarının Kovid-19 pandemisi ve pandeminin biyoloji-sağlık eğitimine etkileriyle ilgili olarak sahip olduğu farklı anlayışlar aracılığıyla “Kovid-19 pandemisinin, bireylerde bilişsel, duyuşsal ve davranışsal farkındalıkların artmasına neden olarak biyoloji ve sağlık eğitiminin önemini arttırdığı” şeklinde yeni bir denence oluşturulabilir.

Ayrıca, biyoloji öğretmeni adaylarının görüşlerine göre, Kovid-19 pandemisinin etkileri nedeniyle “Biyoloji öğretmeni yetiştirme lisans programının-öğretiminin ve ortaöğretim biyoloji/sağlık bilgisi öğretim programlarının geliştirilmesi gereklidir” şeklinde bir kanıya varılabilir.

ÖNERİLER

Yapılan bu çalışmayla, biyoloji öğretmen adaylarının Kovid-19 pandemisi ve pandeminin biyoloji-sağlık eğitimine etkileriyle ilgili olarak sahip oldukları anlayış ortaya çıkarılmaya çalışılmış, okullarda verilen biyoloji ve sağlık bilgisi eğitimi ile lisans düzeyindeki öğretmen eğitiminin, günlük yaşamla bağlantılı olan biyoloji-sağlık eğitimine nasıl yansıdığı gösterilmeye çalışılmıştır. Ayrıca çalışma, tarihsel bağlamda Kovid-19 pandemisi sürecinde gerçekleştirildiğinden, bir anlamda bu dönemde biyoloji öğretmen adaylarında biyoloji-sağlık eğitimiyle ilgili yoğunlaşan görüşlerin, sağlık eğitiminin geliştirilmesi için oluşan algıları da içermektedir.

Çalışmanın sonuçları bağlamında, Kovid-19 pandemisi nedeniyle, biyoloji öğretmeni yetiştirilmesinde hem lisans programının geliştirilmesi için, programın sağlıkla ilgili içeriğinin yenilenmesi, günlük hayatla ilişkilerin daha sıkı kurulması ve lisans öğretiminin geliştirilmesi için uygulamalı eğitimlerin artırılması, öğretim yöntemlerinin zenginleştirilmesi önerilebilir. Ayrıca, ortaöğretimde biyoloji/sağlık bilgisi öğretim programlarının geliştirilmesi için, biyoloji/sağlık bilgisi öğretim programlarının içeriğinin yenilenmesi, ders saatlerinin artırılması ve günlük hayatla ilişkilerin kurulması önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Arastaman, G., Öztürk Fidan, İ. ve Fidan, T. (2018). Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik: Kuramsal bir inceleme. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 37-75.
- Ardıç, A. ve Esin, M. N. (2016). Factors associated with healthy lifestyle behaviors in a sample of Turkish adolescents: a school-based study. *Journal of Transcultural Nursing*, 27(6), 583-592.
- Balcı, A. (2020). Covid-19 özelinde salgınların eğitime etkileri. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 3(3), 75-85.
- Bebiş, H., Akpunar, D., Özdemir, S. ve Kılıç, S. (2015). Bir ortaöğretim okulundaki adölesanların sağlığı geliştirme davranışlarının incelenmesi. *Gülhane Tıp Dergisi*, 57(2), 129-135.
- Ben-Shlomo, Y. and Kuh, D. (2002). A life course approach to chronic disease epidemiology: conceptual models, empirical challenges and interdisciplinary perspectives. *International Journal of Epidemiology*, 31(2), 285-293.
- Berçin, T. (2010). *Lise öğrencilerinin sağlıklı yaşam biçimi davranışları ve bu davranışları etkileyen faktörlerin belirlenmesi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Clum, G. A., Rice, J. C., Broussard, M., Johnson, C. C. and Webber, L. S. (2014). Associations between depressive symptoms, self-efficacy, eating styles, exercise and body mass index in women. *Journal of behavioral medicine*, 37(4), 577-586. DOI 10.1007/s10865-013-9526-5.
- Demir, Y. ve Gözüm, S. (2011). Sağlık eğitiminde yeni yönelimler; web destekli sağlık eğitimi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi*, 4(4), 196-203.
- Di Pietro, G. B., Biagi, F., Dinis Mota Da Costa, P., Karpinski, Z. and Mazza, J. (2020). *The likely impact of Covid-19 on education reflections based on the existing literature and recent international datasets*. Publications Office of the European Union.
- Erhan, Ç. ve Gümüş, Ş. (2020). Küresel salgın sonrasında yükseköğretimde fırsatlar ve riskler: üniversitelerin geleceği. M. Şeker, A. Özer ve C. Korkut (Ed.), *Küresel salgının anatomisi insan ve toplumun geleceği* içinde (ss.193-209). Türkiye Bilimler Akademisi. https://www.researchgate.net/profile/Cem-Korkut/publication/342877347_Kuresel_Salginin_Anatomisi_Insan_ve_Toplumun_Gelecegi/links/5f0ad61fa6fdcc4ca463603d/Kueresel-Salginin-Anatomisi-Insan-ve-Toplumun-Gelecegi.pdf#page=173
- Haleem, A., Javaid, M. and Vaishya, R. (2020). Effects of Covid-19 pandemic in daily life. *Current Medicine Research and Practice*, 10, 78-79. <https://doi.org/10.1016/j.cmrp.2020.03.011>
- Kırmızıgül, H. G. (2020). Covid-19 salgını ve beraberinde getirdiği eğitim süreci. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(5), 283-289.
- Miles, M. B. and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: A source book of new methods*. SAGE Publications.
- Moschovi, D., Kapetanakis, E. I., Sfyridis, P. G., Spyridon, R. and Mavrikaki, E. (2020). Physical activity levels and self-efficacy of Greek children with congenital heart disease compared to their healthy peers. *Hellenic Journal of Cardiology*, 61(3), 180-186.
- Neuman, D. (2014). Qualitative research in educational communications and technology: A brief introduction to principles and procedures. *Journal of Computing in Higher Education*, 26(1), 69-86.
- Nutbeam, D. (2000). Health literacy as a public health goal: a challenge for contemporary health education and communication strategies into the 21st century. *Health Promotion International*, 15(3), 259-268.

- Ofosu, N. N., Ekwaru, J. P., Bastian, K. A., Loehr, S. A., Storey, K., Spence, J. C. and Veugelers P. J. (2018). Long-term effects of comprehensive school health on health-related knowledge, attitudes, self-efficacy, health behaviours and weight status of adolescents. *BMC Public Health*, 18(1), 1-9. <https://doi.org/10.1186/s12889-018-5427-4>
- Ottawa Sözleşmesi, (1986). *Sağlığın teşviki ve geliştirilmesi, sağlığın teşviki ve geliştirilmesine yönelik dönüm noktaları: Global konferanslardan bildiriler, dünya sağlık örgütü*. T.C. Cumhuriyeti Sağlık Bakanlığı 2011, Yayın No: 813 ISBN: 978-975-590-362-0 1. Baskı Ankara.
- Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: Sosyal bilimlerde yöntem bilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323-343.
- Özvarış, B. Ş. (2011). *Sağlık eğitimi ve sağlığı geliştirme*. Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- Sağlık Bakanlığı. (2011). *Sağlığın teşviki ve geliştirilmesine yönelik dönüm noktaları: Global konferanslardan bildiriler*. <https://sbu.saglik.gov.tr/Ekutuphane/kitaplar/sa%C4%9FlıkC4%B1g%C4%B1n%20te%C5%9Fviki.pdf> adresinden 2.12.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Sarıdağ-Devran, B. ve Saka, M. (2019). Lise öğrencilerine verilen beslenme eğitiminin beslenme alışkanlıkları, beslenme bilgi düzeyi ve fiziksel aktivite üzerine etkisi. *Beslenme ve Diyet Dergisi*, 47(3), 5-14.
- Stewart-Brown, S. (2001). Evaluating health promotion in schools: reflections. *WHO Regional Publications. European Series*, 92, 271-284.
- Söyler, S. ve Çavmak, Ş. (2020). *Temel sağlık hizmetleri bağlamında sağlık eğitimi ve bağımlılıkla mücadele*. Iksad Publications House.
- Tadesse, S. and Muluye, W. (2020) The impact of Covid-19 pandemic on education system in developing countries: A review. *Open Journal of Social Sciences*, 8(10), 159-170. doi:10.4236/jss.2020.810011.
- Takmaz, S. ve Yılmaz, M. (2020). Virüs konusunun ortaöğretim öğretim programlarındaki yeri. *Anadolu Öğretmen Dergisi*, 4(1), 21-43.
- Ulusoy Gökkoca, F. Z. (2001). Sağlık eğitimi açısından temel ilkeler. *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*, 10(10), 371-374.
- Von Ah, D., Ebert, S., Ngamvitroj, A., Park, N. and Kang, D. (2004). Predictors of health behaviours in college students. *Journal of Advanced Nursing*, 48(5), 463-474.
- Yanikkerem, E. ve Üstgörül, S. (2019). Cinsel sağlık dersi alan ve almayan hemşirelik öğrencilerinin cinsel sağlık eğitimi hakkındaki düşünceleri. *İnönü Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksek Okulu Dergisi*, 7(1), 12-27.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. baskı). Seçkin Yayınevi.
- Yurtseven, E. (2015). *Sağlık eğitimi. İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi Ortak Ders* <http://auzefkitap.istanbul.edu.tr/kitap/kok/saglikegitimiau225.pdf> adresinden 21.12.2021 tarihinde erişilmiştir.