

*Volume 7, Issue 1, January 2017*

**AJESI**

**International**

**Anadolu Journal of Educational Sciences**

anadolu  
journal  
of  
educational  
sciences

**international**

Editor: Handan DEVECİ

ISBN: 2146-4014

Copyright © 2011 – ANADOLU JOURNAL OF EDUCATIONAL SCIENCES INTERNATIONAL

All rights reserved. No part of AJESI's articles may be reproduced or utilized in any form or by any means, electronic or mechanical, including photocopying, recording, or by any information storage and retrieval system without permission in writing from the publisher.

Published in TURKEY

Contact Address:  
Prof.Dr. Handan DEVECİ  
AJESI, Editor in Chief  
Eskişehir-Turkey

**Editor-in-Chief**

**Handan Deveci**

Anadolu University, Turkey

**Associate Editors**

**Yasemin Ergenekon**

Anadolu University, Turkey

### Advisory Board

**Adile Aşkıım Kurt**, Anadolu University, Turkey  
**Ali Öztürk**, Anadolu University, Turkey  
**Ann D. Thompson**, Iowa State University, USA  
**Atilla Cavkaytar**, Anadolu University, Turkey  
**Belva Collins**, University of Kentucky, USA  
**Clement Gine Gine**, Blanqerna – Universitat Ramon Rluil, Spain  
**Colin Latchem**, Open Learning Consultant, Australia  
**Coşkun Bayrak**, Anadolu University, Turkey  
**Gottfried Diller**, Heidelberg University, Germany  
**Lynnee Schrum**, George Mason University, USA  
**Mehmet Gültekin**, Anadolu University, Turkey  
**Mustafa Sağlam**, Anadolu University, Turkey  
**Zülal Balpınar**, Anadolu University, Turkey

### Review Board

**Adile Aşkıım Kurt**, Anadolu University, Turkey  
**Ahmet Doğanay**, Çukurova University, Turkey  
**Ali Merç**, Anadolu University, Turkey  
**Ann D. Thompson**, Iowa State University, USA  
**Aslı Yıldırım**, Anadolu University, Turkey  
**Atilla Cavkaytar**, Anadolu University, Turkey  
**Baki Duy**, Osmangazi University, Turkey  
**Belgin Aydın**, Anadolu University, Turkey  
**Belva Collins**, University of Kentucky, USA  
**Betül Yayan**, Anadolu University, Turkey  
**Bilge Çam Aktaş**, Anadolu University, Turkey  
**Bircan Ergün Başak**, Anadolu University, Turkey  
**Burçin Türkcan**, Anadolu University, Turkey  
**Bülent Güven**, Çanakkale Onsekiz Mart University, Turkey  
**Cem Çuhadar**, Trakya University, Turkey  
**Clement Gine Gine**, Blanquerna - Universitat Ramon Rluil, Spain  
**Colin Latchem**, Open Learning Consultant, Australia  
**Coşkun Bayrak**, Anadolu University, Turkey  
**Çetin Terzi**, Anadolu University, Turkey  
**Çiğdem Kılıç**, Mersin University, Turkey  
**Çiğdem Suzan Çardak**, Anadolu University, Turkey  
**Demet Sever**, Anadolu University, Turkey  
**Dilek Tanışlı**, Anadolu University, Turkey  
**Döndü Özdemir Özden**, Dumlupınar University, Turkey  
**Elvan Günel**, Anadolu University, Turkey  
**Emine Kolaç**, Anadolu University, Turkey  
**Emine Sema Batu**, Anadolu University, Turkey  
**Eren Kesim**, Anadolu University, Turkey

**Esergül Balcı Bucak**, Ege University, Turkey  
**Figen Kılıç**, Mersin University, Turkey  
**Gottfried Diller**, Heidelberg University, Germany  
**Gökhan Serin**, Anadolu University, Turkey  
**Handan Deveci**, Anadolu University, Turkey  
**Hatice Ferhan Odabaşı**, Anadolu University, Turkey  
**Hatice Zeynep İnan**, Dumlupınar University, Turkey  
**Hıdır Karaduman**, Anadolu University, Turkey  
**Hüseyin Anılan**, Osmangazi University, Turkey  
**Hülya İpek**, Anadolu University, Turkey  
**Işıl Kabakçı Yurdakul**, Anadolu University, Turkey  
**İbrahim Halil Diken**, Anadolu University, Turkey  
**İlkur İstifçi**, Anadolu University, Turkey  
**İsmail Özgür Soğancı**, Anadolu University, Turkey  
**Kadir Ulusoy**, Mersin University, Turkey  
**Kerem Kılıçer**, Gaziosmanpaşa University, Turkey  
**Kibar Evren Bolat Aydoğan**, Anadolu University, Turkey  
**Lynee Schrum**, George Mason University, USA  
**M. Can Şahin**, Çukurova University, Turkey  
**Mehmet Gültekin**, Anadolu University, Turkey  
**Meltem Gökdağ Baltaoğlu**, Dokuz Eylül University, Turkey  
**Meral Güven**, Anadolu University, Turkey  
**Mustafa Çakır**, Anadolu University, Turkey  
**Nazlı Gökçe**, Anadolu University, Turkey  
**Necla Coşkun**, Anadolu University, Turkey  
**Neslihan Bay**, Eskişehir Osmangazi University, Turkey  
**Nil Duban**, Afyon Kocatepe University, Turkey  
**Nuray Kurtdede Fidan**, Afyon Kocatepe University  
**Ömer Uysal**, Anadolu University, Turkey  
**Ömür Gürdoğan Bayır**, Anadolu University, Turkey  
**Özcan Özgür Dursun**, Anadolu University, Turkey  
**Özgür Yıldırım**, Anadolu University, Turkey  
**Özlem Melek Kaya**, Anadolu University, Turkey  
**Pınar Girmen**, Osmangazi University, Turkey  
**Sayım Aktay**, Giresun University, Turkey  
**Selçuk Şimşek**, Pamukkale University, Turkey  
**Sibel Dal**, Akdeniz University, Turkey  
**Sibel Türküm**, Anadolu University, Turkey  
**Suzan Duygu Erişti**, Anadolu University, Turkey  
**Şemsettin Edeer**, Anadolu University, Turkey  
**Şemsettin Gündüz**, Konya University, Turkey  
**Şerife Dilek Belet Boyacı**, Anadolu University, Turkey  
**Şirin Benuğur**, Anadolu University, Turkey  
**Tayfun Tanyeri**, Pamukkale University, Turkey  
**Tuba Çengelci Köse**, Anadolu University, Turkey  
**Tuğba Selanik Ay**, Afyon Kocatepe University, Turkey  
**Yıldız Kurtyılmaz**, Anadolu University, Turkey  
**Yücel Şimşek**, Anadolu University, Turkey

**Administrative & Technical Staff**

**Uğur Gezer**, Anadolu University, Turkey

Anadolu Journal of Educational Sciences International (AJESI) (ISSN 2146-4014) is published biannual (January and July) at the <http://www.ajesi.dergi.anadolu.edu.tr>

AJESI is a refereed journal.

For all enquiries regarding the AJESI, please contact Prof.Dr. Handan DEVECİ, Editor-In-Chief, AJESI, Anadolu University, Institute of Educational Sciences, Yunus Emre Campus, 26470, Eskisehir, TURKEY,  
Phone #:+90-222-3350580/3862, Fax # :+90-222-3209868,  
E-mail: [ajesi@anadolu.edu.tr](mailto:ajesi@anadolu.edu.tr)

## Contents

### *Field Education – Research Papers*

- Effect of Self-Evaluation on Pre-service Mathematics Teachers' Self-Efficacy in Language of Mathematics** 1  
*Tangül Kabael Betül Yayan*

- Views of Students and Teachers About Use of Technological Authentic Environment in Turkish Language Course** 35  
*Ş. Dilek Belet Boyacı Mediha Güner*

- Museum Education and Practices Course in The Context of the Visual Arts Teacher Candidates' Opinions** 72  
*Kibar Evren Bolat Aydoğan*

- Feasibility of Computer Assisted English Proficiency Tests in Turkey: A Field Study** 107  
*Belgin Aydın Serkan Geridönmez Murat Polat Emel Akay*

### *Assessment and Evaluation – Research Papers*

- The Analysis Of The Support And Training Courses Based On The Views Of The Social Sciences Teachers İn The Context Of The TEOG** 123  
*Uğur Canpolat Mehmet Köçer*

### *Special Education – Research Papers*

- Classroom Management and Student Achievement: A Study on Five Elementary Classrooms** 155  
*Nevin Güner Yıldız*

- Challenges Encountered by Students in the School for Special Needs in Kwara State, Nigeria** 184  
*Bolu-Steve F. N. Olawuyi B. Gbolade, O. P.*



## İçindekiler

### *Alan Eğitimi – Araştırma Makaleleri*

- Öz Değerlendirmenin Matematik Öğretmenliği Öğretmen Adaylarının Matematik Dilinde Öz Yeterliklerine Etkisi** 1  
*Tangül Kabael Betül Yayan*

- Türkçe Dersinde Teknolojik Otantik Ortamın Kullanılmasına Dair Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri** 35  
*Ş. Dilek Belet Boyacı Mediha Güner*

- Görsel Sanatlar Öğretmen Adaylarının Görüşleri Bağlamında Müze Eğitimi ve Uygulamaları Dersi** 72  
*Kibar Evren Bolat Aydoğan*

- Türkiye'de Bilgisayar Destekli İngilizce Yeterlilik Sınavlarının Fizibilitesi** 107  
*Belgin Aydın Serkan Geridönmez Murat Polat Emel Akay*

### *Ölçme ve Değerlendirme – Araştırma Makaleleri*

- Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının TEOG Bağlamında Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşlerine Dayalı Olarak İncelenmesi** 123  
*Uğur Canpolat Mehmet Köçer*

### *Assessment and Evaluation – Araştırma Makaleleri*

- Sınıf Yönetimi ve Öğrenci Başarısı: Beş İlköğretim Sınıfı Üzerine Bir Araştırma** 155  
*Nevin Güner Yıldız*

- Nijerya, Kwara'daki Özel Eğitim Okulunda Öğrencilerin Karşılaştığı Zorluklar** 184  
*Bolu-Steve F. N. Olawuyi B. Gbolade, O. P.*

## **Effect of Self-Evaluation on Pre-service Mathematics Teachers' Self-Efficacy in Language of Mathematics<sup>12</sup>**

Tangül KABAEL

Anadolu University, Turkey

tuygur@anadolu.edu.tr

Betül YAYAN

Anadolu University, Turkey

byayan@anadolu.edu.tr

### **Öz**

Mathematics is a universal language and mathematics teachers are responsible for teaching this language. However, teachers generally ignore knowledge and skills of mathematical language and this may be explained by Bandura's (1997) self-efficacy theory (Gray, 2004). The aim of this study was to investigate the effect of self-evaluation of pre-service elementary mathematics teachers on their self-efficacies with regard to language of mathematics by using the mixed method sequential explanatory design. The data was obtained with the developed instrument quantitatively in the first phase and qualitatively in the second phase. The results of the first phase indicated that there was no significant difference between pretest and posttest self-efficacy scores. On the other hand, the results of the second phase indicated that participants perceived the language of mathematics as using native language or using pedagogical approaches and they weren't aware of the responsibility of teaching the language of mathematics besides mathematical concepts.

**Keywords:** Pre-service mathematics teachers, Teachers' self-efficacy, Language of mathematics, Self-evaluation, Teaching the language of mathematics

---

<sup>1</sup> Research paper, Received: 01.06.2016 Accepted: 12.01.2017

<sup>2</sup> An earlier version of this article was presented at 38th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education, in July 2014 in Vancouver, Canada.

## **Introduction**

Mathematics can be defined as a universal language. Many countries have started to emphasize teaching the language of mathematics in their teaching programs and standards. In this regard, National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) emphasizes participants' communication in mathematical language beginning from the early ages (NCTM, 2000). Although mathematics teachers' responsibilities for developing mathematics language competencies are frequently emphasized (e.g. Owens, 2006; Schleppegrell, 2007, Zazkis, 2000), it is claimed that teachers generally focus only on mathematical concepts while they ignore mathematical language knowledge and skills in the classroom (Gray, 2004). According to Gray (2004), Bandura's self-efficacy theory is a possible explanation for such neglect of mathematical language. On the other hand, previous performance was specified as one of the most influential sources of efficacy (Bandura, 1997) and self-evaluation was labeled as an important tool for self-improvement of the teachers (Airasian & Gullickson, 1997; Ross & Bruce, 2007). In the light of this rundown, the aim of the current study was to investigate the effect of self-evaluation of pre-service elementary mathematics teachers on their self-efficacies with regard to language of mathematics.

## **Background Research**

Mathematics can be defined as a universal language with its own language system containing special vocabulary, syntactical and rhetorical structure. It is widely agreed that students should gain the language of mathematics skills as well as mathematical concepts in order to have competency and success in mathematics (Pimm, 1987; Schleppegrell, 2007, Zazkis, 2000). In this context, Jamison (2000) concluded that as a result of explicit explanation about the syntactical and rhetorical structure of language of mathematics, participants could learn

the rules of language of mathematics and use them as tools to understand abstract mathematical concepts.

In literature, mathematics teachers' responsibilities about developing mathematics language competencies are emphasized (e.g. Owens, 2006; Schleppegrell, 2007, Zazkis, 2000). Beside the importance of teaching the language of mathematics, Gray (2004) claim that teachers generally focus on only mathematical concepts while they ignore mathematical language knowledge and skills in the classroom since they expect participants to learn language of mathematics skills through exposure. Gray (2004) obtained that teachers are either unaware of how to teach the language of mathematics or they may not believe that they can implement such language training in their mathematics classrooms. According to Gray (2004), Bandura's self-efficacy theory is a possible explanation for such neglect of mathematical language. In detail, Gray (2004) explained that if a teacher does not believe that she can teach a mathematics topic successfully, she will not choose this topic to teach and probably she will not be able to. In this context, Gray (2004) designed Language of Mathematics Teacher Efficacy Scale (LoMTES), to measure teacher' self-efficacy about teaching language of mathematics.

Bandura defined self-efficacy as the "beliefs in one's capabilities to organize and execute the courses of action required to produce given attainments" (Bandura, 1997, p. 3). As Bandura noted that self-efficacy relates to one's belief in one's capability to perform a task, it is important to point out that self-efficacy is concerned with judgments of personal capabilities. The skills that one have do not matter. What matters is what people think they can do with the skills they have in different circumstances. Bandura emphasized that previous performance was one of the most influential source of efficacy (Bandura, 1997). Consistent with this idea, Hall and Ponton (2005) noted that experiences producing positive outcomes in mathematics increased math self-efficacy and experiences producing negative outcomes decreased it.

Similarly, it is reported that when students perform tasks successfully and come closer to obtaining a goal, their self-efficacy is enhanced (Schunk, Pintrich, & Meece, 2008) and successful learning experiences contribute to greater self-efficacy (Gist & Mitchell, 1992). As Torkzadeh and Dyke (2001) indicated that self-efficacy is a dynamic construct that changes over time as new information and experiences are acquired.

With regard to the development of teachers' beliefs about ability to teach, the results of the research studies verified that the reflection had a positive effect on teachers (e.g. Bohen, 2000). Ross and McDougall (2003) concluded that teacher self-evaluation contributes to the development of beliefs about their ability to do the job. Self-evaluation that is questioning, reflecting on, and interpreting of teachers' own practices is a powerful tool for self-improvement (Airasian & Gullickson, 1997; Ross & Bruce, 2007). Eckart and Gibson (1993) indicated that when teachers are allowed to be their own critics, they seek strategies for continued development and set achievable objectives for improving their teaching skills. Researches have displayed that self-evaluation and reflection promote teacher learning and improve professional development (Bohen, 2000; Finn, 2002; Frederiksen, Sipusic, Sherin, & Wolfe, 1998; Roth & Chen, 2007; Sherin & van Es, 2005). Based on the positive effects of self-evaluation on teacher professional development, many researchers have suggested increasing the amount of self-evaluation of teachers. The reason for this suggestion is not only cognitive but also motivational. Motivation theorists suggest that self-evaluation contributes to feelings of control over one's own learning, of choice and of agency, and of self-worth (Covington, 1992).

The literature review revealing the impact of language of mathematics in understanding the mathematical concepts, the ignorance of mathematics teachers in teaching this language and their tendency to teach skills related to language of mathematics through exposure provides support for the significance of language of mathematics from the view of mathematics

teachers education programs. It is quite apparent that training mathematics pre-service teachers with regard to teaching language of mathematics and raising their awareness on the importance of language of mathematics is considerably important. With this regard, one of the researchers has given an elective course of language of mathematics for the middle school pre-service mathematics teachers at a faculty of education. In this sense, the aim of this course is to raise pre-service mathematics teachers' awareness on the importance of language of mathematics and on the way of teaching the language of mathematics. In literature, the importance and the necessity of such courses on language of mathematics have been approved and emphasized. For instance, Esty (2004) has developed a language of mathematics course for the first grade of colleges and published a textbook for this course.

In this study, it is aimed to investigate the effect of self-evaluation of middle school pre-service mathematics teachers on their perceived self-efficacies with regard to using and teaching language of mathematics. The research was carried out in the context of the language of mathematics course that was given by one of the researchers. Although some research studies were conducted related to students' and mathematics teachers' use of language of mathematics, this study was the first study handling the issue of language of mathematics from the views of pre-service mathematics teachers' self-efficacies and self-evaluation process. It is strongly believed that this study would add an important contribution to the area of mathematics teacher education.

### **Methodology**

The mixed method that provides more comprehensive evidence than either quantitative or qualitative research alone (Creswell & Plano Clark, 2011) was used in this study. Qualitative research makes up weaknesses of quantitative research, which is weak in understanding the context or setting of people talks (Creswell & Plano Clark, 2011). On the other hand, research

design of this study is sequential explanatory design (Creswell & Plano Clark, 2011). There are two distinct phases in the mixed methods sequential explanatory design (Creswell, Plano Clark, Gutman, & Hanson, 2003). In the first phase quantitative data are collected and analyzed, and in the second phase qualitative data are collected and analyzed to help explain, or elaborate the quantitative results obtained in the first phase. Analysis of the qualitative data refines and explains results of quantitative data by exploring participants' views in more depth (Creswell, 2003; Rossman & Wilson, 1985; Tashakkori & Teddlie, 1998). Moreover, this design can also be used to form groups based on quantitative results and to guide purposeful sampling for a qualitative phase (Creswell, et al., 2003; Tashakkori & Teddlie, 1998). In the first phase of the sequential explanatory design study, the effect of self-evaluation of middle school pre-service mathematics teachers on their perceived self-efficacies with regard to using and teaching language of mathematics was investigated by using one-group pre-test – post-test design (Fraenkel & Wallen, 1996). The data of the first phase were collected quantitatively by using Teacher Self-Efficacy Scale in Language of Mathematics (TSESLoM). The researchers prior to the main study developed this instrument. In the second phase of the study, the data was obtained from participants' reports and clinical interviews qualitatively to explain and elaborate the nature of the effect of self-evaluation of middle school pre-service mathematics teachers on their perceived self-efficacies in more detail. Participants of the second phase were chosen with purposeful sampling method based on the results of the first phase. In this way, it is expected that the combination of two phases of the mixed method design may provide broad and rich information as to whether there is an effect or not, the reasons and nature for this effect, or when and under which conditions this effect is valid. Beyond these, it is also anticipated that we may obtain valuable and considerable information with regard to the participants' self-efficacies in the language of mathematics and

perceptions of language of mathematics as well. The research process is detailed in the following section.

### **The Language of Mathematics Course**

The research was carried out in the context of the language of mathematics course that was an elective course offered by one of the researchers. As mentioned before, the aim of this course was to raise pre-service mathematics teachers' awareness on the importance of language of mathematics and on the way of teaching the language of mathematics. Additionally, it was intended that pre-service teachers should comprehend mathematics as a language and they should be aware of the importance of this language and their responsibilities in teaching this language. Throughout the course, it was stressed that there are no native speakers of the language of mathematics and it requires the support of a native language. More importantly, it was emphasized that skills of using the language of mathematics develop throughout the process of learning mathematical concepts simultaneously. In this context, the responsibilities of mathematics teachers about developing their students' mathematics language skills were discussed. They were strongly recommended to use the language of mathematics efficiently during their instruction, to ask their students to read and write the mathematical sentences, symbols, and so on by presenting various reading and writing practices. Knowledge with regard to the structure and teaching of the language of mathematics was given through the first four weeks of the course. Throughout the course, characteristics of the language of mathematics, which has its own vocabulary, grammar, syntax, conventions and sentence structure were featured with various reading and writing examples in the areas of algebra, sets, functions, and logic. Two sample practices presented during the course were as follows;

*Example 1:* The equation " $2x + 4 = 9$ " is a mathematical sentence. How would you pronounce this sentence aloud?



*Focus points related to language of mathematics:*

- This sentence may be pronounced as “two x plus four is equal to nine”
- The verb of this sentence is “equals”
- The subject of this sentence is “x” that is a number.
- This sentence may also pronounced as “when we add four to two times of a number “x” we obtain 9” by giving comprehension.
- This sentence also indicates a mathematical equation. In this context, this sentence refers the operations and the order of these operations to solve the equation. This proves the richness of the language of mathematics.
- An English, a French or a Japanese comprehend the same meaning from this sentence, although they pronounce this sentence differently in their native languages.

*Example 2:* Can you write the following sentence in the language of mathematics?

“If you add two real numbers in either order you get the same result.”

*Points related to language of mathematics:*

- The sentence can be rewritten in the language of mathematics as a conditional proposition either with the conjunction “if” or with the use of universal quantifier;
  - “ $a, b \in \mathbb{R} \Rightarrow a+b=b+a$ ”
  - “For each  $a, b \in \mathbb{R}, a+b=b+a$ ”
- The essence of this sentence is a property in mathematics that “commutative property of addition.”

- Mathematical symbols are clear, precise and universal to convey the mathematical thoughts.
- The sentence in your native language includes 14 words. However, by using just a couple of mathematical symbols you can convey the same meaning.

### **The Research Process**

At the end of the first four weeks of the course, TSESLoM was administered as a pretest and afterwards the micro teaching technique was carried out. In microteaching, pre-service teachers taught a middle school level mathematics subject they had selected. They were required to prepare their teaching presentations considering using and teaching language of mathematics. Teaching presentations of the pre-service teachers were recorded by video camera. Their own presentation records were given to them together with open-ended questions prepared to guide pre-service teachers' self-evaluation process. Pre-service teachers were asked to evaluate their teaching presentations by watching video records in the context of questions given formerly and also they were asked to report their self-evaluations (Appendix 1). After pre-service teachers evaluated themselves, TSESLoM was reapplied as a posttest. The data obtained from administration of the instrument as a pretest and a posttest were analyzed and compared by using paired samples t-tests to investigate the effect of self-evaluation on pre-service teachers' perceived self-efficacies. Finally, participants of the second phase were selected by using purposively sampling method based on the obtained results.

The second phase of the sequential explanatory design study included analyses of selected participants' self-evaluation reports and implementation of clinical interviews with them. Self-evaluation reports were analyzed by using document analysis method (Cresswell, 2003). The interviews were conducted by the second researcher who was not the instructor of the

language of mathematics course in order to prevent biased responses favoring the effect of the course. The clinical interviews were conducted by showing both pretest and posttest questionnaire sheets to the participants. The participants were reminded the responses given by themselves in pretest and posttest application for each item. In this sense, the reasons of their responses and changes in their responses if there was any change were questioned. Moreover, the effect of self-evaluation on participants' self-efficacy was questioned in the context of the each item in the interview. In the data analyses process, both the transcribed records of the interviews and the self-evaluation reports were coded by the two researchers independently. The reliability rates were found as 92% and 90% for the interview records and self-evaluation reports, respectively (Miles & Huberman, 1994).

### **Development of the Instrument**

A comprehensive literature review indicated that there was no instrument measuring the self-efficacy perceptions of the pre-service teachers with regard to using and teaching language of mathematics, therefore it was decided to develop an instrument named as Teacher Self-Efficacy Scale in Language of Mathematics (TSESLoM). The development process began with adaptation of Language of Mathematics Teacher Efficacy Scale (LoMTES) developed by Gray (2004). The 14 items of this scale were adapted from English into Turkish separately by the researchers who are good at the language of English. One of the researchers has been conducting the course of "Language of Mathematics" at both undergraduate and graduate level for seven years. Afterwards, to make the instrument more comprehensive and to add different perspectives to the language of mathematics seven related items were taken from self-efficacy scale developed by Özgen and Bindak (2008) to measure the self-efficacy of pre-service teachers related to mathematics literacy. Afterwards the complements considering either using or teaching language of mathematics for the possible items were written by the researchers. For instance, for the item "I am able to teach my students to read and write

mathematical symbols,” a new complement item was written such as “I am able to read and write mathematical symbols”. While writing out the items, the use of the language of mathematics symbolically was distinguished from the use of the language of mathematics with the support of native language. Additionally, in one of the items of the scale the definition of “informal language” was given as using native language. As a result the number of items increased to 28 at the end of this step. Two experts including two associate professors from the department of mathematics education and two doctorate students who had experience in the language of mathematics determined the content validity of the 28 items. The experts were asked to evaluate relevance, clarity, simplicity, and ambiguity of each item. The researchers considered the relevant suggestions of the experts and the doctorate students and revised the items in this respect. In the next step, the total of 28 items was pilot tested during 2011-2012 academic year of fall semester in order to identify and select the best items for the final version of the self-efficacy instrument for using and teaching language of mathematics. The 28-item self-efficacy instrument was administered to 151 middle school pre-service mathematics teachers (7.9% third semester students, 50% fifth semester students, 41.1% seventh semester students) by the researchers in the classroom environment. The results of the item response analysis and the explanatory factor analysis indicated that the final version of the self-efficacy instrument included 17 items with a three-factor structure (Appendix 2). These factors together with sample items are as follows:

1. Teaching language of mathematics (TLoM) (Appendix 2 – Item 10-17): Sample item “I am able to explain mathematical symbols in many different ways in teaching them”
2. Using specific language of mathematics (USLoM) (Appendix 2 – Item 5-9): Sample item: “I am able to read and write mathematical symbols”

3. Using general language of mathematics (UGLoM) (Appendix 2 – Item 1-4): Sample item: “I am able to use language of mathematics in expressing mathematical ideas”

The final version of TSESLoM (17-item) was administered to a new sample including 304 pre-service mathematics teachers (22% sophomores, 49% juniors, 29% seniors – 39% males, 61% females) to obtain evidence for construct validity. Construct validity was supported by confirmatory factor analysis (CFA) using LISREL 8 (Jöreskog & Sörbom, 1993). The results of the CFA indicated good fit for three-factor model with respect to the assessment criteria ( $\chi^2 = 280.01$ ,  $df = 101$ ,  $\chi^2/df = 2.77$ ,  $RMR = 0.05$ ,  $GFI = .93$ ,  $AGFI = .92$ ,  $RMSEA = .05$  and  $CFI = .92$ ) (Schreiber, Stage, King, Nora, & Barlow, 2006) (Appendix 3). The maximum likelihood estimations were found to be between .47 and .79 and all t values were significant at  $p < .05$ . Evidence for discriminant validity was provided by comparing the fit of three-factor model of TSESLoM against the one-factor model of TSESLoM. The reliability analysis yielded sufficient Cronbach alpha coefficients both for the total scale and the three factors of the scale. The total reliability of TSESLoM with 17 items in the pilot study was .88 as indicated by the Cronbach alpha coefficient. Moreover the Cronbach alpha coefficients for the three factors were .81, .80, and .81 for the first (TLoM), second (USLoM), and third (UGLoM) factors, respectively.

### **Participants**

In the one-group pre-test – post-test design study, TSESLoM was administered to 23 elementary mathematics pre-service teachers (78% females, 22% males) attending the language of mathematics elective course offered in the program of elementary mathematics education at a state university in Turkey. Most of the pre-service teachers attending the course were third semester students, one of them was seventh semester student, and two of them were fifth semester students.

Second phase of the study included eight pre-service teachers who were purposively selected based on the responses of pre-service teachers to TSESLoM administered as both pretest and posttest. Based upon the changes between the two administrations similar response patterns across the factors (e.g. the score of TLoM is increasing, the scores of USLoM is decreasing, etc.) were tried to be found among the pre-service mathematics teachers. As a result, eight groups were constructed and one pre-service teacher was selected randomly from each group to represent the group properties. All selected pre-service teachers were invited for clinical interviews and the interviews were conducted on a voluntary basis. In the second phase, both the transcripts of the clinical interviews and these participants' self-evaluation reports were analyzed as qualitative data. The word of "participants" will refer to the eight pre-service mathematics teachers selected for the clinical interviews from now on throughout the paper.

## Results

The results of the first phase designed as one-group pre-test – post-test design indicated that there was no significant difference between pretest and posttest self-efficacy scores of the pre-service teachers. In other words, self-evaluation of pre-service teachers had no effect on their perceived self-efficacies measured by TSESLoM. On the other hand, the results of the second phase displayed that participants' awareness with regard to importance of using and teaching of language of mathematics raised by the course and the self-evaluation activity. Moreover, one of the findings that all of the participants except one had various perceptions related to language of mathematics different than expected deserves significant attention. One of these different perceptions was *using pedagogical approaches* whereas the other one was *using native language*. The participants who possessed either of these perceptions did not reflect even a little evidence that they perceived the language of mathematics as a language having specific terminology and a well-structured syntax. While they were both evaluating themselves and responding the questions related to language of mathematics, they neither talk

nor exemplify about the processes or the activities pointing to the nature or structure of the language of mathematics such as expressing mathematical ideas, writing mathematical symbols and words, reading and writing mathematical symbols, expressions, representations, writing mathematical definitions, drawing graphs, explaining mathematical symbols, transforming informal language to formal and so on. Some of the participants answered the questions related to language of mathematics considering mathematics teaching activities and practices in general, such as posing questions to students, telling the subject, using the board orderly, assessing students' learning, making eye contact with the students, exemplifying or setting the place to stand in the classroom. For this reason, such participants were identified as having the perception of *using pedagogical approaches* implying that they perceived using or teaching the language of mathematics as using general teaching practices to teach mathematics. On the other hand, other participants focused dominantly on using not the language of mathematics but written and oral native language such as expressing what is thought, writing and speaking comprehensibly, speaking pausingly, or forgetting the words and so on while they were evaluating themselves or responding the questions related to language of mathematics. In consequence, these participants were identified as having the perception of *using native language* implying that they perceived using or teaching the language of mathematics as using written and oral native language in their teaching practices. Two other findings of the second phase were participants' different perceptions related to their status in responding TSESLoM items; as either a teacher or an undergraduate student and there was an effect of self-evaluation on their self-efficacies. However this effect could not be reflected by the scale. When the results of both phases were combined, the results of the second phase shed light on the statistically non-significant effect of pre-service teachers' self-evaluation on their perceived self-efficacies. These results acting individually or together

may be the reason/ reasons of unobservable effect. The detailed explanations of the results were presented under following sections.

### Results of the First Phase

The differences between the pre-test and post-test scores were analyzed by using paired t-test in terms of overall scores and scores of three factors evaluate whether pre-service mathematics teachers' self-efficacy scores changed with respect to self-evaluation. The results of the paired samples t-test indicated that there were no statistically mean differences between pre and post administrations on TSESLoM ( $t = -.36, p > .001$ ), TLoM ( $t=.00, p > .001$ ), USLoM ( $t = .23, p > .001$ ), and UGLoM ( $t = -1.35, p > .001$ ) scores. These results indicated that pre-service mathematics teachers' self-efficacies in using and teaching language of mathematics did not change with the effect of self-evaluation process.

Table 1

#### *The Results of Paired Samples t-test*

	<i>Mean</i>	<i>SD</i>	<i>Pre</i>	<i>Post</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
preTSESLoM-postTSESLoM	-.39	5.26	49.74	50.13	-.36	4.86
preTLoM-postTLoM	.00	3.25	23.22	23.22	.00	2.88
preUSLoM-postUSLoM	.08	1.83	15.17	15.09	.23	1.70
preUGLoM-postUGLoM	-.48	1.70	11.35	11.83	-1.35	1.50

### Results of the Second Phase

The results of the analysis of self evaluation reports indicated that half of the participants mentioned about the importance with regard to correct usage of language of mathematics and teaching this language in mathematics teaching in their reports. Moreover, they indicated that



they would teach considering these issues hereafter. By this way, they put forward their awareness related to the importance of language of mathematics in mathematics teaching in their reports. However, they did not make an evaluation. That is, they were not able to use their awareness and knowledge to evaluate themselves with respect to language of mathematics. On the other hand, other half of the participants demonstrated their perceptions related to language of mathematics in their self-evaluation reports by evaluating themselves from using pedagogical approaches or using native language while they were teaching the mathematics subject. In other respects, four of the participants stressed the importance of language of mathematics course and the contribution of this course to themselves. Consequently, self-evaluation reports displayed that language of mathematics course and self-evaluation included in the course process provide them awareness and knowledge related to language of mathematics. However, it was seen that participants could not use this knowledge while they were evaluating themselves with respect to using and teaching language of mathematics.

The results of the analysis of clinical interviews confirmed the results obtained from participants' self-evaluation reports at two points; appreciation of language of mathematics course and participants' perceptions of language of mathematics. Additionally, it was seen that the number of participants who appreciated their acquisitions by emphasizing the importance and necessity of the language of mathematics course increased by the data obtained from clinical interviews. Hereby, the conclusion that participants developed positive attitude towards the language of mathematics course was reached. The following excerpt from the clinical interview is a good example for this conclusion;

*P2: I would not want to be a mathematics teacher. When we took this course, the things we learned and we made in this course impressed me. But now, I want to be a teacher.*

Similarly, in the clinical interview P8 reflected her positive attitude related to the course by referring her realization with respect to importance of language of mathematics as follows;

*P8: Actually, I did not realize this issue before. I am at the 4th grade, but I did not think that if a verbal expression is given to me, how I can express this by using the language of mathematics. I did not concentrate on this issue before. But now, I realize the importance of the language of mathematics.*

Another point that clinical interviews confirm the results of self-evaluation reports was related to participants' perceptions of language of mathematics. Although participants possessed these two perceptions time to time, each participant reflected one of the perceptions dominantly. Moreover, the dominant perceptions of participants were generally consistent in self-evaluation reports and clinical interviews. Only one of the participants reflected that she evaluated herself from the perspective of using pedagogical approaches whereas she responded the items of TSESLoM from the perspective of using native language. In the interviews, it was observed that three of the participants (P1, P2, and P6) perceived language of mathematics as using pedagogical approaches whereas four of them (P3, P4, P5, and P7) perceived the language of mathematics as using native language while they were responding the items of TSESLoM.

One of the participants who dominantly possessed the perspective of using pedagogical approaches was P1. When the changes of her ideas were questioned after she evaluated herself, her response was related to using pedagogical approaches, given as follows;

*P1: First of all, I could have posed questions to the students to test whether they learned. I could have asked them to write on the board or I could have controlled their notebooks. I thought that my contribution to the students was not enough.*

P2 was another participant possessing the perception of using pedagogical approaches. Participant P2 found herself deficient from her perspective and when the researcher questioned her deficiency especially with respect to language of mathematics, she responded as follows;

*P2: Yes, I should also develop myself at language of mathematics because the students may misunderstand our expressions. If I teach one thing inaccurately, the student may continue with this wrong knowledge up to the university. Since we construct the basic knowledge of the students, I should develop myself on this topic.*

The other perspective for the language of mathematics was using native language. For instance, at the outset of the interview when the researcher asked general ideas of P5 with respect to the language of mathematics as a pre-service teacher, she only focused on using written and oral native language as given in the following excerpt;

*R: What did you think when you evaluated yourself as a pre-service teacher in terms of the language of mathematics?*

*P5: Well, I thought that I was better in writing ... verbally ... that is I thought that my expressions were not exact and clear.*

*R: Well, how did your ideas change depending on your self-evaluation?*

*P5: I understood that I should use the language in the way that children can understand when I am using the expressions.*

The perspective of P7 was related to speaking for the language of mathematics. As given in the following excerpt she found herself better than she expected in her own perspective.

*R: In your self-evaluation process, what did you think about yourself?*

*P7: Well, actually, I had been prejudiced, I had thought that I dogmatized the sentences, I did not speak fluently, I did not build complete sentences, I did not build direct sentences however, when I watched myself I saw that I spoke normal. I realized this.*

Another finding was participants' different perceptions related to their status in responding TSESLoM items. Although pre-service teachers were warned to respond the items of TSESLoM from a view of mathematics teacher, three of the participants displayed that they responded the items from a view of an undergraduate student and they evaluated the items in the context of their undergraduate mathematics courses. By this way, it was seen that they evaluated their skills referred in the items of TSESLoM in the context of higher mathematics. The expressions of P2 and P4 may be given as examples for this result.

*R: For the item "I am able to use the language of mathematics in proving" you said "disagree" in the first implementation but then after you watched and evaluated your presentation, you said "agree" in the second implementation. What was effective in this change?*

*P2: In our courses we prove you know. For instance, in our exams I cannot do this. When I take bad marks I think that I cannot do this. For this reason, I said "disagree". In the presentation, for instruction of division, I saw that I could validate the operation of division so I said "agree".*

Similarly P4 referred the graphs she learned in her undergraduate courses.

*R: For the item "I am able draw any graphs" you said "agree" in the first implementation but you said "disagree" in the second implementation.*

*P4: It changes from graph to graph. I did not mention about elementary level, I may have difficulty in drawing graphs we are learning currently. For instance a more difficult graph may be.*

As the interview was progressing, participant P4 put into words her point of view clearly.

*R: For the item “I am able to read and write the mathematical symbols”, it stayed the same.*

*P4: Initially, when I saw mathematical symbols I thought the symbols we saw in algebra and calculus. Actually the symbols those I will teach are simpler forms of those. In the first administration I thought the mathematical symbols I saw in our courses whereas in the second administration I thought the symbols those I will teach.*

Another significant finding was that there was an effect of self-evaluation on some of the participants' self-efficacies. However this effect could not be reflected by the scale. For instance, when the changes in ideas of P5 were questioned with respect to self-evaluation, P5 emphasized this change as realizing the necessity to improve her as given in the following;

*P5: I understood that I should improve myself. I saw that I could not tell what I thought. Therefore, I need some improvement from this point of view.*

In contrast to P5, P6 emphasized the change as feeling encouragement when her ideas were questioned with respect to the effect of self-evaluation as follows;

*P6: I was thinking that mathematics was a mysterious thing. But I saw that I could do, I could draw, I could write when I wrote something related to mathematics. Teaching presentation encouraged me. I could do, I could write. I watched the video record again and again while I was evaluating myself. The video record was very good.*

Similarly, P8 reflected the positive effect of self-evaluation in detecting her mistake as given in the following;

*P8: While I was watching myself, I saw a serious mistake. By this way, I saw that what I thought, what I said even what I wrote may be so different from each other. So I realized that all these should be in harmony.*

As mentioned before, besides these reflections on the effect of self-evaluations on participants' ideas and beliefs, some of the participants clearly indicated that self-evaluation caused some changes in their self-efficacies however; they could not reflect this change in the scaling of the questionnaire items and thus they selected the same choice. The following excerpts reflect the ideas of P5 in this issue;

*R: There was decline in your self-efficacy not in teaching but in verifying your mathematical ideas and drawing graphs. Did self-evaluation change your perceived self-efficacy in other topics?*

*P5: In certain interval it was more close to "agree". Eventually it changed. For instance, it remained between "agree" and "disagree" but as a result I selected "disagree". It might come on to "agree" but nevertheless, it was around "disagree".*

Similarly, the response of P8 was a good example for pointing out that the scales of questionnaire items might not reflect the minor changes in the situations. P8 selected the choice "agree" for being able to use the language of mathematics in expressing mathematical ideas in both before and after the self-evaluation. When the researcher questioned whether or not there was a change in her ideas with regard to issue;

*P8: According to me, my ability of using language of mathematics increased however, it was not completely. Thus, my response stayed in "agree". For instance, if there were responses of*

*percentages in here, if 60 percent represented the situations those I could not achieve, this would have decreased to 40 percent. But, the amount of 60 percent would not be zero percent, I want to mention this.*

Besides all these findings, one of the participants came into prominence by the characteristics of possessing the perception of language of mathematics as expected. On the other side, this participant emphasizing the importance of language of mathematics, teaching this language and the language of mathematics course was distinguished from other participants by her acquisition in language of mathematics and teaching this language. For instance, P8 defined her awareness that she acquired during the language of mathematics course and self-evaluation process as entering a new world and she told the followings;

*P8: As I mentioned before, I had had little awareness. I have entered a new world. I have never entered this world before. Thus, there are many things to discover especially in this world. Actually, I had mathematical ideas, but I did not think that using language of mathematics was necessary for verifying these mathematical ideas in the first implementation. But, in the second implementation I thought this issue and I realized that I should progress more.*

In addition to reflect the effects of the course and the self-evaluation, this pre-service teacher also used some statements directly referring the positive effects of the self-evaluation.

*P8: Here I caught a good increase.*

*R: Yes you said “disagree” in the first administration and then you said “completely disagree” in the second administration.*

*P8: Especially, I like telling the meanings of these words by giving daily life examples very much. I felt that self-evaluation increased my self-efficacy with respect this issue. Because I*

*saw that I could relate easily when I used the language of mathematics better. Thus I said “completely disagree”. I decided this especially after I evaluated my presentation.*

She also put forward the effects of self-evaluation with respect to possible effects of it in her professional life clearly. Moreover she expressed her deficiencies those should be eliminated.

*P8: When I was looking at myself, I realized that I had used a sentence unawares. I had said that “the multiplication of positive and positive is positive”. I saw that I had said “The multiplication of two number possessing same signs is positive” afterwards. I had not wanted to make student to imagine the first sentence as I had said unawares. I saw how much difference there might be between what I thought and what I said. It is very important that what I think and what I say are the same. I am going to pay particular attention on how I want to express but how I am expressing.*

As it was understood from the excerpts given above, P8 who perceived the language of mathematics as a language having its own terminology put forward clearly that she had the responsibility to teach this language in the future.

Eventually, it can be asserted that the results of the second phase clarified the results obtained from comparison of pre-test and post-test scores statistically, by coming up with reasonable justifications. As it was seen in the elaborative examples, participants did not perceive the items as expected for two reasons; perceptions of language of mathematics and not being able to respond the items from the view of mathematics teacher. On the contrary to quantitative results obtained in the first phase of the study, even the participants responded the questions in the clinical interviews from their perspectives they displayed that self-evaluation had an effect on their self-efficacy perceptions.



## Discussion and Conclusion

The results of the first phase revealed that pre-service teachers' perceived self-efficacies in using and teaching language of mathematics did not change by the effect of self-evaluation quantitatively. However, the results of the second phase not only shed light on the results of the first phase by providing rich data, but also guided us to propose valuable justifications for the non-significant effect. It was concluded that the results of the second phase might be the reason for the non-significant effect of the self evaluation. This situation puts forward the necessity of using mixed method design in which both quantitative and qualitative methods support each other (Creswell, 2003; Rossman & Wilson, 1985; Tashakkori & Teddlie, 1998).

One of the reasons for the non-significant effect of self-evaluation might be participants' perceptions related to language of mathematics; *using pedagogical approaches* or *using native language*. The results indicated that they evaluated themselves from their own views and they did not reflect that they possessed the knowledge and skills in the language of mathematics. Moreover, they were unaware of that their perceptions and knowledge were different from the language of mathematics covered in the course. In this situation, it was concluded that researchers' assertions related to positive effects of self-evaluation on self-efficacy perceptions of teachers (Bohen, 2000; Ross & McDougall, 2003) depended on being able to carry out the self-evaluation in the expected context. In other words, the context of the self-evaluation should be perceived as expected by the teachers in order to obtain valid and reliable results for the effect of self-evaluation. From this point of view, it was concluded that if these pre-service teachers had possessed sufficient skills and knowledge in the language of mathematics and had evaluated themselves in this context, self-evaluation might have had positive effects on their self-efficacies as Bohem (2000) and Ross and McDougall (2003) put forward.

Two important issues related to perceptions of *using pedagogical approaches* and *using native language* should be clarified. The first issue is that this result was not an expected result. When this result was obtained, the related literature was reviewed in order to have knowledge whether there were different perceptions of mathematics teachers related to the language of mathematics. However, there was no related literature explaining this issue. Actually, we tried to present their own perceptions as they were. We were in endeavor of neither comparing to nor measure against ours. The second issue which was related to the perception of *using native language* should be clarified. Relative to this perception, a doubt may come to mind that this perception may be the result of the particular phrasing of the self-evaluation questions and the items. However, it was thought that, the distinction of symbolic use of the language of mathematics in the wording of both self-evaluation questions and items of the scale may provide a strong support not to give rise to a such a doubt.

Different views of the participants with regard to the level of mathematics may be another reason the non-significant effect of self-evaluation. As the qualitative analyses revealed, some of the participants evaluated their self-efficacies in the context of undergraduate mathematics in the pre-test whereas in the context of elementary mathematics in the post-test. According to Bandura (1997), efficacy beliefs depend on the situation or context relative to the action or task to be performed. From Bandura's (1997) point of view, the pre-test and post-test self-efficacies of these teachers may differentiate owing to the context of mathematics level. As a conclusion, this differentiation may probably suppress the effect of self-evaluation on self-efficacies of the participants.

Another point deserving significant attention was that it was not so easy and straightforward to make pre-service mathematics teachers to perceive, appreciate, or to be aware of the language of mathematics. This study shows that it is not very easy to construct expected perceptions of the language of mathematics in pre-service teachers' minds although they have

taken many mathematics courses beginning from their early ages. The instructor of the course gave valuable information with regard to nature, structure, and rules of the language of mathematic, stressed the importance of using and teaching the language of mathematics in expressing mathematical ideas precisely. She also gave many examples with regard to writing and reading the mathematical sentences. However, only half of the participants reflected the importance of language of mathematics and teaching this language in mathematics education and most of them had different perceptions related to language of mathematics. It is thought that these participants probably have not been exposed to writing and reading activities while they were learning mathematical concepts. At this point, engaging these pre-service mathematics teachers with writing and reading practices in mathematics focusing on the structure and properties of the language of mathematics was not enough for them to internalize the language of mathematics. Therefore, it is seen that many countries have started to emphasize teaching language of mathematics in their teaching programs and standards (NCTM, 2000) and it is emphasized that mathematics teachers need to know to teach the language of mathematics by connecting conceptual structure of mathematical knowledge (Owens, 2006). Consequently, the results of the current study provided evidence for necessity of stressing the language of mathematics in all of the mathematics courses from the very beginning.

Indeed, we did not have such an aim as investigating the effect of the course on pre-service teachers' self-efficacy perceptions. In our study, the course was only a vehicle and it established an environment to conduct the study. We admit that, it is very meaningful that the questions "what do the results say about the course?" or "is this course useless or unnecessary?" come to mind. According to us, these results say that the course could not be helpful to pre-service teachers in providing a substantial basis to evaluate themselves with regard to using and teaching the language of mathematics during their own instruction. As it

is indicated in literature, the development of the language of mathematics skills takes place simultaneously with the conceptual development. Therefore, the major aim of the course was to raise pre-service mathematics teachers' awareness on the importance of language of mathematics and on the ways of teaching the language of mathematics rather than developing their mathematics language skills. Consequently, this course could be able to provide an awareness of the language of mathematics for some of the pre-service teachers only at the beginner level. As to the second question, it should be noted that some of the pre-service teachers could be able to gain awareness with regard to importance of the language of mathematics and teaching of this language within the context of the course. However, since they have not come across such writing and reading practices in their mathematics courses and they do not look mathematics from the "language" point of view, their perceptions related to the language of mathematics are at the beginner level. If we liken these pre-service teachers' perceptions to a toddler, then the result is not surprising. In this regard, it would be injustice to say, "This course is useless or unnecessary." Additionally one of the participants who came into prominence by the characteristics of possessing the perception of language of mathematics as expected put forth the significant contribution of the course clearly. Then it makes sense to say that this course may be more helpful for pre-service teachers who are more equipped with mathematical knowledge and skills.

## Appendix 1

### Self-evaluation Questions

Please answer the following questions considering your teaching presentation and think of the questions from the perspective of a mathematics teacher who is always teaching in this style.

1. Do you think that you used the appropriate language of mathematics related to the concept you made related instruction? Why?
2. Is the language of mathematics you used appropriate to your students' grade? Explain.
3. Is native language you used clear enough? Explain.
4. Does the language of mathematics you used reflect your mathematical ideas exactly and accurately? Do you have any deficiency? Please explain by exemplifying.
5. Are your verbal sentences in language of mathematics complete? Do you have any deficiency? Please explain by exemplifying.
6. Are there any deficiency and mistake in your written expressions in writing mathematical symbols and words? Please explain by exemplifying.
7. Do you think that you used verbal expressions of symbols and mathematical representations accurately? Please explain by exemplifying.
8. Do you think that you gave the necessary mathematical definitions in your presentation? Please explain.
9. Are the definitions you gave in your presentation accord with the form of formal mathematical definition? Why? Please explain.
10. What is the knowledge of mathematical representation (if there is any) within the mathematics subject you taught? Do you think that students can acquire this knowledge by such an instruction? Why? If you think that they can acquire this knowledge, how do you do that?
11. Did you contribute to development of the use of mathematical representations? How?
12. Do you think that such an instruction can make students to acquire the relationship between conceptual knowledge and symbolic representation for the meaningful understanding of representations in mathematical concepts? Why? If you think that they can acquire this relationship, how do you do this?
13. Did you relate abstract concepts you used in your presentation (if there is any) to concrete situations? How? Please explain.

Students' communication skills in the language of mathematics should improve in instruction processes of mathematical concepts throughout their mathematics learning experiences. Therefore, this responsibility belongs to mathematics teachers. Please answer the following questions considering this expression.

14. Do you think that you contributed to the development of students' reading in the language of mathematics? If your response is "yes" how did you contribute? Please explain.
15. Do you think that you contributed to the development of students' writing in the language of mathematics? If your response is "yes" how did you contribute? Please explain.
16. Do you think that you contributed to your students for being able to express their mathematical ideas in the language of mathematics clearly and comprehensibly? If your response is "yes" how did you contribute? Please explain.

## Appendix 2

### Teacher Self Efficacy Scale for the Language of Mathematics

#### GENERAL DESCRIPTIONS

In this scale you will find sentences with regard to your self-efficacy of the language of mathematics. These sentences were written for inquiring your own ideas. Please read each item carefully and give respond to each one honestly. It is very important to express your own feelings and not to omit any item for the results of the study.

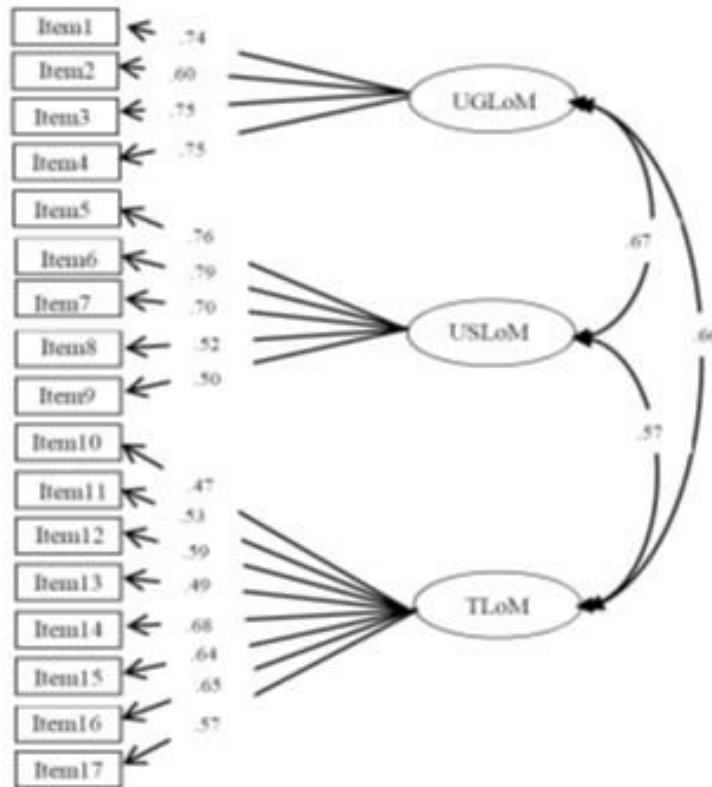
Thank you for your attendance

Explanation: Please identify that to what extent you agree with the expressions by circling the appropriate choice. When you are evaluating the items please consider only your own ability not what you are doing or will do.

		Completely Disagree	Disagree	Agree	Completely Agree
1	I am able to use the language of mathematics in expressing mathematical ideas.	a	b	c	d
2	I am able to use the language of mathematics effectively in making proofs.	a	b	c	d
3	I am able to express a statement by the language of mathematics.	a	b	c	d
4	I have difficulty with using the language of mathematics in expressing mathematical concepts.	a	b	c	d
5	I am able to read and write mathematical symbols.	a	b	c	d
6	I am able to use mathematical words appropriately.	a	b	c	d
7	I am able to draw intended kind graphs.	a	b	c	d
8	I am able to reach to solution by drawing graphs in solving some problems.	a	b	c	d
9	I am able to find appropriate ways to justify my mathematical ideas.	a	b	c	d
10	I have difficulty in using formal and informal language by appropriately relating in teaching mathematical concepts. (Informal language: Introducing a concept by using native language. Formal language: The language of mathematics used appropriate to mathematics terminology)	a	b	c	d
11	I have difficulty with developing students' awareness with regard to that the language of mathematics provides different solution ways for the problems by its rich terminology.	a	b	c	d
12	I have difficulty in teaching to my students the meanings and use of mathematical words with different perspectives.	a	b	c	d
13	I am able to teach to my students to connect equations to something concrete instead of just letting equations be abstract.	a	b	c	d
14	I am able to explain mathematical symbols in many different ways in teaching them.	a	b	c	d
15	I have difficulty in giving lots of examples while I am teaching mathematical words.	a	b	c	d
16	I have difficulty in modeling diagrams such that students can understand them.	a	b	c	d
17	I have difficulty in teaching appropriate ways for my students to justify their mathematical ideas.	a	b	c	d

### Appendix 3

#### Standardized coefficients for the three-factor model of TSESLoM



## References

- Airasian, P. & Gullickson, A. (1997). *Teacher self-evaluation tool kit*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bohen, D. B. (2000). *How teacher candidates view and value the certification process of the National Board for Professional Teaching Standards*. Viginia, USA: George Mason University.
- Covington, M. V. (1992). *Making the grade: A self-worth perspective on motivation and School Reform*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Cresswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches set* (2nd ed.) Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Cresswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Cresswell, J. W., Plano Clark, V. L., Gutmann, M. & Hanson, W. E. (2003). Advanced mixed methods designs. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed method research in the social and behavioral sciences* (pp.209-240). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Eckart, J. & Gibson, S. L. (1993). Using camcorders to improve teaching. *The Clearing House*, 65(5), 288-292. Retrieved from <http://eds.a.ebscohost.com/eds/detail/detail?vid=2&sid=29cbc07d-8d90-4c62-9ad1b870715fc318%40sessionmgr4008&hid=4213&bdata=Jmxhbm9dHImc2l0ZT1lZHMtbGl2ZQ%3d%3d#AN=edsjsr.30188899&db=edsjsr>
- Esty, W. W. (2004/ unpublished manuscript). *The language of mathematics*.



- Finn, L. E. (2002). Using video to reflect on curriculum. *Educational Leadership*, 59(6), 72-74. Retrieved from <http://eds.a.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=4&sid=29cbc07d-8d90-4c62-9ad1-b870715fc318%40sessionmgr4008&hid=4213>
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (1996). *How to design and evaluate research in education* (3rd ed.). New York: McGraw-Hill.
- Frederiksen, J. R., Sipusic, M., Sherin, M., & Wolfe, E. W. (1998). Video portfolio assessment: Creating a framework for viewing the functions of teaching. *Educational Assessment*, 5(4), 225-297. Retrieved from <http://eds.a.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=9&sid=29cbc07d-8d90-4c62-9ad1-b870715fc318%40sessionmgr4008&hid=4213>
- Gist, M.E. & Mitchell, T.R. (1992). Self-efficacy: A theoretical analysis of its determinants and malleability. *The Academy of Management Review*, 17(2), 183-211. Retrieved from <http://eds.a.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=11&sid=29cbc07d-8d90-4c62-9ad1-b870715fc318%40sessionmgr4008&hid=4213>
- Gray, V. D. (2004). *The language of mathematics: A functional definition and the development of an instrument to measure teacher perceived self-efficacy*. Unpublished doctoral dissertation, Oregon State University, Oregon, USA.
- Hall, M. & Ponton, M. (2005). Mathematics self-efficacy of college freshman. *Journal of Developmental Education*, 28(3), 26-32. Retrieved from <http://eds.a.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=13&sid=29cbc07d-8d90-4c62-9ad1-b870715fc318%40sessionmgr4008&hid=4213>
- Jamison, R. E. (2000) Learning the language of mathematics. *Language and Learning Across the Disciplines*, 4, 45-54. Retrieved from <http://wac.colostate.edu/llad/v4n1/jamison.pdf>

- Jöreskog, K. & Sörbom, D. (1993). *Structural equation modeling with SIMPLIS command language*. Chicago, IL: Scientific Software International Inc.
- Miles, M., & Huberman, M. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis* (2nd edition). California: Sage Publications.
- National Council of Teachers of Mathematics (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Reston, V.A: Author.
- Owens, B. (2006). *The language of mathematics: Mathematical terminology simplified for classroom use*. Unpublished master's thesis, East Tennessee State University, Tennessee, USA.
- Özgen, K. & Bindak, R. (2008). The development of self-efficacy scale for mathematics literacy. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(2), 517-528. Retrieved from [http://uvf.ulakbim.gov.tr/uvf/index.php?cwid=9&vtadi=TSOS&c=ebsco&ano=96548\\_cbfc343b0b3b44075f179012e960f31b&](http://uvf.ulakbim.gov.tr/uvf/index.php?cwid=9&vtadi=TSOS&c=ebsco&ano=96548_cbfc343b0b3b44075f179012e960f31b&)
- Pimm, D. (1987). *Speaking mathematically: Communication in mathematics classrooms*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Ross, J. A. & Bruce, C. D. (2007). Teacher self-assessment: A mechanism for facilitating professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 23, 146-159. doi: 10.1016/j.tate.2006.04.035
- Ross, J. A. & McDougall, D. (2003). *The development of education quality performance standards in grade 9–10 mathematics teaching*. Retrieved from <http://legacy.oise.utoronto.ca/research/field-centres/TVC/rpts/tg02-03.pdf> >
- Rossmann, G. B. & Wilson, B. L. (1985). Numbers and words: Combining quantitative and qualitative methods in a single large-scale evaluation study. *Evaluation Review*, 9, 627–643. Retrieved from <http://eric.ed.gov/?id=EJ326003>

- Roth, K.J. & Chen, C. (2007). Teacher learning from video cases of science teaching: A conceptual framework. Proceedings of the Annual Meeting of the National Association for Research in Science Teaching. New Orleans, LA. April 18, 2007.
- Schleppegrell, M. J. (2007). The linguistic challenges of mathematics teaching and learning: A research review. *Reading & Writing Quarterly*, 23(2), 139-159.  
doi: 10.1080/10573560601158461
- Schreiber, J. B., Stage, F. K., King, J., Nora, A., & Barlow, E. A. (2006). Reporting structural equation modeling and confirmatory factor analysis results: A review. *The Journal of Educational Research*, 99(6), 323-337. doi: 10.3200/JOER.99.6.323-338
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R. & Meece, J. L. (2008). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Sherin, M. & van Es, E. (2005). Using video to support teachers' ability to notice classroom interactions. *Journal of Technology and Teacher Education*, 13(3), 475-491. Retrieved from <http://www.editlib.org/j/JTATE/v/13/n/3>
- Tashakkori, A. & Teddlie, C. (1998). *Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Torkzadeh, G. & Dyke, Y. P. V. (2001). Development and validation of an internet self-efficacy scale. *Behaviour & Information Technology*, 20(4), 275-280. Retrieved from <http://eds.b.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=4&sid=c311de04-605d-4be1-9e84-b1c9047e1e9a%40sessionmgr107&hid=119>
- Zazkis, R. (2000). Using code-switching as a tool for learning mathematical language. *For the Learning of Mathematics*, 20(3), 38-43. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/pdf/40248336.pdf>

## **Türkçe Dersinde Teknolojik Otantik Ortamın Kullanılmasına Dair Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri<sup>1</sup>**

### **Views of Students and Teachers About Use of Technological Authentic Environment in Turkish Language Course**

Ş. Dilek BELET BOYACI

Anadolu University, Turkey

sdbelet@anadolu.edu.tr

Mediha GÜNER

Anadolu University, Turkey

medihaguner@anadolu.edu.tr

#### **Öz**

Bu araştırmanın amacı Türkçe dersinde dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak tasarlanan teknolojik otantik ortamın kullanımı hakkında öğrenci ve öğretmen görüşlerini belirlemektir. Nitel araştırma yöntemi benimsenerek gerçekleştirilen bu çalışmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Araştırmaya, 2014-2015 öğretim yılı güz döneminde Eskişehir il merkezinde yer alan bir ilkokula devam eden 4. sınıfta öğrenim gören 20 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın amaçları doğrultusunda Türkçe dersinde dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak teknolojik otantik ortam (blog) hazırlanmıştır. Hazırlanan blog 10 hafta boyunca Türkçe derslerinde işe koşulmuştur. Sonrasında hazırlanan teknolojik otantik ortama ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri hazırlanan formlar ile toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre ilkokul öğrencilerinin internet ve dersin bir arada olması ile blog aracılığıyla etkinlikler yapmaktan ve bu etkinliklerin herkes tarafından görülmesinden hoşlandıklarını ifade ettikleri görülmektedir. İkokul öğrencileri blogdaki okuma metinlerinin uzun olmasından hoşlanmadıklarını ifade etmişler; zorlandıkları konuları uzun metinleri okumak, sıra gelmediği için kimi zamanlarda internete

---

<sup>1</sup> Research paper, Received: 06.11.2016 Accepted: 26.01.2017

girememek, internetin yavaş olması ve ara ara kesilmesi olarak dile getirmişlerdir. Sıkıldıkları konuların ise uzun metinleri okumak, fazla yazı yazmak ve sürekli internette olmak olduğu görülmektedir. Blog aracılığıyla ders işlemeyle öğrenciler daha iyi ve hızlı okuduklarını, okuduğunu anlamalarının geliştiğini, okumayı daha fazla sevdiklerini ayrıca daha özenli, güzel, isteyerek ve severek yazdıklarını ifade etmişlerdir. Dinleme ile ilgili öğrenciler dikkatli ve isteyerek dinlediklerini, dinlediklerini anladıklarını ifade etmişlerdir. Konuşma ile ilgili ise sınıfta çekinmeden konuştuklarını ifade eden öğrenciler olduğu görülmektedir. Öğrenciler bloga sohbet seçeneğinin ve farklı kategorilerin eklenmesi, blogda oyun oynanabilmesi, blogun daha fazla kişiye ulaştırılması şeklinde önerilerde bulunmuşlardır.

**Anahtar Kelimeler:** Teknolojik ortam, Otantik ortam, Dil becerileri, Türkçe dersi

### **Abstract**

The purpose of this study was to determine the views of students and teachers about the use of technological authentic environment designed for the development of language skills in Turkish Language Course. In the study, which was carried out with the qualitative research method, the criterion sampling method, one of purposeful sampling methods, was used. A total of 20 elementary school 4th grade students in the city of Eskişehir in Turkey participated in the study in the Fall Term of the academic year of 2014-2015. In line with the research purposes, a technological authentic environment (blog) was prepared for the development of language skills in the course of Turkish Language. The blog was used in Turkish Language lessons for 10 weeks. Following this, the views of the students and teachers about this technological authentic environment were determined with the forms prepared. For the analysis of the research data, descriptive analysis technique was applied. The results revealed that the elementary school students enjoyed carrying out activities via a blog which combined the lessons and the Internet and that they were happy to know everybody could see these activities. The elementary school students also reported that they did not like the long reading texts found in the blog; that they were expected to deal with difficult texts; that they sometimes did not have the chance to access the Internet; and that the Internet was slow. In addition, what they found was boring was reading long texts, writing too much and being constantly connected to the Internet. Moreover, the students

stated that thanks to the blog, they began to read faster, developed their reading comprehension skills and started to enjoy reading and that they were more attentive and eager in writing. In relation to listening, the students said they became more careful and enthusiastic listeners and started to understand what they listened to. As for speaking, it was seen that there were students who did not hesitate to speak in class. Lastly, the students put forward such suggestions as adding different categories and the chat option into the blog, playing games via the blog and making the blog accessible to a lot more people.

**Keywords:** Technological environment, Authentic environment, Language skills, Turkish Language Course

## Giriş

Dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi temel dil becerilerinin kazandırıldığı Türkçe derslerinde aynı zamanda öğrencilerin düşünme becerilerinin de geliştirilmesi hedeflenmektedir. Böylece kendi öğrenme sorumluluğunu alan, yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip, öğrenmeyi öğrenen bireylerin yetiştirilmesi amaçlanmaktadır. Ancak ülkemizde yapılan araştırmalar (Sidekli, 2010; Sidekli ve Coşkun, 2008; Yılmaz, 2006; Acat, 1996) bireylerin anadiliyle doğru, açık ve etkili bir iletişimi gerçekleştirmede sorunlar yaşadığını göstermektedir. Araştırma sonuçları üniversiteye giren öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerinin yeterli düzeyde olmadığını; iyi okuyamayan, okuduğunu anlayamayan öğrencinin ise onun için gerekli olan bilgileri öğrenemeyeceğini, zihinsel olarak gelişemeyeceğini ve hem kişisel yaşamında hem okul yaşamında başarılı olamayacağını ifade etmektedir. Bu durum ilköğretimin başından itibaren öğrencilerin okuma ve anlama becerilerini geliştirmeye önem vermeyi gerektirmektedir (Sidekli, 2005, s.43; Sever, 2000, s.24). Ayrıca okuduğunu anlama gücünün yokluğu ya da yetersizliği nedeniyle birçok öğrenci akademik olarak başarısızlığa uğramakta, bu nedenle öğrenimini yarıda bırakmakta ve sistemden elenmektedir. Buna karşın okuduğunu anlayabilen birçok öğrenci; kendini geliştirebilmekte, kendisi için gerekli olan bilgileri öğrenebilmektedir. Gelişmiş ülkelerde öğrencilerin okuduğunu anlama başarı yüzdeleri %70'in üzerindeyken, ülkemizde bu oran %40 civarındadır (Fidan ve Baykul, 1994; akt, Güteryüz, 1999, s. 22). İçerisinde dinleme, konuşma, okuma gibi becerileri de bulunduran karmaşık bir dil becerisi olan yazma becerisi ise öğrencilerin en çabuk sıkıldıkları, aynı zamanda zorlandıkları süreçtir. Bu yüzden yazma becerisinin edinilmesi sistemli bir eğitim gerektirir (Yönez, 2012, s.32). Ülkemizde ve dünyada, ilk ve ortaöğretim öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin gelişiminde sorunlar bulunduğunu ortaya koyan araştırmalar (Büyükkız, 2009; Can, 2009; Töremen, 2008; Özbay, 2000; Alkan, 2007; Maynard ve Lowe, 1999; Volman, van Schendel ve Jongmans, 2006)

bulunmaktadır. Buna rağmen okullarda bu becerinin üzerinde zor gelişmesi nedeniyle yeterince durulmamaktadır.

Ülkemizde 2005 yılından bu yana yapılandırmacı yaklaşımın benimsendiği ilkökul Türkçe programı uygulanmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşımın barındırdığı felsefi temeller birçok öğretimsel yaklaşıma kaynaklık etmektedir. Bu yaklaşımlardan biri de otantik öğrenme yaklaşımıdır. Otantik öğrenme hem öğrencinin etkinliğine hem de öğrenmelerin gerçek dünya ile paralelliğine dayanır (Koçyiğit, 2011, s.57). Caseley'e göre (2004, s.5) okuldaki öğrenmeler ile öğrencilerin gerçek hayatlarında edindikleri deneyimler arasında bir çelişki ve uyumsuzluk olduğu için öğrenciler okuldaki öğrenim süreçlerinde gerçek hayat ilişkilerini göremezler. Öğretmene dışarıdaki dünyayı sınıf içine getirme, bu sayede öğrenciye ise dış dünya ile bağlantı kurabilme olanağı sunmak öğrencilerin okulda edindikleri bilgileri günlük yaşamlarına transferini kolaylaştırır ve öğrenmenin öğrenciler için daha anlamlı olmasını sağlar. Yapılan etkinliklerde başarıya ulaşmak için öğrenme çevresi (öğretim materyalleri, sınıf, araçlar ve diğer destekleyiciler ve bir organizasyon olarak okulun kendisi) gerçek yaşamda olduğu gibi otantik ve karmaşık olarak düzenlenmelidir (Bay, 2008, s.21).

Öğrenme, öğrencinin edindiği bilgi ve becerileri yeniden bağlamaştırma kabiliyetine bağlı olduğu için karmaşık bir süreçtir. Günümüz öğrencilerinden, daha geniş bir kavram yelpazesine hâkim olmaları ve bu kavramları şimdiye kadarki kullandıkları durumlardan daha geniş bir yelpazede kullanmaları beklenmektedir (Herrington, Reeves ve Oliver, 2010). Bu bağlamda otantik öğrenme günümüz öğretme-öğrenme süreçleri için oldukça değerli görülmektedir.

Otantik öğrenme birçok farklı alanda kullanılmakta ve çeşitli otantik öğrenme ortamları oluşturulmaktadır. Otantik öğrenmeyi desteklemek, başarılı ve etkili bir otantik öğrenme sağlamak amacıyla teknolojiden de yararlanılmaktadır. Örneğin çoklu ortamlar; otantik



öğrenmenin teknoloji ile desteklenmesini ve öğrencilerin otantik görevleri daha başarılı bir şekilde yerine getirmelerini sağlamaktadır. Teknoloji sayesinde daha fazla duyu organına hitap eden, daha motive edici, esnek ve gerçek dünyaya benzer öğrenme ortamları oluşturulmaktadır (Güngören ve Horzum, 2015). Öğrenme ortamlarında otantiklik, öğrencilere fayda sağlayabilecekleri ve resmi öğrenme ortamları dışında da yararlanabilecekleri öğrenme fırsatları sunar (Herrington, Reeves ve Oliver, 2010). Bu otantiklik ise entelektüel başarı için standartlar ve eğitim için gerçekçi hedefler ortaya koyabilir (Wehlage, Newmann ve Secada, 1996).

Teknolojideki gelişmeler bilgisayar, internet ve diğer iletişim araçlarının yaygınlaşmasına neden olmuş, bu durum da temel dil becerilerinin kullanım alanlarını değiştirmiştir. Dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri sadece basılı materyaller için değil; bilgisayar, cep telefonu, sunu, reklam panoları vb. araçlar için de kullanılır ve gerekli hâle gelmiştir. Örneğin ekran okuma günümüzde bireylerin günlük yaşamda çok sık karşılaştığı ancak farkında olmadan kullandığı bir okuma becerisi ve okuma türüdür (Maden, 2012, s.3). Bunun yanı sıra elektronik ortamdaki metinlerin kullanımının ve okunmasının; kolay depolama, geri getirme, yapılarının esnekliği ve kaynakların kaydedilebilmesi gibi avantajlarından dolayı daha çok tercih edileceği de ifade edilmiştir (Dillon, 1992, s.1299). Günlük yaşamda da bilgi, haber, olayların paylaşılması, sanat, spor ve bilimsel faaliyetlerin takibi ve duyurulması internet üzerinden gerçekleştirilmektedir. Aynı zamanda internet eğlenme aracı olarak kullanılmakta, bilgisayar ve internet kullanılarak isteyen herkes bilgi ve deneyimlerini e-metin, e-kitap biçimlerinde paylaşmaktadır. Bunların dışında bilgisayarla bağlantılı monitörlerle hastanelerde hastaların sırasını ve iş takibini internetle yapması, ulaşım araçlarında yön ve güzergâhın belirlenmesi, zamanın ayarlanması, duyurulardan haberdar olunması, sokak ve caddelerdeki panolardan sosyal gelişmelerin duyurulması, toplumun bilinçlendirilmesi ve ürünlerin tanıtılması şeklinde çoğaltılabilecek kullanım örnekleri günlük yaşamda teknoloji ve

dil becerileri birlikteliğine verilecek örneklerden sadece birkaçıdır (Maden, 2012, s.6). Ayrıca günümüzde bireyler günlük hayatlarında basılı materyallerden çok teknolojik materyallerle karşılaşmakta ve bu materyallerden okuma ve dinleme yapmakta, gerektiğinde bu materyallerle yazma eylemini gerçekleştirmektedir. Günlük yaşam ve iletişim biçimlerinin bu şekilde değişmesi alfabeyle dayanan basılı kültürün hâkim olduğu tek yerin okul ortamı olmasına neden olmuştur. Araştırmalar, okul ve günlük yaşam arasında bu bağlamda 'bölünmüşlük' (digital divide) yaşandığını ortaya koymaktadır (Miller ve Borowicz, 2006, s.43). Bir çocuk 6-18 yaş arasındaki yaşamının uyku dışında en fazla zamanını (dörtte birinden fazlasını) medya araçları karşısında geçirmektedir (Kurudayıoğlu ve Tüzel, 2010). Bu yüzden bu durumun ve internet teknolojilerinde yaşanan gelişmelerin eğitimciler tarafından eğitim-öğretim süreçlerine de yansıtılmasında yarar görülmektedir. Bu gelişmelere paralel olarak oluşturulacak teknolojik ortamın öğrenme-öğretme süreçlerini geliştirme konusunda büyük bir potansiyele sahiptir. Eğitim alanında kullanılacak teknolojik ürünler incelendiğinde, temel düzeyde kullanılabilen bazı ürünler dikkati çekmektedir. Bunlardan birisi de son yıllarda yaygın şekilde kullanılmaya başlanan ve blog olarak bilinen araçtır (Şenel ve Seferoğlu, 2009). Nitekim gerçekleştirilen birçok araştırmada blog gibi çoklu ortamların otantik değerine vurgu yapılmıştır (Kabakçı, Fırat, İzmirli ve Kuzu, 2010).

Blog, internete bağlı her yerden, kolayca oluşturulabilen ve güncellenebilen, bir ya da daha fazla yöneticinin anında yazı yayınlamasına imkân sağlayan internet sayfalarıdır (Richardson, 2006). "Yazarken öğrenme" ortamları olarak da adlandırılan bu ortamlarda öğrenciler bilgilerini notlar halinde yazmakta, yazarken yazdığı konuyla ilgili farkındalığını artırmakta ve yeni ürünler ortaya koyabilmektedirler. Bloglar günümüz öğrencilerinin çok büyük ilgisini çeken internet ortamında bulunmaktadır. Ayrıca bloglar sayesinde öğrencilerin defterlerine yazdıkları sadece kendi defterlerinde kalmamakta, bu ortama yazılanlar aracılığıyla yazarın

arkadaşları, ailesi ve öğretmenleri kişinin yazılarını, okuma alanlarını ve gelişimini izleyebilmektedirler. Bu özellik, blogda gerçekleştirilen etkinliklerin birer otantik okuryazarlık olarak değerlendirilmesini de sağlamaktadır. Çünkü bloglar dijital alanlarda okuma ve yazma ile desteklenmektedir. Kâğıtlardan okuyarak, kâğıtlara kalemle yazarak okuma yazma niteliklerinin geliştirilmesi gibi bloglarla da hem dijital okur-yazarlık nitelikleri hem de bütün disiplinlerin temeli olan okuryazarlık geliştirilebilir (Şenel ve Seferoğlu, 2009). Unutulmamalıdır ki öğrenciler günlük yaşamlarında metinlerden daha çok olaylarla, filmlerle, internet ortamıyla karşılaşmaktadırlar. Dolayısıyla bu uygulamaların Türkçe derslerinde materyal olarak kullanılması öğrencilerin hem gerçek yaşamlarıyla paralellik kurmalarına hem de dil becerilerini geliştirmelerine katkı sağlayacağı söylenebilir (Kurudayıoğlu ve Tüzel, 2010). Bloglar, öğrencilerin günlük olarak zaman geçirdikleri bir internet ürünü olması, internet ortamında bulunması ve günlük hayatta karşılaşılan etkinlikler içermesi bakımından otantik bir ortam olarak değerlendirilebilir. Ayrıca öğretim programlarının yalnızca yazı ve söze dayanmasının hayatın önemli kısmını televizyon, bilgisayar oyunları ve internet karşısında geçiren öğrenciler için yeterince verimli olmayacağı da gerçektir (Smolin & Lawless, 2003).

Hem okur-yazarlık alanında hem de internet okur-yazarlığı alanında büyük fayda sağlayabilecek olan bloglar; okuma-yazma, yaratma, yorum yapma ve değerlendirme gibi niteliklerin kazandırılması amaçlanan bütün öğretim programlarında kullanılabilir. Günümüz Türkiye'sinde ise blogların kullanımı oldukça düşük düzeyde kalmaktadır (Şenel ve Seferoğlu, 2009). Oysaki bireyler özellikle ilkökul çağında modern okuryazarlık becerileri ile donatılmalıdırlar. Çünkü toplumsal iletişimin nesiller arasında sürekli olarak devam edebilmesi ve bireylerin teknoloji ile barışık bir yaşam sürebilmeleri buna bağlıdır. Bireylerin bu beceriler ile donatılmasında en büyük pay ise iletişim becerilerinin edinildiği Türkçe dersleridir (Kurudayıoğlu ve Tüzel, 2010).

Türkçe dersinin doğası, amaçları ve dil becerilerinin kazandırılmasında yaşanan sorunlar dikkate alındığında gerçek yaşama dayanan deneyimleri içeren yöntem ve yaklaşımların etkililiğini sınamaya yönelik araştırmaların yapılmasına gereksinim duyulmaktadır. Bu bağlamda bu araştırmanın amacı Türkçe dersinde dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak tasarlanan teknolojik otantik ortamın kullanımı hakkında öğrenci ve öğretmen görüşlerini belirlemektir.

### **Yöntem**

Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden temel nitel araştırma benimsenmiştir. Nitel araştırmalar bireylerin dünyayı ve yaşamlarını nasıl anlamlandırdıkları ile ilgilenir. Temel nitel araştırmanın amacı ise bu anlamları ortaya çıkarmak ve yorumlamaktır. Temel nitel araştırma eğitimde kullanılan en yaygın nitel araştırma biçimidir ve verileri görüşmeler, gözlemler ya da doküman analizi yöntemiyle toplanır (Merriam, 2013). Bu çalışmada da Türkçe dersinde dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak tasarlanan teknolojik otantik ortamın kullanımı hakkında öğrenci ve öğretmen görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Başka bir deyişle çalışmanın amacı bir bakış açısı ya da görüşü anlamaktır (Merriam, 2013).

Gerçekleştirilen araştırmanın katılımcılarının özellikleri, veri toplama araçları ve verilerin çözümlenmesinde kullanılan yöntem ve teknikler aşağıda açıklanmıştır.

### **Katılımcılar**

Bu çalışmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak vermektedir (Patton, 1997). Ölçüt örnekleme yöntemindeki temel anlayış ise, önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır. Sözü edilen ölçüt ya da ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabilir ya da daha önceden hazırlanmış bir ölçüt listesi kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Bu araştırmada katılımcıların belirlenmesinde, öğrencilerin orta sosyo-ekonomik düzeydeki bir okulun 4. sınıflarında öğrenim gören öğrenciler olmaları temel ölçüt olarak belirlenmiştir. Katılımcı olarak 4. sınıf öğrencileri seçilirken, bu yaş dönemindeki öğrencilerin teknolojik otantik ortamlara daha aşina olmaları ve bu ortamdaki etkinlikleri daha iyi anlamlandırabilecekleri, materyallerin zorluk derecesinin bu yaş grubuna daha uygun olması ve verilecek görevlerin karmaşıklığı düşünülmüştür. Bu araştırmaya, 2014-2015 öğretim yılı güz döneminde Eskişehir il merkezinde yer alan bir ilkokulun dördüncü sınıflarından birinde öğrenim gören 20 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın yapılacağı sınıf, sınıf öğretmeni tarafından sınıfta bulunan öğrencilerin akademik olarak gelişimine gereksinim duyulduğunun belirtilmesi ve öğrenci velilerinin araştırmaya izin vermesi nedeniyle seçilmiştir. Sınıftaki öğrencilerin ailelerinden araştırmaya katılabileceklerine dair ‘veli onay formu’ alınmıştır.

### **Veriler ve Toplanması**

Araştırmanın amaçları doğrultusunda veri toplama süreci iki aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada Türkçe dersinde dil becerilerinin (konuşma, dinleme, okuma ve yazma) geliştirilmesine yönelik olarak hazırlanacak olan teknolojik otantik ortamın özelliklerinin neler olması gerektiğine ilişkin 4 alan uzmanının görüşlerine başvurulmuştur. Daha sonrasında alan uzmanlarının çalışmaları ve görüşleri doğrultusunda teknolojik otantik ortam (blog) hazırlanmıştır. Araştırmanın ikinci aşamasında ise hazırlanan teknolojik otantik ortama (blog) ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri açık uçlu sorulardan oluşan ‘‘Teknolojik Otantik Ortama İlişkin Öğrenci Görüşleri Formu’’ ve ‘‘Teknolojik Otantik Ortama İlişkin Öğretmen Görüşleri Formu’’ ile toplanmıştır. Veri toplama araçlarının özellikleri ve teknolojik otantik ortamın hazırlanma süreci aşağıda açıklanmıştır:

*Teknolojik Otantik Ortamın Tasarım Özelliklerine İlişkin Görüş Belirleme:* Teknolojik otantik ortamın tasarım özelliklerine ilişkin görüş belirleme aşamasında 4 alan uzmanının görüşlerine

başvurulmuştur. Görüş alınan konular “tasarım öğeleri, öğretmen ve öğrencilerin teknoloji kullanım olanak ve yeterlikleri, dil becerilerine yönelik hazırlanacak etkinliklerin özellikleri” şeklinde belirlenmiştir. Alan uzmanları ile yapılan görüşmeler alan uzmanlarının izniyle kayıt altına alınmıştır. Görüşler doğrultusunda hazırlanan teknolojik otantik ortam alan uzmanlarının değerlendirmesine sunulmuş ve bu değerlendirmeler sonucunda görsel tasarımın zenginleştirilmesi ve öğrencilere yönelik hazırlanan metin uzunluklarının öğrenci gelişim düzeyine uygun olarak kısaltılması gerekliliği dönütleri alınmış ve gerekli değişiklikler yapılmıştır.

*Teknolojik Otantik Ortamın Hazırlanma Süreci:* Bu süreçte öncelikle öğrencilerin gereksinimleri doğrultusunda hazırlanacak olan teknolojik otantik ortamın içeriğinde yer alacak konuşma, dinleme, okuma ve yazma çalışmalarının yapılacağı metin örnekleri ve metinlere ilişkin anlama etkinliklerinin belirlenmesi çalışması gerçekleştirilmiştir. Metinlerin ve metinlere yönelik anlama etkinliklerinin belirlenmesi sürecinde öncelikle ‘Yenilikler ve Gelişmeler’ ve ‘Dünyamız ve Uzay’ temalarındaki konuşma, dinleme, okuma ve yazma öğrenme alanlarının kazanımları belirlenmiştir. Kazanımlar belirlendikten sonra öğrencilere bu kazanımları kazandıracak aynı zamanda da teknolojik otantik ortamı kullanmalarını sağlayacak ders planları Türkçe öğretimi alanında uzman iki araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Hazırlanan planlarda öğrencilerin ilgili kazanımlara yönelik çalışmalarına dikkat edilmiştir. Bu kapsamda öğrenciler için çalışma kâğıtları hazırlanmış, power point sunumlarına da yer verilmiştir. Aynı zamanda hazırlanan ders planlarındaki etkinliklerin otantik olmasına ve bu etkinliklerde öğrencilerin etkin olmasına özen gösterilmiştir. Etkinliklerin hepsi, öğrencilerin gerçek hayatta internette geçirdikleri vakitlere ve konuşma, dinleme, okuma ve yazma amaçlarına göre düzenlenmiştir. Bu süreçte ders içinde yapılan tüm etkinlikler öğrencilerin ilgi ve isteklerine göre şekillendirilmiş, gerektiğinde araştırmacı tarafından değişiklikler yapılmıştır.

Bu süreç tamamlandıktan sonra diğer araştırmacı ile bir araya gelinerek teknolojik otantik ortamda yer alacak metinlerin ve etkinliklerin tasarım sürecine nasıl yansıtılacağı belirlemeye çalışılmıştır. İkinci aşamada, teknolojik otantik ortamın görsel ve işlevsel niteliklerine ilişkin tasarım süreci gerçekleştirilmiştir. Tasarım sürecinde metinlerin hangi görseller, animasyonlar ve seslendirmelerle gerçekleştirileceğine karar verildikten sonra *teknolojik otantik ortamın* geliştirilmesi sürecinde kişisel bir yayın sistemi olan “wordpress” kullanılmıştır. Wordpress her türlü içeriğin düzenlenip yayımlanabileceği bir platformdur. Tasarlanan ortam içerik ve tasarımın diğer öğeleri açısından denetlendikten sonra uygulamaya hazır duruma getirilmiş ve Eskişehir il merkezinde yer alan bir ilkokulun 4.sınıfına devam eden 20 öğrenciye araştırmacıların kendisi tarafından ve öğretmenlerinin eşliğinde uygulanmıştır. Öncelikle öğrencilerin hazırlanan ortamı incelemeleri (iki ders saati) ve ortamı uygulamalı olarak kullanmaları (10 hafta boyunca haftalık 6 saatlik dersler) araştırmacıların denetimi ve işbirliği ile sağlanmıştır.

Hazırlanan teknolojik otantik ortamda öğrencilerin dinleme ve konuşma yapmalarına, güncel metinler okumalarına ve yazı yazma etkinlikleri yapmalarına imkân verilmiştir. 10 hafta boyunca haftalık 6 saat olarak yürütülen derslerde öğrenciler konuşma, dinleme, okuma ve yazma etkinliklerinde bulunmuşlardır. Dinleme becerisinin geliştirilmesine yönelik olarak temalara uygun güncel videolar ve radyo programları dinleyen öğrenciler sonrasında dinledikleri videolar ve radyo programlarına yönelik anlama etkinliklerini gerçekleştirmişlerdir. Bu anlama etkinliklerinde öğrenciler dinledikleri video ve radyo programlarından hareketle sınıf içi tartışmalar gerçekleştirmişler, tiyatrolar hazırlamışlar ve haber metinleri oluşturarak bunları sınıf içinde sunmuşlardır. Okuma becerisinin gelişimine yönelik olarak yine temalara uygun ve güncel metinler seçilmiş veya hazırlanmıştır. Metinleri okuyan öğrenciler sonrasında anlama etkinliklerini gerçekleştirmişlerdir. Öğrenciler okudukları metinlerden hareketle sınıf içi tartışmalara katılmış, okudukları metinlerden farklı

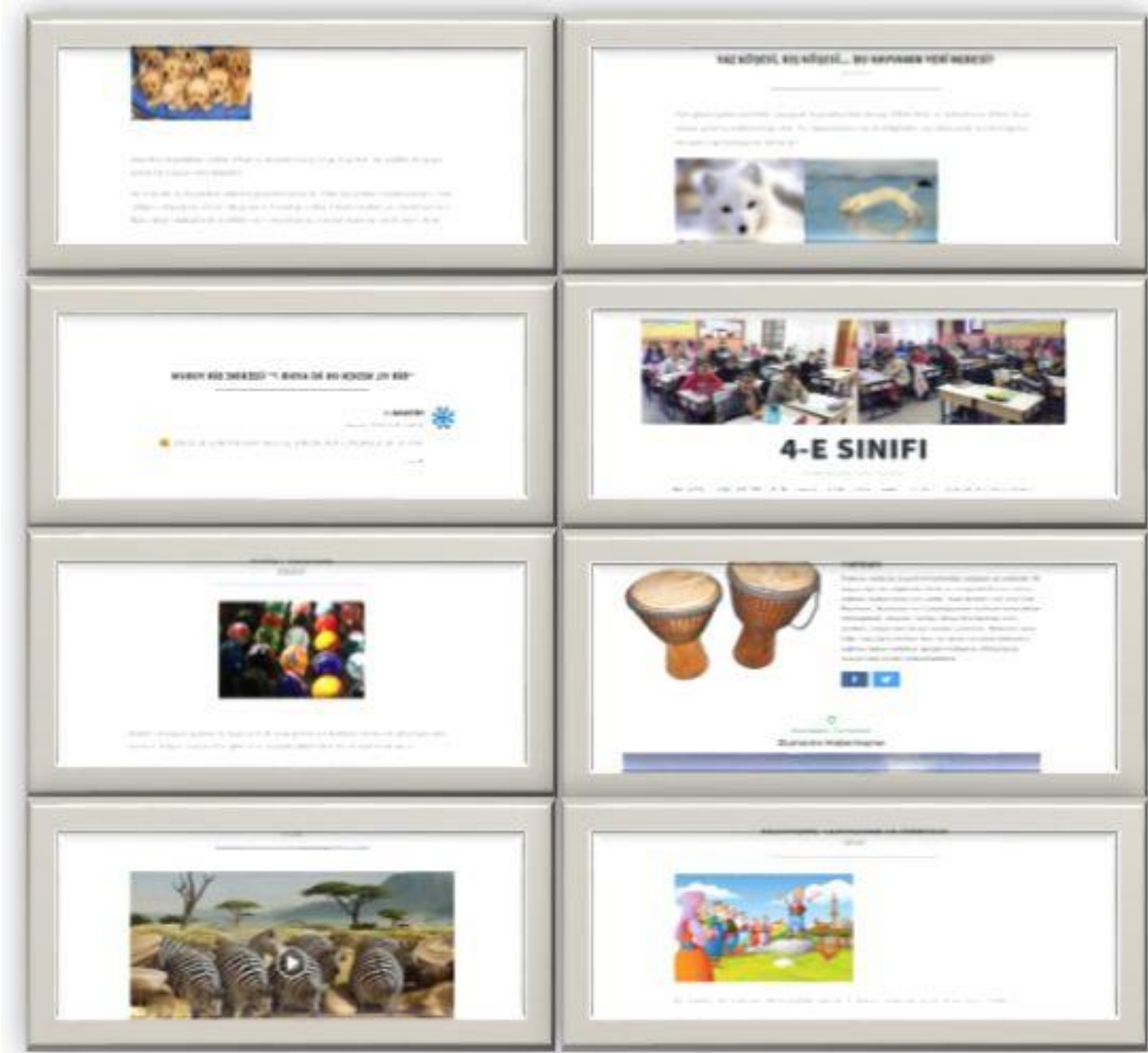
metinler oluşturmuş, okudukları bir yemek tarifinden hareketle evde bu yemeği yaparak sınıf içinde video eşliğinde arkadaşlarına sunum yapmışlardır. Okudukları metinlere yönelik olarak haber yazıları yazmışlar, bu yazıları arkadaşlarına sunmuşlardır. Yazma becerisinin gelişimine yönelik olarak ise öğrenciler kendi kategorilerinde yazma etkinlikleri yapmışlar, bunun dışında haber yazıları, yemek tarifleri, tiyatro metinleri yazarak bunları teknolojik otantik ortamda yayınlamışlardır. Bunun dışında öğrenciler dinledikleri videolara, okudukları metinlere ve birbirlerinin yaptıkları yazma etkinliklerine yorumlar yazarak da yazma etkinliği gerçekleştirmişlerdir. Öğrenciler yalnızca sınıf içinde değil, okul dışı zamanlarında da internette geçirdikleri vakitlerde teknolojik otantik ortama ilgili etkinliklerde bulunmuş, kendilerine verilen görevleri yerine getirmişlerdir. Teknolojik otantik ortam okuldaki diğer öğrenciler, veliler, öğretmenler ve yöneticiler tarafından da sık sık ziyaret edilmiştir.

*Teknolojik Otantik Ortama İlişkin Öğrenci Görüşleri Formu:* 7 açık uçlu sorudan oluşan formun ilk 5 sorusu ortam tasarımına ilişkin görüşlere, 6. soru ortamın dil becerilerine etkisine, 7. soru ise teknolojik otantik ortamda daha fazla ne olmasını istedikleri ile ilgili olarak hazırlanmıştır. Öğrenci görüşlerini belirlemeye yönelik hazırlanan bu form soruların anlaşılır olma ve kapsamı açısından 3 alan uzmanının görüşüne sunulmuştur. Bu çalışmadan sonra son biçimini verilen form uygulamaya hazır duruma getirilmiş ve uygulama bitiminde araştırmanın katılımcılarına araştırmacılar tarafından uygulanmıştır.

*Teknolojik Otantik Ortama İlişkin Öğretmen Görüşleri Formu:* Öğretmenlere yönelik olarak hazırlanan görüş belirleme formu açık uçlu 7 sorudan oluşmaktadır. İlk soru öğretim içeriği 2., 3 ve 4. sorular teknolojik otantik ortamda dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik kullanılan öğelerin etkililiği 5. soru bu süreçte karşılaşılan ve karşılaşılabilecek sorunlar 6. Soru kullanılan ortamın öğretmen tarafından daha önce kullanılıp kullanılmadığı ve bundan sonra kullanılıp kullanılmayacağı, 7. soru ise velilerden gelen dönütlere yönelik olarak



hazırlanmıştır. Hazırlanan form 3 alan uzmanının görüşüne sunulmuş ve son biçimi verilmiş ve uygulama süreci bitiminde araştırmacılar tarafından uygulanmıştır.



Şekil 1. Teknolojik ortam ekran görüntüsü

### Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Araştırmada elde edilen nitel verilerin çözümlemesinde temel amacı elde edilen bulguları okuyucuya düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde sunmak olan betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel analizde öncelik toplanan verilerin sistematik ve açık bir biçimde betimlenmesidir. Sonraki aşamada bu betimlemeler açıklanır, yorumlanır, neden sonuç

ilişkileri incelenir ve birtakım sonuçlara ulaşılır. Bu analiz türü çerçeve oluşturma, verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması ve bulguların yorumlanması aşamalarını içerir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Araştırma verilerinin çözümlenmesine ilk olarak, araştırma sorularından ve araştırmanın kavramsal çerçevesinden yola çıkılarak bir çerçeve oluşturulmuş, bu çerçeveye göre verilerin hangi temalar altında düzenleneceği ve sunulacağı belirlenmiştir. Daha sonra veriler tanımlama amacıyla seçilerek anlamlı ve mantıklı bir biçimde bir araya getirilmiştir. Bulguların tanımlanması aşamasında düzenlenen veriler tanımlanarak ve gerekli yerlerden doğrudan alıntılarla desteklenerek sunulmuştur. Son olarak ise tanımlanan bulguların açıklanması, ilişkilendirilmesi ve anlamlandırılması aşamasında araştırmacı tarafından yapılan yorumun daha nitelikli olması amacıyla, bulgular arasındaki neden-sonuç ilişkilerinin ortaya konması ve başka araştırma bulguları ile araştırma bulgularının karşılaştırılması yoluna gidilmiştir. Bu bağlamda verilerin çözümlenmesi aşamasında; öğrencilerin ve öğretmenlerin görüşlerini incelemek üzere iki ayrı form oluşturulmuş ve formlara betimsel indeks, araştırmacı yorumu bölümleri açılarak bu bölümler araştırmacı tarafından doldurulmuştur. Öğrenci görüşmelerinin %40'ı farklı bir uzmana verilmiş ve bu verileri temalaştırmaları istenmiştir. Öğretmenle yapılan görüşme verileri ise ayrı bir uzmana verilmiştir. Uzmanlar tarafından veriler temalaştırıldıktan sonra araştırmacı ve uzmanlar bir araya gelerek görüş ayrılığı olan maddeler üzerinde tartışmış ve bazılarında fikir birliğine varmışlardır. Oluşturulan temalarda tutarlılığın hesaplanması için Miles ve Huberman'ın görüş birliği formülü kullanılmıştır. Öğrencilerle yapılan görüşme verilerinin analizinde .85 ve öğrencilerle yapılan görüşmelerin analizinde ise .90 oranında görüş birliğine varılmıştır. Bu oran, araştırma için güvenilir kabul edilmiştir (Miles ve Huberman, 1994).

### **Bulgular ve Yorumlar**

Bu araştırma kapsamında ortaya çıkan temalar; “Yapılan etkinliklere ilişkin görüşler”, “Konuşma, dinleme, okuma ve yazma becerilerinin gelişimine yönelik görüşler” ve “Blog

aracılığıyla ders işlenmesine ilişkin öneriler” olmak üzere üç ana temada toplanmıştır. Bulgular, tablolaştırılmış ve araştırmaya katılanların görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılarak özetlenmiştir.

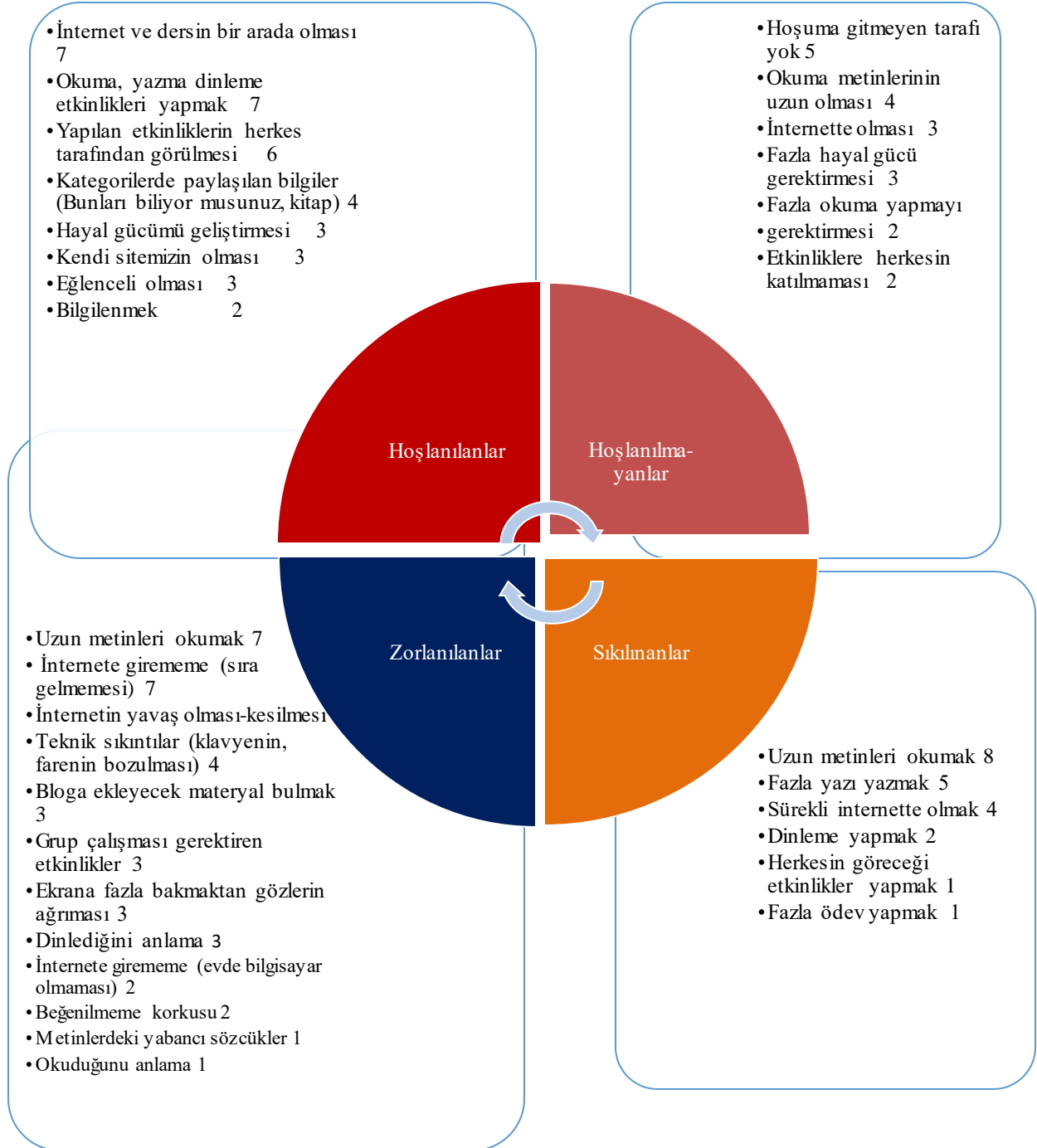
### **Blog Aracılığıyla Yapılan Etkinliklere İlişkin Görüşler**

Blog aracılığıyla gerçekleştirilen Türkçe dersinde yapılan etkinliklere yönelik öğrencilerin ve öğretmenlerinin görüşlerine ilişkin bulgular Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1’deki verilere göre Türkçe dersinin otantik bir teknolojik ortam olan blog aracılığıyla işlenmesine ilişkin ilkokul öğrencilerinin görüşleri incelendiğinde en çok hoşlandıklarının internet ve dersin bir arada olması ile hazırlanan blog aracılığıyla konuşma, dinleme, okuma ve yazma gibi etkinlikleri yapmak olduğunu ayrıca bu etkinliklerin herkes tarafından görülmesi olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Blog aracılığıyla ders işleme konusunda hoşlanmadıklarına ilişkin görüşleri incelendiğinde ise, en fazla ifade ettikleri görüşün hoşlanmadıkları tarafının bulunmadığı, ikinci sırada ise okuma metnlerinin uzun olması olduğunu ifade ettikleri görülmüştür. Öğrencilerin zorlandıkları konular incelendiğinde ise en çok uzun metinleri okumakta zorlandıklarını (yorucu olması), sıra gelmediği için kimi zamanlarda internete giremediklerini, internetin yavaş olması ya da ara ara kesilmesini dile getirdikleri görülmektedir. En çok sıkıldıkları konuların ise uzun metinleri okumak, fazla yazı yazmak ve sürekli internette olmak olduğu görülmektedir.

Tablo 1

*Yapılan etkinliklere ilişkin görüşler*



Blog aracılığıyla işlenen Türkçe dersine ilişkin Ö3 “Zaten hem interneti seviyorum, hem de bilgisayarı. Bir de orada vakit geçirince, bu sefer de hem internetle oyalanmış oluyorum, hem

*de okumamı geliştiriyorum, hem de bu sefer o blogtaki bilgileri öğreniyorum. Bu sefer de bilgimi daha da geliştirmiş oluyorum ve bu benim geleceğimi daha da ileriye taşıyor.”* (internet ve dersin bir arada olması) şeklinde, Ö 20 ise *“Yazacağım bir şeyin başka bir kişinin okuması hoşuma gitti. Sizin koyduğunuz metinlerin günlük hayatta karşıma çıktı.”* (yapılan etkinliklerin herkes tarafından görülmesi) şeklinde hoşlandıklarını ifade etmişlerdir.

Öğretmen bu konuda *“Yaptığınız etkinliğin çocuklar tarafından çok sevildiğini gördüm. Çünkü hazırladığınız etkinlikte, bir baktım ki, kendilerinin sevdiği biri şiir yazmış, biri uzaydan bahsetmiş ve onları severek yapmışlar. Yani interneti kullanmışlar. İlgili bölümlerin altına kendi sevdiklerini, ilgi duyduklarını paylaşmışlar. Arkadaşları okuyunca daha çok mutlu olmuşlar. .... Arkadaşları okuyor, yorum yapıyor. Ne yapıyor? Bu sene çocukların o ders daha çok zenginleşiyor. İlgi duyuyorlar ve çok daha kalıcı oluyor.”* demiştir.

Blog aracılığıyla işlenen derse ilişkin hoşlanmadığı ve zorlandıkları şeyleri ifade eden öğrencilerden Ö13 bu konudaki fikrini *“...Bir kere köye gitmiştik. Orada internet yoktu. O yüzden internet sitesine girememiştim. Ondan sonra bir gün mouse'm bozulmuştu. Bir de klavyemin tuşu çıkmıştı. O kadar.”* (internete girememe-teknik sıkıntılar) biçiminde açıklarken Ö8 *“İnternet yavaşladıysa, internet arada sırada gidip geldiğinde onlar orada kapanıyordu ondan.”* (internete girememe-teknik sıkıntılar) şeklinde teknik konularla ilgili sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Ö20 ise internette uzun yazıları okumaktan hoşlanmadığına ilişkin görüşünü *“Ya ben pek yazı okumayı sevmem. Onlar hoşuma gitmedi. İnternette gezmeyi pek sevmem. O yüzden hoşuma gitmedi.”* (uzun metinleri okumak) biçiminde dile getirmiştir. Zorlandıkları ve sıkıldıkları konulara ilişkin ise Ö1 *“metin yazıyordunuz, onlar azıcık uzun oluyordu. Onlardan hoşlanmıyordum. Öğretmenim bazen böyle, okuyorum ya o metinleri, gözlerim, böyle çok değişik, yorucu oluyor, yoruluyorum.”* (uzun metinleri okumak) demekte ve yine paralel biçimde Ö7 *“Sürekli ekrana baktığım için gözlerim ağrıdı. Bir de*

*uzun olan metinleri okumaktan sıkıldım.” (uzun metinleri okumak) şeklinde görüşlerini dile getirmiştir.*

Bu konuda öğretmen *“Bu bir kere bir yürek, bir çalışma istiyor. Bir hazırlık istiyor. Araştırma gerektiriyor. Bizim zaten planımız, projemiz sınırlı. Zaman sorunu kesinlikle var. Çoğu veli interneti teknolojiyi tam kullanamıyor. Öğretmen olarak bazılarımız teknolojide yetersiz”* demektedir.

### **Konuşma, Dinleme, Okuma ve Yazma Becerilerinin Gelişimine Yönelik Görüşler**

Blog aracılığıyla gerçekleştirilen Türkçe derslerinin etkisine ilişkin görüşler; konuşma, dinleme, okuma ve yazma becerilerine ilişkin görüşler olmak üzere dört alt temada toplanmıştır. Konuşma, dinleme, okuma ve yazma becerilerinin gelişimine yönelik öğrencilerin ve öğretmenlerinin görüşlerine ilişkin bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Blog aracılığıyla ders işlemeyle ilgili öğrencilerin okuma becerilerine yönelik görüşleri incelendiğinde öğrencilerin yarısından fazlasının daha hızlı okuduklarını, yarısı okuma anlamalarının geliştiğini, daha iyi okuduklarını üçte biri kadarı da okumayı daha fazla sevdiğini ifade ettikleri görülmüştür. Yazma becerisiyle ilgili; öğrencilerin yarısının daha özenli yazdıklarını bir kısmının güzel bir kısmının da isteyerek yazdıklarını ve yazmayı sevdiğini ifade ettikleri görülmüştür. Dinleme ile ilgili öğrencilerin yarısından fazlası dikkatli dinlediklerini, yarısı dinlediklerini anladıklarını, 4 kişi de isteyerek dinlediklerini ifade etmişlerdir. Konuşma ile ilgili ise sınıfta çekinmeden utanmadan konuştuklarını ifade eden öğrenciler olduğu görülmektedir.

Tablo 2

*Konuşma, dinleme, okuma ve yazma becerilerinin gelişimine yönelik görüşler*



Okuma becerilerindeki gelişmelere ilişkin Ö4 “*Mesela, bazen uzun metinler koyuyordunuz. Ben onu okumayıp geçiyim diyordum. Ama artık okuyorum. Şimdi öğretmenim hiç okumadığımız bir yazı verse bile daha hızlı okuyabiliyorum. Daha düzgün okuyabilirim mesela.*” (hızlı okuma-daha iyi okuma) biçiminde görüşlerini ifade ederken Ö3 “*Hızlandırdı*

*daha doğrusu ve daha çok geliştirdi ve küçük yazıları daha iyi okuyorum. Okuduklarımı daha iyi anlıyorum, dikkatimi vererek ve konsantrasyonumu daha çok arttırıyorum.”*(okuduğunu anlama-hızlı okuma) Ö5 *“Okumayı daha çok sevdim. Şimdi daha çok okumaya başladım.”* (okumayı daha fazla sevme-Daha fazla kitap okuma) demektedir.

Öğretmen ise çocukların okuma becerileri ile ilgili *“Çocuklar zenginleşti. Okumaya ilgileri daha arttı. Ben böyle düşünüyorum. İnternettekileri okudukça da zenginleştiler. Yani daha çok okuma istekleri arzuları oluştu. Böyle düşünüyorum ben.”* demektedir.

Yazma becerisindeki gelişimle ilgili Ö3 *“Yazmam daha hızlandı, ve daha güzelleşti. Çünkü yazmaya istekli olduğum için bu sefer daha güzel yazıyorum. Bunların arkadaşlarım tarafından okunması ve beğenilmesi hoşuma gidiyor. Orada yorumlarıma ve düşüncelerime arkadaşlarım saygı duyuyor ve ben de onlarınkine saygı duyuyorum.”* (güzel yazma-hızlı yazma) demektedir. Yine yazma becerisiyle ilgili Ö3 ise *“Yazdıklarımı başkalarının okuması beni motive etti”* (isteyerek yazma) biçiminde görüşlerini ifade etmiştir. Ö6 yazması ile ilgili *“Normalde deftere yazmayı sevmem ama oraya yazmayı sevdim. Daha güzel yazmaya başladım.”* (yazı yazmayı sevme-güzel yazma) derken Ö11 ise *“Yazma becerim, okuma becerimden daha çok etkilendi. Çünkü önceden biraz iğrenç yazıyordum. Şöyle yazıyordum ama artık böyle yazıyorum. Bir de eskiden çizgili şeyleri, onları, tam üzerine getiremiyordum, yamuk yazıyordum. Artık dümdüz yazıyorum. Başkalarının okuması için, benim yazmam daha da dikkatli oldu.”* (güzel yazma) derken Ö13 *“El yazım kötüydü. Ben düz yazı yazıyordum. El yazım biraz gelişti. Düz yazı bazen yazıyorduk. O da gelişti. ...Virgülleri nereye koyacağımı öğrendim. Ünlemleri, soru işaretlerini. Konuşma çizgisini.”* (noktalama işaretlerini öğrenme) demektedir.

Bu konu ile ilgili öğretmen *“Öğrencilerim bu uygulamayla birlikte yeniden yazma alışkanlığı kazanmış gibi oldular. Yani biraz daha istek geldi. Yazı yazma konusunda iştahları arttı. Yani*



yazı yazmaktan zevk alır hale geldi diyebiliriz. Ya da seviyeleri daha çok yükseldi öyle düşünüyorum.” demektedir.

Dinleme becerisiyle ilgili Ö3 “*Dinleme konusunda da daha dikkatli dinliyorum ve artık birisi konuşurken onun sözünü kesmiyorum. Onun dediklerini daha iyi anlıyorum. Gerçek hayatta hep aynı şeyleri gördüm ya, bu sefer de farklı olunca daha çok ilgimi çekti ve daha çok dikkatimi verdim.*” (dikkatli dinleme-dinlediğini anlama) derken Ö15 ise “*İsteyerek dinledim. Zevk alarak dinledim. Ondan sonra düşünerek dinledim. Aklımda canlandırdım bir de.*” (isteyerek dinleme-eğlenerek dinleme) biçiminde görüşlerini ifade etmiştir.

Dinleme ile ilgili öğretmen “*Burada yapılan etkinlik onlardan bir parça olduğu için onları severek dinlediler. O yazı, o dinleti çocuğun hoşuna gidecek. Hoşuna gidince daha çok dinlemek istiyor. Bunlar dinleme yeteneklerini kesinlikle arttırdı diye düşünüyorum.*” demektedir.

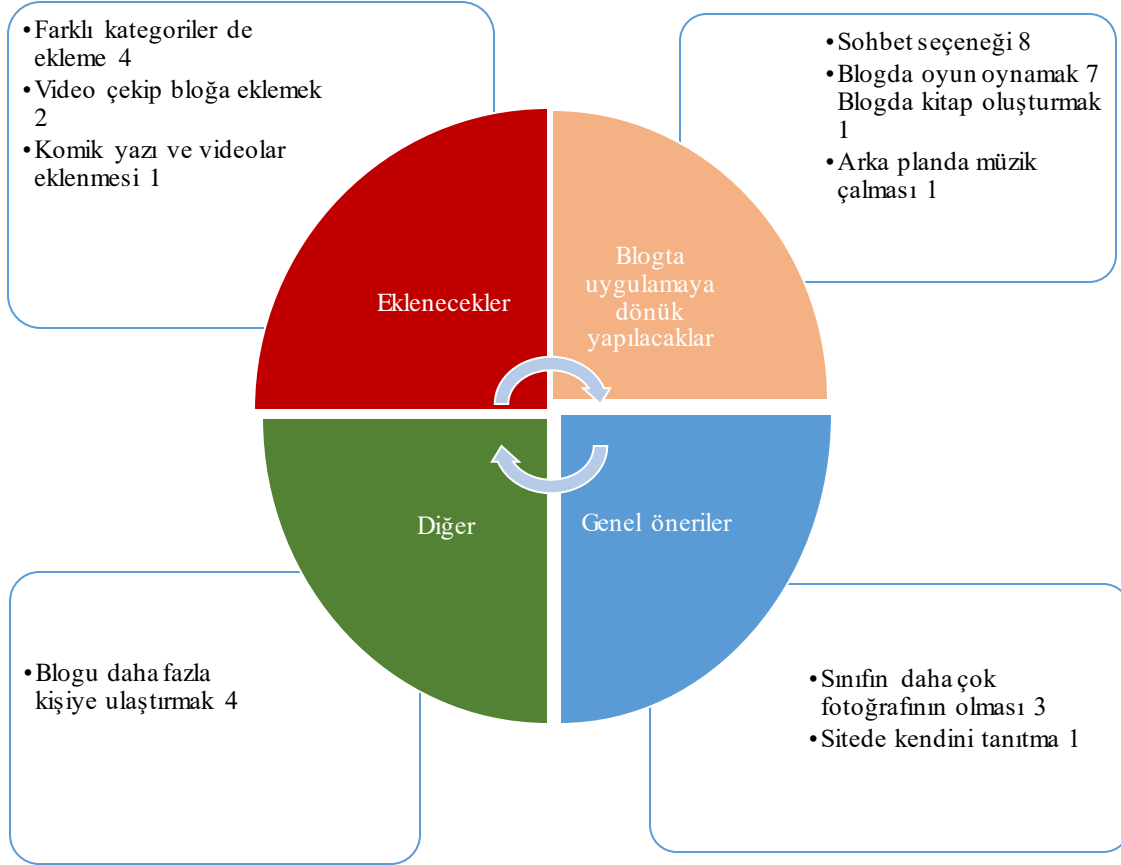
Son olarak konuşma becerisi ile ilgili Ö15 “*Konuşmam gelişti. Mesela eskiden utanıyordum ben. Artık utanmıyorum.*” (sınıfta utanmadan konuşma) şeklinde kendini ifade etmiştir.

### **Blog aracılığıyla işlenen Türkçe dersine ilişkin öneriler**

Teknoloji destekli otantik ortamda blog aracılığıyla işlenen Türkçe dersine ilişkin öğrencilerin görüşleri Tablo 3’de verilmiştir. Blog aracılığıyla işlenen Türkçe dersine ilişkin öğrencilerin önerileri incelendiğinde; en çok blogta sohbet seçeneğinin de olması, blogda oyun da oynanabilmesi, farklı kategorilerin eklenmesi, blogun daha fazla kişiye açılabilmesi yani daha fazla kişiye ulaşması şeklinde önerilerde bulunmuşlardır.

Tablo 3

*Blogla ilgili öneriler*



Blogla ilgili Ö18 “Evet yeni kategoriler eklerdim. Mesela resim eklerdim. Resimde hem sanat vardı biliyorum da resim de benim için farklı bir şey.” (farklı kategoriler ekleme) derken, Ö4 “Mesela, kendi çektiğimiz videoları koysaydık daha güzel olurdu.” (video çekip bloğa eklemek) demiştir.

Blogta yapılacaklara ilişkin Ö4 “Bazı oyun tarzında şeyler koyabilirdik. Atıyorum, ona bastığımızda bir site açılır mesela, oyun oynarız. Öyle olabilirdi. Başka yok gibi. Mesela, facebook’taki gibi arkadaşlarımızla sohbet etmek çok güzel olurdu. O da olabilirdi.” (blogta oyun oynamak-sohbet seçeneği) demiştir.

## Sonuç, Tartışma Ve Öneriler

İlkokul öğrencilerinin otantik bir ortam olarak blog aracılığıyla işlenen Türkçe dersine ilişkin genel görüşleri incelendiğinde görüşlerini; hoşlandıkları hoşlanmadıkları, sıkıldıkları ve zorlandıkları etkinlikler olarak ele almak olasıdır. Araştırmanın katılımcılarının en çok hoşlandıklarının; internet gibi eğlenceli bir araçla, dinleme, okuma, yazma ve kısmen de konuşma gibi alanlara dönük ders etkinliklerinin bir arada olması, yaptıkları etkinliklerin herkes tarafından görülebilir olması, blog üzerinde farklı kategorilerde paylaşılan bilgiler olması blogun hayal güçlerini geliştirmesi ve kendi sitelerinin olması olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Şenel ve Seferoğlu (2009) da yaptıkları bir çalışmada bloglarda öğrencilerin etkinliklerini sadece öğretmenin değil, öğrencinin arkadaşları ve ailesinin de göreceğini, bunun ise bir motivasyon kaynağı olduğunu belirtmişlerdir. Aynı zamanda öğrencilerin blogda bir defa etkinliklerini paylaştıktan sonra beğenildiğini ve yorum aldığını gördükçe motivasyon ve performansının artacağını, böylece paylaşımda bulunmaya devam edeceğini ve derse sürekli katılım sağlamış olacağını belirtmişlerdir. Rule (2004) yapılan araştırmaların öğrencileri sınıfın ötesinde otantik bir izleyici kitleyle karşı karşıya getiren, üst düzey düşünme becerilerinin kullanılmasını gerekli kılan ve gerçek yaşam soruşturmasını içeren otantik öğrenme ortamlarını desteklediğini belirtmektedir.

Ayrıca yapılan araştırmalar bilgisayar destekli öğretimin hem Türkçe dersine (Arslan, 2009; Demir, 2007) hem de başka derslere (Yenice, 2003; Hücüptan, 2006; Hançer ve Yalçın, 2007) yönelik tutumu geliştirdiğini ortaya koymaktadır. Bu çalışmada da öğrenciler bilgisayar aracılığıyla blog kullanarak yaptıkları Türkçe dersine ilişkin olumlu görüş bildirmişlerdir. Yapılan birçok araştırma öğrencilerin zamanlarının büyük bir çoğunluğunu sosyal ağlarda (facebook, youtube vb.), sohbet sitelerinde, bloglarda geçirmekte olduğunu ortaya koymaktadır. Bu öğrenciler okuldaki zamanlarının bir kısmını ise internete bağlı olarak geçirmektedirler (Tüzel, 2013). Öğrencilerin internet ve dersin bir arada yürütüldüğü derse

karşı olumlu görüş bildirmelerinin nedenlerinden biri olarak da öğrencilerin internete olan bu ilgilerini dersleriyle birlikte yürütmeleri ve bunun çevre tarafından olumsuz olarak algılanmaması olarak ifade edilebilir. Bununla birlikte, blog üzerindeki metinlerin uzun olması, internette olması, etkinliklerin fazla hayal gücü gerektirmesi de hoşlanmadıkları olarak ifade edilebilir. Öğrencilerin blog aracılığıyla işlenen Türkçe derslerinde en çok metinlerin uzun olmasına bağlı olarak okumakta zorlandıkları ve bu metinleri okurken sıkıldıkları da araştırmanın bir diğer sonucudur. Bunun dışında öğrenciler, internete girme sırasını bekleme, internet bağlantısının kesilmesi ve farenin bozulması gibi teknik arızaların kendilerini zorladıklarını dile getirmişlerdir. Öğrencileri sıkıldıkları bir başka konu ise internet üzerinden yazı yazmak olarak belirlenmiştir. Blog gibi çoklu ortamlar, metin, ses, video gibi birden fazla türün istenen etkiyi yaratması için bu türlerin gelişigüzel değil kullanım amaçlarına uygun olarak kullanılması gerekmektedir (Kabakçı, Fırat, İzmirli ve Kuzu, 2010). Bu çalışmada her ne kadar blog hazırlanma süreci amaçlara uygun olarak gerçekleştirilse de metinlerin uzunluğu öğrencilerin hoşuna gitmemiş, bu yüzden sıkılmış ve zorlanmışlardır. Kısa ve basit yapılmış cümleler uzun ve karmaşık yapılmış cümlelere nazaran daha kolay öğrenilmektedir ve kısa cümleler öğrenciler tarafından daha kolay algılanmaktadır (Acarlar, Ege ve Turan, 2002; Güneş, 2010). Aynı zamanda Güneş (2010) de ekran aracılığıyla yapılan okumanın gözün doğal hareketlerini zorlaştırdığını, ekran okumada okuma sürecinin fare, okunan metnin yapısı gibi dış etkenlerden dolayı sürekli kesintiye uğradığını; ekran yüzeyinin ışığı yansıtması, sürekli parıltıların olması, zihnin parça parça bilgileri birleştirmesi gibi nedenlerin hem zihni hem gözü yorduğunu ifade etmektedir ve ekrandan okunacak metinlerin uzunluğunun kısaltılması gerektiğini ifade etmektedir.

Öğretmenin genel görüşleri de, öğrencilerin derse karşı motivasyonlarının arttığı, daha ilgili ve daha istekli oldukları, ancak hem zaman konusunda hem de kendilerinin ve velilerin teknolojik yeterlikleri açısından zorlandıkları yönündedir. Gerçekleştirilen araştırmalar da

öğretmenlerin yeni teknolojileri kullanmakta zorlandığını fakat öğretmenlerin, sanal dünyanın bir parçası olacak iletileri çeşitli ortamlara yönelik (sosyal medya ortamları, bloglar, wikiler) üretebilmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır (Adıgüzel, 2010; Yaşar ve Gültekin, 2007; Jewitt, Moss & Cardini, 2007; O'Brien ve Bauer, 2005; Cumming, Kimber, & Wyatt-Smith, 2012; Yılmaz, 2007). Bununla birlikte otantik ortamların öğretmenleri geleneksel öğrenme ortamlarına nazaran daha fazla zorladığı da bir gerçektir. Herrington, Reeves ve Oliver (2010) derslerinde otantik ortamlar tasarlayan öğretmenlerin daha fazla çaba göstermeleri ve hazırlanan otantik ortamların rehberlik ve kaynaklar bakımından iyi desteklenmesi gerektiğini belirtmektedirler.

Bununla birlikte genel olarak bakıldığında yeni kullanılmaya başlanan bir teknoloji olması, bazı öğrencilerin evlerinde internet bağlantısının olmaması, kimi öğretmenimizin bu teknolojiden haberdar olmamaları kiminin de kendilerini yeterli görmemeleri gibi nedenler blogların verimli ve istenen düzeyde kullanılmamasına neden olmaktadır (Şenel ve Seferoğlu, 2009). Yapılan başka bir araştırmada da blog gibi teknolojik destekli çoklu ortamın derslerde kullanılmasıyla ilgili sıkıntılar öğretmenler tarafından alınan eğitimin yetersiz olması, fiziki altyapı ve donanımın eksikliği ve sorunlara anında müdahale edecek eleman yetersizliği olarak belirlenmiştir (Adıgüzel ve Yüksel, 2012).

Öğrencilerin blog aracılığıyla gerçekleştirilen Türkçe derslerindeki dinleme, okuma, yazma ve konuşma etkinliklerine ilişkin görüşleri incelendiğinde ise şunlar söylenebilir: Katılımcılar blogda gerçekleştirilen etkinlikler aracılığıyla daha hızlı okuduklarını, okuduklarını anladıklarını, daha iyi okuduklarını, okumayı daha fazla sevdiklerini, isteyerek ve merak ederek okuduklarını ifade etmişlerdir. Yazma becerileriyle ilgili olarak ise daha özenli yazdıklarını, hızlı, güzel ve isteyerek yazdıklarını dile getirmişlerdir. Dinleme becerileriyle ilgili daha dikkatli dinlediklerini, dinlediklerini anladıklarını ve isteyerek dinlediklerini ifade ettikleri görülmektedir. Blog üzerinden konuşma etkinliği gerçekleştirilmeyen ancak blogdaki

etkinlikler üzerine konuşan çocukların dile getirdikleri konuşma becerisi ile ilgili gelişme ise öğrencilerin sınıfta utanmadan/çekinmeden konuştukları biçiminde açıklanabilir. Dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik çalışmalar içinde bulunulan dönemin gerektirdiklerinden yola çıkılarak hayatın içinde yer alan bütün okuryazarlık biçimlerini kapsamalıdır (Siegel, 2006). Aynı zamanda Türkçe derslerinde geliştirilen dil becerilerinin ve bu doğrultuda araç olarak seçilen materyallerin öğrencilerin okul dışındaki günlük hayatlarında karşılaştıkları materyallerden seçilmesi gerekmektedir (Tüzel, 2013). İnternet teknolojisinin özellikle çocuklar ve gençler tarafından sıklıkla kullanıldığı günümüzde blog gibi çok kullanılan bir uygulamayla ve günlük hayatta karşılaşılan materyallerle dil becerilerini geliştirmeye çalışmanın bu nedenlerden dolayı olumlu sonuç vermiş olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca McKenna, Avery ve Schuchardt (2000)' a göre blog gibi ortamlarda hem problem çözme hem de üst düzey düşünme becerileri geliştirilebilmekte hem de bireyler yeni iletişim biçimlerini kullanabilmektedirler. Şenel ve Seferoğlu (2009) da blogların hem internet okuryazarlığı hem de okuma-yazma alanlarında verimli olarak kullanılabileceğini belirtmişlerdir. Nitekim yapılan bir araştırmada (Koçoğlu, 2009) blog kullanımının İngilizce yazma becerisinin gelişiminde etkili olduğunu ve öğrencilerin blog kullanımını eğlenceli ve yaratıcı bulduklarını ortaya çıkarmıştır. Özkan ve Bada (2012) yaptıkları bir çalışmada İngilizce öğretiminde blog kullanımına dair öğretmen adaylarının görüşlerini almışlardır. Bu çalışmada blog kullanımının sosyal yaşamda da kullanılmasının hem akran desteğini hem de dil öğrenim sürecini kolaylaştırdığı bulgusuna varılmıştır. Aynı zamanda katılımcıların dil öğrenmeye yönelik motivasyonlarının da arttığı gözlemlenmiştir. Öğrencinin ilgi ve merakını arttırmak, öğrencinin eğitim ortamına etkin olarak katılımını sağlamak, bilgiye farklı kanallardan ulaşma becerilerini kazanmalarını sağlamak gibi yararlar eğitim ve öğretimde teknoloji kullanımının üstünlüklerinden yalnızca birkaçıdır. Kullanılan bu tür teknolojiler öğrencilerin yazma ve

konuşma becerilerini geliştirirken aynı zamanda okul dışı kaynaklara ulaşmalarını da sağlar (Balcı, 2013).

Öğrencilerin bu konudaki görüşleri sınıf öğretmeni tarafından da okuma ilgilerinin arttığı, daha istekli oldukları, yazma motivasyonlarının yükseldiği daha dikkatli dinledikleri biçiminde desteklenmektedir. Bu konuda gerçekleştirilen araştırmalar da blog gibi otantik ve çoklu ortaların öğrencilerin motivasyonlarını ve performanslarını arttırdığı yönündedir (Kabakçı, Fırat, İzmirli ve Kuzu, 2010). Son olarak öğrencilerin önerileri ise, bloğa farklı kategoriler ekleme, blogda sohbet seçeneğinin de olması, blogda oyun oynanabilmesi ve blogun daha fazla kişiye ulaşabilir hale dönüştürülmesi biçiminde sıralanabilir. Araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak aşağıdaki öneriler getirilebilir.

- Öğrencilerin temel dil becerilerinin geliştirilmesinde teknolojik otantik ortamlardan yararlanılabilir.
- Derslerde kullanılacak teknolojik otantik ortamlar dikkatli bir şekilde hazırlanmalı, tasarım ilkeleri göz önünde bulundurulmalıdır.
- Teknolojik otantik ortamların kullanıldığı durumlarda öğretmenler öğrencilere dönütler vermeleri, bu sayede motivasyonlarını arttırmaları sağlanmalıdır.
- Teknolojik otantik ortamların Türkçe dersinde kullanılabilmesi ile ilgili olarak öğretmenlere hizmet-içi eğitim programları düzenlenmelidir. Konu ile ilgili olarak öğretmenlere yönelik bilgilendirme toplantıları yapılmalıdır.
- Teknolojik otantik ortamın farklı sınıf düzeylerindeki etkisini ortaya koyan çalışmalar yapılabilir.
- Teknolojik otantik ortamın Türkçe öğretimi dışında, farklı disiplin alanlarında uygulanmasını içeren araştırmalar desenlenebilir.

- Teknolojik otantik ortamın kullanıldığı nicel ve karma çalışmalar desenlenebilir.



### Kaynakça

- Acarlar, F., Ege, P. & Turan, F. (2002). Türk çocuklarında üst dil becerilerinin gelişimi ve okuma ile ilişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 17(50), 63-73.
- Acat, M.B. (1996). *Okuma güçlükleri ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişki düzeyi*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Adıgüzel, A. (2010). The status of instructional technology in the primary schools and classroom teachers' level of using these technologies, *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 1–17.
- Adıgüzel, A. ve Yüksel, İ. (2012). Öğretmenlerin öğretim teknolojileri entegrasyon becerilerinin değerlendirilmesi: Yeni pedagojik yaklaşımlar için nitel bir gereksinim analizi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 6(1), 265-286.
- Alkan, Z. N. (2007). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım hataları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi.
- Arslan, A. (2009). Bilgisayar destekli Türkçe öğretiminin öğrencilerin Türkçe dersi tutumlarına etkisi. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 4(2), 665-677.
- Balcı, S. (2013). Türkçe dersinde “Tablet pc pilot uygulaması”yla öğretim gören öğrencilerin tutumlarını belirlemeye yönelik ölçek çalışması. *Turkish Studies*, 8(1), 855-870.
- Bay, E. (2008). *Öğretmen eğitiminde yapılandırmacı program uygulamalarının etkililiğinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi.
- Büyükkız, K. K. (2009). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin söz dizimi ve anlatım bozuklukları üzerine bir araştırma. *Gazi Türkiyat Türklük Bilimi Araştırmaları*, 3(4), 167-178.
- Calp, M. (2010). *Özel eğitim alanı olarak Türkçe öğretimi*. Ş. Calp (Ed.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Can, Y. (2009). *Afyonkarahisar ili Merkez Hoca Ahmet Yesevi İlköğretim Okulu beşinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyon: Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Caseley, P.M. (2004). *Towards an authentic pedagogy: An investigation of authentic learning instruction in a middle school*. Unpublished Master Thesis. WA: Pacific Lutheran University.
- Cumming, J., Kimber, K., & Wyatt-Smith, C. (2012). Enacting policy, curriculum and teacher conceptualizations of multimodal literacy and English in assessment and accountability. *English in Australia*, 47(1), 9-18.
- Demir, N., (2007). *Okul öncesi öğrencilerine renk kavramının kazandırılmasında bilgisayar destekli ve geleneksel öğretim yöntemlerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi.
- Dillon, A. (1992). Reading from paper versus screens: A critical review of the empirical literature. *Ergonomics*, 35(10), 1297-1326.
- Güleryüz, H. (1999). *Okuduğunu anlama ile sözcük bilgisi arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Güneş, F. (2010). Öğrencilerde ekran okuma ve ekranik düşünme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(14), 1-20.
- Güngören, Ö. C. ve Horzum M.B (2014). Otantik çoklu ortam. M. Bektaş ve M.B. Horzum (Ed.). *Otantik öğrenme içinde* (s.55-83). Ankara: Pegem Akademi
- Hançer, A.H. ve Yalçın, N., (2007). Fen eğitiminde yapılandırmacı yaklaşıma dayalı bilgisayar destekli öğrenmenin bilgisayara yönelik tutuma etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 1(2), 549-560.
- Hüçüptan, M.L., (2006). Bilgisayar destekli öğretimin 6. Sınıf Sosyal Bilgiler dersi öğrenci başarısına etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi.

- Jewitt, C., Moss, G., & Cardini, A. (2007). Pace, interactivity and multimodality in teacher design of texts for interactive white boards in the secondary school classroom. *Learning, Media and Technology*, 32, 303–317.
- Kabakçı, I., Fırat, M., İzmirli, S. ve Kuzu, E.B. (2010). Öğretimin değerlendirilmesinde çoklu ortam kullanımına eleştirel bir bakış. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 115-126.
- Koçoğlu, Z. (2009). Yabancı dil olarak İngilizce yazma dersinde blogların kullanımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(1), 311-327.
- Koçyiğit, S. (2011). *Otantik görev odaklı yapılandırmacı yaklaşımın öğretmen adaylarının başarılarına, derse karşı tutumlarına ve problem çözme becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Kurudayıoğlu, M. ve Tüzel, S. (2010). 21. yüzyıl okuryazarlık türleri, değişen metin algısı ve Türkçe eğitimi. 12.12.2014 tarihinde [http://www.tubar.com.tr/TUBAR%20DOSYA/pdf/2010GUZ/kurudayolu\\_mehmet-tzel\\_sait\\_283-298.pdf](http://www.tubar.com.tr/TUBAR%20DOSYA/pdf/2010GUZ/kurudayolu_mehmet-tzel_sait_283-298.pdf) adresinden erişildi.
- Maden, S. (2012). Ekran okuma türleri ve Türkçe öğretmeni adaylarının ekran okumaya yönelik görüşleri. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(3), 1-16.
- Maynard, T. & Lowe, K. (1999). Boys and writing in the primary school. *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 27(2), 4-9.
- McKenna, J., Avery, R., & Schuchardt, J. (2000). Technology strategies for enhancing learning. 10.01.2015 tarihinde <http://consumerinterests.org/files/public/technology.PDF> adresinden erişildi.
- Merriam, S.B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. S. Turan (Çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Miles, M. B., & Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis*. London: Sage Publication.

- Miller, S. M., & Borowicz, S. (2006). *Why multimodal literacies? Designing digital bridges to 21st century teaching and learning*. NY: Suny Press.
- O'Brien, D. G., & Bauer, E. B. (2005). New literacies and the institution of old learning. *Reading Research Quarterly*, 40(1), 120-131.
- Özbay, M. (2000). *İlköğretim okulu öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri-alan araştırması*. Ankara: Bizim Büro Basım Evi.
- Özkan, Y. ve Bada, E. (2012). Procedure of an ELT course enhanced by blogging. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 47-55.
- Patton, M.Q. (1997). *How to use qualitative methods in evaluation*. CA: Sage Publications.
- Richardson, W. (2006). *Blogs, Wikis, Podcasts, and Other Powerful Web Tools for Classrooms*. California: Corwin Press.
- Rule, A. C. (2006). Editorial: The components of authentic learning. *Journal of Authentic Learning*, 3 (1), 1-10.
- Sever, S. (2000). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sidekli, S. (2005). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama becerilerini geliştirme (eylem araştırması)*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Sidekli, S. (2010). Eylem araştırması: İlköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama güçlüklerinin giderilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 27, 563-580.
- Sidekli, S. ve Coşkun, İ. (2008). İlköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin sesli okuma hataları ile konuşma hataları arasındaki benzerlikler ve anlamaya etkisi. <http://bys.trakya.edu.tr/file/download/54214566/> adresinden 10.01.2015 tarihinde erişilmiştir.
- Siegel, M. (2006). Rereading the signs: Multimodal transformations in the field of literacy education. *Language Arts*, 84 (1), 65-77.

Smolin, L. & Lawless, A. (2003). Becoming literate in the technological age: New responsibilities and tools for teachers. *The Reading Teacher*, 56, 570-577.

Şenel, H. C., Seferoğlu, S. (2009). *Eğitimde ağ günlüğü uygulamaları: ilköğretim bilişim teknolojileri dersinden örnekler*. 15.10.2015 tarihinde [http://yunus.hacettepe.edu.tr/~sadi/yayin/IETC2009\\_Senel-Seferoglu\\_Ag-Gunlugu.pdf](http://yunus.hacettepe.edu.tr/~sadi/yayin/IETC2009_Senel-Seferoglu_Ag-Gunlugu.pdf) adresinden erişildi.

Töremen, Ö. (2008). *Erzurum merkez ilçe ilköğretim okullarındaki 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri üzerine araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi.

Tüzel, S. (2013). Çok katmanlı okuryazarlık öğretimine ilişkin Türkçe öğretmen adaylarının görüşlerinin incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(2), 133-151.

Volman, M. J. Van Schendel, B. M. & Jongsman, M. J. (2006). Handwriting difficulties in primary school children: A search for underlying mechanisms. *The American Journal of Occupational Therapy*, 60(4), 451-460.

Wehlage, G. G., Newman, F. M. and Secada, W. G. (1996). Standards for Authentic achievement and pedagogy. F. M. Newman (Ed.). In *Authentic achievement: Restructuring schools for intellectual quality* (s. 21-48). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Yaşar, Ş. ve M. Gültekin.(2007). Sosyal bilgiler öğretiminde araç-gereç kullanımı. C. Öztürk (Ed). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi içinde*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Yenice, N., (2003). Bilgisayar destekli Fen Bilgisi öğretiminin öğrencilerin fen ve bilgisayar tutumlarına etkisi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET*, 2(4), 79-85.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (2. baskı). Ankara: Seçkin yayıncılık.

Yılmaz, M. (2006). *İlköğretim 3. Sınıf öğrencilerinin sesli okuma hatalarını düzeltmede ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede tekrarlı okuma yönteminin etkisi*. Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.

Yılmaz, M. (2007). Technology education in elementary teacher training. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 155–167.

Yönez, H. (2012). *İşbirlikli öğrenme yönteminin ilköğretim 8. sınıf Türkçe dersinde öğrencilerin derse ilişkin tutumlarına ve temel dil becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.

### **Extended Abstract**

In our country, since 2005, a number of teaching approaches have been based on philosophical grounds supported by the student-centered constructive approach which is adopted by the elementary school Turkish Language curriculum and which gives importance to cooperation and active participation of students. One of these approaches is the authentic learning approach which is based both on students' active participation and on the relationship between learning and the real world. Authentic learning is used in many different areas, and various authentic learning environments are formed. For a successful and effective authentic learning, technology is used. For instance, multimedia, allow supporting authentic learning with technology and help students carry out authentic tasks more successfully. In this respect, the purpose of this study was to determine the views of students and teachers about the use of technological authentic environment designed to develop students' language skills in the course of Turkish Language. In the present study, which was conducted with the qualitative research method, the criterion sampling method, one of purposeful sampling methods, was used. In the study, a total of 20 elementary school 4<sup>th</sup> grade students in the city of Eskişehir in Turkey participated in the study in the Fall Term of the academic year of 2014-2015. In line with the research purposes, the first thing in the data collection process was to ask four experts for their views about the features of a technological authentic environment which would be prepared for the development of the students' language skills in the course of Turkish Language (speaking, listening, reading, writing). Following this, depending on the views and studies of field experts, the technological authentic environment (blog) was prepared. In the second phase of the data collection process, the views of the students and teachers about this technological authentic environment (blog) were determined via a form made up of open-ended questions. In this technological authentic environment (blog), the students were allowed to do listening and speaking, to read up-to-date texts and to carry out

writing activities. In this way, the blog was used for 10 weeks in the course of Turkish Language. Following this, the views of the students and teachers about the technological authentic environment were determined with a form. For the analysis of the data collected in the study, the descriptive analysis technique was applied. The results revealed that the elementary school students enjoyed carrying out activities via a blog which combined the lessons and the Internet and that they were happy to know everybody could see these activities. In addition, the students reported that they did not like the long reading texts in the blog; that they were sometimes unable to access the Internet; and that the Internet was slow. Furthermore, the things they found boring included reading long texts, writing too much and being constantly connected to the Internet. Moreover, the students stated that with the help of the blog, they began to read faster, developed their reading comprehension skills and started to enjoy reading. They also reported that they were more attentive and eager in writing. Regarding listening, the students said they became more careful and enthusiastic listeners and started to understand what they listened to. As for speaking, it was seen that there were students who did not have any hesitation to speak in class. Lastly, the students suggested adding different categories and the chat option into the blog, playing games via the blog and making the blog accessible to a lot more people.



## **Görsel Sanatlar Öğretmen Adaylarının Görüşleri Bağlamında Müze Eğitimi ve Uygulamaları Dersi<sup>12</sup>**

### **Museum Education and Practices Course in The Context of the Visual Arts Teacher Candidates' Opinions**

Kibar Evren BOLAT AYDOĞAN

Anadolu University, Turkey

kebaydogan@anadolu.edu.tr

#### **Öz**

Müzeler, çok yönlü öğrenme ve yaşam alanları olarak görsel sanatlar eğitimi içerisinde gün geçtikçe daha çok önem kazanmaktadır. Resim-İş Öğretmenliği Lisans Programlarında haftada 4 saat olarak yer alan ‘Müze Eğitimi ve Uygulamaları’ dersi ile görsel sanatlar öğretmen adaylarının etkin ve verimli şekilde müzelerden eğitim amaçlı yararlanmalarına ilişkin bilgi ve beceriler kazanmaları hedeflenmektedir. Bu çalışmada 2015-2016 öğretim yılında Anadolu Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümünde Müze Eğitimi ve Uygulamaları dersini alan öğrencilerin, ders sürecine ilişkin deneyim ve görüşlerinden yola çıkılarak, bu dersin daha etkin ve verimli gerçekleştirilmesine ilişkin öneriler getirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma sürecinde nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiş ve 6 öğretmen adayı ile odak grup görüşmesi yapılmıştır. Odak grup görüşmesinde öğretmen adaylarına bu derse dair beklentileri, dersin amacına ilişkin görüşleri, ders içerisinde yaptıkları uygulamalara ve ders kapsamında edindikleri teorik bilgilere ilişkin düşünceleri, dersin süresine ve programdaki yerine ilişkin görüşleri sorulmuştur. Ayrıca dersin onlara sağladığı katkılara, ders kapsamında zorlandıkları konulara, yaşadıkları sorunlara dair görüşleri alınmıştır. Son olarak bu dersin daha etkili ve verimli gerçekleştirilmesine ilişkin öneriler getirmeleri istenmiştir. Odak grup görüşmesinde elde edilen veriler betimsel analiz yoluyla

---

<sup>1</sup> Research paper, Received: 09.12.2016 Accepted: 29.01.2017

<sup>2</sup> Bu çalışma INTE2016’da sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

çözömlenmiştir. Bu araştırmada göröşmeden elde edilen veriler ile Müze Eğitimi ve Uygulamaları dersinin daha etkin ve verimli gerçekleştirilmesine ilişkin öneriler ortaya konulmaya çalışılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Müze eğitimi ve uygulamaları, Sanat eğitimi, Görsel sanatlar öğretmen eğitimi, Odak grup göröşmesi

### **Abstract**

The museums gain more and more importance in visual arts education as multifaceted learning and living spaces. It is aimed to visual arts teacher candidates acquire knowledge and skills relating to benefit effectively and efficiently from museums for educational purposes with the 'Museum Education and Practices' course which is 4 hours a week in Undergraduate Programs of Arts and Crafts Education. In this study, it is aimed to introduce suggestions concerning more effective and efficient implementation of this course by taking into consideration the experiences and opinions of the students attending the Museum Education and Practices course in the Department of Fine Arts Education of Anadolu University in 2015-2016 academic year. Qualitative research approach was adopted in the research process and focus group interview was made with 6 teacher candidates. In the focus group interview, the teacher candidates had been asked about their expectations about this course, their opinions about the purpose of the course, their thoughts about the practices they made in the course and their theoretical knowledge about the course, their opinions about the duration of the course and its' place in the program. In addition, their opinions had been taken about the contributions that the course had provided to them, the topics they had been challenged in the course, the problems they had been experienced. Finally, they had been asked to make proposals for more effective and efficient implementation of this course. The data obtained at this focus group interview were analyzed through descriptive analysis. In the context of the opinions of the visual arts teacher candidates, to perform Museum Education and Practices course more effective and efficient the suggestions were introduced.

**Keywords:** Museum education and practices, Art education, Visual arts teacher training, Focus group interview

## Giriş

Müzeyle dair yapılan çeşitli tanımlara bakıldığında müzelerin artık bir eğitim kurumu olarak benimsendiği görülmektedir. Örneğin Amerika Sanat Müzeleri Birliği müzeyi “eğitsel ya da estetik amaçla profesyonel uzman kadro ile nesnelere toplayan, koruyan, yorumlayan ve topluma düzenli bir programla sergileyen kurumlar” (Atagök,1999,s.143) olarak tanımlamaktadır. Uluslararası Müzeler Konseyi'nin (ICOM) tanımlamasına göre ise “toplumun ve onun gelişiminin hizmetinde olan, halka açık, insana ve yaşadığı çevreye tanıklık eden materyaller üzerine araştırma yapan, toplayan, koruyan, bilgiyi paylaşan, inceleyen ve bunları eğitim amacıyla, topluma estetik zevk verebilme doğrultusunda sergileyen, kar düşüncesinden bağımsız, sürekliliği olan kuruluşlardır” (Alpagut,2006,s.117). Bu tanımlara bakıldığında müzelerin pek çok işlevi olduğu ve bunların eğitim işlevinden çok da bağımsız olmadığı görülmektedir.

Avrupa müzelerinin ve sanat galerilerinin kökeni 16. yüzyılın sonlarına kadar uzanmakla birlikte müzelerin eğitim amacı ile kurulmasının 1789 Fransız Devrimi sonrasında müzelerin halka açılmasıyla başladığı belirtilmektedir. 18. yy ortalarından itibaren Avrupa gibi Amerika'da da eğitim amaçlı müzeler kurulmuş ve 19. yüzyılda yaşanan Endüstri Devrimi ile Amerika ve Avrupa'daki bu gelişmeler hızlanmıştır. 20. yüzyılda ise UNESCO ve ICOM gibi uluslararası organizasyonlar ile müzecilikte ve müze eğitiminde uluslararası standartlar oluşturulması, tartışma ve bilgi paylaşımı ortamı yaratılması gibi gelişmeler yaşanmıştır. 1970'lerde ise yeni bir müzecilik ve müze eğitimi anlayışı ortaya çıkmıştır. Geleneksel eğitim anlayışı yerine eğitimde ilerlemecilik felsefesine dayalı olarak müze eğitimi de şekillenmeye ve okullarda daha fazla önem kazanmaya başlamıştır (Tezcan Akmehtmet, 2015).

Amerikalı filozof ve eğitimci John Dewey'in, düzenli müze ziyaretlerini eğitim programlarının önemli bileşenleri, müzeleri de eğitim etkinliğinin bütünleyici parçası olarak

görmesi ve bu anlamda müzelerden eğitsel amaçlı yararlanılmalıdır şeklindeki düşünceleri 20. yüzyıl müze eğitimcileri ve yöneticilerinin çalışmalarındaki ana fikirlerden biri olmuştur (Onur, 2012). Müze eğitimi kavramı Maria Montessori, Jean Piaget, Howard Gardner gibi pek çok kuramcının görüşleriyle de şekillenmeye devam etmiştir.

Müzelerin eğitim işlevi özellikle 20. yüzyılın 2. yarısından itibaren müzelerin diğer işlevleri olan koruma, araştırma işlevlerinin yanındaki iletişim işlevinin altında, temel işlevlerden biri olarak yerini almıştır. Müzelerde eğitim çalışmaları zamanla yaygınlaşmış, kapsamı genişlemiş ve ayrı bir bilimsel disiplin olarak ‘müze eğitimi’ alanı doğmuştur (Tezcan Akmehmet, 2014). Müze eğitimi en genel anlamda şu şekilde tanımlanmaktadır:

“Kendi kültürünü, farklı kültürleri tanıma, benzerlikleri ve farklılıkları anlama, kültürlerarası anlayış, duygudaşlık geliştirme, hoşgörü geliştirme, çevreyi ve kültürel varlıkları koruma bilincini geliştirme ve okul eğitiminin kalitesini artırma gibi temel gereksinimlerden hareketle farklı yaş, cinsiyet, yetenek ve kültürden izleyicilerin müze koleksiyonlarına fiziksel ve entelektüel olarak yaklaşmasını sağlayan, koleksiyonlarla izleyici arasında etkileşimi gerçekleştiren, ulusal eğitime uyum sağlayan ve yaşam boyu devam eden bir süreçtir” (Karadeniz,2014,s.177)

Geleneksel eğitim anlayışından farklı olarak eğitimde benimsenen yeni amaçlar doğrultusunda kişinin bilgisini, deneyimini, düşünme ve karşılaştırma yapma yeteneklerini, hayal etme gücünü geliştirmek, duygu dünyasını zenginleştirmek hedeflenmektedir. Müzelerde gerçekleştirilen müze eğitiminin amacı da (bu hedeflere uygun olarak) bireylere müzelerdeki nesnelere tanıtmak, bireylerin yaşamları, edindikleri bilgiler ve deneyimleri ile o nesnelere ilişkilendirmelerini, eleştirmelerini, yorumlamalarını ve özgün bir senteze ulaşmalarını sağlamaktır (İlhan, 2002).

Bu anlamda müzeler bu hedeflere ulaşmada eğitsel bir ortam sağlamak adına büyük önem taşımaktadır. Özellikle sanat eğitimi için bu önem daha da artmaktadır. Küçük yaşlardan

itibaren müzede sanat eserleri ile karşılaşan ve bunlarla ilgili etkinlikler gerçekleştiren çocukların sanat anlayışının gelişeceğini ve sanata bakış açısının farklılaşacağını ifade eden Zilcioğlu (2008) müzelerin çocukların sanat ile bağ kurmasında önemli katkılar sağlayacağını belirtmektedir. Bu anlamda “sanat ve müze eğitimi bir araya geldiğinde gözlem, düşünce ve duyguların anlam kazandığı, hayal gücünün arttığı, objelerin tarihsel olarak algılandığı, kültürel zenginliğin bizzat bu mekânlarda analiz edilerek kalıcılığının sağlandığı bir gerçektir” (Uçar,2014,s.113).

İlköğretim Bölümü öğrencilerinin müzedeki sanat deneyimleri üzerine araştırma yapan Ülkü(2009) de çalışmasında, çok alanlı görsel sanatlar eğitiminde eser inceleme gibi uygulamaların sanat üzerinde düşünme ve dikkatli gözlem sürecini barındırdığını bundan dolayı öğrencilerin estetik objelerle sıklıkla karşı karşıya bırakılmasının estetik algı ve estetik kaygının gelişimini desteklediğini ifade etmiştir.

Benzer şekilde Mercin (2008) yaptığı çalışmada görsel sanatlar dersinin müze ve sınıf ortamında işlenişini karşılaştırmış ve müzede öğretime tabi tutulan öğrencilerin sanatın değerini fark ettikleri, dersten hoşlandıkları, derse ilişkin duygu ve düşüncelerinin oluşmasında müzede görerek öğrenmenin etkili olduğunu saptamıştır. Sınıf ortamında öğretime tabi tutulan öğrencilerin ise dersten sıkıldığı, farklı etkinlik yapmadıkları, derse ilişkin duygu ve düşüncelerinde bir değişiklik olmadığı ortaya çıkmıştır. Araştırmanın sonucunda görsel sanatlar dersinin sınıf dışında müze ortamlarıyla desteklenmesi önerilmiştir.

Buna karşın müzelerin görsel sanatlar eğitim programları içerisinde yer alması oldukça yenidir. Müze eğitimi uygulamaları 2006’dan itibaren görsel sanatlar öğretim programlarında ‘müze bilinci’ öğrenme alanı olarak yer almış, 2013 yılında gerçekleşen program güncellemesi ile ‘kültürel miras’ öğrenme alanı olarak yeniden tanımlanmıştır (Mamur, 2015).

Ayrıca “MEB tarafından geliştirilen Müze Eğitimi Projesi ile 2005-2006 yıllarından itibaren kütüphaneler, antik kentler ve müzeler eğitim sürecine katılmış ve ilköğretim 1-8. sınıflarda okutulan Hayat Bilgisi, Türkçe, Matematik, Sosyal Bilgiler, Fen ve Teknoloji dersleriyle Sanat Etkinlikleri ve Görsel Sanatlar ders programlarına uygulamalı müze etkinlikleri eklenmiştir. Ortaöğretimde ise Güzel Sanatlar ve Spor Liseleri’nde Resim Bölümlerinde haftada bir saat ‘Müze Eğitimi’ dersi okutulmaktadır” (Karadeniz,2014,s.188).

Görsel sanatlar öğretmen eğitimi programlarında ise 1997-1998 yılından itibaren eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması çerçevesinde programların yenilenmesiyle birlikte ‘Müze Eğitimi ve Uygulamaları’ dersi 3. yılın 1.yarıyılında yer almaya başlamıştır. 2006-2007 eğitim öğretim yılından itibaren de 4. sınıfın 1. yarıyılında seçmeli ders olarak programda yer almaktadır. Gelişmiş ülkelerde ise müze eğitimi öğretmen eğitiminde daha önemli bir yere sahiptir. Öğretmenler hem müze eğitimi öncesinde hem de müze eğitimi esnasında müzelerin eğitim bölümleri tarafından sürekli eğitilmekte ve bilgilendirilmektedir (Buyurgan ve Mercin, 2010).

Buna karşın, Özsoy ve Mercin (2003) yaptıkları araştırmalar sonucunda, Türkiye’deki müzelerin çoğunun çağdaş anlamda müzecilik sergileyemediklerini, müzelerin büyük bir bölümünün sanat (resim) eğitimi amacıyla hiçbir etkinlik gerçekleştirmediğini hatta genel olarak bile eğitim işlevlerini yerine getirmediklerini saptamışlardır. Ayrıca müzelerde eğitim bilimci ve sanat eğitimcisi istihdam edilmesini, müzelere eğitim işlevine yönelik projeler hazırlanmasını, müzelerin eğitim işlevini yerine getirebilmeleri için teşvik edilmesini ve gerekirse müzede eğitim konusunun yönetmeliklerle yasal hâle getirilmesini önermişlerdir.

Şar ve Sağkol (2013) da müzelerin eğitim anlamında etkin bir rol üstelenebilmesi için öğrencilere yönelik etkinliklerin başlatılması ve bu etkinliklerin verimli bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için bu konuda eğitim almış ve bunu uygulamaya geçirilebilecek

öğretmen profilinin oluşturulması gerektiğini belirterek eğitim fakültelerinde müze eğitimi dersinin gerekliliğine dikkat çekmiştir.

Görüldüğü üzere müzelerin bir eğitim ortamı olarak değerlendirilebilmesi için müzelerde pek çok düzenlemenin gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Ülkemizdeki müzelerin bazılarında bu anlamda çalışmalar yapılmakla birlikte istenilen düzeye gelmesi ve tüm ülke genelinde bunun gerçekleşmesi için daha çok zamana gerek olduğu açıkça görülmektedir. Bu nedenle müze eğitiminin etkili ve verimli bir şekilde gerçekleştirilmesinin sorumluluğu öğretmenlerin omuzlarına düşmektedir. Bu durum da 'Müze Eğitimi ve Uygulamaları' dersini daha önemli ve gerekli kılmaktadır.

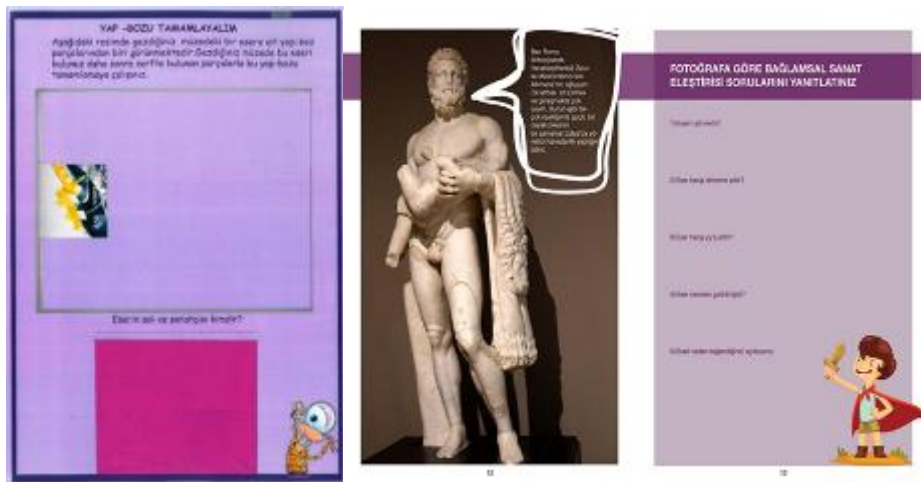
Buyurgan ve Mercin'in (2010) vurguladığı gibi Müze Eğitimi ve Uygulamaları dersi teorik konuları ve çeşitli uygulamaları içeren bir proje dersi özelliği taşımaktadır. Ders kapsamında; müzeciliğin tarihi, müze türleri, amaçları ve işlevleri, müze ve sanat, müze ve eğitim gibi teorik konular ele alınmakla birlikte müzelerden yola çıkarak sanatsal uygulama yapma, müze rehberi hazırlama, müze gezisi sürecini planlama, müze tanıtımı için poster ve sunum hazırlama, müze ve müzedeki esere/nesnelere yönelik inceleme/değerlendirme yapma gibi uygulamalar da söz konusu olmaktadır.

2015-2016 öğretim yılında Anadolu Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü'nde gerçekleştirilen Müze Eğitimi ve Uygulamaları dersi kapsamında da öncelikli olarak kuramsal konular ele alınarak uygulamalara teorik zemin hazırlanmıştır. Uygulamalar için ise Eskişehir'deki 10 müzeyi konu alan ayrı gruplar oluşturulmuştur. Her bir grup ele aldıkları müzelerle dair poster (Resim 1 ve Resim 2) ve müze rehberi hazırlamıştır.



**Resim 1.** Çağdaş Cam Sanatları Müzesine İlişkin Poster **Resim 2.** Eğitim Karikatürleri Müzesine İlişkin Poster

Müze rehberi, müze ziyareti öncesi bazı etkinliklerle birlikte müzede gerçekleştirilecek etkinlik ve uygulamaları içeren, müze ziyaretini etkin ve eğlenceli bir sürece dönüştürmeye yardımcı bir materyaldir. Müze rehberi içerisinde çalışma yapraklarının yanı sıra müze ile ilgili kısa bilgiler ve müzeye ilişkin öğrenci hazır bulunuşluğunu ve ziyaret sonrası elde edilen kazanımları belirlemeye yarayan ön anket ve son anket gibi kısımlar da yer almaktadır. Bu ders kapsamında her öğrenci grubu ele aldığı müzeye dair bir müze rehberi (Resim 3) oluşturmuştur.



**Resim 3.** Ders kapsamında hazırlanan müze rehberlerinin sayfalarından örnekler



Müze rehberi ve müzeyi tanıtan poster çalışmasını grup olarak gerçekleştiren öğrenciler bu çalışmaların dışında bireysel olarak sanatsal çalışmalar da yapmıştır. Sanatsal uygulamalar için öğrenciler görsel araştırmalar yapmış, yeniden yorumlama çalışmaları gerçekleştirmişlerdir. Müzelerdeki eserlerden/nesnelere yola çıkarak kendini ifade etme, kişisel anlamlara ulaşma ve bunları yaratıcılığını kullanarak yeni bir esere dönüştürme şeklinde sanatsal bir süreç yaşamış ve bunu da sanatsal çalışmalarına ilişkin yazdıkları manifestolarında belirtmişlerdir. Örneğin Çağdaş Cam Sanatları Müzesi'ndeki bir eserden yola çıkarak Resim 5'deki sanatsal çalışmayı gerçekleştiren öğrenci, çalışmasına ilişkin şu açıklamayı yapmıştır:

*“Sanatsal çalışmamda çıkış noktam, Fatma Çiftçi'nin 'Inconsolable' adlı eserinin (Resim 4), biçim, renk ve eserinde kullandığı imgeleridir. Eserde yuvarlak bir camın ortasında kurşun döküm bulunmaktadır. Bu kurşun imgesini sanatsal çalışmamda kullandım. Inconsolable eserindeki cam mavi olduğu için ben de çalışmamda mavi ve tonlarını içeren renkler kullandım. Ayrıca eserin üzerinde bulunan yazı imgelerinden yola çıkarak kolaj tekniğini kullandım ve çalışmamı yazı içeren malzemelerle destekledim. Böylece daha zengin bir görünüm kazanmış oldu”*



**Resim 4.** Fatma Çiftçi, 'Inconsolable'



**Resim 5.** Öğrenci Çalışması

Eskişehir Kent Belleği Müzesi'ndeki fotoğraf ve belgesellerden yola çıkarak sanatsal çalışma (Resim 6) gerçekleştiren bir başka öğrenci ise bu uygulamada kültürel bir sorgulama

gerçekleştirdiğini ve sanatsal çalışmasını da bu sosyo-kültürel bağlamda oluşturduğunu şu sözlerle ifade etmiştir:

*“Çalışmam 45x60 cm boyutunda olup, kâğıt üzerine karışık teknikle yapılmıştır. Çeşitli renkli kâğıtlardan küçük parçalar keserek ve bunları bir araya getirip yapıştırarak yöresel kostümler giymiş figürler çalıştım. Figürleri şematik bir Eskişehir haritası içine yerleştirdim. Bu çalışmayı yaparken, farklı kâğıtların bir araya gelerek yakaladığı uyumla; farklı etnik kökenlere sahip halkların kültürlerini bir araya getirerek ortaya çıkardıkları ahengin birbirine ne kadar benzediğini anlatmak istedim”.*



**Resim 6. Öğrenci Çalışması**

Müze Eğitimi ve Uygulamaları dersi kapsamında öğrenciler ayrıca müze ve müzedeki eserlere/nesnelere ilişkin oluşturulan çalışma yapraklarını doldurmuşlardır. Ders sonunda tüm bu çalışma yaprakları, sanatsal çalışmaların görselleri ve manifestoları, müze rehberleri ve posterler bir portfolyo halinde değerlendirilmiştir. Ayrıca her grup sorumlu olduğu müze ile ilgili bir sunum gerçekleştirmiştir.

### **Araştırmanın Amacı**

Resim-İş Öğretmenliği Lisans Programında haftada 4 saat olarak yer alan ‘Müze Eğitimi ve Uygulamaları’ dersi ile görsel sanatlar öğretmen adaylarının etkin ve verimli şekilde müzelerden eğitim amaçlı yararlanmalarına ilişkin bilgi ve beceriler kazanmaları hedeflenmektedir. Bu çalışmada da 2015-2016 öğretim yılında Anadolu Üniversitesi Güzel

Sanatlar Eğitimi Bölümünde Müze Eğitimi ve Uygulamaları dersini alan öğrencilerin yani görsel sanatlar öğretmen adaylarının ders sürecine ilişkin görüşlerinden yola çıkarak, bu dersin daha etkin ve verimli gerçekleştirilmesine ilişkin öneriler getirilmesi amaçlanmıştır.

### **Yöntem**

Bu çalışmada nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiş ve araştırma verilerinin toplanmasında odak grup görüşmesi tekniğinden yararlanılmıştır. Nitel araştırma yaklaşımı, bir konunun daha derinlemesine araştırılmasını sağlaması ve elde edilen bilgilerin pratiğe daha yakın ve açıklayıcı olması nedeniyle bu çalışmada tercih edilmiştir. Zengin bir veri seti oluşturmaya yardımcı olması sebebiyle de odak grup görüşmesi veri toplama tekniği olarak tercih edilmiştir. Çünkü “bireysel görüşmelerde akla gelmeyecek bazı konular, grup görüşmelerinde diğer bireylerin açıklamaları çerçevesinde akla gelebilir ve ek yorumda bulunmak mümkün olabilir” (Yıldırım ve Şimşek, 2011,s.151).

Odak grup görüşmesi öncesinde, 2015-2016 öğretim yılı güz döneminde Anadolu Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü’nde Müze Eğitimi ve Uygulamaları dersini alan 31 öğrenciye, derste gerçekleştirdikleri uygulamalara ve derse ilişkin görüşlerini ve deneyimlerini ortaya koymak adına açık uçlu sorulardan oluşan bir anket uygulanmıştır. Araştırma kapsamında yapılan anket çalışmasından elde edilen veriler doğrultusunda odak grup görüşmesi için yarı yapılandırılmış görüşme soruları hazırlanmıştır. 9 açık uçlu sorudan oluşan görüşme formu iki alan uzmanı tarafından gözden geçirildikten sonra sorulara son biçimi verilmiştir.

Odak grup görüşmesi 12 Mayıs 2016 tarihinde, anket uygulanan grup içerisinde yer alan ve gönüllülük esasına göre belirlenen 5 kız 1 erkek görsel sanatlar öğretmen adayı ile yapılmıştır. Görüşme sessiz bir ortamda yuvarlak toplantı masası etrafında yaklaşık 70 dakikalık bir süreçte gerçekleşmiştir. Görüşme öncesinde katılımcılara araştırmanın amacı ve kapsamı hakkında bilgi verilerek önceden hazırlanmış izin formunu imzalamaları istenmiştir. Görüşme esnasında yarı yapılandırılmış görüşme tekniğine uygun olarak ek sorular da yöneltilmiştir.

## **Verilerin Analizi**

Görüşmelerin gerçekleştirilmesinin ardından verilerin analizi sürecine geçilmiştir. Öncelikle odak grup görüşmesine ait video dosyaları bilgisayar ortamına aktarılmış ve bu video dosyaları yazılı görüşme döküm formuna dökülmüştür. Bu süreçte katılımcılara bir numara verilmiş, bu numaralar kod isim biçiminde doğrudan alıntılarda kullanılmak üzere kaydedilmiştir. Ayrıca görüşme döküm formunun güvenilirliği video kayıtlarının izlenmesiyle doğrulanmıştır.

Görüşmelerin dökümü aşamasından sonra verilerin kodlanmasına geçilmiştir. Görüşmeler sonucunda elde edilen veriler betimsel analiz yoluyla çözümlenmiştir. Betimsel analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır: “Bu yaklaşıma göre elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır” (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.224). Bu araştırmada da görüşme sorularından yola çıkarak kategoriler belirlenmiş ve elde edilen veriler bu kategoriler altında toplanmıştır. Verilerin analizi sürecinde elde edilen bulgular güvenilirliği arttırmak amacıyla bir başka uzman tarafından da kodlanmış ve yapılan kodlamalar karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırmalar sırasında gerekli düzenlemeler yapılarak görüş birliğine ulaşılmıştır.

## **Bulgular ve Yorumları**

Araştırma sonucunda öğrencilerle yapılan odak grup görüşmesine dayalı olarak elde edilen bulgular; “*Görsel Sanatlar Öğretmen Adaylarının Derse Dair Beklentilerine İlişkin Görüşleri*”, *Görsel Sanatlar Öğretmen Adaylarının Dersin Amacına İlişkin Görüşleri*”, *Görsel Sanatlar Öğretmen Adaylarının Müze Rehberi Çalışmasına İlişkin Görüşleri*”, “*Görsel Sanatlar Öğretmen Adaylarının Sanatsal Çalışmaya İlişkin Görüşleri*”, “*Görsel Sanatlar Öğretmen Adaylarının Müze Posterine İlişkin Görüşleri*”, “*Görsel Sanatlar Öğretmen Adaylarının Derste Yaşanan Sorunlara ve Karşılaşılan Zorluklara İlişkin Görüşleri*”, “*Görsel Sanatlar Öğretmen Adaylarının Dersin Süresine İlişkin Görüşleri*”,

“Görsel Sanatlar Öğretmen Adaylarının Dersin Programdaki Yerine İlişkin Görüşleri”, “Görsel Sanatlar Öğretmen Adaylarının Derste Edinilen Teorik Bilgilere İlişkin Görüşleri”, “Görsel Sanatlar Öğretmen Adaylarının Dersin Sağladığı Katkılarına İlişkin Görüşleri” ve “Görsel Sanatlar Öğretmen Adaylarının Derse İlişkin Önerileri” başlıkları altında tablolar halinde sunulmuş ve araştırmaya katılanların görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılarak özetlenmiştir.

### ***Görsel Sanatlar Öğretmen Adaylarının Derse Dair Beklentilerine İlişkin Görüşleri***

Araştırmada gerçekleştirilen odak grup görüşmesinde görsel sanatlar öğretmen adaylarına öncelikle Müze Eğitimi ve Uygulamaları dersini almadan önce bu derse dair nasıl bir beklentileri olduğu sorulmuş ve buna ilişkin görüşleri Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1

#### *Görsel sanatlar öğretmen adaylarının derse dair beklentilerine ilişkin görüşleri*

---

Sadece müze gezisine dayalı daha az kapsamlı bir ders deneyimi yaşama
Sadece teorik anlatıma dayalı daha az kapsamlı bir ders deneyimi yaşama
Müzeleri çok fazla tanıyamadan daha az kapsamlı bir ders deneyimi yaşama
Eğitim ortamı olarak müzeden yararlanmayı öğrenme

---

Tablo 1’de görüldüğü üzere görsel sanatlar öğretmen adayları bu dersin daha az kapsamlı ve daha çok müze gezisine ya da teorik anlatıma dayalı olacağına dair beklentileri olduğunu belirten görüşler bildirmişlerdir. Konuya dair K2 görüşünü şu sözlerle açıklamıştır:

*“Müzeye gidip, orada araştırmamızı yapıp ona göre rapor tutacağız gibi düşünmüştüm. Böyle bir şey yerine daha kapsamlı bir çalışma yaptık.” K3 ise; “Daha çok slâyt üzerinden gidileceğini tahmin etmiştim. Hani ders anlatılacak biz dinleyeceğiz gibi düşünmüştüm. Ama beklediğim gibi çıkmadı. Daha kapsamlı bir şey oldu. Daha iyi, eğitici olduğunu düşünüyorum. Bence gayet de eğlenceliydi”*

Ayrıca ders kapsamında müzeleri çok fazla tanımayacaklarını düşündüklerini ifade eden görsel sanatlar öğretmen adayları da olmuştur. Bununla birlikte, bir eğitim ortamı olarak

müzeden yararlanmayı derste öğreneceğine dair beklentisi olduğunu dile getiren bir öğretmen adayı da olmuştur.

### ***Görsel Sanatlar Öğretmen Adaylarının Dersin Amacına İlişkin Görüşleri***

Görsel sanatlar öğretmen adaylarına Müze Eğitimi ve Uygulamaları dersinin amacına ilişkin ne düşündükleri sorulmuş ve dersin amacına ilişkin görüşleri Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2

#### *Görsel sanatlar öğretmen adaylarının dersin amacına ilişkin görüşleri*

---

Eğitim ortamı olarak müzelerin olanaklarını değerlendirme

Müzeleri araştırma ve tanıma

Müzelerde öğrenciler için etkinlik düzenleyebilme

Öğrencilere müze sevgisi kazandırabilme

Müze eğitimi ile ilgili materyal hazırlayabilme

Müze gezisi planlayabilme

Müze bilincini geliştirme

Müzedede yaşayarak öğrenmeyi gerçekleştirebilme

Müze eğitiminde öğretmenin rolünü ve önemini kavrama

---

Tablo 2’de görüldüğü üzere görsel sanatlar öğretmen adayları bu soruya hem öğretmen adayı olarak hem de öğrenci olarak yanıt vermiştir. Bu anlamda dersin; eğitim ortamı olarak müzelerin olanaklarını değerlendirme, müzeleri araştırma ve tanıma, müzelerde öğrenciler için etkinlik düzenleyebilme, öğrencilere müze sevgisi kazandırabilme, müze eğitimi ile ilgili materyal hazırlayabilme, müze gezisi planlayabilme, müze bilincini geliştirme, müzedede yaşayarak öğrenmeyi gerçekleştirebilme, müze eğitiminde öğretmenin rolünü ve önemini kavrama gibi amaçları olduğunu ifade etmişlerdir. Konuya ilişkin olarak K5 sözlerini şu şekilde ifade etmiştir: “*Dersin amacı bence çocuklara yaşatarak öğretmek. Yani zaten biz de bunu işlemiştik. Amaç oraya gidip orada olayları yaşayarak, görerek, meraklanarak öğrenmeyi sağlamak. Amacımız buydu*”.

### ***Görsel Sanatlar Öğretmen Adaylarının Müze Rehberi Çalışmasına İlişkin Görüşleri***

Araştırmada görsel sanatlar öğretmen adaylarına ders kapsamında yaptıkları müze rehberi çalışmasıyla ilgili ne düşündükleri ve deneyimleri sorulmuş ve görüşleri Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

#### *Görsel sanatlar öğretmen adaylarının müze rehberi çalışmasına ilişkin görüşleri*

---

Hem eğlendirici hem öğretici olma
Müzedede gerçekleştirilecek öğretici etkinlikleri keşfetmeyi sağlama
Müze eğitiminde kalıcı öğrenmeyi sağlama
Müzeleri daha çok sevmeye yönlendirici olma
Zor ve yorucu olma
Müze eğitiminde ölçme değerlendirmeye yardımcı olma
Hedef yaş grubuna uygun etkinlik yaprağı hazırlamayı öğrenme
Hazırlama sürecinde müzeyi daha iyi öğrenme
Eleştirel düşünmeye yönelik içerik hazırlama
Müze gezerken müze rehberinin önemini anlama
Zor olmayan çeşitlendirilebilir bir çalışma

---

Görsel sanatlar öğretmen adayları ders kapsamında yaptıkları müze rehberinin; hem eğlendirici hem öğretici, müzeleri daha çok sevmeye yönlendirici olduğunu ifade ederken sıklıkla müze rehberi yapmanın zor ve yorucu olduğunu da vurgulamışlardır. Ayrıca müze rehberi hazırlamanın müzedede gerçekleştirilecek öğretici etkinlikleri keşfetmeyi sağlama, hedef yaş grubuna uygun etkinlik yaprağı hazırlamayı öğrenme ve müzeyi daha iyi öğrenme gibi yararları olduğunu da dile getirmişlerdir. Konuya ilişkin olarak K2 görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

*“Etkinlik yapraklarını oluştururken, hangi yaş grubuna hangi sınıfa göre düzenlemem gerektiğini öğrendim. Ona göre etkinlik yaprakları hazırlıyordum. Soruları da ona göre hazırlamaya çalıştım. Bazı yerlerde zorlandım. Çünkü Word’de yaptım bunların hepsini. Yaparken de çok şey öğrendim. Bir tane yetmedi etkinlik, iki tane, üç tane, dört tane, beş, altı etkinlik hazırladık büyük ihtimalle. Altısı da çok farklı ve çok kapsamlı bir şekilde oluşturuldu. Hem öğrenci sorguluyor, hem çizim*

*yapıyor. Öyle istedik çünkü. Hem bir oyun çerçevesinde bulmaca hazırladık. Sorularla test uyguladık. Ondan sonra, hadi bakalım bu resmi bul diyerek resmi tamamlama da hazırladık. Güzel şeyler yaptık. Daha çok öğrendik. Nasıl etkinlik hazırlayabileceğimizi kavradık. Nasıl sorgulayacak? Nasıl eleştirel bir bakış açısına sahip olacak? Onlar için de özellikle düşündüm. Zordu müze rehberi hazırlamak ama değdi.”*

Görüşmede müze rehberinin müze eğitiminde kalıcı öğrenmeyi sağlama ve ölçme değerlendirmeye yardımcı olma gibi özellikleri olduğu da belirtilmiştir. Görsel sanatlar öğretmen adaylarından biri müze rehberi hazırlarken müze gezisinde müze rehberinin önemini anladığını ifade etmiştir. Başka bir görsel sanatlar öğretmen adayı ise çoğunun aksine müze rehberi hazırlamanın zor olmadığını hatta çeşitlendirilebilir bir çalışma olduğunu dile getirmiştir.

### ***Görsel Sanatlar Öğretmen Adaylarının Sanatsal Çalışmaya İlişkin Görüşleri***

Araştırmada görsel sanatlar öğretmen adaylarına ders kapsamında ziyaret ettikleri müzelerdeki eserlerden/nesnelere yola çıkarak yaptıkları sanatsal çalışmalarla ilgili ne düşündükleri sorulmuş ve görüşleri Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4

#### ***Görsel sanatlar öğretmen adaylarının sanatsal çalışmaya ilişkin görüşleri***

---

Dersi daha keyifli hale getirme
Farklı disiplinlerle ilişki kurmayı sağlama
Müzedeki eserlerle/nesnelere kendi arasında ilişki kurma
Kendini ifade etmeyi geliştirme
Serbest çalışma ile çok yönlü ve rahat üretme
Öğrenciyi güdülemeyi sağlama
Yaratıcılığa katkı sağlama
Öğretmen adayına deneyim kazandırma
Müze eğitiminde kalıcı öğrenmeyi sağlama
Gerekli olmama

---

Görsel sanatlar öğretmen adayları ders kapsamında yaptıkları sanatsal çalışmaların dersi daha keyifli hale getirdiğini, kendini ifade etmeyi geliştirdiğini ve müzedeki eserlerle/nesnelere



kendileri arasında ilişki kurmayı sağladığını dile getirmişlerdir. Herkesin teknik konusunda serbest çalışmasının çok yönlü ve rahat üretmeyi sağladığını da ifade etmişlerdir. Bununla birlikte müzede sanatsal çalışma yaptırmanın öğrenciyi güdüleyeceği, yaratıcılığına katkı sağlayacağı da vurgulanmıştır. Konuya ilişkin olarak K2'nin görüşleri şu şekildedir:

*“Öğrenciyi güdülemek için güzel bir şey. Sergi açılabilir, sonunda güzel bir iş çıkar büyük ihtimalle. Çünkü öğrenciler serbest sanatsal çalışmada; isteyen heykel yapabiliyor, isteyen resim yapabilir, isteyen yazınsal bir şey de çıkarabilir çok yönlü olduğu için. Öğrenciyi daha çok geliştirecek bir şey aslında. Bir şeyler ortaya çıkaracak, yaratıcılığını ortaya koyabilecek bir şey”.*

Müze eğitiminde kalıcı öğrenmeyi sağlama anlamında da sanatsal çalışmanın gerekli olduğu ifade edilirken, derste sanatsal çalışmaya yer verilmesinin farklı disiplinlerle ilişki kurmayı sağladığı da ayrıca dile getirilmiştir. Buna karşın bir öğretmen adayı bu ders kapsamında sanatsal çalışmanın gerekli olmadığını ifade etmiştir. Başka bir öğretmen adayı ise bu ders kapsamında müzede sanatsal çalışma yapmanın ileride böyle bir uygulamayı öğrencilerine yaptırarak olan öğretmen adayına deneyim kazandırması açısından gerekli olduğunu belirtmiştir.

### ***Görsel Sanatlar Öğretmen Adaylarının Müze Poster (Afiş) Çalışmasına İlişkin Görüşleri***

Araştırmada görsel sanatlar öğretmen adaylarına ders kapsamında yaptıkları müze poster çalışmasıyla ilgili ne düşündükleri sorulmuş ve görüşleri Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5

#### ***Görsel sanatlar öğretmen adaylarının müze poster çalışmasına ilişkin görüşleri***

---

Gezi öncesi öğrencilere müzeye dair ön bilgi ve ilgi sağlama

Hazırlama sürecinde müze hakkında daha fazla bilgi sahibi olmayı sağlama

Müzeye dair önemli ayrıntıları ve beğenilen kısımları içerme

Müzeyi ana hatları ile tanıtabilme becerisi kazanma

Grafiksel anlatım becerisi kazanma

Gezi öncesi eleştiri ortamı yaratmaya yardımcı materyal olma

---

Görsel sanatlar öğretmen adayları müze posterinin, gezi öncesi müzeye dair ön bilgi ve ilgi sağlama ve geziye ilişkin eleştiri ortamı yaratma anlamında yardımcı bir eğitim materyali olduğunu ifade etmişlerdir. Konuya ilişkin K3 görüşlerini şu sözlerle ifade etmiştir. “*Kısa özet şeklinde, öğrencileri bilgilendirmek amaçlı, olması gereken bir şey. Öğrencinin müzeye gitmeden küçük bir bilgi sahibi olması gerekiyor zaten ‘Ne yapacağız orada? Nereye gidiyoruz? Orada neler var?’ gibi şeyleri sorguluyorlar çünkü. O poster sayesinde öğrenmiş oluyorlar diye düşünüyorum.*”

Görüşmede, ders kapsamında müze posterini hazırlamanın, müze hakkında daha fazla bilgi sahibi olmayı sağladığını, kendilerine müzeyi ana hatları ile tanıtabilme beceresi kazandırdığını da ifade etmişlerdir. Bununla birlikte müze posterinin müzeye dair önemli ayrıntıları ve beğenilen kısımları içerdiği de görüşmede belirtilmiştir. Ayrıca poster hazırlarken grafik programları kullanması gerektiği için bu programa hâkim olmayan bir öğretmen adayı poster çalışması ile grafiksel anlatım becerisi kazandığını da dile getirmiştir.

### ***Görsel Sanatlar Öğretmen Adaylarının Derste Yaşanan Sorunlara ve Karşılaşılan Zorluklara İlişkin Görüşleri***

Araştırmada görsel sanatlar öğretmen adaylarına derste yaşadıkları sorunlar ya da karşılaştıkları zorluklar sorulmuş ve buna ilişkin görüşleri Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6

### ***Görsel sanatlar öğretmen adaylarının derste yaşanan sorunlara ve karşılaşılan zorluklara ilişkin görüşleri***

---

Müzeye ve müzedeki eserlere/nesnelere ilişkin yeterli bilgi edinememe

Müzedeki yetkililerin yeterli ilgi göstermemesi

Müze rehberi/müze eğitimcisinin olmaması

Grup çalışmasında iş bölümünün sağlıklı olmaması

Müzedeki sergilemelerdeki aksaklıklar

Müze ve müze eğitimine dair ön yargıların olması

Müzelere ulaşım problemi

Müze ücretleri

---

Görsel sanatlar öğretmen adaylarının çoğu ders kapsamında yapacakları projeler için ele aldıkları müzeler ve müzelerdeki eserlere/nesnelere ilişkin yeterli bilgi edinememe ve müzelerdeki yetkililerin yeterli ilgi göstermemesi konusunda müze kaynaklı problemler yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Konuya ilişkin olarak öğretmen adaylarından K6, araştırma için gittikleri müzede yaşadıklarından yola çıkarak görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir:

*“Bizim karşımıza şöyle bir sorun çıktı; müzede bir arkeolog vardı. Onunla konuştuk fakat biz müzeye girdiğimiz andan itibaren zaten ‘çok zamanım yok’ diye bir yanıt aldık. Hani bir bilgi verici bir şey yoktu. Eserlerin altında uzun uzun bilgileri yazmıyor. Genel döneme ait kısa bir bilgi yazıyor...Geri kalanını biz araştırmak zorunda kaldık...onunla birlikte müzeyi gezemedik”.*

Ayrıca müzelerde müze rehberinin/müze eğitimcisinin olmaması ya da sergilemelerdeki aksaklıklar gibi müze kaynaklı diğer sorunlar da görüşmede belirtilmiştir. Sıklıkla vurgulanan diğer bir sorun ise grup çalışmasında iş bölümünün sağlıklı olmadığı ve bu anlamda grup içinde problemler yaşandığıdır. Bununla birlikte müzeye ulaşım problemi ve müze ücretleri de karşılaşılan diğer zorluklar olarak dile getirilmiştir. Görüşmede bir öğretmen adayı müze ve müze eğitimine ilişkin ön yargıların olmasını problem olarak gördüğünü ifade etmiştir.

### ***Görsel Sanatlar Öğretmen Adaylarının Dersin Süresine İlişkin Görüşleri***

Araştırmada görsel sanatlar öğretmen adaylarına programda haftada 4 saat olarak yer alan Müze Eğitimi ve Uygulamaları dersinin süresine ilişkin görüşleri sorulmuş ve verdikleri yanıtlar Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7

#### ***Görsel sanatlar öğretmen adaylarının dersin süresine ilişkin görüşleri***

---

Süresi yeterli

Süresi artırılmalı

Süresi 1 saat daha artırılmalı

Süresi 6 saate çıkarılmalı

---

Tablo 7’de görüldüğü üzere görsel sanatlar öğretmen adayları dersin süresini çoğunlukla yeterli görürken bazı adaylar sürenin artırılması gerektiğini ifade etmiştir. Buna göre bir öğretmen adayı sürenin 1 saat daha artırılarak 5 saat olması gerektiğini söylerken başka bir öğretmen adayı ise sürenin 6 saat olması gerektiğini ifade etmiştir. K 6 ise konuya ilişkin görüşünü şu sözlerle dile getirmiştir:

*“Süre yeterli de gelebiliyordu bazen. Bazen de çok sıkıştığımız anlarda sürenin az geldiği oluyordu. Çünkü okul dışında pek bir şey yapamıyoruz. Özellikle bizim birçok kez grupça toplanmamız gerekti. Aslında süresi biraz daha fazla olsaydı belki toplanmamıza bile gerek kalmayacaktı. Her şeyi okulda halledebilecektik”*

### ***Görsel Sanatlar Öğretmen Adaylarının Dersin Programdaki Yerine İlişkin Görüşleri***

Görsel sanatlar öğretmen adaylarına şu an programda 4. sınıf 1. yarıyıldan yer alan Müze Eğitimi ve Uygulamaları dersinin programdaki yerine ilişkin ne düşündükleri sorulmuş ve konuya ilişkin görüşleri Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8

### ***Görsel sanatlar öğretmen adaylarının dersin programdaki yerine ilişkin görüşleri***

---

Yoğunluktan dolayı son sınıf olmamalı

2. veya 3. sınıf olmalı

3. sınıf 2. yarıyıl olmalı

Hazır bulunuşluk açısından 4. sınıf olmalı

---

Konuya ilişkin olarak öğretmen adaylarının çoğu, son sınıfta KPSS, ALES, YDS gibi sınavlara hazırlandıklarını ve bu yoğunluktan dolayı böyle bir kapsamlı dersin son sınıfta olmaması gerektiğini belirtmişlerdir. Bunun üzerine öğretmen adaylarına hangi sınıfta/yarıyıldan yer alması gerektiği sorulduğunda ise bazı öğretmen adayları 2. veya 3. sınıf olmalı derken, bazı öğretmen adayları ise dersin sanat eleştirisi, sanat tarihi gibi dersleri almış olmayı gerektirdiğinden dolayı 3. sınıf 2. yarıyıldan olması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Konuya ilişkin olarak K5 ise görüşlerini şu sözlerle dile getirmiştir: *“Dördüncü sınıf dersi*

*olmamalı. (Bu sınıfta) yoğunluğumuz var, aynı zamanda KPSS veya kafamızın yoğun olduğu başka konular var, müzeyi daha sağlıklı ve isteyerek araştıramıyoruz. Bu dersten alabileceğimiz en yüksek keyif ve verimi alamıyoruz.”* Buna karşın bazı öğretmen adayları ise hazır bulunuşluk açısından bu dersin mutlaka son sınıfta olması gerektiğini belirtmişlerdir.

### ***Görsel Sanatlar Öğretmen Adaylarının Derste Edinilen Teorik Bilgilere İlişkin Görüşleri***

Araştırmada görsel sanatlar öğretmen adaylarına derste edindikleri teorik bilgilere ilişkin ne düşündükleri sorulmuş ve görüşleri Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9

#### *Görsel sanatlar öğretmen adaylarının derste edinilen teorik bilgilere ilişkin görüşleri*

---

Önerilen kaynaklardaki teorik bilgiler yeterli düzeydeydi  
Uygulamalar için gerekli bilgiyi sağladı  
Yaşayarak öğrenme teorik bilgilere göre daha iyi öğrenme sağladı  
Öğretmenlik deneyimi açısından katkı sağladı  
Müzeyle dair farkındalığı artırmayı sağladı

---

Öğretmen adayları çoğunlukla derste önerilen kaynaklardaki teorik bilgileri yeterli bulduklarını ve ders kapsamında yapılan uygulamalar için gerekli bilgiyi edindiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarından K4 konuya ilişkin görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

*“Bir kitap vardı mesela “Müze Eğitimi ve Uygulamaları” adı altında...mesela makaleler vardı. Çok ciddi anlamda yeterli oldu.”*

Bunun birlikte görüşmede bu teorik bilgilerin öğretmenlik deneyimi açısından katkı sağladığı, ayrıca müzeyle dair farkındalığı artırdığı da dile getirilmiştir. Buna karşın yaşayarak öğrenmenin teorik bilgilere göre daha iyi öğrenme sağladığı vurgulanarak, uygulamaları daha öğretici bulduklarını da belirtmişlerdir.

### ***Görsel Sanatlar Öğretmen Adaylarının Dersin Sağladığı Katkılara İlişkin Görüşleri***

Araştırmada görsel sanatlar öğretmen adaylarına almış oldukları Müze Eğitimi ve Uygulamaları dersinin kendilerine sağlamış olduğu katkılara ilişkin ne düşündükleri sorulmuş ve görüşleri Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10

#### *Görsel sanatlar öğretmen adaylarının dersin sağladığı katkılara ilişkin görüşleri*

---

Müzedede gerçekleştirilecek etkinlikleri planlayabilme becerisi kazanma
Müze gezisi için materyal hazırlama becerisi kazanma
Müze gezisi planlama becerisi kazanma
Müzeleri daha iyi tanıma
Müze sevgisi kazanma
Sanat eğitimcisi olma adına farkındalık kazandırma
Müzedede eğitim sürecini birebir deneyimleme olanağı sağlama
Disiplinlerarası çalışma olanağı sağlama
Müzelere eleştirel bakış (müze bilinci) geliştirme
Kültürel mirası koruma bilinci geliştirme
Müze eğitimine ilişkin sorunları öngörebilme ve çözebilme becerisi kazanma
Grupla çalışabilme becerisi kazanma

---

Tablo 10'da görüldüğü gibi katılımcılar hem öğretmen adayı hem de bir birey olarak bu dersin katkılarını değerlendirmişlerdir. Öncelikle bir öğretmen adayı olarak Müze Eğitimi ve Uygulamaları dersinin, müze gezisi ve müzedede gerçekleştirilecek etkinlikleri planlayabilme becerisi, müze gezisi için materyal hazırlama becerisi ve müze eğitimine ilişkin sorunları öngörebilme ve çözebilme becerisi kazandırma bağlamında katkıları olduğunu ifade etmişlerdir. Konuya ilişkin olarak öğretme adaylarından K4 görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir: *“Eğitimci olarak ciddi anlamda bir müzeyi gezdirdiğim zaman öğrencilerimi nasıl gezdireceğimi, nasıl ön hazırlık yapacağımı, nasıl etkinlikler hazırlayacağımı, ne yapmam gerektiğini, nasıl sorunlarla karşılaşacağımı, bunlarla nasıl mücadele edeceğimi, her şeyi ciddi anlamda öğrenmiş oldum.”*

Bununla birlikte katılımcılar bir birey olarak bu dersin; müzeleri daha iyi tanıma, müze sevgisi kazanma, müzelere eleştirel bakış (müze bilinci) geliştirme ve kültürel mirası koruma bilinci geliştirme bağlamında katkıları olduğunu da belirtmişlerdir. Konuya ilişkin olarak K3 görüşlerini şu sözlerle ifade etmiştir:

*“Açık söylemek gerekirse ben müzeye gitmekten zevk alan bir insan değildim. Yani niye gidiyorum ki, hani zaten öğrendiğim bir şey yok. Bazı heykeller var, bazı fotoğraflar, araç gereçler görüyorum. Ama nereden gelmiş? Niye gelmiş? Neden gelmiş? Kim getirmiş? Hani buna dair bilgi edinemiyordum sonuç olarak. Bu yüzden bana gereksiz geliyordu müzeye gitmek. Ama şimdi bu dersten sonra müzeye gidip neler yapılabileceğini, nasıl bilgi edinilebileceğini, bir şekilde o sanat eserlerinin nasıl oluştuğunu, nereden geldiğini öğrendikçe müzeden, müzeye gitmekten zevk aldım. Hani hoşuma gitti bir şeyleri öğrenmek, bir şeylerin tarihini araştırmak. Bu şekilde bana katkısı olduğunu düşünüyorum. Bana müzeyi sevdirdiğini düşünüyorum. Öğretmen olarak da şöyle; ben müzeyi bu şekilde bu dersle sevdiysem benim öğrencilerim de benim dersi bu şekilde yansıtmamla müzeleri sevebilir diye düşünüyorum.”*

Bu dersin katkılarına ilişkin olarak katılımcılar, sanat eğitimcisi olma adına farkındalık kazandırma, müzede eğitim sürecini birebir deneyimleme olanağı sağlama ve disiplinlerarası çalışma olanağı sağlama anlamında da bu dersin katkıları olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca bir öğretmen adayı grup çalışmasında yaşadıkları sorunlara karşın bunları bir şekilde halledip projeyi tamamlamayı başardıklarını ve bu bağlamda dersin grupla çalışma becerisi kazandırma anlamında da katkısı olduğunu dile getirmiştir.

### ***Görsel Sanatlar Öğretmen Adaylarının Derse İlişkin Önerileri***

Araştırmada öğretmen adaylarına Müze Eğitimi ve Uygulamaları dersinin daha etkin ve verimli gerçekleşmesine ilişkin önerileri sorulmuş ve görüşleri Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11

*Görsel sanatlar öğretmen adaylarının derse ilişkin önerileri*

---

Grup çalışması yerine bireysel çalışmalar yapılması
Sınıf düzeninin sınıf içi tartışma ve grup çalışmasına uygun şekilde iyileştirilmesi
Dersin sınıfta değil atölye ortamında yapılması
Grup çalışmalarında görev dağılımının dersin hocası tarafından yapılması
Müzelerdeki sorunların müze yetkililerine/ilgili kurumlara bildirilmesi
Müze gezilerine daha fazla zaman ayrılması
Müze-üniversite işbirliğinin sağlanması
Eğitim fakültelerinin diğer bölümlerinde de bu dersin programda yer alması
Özellikle Sınıf Öğretmenliği Bölümünde bu dersin programda yer alması

---

Öğretmen adayları yaşadıkları problemlerden yola çıkarak öncelikle bu derste grup çalışması yerine bireysel çalışmalar yapılmasını ya da eğer grup çalışması yapılacaksa görev dağılımının dersin hocası tarafından yapılmasını önermişlerdir. Ayrıca dersin, ardı ardına sıralanmış sıralardan oluşan bir sınıfta işlenmesinin uygun olmadığını, sınıf düzeninin sınıf içi tartışma ve grup çalışmasına uygun şekilde iyileştirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Bazı öğretmen adayları dersin sınıfta değil atölye ortamında yapılmasını önermişlerdir.

Bu soruya ilişkin olarak K1 şu sözleriyle bu görüşe katılmadığını ifade etmiştir:

*“Ben müzede daha çok vakit geçirilmesi gerektiğini düşünüyorum. Yani birçok çalışmanın oraya taşınması gerektiğini düşünüyorum. Sanatsal uygulamalar orada yapılabilir”* şeklinde görüş bildirirken, buna karşın K 6: *“Sanatsal uygulamalar orada yapılamaz. Ben gravür yaptım, baskı yaptım. Bu müzede yapılamazdı yani. O çok imkânsız bir şey.”*

Görsel sanatlar öğretmen adayları derse ilişkin öneri olarak müze gezilerine daha fazla zaman ayrılmasını da dile getirmişlerdir. Ayrıca yine müzedeki yaşadıkları sorunlardan yola çıkarak ders kapsamındaki çalışmalar için müze-üniversite işbirliğinin sağlanmasını ve müzelerdeki sorunların müze yetkililerine/ilgili kurumlara bildirilmesini önermişlerdir.

Öğretmen adaylarından bazıları bu dersin sadece görsel sanatlar öğretmenlerine değil diğer dallardaki öğretmenlere de katkı sağlayacağını belirterek, eğitim fakültelerinin diğer



bölümlerinde de bu dersin programda yer almasını önermişlerdir. Öğretmen adaylarından biri özellikle Sınıf Öğretmenliği Bölümü'nde bu dersin programda yer almasını önermiştir.

### **Sonuç ve Tartışma**

Müze Eğitimi ve Uygulamaları dersi kapsamında görsel sanatlar öğretmen adayları müze gezisi planlama ve müze gezisi öncesi ve sonrası süreçte neler yapılması gerektiği hakkında bilgi sahibi olmuş, uygulamalı olarak da sorumlu oldukları müzelere ilişkin müze rehberi ve müze posterini hazırlamışlardır. Ayrıca müzelerdeki eserlerden/nesnelere yola çıkarak farklı tekniklerde sanatsal çalışmalar da gerçekleştirmişlerdir.

Görsel sanatlar öğretmen adaylarının Müze Eğitimi ve Uygulamaları dersinde gerçekleştirdikleri müze rehberi ve müze posterine ilişkin görüşleri genel olarak değerlendirildiğinde müze rehberi ve müze posterini etkili bir müze eğitimi için gerekli gördükleri ve müze rehberi ve posterini hazırlamayı da öğretmenlik deneyimi açısından anlamlı buldukları anlaşılmaktadır. Yavuzoğlu ve Atasoy'a (1999) göre de müzeleri çocukların anlamlı deneyimler kazandırdıkları, yaparak-yaşayarak öğrendikleri bir ortam haline getirmek için müze ziyareti içerisinde etkinlikler düzenlenmeli, çalışma kağıtları yardımıyla yönlendirilen çocukların eserleri bulup tanınması, verilen bilgi ve sorular aracılığıyla belirli bir donanıma ulaşmaları sağlanmalıdır. Müze gezisini etkin kılmak için gezi öncesi müze ve eserleri hakkında ön bilgi aktarımı yapmak da bir o kadar önemli görülmektedir. Selanik Ay ve Kurtdeğede Fidan'ın (2014) araştırmasında da öğretmen adaylarından bazıları ilgi çekici afişlerle öğrencilerin ve halkın müzelere olan ilgisini arttırmayı önermiştir. Bu çalışmada da benzer gerekçelerle görsel sanatlar öğretmen adaylarının müze rehberi ve müze posterinin işlevini ve önemini anladıkları ve gerekli gördükleri saptanmıştır.

Görsel sanatlar öğretmen adaylarının Müze Eğitimi ve Uygulamaları dersinde gerçekleştirdikleri sanatsal çalışmalara ilişkin görüşleri değerlendirildiğinde ise böyle bir uygulamanın dersi daha keyifli hale getirmekle birlikte farklı disiplinlerle ve müzedeki

eserlerle/nesnelere öğretmen adayları arasında ilişki kurmayı sağlama ve kendini ifade etmeyi geliştirme anlamında öğretmen adaylarına katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmanın giriş kısmında örnek verilen sanatsal çalışmalarda görüldüğü gibi bu ders sadece mesleki beceriler anlamında değil sosyal anlamlar üretme anlamında sosyal boyutta, kendini ifade etme anlamında duygusal boyutta, yaratıcı düşünme anlamında sanatsal boyutta da öğretmen adaylarına katkılar sağlamıştır. Karadeniz (2014) de benzer görüşte olduğunu şu sözlerle ifade etmektedir: “Müze ya da galerilerdeki uygulamalar ve atölye çalışmaları, katılımcıların müzede anlam yaratmalarını sağlamakta ya da onlara kendi çalışmalarını sürece doğrudan katılarak üretme fırsatı sunmakta, böylece müze izleyicisinin müzeye olan bağlılık duygusunu geliştirmektedir” (Karadeniz,2014,s.177).

Görsel sanatlar öğretmen adaylarının dersin amacına ilişkin görüşleri değerlendirildiğinde ise bu dersin amacını daha çok öğretmenlik mesleği açısından ele alarak müzeden eğitim ortamı olarak yararlanabilmeyi öğrenmeyi dersin başlıca amacı olarak gördükleri bununla birlikte müzeleri tanımak ve müze bilinci geliştirmeyi de amaçlar arasında gördükleri saptanmıştır.

Buna karşın öğretmen adaylarının ders öncesi bu derse ilişkin beklentilerinin bu amaçlardan daha sınırlı bir kapsamda olduğu görülmüştür. Bu anlamda dersin içeriğini önceden öğretmenlik mesleği ile pek ilişkilendirmedikleri, ders sonrasında ise bu dersti öğretmenlik deneyimi açısından anlamlı buldukları anlaşılmaktadır.

Görsel sanatlar öğretmen adaylarının dersin süresine ilişkin görüşleri değerlendirildiğinde ise çoğu öğretmen adayı süreyi yeterli bulurken, bazı öğretmen adayları ise sürenin artırılmasını önermişlerdir. Karadeniz (2014) de eğitim fakültelerinde okutulan seçmeli müze eğitimi derslerini saat bakımından yeterli bulmadığını, derslerin uygulama aşamalarında müzelere geziler düzenlendiğini ancak müze gezisi ve uygulama için ders saatlerinin yetersiz kaldığını dile getirmiştir.

Araştırmada görsel sanatlar öğretmen adaylarının çoğu dersin programdaki yerinin 4. sınıf öncesi olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Son sınıftaki öğretmen adaylarının KPSS hazırlık sürecinde oldukları bunun yanı sıra ALES, YDS gibi sınavlara çoğunlukla bu dönemde hazırlandıkları ve dersin kapsamı da göz önünde bulundurulduğunda dersin programdaki yerinin tekrar düşünülmesi gerektiği sonucuna ulaşılmaktadır.

Görsel sanatlar öğretmen adaylarının ders kapsamında karşılaştıkları zorluklar ve sorunlara ilişkin görüşleri değerlendirildiğinde ise öğretmen adaylarının grup çalışmasında yaşadıkları kişisel problemlerin yanı sıra müzelerden kaynaklanan, müzede bilgiye ulaşma zorluğu ve müze yetkililerinin ilgisizliği gibi problemler öne çıkmaktadır. Akman vd. (2015) tarafından yapılan araştırmada da benzer sorunlar dile getirilmiştir. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenleri müze eğitiminde karşılaştıkları sorunlar olarak; müze çalışanlarının ilgisizliği ve bilgilendirme yapmada isteksiz oluşları, müze ile ilgili bilgi verecek görevlinin olmaması, müzelerle ulaşım problemi gibi benzer problemleri dile getirmişlerdir. Gökmen (2004) tarafından yapılan ankette de ilköğretim öğretmenleri müzelerde eğitim açısından gördükleri en büyük eksikliği bilgilendirmenin olmaması (%58) olarak belirtmişlerdir. Benzer şekilde, Selanik Ay ve Kurtde Fidan'ın (2014) araştırmasında da öğretmen adayları, öğrencilerin seviyesine uygun biçimde bilgi veren müze yetkililerinin olmadığını dile getirmişlerdir. Çetin (2002) de aynı soruna işaret ederek bireysel çabalar dışında müzelerde müze pedagojisi alanında uzman eleman olmadığını, eğitimde de müzelerden yararlanmaya ilişkin sistematik aktivitelerden söz etmenin çok güç olduğunu dile getirmiştir. Bu nedenle de ülkemizin kültürel kaynaklarının eğitim amaçlarına uygun olarak kullanılmadığını bunun da çağdaş eğitim sistemimizin en önemli sorunlarından biri olduğunu vurgulamıştır.

Görsel sanatlar öğretmen adayları ile yapılan görüşmede müzelerdeki düzensiz sergilemenin motivasyon açısından olumsuzluğuna da ayrıca dikkat çekilmiştir. Benzer şekilde sergi düzenlemesinin önemini vurgulayan Atagök'e (1999) göre görsel algılamada ferahlık,

sergilemedeki düzen izleyicinin daha uzun süreli dikkatini sağlamada önemli bir unsurdur. Bu anlamda müze ortamının insanın rahatlıkla gezebileceği iklim koşullarına ve ışığa sahip olması birincil derecede önem kazanmaktadır. Yavuzoğlu-Atasoy'a (1999) göre de müze ziyaretçilerinin dolaşım süreleri ve konforları onların algılama biçimi ve düzeyini doğrudan etkilemektedir ve bunun sonucu olarak da sergi/sergileme eğitsel açıdan yararlı ya da yararsız olabilmektedir. Müzedeki sergilemenin müzede eğitim açısından önemini Adıgüzel (2006) ise şu sözlerle ifade etmiştir: “Müzelerin eğitsel açıdan değerlendirilmesi sürecinde ilk olarak nesnelere algılandığı sergi düzeninde, sağlıklı ve amaca kolay ulaşma açısından, sıkıcı olmayan bir sunumun göz ardı edilmemesi gerekir” (Adıgüzel, 2006, s.34).

Görsel sanatlar öğretmen adaylarının derste edindikleri teorik bilgilere ilişkin görüşleri değerlendirildiğinde ise derste edindikleri teorik bilgileri yeterli gördükleri ama kalıcı öğrenme adına uygulamaları daha çok benimsedikleri anlaşılmaktadır. Bu sonuç ders kapsamında yapılan müze rehberi, müze posterleri ve sanatsal çalışmaların önemini ve gerekliliğini bir kez daha öne çıkarmakta, dersi sadece teorik bilgiler eşliğinde yürütmenin kalıcı öğrenme adına olumlu olmayacağını göstermektedir.

Görsel sanatlar öğretmen adaylarının dersin katkılarına ilişkin görüşleri değerlendirildiğinde ise müzede eğitim gerçekleştirme becerisi, müzeleri daha iyi tanıma, kültürel mirası koruma ve müze bilinci kazanma gibi pek çok katkının yanı sıra müze sevgisi bağlamında da dersin katkı sağladığı görülmektedir. Bu anlamda dersin katkıları meslek becerisi geliştirme ile sınırlı kalmamıştır. Buyurgan ve Mercin'e (2010) göre de “zaten bu dersin en önemli amaçlarından biri de geleceğin sanat eğitimcilerine müzeleri sevdirmek ve olabildiğince etkileyici müze ziyaretleri ile onlara müzelere gitme alışkanlığı kazandırmaktır” (Buyurgan ve Mercin, 2010,142).

Araştırmada görsel sanatlar öğretmen adayları, dersin daha etkili ve verimli gerçekleştirilmesi için ders mekânının derse uygun olarak iyileştirilmesi, derste grup çalışması yerine bireysel

çalışma yapılması ve müze gezilerine daha fazla zaman ayrılması gibi öneriler getirmekle birlikte karşılaştıkları en büyük problemlerden biri olan müze yetkililerinin ilgisizliği ve müzede bilgiye ulaşma sorununun kalkması anlamında işbirliği yapılmasını da önermişlerdir. Müzelerle işbirliği yapılmasını genel olarak müze eğitimi açısından değerlendiren Zilcioğlu (2008) da müzelerde yapılan etkinliklerde müze eğitimi uzmanlarının yer almasının sağlanmasını ayrıca müzelerle okullar ve üniversitelerin yakın işbirliği içinde olmasının ve bunu sağlayacak yasal düzenlemelerin yapılmasını önermektedir.

Yapılan görüşmede görsel sanatlar öğretmen adayları ayrıca bu dersin sadece Resim-İş Öğretmenliği Programında değil eğitim fakültelerinin diğer bölümlerinde de yer alması gerektiğini ifade etmişlerdir. Selanik Ay ve Kurtde Fidan'ın (2014) çalışmasında da öğretmen adaylarından bazıları eğitim fakültelerinde ders programlarına müze eğitimi dersi konulmasını önermiştir. Özsoy ve Mercin (2003) de ilköğretim okullarındaki resim-iş derslerinin altıncı sınıfa kadar sınıf öğretmenleri tarafından yürütüldüğünü ve bundan dolayı Müze Eğitimi ve Uygulamaları dersinin sınıf öğretmenliği bölümlerinde de yer alması gerektiğini ifade etmiştir.

### **Öneriler**

Araştırma sonucunda Müze Eğitimi ve Uygulamaları dersi ve bu dersin daha etkili ve verimli gerçekleştirilmesine ilişkin şu öneriler getirilebilir:

- Dersin gerçekleştirildiği sınıfın tartışma ve uygulamalara uygun olarak düzenlenmesi ya da dersin uygun atölyelerde gerçekleştirilmesi
- Dersin programdaki yerinin yeniden gözden geçirilmesi
- Müzede gerçekleştirilecek uygulamalar öncesi müze yetkilileriyle koordinasyon sağlanması (yapılacak çalışmalara ilişkin detaylı bilgi verilmesi, bu çalışmalar için müzeden beklenen yardımları da belirten resmi yazışmaların gerçekleştirilmesi)

- Öğretmen adaylarının müzelere ilişkin eleştirel bakışını geliştirmek ve müze yetkililerine ve ilgililere sunmak adına ders kapsamında müzelerdeki sorunlara ilişkin ayrı bir rapor (müze değerlendirme çalışması) hazırlanması
- Derste gerçekleştirilecek projeler için gruplar oluşturulmadan önce öğretmen adaylarının işbirliği becerilerini kullanmaları bağlamında motive edilmesi, işbirliği sağlanamayacağı düşünülüyorsa grup çalışması yerine bireysel çalışmalar yaptırılması
- Ders kapsamında müze eğitiminde önemli bir ders materyali olan müze rehberi ve müze posterleri (afiş) çalışmalarına mutlaka yer verilmesi
- Ders kapsamında müzelerdeki eserlerden/nesnelere yola çıkarak öğretmen adaylarının serbest özgün sanatsal çalışmalar yapması ve bu yolla yaratıcılıklarının, kendini ifade etme, sorgulama becerilerinin gelişmesine ve mesleki anlamda ilerde yapacağı bir uygulamayı birebir deneyimlemesine imkân tanınması
- Bu dersin eğitim fakültelerinin diğer bölümlerinin programlarında da yer alması.

### Kaynakça

- Adıgüzel, Ö. (2006). Okul Dışında Farklı Bir Öğrenme Ortamı Olarak Çocuk Müzeleri. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*. Cilt 4, Sayı 14, 32-41
- Akman, B. vd. (2015). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Müze Eğitimine İlişkin Görüşleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 28(1), 97-115.
- Alpagut, B. (2006). Kent Müzelerinde Nasıl Bir Eğitim?. *Kentler ve Kent Müzeleri: Kent Müzeleri Uluslararası Sempozyumu 21-22 Nisan 2006, Antalya*, 117-121.
- Atagök, T. (1999). Müze-Toplum İlişkisinde Eğitim. *Yeniden Müzeciliği Düşünmek*. Yıldız Teknik Üniversitesi Basım-Yayın Merkezi, İstanbul.
- Buyurgan, S. ve Mercin, L. (2010). *Görsel Sanatlar Eğitiminde Müze Eğitimi ve Uygulamaları*. (Ed: Vedat Özsoy). 2. Baskı. Görsel Sanatlar Eğitimi Derneği Yayınları 2, Ankara.
- Çetin, Y. (2002). Çağdaş Eğitimde Müze Eğitiminin Rolü ve Önemi. *Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*. Sayı 8, 57-61.
- Gökmen, C. O. (2004). *İlköğretim 1. Kademedeki Müzelerin Öğretim Ortamı Olarak Yeri*. Tezsiz Yüksek Lisans Projesi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- İlhan, A. Ç. (2002). Öğrenme ve Öğretme Sürecinde Müzeler. *I. Uluslararası Katılımlı Öğrenme ve Öğretme Sempozyumu*, Marmara Eğitim Fakültesi, İstanbul
- Karadeniz, C. (2014). Çağdaş Müzelerde Eğitim Yaklaşımları: Çocuk Müzeleri ve Bilim, Teknoloji ve Keşif Merkezleri. *Müzeler, Oyunlar, Oyuncaklar ve Çocuklar*. (Haz: Dilek Maktal Canko). Dokuz Eylül Üniversitesi Yayınları, İzmir.
- Mamur, N. (2015). Resim-İş (Görsel Sanatlar) Öğretmen Eğitimi ‘Müze Eğitimi ve Uygulamaları’ Dersinde Görsel Kültür Kuramının Kullanımı. *E- Journal of New World Sciences Academy-Education Sciences*, 1C0631.10, (1), 29-53  
<http://dx.doi.org/10.12739/NWSA.2015.10.1.1C0631>

- Mercin, L. (2008). Görsel Sanatlar Dersinin Müze ve Sınıf Ortamında İşlenişine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Değerlendirilmesi, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt 7, sayı 21, 325-336
- Onur, B. (2012). *Çağdaş Müze Eğitim ve Gelişim: Müze Psikolojisine Giriş*. 2. Baskı. İmge Kitabevi Yayınları, İstanbul.
- Özsoy, V. ve Mercin, L. (2003). Sanat (Resim) Eğitiminde Müzelerin Kullanılmasında İlgili Kurum ve Kuruluşların Karşılıklı Görev ve Yükümlülükleri, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, C:1, S:3, Ankara
- Selanik Ay, T. ve Kurtdeğede Fidan, N. (2014). Öğretmen Adaylarının Sosyal Bilgiler Dersinde Müzelerden Yararlanmaya İlişkin Görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt 13, Sayı:48, 69-89.
- Şar, E. ve Sağkol, T. (2013). Eğitim Fakültelerinde Müze Eğitimi Dersi Gerekliliği Üzerine. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı:20 (2013-2), 83-90.
- Tezcan Akmehmet, K. (2015). Müzeler ve Eğitim. *Müzecilik ve Sergileme*. Anadolu Üniversitesi Yayını No:2958, Ankara.
- Tezcan Akmehmet, K. (2014). Eğitim ve Müzeler. *Müzeler, Oyunlar, Oyuncaklar ve Çocuklar*. (Haz: Dilek Maktal Canko). Dokuz Eylül Üniversitesi Yayınları, İzmir.
- Tezcan Akmehmet, K ve Ödekan, A. (2006). Müze Eğitiminin Tarihsel Gelişimi, *İTÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt:3, Sayı:1, 47-58
- Uçar, A. (2014). Sanat Eğitiminde Müzelerin Eğitimsel Roller ve İşlevleri, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 107-117
- Ülkü, C. (2009). Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Öğrencilerinin Mersin Resim ve Heykel Müzesi'ndeki Sanat Deneyimi Üzerine Bir Çalışma, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 5, Sayı 1, 17-27



Yavuzoğlu-Atasoy, N. (1999). Çağdaş Eğitimde Müzenin İşlevi. *Yeniden Müzeciliği Düşünmek*. Yıldız Teknik Üniversitesi Basım-Yayın Merkezi, İstanbul.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. 8. Baskı. Ankara: Seçkin Yayınları.

Zilcioğlu, Ş. (2008). *Çocuk Müzeleri ve Müze Eğitimi*. (Haz. Bekir Onur). Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları No:14, Ankara.

### **Extended Abstract**

The museums gain more and more importance in visual arts education as multifaceted learning and living spaces. It is aimed to visual arts teacher candidates acquire knowledge and skills relating to benefit effectively and efficiently from museums for educational purposes with the 'Museum Education and Practices' course which is 4 hours a week in Undergraduate Programs of Arts and Crafts Education. In this study, it is aimed to introduce suggestions concerning more effective and efficient implementation of this course by taking into consideration the experiences and opinions of the students attending the Museum Education and Practices course in the Department of Fine Arts Education of Anadolu University in 2015-2016 academic year. Qualitative research approach was adopted in the research process and focus group interview was made with 6 teacher candidates. In the focus group interview, the teacher candidates had been asked about their expectations about this course, their opinions about the purpose of the course, their thoughts about the practices they made in the course and their theoretical knowledge about the course, their opinions about the duration of the course and its' place in the program. In addition, their opinions had been taken about the contributions that the course had provided to them, the topics they had been challenged in the course, the problems they had been experienced. Finally, they had been asked to make proposals for more effective and efficient implementation of this course. The data obtained at this focus group interview were analyzed through descriptive analysis. When the opinions of visual arts teacher candidates about the museum education and practices course are evaluated in general; it is concluded that they find museum guide and poster work necessary for the museum tour and preparatory process, artistic works contribute to permanent learning and creativity. In addition, it was understood that taking advantage of the museum as an education environment is seen as the main goal of the course by the participants, on the other hand, before the course they had been lower expectations from the course such as only recognizing

the museums. Visual arts teacher candidates stated that while the duration of the course is mostly adequate, the place of the course in the program should be before the 4th grade. The problems that they faced during the course are the difficulty of accessing information in the museum and the lack of interest of the museum officials. However, it is understood that the theoretical knowledge they have obtained is adequate, but they have adopted practices more on behalf of permanent learning. As a contribution of the lesson, the skill of realizing the education in the museum, the museum consciousness and winning the love of the museum come to the forefront. In the context of the opinions of the visual arts teacher candidates, to perform Museum Education and Practices course more effective and efficient the suggestions can be introduced such as the course shall take place in 6th semester, the course shall be in workshop-like environments or museums instead of classrooms, in the scope of the course there must be museum guide, poster and artistic practice studies, it shall be given more attention to individual works rather than group works, it shall be allocated more time to the practices in the museum in regard to the theoretical narration, it shall be coordinated with museum officials before the implementations to be held in the museum and museum officials shall be informed about the problems previously encountered, a separate report about the problems in the museums shall be prepared to visual arts teacher candidates in order to enhance their critical views to the museums and submit to the museum officials.

**Feasibility of Computer Assisted English Proficiency Tests in Turkey:  
A Field Study<sup>1</sup>**

Belgin AYDIN

Anadolu University, Turkey

baydin@anadolu.edu.tr

Murat POLAT

Anadolu University, Turkey

mpolat@anadolu.edu.tr

Serkan GERİDÖNMEZ

Anadolu University, Turkey

sgeridon@anadolu.edu.tr

Emel AKAY

Anadolu University, Turkey

eakay@anadolu.edu.tr

**Abstract**

The content and administration procedures of proficiency tests, the difficulties faced and the perception of “proficiency” in schools of foreign languages in Turkish context are issues worth focusing on. One of the comprehensive studies on this topic was conducted by Aydın, Akay, Polat and Geridönmez (2016) in which they conducted a series of interviews with the administrators of 12 schools of foreign languages in Turkey as a part of a Scientific Research Project of Anadolu University. One of the striking findings of this study was the willingness and enthusiasm of administrators for computer assisted language proficiency tests. They stated that this practice may bring certain advantages regarding work load and quality. Therefore, two international test providers which design and administer such tests were visited within the scope of this research project to gather information about the technical and procedural information regarding the following issues: the reasons of the transition from paper-based tests to computer-based ones; the decisions taken prior to transition and preliminary works; the advantages and difficulties of computer based tests; and automatic scoring practices. This paper aims to report the results of these interviews by suggesting a possible path to develop our nationwide computer based proficiency test. development of the student.

**Keywords:** Language testing, Language proficiency, Paper based and computer based testing, Proficiency exam

---

<sup>1</sup> Research paper, Received: 10.01.2017 Accepted: 13.02.2017

## **Introduction**

It is a clearly established fact that testing is an inevitable component of language teaching process. Not surprisingly, it is also the mostly discussed phenomenon in Turkish higher education system (Altınışdört, 2010; Aydın, 2000; and Bayraktaroğlu, 2010). The variety of practices considering the foreign language proficiency are the main sources of the concerns. Language proficiency tests prepared by the institutions, lack of agreed content and the administration framework, and disparities of the concept of “proficiency” bring about several variations and drawbacks in practical and theoretical terms. Therefore, focusing on proficiency tests is an issue worth studying because of the above mentioned problems and concerns.

One of the recent studies on this topic was carried out by Aydın, Akay, Polat and Geridönmez (2016) in which they conducted a series of interviews with the administrators of 12 schools of foreign languages in Turkey as a part of a scientific research project of Anadolu University. The aim of this study was twofold. It aimed to explore the practices used or offered by the universities to prepare reliable and valid language proficiency tests, and to discuss the feasibility of these practices in their contexts. The study also aimed to gather opinions from these state universities in Turkey about the use of computer assisted assessment techniques in the assessment of language proficiency, as well as to identify the existing practices, if there are any. The universities involved in that study were chosen among those listed in Turkey Special Listing mentioned in University Ranking by Academic Performance – Turkey - URAP-TR (URAP, 2013). The criterion for the choice of these state universities was the highest number of students enrolled each year. The video recorded interviews were conducted with the directors and the testing unit members—if they were available- of the participant universities. Accordingly, a total of 12 directors and 26 testing unit members of School of Foreign Languages in the following state universities participated in the study: Anadolu,

Ankara, Boğaziçi, Çukurova, 9 Eylül, Erzurum Atatürk, Gazi, Hacettepe, İstanbul, İstanbul Technical University, Middle East Technical University and Selçuk. The data were collected through focus group interviews conducted by using a semi-structured interview form prepared by the researchers. These video recorded interviews were later transcribed and analyzed to determine the themes mentioned.

The findings revealed a detailed picture of the current practices of universities regarding language proficiency tests, the problems they encounter in the process of preparation, administration, and evaluation and their attitudes towards computer assisted language assessment. The most prominent findings of the study can be summarized as follows:

- The perceptions of the institutions about language proficiency differ to a great extent; there is a lack of commonly agreed standards. While most of the institutions state taking CEFR as the basis for their proficiency concept, the way they perceive proficiency is highly affected by their context-specific conditions and beliefs. Therefore, even if a student receives language education in another institution, the language level they receive is not accepted by most of the schools delivering similar education. Even nationally recognized YDS (Foreign Language Test administered by OSYM- Measurement, Selection and Placement Center) is believed to be inadequate in determining language proficiency.
- They all believe in the importance of involving all skills in a proficiency test; namely reading, listening, writing and speaking. Yet, most of them cannot assess speaking skill due to practical reasons.
- Most of the institutions stated not having sufficient human resources and technical equipment for the preparation, administration and assessment procedures of proficiency tests. These tests are mostly prepared and

administered by the instructors assigned for this job or volunteers to do it. The number of staff in testing units who received education in assessment and evaluation is quite low.

- They also stated experiencing certain problems in administration of proficiency tests. It is not possible to pilot the tests due to time limitations both for administration and assessment procedures. Due to high number of students, tests are in multiple-choice format and the statistical analysis of test results are not done by experts in most institutions because of the reasons mentioned above.
- All the universities that took part in the study emphasized the necessity of establishing certain standards in foreign language education. Also, all of them except one stated that they support the idea of developing a nation-wide proficiency test by using technology.

The data obtained from the leading universities of Turkey clearly reveals that there are problems and remarkable differences among universities regarding the preparation, administration and assessment of proficiency tests. Besides, it seems inevitable to benefit from technology to catch up with developed countries in terms of test preparation and assessment processes and to prepare a test that is close to internationally recognized language tests in terms of validity, reliability and usability. One of the striking findings of this study is the willingness and enthusiasm of the administrators for computer assisted proficiency tests. They stated that such a practice will bring certain advantages in terms of work load and quality of the tests.

The second step of the project was visiting two of the internationally recognized testing organizations abroad - namely, Educational Testing Service (ETS) and Pearson. The aim of this visit was to collect information on technical and procedural aspects of the administration

of international computer based tests. The first visit was on August 24<sup>th</sup> 2015 to ETS in Princeton, New Jersey and the second one was on 27<sup>th</sup> and 28<sup>th</sup> August 2015 to Pearson in Menlo Park, California. The participants were the directors and experts responsible for various stages of the preparation, application and various stages of the development, operation, and validation of their tests. Due to the security and confidentiality policies of the organizations, these interviews were not recorded or taped. The researchers took notes during the interviews.

The aim of this paper is to report the findings from the interviews conducted with the professionals in the testing organizations visited. The ultimate aim is to suggest a possible path to develop our nationwide computer based proficiency test. The content analysis of the results combining the applications of both institutions will be reported in the following categories suggesting some implications for Turkish context: The reasons of the transition from paper based tests to computer based ones; the decisions to be taken prior to transition and preliminary works; the advantages and difficulties of computer based tests; and automatic scoring practices.

## **Findings**

### **The reasons of the Transition from Paper Based Tests to Computer Based Ones**

Deciding to digitalize language testing is an important milestone for the institutions operating in the field of testing and assessment and for educational organizations. Since the ultimate aim of these visits is to collect information about the feasibility of computer assisted English proficiency tests in Turkey, one of the most important issues to consider is the motives of these institutions for the transition from paper based tests to computer based ones. A considerable number of reasons stated during the meetings will be presented in detail in this section.



One of the main reasons of such a transition was the changes in the policies of the institution regarding test contents and administration procedures. Due to the recent trends and developments in educational assessment, both institutions visited in this study conducted research and held meetings to discuss necessary changes in their policies to keep up with these current trends and developments. Both institutions stated this as the most important motive for such a transition. They believed that this was also a necessity to keep or increase market share in the sector.

The second reason mentioned by these institutions was the potential of increased security in test administrations. It is certain that test security is one of the most important issue that test designers and administrators should take into consideration. Advanced computer technology now provides high levels of security in terms of storing and transferring data; therefore, it is possible to store test items in the form of a question bank and transferring the test data to and from test centers in a more secure and faster way compared to paper based test practices thanks to developed crypto technology. The institutions also stated that this practice reduced paper work and shipping procedures to a great extent.

Thirdly, digitalized test design is assumed to enable test designers to include certain functions and constructs in the content such as interaction and voice recording, which is not practical and feasible in paper based test administrations. Many more functions can also be added as technology develops.

Another motive mentioned regarding the transition to computer based testing was innovation. Both institutions stated that integrating innovative trends and practices into test designs would bring a new dimension to testing. They also mentioned that innovation brings a new vision and motive for both test designers and test takers since individuals are enthusiastic about trying new and modern practices.

Similar to that motive, increasing positive public opinion towards the integration of technology into life practices was another factor triggering digitalization in the field of testing. Today, individuals strongly support the idea of computer use in every field since such practices save time and reduce workload in many applications. Therefore, it is inevitable that the use of computer in language testing will bring similar advantages to the field and practices. In short, the institutions felt the need to meet such a demand from the public by digitalizing their test designs.

Still another important reason stated was the wish to prepare and administer more efficient tests in terms of time, workload and content. It is believed that computer-assisted testing enables test designers and administrators to save time, reduce workload and to prepare more interesting contents.

Finally, faster scoring was mentioned as a very important motive for transition to computer-assisted testing. Since paper based tests requires the transfer of booklets and writing papers to the center via shipping and later the assessment procedures by human raters take a long time, these institutions searched for the ways to make assessment of writing and speaking parts of the tests faster by benefitting from advanced technology. These attempts resulted in “automated scoring”, which made it possible to make assessment of writing papers and speaking interviews in split seconds. This was actually the most important practical outcome of computer-assisted testing practices, as stated by the interviewees.

In summary, keeping up with recent trends, increasing security, having more flexibility in the content of the tests, addressing public demand, preparing more efficient tests in a shorter time with reduced workload, more interesting content and finally more efficient and faster scoring were the main reasons for the transition from paper based tests to computerized tests.

### **The Decisions To Be Taken Prior to Transition and Other Preliminary Works**

It is clear that transition to digitalized language testing is an important step for institutions, so it is essential to make certain decisions and do some preliminary analyses prior to transition. The interviews in these institutions revealed some of these decisions and steps to be taken regarding prior to such a transition.

One of these was whether to link the scores taken from computer-assisted testing applications to traditional paper based test or design them as separate tests testing different constructs. This decision certainly affects test design, its content and administration procedures. The second decision to consider was whether continuous testing or timed-date testing would be a better option for computer-assisted testing. Both have advantages and disadvantages depending on administration procedures and facilities. In continuous testing, test takers have the chance to take the tests whenever they wish to, and it is easier to solve problems in continuous testing since it is an ongoing process and there is time to make necessary changes when problems occur. However, it has also certain disadvantages such as high levels of item exposure, higher security risks, the need for a large pool of items and cost. As for timed-date testing, there are dates and times scheduled for the tests and test takers apply for each session and take the tests. Moreover, it is easier to control item exposure and to carry out post equation. However; it is necessary to have more tests seats, and scoring is slower compared to continuous testing. Therefore; these conditions should be taken into consideration while planning to initiate a transition to computer-assisted testing.

In addition, financial issues are one of the important factors to consider during transition to computer-assisted testing. Since this type of testing depends on advanced technology to a great extent, expenses are high for most applications. Automated scoring requires

sophisticated and costly software and programming. As a result, a careful and detailed financial plan must be made before digitalizing tests.

The next decision to make is whether the test will be adaptive or linear. In adaptive tests, the software releases the test items according to the level of the test taker. It is obvious that this application requires more advanced and expensive technology. As for linear testing, test items are the same for each test taker and do not change according to test takers' level. The factors to be considered for this decision are the number of students, test items, technical specifications and configuration of computers.

In addition, educational institutions should carry out a detailed analysis regarding their facilities and abilities for such a transition to determine the advantages and disadvantages of the transition. Besides, the institutions should make sure that they have the necessary infrastructure and expertise to carry out equation of the tests since it is important to have equal tests for each test takers. Finally, the procedures for the administration of the test should be planned according to the diverse conditions of test centers. Such diversities may require different procedures.

As a result, how the scores will be evaluated and reported to the test takers and the institutions, when the test will be delivered, what kind of financial plan will be followed and what facilities test centers should have are all important decisions to be taken before transmitting to computer based tests.

### **Advantages of Computer-assisted Testing**

The most important motive for these two institutions to plan a transition from paper based tests to computer based ones is the advantages of digitalizing test design. One of these advantages of computer-assisted testing is that it allows continuous testing and more flexible time for scoring since test takers take the test in different sessions at flexible times. It is clear

that this flexibility decreases the amount of the tests or papers to be graded at one time and the workload on graders to a great extent. This situation also gives test takers flexibility to take the test according to their own schedule. Secondly, it was mentioned that a question bank can be created more effectively and detailed statistical analyses are done more easily and quickly since test data are stored digitally and can be accessed anytime easily. Thirdly, tests take shorter time if they have adaptive formats since test items are released according to the level of test takers, and low level learners do not have to answer all the items in the test. In addition, it is possible to prepare different forms of the test to reduce the risk of item exposure and have higher security. The other advantages are related to assessment procedures. Computer-assisted testing makes central assessment easier and more effective. Finally, it is technically possible to apply automated scoring in computer-assisted testing. To summarize, a flexible schedule in both taking and evaluating the tests, a less workload for graders, a more effective test preparation and analysis, a less time period necessary to take the test and finally easier and more effective assessment procedures can be listed as the most important advantages of computer based tests.

### **Disadvantages of Computer-assisted Testing**

Although computer-assisted testing has considerable advantages, there are some disadvantages that should be considered prior to the transition to computer-assisted testing. One of these drawbacks is the necessity of a considerably large pool of test items in order to have parallel forms of the test, especially when continuous assessment is preferred. At this point another difficulty arises, which is the challenge of preparing parallel forms of the test. This is very important for the reliability and validity of the test. Tests designers must be sure that each test taker is exposed to parallel items in each test. This process requires detailed analyses before and after the administration of the tests and hard work. It is recommended to have experts to carry out this process.

Another concern is the security of question bank and test administration process. Although this is also a concern for paper-based tests, computer-stored test items and test data are vulnerable to cyber-attacks. Therefore; it is recommended to install special software to ensure security of the data, which also increases the cost to some extent.

Still another challenge was mentioned as potential technical problems such as power cut, software and hardware problems and computer configuration and compatibility issues. Such technical problems might cause serious problems during the administration of the test, so it is essential to make sure that they will not occur anytime. Such problems might also affect the reputation of the institution negatively.

In addition, it was stated that test cost might be a concern if the number of test takers is low. Since it is a costly setup, a low number of participants could not adequately compensate for the expenses that would need to be outlaid.

As for the increased validity and reliability, it is necessary to scientifically compare the scores with those taken from traditional paper based tests. Such an analysis and equation is a good indicator for the validity and reliability of the test.

Another problem may occur for those test takers who are not good at using computers and do not feel comfortable while writing and speaking to a computer screen since this situation may affect their real performance. However, it is predicted that technology-competent new generation will solve this problem easily. Besides, there might be some pre-training sessions to increase the familiarity of test takers for this new testing environment.

Finally, the cost and complexity of automated scoring might cause burden for both test designers and institutions although it decreases the work load and grading time at the end. It is the institutions' decision to make whether it is worth doing automated scoring or not. It was

also stated that, in the near future, due to advancing technology and the availability of experts in the field, this concern might not be a problem for institutions and test designers anymore.

### **Automated Scoring**

One of the striking innovations brought by computer-assisted testing is automated scoring. With the advances in new technology and artificial intelligence, automated scoring is becoming more popular and more reliable in testing environments. Although this practice is still developing, it is predicted that it will be the most common way to assess writing and speaking performance of test takers to make grading process far faster than human rating.

### **Conclusion and Implications**

The results of the study by Aydın et.al (2016) and this study explicitly imply the possibility of a transition from paper based test system to a computer based one. It is clear that due to the problems experienced in assessing the proficiency level of language learners at the preparatory programs in Turkey, a more efficient, practical and scientific solution is essential. The solution could be establishing a computer based testing system from which all institutions can benefit. In order to do this, there are some implications we need to get as the experts in the field point out.

Computer based assessment has certain advantages which give us very good reasons for a transition from paper based to computer based testing such as increased security, more flexibility and efficiency in terms of content, delivery and scoring. However; jumping into a system without taking necessary precautions and making necessary planning would bring more problems rather than solving the existing ones. There are decisions to be made and serious questions to be answered considering all the stages of such a transition process starting from pre-planning to assessment:

### **Pre-planning**

- Do we really want to have a transition from paper based testing to computer based one? Is it necessary for our context? What would be our reasons to do so? Will it bring a solution?
- Do we have sufficient financial resources to realize such a transition?
- Do we have experts in the area?
- What facilities and abilities do we have?

### **Planning**

- What will be included in the tests? Who will review them? When?
- Who will prepare the questions?
- How will the questions be stored?
- How will the tests be delivered?
- When will the tests be delivered?
- How often will the tests be delivered?
- How will the reliability and validity be constructed?
- How will the tests be evaluated (human, machine or blended)?
- What kind of a program will be used in automated scoring? Who will prepare it?
- Who will be the raters? How will they be selected, trained and monitored?
- Who will give feedback to the test items? When and how?



- What kind of rubric(s) will be used for assessment? Who will develop it or them? How and when?

### **Delivering**

- Who will be responsible for the delivery?
- How will the center be controlled?
- How will the arising problems be solved?

### **Assessment**

- Who will evaluate the results?
- When will the results be evaluated?
- How will the results be delivered?

All of the questions mentioned above should be answered before making the decision to prepare computer based tests. However, the most important issue even before taking such a decision is having national standards for English language teaching in Turkey. As mentioned very frequently nowadays, the Turkish higher education system has problems in language teaching. Although a great deal of time, energy and money is spent on this issue, the results of the meetings and the studies all pinpoint the problems experienced in language teaching and the unsatisfactory success gained in Turkey (YÖK, 2015, Yabancı Diller Yüksekokulları Yöneticileri Toplantısı, 2015, British Council, 2015, Aydın, et al, 2016). All the references imply the necessity of having national standards as the first initial step of solving this problem.

With this study and the previous one conducted in this research project, we are suggesting that a team including professionals from English language teaching work together to come up with

our own solution. The group needs to include practitioners working in the area as well as the theoreticians. We strongly believe that by getting expert opinion and support from internationally accredited institution, Turkey has the potential of finding out its own context specific solution to address the needs of its own students.

We asked many questions in this paper and answering all of them is out of the scope of our aims and also out of our limits and expertise. We hope at these questions and many others not addressed in this study can act as preliminary step in finding answers to them.

## References

- Altıncı, G. (2010). Yabancı Dil Öğretiminde Nasıl Bir Ölçme-Değerlendirmeye İhtiyaç Vardır? *Kuramsal Eğitimbilim*, 3(2), 175-200.
- Aydın B., Akay E., Polat M., Geridönmez S. (2016). Türkiye'deki Hazırlık Okullarının Yeterlik Sınavı Uygulamaları ve Bilgisayarlı Dil Ölçme Fikrine Yaklaşımları. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16 (2).
- Aydın, S. (2000). İngilizce Öğretiminde Uygulanan Testlerle İlgili Sorunlar ve Çözümler. *Atatürk Üniversitesi K.K. Eğitim Fakültesi dergisi, Dil Bilimi ve Dil Öğretimi Özel Sayısı*, 4(1), 182-192.
- Bayraktaroğlu, S. (2010). Yabancı Dil Eğitimi Gerçeği, Yabancı Dilde Eğitim Yanılgısı. *Cumhuriyet Bilim ve Teknik* (CBT1221/18).
- British Council. (2015). *The State of English in Higher Education in Turkey: A Baseline Study*. Yorum Basın Yayın Sanayi Ltd. Şti, Ankara.
- URAP. (2013). *Ekim 2013 Basın Açıklaması*. Ankara, Urap Araştırma Laboratuvarı, ODTÜ Enformatik Enstitüsü. [Available online at <http://tr.urapcenter.org>], Retrived on November 25<sup>th</sup> 2015.
- Yabancı Diller Yüksekokulları Yöneticileri Toplantısı (2015). [Available online at <https://ydyotr.wordpress.com/toplantilar>] Retrieved on December 15<sup>th</sup> 2015.
- YÖK. (2015). *Bologna Süreci Nedir?* Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı, Uluslararası İlişkiler Birimi, Ankara. [Available online at <http://www.yok.gov.tr/web/uluslararasıiliskiler/bologna-sureci-nedir>] Retrived on November 27<sup>th</sup> 2015.

## **Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının TEOG Bağlamında Sosyal Bilgiler**

### **Öğretmenlerinin Görüşlerine Dayalı Olarak İncelenmesi<sup>12</sup>**

#### **The Analysis Of The Support And Training Courses Based On The Views Of The Social Sciences Teachers İn The Context Of The TEOG**

Uğur CANPOLAT

Ministry of National Education, Turkey

ugurhoca35@gmail.com

Mehmet KÖÇER

Nevşehir Hacı Bektaş Veli University, Turkey

mehmetkocer@nevsehir.edu.tr

### **Öz**

Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş sistemi olarak bilinen TEOG, Türkiye’de 8.sınıf öğrencilerinin bir üst basamak olan ortaöğretime geçişi için uygulanan ortak sınavlardan oluşan bir sistemdir. TEOG kapsamında açılan Destekleme ve Yetiştirme Kursları ise öğrencilerin, bu sınavda sorumlu olduğu derslerle ilgili kazanımların aktarılması konusunda eksiklerinin tamamlanmasını hedeflemektedir. Bu araştırmanın amacı, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokullarda yürütülen Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının, kurslarda görev alan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda incelemektir. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseni benimsenmiştir. Araştırmanın katılımcılarını 2014-2015 eğitim öğretim yılında Eskişehir ili merkez ve ilçelerinden ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenen 15 Sosyal Bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme ile toplanmış ve veriler içerik analizi yoluyla çözümlenmiştir. Veri toplama aracı ile ilgili uzman görüşünden yararlanılmış, gerekli düzenlemeler yapılarak araştırmaya başlanmıştır. Araştırma sonucunda Sosyal Bilgiler öğretmenleri genel olarak kursları yararlı bulduklarını ancak kursların yeni başlaması ve dershanelerin devam etmesi nedeni ile kurslara öğrenci katılımının az olduğunu; velilerin ve öğrencilerin bu kurslar hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını vurgulamışlardır.

<sup>1</sup> Research paper, Received: 25.11.2016 Accepted: 30.01.2017

<sup>2</sup> Bu makale 28-29 Nisan 2016’da Denizli Pamukkale Üniversitesi’nde düzenlenen 5. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu’nda bildiri olarak sunulmuştur.

Ayrıca, öğretmenler kursa katılım sağlayan öğrencilerde olumlu, rahat bir iletişim ortamının kurulmasından dolayı göreceli olarak ders ve sınav başarısının arttığını ve öğrencinin sosyal gelişimine katkı sağladığını da belirtmişlerdir.

**Anahtar Kelimeler:** Destekleme ve Yetiştirme Kursu, MEB, Sosyal Bilgiler, TEOG

### **Abstract**

TEOG, also known as the System for Transition from Primary Education to Secondary Education, is a system consisting of common exams applied to 8<sup>th</sup> grade students in Turkey for transition to the next stage, secondary education. The Supporting and Training Courses active within the framework of TEOG target at completing any possible insufficient gains of students in terms of the courses they are responsible for. The purpose of this research is examination of the Supporting and Training Courses in secondary schools reporting to the Ministry of National Education within the framework of the opinions of their Social Studies teachers. Phenomenology pattern, which is a qualitative research method, has been adopted in this study. The participants are Social Studies teachers determined with the method of criterion sampling from the center and districts of Eskişehir province in 2014-2015 academic year. The data of the research has been collected with semi-structured negotiations, and the data were analyzed via content analysis. Research has been started by making necessary arrangements after benefiting from an expert opinion about data collection tools. Social Studies teachers have underlined, as a result of the examination, that they find courses useful in general, however that participation of students is little because they have just started and private teaching institutions are still active; and that parents and students are not adequately informed about the courses. Furthermore, the teachers specified that course and examination success showed a relative increase in attending students because of the positive and comfortable communication environment, and that these courses also contribute to the social development of the student.

**Keywords:** The Supporting and Training Courses, MoE, Social Studies, TEOG

## Giriş

TEOG, Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2013-2014 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulamaya başladığı "Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş" sistemidir. Bu sistem, yurt içi ve yurt dışında bakanlığa bağlı kurumlarda bulunan 8. sınıf öğrencilerinin bir üst eğitim kurumuna geçmesi için uygulanmaktadır. Bu uygulamaya göre ortaokulların 8. sınıflarında Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji [Fen Bilimleri], Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, Yabancı Dil dersleri için dönemsel olarak yapılan sınavlardan, iki yazılısı olan derslerden birincisi, üç yazılısı olan derslerden ikincisi olmak üzere Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğüne [ÖDSGM] her dönem Merkezi Ortak Sınavlar [MOS] yapılmaktadır. Bu sınavlarda o döneme ilişkin Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] tarafından ilan edilen öğretim programlarında sözü edilen derslere ilişkin kazanımlar esas alınmaktadır. Bu sınavlardan elde edilen puanlar ile öğrencilerin 6, 7 ve 8. sınıflardaki yılsonu başarı puanlarının da hesaplanmasıyla bu iki veri birleştirilerek öğrencinin, ortaöğretim kurumlarına başvurması için gerekli olan Yerleştirmeye Esas Puanı [YEP] hesaplanmaktadır. Böylece öğrenciler elde ettiği puanıyla başarı sıralamasına girerek puanına uygun bir okula yerleştirilmektedir (MEB, 2015).

İyi bir YEP' e sahip olmak isteyen öğrencilerin MOS' a yönelik olarak çalışması ve sınav konularına yönelik eksiklerini gidermesi gerekmektedir. Bu konuda MEB, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında öğrenim görmekte olan ya da ortaöğretim kurumlarından mezun pozisyonda bulunan öğrencilerin bilgi eksikliklerini gidermek, yeteneklerini geliştirmek, derslerde başarılarını artırmak ve sınavlara hazırlanmalarına destek olmak amacıyla Nisan 2004'te "Milli Eğitim Bakanlığı Öğrencileri Yetiştirme ve Sınavlara Hazırlama Kursu Yönergesi" ni çıkarmıştır. Ancak 6528 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile eğitim sisteminde birçok düzenleme ile birlikte özel dershanelerinin dönüşümünün de

gerçekleştirilmiş olması nedeniyle yönergeyi tekrar düzenlemiştir. Bu yönerge incelendiğinde MEB belirlediği esaslar çerçevesinde özel kurumlara olan ihtiyacı ortadan kaldırmak veya en asgari düzeye indirmek, eğitimde fırsat eşitsizliğini ortadan kaldırmak adına kendine bağlı okullarda eğitim gören ile mezun olan istekli öğrencilere yönelik olarak “Destekleme ve Yetiştirme Kursları” açılması kararını almıştır. Buna göre öğrencilerin ve velilerin isteği üzerine MEB’ in yayınladığı haftalık ders çizelgesinde belirtilen derslerden kurs açmak için yeterli kursiyer sayısına ulaşılması, o dersi yürüten öğretmenin kurs vermek istemesi gibi gerekli şartlar sağlanması karşılığında ücretsiz kurslar açılabilecektir (MEB, 2014). Sınavlara yönelik çalışmak isteyen ve sözü edilen derslere yönelik eksiklikleri olan öğrenciler için bunun bir fırsat olabileceği düşünülebilir.

Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının açılması ile birlikte TEOG sistemindeki MOS’ a yönelik ortaokullarda Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Yabancı Dil, Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük, Sosyal Bilgiler gibi dersler önem kazanmıştır. Ortaokul öğrencilerinin, ortaöğretime geçişi sürecinde geleceğini etkileyecek derslerden biri de Sosyal Bilgilerdir. Sosyal Bilgiler, bireyin toplumsal varoluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı olması amacıyla; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset ve hukuk gibi sosyal bilimleri ve vatandaşlık konularını yansıtan; öğrenme alanlarının bir ünite ya da tema altında birleşmesini içeren; insanın sosyal ve fiziki çevresiyle etkileşiminin geçmiş bugün ve gelecek bağlamında incelendiği; toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ilköğretim dersidir (MEB, 2005). Sosyal Bilgiler, MEB ilköğretim kurumları haftalık ders çizelgesine göre ortaokul 5, 6 ve 7. sınıflarda okutulan bir derstir. 8. sınıfta ise Sosyal Bilgiler dersi yerine Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi yer almaktadır. Tarih dersi, “Geçmişteki olayları inceleyen ve kayıt eden bir disiplindir” biçiminde tanımlanmaktadır (Erdem, 1990, s. 36). Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi ise, tarih disiplini içerisinde

Türkiye Cumhuriyeti' ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış hâline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek amacıyla tasarlanmış bir derstir (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı [TTKB], 2010).

Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının günümüzde eğitim sürecinin bir parçası olduğu görülmektedir. Kurs sürecinin etkililiği, öğrencilerin mesleki gelişimi doğrudan etkileyeceği düşünülebilir. Bu etkililiği sağlamanın koşulu eğitimdeki “geri bildirim” unsurunun harekete geçirilmesi ile gerçekleşebilir (Sönmez, 2003). Sisteme geri bildirim sağlanması, sistemdeki problemlerin onarılmasını sağlamaktır (Baykul, 1999, akt: Atılgan, 2014, s.352). Bu bağlamda alanyazın çalışmaları incelendiğinde daha çok TEOG sistemine yönelik yapılan araştırmalar gözlenmektedir. Özkan ve Özdemir' in (2014), yaptığı çalışmada; TEOG sistemine dair öğretmenlerin bu sistem hakkında olumlu ve olumsuz görüşlere sahip oldukları, TEOG sisteminin eğitimde fırsat eşitsizliği konusunda sakınca taşıdığı, telafi sınavlarının gerekli oluşu, bireyselleştirilmiş eğitim planı uygulanan öğrencilere yönelik seviyelerine uygun bir sınav uygulanmaması gibi bir takım araştırma verileri ortaya atılmıştır. Ayrıca doğrudan Destekleme ve Yetiştirme Kurslarına yönelik olarak son dönemde bazı çalışmalarda ortaya konulmuştur. Ünsal ve Korkmaz'ın (2016) Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının işlevlerine yönelik çalışmalarında, öğretmenlerin kurslarda daha çok anlatım ve soru cevap tekniklerine yer verdiği, materyal olarak ta testlerin ve soru bankalarının kullandığı görülmektedir. Ayrıca öğretmenler, kurslardan aldıkları ek puanları ve maddi getirilerini olumlu olarak karşılamakta; öğrenciler açısından da ders ve sınav başarılarını artırma, sınavlara hazırlama ve soru çözme tekniklerini geliştirmesi açısından katkı sağladığını vurgulamaktadır. Bir diğer çalışma ise Göksu ve Gülcü'nün (2016) ortaya koyduğu çalışmadır. Bu çalışmanın sonuçlarına göre, öğretmenler kursların ekonomik getirilerinin olması, öğrencilerin eksik öğrenmelerini gidermeye yönelik tekrarların yapılmasını sağlamak, öğrenmeyi pekiştirmek amaçları ile kursa geldiklerini belirtmişlerdir. Kursa katılım



sağlayamayan öğretmenlerin iş yoğunluğu ve aileyle vakit geçirmek istedikleri için kurslara katılım sağlamadıklarını dile getirmişlerdir. Araştırmaya göre kurslar, soru çözmeye ve sınav odaklı yürütülmektedir. Kurslardaki en önemli sorun materyal eksikliğidir. Kurslardan ücret alınmaması kursların önemsenmemesine neden olmuştur. Kurslarda öğrencilerin istediği öğretmenden ders alabilmelerinin ders başarısını olumlu yönde etkilediği düşünülmektedir. Ayrıca araştırmada kurslarda devam sorunu yaşanmakta ve bunun engelleyebilmek adına ödül sisteminin etkili kullanılmasının gerekliliğine vurgu yapılmaktadır.

Sonuç olarak ülkemizde milyonlarca öğrenci bir üst basamağa geçişte TEOG sisteminden etkilenmektedir. Bundan etkilenen öğrencilerin Destekleme ve Yetiştirme Kurslarına katılım sağladıkları görülmektedir. Yakın bir zamanda uygulanmaya başlamış olan bu sistemin ve kursların bir takım eksikliklerin olması olasıdır. Bu sürecin temel yapıtaşlarından biri olan Sosyal Bilgiler/T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi penceresinden bakılarak girdileri ve süreci yakından takip etmek, bu sorunlara çözümler üretebilmek; bu sistemin, hedeflerine ulaşabilmesi konusunda yapılacak düzenlemelere ışık tutacaktır. Bu bağlamda araştırmanın bu yönde katkı sağlayacağı umulmaktadır.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı, MEB' e bağlı ortaokullarda yürütülen Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının TEOG bağlamında Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin;

- Destekleme ve Yetiştirme Kursları hakkındaki genel düşünceleri nelerdir?
- Sosyal Bilgiler/T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük kursuna yönelik öğrenci ve veli tutumları hakkında görüşleri nelerdir?

- Sosyal Bilgiler/T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük kursunda öğrenme-öğretme sürecine yönelik uygulamaları nelerdir?
- Kursların dönem içi derslerden farkı olup olmadığına dair düşünceleri nelerdir?
- Kursların hedeflerine ulaşması konusundaki düşünceleri nelerdir?
- Kurs sürecinde karşılaştığı güçlükler nelerdir?
- Kursların daha verimli olabilmesi için önerileri nelerdir?

### Yöntem

Bu bölümde araştırmanın desenine, katılımcıların belirlenmesine, verilerin toplanması ve analizine ayrıca çalışmanın inandırıcılığına yönelik bilgiler yer almaktadır. Yöntemle ilgili bilgilere Tablo 1’ de yer verilmiştir.

Tablo 1

*Yöntemle ilgili yapılan çalışmalar*

ARAŞTIRMA DESENİ	KATILIMCILAR	VERİLERİN TOPLANMASI VE ANALİZİ	İNANDIRICILIK
<ul style="list-style-type: none"><li>• Nitel araştırma</li><li>• Olgubilim</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Ölçüt örnekleme</li><li>• Eskişehir ilinde TEOG' a yönelik verilen Destekleme ve Yetiştirme Kurslarında görevli en az 3 yıl deneyime sahip 15 Sosyal Bilgiler öğretmeni</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Yarı yapılandırılmış görüşmeler</li><li>• İçerik analizi</li><li>• Nivo veri analizi programı</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Uzman incelemesi</li></ul>

### Araştırma Modeli

Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının TEOG bağlamında Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin görüşlerine dayalı incelenmesini amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Creswell (2009) nitel araştırmalar bir olguyu anlamlandırabilmek, onu yorumlayabilmek adına yapılan öznel bir çalışma olarak belirtmektedir. Bu nedenle

araştırmaya nitel bakış açısıyla yaklaşmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden biri de fenomenoloji yani olgubilimdir (Patton, 2014). “Olgubilim, farkında olduğumuz fakat derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olamadığımız olgulara odaklanmaktadır” (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.78). Olgubilim araştırmalarında amaç, kişilerin yaşanmış deneyimlerine yer vermektir (Creswell, 2015). Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin kurslarla ilgili deneyimlerine yer vermek destekleme ve yetiştirme kurslarındaki süreci anlamaya olanak tanyabilir. Bu nedenle araştırma olgubilim desenine göre tasarlanmıştır.

### **Çalışma Grubunun Belirlenmesi**

Bu araştırmanın çalışma grubunu Eskişehir ili merkez ve taşra ilçelerde açılan Destekleme ve Yetiştirme Kursları merkezlerinde görev yapan 15 Sosyal Bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme göre belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme yöntemindeki temel anlayış önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır. Ölçüt örneklemede araştırmacı geliştirdiği ölçüte göre araştırmasını yapabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmada çalışma grubunun belirlenmesindeki ölçüt, Destekleme ve Yetiştirme Kurslarında görevli ve en az 3 yıl mesleki deneyime sahip olan Sosyal Bilgiler öğretmenleridir. TEOG sistemine bağlı yürütülen Destekleme ve Yetiştirme Kursların en son 2013’te uygulanan SBS sistemiyle karşılaştırılması amacıyla çalışma grubuna en az 3 yıl mesleki deneyime sahip öğretmenler dahil edilmiştir. TEOG sisteminde öğrencilerin bir üst basamağa geçişlerinde etkisi olan derslere bakıldığında Sosyal Bilgiler ve T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersleri ön plana çıkmaktadır (MEB, 2015). Bu dersleri vermekle sorumlu olan öğretmenler de Sosyal Bilgiler öğretmenleridir (TTKB, 2014). Ölçüte uygun olarak seçilen öğretmenlerin cinsiyet, yaş, mesleki deneyim süresi, görevli olduğu okulun sosyoekonomik düzeyi ile ilgili veriler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

*Katılımcıların özellikleri*

	Cinsiyet	Yaş	Mesleki deneyim süresi (MEB)	Görevli olduğu okulun sosyoekonomik düzeyi	Çalıştığı yer merkez/ilçe
Ayten Öğretmen	K	46	23 yıl	Üst	Merkez
Buse Öğretmen	K	45	23 yıl	Üst	Merkez
Hilal Öğretmen	K	45	23 yıl	Üst	Merkez
Merve Öğretmen	K	32	8 yıl	Alt	İlçe
Yakup Öğretmen	E	48	28 yıl	Üst	Merkez
Veysel Öğretmen	E	43	19 yıl	Orta	Merkez
Kenan Öğretmen	E	42	19 yıl	Orta	Merkez
Ahmet Öğretmen	E	41	17 yıl	Orta	Merkez
İsmail Öğretmen	E	36	15 yıl	Orta	Merkez
Tugay Öğretmen	E	43	19 yıl	Alt	Merkez
Hüseyin Öğretmen	E	37	14 yıl	Alt	Merkez
Asım Öğretmen	E	35	13 yıl	Alt	İlçe
Mahmut Öğretmen	E	32	8 yıl	Alt	Merkez
Yavuz Öğretmen	E	27	3 yıl	Alt	İlçe
Umut Öğretmen	E	26	3 yıl	Alt	İlçe

Bu tabloya göre araştırmaya katılan öğretmenlerin 11' i erkek 4' ü kadındır. 20-30 yaş aralığında 2 öğretmen, 31-40 yaş aralığında 5 öğretmen, 41-50 yaş aralığında 8 öğretmen araştırmaya katılım sağlamıştır. Bunun yanında öğretmenlerin 4' ü 3-10 yıl mesleki deneyime sahipken, 7' si 11-20 yıl, 4' ü 20 yıl üzeri mesleki deneyime sahiptir. 4' ü ilçede 11' i il merkezinde çalışmaktadır. Öğretmenlerin görevli olduğu kurs merkezleri incelendiğinde 4' ü üst sosyoekonomik düzeye, 4' ü orta, 7' si alt sosyoekonomik düzeye sahip öğrencilerin devam ettiği okullarda görev yapmaktadır.

**Verilerin Toplanması ve Analizi**

Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının TEOG bağlamında Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak incelenmesini amaçlayan bu çalışmada veriler nitel araştırmaların doğasına uygun olarak hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşmeler ile toplanmıştır. Nitel

araştırmalarda en sık kullanılan görüşmedir. Görüşmelerle insanların bir konuya ilişkin zihninden nelerin geçtiğini, bakış açılarını, deneyimlerini, duygularını ve algılarını ortaya çıkaran bir yöntem olduğu söylenebilir (Bogdan ve Biklen 1992; Patton, 2014). Bu doğrultuda görüşme sorularına ilişkin alan yazın bilgilerine ve uzman görüşüne başvurulmuştur. Sorular üzerinde önerilen düzeltme ve eklemelerin yapılmasının ardından taslak görüşme formu oluşturulmuştur. Pilot çalışma kapsamında iki sosyal bilgiler öğretmeni ile görüşme yapılmıştır. Pilot görüşmedeki verilerin dökümü yapılmış anlaşılamayan soru maddeleri düzeltilerek görüşme sorularına son biçimi verilmiştir. Pilot görüşme verileri araştırma kapsamı dışında tutulmuştur. Görüşme öncesinde öğretmenlere yaşları, görevli oldukları okulların sosyoekonomik düzeyi, mesleki deneyimleri üzerine sorular yöneltilmiştir.

Görüşme sorularına son hali verildikten sonra Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü ve Valilik Makamınca araştırma için gerekli resmi izinler alınmıştır. Daha sonra Destekleme ve Yetiştirme Kursu veren Sosyal Bilgiler öğretmenleri belirlenmiş ve öğretmenlerden araştırmaya katılım konusunda görüşülmüştür. Öğretmenlere araştırmanın amacı ve kapsamı ile ilgili bilgiler verilmiş bilgilendirme metni taraflarına okunmuş gönüllü olarak katılımları sağlanmıştır. Görüşmelerin ses kayıt cihazı ile kaydedileceği öğretmenlere bildirilmiştir. Görüşme ortamının rahat bir ortam olması için araştırmacı gerekli çabayı sağlamıştır. Araştırmacı, derinlemesine bilgi edinmek için ek bilgiler vermeleri ve örneklendirmeleri konusunda talepte bulunmuştur. Görüşmeler 2014-2015 eğitim-öğretim yılında haziran ayında yapılmıştır.

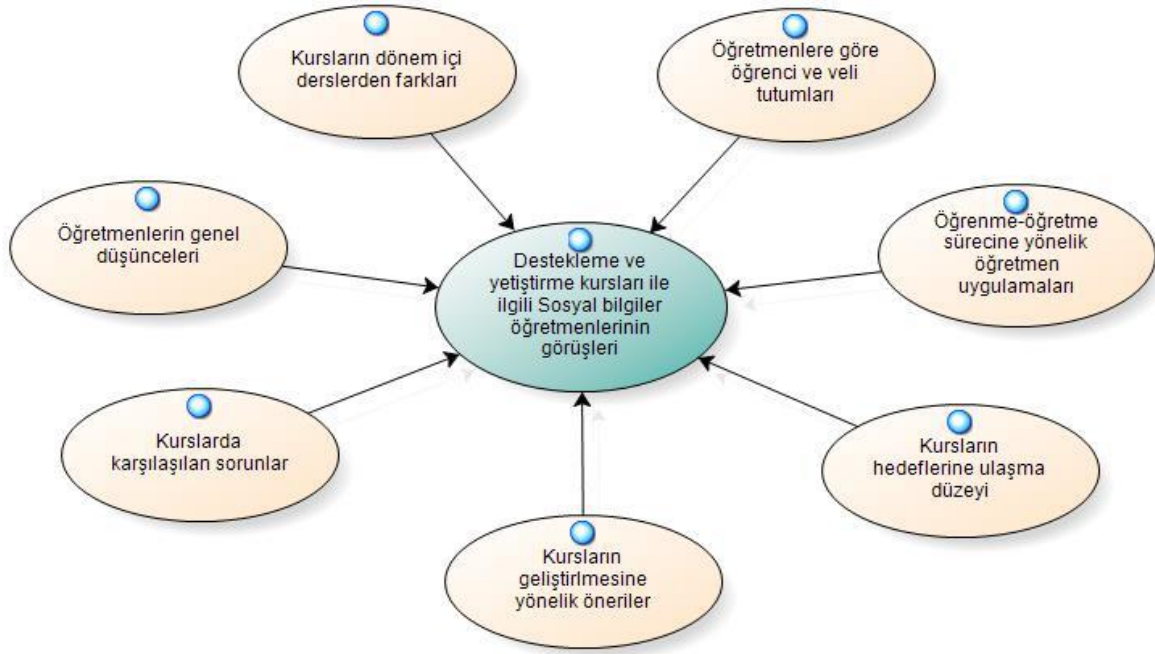
Araştırma verilerinin çözümlenmesinde içerik analizi tekniğinden yararlanılmıştır. İçerik analizinde, veriler içindeki saklı bilgiler ortaya çıkarmaya çalışılır. Bulgular okuyucunun anlayacağı şekilde yorumlanır. Veriler içindeki anlamlı bölümler kodlanır. Bu kodlar kategoriler (temalar) aracılığıyla sınıflandırılarak tümevarımsal bakış açısıyla veriler çözümlenir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu bağlamda araştırmacılar dijital ses kayıt cihazıyla

topladığı verileri bilgisayar ortamına aktarmış ve yazılı forma dökmüştür. Bu süreçte katılımcılara birer kod isim verilmiş, doğrudan alıntılara yer verilerek kaydedilmiştir. Araştırmacı elde ettiği verileri ilk olarak kodlara ve temalara ayırmış daha sonra genel kategoriler oluşturmuştur.

Araştırmacıların veri analizi sırasında birden fazla uzmanın yer almasına üçgenleme analistleri adı verilir (Patton, 2002, akt: Meriam, 2013). Glesne (2012) tarafından analiz çeşitlemesi olarak da belirtilmiştir. Bu çalışmada inandırıcılığı arttırmak için üçgenleme analistleri uygulaması yapılmıştır. Kod ve temalara ayrılan 15 veriden biri 1 alan uzmanı ve 1 yöntem uzmanı tarafından NVİVO veri analizi programı kullanılarak kodlanarak incelenmiştir. Araştırmacılar ile alan ve yöntem uzmanı kodlamaları karşılaştırarak görüş ayrılığı olan konular belirlenmiştir. Araştırmacılar ve uzmanlar görüş ayrılığı yaşanan konularda tartışarak incelenen görüşme metnindeki tüm kodlamalarda görüş birliğine varılmıştır.

### **Bulgular ve Yorum**

Bu bölümde öğretmenlerle yapılan görüşmelere dayalı olarak elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Araştırma bulguları yapılan analizler sonucunda yedi başlık altında toplanmıştır. Bu başlıklara Şekil 1’ de yer verilmektedir.



Şekil 1. Destekleme ve Yetiştirme Kursları ile İlgili Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşleri

### Öğretmenlerin Genel Düşünceleri

TEOG Destekleme ve Yetiştirme Kursları hakkında olumlu/yararlı ve olumsuz/yetersiz düşüncelere sahip öğretmenler bulunmaktadır.

Olumlu/yararlı düşünen öğretmenler; fırsat eşitliği sağlaması, öğrencilerin akademik katkılarına başarı sağlaması, öğretmenler üzerindeki olumsuz imajı kaldırması, kazanım eksikleri için gerekli ortamı sağlaması, ilgili öğrencilere olumlu etkisi, iyi niyetli bir çaba olması nedeni ile kursların yararlı olduğunu belirtmişlerdir.

Veysel Öğretmen, kursları yararlı bulmakta; kursların fırsat ve imkan eşitliği sağladığını ve öğretmenler üzerindeki olumsuz imajı kırdığını düşünmektedir. Bu düşüncelerini şu şekilde ifade etmektedir: “*Dershaneler, kırsal kesime ulaşamazken bu kurslar ulaşıyor. Ders ve sınav başarısını arttırıyor. Halkın gözünde okullardaki öğretmenlerin dershane öğretmenlerine göre yetersiz algısı vardı. Bence bunu kurslarla kırdık.*” Buse Öğretmen ise, kazanım

eksikliklerini giderici ortamı sağladıklarını ve devamlılık sağlayan öğrencilerde akademik başarıyı arttırdığını şu sözleri ile vurgulamaktadır: “*Ders başarıları geçen yıllara göre arttı. Sonuçta test çözdürüyoruz, tekrar yapıyoruz. Gerekli sınıf düzenini sağlıyoruz. Özellikle devamlılık gösteren öğrencilerin sınav netleri haliyle artıyor.*”

Bazı öğretmenler; alt yapı eksikliği olması, devamsızlık sorunu, öğrencilerde tam katılımın sağlanamaması, özel kursların çekiciliğinin devam etmesi, kursların etkili planlanamaması, ilgili öğrencilerin kursu talep etmemesi yönünde kursların yetersiz/olumsuz olduğunu belirtmişlerdir.

Kursları alt yapı eksiklikleri açısından yetersiz bulan Kenan Öğretmen her öğrencinin kurslara katılım sağlayamamasının eşitsizliğe neden olduğunu düşünmektedir. Düşüncelerini “*İyi niyetli bir çaba ancak alt yapı eksiklikleri var. Yeterince verimli değil. Bütün öğrenciler katılmadığı için eşitsizlik olduğunu düşünüyorum*” şeklinde belirtmiştir. Tugay Öğretmen ise, “*Dershaneler olduğu için kurslar cazip gelmedi.*” şeklinde görüşü ile özel kursların çekiciliğinin devam ettiğini ifade etmektedir. Yakup Öğretmen ise, kursların etkili bir şekilde planlanmasının yapılmadığını bu konuda devamsızlıkların yaşandığını şu sözleri ile ifade etmektedir:

*Bakanlık olsun, idare olsun bu işte biraz geç kaldılar. Ekim gibi kurslara kayıt alıyorlar. Eğer bu kurslar verilecekse haziranda bu iş yapılabilir. Kursların gecikmesi ve elimizde doğru düzgün programların olmayışı öğrenciyi veliyi dershaneye çekti. İyi öğrenciler gitti. Kurslar açılınca da diğer öğrenciler geldi. Hedefi olmayan öğrencilerdi bunlar. Devamsızlıkta yaptılar. Özellikle bu nedenle bu sene ilk dönem kursların pek te yararı olmadığını düşünüyorum.*

Genel olarak bakıldığında öğretmenlerin kurslara olumlu baktıkları, fırsat ve imkan eşitliğini sağlaması açısından kursları yararlı buldukları görülmektedir. Ancak bazı öğretmenler kurslara yönelik birtakım altyapı eksikliklerinin bulunduğunu, dershanelerin devam etmesi ve kurslarla ilgili planlama sorununun yaşanmasının süreci olumsuz yönde etkilediğini fırsat ve imkan eşitliğini tam olarak sağlayamadıklarını ifade etmişlerdir.



## Öğretmenlere Göre Öğrenci ve Veli Tutumları

Öğretmenlere göre TEOG Destekleme ve Yetiştirme Kursları hakkında öğrenci ve velilerin olumlu ve olumsuz tutumlara sahip oldukları görülmektedir.

Bazı öğretmenler öğrencilerin kurslar hakkında olumlu tutumları olarak sınavlara hazırlık için iyi bir alternatif olarak görmektedir. Aynı zamanda kursların başarıyı artırdığı ve buna bağlı olarak kurslara olan ilginin artmasını sağladığını da dile getirmiştir. Bu konuda Kenan Öğretmen, “*Öğrenciler, kursları sınava hazırlanmak için alternatif olarak görüyorlar, olumlu bakıyorlar*” görüşündedir. Umut Öğretmen ise, kursların öğrencilerde başarının artmasını sağladığını ve bu durumun ilgilerini arttığını, olumlu bir tutumu ortaya çıkardığını düşünmektedir. Düşüncelerini şu şekilde ifade etmektedir: “*Bir grup öğrencim devamlı kursa katıldı. Ders başarıları orta seviyedeki bu öğrenciler ki özellikle soru sormaya çekinen ve bazı hedefleri olanlardı. Kursa geldikçe ders başarıları ve sınav başarıları arttı. Bu başarı hissi kurslara olan ilgiyi arttırdığımı düşünüyorum. Kursun son gününde bile okuldaydılar.*”

Bazı öğretmenler ise öğrencilerin kurslar hakkında olumsuz tutumları olduğunu düşünmektedir. Araştırma bulgularına bakıldığında olumsuz tutum olarak; T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinin ezbere yönelik, soyut ve zor bir ders olarak algılanması, sayısal derslerin sözel derslere göre öncelikli görülmesi, sınavı geçmek için çalışılması gereken zorunlu bir ders olarak algılanmasıdır. Bu konuda Merve Öğretmen, yaptığı sınıf içi gözlemlerden hareketle İnkılap Tarihi dersini öğrencilerin “*Zor bir ders, ezbere yönelik, temelleri zayıf, soyut bir ders*” olarak gördüklerini düşünmektedir. Hüseyin Öğretmen ise, “*Sayısal derslerde katılım çok yoğun, sözel derslere katılım az. Dersimizi önemsiz görüyorlar.*” şeklindeki görüşü ile sayısal derslerin sözel derslere göre kurslarda daha ön planda olduğunu düşünmektedir. Öğrencilerin zorunlu olarak kursa katıldıklarını bu nedenle olumsuz tutuma sahip olduklarını düşünen Ahmet Öğretmen ise, görüşünü şu sözlerle ifade

etmektedir: *“Öğrencilerin mantığı şu, sınavda işimi görsün. Ezberleyeyim geçeyim yeter düşüncesinde. Günü kurtarıyor. Bir Sosyal, Tarih için demiyorum tüm derslerde de bence böyle. Bu mantıkta geldikleri için TEOG biter bitmez kurslara olan katılım düşüyor.”*

Öğretmenler, kurs girdilerinin başka bir ögesi olan velilerin olumlu ve olumsuz tutumlara sahip olduklarını belirtmişlerdir. Araştırma bulgularına bakıldığında velilerin kurslar hakkında olumlu tutumlarının oluşmasında; aile ekonomisine olumlu katkıda sağlaması, iyi bir alternatif olması, fırsat eşitliği sağlaması etkilidir. Bu konuyla ilgili olarak Buse Öğretmen *“Okul aile birliği başkanı hanımefendi kızına ders aldırды bizim yetiştirme kursundan. Çok faydalı gördü veli. Ne kadar güzel ücretsiz yapıyorlar! Hem öğrencilere özel ders gibi materyal veriyorlar. Biz bundan çok memnun kaldık”* diye görüşünü belirtmiştir. Kenan öğretmen ise fırsat ve imkan eşitliğine vurgu yaparak, *“Bilinçli ve ekonomik seviyesi düşük olan bir veli elbette ki çocuğunu kursa yolluyor. Ekonomik açıdan iyi bir fırsat iyi bir alternatif oluşturuyor. Özel kursun saati 100 lira civarı bundan herkesin faydalanması mümkün değil.”* şeklinde görüşlerini ifade etmektedir.

Bazı öğretmenlere göre velilerin kurslar hakkındaki olumsuz tutumları şu şekildedir: Ailelerin bilinçsizliği, ailelerin eğitime karşı ilgisizliği, özel kursların daha faydalı görülmesidir. Bu konuda Umut Öğretmen ise; velilerin ilgisizliği ve bilinçsizliğine vurgu yaparak *“Tarladaki yetiştirdiği otun, sebzenin çocuğundan daha kıymetli olduğunu düşündüğüm velilerimiz var. Kurslara çocuklarını göndermiyorlar”* görüşünde bulunmuştur. Diğer bir açıdan Hilal Öğretmen, özel kursların veliler tarafından daha faydalı bulunduğunu bu nedenle kurslara olan tutumun olumsuz olduğunu düşünmektedir. Düşüncelerini şu şekilde ifade etmektedir: *“Veliler özel kursa gidip ücret ödeyince daha faydalı olduğunu düşünüyor. Hal bu ki aynı konuyu işliyoruz. Ama veli imkanı varsa destekleme kursuna değil özel kursa gönderme çabasında.”*

Öğretmenlere göre bilinçli ve hedefleri olan velilerin ve öğrencilerin kurslara katılım sağladıklarını, kurslara önem verdiklerini ancak bilinçsiz ve isteksiz olanların kurslara katılım sağlamadıklarını ifade etmişlerdir. Velilerin ve öğrencilerin sayısal derslere, sözel derslere göre daha fazla önem verdiklerini, sınavların bitmesinden sonra kurslara katılımın azaldığını görülmektedir.

### **Öğrenme-Öğretme Sürecine Yönelik Öğretmen Uygulamaları**

Öğretmenlerin kurs sürecinde öğrenme-öğretme sürecine yönelik uygulamaları incelendiğinde farklı ve benzer uygulamalara sahip oldukları görülmektedir.

Öğretmenler kurs sürecinde düz anlatım, soru cevap, drama, proje tabanlı öğrenme, istasyon tekniği, eğitsel oyunlar gibi yöntem ve teknikleri uygulamışlardır. Harita, kavram haritası, akıllı defter, ders notları, kazanım testleri, çalışma kâğıtları, yardımcı kaynaklar, pano, tablolar, grafikler, şemalar, deneme sınavları, yerküre, videolar, filmler, gazeteler, web siteleri, sunular gibi kaynaklardan yararlanmışlardır. Not tutturma, test çözme, test çözüm stratejisi kazandırma, bilgi yarışmaları gibi diğer uygulamalara da yer vermişlerdir. Ayten Öğretmen, *“Haritamız vardı konuya göre değişik. Küremiz vardı. Yine akıllı tahta da video, film gibi görsel olarak, işitsel olarak bir takım kaynakları kullanmaya çalıştık çocuklara. Onun dışında çocuklara test soruları hazırladık. Soru-cevap, sözlü anlatım sınıfta işte bilgi yarışması şeklinde o şekilde bir çalışma yaptık.”* diyerek yaptığı uygulamaları belirtmiştir. İsmail Öğretmen ise proje tabanlı öğrenmeye yer verdiğini belirterek şu ifadelerde bulunmaktadır: *“Ben kursta daha çok proje tabanlı eğitim uyguluyorum. Aslında her düzey öğrenci proje tabanlı eğitimle tüm eksikliğini giderebilir. Bunu uyguluyorum kursta %90 başarı elde ettiğimi düşünüyorum. Ayrıca akıllı tahtayı kullandım. MEB vitaminden yararlandım. Soru cevap tekniğini çok uyguladım diyebilirim.”* Yine öğrenme ve öğretme sürecine yönelik olarak Asım Öğretmen; test çözümü, soru cevap yöntemi gibi konularda diğer öğretmenlerle

benzer bir öğrenme öğretme süreci uygularken drama/canlandırma yöntemine de çalışmalarına yer vermiştir. Bu konuda *“Test ağırlıklı gittik. Düz anlatımla soru üzerinden konuları işledim. Harita kullandım. Bilgisayarımı getirdim. Drama/canlandırma yaptık. Soru ve cevapla kurslarımızı yürüttük.”* biçiminde görüşlerini ifade etmiştir.

Öğretmenlerin kurs sürecinde farklı materyallerden ve yöntemlerden yararlanmalarına karşın daha çok düz anlatım ve soru cevapla ders işlediklerini ve test çözümüne ağırlık vererek sınav odaklı bir anlayış gösterdikleri görülmektedir.

### **Kurslarının Dönem İçi Derslerden Farkları**

Öğretmenler, TEOG Destekleme ve Yetiştirme kurslarında uygulanan derslerin dönem içi derslerden farklı olduğunu belirtmektedir.

Öğretmenler kursların dönem için derslerden farkı olarak aktif öğrenmeye teşvik edici olması, esnek ders saatleri, daha samimi, sıcak, rahat iletişim kurulabilecek ortam, sınıf dışı etkinlikler, daha fazla uygulamaya dönük etkinlikler, bilinçli istekli öğrencilerin olması, eksik kazanımların giderilmesi için gerekli ortamın oluşması, birebir öğrencilerle ilgilenme fırsatı, sınıf mevcutlarının daha az olması, eğlenceli ders atmosferi gibi durumların olduğunu dile getirmişlerdir. Bu konuda sınıf dışı etkinliklere yer verdiğini dile getiren Ahmet Öğretmen, *“Çocuklar daha hareketli, ortam sıcaktı. Dersleri bazen dışarıda işledik. Teneffüsler esnekti. Oyun havasında test çözdük, dersler hızlı geçti.”* diye görüşünü belirtmiştir. Buse öğretmen ise sınıf mevcutlarının az oluşuna ve olumlu bir iletişim ortamının oluştuğuna vurgu yaparak *“Farkı tabii öğrenci mevcutları azdı. Biz öğrencilerle daha rahat birebir ilgilenme fırsatı bulduk. Sınıf ortamında 30 küsur öğrenci var. 30 küsur öğrenci ile ilgilenmek başka 10 kişilik özel bir sınıfla yapmak başka. 40 dakikalık derste ikişer üçer dakika söz hakkı verdik. Yani özel ders sınıfı gibi gerçekleşti.”* şeklinde görüşünü belirtmiştir. Mahmut Öğretmen ise, *“Kursun dersten farkı, müfredat baskısı olmadan çocukları sınava hazırlamak olduğunu*

*düşünüyorum. Bu süreçte daha çok birebir ilgilenme fırsatımız oldu. Daha çok söz hakkı verdik.”* şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

Genel olarak öğretmenler kursların zorunlu program içinde verilen derslerden farklı olduğunu düşünmektedir. Farklı bulmalarını sağlayan durumlar; sınıf mevcutlarının az olması, kurslara katılım konusunda zorunluluğun olmaması ve pasif öğrencilerin aktif olabilmeleridir.

### **Kursların Hedeflerine Ulaşma Düzeyi**

Öğretmenlerin kursların hedeflere ulaşması konusunda olumlu ve olumsuz görüşleri bulunmaktadır.

Kursların hedeflerine ulaşması konusunda olumlu düşünen öğretmenler; kurslara katılım sağlayan öğrenci bazında başarıyı sağlaması, öğrencilerin akademik başarı seviyesini yükseltmesi, öğrencilerin kazanım eksikleri gidermesi, derse ilişkin önyargıların yıkılmasını sağlaması, öğrencilerde olumlu davranış değişiklikleri görülmesi, öğrenciler arasında kaynaşmayı sağlaması gibi özelliklere değinmişlerdir. Kursların hedeflerine ulaşmasına ilişkin görüşlere bakıldığında Tugay Öğretmen, *“Kursta sınıfları karıştırdık. Kaynaşmalarını sağladık. Okulda sınıflar arası kavgaları kırdık. Mesela 7/A sınıfı ile 7/B sınıfı bir olunca birbirlerini tanıma fırsatları buldular. –Ben ondan daha iyi olacağım. Ondan daha iyi not alacağım- dediler. Ders başarılarını çitalarını yükselttiler. Sınıfın iyileri tamda iyi olmadıklarını fark ettiler. Birbirleriyle aralarında rekabet yaşandı, hırs oldu.”* Yine Tugay Öğretmen *“Geçen dönem 40 alan bir öğrencimiz bu dönem 90 aldı.”* diyerek görüşlerini belirtmiştir. Hilal Öğretmen ise, *“Başarı düzeyimiz yükseldi. Girdiğim sınıfların başarı ortalaması 70 puan civarındaydı. 90 puanın üzerine çıkardık. Yazılılarına katkı sağlamış oldu.”* şeklindeki görüşü ile öğrenci başarılarının arttığını belirtmektedir.

Diğer bir açıdan ise, olumsuz görüşe sahip Hüseyin Öğretmen kurslara devamsızlıkların yapılması ve ilgisizlik nedeni ile kursların hedefine ulaşmadığını düşünmektedir. Bu konuda

düşüncelerini şu şekilde ifade etmektedir: “Çocukların isteksizliği nedeni ile hedefine kursların ulaşmadığını düşünüyorum. Devamlılık göstermeyen çocuktan hangi başarıyı bekleyebilirsin hocam?”

Bu kursların hedefleri öğrencilerin eksik öğrenmelerini gidermek ve başarısını arttırmaktadır. Öğretmenler, kurslara devamlılık gösteren öğrencilerin hedeflerine ulaşabildiklerini, devamsızlık yapan öğrencilerin hedeflerine katkı sağlamadığı görüşündedir. Kursların öğrencilerin kaynaşmasına, rekabet ortamının kurulmasına ve eksik öğrenmelerin giderilmesine olanak sağladığı görülmektedir.

### **Kurslarda Karşılaşılan Sorunlar**

Öğretmenlerin kurslarda karşılaştığı farklı sorunlar bulunmaktadır. Kurslar hakkında karşılaşılan sorunlar; bakanlık – il – ilçe okul idaresi, öğretmenler, öğrenciler, veliler olarak dört başlıkta toplanabilir.

Bakanlık – il – ilçe okul idaresi yönünden; öğretmen ve öğrenciye verilen angarya görevler, kurs planlaması ile ilgili sorunlar, rehberlik faaliyetlerinin yetersizliği, alt yapı yetersizliği, materyal eksikliği gibi sorunlar ortaya çıkmaktadır. Öğretmenler yönünden; rehberlik faaliyetlerinin yetersizliği, derslerin yoğunluğu, ulaşım sorunu, ücretli öğretmenlere yarı ücret verilmesi, öğretmenlerin başarısız olarak algılanması gibi sorunlar gözlenmektedir. Öğrenciler yönünden; devamsızlık nedeni ile kursların erken kapanması, öğrencilerin evden kaçmak için kursları araç olarak görmeleri, derslerin yoğunluğu, ulaşım sorunu, dersanelere/özel kurslara yönelmeleri gibi sorunlar ortaya çıkmaktadır. Veliler yönünden ise ailelerin ekonomik sorunları, ailelerin eğitim konusunda bilinçsizliği, kurslardan ücret alınmaması, devamsızlık konusunda ailelerin takipçi olmaması, dersanelere/ özel kurslara yönelmeleri gibi sorunlarla karşılaşılmaktadır. Öğretmenlerin kurslarda karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri incelendiğinde Umut Öğretmen “Başka bir güçlükte okul idaresinin ve ilçe milli eğitimin

*verdiği angarya görevler var. 2. dönem sınavlara 1-2 ay kalmış. Öğrenciler derslerden alınıyor tören hazırlıkları yapılıyor. Tiyatro, dans gibi işler 8. sınıfların üzerine yıkılıyor. Hem derslerden geri kalıyorlar hem de kurslara katılabilseler yorgun oluyorlar.”* diyerek idari yönden karşılaştığı sorunu belirtirken; Yavuz Öğretmen ise *“Okulumuz taşımali bir okul. 32 öğrencimiz vardı. Köylere gidiş-geliş sorunu olduğundan 15 öğrenci katıldı. Bu sorun mutlaka çözülmeli çünkü eşitsizliğe neden oluyor.”* diyerek öğrencilerin idari açıdan karşılaştığı bir sorunu dile getirmektedir. Tugay Öğretmen ise kendi gözlemlendiği sorunları şu şekilde ifade etmektedir: *“Bazı kurslara öğretmen bulamadılar. Ücretli arkadaşları çağırdılar. Kurs ücretleri iki katına çıkınca bu arkadaşlarda ücretlerini aldılar. Daha sonra bakanlık dedi ki kadrolu öğretmenlere iki katı ücret ödenecek. Ücretli öğretmene ödenen fazla paralar geri alındı. Moral ve motivasyon kalmadı onlarda. Bence eşit ücret ödenebilir. Sonuçta aynı işi yapıyoruz.”* Araştırma bulgularına göre öğretmenler, veliler yönünden de sorun yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Bu konuda Merve Öğretmen, *“Bizim okulumuz ilçenin köyünde yer alıyor. Veliler bilinçsiz. Çocuğu kursa göndermektense tarlaya, çobana götürmeyi tercih ediyor. Çocuğun geleceğini düşünmüyor.”* şeklinde görüşünü dile getirmiştir.

Genel olarak bakıldığında öğretmenler kurslarla ilgili birçok sorun yaşadığını ifade etmişlerdir. Taşımali öğrencilerin ulaşım sorunun olduğu, bazı velilerin bilinçsiz olduğu, öğrencilerin derslere ve kurslara ilişkin ön yargılarının olduğu, planlamaların yapılmasında sorunların yaşandığını, rehberlik faaliyetlerinin yetersiz kaldığı, idarelerin sınav öncesinde öğrenci ve öğretmenlere angarya görevler verdiği ve velilerin kurslarda çocuklarını takip etmemelerinin sorun yarattığı görülmektedir.

## **Kursların Geliştirilmesine Yönelik Öneriler**

Öğretmenler kursların geliştirilmesi ve daha verimli olabilmesine yönelik araştırmada bazı öneriler getirmişlerdir. Öğretmenlerin kurslar hakkındaki önerileri; il, ilçe, okul idare baskısı olmaması, kurs merkezinin alt yapı sorunlarının çözülmesi, kurs için velilerden ücret alınması, MEB tarafından gerekli tüm kaynaklar sağlanması, basın yayım yoluyla halka kursların önemi anlatılması, ders ücretlerinin arttırılması, seviye gruplarının oluşturulması, öğrenci ve öğretmenlerin ulaşım sorununun çözülmesi, kursların yapılacağı günü öğretmenin belirlemesi, ücretli öğretmenlere oryantasyon uygulanması, kursların öğretmen ve öğrenci için özendirici hale getirilmesi, tüm sınavların MEB tarafından yapılması, her ay gerçeğe uygun denemeler yapılması, animasyon, çizgi film gibi dikkat çekici farklı materyallerin üretilmesi gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

Araştırma verilerine bakıldığında öğretmenlerin TEOG Destekleme ve Yetiştirme Kursları ile ilgili önerilerine örnek olarak; Umut Öğretmen, *“Eğer bu kurslar kazanım eksiklerini kapatacaksa, dershanelerin yerini alacaksa MEB kendi ders kitapları ile yetinmemelidir. Tüm Türkiye’de tek bir ders kitabı okutulmalı soru bankaları, denemeler, özet çalışma kâğıtları gibi tüm materyaller okullara dağıtılmalı kasım ve nisan aylarındaki TEOG sınavları gibi her ay okullar tatil edilip birer deneme uygulanmalıdır”* diye görüşünü ifade etmiştir. Kenan Öğretmen, *“Milli Eğitimin daha iyi bir planlama yapması, daha özendirici bir hale getirmesi daha iyi olur. Okullarda alt yapı çalışmalarının tamamlanması, akıllı tahtalar gibi daha iyi olur. Öğretmenlere bir oryantasyon bu işin ciddiyetini anlamamıza yardımcı olur”* diye görüşünü ifade etmiştir. Mahmut Öğretmen ise, *“Kurslar ücretli olmalı. Öğretmenler istedikleri materyalleri öğrencilere kurs için aldırabilmeli. Milli Eğitim, kursların materyal sorununu çözmeli. Öğretmen yerine tüm sınavları MEB uygulamalı ve kurslara yönelik özel yaptırımlar disiplin yönetmeliği oluşturulmalı.”* şeklinde düşüncelerini belirtmiştir.



## **Sonuç, Tartışma ve Öneriler**

Araştırma verileri incelendiğinde öğretmenler genel olarak kursları yararlı bulduklarını ancak bazı yönleriyle yetersiz/olumsuz bulduklarını vurgulamışlardır. Kursların yeni başlaması, dershanelerin ülke genelinde devam etmesi, velilerin ve öğrencilerin ilgisizliği, doğru bir planlama yapılmadan kursların başlaması, kursların geç başlaması, kursların ücretsiz olması gibi sebeplerin kursa katılımı ve ilgiyi azalttığı Sosyal Bilgiler öğretmenleri tarafından vurgulanmıştır. Diğer yandan öğretmenler, kursların sadece şehir merkezlerinde değil, ilçelere hatta köylere kadar gitmesini, sınıf mevcutlarının az olmasını, buna bağlı olarak oluşan rahat, samimi ve sıcak ortamda etkili bir iletişimin kurulabilmesini ve eğitimde fırsat eşitliğini büyük ölçüde sağladığını vurgulamışlardır. Sosyal Bilgiler öğretmenleri kursların bu yönleriyle öğrencilere hem sosyal beceriler kazandırdığını hem de özgüven ve akademik başarı açısından olumlu katkı sağladığını vurgulamaktadır.

Araştırmada alt sosyoekonomik seviyeye sahip okullarda kurslara katılımın, üst sosyoekonomik seviyedeki okullara göre daha fazla olduğu gözlenmiştir. Bunun nedeni üst sosyoekonomik seviyeye sahip ailelerin ekonomik imkanları nedeni ile ücretli özel dersleri/kursları tercih etmesi olabilir. Diğer bir açıdan alt sosyoekonomik seviyedeki ailelerin çocuklarında kurslara katılım daha yüksek olsa da katılım sağlamayan öğrenciler de vardır. Bu ailelerin hayatlarını ikame edebilmelerini sağlayacak ekonomik ürünleri elde edememelerinden dolayı çocuklarını kurslar yerine aileyi geçindirmeye yönelik faaliyetlere yönettikleri ve ayrıca ailelerin bilinçsizlikleri ve akademik anlamda beklentilerinin olmamasından dolayı çocuklarını kurslara yönlendirmedikleri düşünülebilir. Ailelerin bilinçlendirilmesine ayrıca istekli ve akademik beklentilere sahip ekonomik sorunlarla karşı karşıya kalmış çocuklara yönelik bakanlıktan okullara, belediyelerden sivil toplum kuruluşlarına kadar sorumluluğu bulunan kurumların gerekli önlemleri alması gerekmektedir.

Özkan ve Özdemir' in (2014), yaptığı çalışmada; TEOG sisteminin eğitimde fırsat eşitsizliği konusunda sakınca taşıdığı vurgulanmaktadır. Bu çalışmada ise TEOG sistemine yönelik olarak verilen Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının bu eşitsizliği ortadan kaldırmaya yönelik bir çalışma olduğu gözlemlenmiştir. Velilerin bilinçsizliği, taşınmalı öğrencilerin kurslarda ulaşım sorunu yaşamaları, kurslarda alt yapı yetersizlikleri ve öğretmenlere göre kurslardan beklenen kalite düzeyine ulaşmaması gibi durumlar fırsat ve imkan eşitliğini olumsuz yönde etkilese de ekonomik ve çevresel faktörlerden dolayı kurs imkanı olmayan özellikle kırsalda ya da şehir merkezlerindeki dezavantajlı bölgelerde yaşayan milyonlarca öğrencinin bu kurslardan faydalanabilmeleri açısından kursların fırsat ve imkan eşitliği sağladığı düşünülebilir. Eksik görülen noktaların onarılması ile kurslar daha verimli ve etkili hale gelebilir.

Ünsal ve Korkmaz' ın (2016) çalışması ile karşılaştırıldığında kurslarda daha çok anlatım ve soru cevap tekniklerine yer verildiği, materyal olarak da testlerin ve soru bankalarının kullanıldığı görülmektedir. Bu çalışmada benzer sonuçlara ulaşılmış, düz anlatım ve soru cevap tekniklerine sıklıkla yer verildiği görülmüştür. Ancak bunun dışında öğretmenler drama, proje tabanlı öğrenme, istasyon tekniği, eğitsel oyunlar gibi farklı yöntem ve teknikleri de uygulamışlardır. Ayrıca materyal açısından da harita, kavram haritası, akıllı defter, ders notları, kazanım testleri, çalışma kâğıtları, yardımcı kaynaklar, pano, tablolar, grafikler, şemalar, deneme sınavları, yerküre, videolar, filmler, gazeteler, web siteleri, sunular gibi kaynaklardan yararlanmışlardır. Bu bakımdan kursların Sosyal Bilgiler öğretmenleri tarafından görsellerle zenginleştirildiği söylenebilir. Özel kurumlarla karşılaştırıldığında temel anlamda yöntem ve teknikler ve materyaller konusunda kursların bazı eksiklikleri bulunmaktadır. Kursların kalitesinin arttırılmasına yönelik çalışmalar yürütülebilir. Göksu ve Gülcü (2016) materyal eksikliğinin önemli bir sorun olduğunu dile getirmişlerdir. Bu çalışmada ise bakıldığında öğretmenlerin önerisi materyal eksiklerinin giderilmesidir. Sosyal

Bilgiler öğretmenleri, MEB tarafından gerekli tüm kaynaklar sağlanması, animasyon, çizgi film gibi dikkat çekici farklı materyallerin üretilmesi ve basılı görsel materyallerin okullara gönderilmesini istemektedir. Bu açıdan hazırlanan bu iki çalışma benzer verilerle birbirini desteklemektedir. Eğitim bilimlerinde her yıl yeni yöntemler, teknikler ve materyaller ortaya atılmaktadır. Okullarda ki eksik materyaller giderilebilir, öğretmenlere yöntem-teknik-materyal eğitimleri verilebilir.

Ünsal ve Korkmaz'ın (2016) çalışmasında kursların öğrenciler açısından ders ve sınav başarılarını artırma, sınavlara hazırlama ve soru çözme tekniklerini geliştirmesi açısından katkı sağladığı vurgulanmaktadır. Göksu ve Gülcü (2016) ise, öğrencilerin eksik öğrenmelerini gidermeye yönelik tekrarların yapılmasını sağlama, öğrenmeyi pekiştirme amacıyla öğretmenlerin kurslara geldiklerini dile getirmektedir. Bu çalışmada elde edilen bulgularda benzer sonuçlara ulaşıldığını göstermektedir.

Ünsal ve Korkmaz (2016) ve Göksu ve Gülcü'nün (2016) çalışmalarının ortak noktası, kursların ekonomik açıdan öğretmenlere getiri sağlamasından dolayı olumlu tutuma sahip olmalarıdır. Bu araştırmada ise yine benzer düşüncelerle karşılaşılmaktadır. Ayrıca öğretmenler bu ekonomik getirinin artırılmasını ve ücretli-kadrolu öğretmen ayrımı yapılmaması gerektiğini dile getirmişlerdir.

Ayrıca Göksu ve Gülcü (2016) araştırmalarında kurslarda devam sorunu yaşadığını ve ödül sisteminin getirilmesinin bu sorunu çözeceği düşünülmektedir. Ancak bu tek başına yetersiz kalabilir. Bu çalışmada öğretmenlere göre, kurslardan ücret talep edilmesi, kursların öğrencileri ve velileri kurallarla yükümlülük altına alması ve kursların özendirici hale getirilmesi gibi çalışmaların yapılması bu sorunun çözümünü daha etkili hale getirilebilir.

Milyonlarca öğrenciyi etkileyen, Sosyal Bilgiler öğretmenleri tarafından genel olarak yararlı görülen bu kursların araştırmada belirtilen eksikliklerle ve sorunlarla birçok kurs merkezinde karşılanması olasıdır. Kurslara yönelik öğretmenlerin bazı önerileri bulunmaktadır.

Araştırma bulguları ve araştırma sonucu doğrultusunda TEOG Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının daha verimli geçmesi için Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin önerileri incelendiğinde;

- ✓ Kurslar basım yayım yoluyla velilere ve öğrencilere anlatılmalı özendirici hale getirilmelidir.
- ✓ Özellikle taşınmalı olan ve merkezden uzak okullarda öğretmen ve öğrencilerin ulaşım sorunu çözümlenmelidir.
- ✓ Kursların materyal eksiklikleri giderilmelidir. Kurslar için basılı ek materyaller gönderilmelidir.
- ✓ TEOG gibi hedeflere yönelik açılan kurslarda öğretmen ve öğrenci üzerinde başarı endeksli il, ilçe, okul baskısı olmamalıdır.
- ✓ Animasyon, çizgi film gibi dikkat çekici materyallerin üretilmesi kursları daha çekici hale getirebilir.
- ✓ Ücretsiz yapılan çalışmalarda devamlılık sorunu yaşanmaktadır. Bu nedenle kurs için velilerden ücret alınması sağlanabilir.
- ✓ Öğrencilerin sınav kaygılarını azaltmaya yönelik olarak kurslarda gerçek sınav atmosferine uygun ülke genelinde aylık denemeler yapılabilir.

Bu araştırmada öğretmen görüşlerine dayalı olarak TEOG sınavlarına yönelik verilen Destekleme ve Yetiştirme Kursları değerlendirilmiştir. Bu araştırmayı tamamlayıcı nitelikte aşağıda belirtilen araştırmalar yapılabilir.

- ✓ Destekleme ve Yetiştirme Kurslarına yönelik öğretmen, idareci, öğrenci ve veli görüşlerine yönelik çalışmalar yapılabilir.
- ✓ Farklı ülkelerdeki benzer uygulamalar araştırılabilir.
- ✓ Kurslarda uygulanacak yöntem ve tekniklere yönelik deneysel çalışmalara yer verilebilir.

### Kaynakça

- Atılgan, H. , Kan, A. ve Doğan, N. (2014). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Baykul, Y. (1999). *İlköğretimde etkili öğretme ve öğrenme öğretmen elkitabı: ilköğretimde ölçme ve değerlendirme*. Isparta. Süleyman Demirel Üniversitesi/MEB.
- Bogdan, R. C. Ve Biklen, S. K. (1992). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Boston: Allyn and Bacon.
- Creswell, J. W. (2009). *Research Desing: Qualitative, Qualitative and Mixed Methods Approaches*. California: SAGE Publications
- Creswell, J. W. (2015). *Nitel araştırma yöntemleri. Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Siyasal Kitabevi. (Orijinal çalışma basım tarihi 2013)
- Erdem, M. (1990). *Sosyal bilgiler öğretimi*. İstanbul: Alkım Yayınevi
- Glesne, C. (2012). *Nitel araştırmaya giriş*. (A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu, Çev. Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık. (Orijinal çalışma basım tarihi 1992)
- Göksu, İ. ve Gülcü, A. (2016). Ortaokul ve Liselerde Uygulanan Destekleme Kurslarıyla İlgili Öğretmen Görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 153-171.
- MEB. (2005). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ankara. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB. (2014). *Örgün ve Yaygın Eğitimi Destekleme ve Yetiştirme Kursları Yönergesi*, Ankara. Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü.

MEB. (2015). 2015-2016 Öğretim Yılı Ortak Sınavlar e-Kılavuzu.

[www.meb.gov.tr/sinavlar/dokumanlar/2015/kilavuz/OrtakSinavlar\\_E\\_Klavuz2015\\_201](http://www.meb.gov.tr/sinavlar/dokumanlar/2015/kilavuz/OrtakSinavlar_E_Klavuz2015_201)

6.pdf adresinden 22/10/2015 tarihinde edinilmiştir.

Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. (S. TURAN, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayıncılık.(Orijinal çalışma basım tarihi 2009)

Özkan, M. ve Özdemir, E. B. (2014). Ortaokul 8.sınıf öğrencilerinin ve öğretmenlerinin ortaöğretime geçişte uygulanan merkezi ortak sınavlara ilişkin görüşleri. *Tarih Okulu Dergisi*, 7(20), 441-453.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative evaluation and research methods* (3. Baskı). CA: SAGE Publications.

Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*.(M. Büyün ve S. B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi.(Orijinal çalışma basım tarihi 2002)

Sönmez, V. (2003). *Program geliştirmede öğretmen elkitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.

TTKB. (2010). *Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi 8.sınıf Programı*. Ankara.

Ünsal, S. ve Korkmaz, F. (2016). Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının İşlevlerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi. *KSÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(12), 87-118.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık

### **Extended Abstract**

TEOG, which stands for “Transition from Primary to Secondary Education” in Turkish, is a system that has been put into practice by the Turkish Ministry of National Education (MoNE) since Academic Year 2013-2014. This system is in use for all eighth grade students in all schools that are connected to MoNE (both in Turkey and abroad). These eighth grade students take tests that measure their knowledge of Turkish, mathematics, science and technology, foreign languages, religion, and the Turkish revolution history and Kemalism. The results of these tests determine the rankings and students are placed to a secondary school based on their scores. In relation to this, the MoNE, within its principles, have decided to offer Training and Support Courses (TaSC) to students registered in schools connected to the ministry in order to eliminate or decrease the need for private educational institutions and also eliminate inequality of opportunities among students. With the start of TaSC, subjects such as Turkish, mathematics, science and technology, religion, foreign languages, the Turkish revolution history and Kemalism, and social sciences, which are taught in relation to the centralized TEOG tests, have gained importance. These extracurricular courses can be considered as an opportunity for those students who are TEOG-oriented and want to study more and get prepared for the TEOG exams.

Millions of students are affected by the TEOG system in their transition to secondary education. It is possible that this system, which has only recently been put into use, has a number of drawbacks. Within the context of social sciences and Turkish revolution history and Kemalism courses -which are parts of the building blocks of the TEOG system- the significance of this study lies in its ability to provide the feedback necessary to follow the input and processes of TaSC closely, be able to produce solutions to TaSC related problems, and redesign the TaSC system to help in reaching its objectives. Therefore, the aim of this study was the investigation of TaSC from the perspectives of social science teachers who

taught these courses within schools connected to MoNE. In relation to this, the study included teachers' opinions on TaSC and students' participation in these courses, activities they used for the teaching/learning process, the problems they encountered, and teachers' ideas on the efficiency of TaSC.

A qualitative research methodology has been followed in this study which aimed to investigate social science teachers' perceptions of TaSC. Analysing social science teachers' experiences of TaSC can enable us to better understand the processes involved in the application of the TaSC system. Therefore, a phenomenological approach has been utilized. The participants were 15 social science teachers who worked in different TaSC centres in Eskişehir city centre and rural areas in the Academic Year 2014-2015. The whole population of teachers fitting this category (social science teachers working in TaSC centres in Eskişehir) was 30. The reason for why the participation rate was not as high as expected was the fact that TaSC had recently been started to be offered at the time and participation in the study was on a voluntary basis. Furthermore, another reason for the limited participation in the study was time and location limitations involved as the nature of qualitative inquiry. Criterion sampling which is a type of purposeful sampling was used to select the participants in this study. Social science teachers with at least three years of experience were included in the participant pool in order to be able to compare TaSC centres connected to the TEOG system with the placement tests which had last been conducted in 2013. The data was gathered from semi-structured interviews and content analysis was used for analysing the data. Triangulation method was utilized in order to increase the reliability of the inductive analysis that is followed in evaluating the data. NVivo qualitative data analysis software was utilized for analysing the data.

The results of the study showed that while social science teachers considered these courses as an endeavour that can reach those students in rural areas and that can increase academic



success; they also noted that these courses have a number of drawbacks which cause inequalities. Teachers reported that while parents and students generally consider these courses as beneficial and as alternatives to private teaching institutions, some parents did not register their pupils to these courses because of economic concerns. Teachers also highlighted that neither students nor parents had enough information about these courses. In addition, in spite of using different methods and techniques, and a variety of materials in their classes; teachers acknowledged that, in general, they designed a teaching environment in which they followed the presentation technique and an approach in which they taught students about test-solving techniques. Teachers considered these courses as more open and encouraging active learning, and allowing more individualized learning opportunities when compared to term-time classes. In terms of academic success, teachers noted that especially students who regularly attend TaSC increased their academic success; those who were shy increased their self-confidence; and between-class student interactions increased. The problems that teachers reported with regards to the TaSC system were grouped in terms of: ministry, city, town, and school administration; and forced labour on both teachers and pupils, problems related to planning of the courses, lack of guidance activities, lack of infrastructure, and lack of materials. It has been concluded that there were a number of problems in relation to teachers such as; the lack of guidance activities in schools, the high number of teaching hours that they had to teach, transportation problems, the fact that substitute teachers got paid half the salary of a regular teacher, and parents' perceptions that teachers were not successful. The problems reported in relation to students were; the early finish of courses due to absence of students, the fact that students saw TaSC as a means to escape home, the high number of classes that they had to attend, transportation problems, and the fact that some students were already registered in private teaching institutions. The problems reported in relation to parents were; economic problems, parents' lack of information about TaSC, offering TaSC for free, parents'

carelessness in following their pupils' attendance in TaSC, and their tendency to register their pupils into private institutions. The suggestions that participants gave were: there should not be pressure on teachers from city, town, and school administrations; infrastructure problems of TaSC centres should be solved; a fee should be charged for students' attendance in TaSC; MoNE should provide all the books and resources for TaSC; the importance of TaSC should be explained to the public through various media; the transportation problems that both teachers and students experience should be eliminated; teachers should have the right to choose on which date to offer the classes they are supposed to teach; there should be an orientation program for substitute teachers, the courses should be promoted more to both teachers and students; every month pilot tests that are similar to the real TEOG exam should be administered in TaSC centres; and materials such as animations and cartoons which can attract students' attention should be prepared.

The analysis of the data that teachers provided suggested that teachers, in general, considered TaSC as beneficial but highlighted that they were insufficient in a number of aspects. It has been noted by social science teachers that interest and attendance in TaSC decreased due to various reasons such as: TaSC had recently started; education in private institutions continued across the country; parents and students' were indifferent to these courses; TaSC started without proper planning, TaSC started to be offered at a time that can be considered late, and TaSC were free of charge. Nevertheless, the teachers also highlighted that TaSC established equal opportunities for students thanks to the fact that these courses were offered not only in city centres but also in towns and even in villages; and that the communication which took place in these environments was relaxed, sincere, and effective because of the small sizes of the classrooms in TaSC. Social science teachers also noted that from these perspectives TaSC had a positive effect since students both developed social skills and increased their academic success and self-confidence. It has been observed that TaSC

participation in schools with lower socioeconomic status was higher than schools with higher socioeconomic status. The reason for this was identified as parents' (who had higher socioeconomic status) preference of private courses to TaSC.

In line with the findings of the study, in order to increase the efficiency of TaSC, these courses should be explained to teachers and students through various media and made more attractive. Teachers and students' transportation problems, especially in those schools which are far from city centres, should be solved. The problem of lack of materials in TaSC should be sorted out. Further printed extra materials should be sent for TaSC. There should be no pressure on teachers and/or students in terms of city, town, and school success index for courses offered to provide support for exams like TEOG. Materials such as animations and cartoons can make these courses more attractive. There problems with students' attendance in courses offered for free. Therefore, there should be a fee that parents should be charged for. Monthly pilot tests in which real exam conditions are created can be administered in TaSC centres across the country once a month in order to decrease students' exam anxiety.

## **Classroom Management and Student Achievement: A Study on Five Elementary Classrooms<sup>12</sup>**

Nevin GÜNER YILDIZ

Eskisehir Osmangazi University, Turkey

antreh@gmail.com

### **Abstract**

This study intended to investigate primary school teachers' classroom management and student achievement in their classrooms. For this purpose, a total of 150 class-hours were spent on observing one first grade and four second grades in a primary school in Eskisehir city center between October 2013 and December 2013. Research participation criteria for teachers included volunteering for the study and having at least one special needs student in their classrooms for observation so that teacher behaviors towards the special needs students could be observed. Researcher-developed observation form was used in the study for data collection purposes to record teachers' classroom management practices during observations. The form included several dimensions related to classroom management behaviors such as the exact moment of the lesson in which the teacher starts teaching, the locations of special needs students during the class period, use of rewards-punishment for special needs students and other students, use of individualized care for special needs students and the degree of effective use of classroom period. Data related to student achievement were obtained from the results of a general achievement test given to all students at the school based on their grade levels. Research data were analyzed via descriptive statistics and one way analysis of variance (ANOVA) to determine the difference between groups. The findings showed that teachers tended to place special needs students at the back rows of the classroom and that they did not provide individualized teaching opportunities in line with the needs of special needs students. It was also found that number of correct answered in the general achievement test significantly changed according to students' teachers.

**Keywords:** Classroom management, Student achievement, Students with special need

---

<sup>1</sup> Research paper, Received: 13.06.2016 Accepted: 16.01.2017

<sup>2</sup> A preliminary report of this study was presented at the 24st National Special Education Congress, held in 2014 in Edirne.

## **Introduction**

Teacher qualifications and behaviors affect student achievement and behaviors. Student achievement can be regarded as the most important output of education. Expectations and pursuit of different groups such as students, families and educators in terms of achievement have resulted in various studies by researchers focusing on the factors that explain student achievement. Several studies that focus on student achievement address topics such as the effects of teacher or familial expectations on student achievement (Phillipson and Phillipson, 2012; Segedin, 2012), relationship between achievement and the period allocated to learning (Özer and Anıl, 2011; Savaş and Gürel, 2014) and effects of feelings such as belonging to school and being accepted at school on achievement (Lemberger and Clemens, 2012; Kosir and Tement, 2013). However, when it comes to student achievement, the emphasis is on teachers since teacher qualification is a more important factor compared to other school factors in increasing student achievement (Akiba, Le Tendre and Scribner, 2007) and since the proof has been presented about the strong relationship between teacher generated classroom climate and teaching methods, which may be classified as classroom methods, and student achievement by various researchers (Wang, Haertel and Walberg, 1994; Wright, Horn and Sanders, 1997). The fact that teachers are prominent factors in ensuring student achievement has led many researchers to study the relationship between teachers and student achievement. Studies in the field emphasize issues such as increased achievement in disciplined classrooms (Akyüz, 2006), importance of teachers in ensuring academic focus by decreasing undesired behaviors and increasing desired behaviors (Kunter, Baumert and Köller, 2007), existence of the relationship between achievement and teacher qualifications (Akiba, Le Tendre and Scribner, 2007; Darling-Hammond, 1999; Gallagher, 2002; Tomlinson and Jarvis, 2014) and the need for teachers to adapt and regulate the environmental variables

in order to increase student achievement (Baker, Clark, Maier and Viger, 2008). The common aspect of all these studies is the investigation of teacher qualifications and behaviors as the most important factor on student achievement.

Teacher behaviors affect student interest towards the lessons and their study habits and therefore their achievement. Student interest and participation can be increased through the use of effective classroom management techniques. It is emphasized by different researchers that the students of teachers who effectively manage their classrooms participate in classes more, student achievement increases via more participation in classes and problem behaviors decrease (Emmer and Stough, 2001; Evertson, 1989; Marzano, Marzano and Pickering, 2003). Various behaviors of teachers who manage their classrooms well are listed in the literature. Teachers, who effectively use classroom management such as teach effectively, reward appropriate behaviors, impose sanctions on inappropriate student behaviors, adapt lessons based on student characteristics and effectively use the lesson period can increase student achievement and desired behaviors (Emmer and Stough, 2001; Gettinger and Kohler, 2006). A study that examined evidence-based practices in classroom management (Simonsen, Fairbanks, Briesch, Myers and Sugai, 2008) emphasized that teachers can increase students' on task study behaviors by using strategies such as identifying and teaching classroom rules, monitoring student behaviors, rewarding appropriate student behaviors, displaying consistent responses to inappropriate student behaviors and ensuring student participation via different teaching methods. Teachers who use classroom management techniques that have been proven to be effective manage their classroom better and positively affect student achievement and behaviors.

Teachers should be aware of student characteristics and needs for a good classroom management (Marzano, Marzano and Pickering, 2003) which increases student participation and achievement (Emmer and Stough, 2001). Since students' individual characteristics and

needs are different from one another, teachers should be flexible to adapt their teaching based on student abilities, previous information levels and learning paces. Although teachers sometimes undertake educational adaptations to meet the different needs of typically developing students in their classrooms, they may tend to behave differently when it comes to students diagnosed as special needs students. It is known that teachers may tend to regard the differences of special needs students as a source of problems rather than as a dimension in regulating teaching or as the basis for adaptation (Cook, Cameron and Tankersley, 2007). However, it is emphasized in literature that teacher attitudes and behaviors are the most important factors for student achievement in inclusion classrooms just like in the other classrooms (Soodak and McCarthy, 2006).

Inclusion practices that ensure teaching special needs students in the same classrooms with typically developing students have become common with the acceptance of PL 94-142 principles in the whole world after PL 94-142 went into effect in USA in 1975. Although it has been 40 years since the acceptance of these principles, problems regarding practices in the field of inclusive education still continue. The fact that teachers and teacher candidates do not have sufficient information related to inclusive education, that they do not feel ready for inclusive education, that they feel special needs students should be educated in separate schools show that teachers have a common and negative outlook to inclusive education both in the world (Cook, 2002; Cullen, Gregory and Noto, 2010; Hemmings and Woodcock, 2011; Thaver and Lim, 2014) and in Turkey (Gökdere, 2012; Korkmaz, 2011; Sadioğlu, Bilgin, Batu and Oksal, 2013; Sucuoğlu, Bakkaloğlu, İşcen-Karasu, Demir and Akalın, 2014; Varlıer and Vuran, 2006). Although legal arrangements related to special education in Turkey are based on teaching special needs students with their peers in the same environment assisted by support services (Statutory Decree no. 573, 1997: Articles 4, 12 and Special Education Services Regulations, 2006: Article 6), inclusive education practice is limited to placing

special needs students in general education classrooms (Sakız and Woods, 2015). Inclusive education which needs to be unrestricted since it is a legislative right (Hansen, 2012) can only be undertaken in a limited manner in Turkey due to problems such as crowded classrooms, deficiencies in assessment processes and incompetence of general education teachers as well as due to problems in comprehending the philosophy that underlines the practice (Sakız and Woods, 2015). Teachers have common beliefs regarding inclusive education especially in two points: First, teachers believe that special needs students take too much of teachers' time; second they believe that teaching special needs students require special abilities that general education teachers do not possess (Broomhead, 2013; Cullen, Gregory and Noto, 2010).

Several factors can be considered as effective in forming teachers' consensus in terms of special needs students and inclusive education. For instance, the fact that special needs students are described with negative characteristics and deficits as individuals with learning problems who are impulsive, aggressive, self-destructive and uncontrolled in university textbooks can result in establishing an over generalized perspective towards these individuals (Güner-Yıldız, Sazak-Pınar and Melekoğlu, 2014; Morrison and Rude, 2002). As a result of this point of view, teachers may regard "special needs" as a cause for problem behaviors (Smith, 2000) and tend to refuse to take with special needs students or pay sufficient attention to them even if these students are registered in their classrooms (Cook, Cameron and Tankersley, 2007). Secondly, generally negative social perspective towards the disabled people (Güner-Yıldız, 2015a) may be considered as a factor that affects teacher views and behaviors as well. Views of the dominant groups in the society that regard the disabled as a burden and that reject their existence and their preferences are paving the way for excluding the individuals without typical developmental patterns from general education classrooms (Ballard, 2013). Although it is understandable that teachers adopt a generally accepted social outlook as members of society, it cannot be accepted. Since successful and equalitarian



inclusive education requires competent, willing and responsive teachers (Killoran, Woronko and Zaretsky, 2013), it is imperative to investigate and develop teacher qualifications and behaviors. Examining teacher characteristics and behaviors in classrooms where inclusive education is practiced is crucial to obtain data that will form the foundation for effective teaching practices in these classrooms.

Several studies undertaken in the classrooms where inclusion practices were implemented can be found in the literature. Some of these studies focused on teacher views, skills and behaviors related to classroom management. Topics such as effects of working with a resource teacher on teachers' inclusive education provision skills (Thomson, 2013), views of general education teachers on necessary arrangements regarding the special needs students in their classrooms (Kargin, Güldenoğlu and Şahin, 2010), effects of focusing on students on student participation in class (Logan, Bakeman and Keefe, 1997), relationship between the quality of Individualized Education Program (IEP) and student participation in class (Ruble and McGrew, 2013), effects of field experience on special and general educators' knowledge and skills (Hanline, 2010), characteristics of teacher and student behaviors in inclusive education classrooms and their relationships (Güner-Yıldız, 2015b; Güner-Yıldız and Sazak-Pınar, 2012; Sazak-Pınar and Güner-Yıldız, 2013) can be cited as the research topics investigated by researchers both abroad and in Turkey. However, studies on student achievement in inclusive general education classrooms are limited. One of these limited studies investigated the quality of IEP in America as an important factor for increasing special needs students' achievement (La Salle, Roach and McGrath, 2013). The study that was based on the premise that quality of IEP and students' test achievement were related found that goals in the investigated IEPs were of varying quality and that sufficient ties were not formed between goals and student performances. A second study in the field undertaken in our country examined how teachers assessed inclusive education students' achievements via

teacher views by investigating 25 teacher views (Güven and Gürsel, 2014). These studies did not focus on the achievement of students in general education classrooms but investigated IEP quality and teacher views in connection with special needs students' achievement. It is evident in literature that studies on teacher behaviors and student achievement in general education classrooms where special needs students are enrolled are limited. It is possible to examine student achievement in general education classrooms from different dimensions such as achievement of special needs students, achievement of students with typical developmental patterns and the effects of teacher behaviors on students.

By focusing on a relatively less studied topic in literature, this study intended to investigate teacher behaviors and student achievement in general education classrooms that include special needs students in two dimensions: The first dimension aimed to describe classroom management behaviors of general education classroom teachers and their behaviors towards students with special needs and the second dimension investigated whether teachers' behaviors were related to the classroom's average exam success.

This study, which is expected to fill a gap in the literature by focusing on teachers' classroom management behaviors in general education classrooms, their behaviors towards special needs students and examining these variables by associating them with classroom achievement, sought to answer the questions below:

1. What classroom management behaviors do the teachers assigned to general education classrooms display and how do they behave towards the students that they think to be special needs students?
2. Do students' exam achievement in general education classrooms significantly change according to teachers' classroom management behaviors?

## **Methodology**

### **Research Model**

This study was designed as a descriptive and relational study. Educational researchers undertake relational studies to present the relationships between variables related to situations/cases or events that go beyond simply describing them (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Erkan-Akgün, Karadeniz and Demirel, 2014). This study aimed to describe the behaviors of classroom teachers assigned to general education classrooms and identify the relationship between these behaviors and student achievement.

### **Study Group**

Data were collected in a total of five classrooms (one first grade and four second grades) in a primary school situated in Eskisehir city centre. Criteria for selecting the classrooms for the study included volunteer participation by teachers and having at least one student in the classroom who is thought to be a special needs student by the participating teacher. Special needs students in the study seem to have been identified as special needs students by the teachers themselves and in actuality these students do not have diagnoses because although teachers had actually wanted to send these students to Research and Guidance Center for examination, their parents did not want their children to be diagnosed and therefore the students were not examined in that regard.

While the primary school in which the study was carried out have more than 20 first and second grades, teachers with no students that are relatively different from the norm and no special needs students were not taken in the framework of the study and therefore the study was limited to five classrooms that met the criteria. The number of students in these classrooms changed between 29 and 30. Four of the students qualified as special needs by the

teachers were males and one was female. Three of the classroom teachers participating in the study were males and two were females between the ages of 38 and 50.

### **Data Collection Tools**

As data collection tools, class observations were used to identify teacher behaviors and a school wide achievement test was utilized to determine student achievement. An observation form was developed by the researcher to be used in class observations to identify teacher behaviors. The observation form in which teachers' classroom management practices were recorded includes the teacher behaviors listed in Table 1. Teacher behaviors listed in Table 1 were recorded via observations undertaken a total of 150 class hours in 5 separate classrooms and the results provide 150 separate pieces of data related to each behavior.

Table 1

#### *Behaviors listed in teacher observation form*

---

1	During the class period, at which minute does the teacher starts and completes the lesson?
2	During the class period, what is the frequency of non-academic teacher behaviors such as answering the phone, talking with a classroom visitor, talking about a topic unrelated to the class or talking with a student who is asking for permission to leave the classroom?
3	What is the level of interaction between the teacher and the special needs student during the lesson? (Teachers' academic interaction with the special need students such as asking questions, helping, drawing attention, telling what to do was recorded separately as 1).
4	Does the teacher provide adaptations for the special needs student? (If the student is working on a task which is appropriate for his/her individual needs and that is different from the rest of the classroom the response was recorded as "yes" and if the student is working on the same tasks as the classroom the response was recorded as "no").
5	What is the number of rewards-punishments given to students with special needs, and typical developmental patterns? (Each reward and punishment/warning/behavior of disapproval used by the teacher for students with special needs, and typical developmental patterns was recorded as 1).
6	Where does the special needs student sit in the classroom?

---

In addition, observers assessed the teachers' classroom management for each lesson for 10 characteristics with the help of a section added at the end of the observation form and gave each teacher a classroom management score. The behaviors cited in the list which included effective classroom management strategies used by teachers who manage their classrooms very well (Gettinger and Kohler, 2006; Jones and Jones, 2001) define teacher behaviors that

aim to enhance student achievement by increasing their in-class participation, facilitate comprehension and teaching effectively. This assessment list which reflects subjective perspectives of the observers and which allows teacher assessment on a 1-10 scale by assigning a point to each behavior includes the behaviors listed in Table 2. Since each of the five teachers were observed 30-class hours, their classroom management assessment scores was formed by taking the average of the scores given for 30 separate lessons.

Table 2

*Classroom management behaviors scored by the observers*

1	Does the teacher link the topic to previous topics or to daily life?
2	Does the teacher teach the topic in a consistent order from easy to more difficult and without jumping from topic to topic?
3	Does the teacher draw student attention to the topic by avoiding unrelated topics and concepts?
4	Does the teacher provide sufficient number of examples to objectify the topic?
5	Does the teacher provide more than one activities during class by using different teaching methods and materials?
6	Does the teacher use simple and intelligible language?
7	Does the teacher ensure the maintenance of student interest by asking questions related to the lesson?
8	Does the teacher ensure that all students listen to both presentation of the lesson and the questions that are asked?
9	Does the teacher allow for sufficient time for the student to provide an answer?
10	Does the teacher check for comprehension and re-teach the topic if it is not understood?

Data regarding student achievement were obtained from the results of a school-wide general achievement test jointly given to students in the same class levels. The exam prepared by an educational company to review the topics studied by students so far was composed of a total of 42 questions (15 Turkish, 15 Mathematics and 12 Social Sciences). Assessment of the test which was given in the same date in different provinces under similar conditions and calculation of students' achievement scores were undertaken by the company which organized the test as well. Exam results which made it possible to compare students on the basis of provinces, districts and schools were given to schools in the form of lists by the educational company which prepared the test so that teachers were able to establish the placement level of their students in comparison to a wide sample. All classrooms in the study except the first

grade classroom participated in this exam and the exam results were obtained by the researcher from the list given to the teachers. Exam result lists provided detailed data such as student scores, number of correct answers and placement on the basis of their school and in the district and in the province as well as among provinces. Since the exam result lists included different variables such as previous achievement scores and weighted lesson scores used by the company in calculating achievement scores, this study used the number of correct answers in analysis.

### **Process**

*Training of Observers:* Five undergraduate students attending Eskisehir Osmangazi University Special Education Department were trained to provide classroom observations. Training started with a meeting in which the candidates for observation were explained by the researcher about general topics about scientific studies such as scientific research methods, rules to follow during scientific studies, qualities that studies should include and research ethics. Later, information was provided about the topic of the current study, method and data collection tools. Following the information about the general topics, candidates were informed of the characteristics of classroom observations planned for the candidates in the framework of the study. The candidates were informed of the purpose of classroom observations, the content of the data collection tool that would be used in the observations, rules to follow during observations and how the data collection tool would be marked and later they were provided with opportunities for trial. Trial observations included watching lesson videos recorded in primary classrooms. Observer training continued by having candidate observers and the researcher watch three separate classes of a teacher and fill observation forms. Comparison of the consistencies in the observation forms for three classes showed 57% lowest and 86% highest consistency between the researcher and the candidate observers. Later the reasons for inconsistent assessment were discussed with the candidate observers and the

points that needed to be taken into consideration were reviewed again. As the last step, two sample lesson videos were watched by the researcher and the candidate observers and observation forms were filled. The comparison of the observation forms pointed to 86% lowest and 100% highest consistency between the researcher and the candidate observers and the training completed at this point.

*Data Collection Period:* A total of 150 class hours (30 separate class hours in each classroom) were observed between October and December 2013. The observations took place in different lessons and periods for the full class period. During observations, it was ensured that teachers made presentations, had practices with the students and undertook other academic activities related to class. When teachers were busy with giving exams, had other activities other than the class topic or left the classroom in the care of another teacher, observations were not done and the same classrooms were visited again at another date for observation. Observers went to the classrooms five minutes before lessons started and took their place at the back of the classrooms; observation started when the teacher came to the classroom and continued until the minute the lesson was completed by the teacher.

To ensure reliability in observations, the researcher and observers observed the lessons in parallel to each other in 30 lesson hours out of 150 and inter-rater reliability was calculated. Inter-rater reliability is the comparison of two independent observers who use independent but concurrent assessments as to whether a target behavior exists (Alberto and Troutman, 2006) and the following formula was used to calculate inter-rater reliability. 
$$\text{Inter-rater reliability} = \left[ \frac{\text{agreements}}{\text{agreements} + \text{disagreements}} \right] \times 100.$$

The level of consistency in parallel observations provided by the researcher and the observers was as follows: 78% consistency in two observations, 85% in five observations, 92% in

fifteen observations and 100% in eight observations and it was determined that consistency average in parallel observations was 92%.

*Data Analysis:* Research data were analyzed using descriptive statistics and one way variance of analysis (ANOVA) test to determine the difference between groups.

### **Findings**

Average teacher behaviors displayed in a class hour were calculated based on the observations undertaken for 30-hour each in five classroom teachers' classrooms. Table 3 presents the following information respectively: the minute in which the teacher starts the lesson after the lesson period starts (starting the lesson), the time period in which the teacher finishes the lesson before the lesson period ends (finishing the lesson), sum of lost time during starting and finishing the lesson (total time loss), the number of interruptions due to non-academic reasons (interrupting the lesson), frequent of academic teacher interactions with special needs students (academic with SEN), whether the teacher provides adaptations in instruction for special needs students (adaptation), the placement of special needs students in the classroom- in which row (SEN placement), number of rewards and punishments/warnings/disapproval behaviors used by teaches for special needs students (SEN reward/SEN punishment), number of rewards and punishments/warnings/disapproval behaviors used by teaches for students with typical developmental patterns (Other students reward/ Other students punishment), score given to teachers by the observers (teacher average score) and the number of correct answers in student's achievement test (exam average correct answer).



Table 3

*Teachers' classroom management behaviors and average correct numbers in student achievement tests*

Class	Starting the lesson	Finishing the lesson	Total time loss	Interrupting the lesson	Academic with SEN	Adaptation	Placement of SEN	SEN reward	SEN punishment	Other students - reward	Other students- punishment	Teacher average score	Exam average correct answer
<b>1-D</b>	2,3	2,4	4,7	3,5	2,5	0	4,9	0,2	2,0	7,0	18,2	5,83	
<b>2-C</b>	10,3	1,6	11,9	2,5	0,2	0	5,8	0	0,7	2,6	20,0	6,37	27,1
<b>2-D</b>	6,5	0,7	7,2	1,1	1,6	0	4,4	0	0,9	4,0	21,3	6,43	27,3
<b>2-F</b>	4,3	0,2	<b>4,5</b>	1,6	1,4	<b>0,1</b>	4,0	<b>1</b>	0,5	<b>29,3</b>	23,5	<b>8,97</b>	<b>34,8</b>
<b>2-J</b>	11,1	0,4	11,5	2,8	1,6	0	3,7	0,2	0,2	3	17,5	6,37	29,7
<b>X</b>	6,9	1,06	8	2,3	1,5	0,02	4,6	0,3	0,9	9,2	20,1	6,8	29,7

Table 3 shows that total time loss, calculated on the basis of the minutes in which teachers start and finish the lessons, was rather high (an average of 8 minutes in a 40-minute lesson period) and it was found that the lesson was interrupted 2 or 3 times for non-academic tasks. The Table also points to the facts that teacher interactions with special needs students in a class hour was very little (an average of 1,5 times), that none of the teachers, other than 2F classroom teacher, made adaptations for special needs students and that special needs students were placed at the back rows (fourth row or farther back). In terms of use of rewards and punishments, teachers were observed to use rewards very little (an average of 0,3 times in a class hour) for special needs students, the use of punishments/warnings/disproval behaviors were three times higher than those of rewards (an average of 0,9 times in a class hour) and teachers tended to use punishments/warnings/disproval behaviors for all students (special needs students and other students) more than the use of rewards. Based on the observers' scores, the highest score was obtained by 2F classroom teacher (8,97 out of 10) and it was found that students in this teacher's classroom answered more correct questions (an average of 34,8 correct answers) compared to students in the other classrooms.

Table 4

*Results of One-Way ANOVA undertaken to determine whether time loss differed according to teachers*

Source of Variation	Sum of Squares	sd	Mean Squares	F	P	Significant Difference
Between groups	1132,358	3	377,453	19,049	,000	1-2, 1-3, 2-4, 3-4
Within Groups	2298,567	116	19,815			
Total	3430,925	119				

As can be seen in Table 4, results of analysis pointed to significant differences between teachers in terms of time loss [ $F(3-116)=19.05$ ,  $p<.01$ ]. Results of Scheffé test, undertaken to determine the source of difference showed that time loss for 2F classroom teacher ( $X=4.53$ ) and for 2D classroom teacher ( $X=7.17$ ) were significantly less than those of 2C and 2J classroom teachers ( $X=11.9$  and  $X=11.5$ ). The calculated effect size was found to be at medium level ( $\eta^2=.33$ ).

Table 5

*Results of One way ANOVA undertaken to determine whether students' correct answers in the achievement test differed according to teachers*

Source of Variation	Sum of Squares	sd	Mean Squares	F	P	Significant Difference
Between groups	1135,625	3	378,542	10,769	,000	3 – 1/2/4
Within Groups	4077,367	116	35,150			
Total	5212,992	119				

Table 5 shows significant differences between correct student answers in the achievement test based on their teachers [ $F(3-116)=10.77$ ,  $p<.01$ ]. Results of Scheffé test, undertaken to determine the source of difference between teachers showed that students in 2F classroom had significantly more correct answers ( $X=34.8$ ) compared to the students in the other three

classrooms (2C, 2D, 2J) ( $X=27.1$ ,  $X=27.3$ ,  $X=29.7$ ) The calculated effect size was found to be at a low level ( $\eta^2=.22$ ).

Table 6

*Results of One way ANOVA undertaken to determine whether students' correct answers in the achievement test differed according to teachers' classroom management scores provided by the observers*

Source of Variation	Sum of Squares	sd	Mean Squares	F	P	Significant Difference
Between groups	1034,225	2	517,112	14,478	,000	6,37-8,97 6,43-8,97
Within Groups	4178,767	117	35,716			
Total	5212,992	119				

Table 6 shows that the number of correct answers provided by the students in the achievement test significantly differed according to the scores given to teachers by the observers [ $F(2-117)=14,48$ ,  $p<.01$ ]. Results of Scheffe test, undertaken to determine the source of difference between student averages showed that the average correct number of 2F students in the test ( $X=34.8$ ) were significantly higher than those of students in the other three classrooms (2C, 2D, 2J) ( $X=27.1$ ,  $X=27.3$ ,  $X=29.7$ ). The calculated effect size was found to be at a low level ( $\eta^2=.20$ ).

## Discussion

This study intended to describe classroom management behaviors of teachers teaching in general education classrooms that included special needs students along with students with typical developmental patterns and to determine whether classroom achievement score changed according to teachers' classroom management behaviors. According to the findings, teachers displayed insufficient classroom management behaviors. For instance, it was found that an average 8 minute loss was experienced in a 40-minute lesson period due to teachers' coming to classroom late or finishing the lesson earlier than the norm. In addition to this time

loss, the fact that the lesson was interrupted 2 or 3 times due to non-academic tasks also added to the time loss and the lesson period which was meant for academic tasks decreased. However, it is emphasized in the literature that one of the factors that predict student achievement is the time allocated for learning (Özer and Anıl, 2011; Savaş and Gürel, 2014). In order to increase the time allocated for learning, teachers should use the lesson periods effectively and ensure that students spend their time on academic tasks by taking necessary precautions to increase student participation in class. Researchers highlight the facts that teachers' classroom management skills play important roles in maximizing academic interaction time between teachers and students (McGee, 2001) and that student participation in class can be ensured via effective teaching skills (Jordan, Schwartz and McGhie-Richmond, 2009). Since high level of participation is related to achievement (Baker, Clark, Maier and Viger, 2008), it is emphasized in the literature that the best thing a teacher can do for student learning is to organize the classroom and the time in a manner that is free from interruptions (Evertson and Harris, 1992; Kunter, Baumert and Köller, 2007). Although it is crucial for achievement, time losses observed in the classrooms participating in the study point to the need for teacher training in effective use of classroom time.

When the findings related to the teacher behaviors towards students with special needs are examined, teachers were found not to display the behaviors that would facilitate special needs students' participation to the lessons. Studies emphasize the need for assigning level appropriate tasks for special needs students to ensure their engagement with academic tasks (Emmer and Stough, 2001). But the findings of this study revealed that only one of the five special needs students were able to receive level appropriate instructional adaptations from his/her teacher and only in some lessons. The identified level of teacher interaction frequency (1,5) with special needs students is not sufficient to ensure academic participation of these students which is already too little (McIntosh, Vaughn, Schumm, Haager and Lee, 1993). The

fact that special needs students were placed in the back rows in the classrooms can be regarded as a barrier for teachers to reach these students and often and easily display the required behaviors to keep them involved in the lesson. On the other hand, placement of special needs students at the back rows can be regarded as an indication for teachers' unwillingness to make special/extra efforts for their special needs. Although teachers who manage their classrooms well are teachers who not only know their content area very well but also know how to plan and teach the lessons by taking different needs into consideration as well (Berry, 2002), teachers are generally known to have negative attitudes when it comes to special needs students. For instance, in the interviews with classroom teachers, teachers stated that classroom teachers are incompetent in terms of special needs students and that special education is better for these students (Sadioğlu, Bilgin, Batu and Oksal, 2013). Similarly, in a study with pre-school teachers, teachers expressed that they felt inadequate to work with special needs students, had a hard time working with them and they felt uncomfortable having these students in their classrooms (Varlier and Vuran, 2006). Studies abroad also provided similar results (Cook, 2002; Cook, Cameron and Tankersley, 2007; Hemmings and Woodcock, 2011). Findings of the current study support the previous findings that emphasize teachers' attitudes towards special needs students and the need to improve these practices. Existence of many special needs students -with or without diagnosis- in general education classrooms makes it imperative to train the teachers working in these classrooms in the area of special needs students. Literature reports that participation in various trainings or practices regarding inclusive practices in general education classrooms positively change teachers' attitudes (Gao and Mager, 2011; Killoran, Woronko and Zaretsky, 2013; Recchia and Puig, 2011; Van Laarhoven, Munk, Lynch, Wyland, Dorsch, Zurita, Basma and Rouse, 2006; Walton and Rusznyak, 2014). Trainings that will be provided for teachers working in inclusive classrooms should address special education, effective teaching and instructional

adaptations and planning for trainings should include content that will make these teachers feel responsible for special needs students (Jordan, Schwartz and McGhie-Richmond, 2009).

When the frequency of behaviors related to use of rewards and punishments or warnings for special needs students and other students are examined, it was seen that punishments or warnings were more often used compared to rewards. While teachers made use of rewards an average of 0,3 times in a lesson for special needs students and used rewards 9,2 times for all other students in a class period, they used punishment or warning behaviors two times more for both groups. Three separate studies in inclusive classrooms (Güner-Yıldız, 2015b; Güner-Yıldız and Sazak-Pınar, 2014; Sazak-Pınar and Güner-Yıldız, 2013) identified that classroom teachers used punishing or warning behaviors defined as disapproval more often compared to approval behaviors (rewards). In fact, the literature emphasizes that teachers should approve appropriate student behaviors -or in other words reward these behaviors- in order to increase desired behaviors and decrease problem behaviors and that teachers should use negative behavioral management techniques such as punishment as the last resort (Brophy, 2006; Landrum and Kauffman, 2006; Swinson and Harrop, 2001). It is identified that oral rewards are especially effective in decreasing students' problem behaviors (Ferguson and Houghton, 1992) and via rewarding students, teachers can ensure using the lesson time for academic tasks by decreasing the time spent with dealing with problem behaviors (Brophy, 1983; Chalk and Bizo, 2004). It is believed that researchers should study the reasons why teachers do not often use rewards despite its importance on managing student behaviors.

The study also examined whether student achievement differed according to classroom teachers. Based on the findings, achievements of 2F students in the exam were significantly higher than those of other three classrooms. When classroom management behaviors of 2F classroom teacher is examined, it was seen that, among the five teachers that participated in the study, this teacher had less time loss in classes and used rewards and punishments more.

2F classroom teacher who used rewards an average of 29,3 times in a lesson used rewards four more times than the teacher who utilized the most number of rewards in the study and although he/she was the teacher who used the highest number of punishments/warnings, this finding was not significant since all other teachers used punishments/warnings behaviors to a high degree. It is known that teachers who effectively make use of class time increase student on-task behavior and are effective on student achievement (Baker, Clark, Maier and Viger, 2008; Kunter, Baumert and Köller, 2007). Use of rewards is defined as one of the effective elements in managing student behaviors (Landrum and Kauffman, 2006). The facts that 2F classroom teacher used class periods effectively and gave 4 times more rewards compared to other classroom teachers in the study may have been effective in ensuring student achievement. 2F classroom teacher, the only teacher in the study who made adaptations for the special needs student in his/her class, albeit from time to time, seemed to ensure student achievement by letting the special needs student to succeed in the framework of his/her own abilities. Based on observer scores, this teacher who had the best classroom management skills among the five classroom teachers in the study was observed to display behaviors that would make students learn better. These behaviors which included linking the topic to previously learned topics, providing sufficient number of examples, using simple and intelligible language and checking comprehension to make sure the topic is understood are effective teaching behaviors. It is believed that using effective teaching methods, using more rewards, using the class period more effectively and adapting the instruction to the needs of the special need student differentiated 2F classroom teacher and became instrumental in ensuring his/her students' achievement.

Teachers are important factors that can positively affect student achievement (Darling-Hammond, 1999; Tomlinson and Jarvis, 2014). Findings of this study and many other studies emphasize the need for enhancing teacher skills in order to increase student achievement

(Akiba, Le Tendre and Scribner, 2007; Gallagher, 2002). It is imperative to invest in teacher qualifications covering a wide range from undergraduate pre-service training to in-service trainings to ensure achievement both in inclusive education classrooms and for all other classrooms. And future studies should investigate the relationship between teacher behaviors and student achievement in special education settings.

\*A preliminary report of this study was presented at the 24st National Special Education Congress, held in 2014 in Edirne.



## References

- Alberto, P. A., & Troutman, A. C. (2006). *Applied behavior analysis for teachers* (7th ed.). New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Akiba, M., Le Tendre, K.L. & Scribner, J.P. (2007). Teacher quality, opportunity gap, and national achievement in 46 countries. *Educational Researcher*, 36(7), 369-387.
- Akyüz, G. (2006). Türkiye ve Avrupa Birliği ülkelerinde öğretmen ve sınıf niteliklerinin matematik başarısına etkisinin incelenmesi (Investigation of The Effect of Teacher and Class Characteristics on Mathematics Achievement in Turkey and European Union Countries). *İlköğretim Online*, 5(2), 61-74.
- Ballard, K. (2013). Thinking in another way: ideas for sustainable inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 17(8), 762-775.
- Baker, J. A., Clark, T. P., Maier, K. S., & Viger, S. (2008). The differential influence of instructional context on the academic engagement of students with behavior problems. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1876-1883.
- Berry, B. (2002). What it means to be a “highly qualified teacher”. Southeast Center for Teaching Quality, University of North Carolina (ERIC Document Reproduction Service No. ED 480580).
- Broomhead, K.E. (2013). Preferential treatment or unwanted in mainstream schools? The perceptions of parents and teachers with regard to pupils with special educational needs. *Support for Learning*, 28(1), 4-10.
- Brophy, J. (1983). Classroom organization and management. *The Elementary School Journal*, 83(4), 265–285.
- Brophy, J. (2006). History of research on classroom management. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice and*

- contemporary issues* (pp. 3–15). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (Scientific research methods). (17. bs). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Chalk, K., & Bizo, L. A. (2004). Specific praise improves on-task behaviour and numeracy enjoyment: A study of year of pupils engaged in the numeracy hour. *Educational Psychology in Practice*, 20(4), 335-351.
- Cook, B. G. (2002). Inclusive attitudes, strengths, and weakness of pre-service general educators enrolled in a curriculum infusion teacher preparation program. *Teacher Education and Special Education*, 25(3), 262-277.
- Cook, B.G., Cameron, D.L. & Tankersley, M. (2007). Inclusive teachers' attitudinal ratings of their students with disabilities. *The Journal of Special Education*, 40(4), 230-238.
- Cullen, J. P., Gregory, J. L., & Noto, L. A. (2010). The Teacher Attitudes Toward Inclusion Scale (TATIS) Technical Report (ED509930).
- Darling-Hammond, L. (1999). Teacher quality and student achievement: a review of state policy evidence. Center for the Study of teaching and Policy, University of Washington, [http://depts.washington.edu/ctpmail/PDFs/LDH\\_1999.pdf](http://depts.washington.edu/ctpmail/PDFs/LDH_1999.pdf)
- Emmer, E.T., & Stough, L. M. (2001). Classroom management: A critical part of education. *Educational Psychologist*, 36(2), 103-112.
- Evertson, C. M. (1989). Improving elementary classroom management: A school based training program for beginning the year. *Journal of Educational Research*, 83(2), 82–90.
- Evertson, C.M., & Harris, A.H. (1992). What we know about managing classrooms. *Educational Leadership*, 49(7), 74–78.

- Ferguson, E., & Houghton, S. (1992). The effects of contingent teacher praise, as specified by Canter's Assertive Discipline. *Educational Studies*, 18(1), 83-94.
- Gallagher, H.A. (2002). The relationship between measures of teacher quality and student achievement: the case of Vaughn elementary. ERIC – ED 468254
- Gao, W., & Mager, G. (2011). Enhancing preservice teachers' sense of efficacy and attitudes toward school diversity through preparation: A case of one U.S. inclusive teacher education program. *International Journal of Special Education*, 26(2), 92-107.
- Gettinger, M., & Kohler, K. M. (2006). Process-outcome approaches to classroom management and effective teaching. Evertson, C.M. & Weinstein, C.S. (Ed.), *Handbook of classroom management: Research, practice and contemporary issues*, 3–15. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Gökdere, M. (2012). Sınıf öğretmenleri ile sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitime yönelik tutum, endişe ve etkileşim düzeylerinin karşılaştırmalı incelemesi (A Comparative Study of the Attitude, Concern, and Interaction Levels of Elementary School Teachers and Teacher Candidates towards Inclusive Education). *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(4), 2789-2806.
- Güner-Yıldız, N. (2015a). Individuals with mental retardation from the perspective of Turkish people. *Educational Research and Reviews*, 10(8), 1219-1226.
- Güner-Yıldız, N. (2015b). Öğretmen adaylarının kaynaştırmayla ilgili olaylara bakışı. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 19-33.
- Güner-Yıldız, N., & Sazak-Pınar, E. (2012). Examining teachers' behavior related to students with special needs in inclusive classrooms. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(2), 475-488.

- Güner-Yıldız, N., & Sazak-Pınar, E. (2014). Examining approval and disapproval behaviors of teachers working in inclusive classrooms. *International Journal of Instruction*, 7(1), 33-48.
- Güner-Yıldız, N., Sazak-Pınar, E., & Melekoğlu, M.A. (2014). Türkiye’de sınıf yönetimi kitaplarında yetersizliği olan öğrencilere bakış (Examining Classroom Management Textbooks Published in Turkey in terms of Addressing Individuals with Disabilities). *İlköğretim Online*, 13(1).
- Güven, D. & Gürsel, O. (2014). İlköğretimde kaynaştırılan zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin başarılarının değerlendirilmesine ilişkin öğretmen görüşleri (Educators’ Opinion about the Success Evaluation of Students with Intellectual Disabilities Included In Primary Education). *İlköğretim Online*, 13(1), 109-129.
- Hanline, F.H. (2010). Preservice teachers’ perceptions of field experiences in inclusive preschool settings: implications for personnel preparation. *Teacher Education and Special Education*, 33(4), 335-351.
- Hansen, J.H. (2012). Limits to inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 16(1), 89-98.
- Hemmings, B. & Woodcock, S. (2011). Preservice teachers’ views of inclusive education: a content analysis. *Australasian Journal of Special Education*, 35(2), 103-116.
- Jones, V. & Jones, L. (2001). *Comprehensive classroom management creating communities of support and solving problems*. 7.Edition. Pearson Education, Inc.
- Jordan, A., Schwartz, E., & McGhie-Richmond, D. (2009). Preparing teachers for inclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 535-542.
- Kargın, T., Güldenoğlu, B. & Şahin, F. (2010). Genel eğitim sınıflarındaki özel gereksinimli öğrenciler için yapılması gereken uyarlamalara ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi (Opinions of the General Education Teachers on the Adaptations for

- Students with Special Needs in General Education Classrooms). *Educational Sciences: Theory & Practice*, 10(4), 2431-2464.
- Killoran, I., Woronko, D. & Zaretsky, H. (2013). Exploring preservice teachers' attitudes towards inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 18(4):427-442.
- Korkmaz, İ. (2011). Elementary teachers' perceptions about implementation of inclusive education. *US-China Education Review*, 8(2), 177-183.
- Kosir, K. & Tement, S. (2013). Teacher-student relationship and academic achievement: a cross-lagged longitudinal study on three different age groups. *Eur J Psychol Educ*, 29, 409-428.
- Kunter, M., Baumert, J., & Köller, O. (2007). Effective classroom management and the development of subject-related interest. *Learning and Instruction*, 17(5), 494-509.
- Landrum, T. J., & Kauffman, J. M. (2006). Behavioral approaches to classroom management. In C. M. Evertson, & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice and contemporary issues*, (pp 3–15). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- La Salle, T.P., Roach, A.T., & McGrath, D.C. (2013). The relationship of IEP quality to curricular access and academic achievement for students with disabilities. *International Journal of Special Education*, 28(1).
- Available at: <http://www.internationaljournalofspecialeducation.com/articles.cfm>
- Lemberger, M. E., & Clemens, E. V. (2012). Connectedness and self-regulation as constructs of the Student Success Skills program in inner-city African-American elementary students. *Journal of Counseling and Development*, 90(4), 450–458. doi:10.1002/j.1556-6676.2012.00056.x
- Logan, K. R., Bakeman, R., & Keefe, E. B. (1997). Effects of instructional variables on engaged behavior of students with disabilities in general education classrooms. *Exceptional Children*, 63, 481– 497.

- McGee, M.R. (2001). Measuring effective teaching in inclusive classrooms. Thesis (M.A.)- University of Toronto.
- McIntosh, R., Vaughn, S., Schumm, J. S., Haager, D., & Lee, O. (1993). Observations of students with learning disabilities in general education classrooms. *Exceptional Children*, 60(3), 249-261.
- Marzano, R. J., Marzano, J. S., & Pickering, D. J. (2003). *Classroom management that works: research-based strategies for every teacher*. Virginia: ASCD
- Morrison, W.F., & Rude, H.A. (2002). Beyond textbooks: a rationale for a more inclusive use of literature in preservice special education teacher programs. *Teacher Education and Special Education*, 25(2), 114-123.
- Özer, Y. & Anıl, D. (2011). Öğrencilerin fen ve matematik başarılarını etkileyen faktörlerin yapısal eşitsel modeli ile incelenmesi (Examining the factors affecting students' science and mathematics achievement with structural equation modelling). *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 313-324.
- Phillipson, S. & Phillipson, S.N. (2012). Childrens' cognitive ability and their academic achievement: the mediation effects of parental expectations. *Asia Pacific Education Review*, 13(3), 495-508.
- Recchia, S. L., & Puig, V. I. (2011). Challenges and inspirations: student teachers' experiences in early childhood special education classrooms. *Teacher Education & Special Education*, 34(2), 133-151. doi:10.1177/0888406410387444
- Ruble, L., & McGrew, J. H. (2013). Teacher and child predictors of achieving iep goals of children with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(12), 2748-2763. doi: 10.1007/s10803-013-1884-x
- Sadioğlu, Ö., Bilgin, A., Batu, S. & Oksal, A. (2013). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin sorunları, beklentileri ve önerileri (Problems, Expectations, and Suggestions of

- Elementary Teachers Regarding Inclusion). *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(3), 1743-65.
- Sakız, H. & Woods, C. (2015). Achieving inclusion of students with disabilities in Turkey: current challenges and future prospects. *International Journal of Inclusive Education*, 19(1), 21-35.
- Savaş, B. & Gürel, R. (2014). The variables affecting the success of students. *Educational Research and Reviews*, 9(1), 41-50.
- Sazak-Pınar, E., & Güner-Yıldız, N. (2013). Investigating teachers' approval and disapproval behaviors towards academic and social behaviors of students with and without special needs. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(1), 541-556.
- Segedin, L. (2012). Listening to the student voice: understanding the school-related factors that limit student success. *Journal of Education*, 47(1).
- Simonsen, B., Fairbanks, S., Briesch, A., Myers, D. & Sugai, G. (2008). Evidence-based practices in classroom management: considerations for research to practice. *Education and Treatment of Children*, 31(3), 351-380.
- Smith, R. M. (2000). Mystery or typical teen? The social construction of academic engagement and disability. *Disability and Society*, 15(6), 909-922.
- Soodak, L.C., & McCarthy, M. R. (2006). Classroom management in inclusive settings. Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (Ed.), *Handbook of classroom management: Research, practice and contemporary issues*, 3–15. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H., İçsen-Karasu, F., Demir, Ş. & Akalın, S. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin bilgi düzeyleri (Preschool Teachers' Knowledge Levels about Inclusion). *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(4), 1467-1485.
- Swinson, J., & Harrop, A. (2001). The differential effects of teacher approval and disapproval in junior and infant classrooms. *Educational Psychology in Practice*, 17(2), 157-167.

- Thaver, T. & Lim, L. (2014). Attitudes of pre-service mainstream teachers in Singapore towards people with disabilities and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 18(10), 1038-1052.
- Thomson, C. (2013). Collaborative consultation to promote inclusion voices from the classroom. *International Journal of Inclusive Education*, 17(8), 882-894.
- Tomlinson, C., & Jarvis, J. M. (2014). Case studies of success: Supporting academic success for students with high potential from ethnic minority and economically disadvantaged backgrounds. *Journal for the Education of the Gifted*, 37, 191–219.
- Van Laarhoven, T., Munk, D.D., Lynch, K., Wyland, S., Dorsch, N., Zurita, L., Basma, J. & Rouse, J. (2006). Project ACCEPT: Preparing pre-service special and general educators for inclusive education. *Teacher Education and Special Education*, 29(4), 209-212.
- Varler, G. & Vuran, S. (2006). Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri (The Views of Pre-School Teachers about Integration). *Educational Sciences: Theory & Practice*, 6(2), 553-585.
- Walton, E. & Rusznyak, L. (2014). Affordances and limitations of a special school practicum as a means to prepare pre-service teachers for inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 18(9), 957-974.
- Wang, M.C., Haertel, G.D., & Walberg, H.J. (1994). What helps students learn?. *Educational Leadership*, 51(4), 74–79.
- Wright, S. P., Horn, S. P., & Sanders, W. L. (1997). Teacher and classroom context effects on student achievement: Implications for teacher evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 11, 57-67.



## **Challenges Encountered by Students in the School for Special Needs in Kwara State, Nigeria<sup>1</sup>**

Bolu-Steve F. N.

Olawuyi B.

Gbolade, O. P.

University of Ilorin, Nigeria

University of Ilorin, Nigeria

University of Ilorin, Nigeria

bolusteve2002@yahoo.com

### **Abstract**

This study was conducted to investigate the challenges of students for the school of special needs in Kwara State. The descriptive survey research design was used by the researchers for the study. The purposive and simple random techniques were used in selecting 200 special needs students in the school. The questionnaire titled “Challenges of the Students in the School For Special Needs Questionnaire” (CSSSNQ) was administered by the researchers with the help of trained assistance to the respondents in order to elicit information from the sampled respondents. The items of the questionnaire were content validated and test re-test method was used to determine the reliability coefficient of 0.79. The major challenge of these students was their difficulty to relate unimpaired persons. Percentages were used to present the demographic data, while t-test and Analysis of Variance were used to test the four generated hypotheses. There were no significant differences found in the challenges of students of special needs school in Kwara State on the basis of gender, age, religious affiliation and their type of disability. Based on the findings of this study, it was recommended that alternative educational activities should be provided for these exceptional children. Also, the counselors can give social support to these children through counseling.

**Keywords:** Challenges, Special needs, Students, Disability

---

<sup>1</sup> Research paper, Received: 13.04.2015 Accepted: 30.01.2017

## **Introduction**

Students with special needs are subject to different challenges due to their disability. Some of these students may have complex individual needs, such challenges may derive from school climate or interaction with people ( Uchemadu, 2013). Akinpelu (2004) and Okeke (2002) noted that there are different types of disability. These include children with hearing impairment, visual impairment, mentally retarded, learning disabled and the gifted children.

The Federal Ministry of Education (1977) instituted Section 8 of the National Policy on Education which provided special education programs for individuals with disabilities. Special education is defined as any educational provision which is designed to cater for students in special needs schools (Olawale, 2000). The labeling of students as “handicapped” has been replaced by broader descriptions of their learning needs. Garuba (2003) noted that students with disability are children who differ significantly from the average to such an extent that provision of special service becomes mandatory for effective learning, social participation and adjustment. In the same vein, Adeyipo (2014) observed that the visually impaired students cannot effectively benefit from the regular classroom arrangements without provision for braille, typewriter, recorded tapes and other intervention programmes. Also, the hearing impaired needs supportive service through sign language. The same is applicable to other categories of students with disability. Ozoji (2005) emphasized that the special education is tailor to the unique need of the learners.

Special Education Review Committee (SERC) (1993) identified the major areas of disability which includes general learning disabilities, emotional and behavioral disturbance, language and communication difficulties disorders, physical and sensory disabilities. Bakare (2000) emphasized that the children with disability are exposed to certain risks in life which are detrimental to their hopes, dreams and future aspirations. As a result of their disability, they

are compelled to depend on people who often have negative attitude towards them. A person with special needs is someone with limited or restricted function due to their disability. Thus, a person is handicapped when there is any condition or deviation of physical or intellectual ability that inhibits or prevents achievement (Olawale, 2000). Adesina (2001) defined the word “handicap” as descriptive circumstance of a person who is at a disadvantage in exercising his/her physical, mental or emotional ability. According to the World Health Organization (2000), impairment could be referred to as the physical or mental defect. Impairment is a biological condition that reflects anatomic and physiologic dysfunction in a person (Ozaji, 2010). A disability is a measurable impairment or limitation that interferes with a person’s ability. Disability, impairment and handicap have been used interchangeably but they do not have the same meaning although they are interconnected. The first Nigerian Federal College for Special Education was established in Oyo State. Since its inception, the college has graduated many students in the various aspects of special education. During this period, elements of special education courses were introduced into the educational curriculum of teachers and in higher institutions of learning (Abang, 2005 and Ogunsanya, 2010). The government has further accelerated proper functioning of special education through the creation of Department of Special Education at the University of Ibadan. In 1980, a similar department was established at the University of Jos. Today, there are about 105 special education schools that are located all over the nation.

### **Kwara State School For Special Needs, Ilorin**

The school was established in the year 1974 with Ten (10) pioneering students. In 1984, a unit for the mentally retarded was introduced and the initial name of the school was changed to Kwara State School for the Handicapped, this name was later found to be derogative and insulting in terms of discrimination, as such, the name of the school was changed to Kwara State School for Special Needs. Currently, the school has about 450 pupils cutting across the

various units. The school comprise of three (3) units namely: the Visual Impairment, Hearing Impairment and Intellectual Disability Units. These units have different levels i.e. elementary and secondary school.

### **Problems Faced by Students with Disabilities**

The students with disability are confronted with several challenges in life (Bolanle, 2012). Aside from coping with the trauma of a disability, the student may find it difficult to access several facilities while attending school. After graduation, the student might not be employed because of his/her disability. Babin (1982) stated that the fear of the future is one of the basic problems of special needs students. Bancroft (2001) emphasized that Nigerian education is not adequately funded, and this also has a lot of effect on these students. Certain educational materials, facilities and equipment which could have enabled them to learn without difficulty, are costly hence, many parents cannot afford them. Students of special needs school find it difficult to cope with the syllabus and normal teaching methods when compared with their normal counterparts. Lack of adequate specialists and Para-professionals such as the physiotherapists, pathologists, braillists, sign language interpreters, among others constitutes a challenge (Adeyipo, 2014). According to Akinyemi (2004) some common problems faced by special needs students are as follows:

Most of the special needs students usually develop low self-esteem and this can lead to anti-social behaviors like aggressiveness, lack of self-confidence; and feeling of self-defeatism. Johnson and Kenneth (2006) revealed that low self-concept can lead to psychological problems.

Students with disabilities who find themselves in the midst of normal students are often humiliated and are exposed to contempt as the normal ones may call them names in relation to the type of their disability. In addition, the normal student(s) whether in the classroom or

outside may discriminate against the special needs students thus bringing about the problem of social acceptability among their mates. Sometimes, they are emotionally unbalanced and denied of their basic rights (Anderson, 2004)

Several authorities in the fields of educational have argued that relationships between parents and children determine to some extent the failure or success of students at school. Parents of students with disability who are uneducated may be unconcerned about their children with disability. Lack of affection and love from parents can make the special need child to be emotionally unstable (Farooq, 2012). Most students with disability experience a lot of anxiety. They are always anxious about the future, how they will ultimately sustain themselves in the future. Some of them are anxious about the nature of their deformity (Safree, Yasin, & Dzulkifli, 2011)

Another problem that may be faced by these special populace is the fact that, due recognition is not accorded to them as real and full member of the society by the general public and this depends on the nature, and severity of the deformity. Abang (2005) explained that these students are seen by the public as nuisance. As such, many of them have developed inferiority complex. Coupled with this also, is the issue of lack of necessary and relevant equipment or other types of support services like textbooks in Braille, homemaker services, sign language interpreters, counselors and so on. When these are lacking, the physically challenged student may not be able to benefit fully from the school system.

### **Statement of Problem**

It was estimated that the total amount of disabled person(s) in Nigeria is about 3 million and at least 71,800 disabled person(s) are from Kwara state alone. In spite of efforts intensified by government, media and non-governmental organizations towards a change of attitude to people with disabilities, much has not been achieved. Onwuegbu (2008) reported that the

total number of primary and secondary school students' enrolment in Nigeria stood at about 20 million, students with special needs constituted about 2.4million in Nigerian Schools. Ainscow (1990) stated that children with disabilities are often marginalized and are sometimes excluded from the school systems. These students are frustrated when their aspiration and needs cannot be met because of their disability (Crisp, 2002). Ozoji (2005) revealed that the negative attitude of people towards children with disability can be "more disabling than the disability itself. This is one of the major problems faced by children with special needs. Also Eleweke (1999) pointed out that the rehabilitation centers in many parts of the country are not well funded, lack the material and relevant support to make them functional and creative. Over the years, studies on students with disability have been conducted by some researchers. Johnson and Kenneth (2006) investigated at the impact of disability on children's self-concept, Ajobiewe and Adeniran (1999) carried out a research on management of disability in the family and community while Olawale (2000) worked on counseling exceptional children who have challenges. To the best knowledge of the researchers, none of them worked on challenges encountered by students of special needs in Ilorin, Kwara State. Hence, the purpose of this study was to find out the challenges encountered by students of the school for special needs in Ilorin, Kwara state. According to Ojile (2000), students with disability go through a lot of problems.

### **Research Question**

1. What is the major challenge of students of the school for special needs in Kwara state?
2. Is there any significant difference in the challenges encountered by students of the school for special needs in Ilorin, Kwara State on the basis of gender?
3. Is there any significant difference in the challenges encountered by students of the school for special needs in Ilorin, Kwara State on the basis of religion?

4. Is there any significant difference in the challenges encountered by students of the school for special needs in Ilorin, Kwara State on the basis of age?
5. Is there any significant difference in the challenges encountered by students of the school for special needs in Ilorin, Kwara State on the basis of their type of disability?

### **Research Hypothesis**

1. There is no significant difference in the challenges experienced by students of the school for special needs in kwara State on the basis of gender.
2. There is no significant difference in the challenges experienced by students of the school for special needs in kwara State on the basis of religion.
3. There is no significant difference in the problems experienced by students of the school for special needs in kwara State on the basis of age.
4. There is no significant difference in the problems experienced by students of the school for special needs in kwara State on the basis of their type of disability.

### **Methodology**

#### **Research Design**

The research design adapted for this study is the descriptive survey method. Daramola (1992) described descriptive survey as a systematic description of event in a very factual and accurate manner. This method enables information to be obtained from a representative sample of the population.

### **Sample and Sampling Techniques**

The school for special needs Ilorin is the only school in Kwara State as such it was purposively selected for this study. The target population for this study comprised of all the students in the school for special needs in Ilorin. From this population, simple random sampling was used in selecting 200 students who could actually respond to the questionnaire. With the help of the research assistant questions were read to students with visual impairment and their desired options were ticked. Students with intellectual disability were aided by their teachers. These teachers are trained to handle students with intellectual disability. The researchers took permission from the school authority before the questionnaires were administered to the students.

### **Instrumentation**

The instrument used for this study is titled “Challenges of Students in the School for Special Needs Questionnaire (CSSSNQ)”. The questionnaire which was developed by the researchers consisted of two (2) sections; the first section elicited for personal information which includes; age, religion, sex, class, ethnicity and their form of disability. The second part has 15 items which the students were required to respond to on a Four-Point Likert Type Scale of Strongly Agree - 4 Points, Agree -3 Points, Disagree - 2 Points and Strongly Disagree- 1 Point.

The validity of the instrument was established by giving copies of the questionnaire to three (3) experts in the related field. The final draft was done in line with the suggestions of these experts who adjudged the instrument valid and relevant.

In other to ascertain the reliability of the instrument test re-test method was adopted. The test was administered on the same group of respondents who were not part of the study at an interval of four weeks. The two set of scores obtained were correlated using Pearson Product



Moment Correlation co-efficient and a co-efficient of 0.79 was obtained. The instrument was therefore considered reliable and suitable for the purpose for which it was designed.

### Method of Data Analysis

Frequency count and percentage distribution statistics were used to compute the demographic data of the respondents. The t-test and Analysis of Variance (ANOVA) were used to test the hypotheses at 0.05 alpha level.

## Results

### Demographic Data

The result of data obtained from the respondents personal information was presented in frequency counts and percentages.

Table 1

*Distribution of respondents on the basis of gender*

	Frequency (N=200)	Percentage
<b>Gender</b>		
Male	103	51.5
Female	97	48.5
<b>Religion</b>		
African Traditional Religion	22	11.0
Christianity	113	56.5
Islam	65	32.5
<b>Age</b>		
15 – 18 years	79	39.5
19 - 22 years	97	48.5
23 years and above	24	12.0
<b>Type of Disability</b>		
Hearing Impairment	76	38.0
Visually Impairment	53	26.5
Physical disability	55	27.5
Intellectual disability (mild)	16	8.0

Table 1 showed that 200 respondents participated in the study out of which 103 (51.5%) were male, 97 (48.5%) of the respondents were female, 22 (11%) of the respondents were of the African Traditional Religion, 113 (56.5%) are Christians, 65 (32.5%) were of Islamic religion. 79 (39.5%) of the respondents were between 15-18 years, 97 (48.5%) were between 19 – 22 years, while 24 (12%) were 23 years and above. Table 1 showed that 76 (38%) of the respondents had hearing impairment problem, 53 (26.5%) were visually impaired, 55 (27.5%) physically challenged and 16 (8%) were intellectually challenged. Those with mild intellectual disability are those students that obtained low I.Q scores due to neurological damage. These group of people can achieve minimum competence.

Table 2

*Mean and rank order on the challenges encountered by students of school for special needs*

Item No.	As far as I am concerned my major challenge is :	Mean	Rank
10	that i find it difficult to interact with my other peer group who are not impaired	2.11	1 <sup>st</sup>
14	lack awareness on vocational opportunities	2.08	2 <sup>nd</sup>
4	the problem of low self-esteem due to my present condition	2.04	3 <sup>rd</sup>
15	the feeling of rejection from parents	2.02	4 <sup>th</sup>
9	the lack of recognition as full members of the society	1.86	5 <sup>th</sup>
7	the level of high anxiety about the future	1.86	6 <sup>th</sup>
2	the lack of interest in schooling	1.84	7 <sup>th</sup>
6	the problem of restricted mobility and coordination	1.84	8 <sup>th</sup>
12	the lack of attention of the school personnel	1.82	9 <sup>th</sup>
13	the difficulty I encounter in carrying out my daily chores	1.82	10 <sup>th</sup>
8	the inadequacy of teaching and learning materials	1.79	11 <sup>th</sup>
3	that I find it difficulty in communicating with other impaired student such as the deaf or mentally retarded	1.76	12 <sup>th</sup>
11	lack of financial assistance	1.71	13 <sup>th</sup>
1	the Un-conducive learning environment	1.68	14 <sup>th</sup>
5	that I am unable to properly integrate into the society	1.62	15 <sup>th</sup>

Table 2 showed that item 10 ranked 1st with a mean score of 2.11 and it states that “As far as I am concerned my major challenge is that i find it difficult to interact with my other peers who are not impaired”. Ranked 2nd is item 14 with a mean a score of 2.08, which states that

“As far as I am concern my major challenge is that I lack awareness on vocational opportunities”. Ranked 15th is item 5 respectively.

### Hypotheses Testing

**Hypothesis One:** *There is no significant difference in the challenges experienced by students of the school for special needs in Ilorin on the basis of gender.*

Table 3

*Mean, standard deviation and t-Value on the problems facing special students in Ilorin on the basis of gender*

Gender		Mean	SD	df	Cal. t-value	Crit. t-value	p-value
Male	103	28.20	5.57	198	1.18	1.96	.314
Female	95	27.32	4.77				

Table 3 shows a calculated t-value of 1.18 is less than a critical t-value of 1.96, with corresponding p-value of .314 which is greater than 0.05 alpha level of significant. Since p-value is greater than 0.05 alpha level, the hypothesis is said to be accepted. Hence, there is no significant difference in the challenges experienced by students of the school for special needs on the basis of gender.

**Hypothesis Two:** *There is no significant difference in the challenges experienced by students of the school for special needs in Ilorin on the basis of religion.*

Table 4

*Analysis of variance (ANOVA) showing the difference in the problems facing special students in Ilorin on the basis of religion*

Source	df	SS	Mean Square	Cal. F-value	Crit. F-value	p-value
Between Groups	2	45.952	22.97	0.84	3.00	.278
Within Groups	197	5416.923	27.49			
Total	199	5462.875				

Table 4 shows that the calculated F-value of 0.84 is less than the critical value of 3.00 with corresponding p-value of .278 which is greater than 0.05 alpha level of significance. The hypothesis is upheld since p-value is greater than alpha level. As such, there is no significant difference in the challenges experienced by students of the school for special needs on the basis of religion (i.e Christianity, Islamic & African traditional religion).

**Hypothesis Three:** *There is no significant difference in the challenges experienced by students of the school for special needs in Ilorin on the basis of age.*

Table 5

*Analysis of variance (ANOVA) showing the difference in the problems facing special students in Ilorin on the basis of age*

Source	Df	SS	Mean Square	Cal. F-value	Crit. F-value	p-value
Between Groups	2	22.204	11.10	0.40	3.00	.534
Within Groups	197	5440.671	27.61			
Total	199	5462.875				

Table 5 shows the calculated F-value of 0.40 less than the critical value of 3.00 with the corresponding p-value of .534 is higher than 0.05 alpha level of significance. Hence, since the

p-value is greater than alpha level therefore, the hypothesis is accepted. This indicates that there is no significant difference in the problems experienced by students of the school for special needs in Ilorin on the basis of age (between 15-18 years, 19-22 years & 23 years and above).

**Hypothesis Four:** *There is no significant difference in the challenges experienced by students of the school for special needs in Ilorin on the basis of their type disability.*

Table 6

Analysis of variance (ANOVA) showing the difference in the problems facing special students in Ilorin on the basis of their type of disability

Source	df	SS	Mean Square	Cal. F-value	Crit. F-value	p-value
Between Groups	3	23.779	7.92	0.28	2.60	.432
Within Groups	196	5439.096	27.75			
Total	199	5462.875				

Table 6 shows the calculated F-ratio of 0.28 is less than the critical F-ratio of 2.60 with corresponding p-value of .432 greater than 0.05 alpha level of significance. As such the hypothesis is accepted. That is, there is no significant difference in the challenges experienced by students of the school for special needs in Ilorin on the basis of their disability.

### Discussion

This study revealed that the major challenge of students in the school for special needs is the difficulty they experience in their daily interactions with their unimpaired peers. Olawale (2000) noted these students with disability are exposed to discrimination due to their disability. Okoye (2010) opined that one of the basic challenges of students with disabilities is the feeling of loss of self-worth when aspirations are not met. Irrespective of the student's gender, such feelings often lead to inferiority complex which is a common phenomenon

among the students with disability. Also Akinpelu (2004) is of the opinion that disability obstructs growth and educational progress. This is because students with disability cannot carry out duties and assignments at the normal speed when compared with those who are not challenged.

With the disparity in their religious affiliations, the challenges experienced by these students are still a source of concern. Farooq (2012) explained that despite the rapid increase in the number of organizations serving this community, the problems and training of special needs students remain a serious issue for experts, policy makers and stake holders. In other words, their religious believe has not helped in reducing these problems but rather to cope with such challenges.

The result from this current study revealed that students of different age groups in the school for special needs in Ilorin perceive their challenges the same way. This is in line with the submission of Crisp (2002) that irrespective of age many of the physically challenged students encounter a lot problems in schools and such challenges often lead to frustration. In a study carried out by Farooq (2012) the entire group that participated in the study agreed that there were structural and personal problems experienced by students of the special needs schools and these include negative attitude of the people towards the disabled, lack of assistive devices due to financial challenged.

### **Conclusion**

- There is no significant difference in the problems experienced by students of the school for special needs in Ilorin on the basis of age.
- There is no significant difference in the problems experienced by students of the school for special needs in Ilorin on the basis of gender.

- There is no significant difference in the problems experienced by students of the school for special needs in Ilorin on the basis of religion.
- There is no significant difference in the problems experienced by students of the school for special needs in Ilorin on the basis of their disability.

### **Implication of Findings for Counselors and Educational Psychologist**

Counseling is a helping profession that helps an individual live a balanced, well adjusted, meaningful life. The major goal of counseling profession is problem resolution; as such counselors can help to train students of the school for special needs on the various coping strategy skills. Counselors can also organize Individual and group counseling for these students especially when they are faced with some major challenges.

Counselors can encourage parents of students with disability to seek medical attention rather than conforming to cultural explanations of the illness. The educational psychologist who is concerned with the psychological well-being of the individual within the educational setting will do a lot to help with the self-concept and other related problem.

### **Recommendations**

The Federal Government should be encouraged to make education free and compulsory for people with special needs. Alternative educational activities should be provided for these exceptional children through inclusive education. Inclusive education is the process by which people with disabilities are placed in a regular school environment to receive instruction with regular students. Professional counselors, educational psychologist and trained special education teachers should be employed because a trained School counselor can understand student's concerns and provide necessary assistance. Early identification of these special

needs student's concerns/problems and proper intervention can be achieved through effective inter-personal relationship between the school counselors.



## References

- Abang, B. T., (2005). *The exceptional child: Handbook of special education*, Jos, Nigeria.
- Adesina, S.S. (2001). *Disability in Nigeria*. A paper presented at kwara State Day of Disabled: Ilorin
- Ainscow M and Memmenasha H (1998). *Education of children with special needs: Barriers and opportunity in Central and Eastern Europe*. Occasional papers on economic and social policy series 67
- Akinpelu, O.F. (2004). Managing Handicapped Student in Schools. In A. Idowu (ed.) *Guidance and counseling in Education*, Ilorin. INDEMAC publishers (NIG.) Ltd.
- Akinyemi A.A. (2004). Causes of handicapping condition as perceived by parents in Ife North Local Government, Ipetunmodu, Osun State. An Unpublished B.Ed. Thesis, University of Ilorin.
- Ainscow, M. (1990), "Special Needs in the Classroom: The Development of a Teacher Education Resource Pack". *International Journal of Special Education*, 5: 13-20.
- Anderson, D. W., (2004). *Human rights and persons with disabilities in developing nations of Africa*. Paper presented at the 4th Annual Lilly Fellows Program National Research Conference, Birmingham, AL.
- Anderson G (2004). Hearing impairment, coping strategies, and anxiety sensitivity. *Psychol. Med.* 10: 35-39.

Bain, D. (1982). *Instructional design for Special Education*. Englewood Cliffs, New Jersey: Educational Technology Publications.

Bakere, A.C. (2000). Integration in education: The case of education for the handicapped children in Nigeria. *International Journal of Special Education*, 7, 225-260.

Bancroft, J. (2001). Support in science for students with special education needs. *Science Education Newsletter*, 153, 1 – 5.

Crisp, R. (2002). A counselling framework for understanding individual experiences of socially constructed disability. *Disability Study*. 22: 20-32.

Daramola O.S., (1992). *Research Methods and Statistical Analysis in Education*. Ado-Ekiti: Petoa Educational Publishers.

Eleweke C. J., (1999). The need for mandatory legislations to enhance services to people with disabilities in Nigeria. *Disability & Society*, 14, 227-237.

Fakomogbon A.M., (1998). 'Teachers awareness of resource and services needed for integrating handicapped students in the public schools in Ilorin, Kwara State'. *Ilorin Journal of Education* 18, 26-35.

Farooq . A. (2012) Problems faced by students with special needs in ordinary Pakistan schools. *Journal of quality and Technology Management* 8(1), 13-27

Federal Ministry of Education, (2004). *National Policy on Education*. Lagos, Nigeria: Author.

Ihunna A. C., (2004). *The status of special education in a developing country: Nigeria*. Unpublished Doctoral dissertation, Virginia Polytechnic Institute and State University, Blacksburg, VA.

Ogunsanya A, (2010). Federal College of Education (Special) Oyo State, Nigeria. Retrieved from: [www.directory-Nigeria.org/federal-college-of-education-special-Oyo](http://www.directory-Nigeria.org/federal-college-of-education-special-Oyo), on March, 20 2012.

Olawale, S.G. (2000), *Counselling Exceptional Children. A handbook for Professionals and Parents working with Exceptional Children.* Ibadan: HMS publications (Inc.)

Onwuegbu L.O., (2008). *The Nigeria culture: Its perception and treatment of the handicapped.* Unpublished essays, Federal Advanced Teachers College for Special Education, Oyo State, Nigeria.

Ozaji E.D., (2005). Volunteering for the handicapped: The example of a voluntary association in Nigeria. *Vision Magazine*, 3(1), 3-5

Okoye O. (2010). Support systems and coping strategies available to physically challenged students in University of Nigeria, Nsukka . Department of Social Work, University of Nigeria, Nsukka, Enugu State, Nigeria. *International Research Journals*, 1(11) 666-67.

World Health Organization (1980): *International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps a Manual of Classification. Relating to Consequences of Disease.* Geneva: World Health Organization.

ISBN: 2146-4014