

EJE

*Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi
tarafından yayımlanan uluslararası
hakemli bir dergidir.*

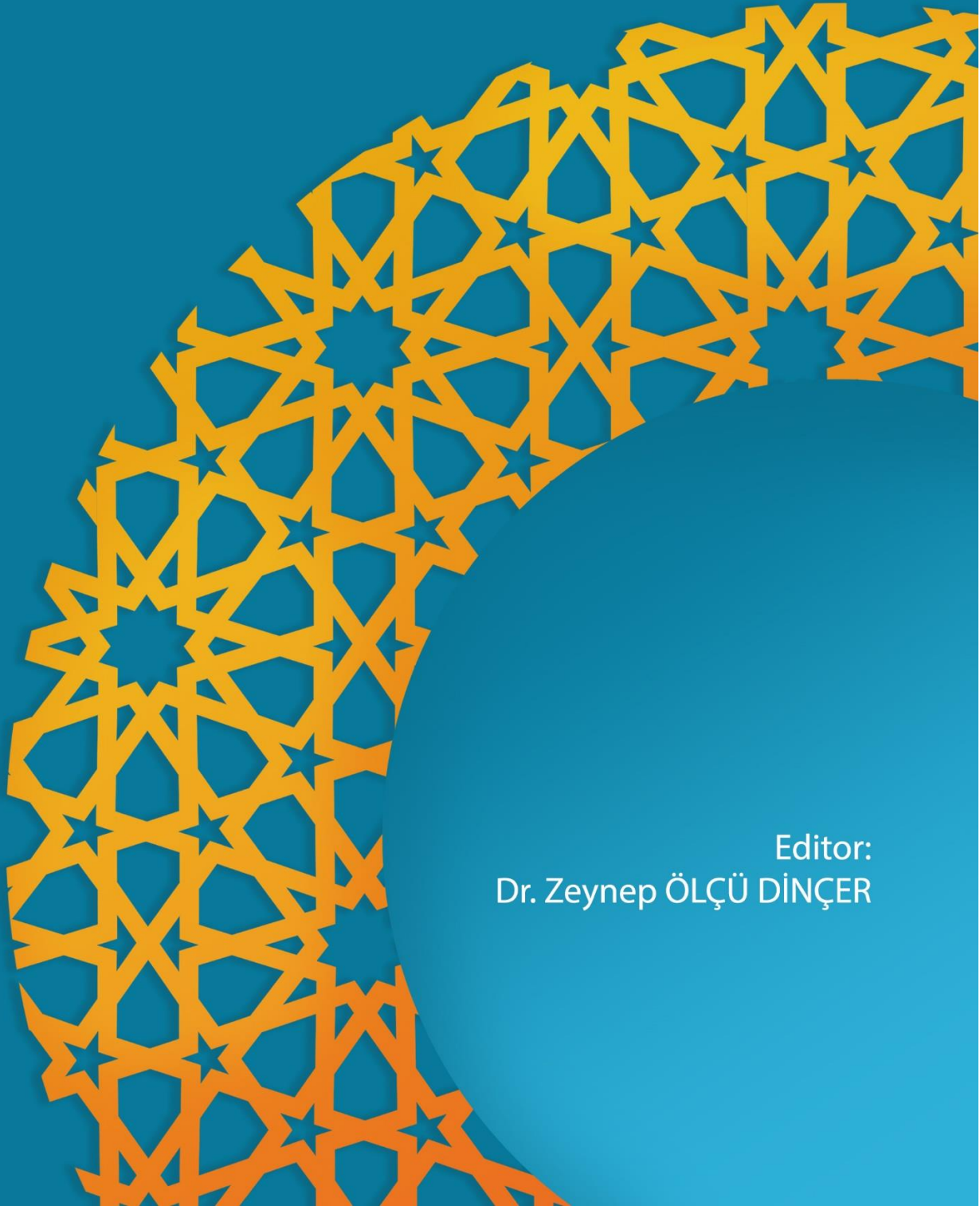
ISSN: 2602 - 3512

Erciyes Journal of Education

Erciyes Eğitim Dergisi

Volume 1, Number 1
October 2017

Erciyes Journal of Education



Editor:
Dr. Zeynep ÖLÇÜ DİNÇER

Volume 1, Number 1

Dergi Hakkında / About the Journal

Erciyes Eğitim Dergisi (EED)

Erciyes Journal of Education (EJE)

Sahibi

Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Adına
Prof. Dr. Ahmet ŞAHİN (Dekan)

Editör

Yrd. Doç. Dr. Zeynep ÖLÇÜ DİNÇER

Sekreteryası

Arş. Gör. Galip ÖNER
Arş. Gör. Dr. Gürkan TABAK

Danışma Kurulu

Prof. Dr. Ali GÖÇER
Prof. Dr. Hasan KAYA Prof.
Dr. M. Zülküf ALTAN Prof.
Dr. Önder ÇAĞIRAN Prof.
Dr. Remzi KILIÇ
Doç. Dr. Ergün ÖZTÜRK
Doç. Dr. Kasım KARAMAN
Doç. Dr. Mustafa ÖZTÜRK
Doç. Dr. Onur Alp İLHAN

Yabancı Dil Editörleri

Öğr. Gör. Dr. Erdem AKBAŞ (İngilizce)
Arş. Gör. Yasemin ACAR ÇİMEN (Almanca)

Dizgi-Tasarım

Arş. Gör. Galip ÖNER

Redaksiyon

-

-

Kapak Tasarım

Arş. Gör. Galip ÖNER
Elif ALPTEKİN

e-ISSN: 2602-3512

İNDEKS: Rootindexing

Owner

On Behalf of Erciyes University Faculty of Education
Prof. Dr. Ahmet ŞAHİN (Dean)

Editor

Assist. Prof. Dr. Zeynep ÖLÇÜ DİNÇER

Secretariat

Ress. Assist. Galip ÖNER
Ress. Assist. Dr. Gürkan TABAK

Advisory Board

Prof. Dr. Ali GÖÇER
Prof. Dr. Hasan KAYA
Prof. Dr. M. Zülküf ALTAN
Prof. Dr. Önder ÇAĞIRAN
Prof. Dr. Remzi KILIÇ
Assoc. Prof. Dr. Ergün ÖZTÜRK
Assoc. Prof. Dr. Kasım KARAMAN
Assoc. Prof. Dr. Mustafa ÖZTÜRK
Assoc. Prof. Dr. Onur Alp İLHAN

Foreign Language Editors

Teach. Assist. Dr. Erdem AKBAŞ (English)
Ress. Assist. Yasemin ACAR ÇİMEN (Deutsch)

Typographic- Design

Ress. Assist. Galip ÖNER

Redaction

-

-

Journal Cover Design

Ress. Assist. Galip ÖNER
Elif ALPTEKİN

e-ISSN: 2602-3512

İNDEKS: Rootindexing

ULUSLARARASI BİLİM / HAKEM KURULU / INTERNATIONAL SCIENCE / REVIEW BOARD

- Dr. Ahmet DOĞANAY, Çukurova Üniversitesi
Dr. Ahmet ŞAHAN, Erciyes Üniversitesi
Dr. Ahmet ŞİMŞEK, İstanbul Üniversitesi
Dr. Ahmet YAMAÇ, Erciyes Üniversitesi
Dr. Aleksandra VRANEŠ, University of Belgrade, **Sırbistan**
Dr. Algeless Milka Pereira Meireles da SILVA, Federal University of Piauı, **Brezilya**
Dr. Alpaslan GÖZLER, Erciyes Üniversitesi
Dr. Anatoli RAPOPORT, Purdue University, **ABD**
Dr. Arife Figen ERSOY, Anadolu Üniversitesi
Dr. Bahri ATA, Gazi Üniversitesi
Dr. Bilgin NAVRUZ, Erciyes Üniversitesi
Dr. Cemalettin IŞIK, Erciyes Üniversitesi
Dr. Chun-Yen CHANG, National Taiwan N. Univ., **Tayvan**
Dr. Çavuş ŞAHİN, Çanakkale Üniversitesi
Dr. Danyal SOYBAŞ, Erciyes Üniversitesi
Dr. E. Özlem YİĞİT, Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Dr. E. Wayne ROSS, University of British Columbia, **Kanada**
Dr. Emine GÜNERİ, Erciyes Üniversitesi
Dr. Emre TOPRAK, Erciyes Üniversitesi
Dr. Erdoğan KAYA, Anadolu Üniversitesi
Dr. Erol AKSOY, Erciyes Üniversitesi
Dr. Evrim ÇETİNKAYA YILDIZ, Erciyes Üniversitesi
Dr. Fulya ÖNER ARMAĞAN, Erciyes Üniversitesi
Dr. Gabriella AGRUSTİ, Lumsa University, **İtalya**
Dr. Gülnur Candan HAMURCU, Erciyes Üniversitesi
Dr. Habib HAMURCU, Erciyes Üniversitesi
Dr. Hayati AKYOL, Gazi Üniversitesi
Dr. İsa KORKMAZ, Necmettin Erbakan Üniversitesi
Dr. İshak Afşin KARİPER, Erciyes Üniversitesi
Dr. İsmail H. DEMİRCİOĞLU, Karadeniz Tek. Üniversitesi
Dr. Jason HARSHMAN, University of Iowa, **ABD**
Dr. Kubilay YAZICI, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
Dr. M. Barış HORZUM, Sakarya Üniversitesi
Dr. M. İzzettin YILMAZER, Erciyes Üniversitesi
Dr. Mehmet TAŞDEMİR, Ahi Evran Üniversitesi
Dr. Mustafa DURMUŞÇELEBİ, Erciyes Üniversitesi
Dr. Mustafa GÜÇLÜ, Erciyes Üniversitesi
Dr. Oktay AKBAŞ, Erciyes Üniversitesi
Dr. Salih Şahin, Gazi Üniversitesi
Dr. Selahattin KAYMAKCI, Kastamonu Üniversitesi
Dr. Semra DEMİR BAŞARAN, Erciyes Üniversitesi
Dr. Sevim SEVGİ, Erciyes Üniversitesi
Dr. Süleyman İNAN, Pamukkale Üniversitesi
Dr. Timothy RASİNSKİ, Kent State University, **ABD**
Dr. Tuncay AYAS, Sakarya Üniversitesi
Dr. Yasin DOĞAN, Adıyaman Üniversitesi
Dr. Yücel KABAPINAR, Marmara Üniversitesi

BU SAYININ HAKEMLERİ / REFEREES OF THIS ISSUE

- Dr. Adnan ALTUN *Abant İzzet Baysal Üniversitesi*
Dr. Alpaslan GÖZLER *Erciyes Üniversitesi*
Dr. Bekir Gökçe *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi*
Dr. Cevdet KIRPIK *Erciyes Üniversitesi*
Dr. Emre TOPRAK *Erciyes Üniversitesi*
Dr. Ergün ÖZTÜRK *Erciyes Üniversitesi*
Dr. Erol AKSOY *Erciyes Üniversitesi*
Dr. Ersoy TOPUZKANAMIŞ *Balıkesir Üniversitesi*
Dr. G. Candan HAMURCU *Erciyes Üniversitesi*
Dr. Hatice MEMİŞOĞLU *Abant İzzet Baysal Üniversitesi*
Dr. M. Barış HORZUM *Sakarya Üniversitesi*
Dr. Ömer Faruk SÖNMEZ *Gaziosmanpaşa Üniversitesi*
Dr. Selahattin KAYMAKCI *Kastamonu Üniversitesi*

İÇİNDEKİLER / TABLE OF CONTENTS

Sosyal Bilgiler Dersinde Eşya Tarihini Araştırmak: Eşyanın da Tarihi mi Olurmuş! <i>Investigation of The History of Material In Social Studies Courses: The History Of Material? What Next?</i>	1-21
Prof. Dr. Yücel KABAPINAR & Uzm. Ahmet SAĞLAMGÖNCÜ	

Topluma Hizmet Uygulamaları Dersine Yönelik Öğretmen Adayı Görüşlerinin İncelenmesi <i>An Investigation of Teacher Candidates' Perceptions on Community Service Practices (CSP) Course</i>	22-41
Arş. Gör. Murat BORAN & Yrd. Doç. Dr. Fazilet KARAKUŞ	

Performans Yönetimi Sorunsalı ve Okullar <i>Problematic of Performance Management and Schools</i>	42-58
Uzm. Duran MAVİ	

Türkçe Ders Kitabındaki Metinlerin (5. Sınıf) Değerler Eğitimi Yaklaşımıyla İncelenmesi <i>An Investigation of Values in Turkish Textbook (5th Grade) a Valuable Education Approach</i>	59-78
Uzm. Mehmet GÜL	

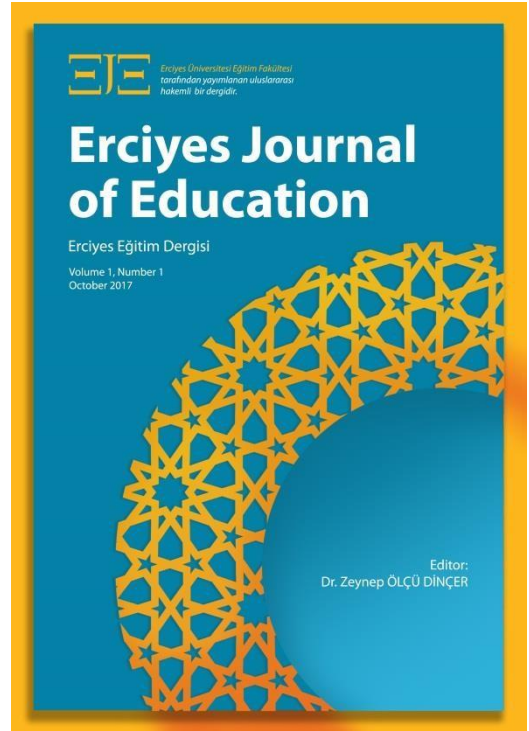
Formasyon Programına Katılan Öğrencilerin Ölçme-Değerlendirme Dersine İlişkin Görüşleri <i>Awareness of the Measurement and Evaluation Course of the Participating Students in the Formation Program</i>	79-92
Yrd. Doç. Dr. Bahar ŞAHİN SARKIN & Yrd. Doç. Dr. Fazilet TAŞDEMİR	

Başlarken..

Güzel bir fikir, heyecanlı bir ekip, onlarca bilim insanının desteği ile uzun, titiz ve yorucu bir süreç sonucunda ortaya çıkan *Erciyes Journal of Education (EJE)*'in ilk sayısını siz değerli eğitimcilere sunmaktan mutluluk duymaktayız. EJE, Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi tarafından yayınlanan uluslararası hakemli bir dergidir. Dergimizin amacı ulusal ve uluslararası alanda tanınan, güncel ve özgün çalışmalara yer vererek eğitim bilimlerinin gelişimine katkıda bulunan önemli bir platform olmaktır. Dergimizin sahip olduğu misyonu sürdürerek kısa zaman içerisinde ulusal ve uluslararası alan indekslerinde taranan bir dergi olacağına inancımız yüksektir. Bu bağlamda dergimizin ve bu sayının ortaya çıkmasında katkıda bulunan yazarlarımıza, yayın, bilim ve hakem kurulumuza teşekkür ederiz. Nice sayılarda buluşmak dileğiyle..

Saygılarımızla..

EJE Ekibi – Ekim 2017



Investigation of The History of Material In Social Studies Courses: The History Of Material? What Next?¹

Yücel KABAPINAR²

Marmara University, Atatürk Faculty of Education, Orcid ID: 0000-0001-6039-0096

Ahmet SAĞLAMGÖNCÜ³

Anadolu University, Institute of Education Science, Orcid ID: 0000-0003-4767-1795

ABSTRACT

In 2005 Social Studies Curriculum, it was seen that local, oral and family history, historical and geographical locations and museum trips are included within the framework of learning- out- of- school. This research aims to study on the history of material approach, one of the methods of out-of-school learning. The purpose of the present study is to implement the history of material method as a new research and learning approach, to evaluate the process of the approach by the students and reveal the views of the partners. The present study was planned in the line of qualitative paradigm where action research was the main research design. The research was carried out with a working group consisting of 5th grade students attending to a state school in Seyhan, Adana. 21 students (11 male and 10 female) participated in the study. The data was obtained from "history of material projects" prepared by the students. The interview forms with the students and teachers and a questionnaire about the process with Social Studies teacher of the chosen school and 4 students. In the present study, the students collected information about the history of a chosen material and prepared projects as a group of two or individually. They also supported the information with certain visuals and wrote a bibliography at the end of the project. Additionally, they were required to make interviews with 3 adults above 40 years old about the chosen material and make a report about the results. The results reveal that understanding 'the continuity' is relatively more difficult than understanding 'the change' for the students. The students were expected to make deductions from the first form of the material about past lives, make comparison between past and present and have an idea about the technological features of the materials in the past. They were also able to learn about the living conditions of adults and grow empathy with them.

Keywords: Social Studies, Outdoors Teaching, History Of Material, Action Research

Suggested Citation

Kabapınar, Y. & Sağlamgöncü, A. (2017). Investigation of the history of material in social studies courses: the history of material? What next?, *Erciyes Journal of Education*, 1(1), 1-21. DOI: XXXXXXXXXXXXXXXX



Erciyes University, Faculty of Education, Kayseri/TURKEY

Erciyes Journal of Education (EJE)

DOI: XXXXXXXX

SCREENED BY



Article History

Received : 09.10.2017

Accepted : 25.11.2017

Published : 26.11.2017

1. This study was presented as an oral presentation in VI. International Symposium on Social Studies Education 4-6 May 2017.

2. Prof. Dr., Department of Basic Education, ykabapinar@marmara.edu.tr

3. Ph.D. Student, Social Studies Education, ahmetsaglamgoncu@gmail.com

Sosyal Bilgiler Dersinde Eşya Tarihini Araştırmak: Eşyanın da Tarihi mi Olurmuş!¹

Yücel KABAPINAR²

Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Orcid ID: 0000-0001-6039-0096

Ahmet SAĞLAMGÖNCÜ³

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Orcid ID: 0000-0003-4767-1795

ÖZET

2005 yılı Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda okul dışı öğrenme kapsamında yerel tarih, sözlü tarih, aile tarihi, tarihsel ve coğrafi mekânlar ile müze gezilerine yer verildiği görülmektedir. Sosyal Bilgiler derslerinde ele alınabilecek okul dışı öğretim yöntemlerinden biri de "Eşya Tarihi"dir. Bu çalışmada okul dışı öğretim yöntemlerinden biri olarak eşya tarihi yaklaşımı ele alınmıştır. Bu doğrultuda araştırmanın amacı, Sosyal Bilgiler derslerinde yeni bir araştırma ve öğrenme yaklaşımı olarak eşya tarihini sınıfta uygulamak, öğrencilerin gerçekleştirdikleri eşya tarihi proje sürecini değerlendirmek ve sürece ilişkin paydaşların görüşlerini ortaya koymaktır. Araştırma nitel bir araştırma olup araştırma deseni eylem araştırmasıdır. Araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Adana ilinin Seyhan ilçesinde yer alan bir devlet okulunun 5. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışmaya 11'i erkek, 10'u kız olmak üzere toplam 21 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın veri toplama araçlarını öğrenciler tarafından hazırlanan eşya tarihi proje ödevleri, öğretmen ve öğrencilerle yapılan görüşme formları ile okulun Sosyal Bilgiler öğretmeni ve çalışmaya katılan 4 öğrenci ile sürece ilişkin yapılan bir anket çalışması oluşturmaktadır. Öğrenciler bireysel ya da iki kişilik grup olarak hazırladıkları eşya tarihi projesi kapsamında seçtikleri bir eşyanın tarihine ilişkin bilgi toplamış, bu bilgileri eşyaya ait görsellerle desteklemiş, yararlandıkları kaynakları projelerinin kaynakça kısmında belirtmişler, 40 yaş üstü 3 kişiyle projelerinde kullandıkları eşyaya ilişkin görüşme yapmışlar ve araştırma sonuçlarını rapor halinde sunmuşlardır. Araştırma sonuçları öğrencilerde sürekliliği kavramanın değişimi kavramaktan görece daha zor olduğunu göstermektedir. Öğrenciler eşya tarihi projesinde eşyaların ilk hallerinden yola çıkarak geçmiş dönemdeki yaşamlara dair çıkarımda bulunmuşlar; geçmiş dönemle günümüz dönemi arasında kıyaslama yapabilmüşler; eşyaların/araç ve gereçlerin geçmiş dönemlerdeki teknolojik özellikleri hakkında fikir sahibi olmuşlar; bu eşyaları kullanan büyükleriyle yaptıkları mülakatlarda büyüklerinin yaşadıkları zorlukları öğrenmişler ve empati kurabilmüşlerdir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler, Okul Dışı Öğrenme, Eşya Tarihi, Eylem Araştırması

Önerilen Atıf

Kabapınar, Y. & Sağlamgöncü, A. (2017). Sosyal bilgiler dersinde eşya tarihini araştırmak: eşyanın da tarihi mi olurmuş!, *Erciyes Journal of Education*, 1(1), 1-21. DOI: XXXXXXXXXX

1. Bu çalışma 4-6 Mayıs 2017 tarihleri arasında Anadolu Üniversitesi'nde düzenlenen "VI. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu"nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.
2. Prof. Dr., Temel Eğitim Bölümü, ykabapinar@marmara.edu.tr
3. Doktora Öğrencisi, Sosyal Bilgiler Eğitimi, ahmetsaglamgoncu@gmail.com



Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Kayseri/TÜRKİYE
Erciyes Journal of Education (EJE)
DOI: XXXXXXXXX

SCREENED BY



Makale Geçmiş

Gönderim : 09.10.2017

Kabul : 25.11.2017

Yayınlanma : 26.11.2017

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The history of everyday life materials is relatively ambiguous and interesting. Unlike conventional history, the history of material includes mostly used materials during time, reveals the materials' change and development and provides hints for us about the living conditions in the past. Thereby, the present study targets to develop students' perspective skills on the concepts of change and continuity. The materials that the things are made of, their shapes and functions might provide hints for students in making deductions about living conditions of the time studied. As a result, the history of material approach includes research on the historical development of everyday life materials through primary and secondary resources. Another resource in the history of material research is the ones who used those materials. In this context, the history of material approach includes oral history.

Purpose

The present study aims to implement the history of material as a new research and learning approach in Social Studies courses, to evaluate the process of the projects carried out by the students and, finally to reveal the viewpoints of the partners.

Method

The present study was planned in the line of qualitative paradigm where action research was the main research design. The research was carried out with a working group consisting of 5th grade students attending to a state school in 2015-2016 academic year in Seyhan, Adana. The school is said to have middle or low socio-economic level. 21 students (11 male, 10 female) participated in the study.

As data collection tools, students' projects and interviews with the students and teachers were used in the study. The projects of the students were analyzed through assessment scales(rubrics). Additionally, a questionnaire about the process was conducted with the Social Studies teacher of the class and 4 students. All questions in the questionnaire were open-ended questions. The data coded under certain theme and category was digitized. The results were listed.

The data was also analyzed by another researcher. As to the analysis of the second researcher, 'Reliability= Consensus/Consensus+ Dissensus' formula was used. As a result, consistency level was determined based on the obtained categories. The reliability level of the history of material projects are calculated as %95. Since the rates are over %70, the analysis consistency level between two researchers is regarded to be high (Miles and Huberman, 1994, p.64, cited by Tavşancıl and Aslan, 2001, p.80-81).

Implementation Process of the History of Material

The students were informed about the usage of library, writing s bibliography and making citations for 2 lesson hours before the history of material learning process. The students are required to investigate a certain encyclopedia and are informed about periodicals for children through projection. Then, the researchers started the teaching process. The students respectively carried out activities about the history of washing machine, broom (as documentary), telephone, remote control (as documentary) and bicycle. The activities aimed to raise change

and continuity perspective in students. During the teaching process, the students are informed about the history of material projects subsequent to the activities. Thereby, the researchers prepared an instruction about the steps of the project. Additionally, a sample project was presented to the students. The students carried out their projects as individually or a group of two. The students were told that they were required to complete their projects within four weeks. The students also investigated the history of iron, broom, sewing machine, camera, computer, hair-dryer, television, fridge, radio and dishwasher.

Findings

At the end of four weeks, each project prepared by the students were evaluated based on assessment scales (rubrics). Total number of the projects is 13. According to the assessment scales proposed by the researchers, 7 of the projects were called as 'highly qualitative', 5 of them as 'qualitative', 1 of them as 'average.' The number of students who did not hand out their projects is 2. The students state that they are happy with the history of material projects; they also feel surprised when they see the first form of the chosen materials and like doing research. Social Studies teacher of the class emphasized that the students learned to co-operate and share through group work and grasped the importance of the visuals in Social Studies lessons. Through the history of material approach, the students gathered information from written, oral, visual, primary and secondary resources. Thereby, they were able to develop new perspectives and reveal works. Accordingly, through the history of material approach, the students are given the responsibility of 'little historians/ social scientists.' Additionally, the students were able to develop perspectives on the concept of change and continuity thanks to the investigation of the development of chosen materials. Since the subjects in the projects cover students' daily life, they might be regarded to be associated with the principle of from near to far.

4

Discussion & Conclusion

Most of the students were able to complete their projects. 1 out of 13 projects are above average. Although all projects include the concept of change, 7 of the projects include the concept of continuity. Thereby showing that grasping the concept of continuity is relatively more difficult than grasping the concept of change. The students were able to make deductions from the first form of the materials; and make comparisons between the present and past. Additionally, they gathered information about the technological features of chosen material in the past, and, thanks to the interviews with adults, they learned about their living conditions and had empathy with them. As a result, they were able to raise awareness about how change and development of chosen materials facilitate our lives. The Project is also regarded to help students admire the materials created by human mind.

The students state that they are happy with the history of material project, they like doing research and they feel surprised when they see the first form of chosen materials. It is revealed that the teacher also has the same opinion. The teacher emphasizes that the group work teaches the students sharing and the students understand the importance of visuals during Social Studies lessons. Through the history of material approach, one of the out-of-school teaching methods, the students learned that the subjects of history are not only composed of sultans, kings, viziers and they had the opportunity to research a subject which is a part of their life. The project helps the students connect the school with their life. Additionally, the approach in which students are happy with the learning process is revealed. Instead of teacher-centered teaching/learning process, the approach helps students learn by doing/living.

GİRİŞ

Klasik öğretim programları, tarih konularını, çok büyük oranda, sultanlardan, vezirlerden, krallardan, padişahlardan, devletlerin birbirleriyle yaptıkları savaşlardan ve imzalanan antlaşmalardan ibaret kılmaktadır. Bu konular öğrenciler için zaman ve mekân olarak görece uzak olan konulardır ve üstelik tarih sadece bu konulardan da ibaret değildir. Bunların dışında sıradan insanların yaşam öykülerini konu alan, gündelik yaşamla ilişkisi olan tarihsel süreç içerisinde aile, sağlık, eğlenme, eğitim, mimari, ulaşım gibi çalışma alanları da yer almaktadır. Bu anlamda geniş insan kitlelerinin tarihsel süreç içerisinde yaptıklarının, yaşadıklarının öyküsü olan bu konular sosyo-ekonomik ve kültürel tarih olarak değerlendirilmelidir. Bir başka deyişle “history from below (aşağıdakilerin tarihi)” olarak da adlandırılabilir ve Annales Okulu’nun vurgu yaptığı bu anlayış sıradan insanları da tarihin temel özneleri haline getirmiştir (Burke, 2007).

Yine tarihçilerin tarihsel bilgiyi oluşturma sürecinden görece farklılaşan tarih inceleme alanları/yöntemleri de akademik dünyada gündeme gelmiştir. Yerel tarih ve sözlü tarih olarak da adlandırılan bu alanları yukarıda ifade edilen sosyo-ekonomik ve kültürel tarih konularının mekânsal olarak daha dar kapsamlı ve sıradan insanın gözünden gündeme getirilmesiyle ön plana çıkmaktadır. Üstelik ‘mikro tarih’ olarak da nitelenebilecek bu alanlar sadece profesyonel tarihçilerin uğraş alanı olmaktan çıkmış okul düzeyinde de öğrencilerin uygulayabileceği bir öğretim yöntemi olarak da okullardaki tarih derslerinin içinde kullanılabilmeye başlamıştır. Bu anlamda sözlü ve yerel tarih çalışmaları, daha başka bazı yaklaşımlarla birlikte “okul dışı öğrenme” kavramının altında bir araştırma/proje faaliyeti olarak konumlandırılmıştır (Şimşek ve Kaymakçı, 2015).

5

2005 yılı Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nda bulunan gözlem, mekânı algılama, zaman ve kronolojiyi algılama, değişim ve sürekliliği algılama, sosyal katılım ve bilgi teknolojilerini kullanma gibi beceriler (Çengelci, 2013) ile birlikte farklılıklara saygı, hoşgörü, işbirliği, yardımlaşma, toplumsal sorumluluk gibi değerlerin öğrencilere kazandırılabilmesi okul dışı öğrenmeyi gerekli kılmaktadır (Malkoç ve Kaya, 2015). Tarih ve Sosyal Bilgiler derslerinin yaşamla iç içe dersler olması nedeniyle okul dışı öğrenme adına yapılacak tüm etkinlikler öğrencilerde birtakım farkındalıklar geliştirecektir. Bu farkındalıklara örnek olarak Keskin ve Kaplan (2012) tarafından Sosyal Bilgiler öğretiminde okul dışı öğrenme kapsamında gerçekleştirilen araştırmada oyuncak müzelerine düzenlenen gezi ile birlikte öğrencilerin kıyaslama yapma, çıkarım yapma ve akıl yürütme gibi eleştirel düşünme becerileri ile tarihsel empati, değişim ve sürekliliği algılama, yaratıcı düşünme, girişimcilik, kanıta dayalı öğrenme, tarihsel analiz ve yorumlama ile tarihsel kavrama gibi becerileri sergiledikleri belirtilmiştir. Okul dışı öğrenme kapsamında Kabapınar ve İncegöl (2016) tarafından yapılan tarihsel süreç içerisinde oyun ve oyuncağın değişim ve sürekliliğine ilişkin sözlü tarih çalışmasında ise öğrencilerin birçoğu aralarında yaşça en az 40 yıl fark olan büyükleri ile empati kurabilmişler; değişim ve süreklilik boyutunda oyun ve oyuncağın zaman içerisinde nasıl nitelik değiştirdiğini görebilmişler, yaptıkları projeden dolayı keyif almışlar, sosyalleşmişler ve özgüven kazanmışlardır. Bu çalışmaların dışında ülkemizde okul/sınıf dışı öğretim kapsamında birçok çalışma da yapılmıştır (Demircioğlu, 2005; Sarı, 2006; Gökaya ve Yeşilbursa, 2009; İncegöl, 2010; Kaya, 2013; Malkoç ve Kaya, 2015; Öner, 2015). Tarih ve Sosyal Bilgiler derslerinde ele alınabilecek okul dışı öğretim yöntemlerinden biri de “Eşya Tarihi”dir. 2005 yılı Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nda okul dışı öğrenme kapsamında yerel tarih, sözlü tarih, aile tarihi, tarihsel ve coğrafi mekânlar ile müze gezilerine yer verildiği, belirli becerilerin öğrencilere kazandırılması için bu yöntem ve etkinliklerin kullanıldığı görülmektedir. Bu araştırmada ise okul dışı öğretim yöntemlerinden biri olarak eşya tarihi yaklaşımı ele alınmıştır.

Günlük yaşamımızda yer alan birçok eşyanın tarihi görece belirsiz ve ilginçtir. Eşyalar/nesneler üretildikleri/geliştirildikleri dönemin birer kültür ürünleridir. Eşyalarda yaşanan dönüşümler o dönemin sosyal, ekonomik ve kültürel bağlamda yaşanan dönüşümleri ile paralellik gösterebilmektedir. Bunun dışında eşyalar bir kültürün diğer kültürlerle olan etkileşimi noktasında da birtakım veriler ortaya çıkarmaktadır. Bu durumla ilgili olarak Eberhard (2017) makalesinde ünlü etnolog Ratzel'in "insan yeni bir şey yaratmaktansa, bir yerde gördüğü bir şeyi taklit etmektedir" fikrinden bahsederek dünyanın iki ayrı yerinde, aynı şeyin/eşyanın (örneğin bir sapanın) görülmesi durumunda, eskiden bu iki yer arasında bir ilişki olduğunu ve bu şeyin/eşyanın (örneğin bir sapan veya bir yayın) A yerinden B yerine veya B yerinden A yerine geldiğini ifade etmektedir. Bu noktada eşya tarihi birer kültür unsuru olarak tarih, antropoloji ve etnoloji alanlarında kullanılmaktadır.

Eşya tarihi geçmiş dönemlerde eğitim alanlarında da kullanılmıştır. 1897 yılında yayınlanmaya başlayan, eğlendirerek eğitmenin ilke olarak benimsendiği "Çocuklara Rehber" dergisinde "İlm-i Eşya" başlığıyla yazılar yayımlandığı görülmektedir. "İlm-i Eşya" başlığıyla yayımlanan yazılarda insanların gündelik hayatlarında sıklıkla kullandıkları gıda maddelerine, giysilere, eşyalara ve yeni keşifler hakkında bilgilere yer verilmiş, eşyanın tarihi ve oluşturulma süreci ele alınmıştır (Balci, 2003). Görüldüğü üzere "Çocuklara Rehber" dergisinin yayın ilkesine bakıldığında eşya tarihi geçmiş dönemlerde de çocukları şaşırtabilecek, onların keyif almalarını sağlayabilecek bir nitelik taşımaktadır.

Eşya tarihi, geleneksel tarihin göz ardı ettiği, tarihin akışı içerisinde sıklıkla kullanılan eşyaları ele alarak, tarihin konusu haline getiren bir araştırma yaklaşımı olup, bir eşyanın tarihteki ilk halinden günümüzdeki son haline kadar değişim ve gelişim süreçlerini anlatır ve bize geçmiş dönemlerdeki yaşam koşulları hakkında ipuçları verir (Kabapınar ve Sağlamgöncü, 2016). Bu noktada eşya tarihi yaklaşımı ile Tarih/Sosyal Bilgiler derslerinde öğrencilerin değişim ve sürekliliği algılama becerilerinin geliştirilmesi sağlanabilir. Eşyaların yapılmış oldukları materyallerinden, şekillerinden, özelliklerinden yola çıkılarak öğrencilerin akıl yürütmeleri ve o dönemin yaşam koşulları hakkında çıkarımda bulunmaları gerçekleştirilebilir. Bu doğrultuda okul düzeyinde kullanılacak eşya tarihi yaklaşımı, öğrencilerin günlük yaşamlarında sıklıkla kullandıkları bir eşyanın/araç-gerecin geçmişten günümüze gelişimlerini gösterecek şekilde birinci ve ikinci elden kaynaklar kullanılarak araştırılmasını kapsar. Eşya tarihi araştırmalarındaki veri toplama kaynaklarından biri de bu eşyaları zaman içerisinde kullanan kişilerdir. Bu bağlamda eşya tarihi çalışması kendi içinde sözlü tarih çalışmasını da kapsamaktadır. Sosyal Bilgiler/Tarih derslerinde kullanılacak olan eşya tarihi yaklaşımına dayalı öğretim etkinlikleri süreci beş basamaktan oluşmaktadır:

1. *Konuğu Belirleme:* Araştırma yapılacak eşya belirlenir. Seçilecek eşya mutlaka günlük yaşamımızda sıklıkla kullandığımız bir eşya olmalıdır. Böylelikle eşya tarihi projesi ile gündelik yaşam arasında sıkı bir ilişki kurulabilir.
2. *Kaynak Toplama:* Araştırılacak eşya hakkında internet, kütüphane, kitap ve dergilerden yazılı ve görsel veri toplanır.
3. *Eşya Tarihine İlişkin Görüşmeler Yapma:* Bu aşama eşya tarihi çalışmasının sözlü tarih çalışmasını da kapsadığı aşamadır. Elde edilen verilerden yola çıkılarak görüşmede sorulacak sorular hazırlanır. Araştırılan eşyaya ilişkin bu eşya hakkında deneyim ve bilgi sahibi olan kişilerle görüşmeler gerçekleştirilir.
4. *Araştırma Raporu Yazma:* Veriler düzenlenir. Birinci elden (görüşülen kişiler ve bazı yazılı materyaller, gazete haberleri gibi) ve ikinci elden kaynaklarla rapor yazılır.
5. *Araştırma Sunumu Yapma:* Hazırlanan çalışmalar öğrencilere ya da velilere bir sınıf içi sunum, sergi veya bilim şöleni vasıtasıyla aktarılır.

Eşya tarihi yaklaşımı da okul dışı öğrenme yöntemlerinden sözlü ve yerel tarih yaklaşımlarında olduğu gibi “değişim ve sürekliliği algılama” becerisini ön plana çıkarmaktadır. Yine eşya tarihi yaklaşımı bir araştırma süreci olarak sözlü ve yerel tarihin araştırma süreçleriyle büyük bir benzerlik göstermektedir (Demircioğlu, 2005, Kabapınar, 2014, Doğan 2015). Tüm bunlardan yola çıkarak eşya tarihi yaklaşımı ile öğrencilere kazandırılacak becerilerin de benzerlikler göstereceği açıktır. Bu çerçevede bu yaklaşım ile öğrencilere kazandırılacak beceriler şu şekilde ifade edilebilir;

- Birer küçük tarihçi/sosyal bilimci olarak bir tarihçi/sosyal bilimcinin araştırma yaparken kullanmış olduğu basamakları öğrenir ve araştırma yapma becerileri gelişir.
- Eşyaları geçmişten günümüze gelişimlerini gösterecek şekilde sıralayarak kronolojiyi algılama becerisi gelişir.
- Geçmişten günümüze eşyalardaki teknolojik gelişimleri inceleyerek değişim ve sürekliliğe ilişkin bakış açısı geliştirir.
- Gündelik hayatında sıklıkla kullandığı eşyayı araştırarak okulu gündelik hayatının bir parçası olarak görür.
- Araştırdığı eşyaya ilişkin büyükleriyle yaptığı sözlü tarih süreci soru sorma ve iletişim becerilerini geliştirir.
- Öğrencilerin bir eşyanın tarihine ilişkin proje ortaya çıkarmasıyla özgüven duygusu gelişir.
- Eşya tarihi projesi grup çalışması şeklinde yapıldığında öğrencilerin sosyalleşmelerine fırsat tanır. Bireysel çalışmalarda ise eşya tarihi çalışmasının içerisinde sözlü tarih çalışmasının da yer almasından dolayı öğrencilere yine sosyalleşme fırsatı sunmaktadır.
- Yapılandırmacı yaklaşıma göre yaparak ve yaşayarak öğrenme imkânı bulur.
- Eşyaların ilk halleri ve gelişim süreçleri ile ilgili duydukları merak ile gözlem becerileri gelişir.
- Eşyaların/araç ve gereçlerin geçmiş dönemlerdeki teknolojik özelliklerine, kullanımına ilişkin büyükleriyle yapmış olduğu görüşmelerle o dönemlerdeki insanların yaşam koşulları hakkında çıkarımlarda bulunur; tarihsel empati becerisi gelişir.
- İnsanoğlunun ürettiklerine/keşfettiklerine/geliştirdiklerine ilişkin takdir etme duygusu gelişir.
- İlköğretim çağındaki öğrenciler için tarih ve zaman bilincinin kazandırılmasını sağlar.

Tüm bunlardan yola çıkarak araştırmanın amacı, Sosyal Bilgiler derslerinde yeni bir araştırma ve öğrenme yaklaşımı olarak eşya tarihini sınıfta uygulamak, öğrencilerin gerçekleştirdikleri eşya tarihi proje sürecini değerlendirmek ve sürece ilişkin paydaşların görüşlerini ortaya koymaktır. Bu kapsamda araştırma soruları aşağıdaki gibidir;

1. Öğrenciler tarafından hazırlanan eşya tarihi proje ödevlerinin niteliği nasıldır?
2. Eşya tarihi proje sürecine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri nasıldır?

YÖNTEM

Araştırma nitel bir araştırma olup araştırma deseni eylem araştırmasıdır. Araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Adana ilinin Seyhan ilçesinde yer alan bir devlet okulunun 5. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Okul, sosyo-ekonomik açıdan orta ve/veya ortanın altı düzeydedir denilebilir. Çalışmaya 11'i erkek, 10'u kız olmak üzere toplam 21 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın veri toplama araçlarını öğrenciler tarafından hazırlanan eşya tarihi proje ödevleri, öğretmen ve öğrencilerle yapılan görüşme formları oluşturmaktadır. Öğrenciler tarafından teslim edilen ödevler hazırlanan değerlendirme ölçütleri (rubrik)

kullanılarak analiz edilmiştir. Ayrıca sınıfın Sosyal Bilgiler öğretmeni ve çalışmaya katılan 4 öğrenci ile de sürece ilişkin bir anket çalışması gerçekleştirilmiştir. Anketteki tüm sorular açık uçludur. Belirli tema ve kategoriler altında kodlanan veriler sayısallaştırılmış ve sonuçlar tablolar halinde sunulmuştur. Veriler, ikinci bir araştırmacı tarafından da analiz edilmiştir. İkinci araştırmacının analizine ilişkin;

$$\text{“Güvenilirlik} = \frac{\text{Uzlaşma Sayısı}}{\text{Uzlaşma} + \text{Uzlaşmama Sayısı}}\text{”}$$

formülü kullanılmıştır. Buna göre ulaşılan kategoriler temel alınarak tutarlılığın hesaplandığı eşya tarihi projelerinin güvenilirlik değeri % 95’dir. Oranların % 70’in üzerinde olması nedeniyle iki araştırmacı arasındaki analiz tutarlılığının yüksek olduğu ifade edilebilir (Miles ve Huberman, 1994, s.64; Akt; Tavşancıl ve Aslan, 2001, s.80-81).

Eşya Tarihi Projesi Uygulama Süreci

Eşya tarihi projesi kapsamında öğrencilerin değişim ve sürekliliğe ilişkin algılarını ortaya çıkarabilmek adına 5. sınıf “Bilim, Teknoloji ve Toplum” öğrenme alanı içerisinde yer alan “Gerçekleşen Düşler” ünitesinin bazı kazanımları belirlenmiştir. Bu kazanımlar şunlardır:

- Buluşlarla teknolojik gelişmeleri ilişkilendirir.
- Buluşların ve teknolojik ürünlerin toplum hayatımıza etkilerini tartışır.
- Bilim ve teknoloji ile ilgili, düzeyine uygun süreli yayınları tanır ve izler.
- Yaptığı çalışmalarda yararlandığı kaynakları gösterir.

Öğrencilere eşya tarihine ilişkin öğretim sürecine başlamadan önce “Bilim ve teknoloji ile ilgili, düzeyine uygun süreli yayınları tanır ve izler” kazanımına yönelik olarak iki ders saati süresince, kütüphaneden yararlanma, kaynak belirtme ve alıntı yapma eğitimi verilmiştir. Örnek olarak öğrencilere sınıfa getirilen bir ansiklopedi incelettirilmiş, projeksiyon kullanılarak çocuk dergileri ile ilgili bilgiler verilmiştir. Daha sonra araştırmacılar tarafından eşya tarihi ile ilgili öğretim sürecine başlanarak öğrencilere sırasıyla;

- “Ya Olmasaydı?” etkinliğinde çamaşır makinesinin tarihi,
- “Süpürgenin Tarihi” (belgesel olarak),
- “Geleceğin Telefonu” etkinliğinde telefonun tarihi,
- “Uzaktan Kumandanın Tarihi” (belgesel olarak),
- “Geçmişten Günümüze Bisikletlerin Gelişimi” etkinliğinde bisikletin tarihi hakkında bilgiler sunularak onlarda değişim ve süreklilik algısı oluşturulmaya çalışılmıştır.

“Ya Olmasaydı?” isimli etkinlikte çamaşır makinesinin geçmişten günümüze tarihsel gelişim süreçleri ele alınmıştır. Etkinlik, çamaşır makinesinin olmadığı dönemlerde çamaşır yıkama etkinliklerinin nasıl olduğunu, ilk çamaşır makinesini ve daha sonra teknolojik olarak gelişim aşamalarını gösteren görsel veriler kullanılarak oluşturulmuştur. Bu etkinliğe yönelik hazırlanan çalışma yapraklarında iki adet görsel kullanılmıştır. Görseller eski dönemlerde ve günümüz döneminde çamaşır yıkayan kadınlardan oluşmaktadır. Öğrencilerden empati kurarak kendilerini bu kadınların yerine koymaları ve çamaşır yıkama etkinliği sırasında neler hissettiklerini paylaşmaları istenmiştir. Öğrencilere bu şekilde görseller aracılığıyla eski dönemin ve günümüz döneminin ortamlarını teknolojik gelişim açısından tasvir edebilme ve kıyaslama yapabilme, değişim ve sürekliliğe ilişkin bakış açısı geliştirebilme fırsatı oluşturulmuştur. Aşağıda sınıfta uygulanan eşya tarihi etkinliklerinden “Ya Olmasaydı?” etkinliğine ait çalışma yaprağına yer verilmiştir.

YA OLMASAYDI? ÇALIŞMA YAPRAĞI

1. Kendinizi Hatice Hanım ve Eda Hanımın yerine koyarak onların ağzından çamaşır yıkamaya ilişkin duygu ve düşüncelerini yazınız.

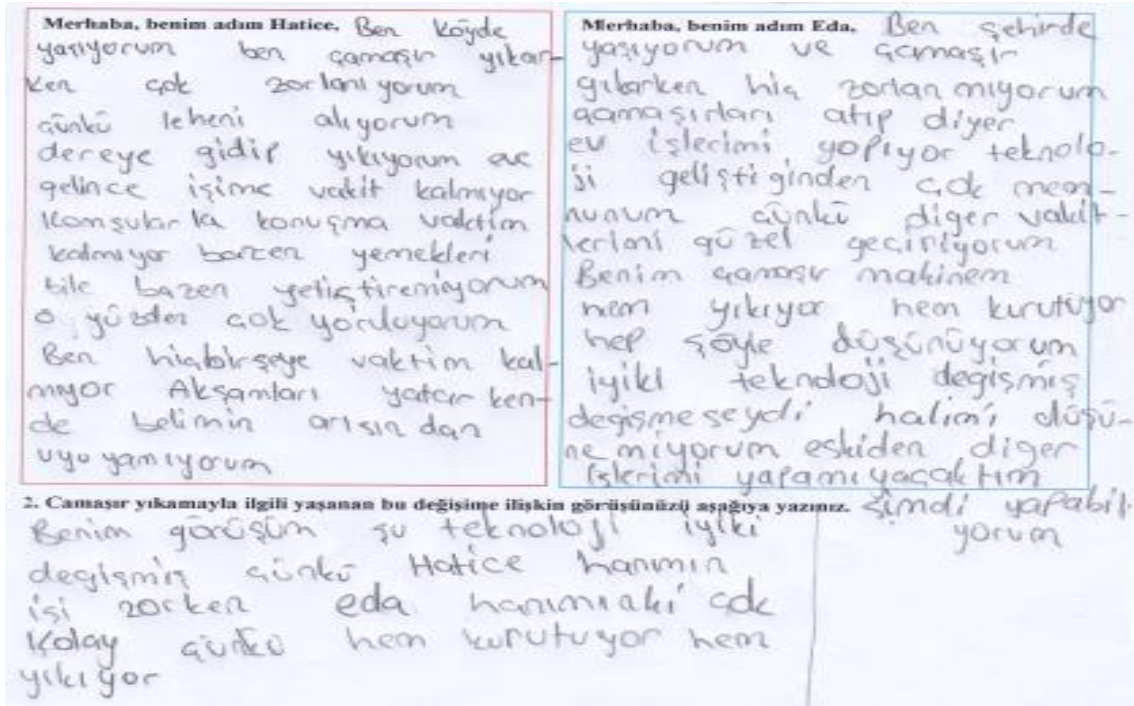
**Hatice Hanım:****Eda Hanım:**

Merhaba, benim adım Hatice,

Merhaba, benim adım Eda,

2. Çamaşır yıkamayla ilgili yaşanan bu değişime ilişkin görüşünüzü aşağıya yazınız.

“Ya Olmasaydı?” etkinliğindeki “Kendinizi Hatice Hanım ve Eda Hanımın yerine koyarak onların ağzından çamaşır yıkamaya ilişkin duygu ve düşüncelerini yazınız” ve “Çamaşır yıkamayla ilgili yaşanan bu değişime ilişkin görüşünüzü aşağıya yazınız” sorularına verilen cevaplar içerisinde Ö3 kodlu öğrencinin vermiş olduğu cevaplar şu şekildedir:



Görüldüğü üzere Ö3, görsellerden yola çıkarak geçmiş ve günümüz dönemlerinin ortamını tasvir edebilmiş, görseldeki kişilerin durumları ile ilgili empati kurabilmiştir. Ö3, geçmiş döneme ilişkin görselden yola çıkarak Hatice Hanımın mekân olarak köyde yaşadığını, geçmiş dönemin ortamını tasvir ederek “leğenin içinde dereden su alarak çamaşır yıkadığını, çok zorlandığını ve belinin ağrısından uyuyamadığını” belirtmiştir. Tüm bunların Hatice Hanımın sosyal hayatını olumsuz etkilediğini, “komşularıyla konuşabilmeye bile vaktinin kalmadığını” ifade etmiştir. Ö3, günümüz dönemine ait görselden yola çıkarak Eda Hanımın mekân olarak şehirde yaşadığını belirtmiştir. Günümüz döneminin ortamını da teknolojinin gelişmesine bağlı olarak “çamaşırını yıkamanın çok kolay olduğunu, çamaşır makinesi sayesinde Eda Hanımın diğer işlere de vakit ayırabildiğini” ifade ederek belirtmiştir. Son olarak ise yaşanan teknolojik gelişime ve değişimin hayatımızı kolaylaştırdığına dair çıkarımda bulunabilmiştir.

Öğretim sürecinde yukarıda belirtilen tüm etkinliklerin işlenmesinden sonra “Yaptığı çalışmalarda yararlandığı kaynakları gösterir” kazanımı temel alınarak öğrencilere eşya tarihine ilişkin proje ödevleri hakkında bilgi verilmiştir. Bu kapsamda öğrencinin eşya tarihi proje çalışması sırasında izleyeceği adımları görebilmesi için araştırmacılar tarafından bir yönerge hazırlanmıştır. Ayrıca öğrencilerin yapacağı çalışmaya kolaylık sağlaması adına örnek bir eşya tarihi projesi hazırlanarak öğrencilere sunulmuştur. Öğrenciler bireysel ya da iki kişilik grup olarak eşya tarihi projelerine başlamışlardır. Dört haftalık süre içinde öğrencilere projelerini tamamlamaları gerektiği belirtilmiştir. Öğrenciler projelerini hazırlamaya başladıktan sonra ise “buluşlarla teknolojik gelişmeleri ilişkilendirir” ve “buluşların ve teknolojik ürünlerin toplum hayatımıza etkilerini tartışır” kazanımlarına ilişkin değişim ve sürekliliğin öğrenciler tarafından algılanabilmesine yönelik görsel okuma temelinde etkinlikler ele alınmıştır.

Eşya tarihi projesi kapsamında öğrenciler seçtikleri bir eşyanın tarihine ilişkin bilgi toplamış, bu bilgileri eşyaya ait görsellerle desteklemiş, yararlandıkları kaynakları projelerinin kaynakça kısmında belirtmişlerdir. Daha sonra öğrenciler 40 yaş üstü 3 kişiyle projelerinde kullandıkları eşyaya ilişkin görüşme yapmışlardır. Görüşme yapılan kişilerin 40 yaş üstü seçilmesinin nedeni, kişilerin zaman içerisinde aynı eşyanın değişim sürecine ilişkin farkındalıklarının görece daha fazla olmasıdır. Son olarak öğrenciler, projeleri ile ilgili tüm bu süreçte neler

öğrendiklerini belirtmişlerdir. Tüm süreç boyunca öğrenciler eşya tarihi projeleri ile ilgili konularda araştırmacılar ile bilgi alışverişinde bulunmuşlardır. Öğrenciler eşya tarihi projelerinde ütü, süpürge, dikiş makinesi, fotoğraf makinesi, bilgisayar, saç kurutma makinesi, televizyon, buzdolabı, radyo ve bulaşık makinesinin tarihini araştırmışlardır.

BULGULAR

Öğrenciler tarafından hazırlanan eşya tarihi proje ödevlerinin niteliği nasıldır?

Öğrenciler, araştırmacılar tarafından kendilerine verilen dört haftalık süre içerisinde eşya tarihi projelerini tamamladıktan sonra her bir proje, eşya tarihi değerlendirme ölçütlerine (rubrik) göre değerlendirilmiştir. Bireysel ya da iki kişilik gruplarla yapılan proje ödevlerinde toplamda 13 ödev teslim edilmiştir. Çok nitelikli, nitelikli, ortalama, geliştirilmeli ve boş/anlamsız kategorilerinden oluşan değerlendirme sonucu Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Eşya Tarihi Proje Ödevlerinin Analiz ve Frekans Dağılımı

Çok Nitelikli	Nitelikli	Ortalama	Geliştirilmeli	Boş / Anlamsız	Teslim edilmedi	Toplam Ödev
7	5	1	-	-	2	13

Eşya tarihi proje ödevlerine ilişkin değerlendirmede incelenen eşyaya ilişkin en az beş adet görsel kullanma, eşyaları kronolojik sıraya göre dizme, görüşme sorularında değişim ve sürekliliğe ilişkin sorulara yer verme ve proje raporunda değişim ve sürekliliğe ilişkin ifadelerle yer verme ölçütleri kullanılmıştır.

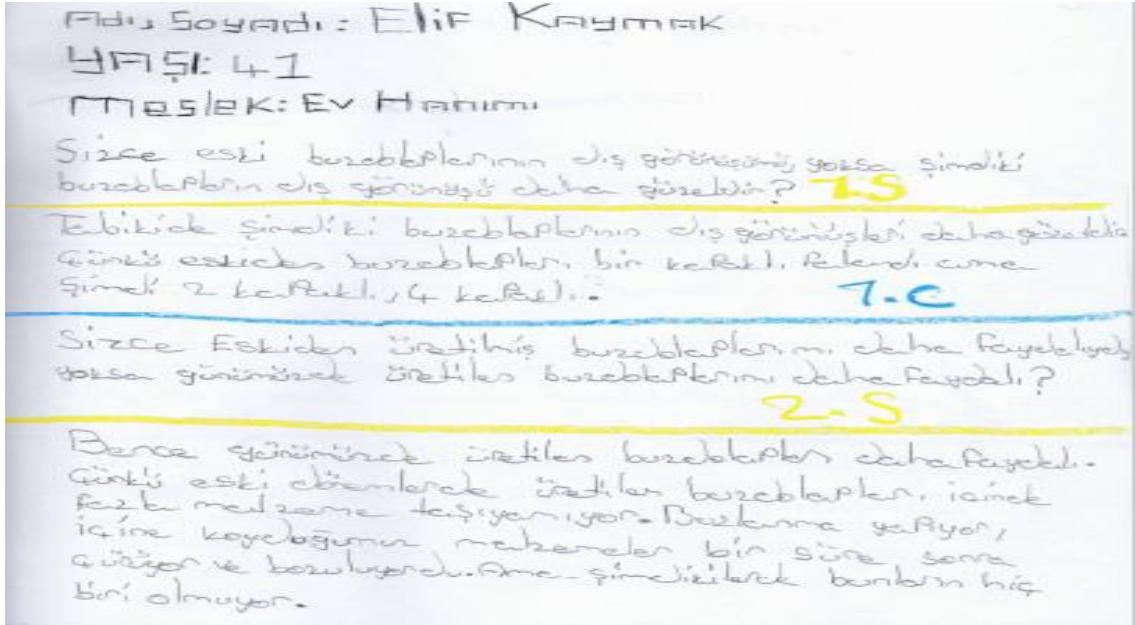
Araştırmacılar tarafından hazırlanan değerlendirme ölçütlerine (rubrik) göre teslim edilen proje ödevlerinin 7’si “çok nitelikli”, 5’i “nitelikli”, 1’i “ortalama” olarak değerlendirilmiştir. Projelerini teslim etmeyen öğrenci sayısı 2’dir. Aşağıda “çok nitelikli” olarak değerlendirilen Ö16’nın hazırlanmış olduğu eşya tarihi projesinden birtakım örneklerle yer verilmiştir. Ö16 eşya tarihi projesi için buzdolabını seçmiş ve projesinin kapağını birtakım görseller ve görsellere ait bilgiler kullanarak şu şekilde tasarlamıştır:



Ö16 eşya tarihi projesi için yapmış olduğu kapakta özgün bir başlık kullanmış, yararlandığı görselleri buzdolabının geçmişten günümüze gelişimlerini gösterecek şekilde sıralamıştır. Proje kapağında Perkins tarafından 1834 yılında üretilen ilk buzdolabından 2010 yılında üretilen modern teknoloji ile geliştirilmiş bir buzdolabına kadar toplamda beş adet görsel kullanılmış ve görsellere ait kısa bilgilere yer verilmiştir. Araştırmacılar tarafından aşağıda Ö16'nın hazırladığı olduğu projenin içerik kısmına yer verilmiştir:



Ö16 eşya tarihi projesinin kapak kısmında kullandığı görsellere ilişkin projesinin içerik kısmında daha ayrıntılı bilgilere yer vermiştir. Örneğin Perkins'in ürettiği ilk buzdolabının eterle çalışan pistonlu bir soğutma makinesi olduğunu ve bu makinenin patentini almış olduğu bilgisi yer almaktadır. Daha sonraki görselde 1844 yılında ticari amaçla üretilen ilk buzdolabına dair bilgiye yer verilmiştir. Ö16 projesinde yararlandığı kaynakları kaynakça kısmında belirtmiştir. Aşağıda, Ö16'nın buzdolabının tarihine ilişkin yapmış olduğu görüşmelerden bir örneğe yer verilmiştir.

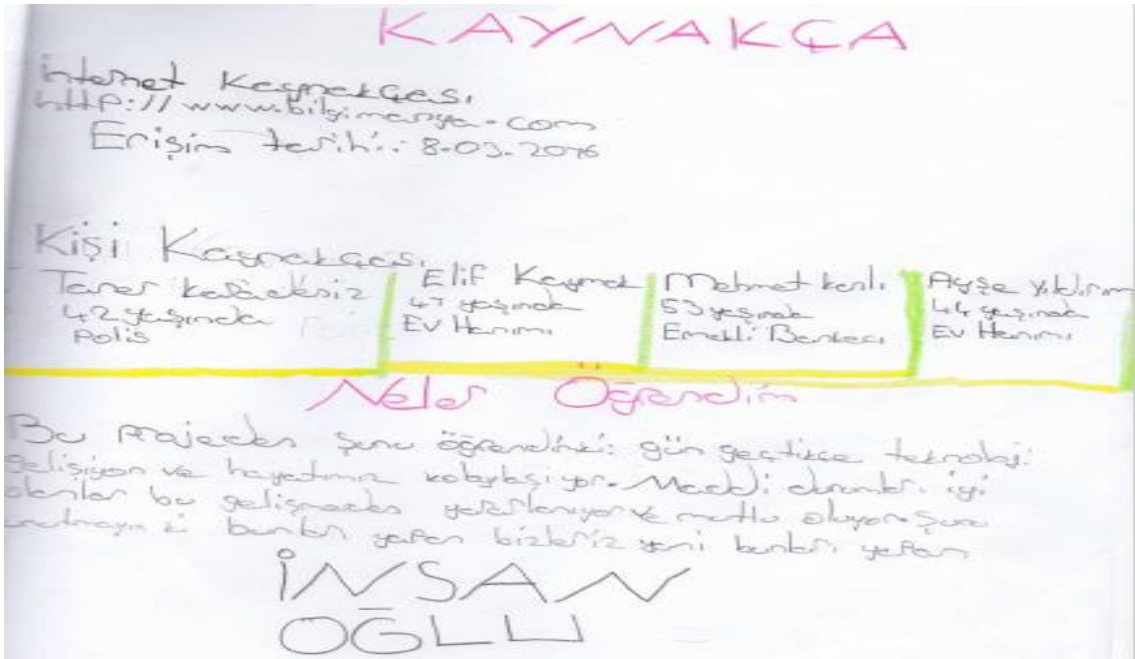


Ö16, görüşme yapmış olduğu kişinin ismine, yaşına ve mesleğine dair birtakım bilgilere yer vermiştir. Ö16'nun sorularında eski ve yeni buzdolapları ile ilgili kıyaslama niteliğinde sorular sorduğu görülmektedir. Bu doğrultuda Ö16'nun görüşme soruları şu şekildedir:

1. "Sizce eski buzdolaplarının dış görünüşü mü, yoksa şimdiki buzdolaplarının dış görünüşü mü daha güzeldir?"
2. "Sizce eskiden üretilen buzdolapları mı daha faydalıdır, yoksa günümüzde üretilen buzdolapları mı daha faydalıdır?"

13

Ö16 görüşme soruları ile eski ve yeni buzdolaplarının dış görünüm olarak hangilerinin daha güzel olduğu ve hangilerinin daha faydalı olduğu sorularını sormuştur. Bu sorularla öğrencinin değişimin niteliğine ilişkin sorular sorabildiği görülmektedir. Araştırmacılar tarafından aşağıda Ö16'nun eşya tarihi projesinin "Neler Öğrendim?" bölümüne yer verilmiştir.

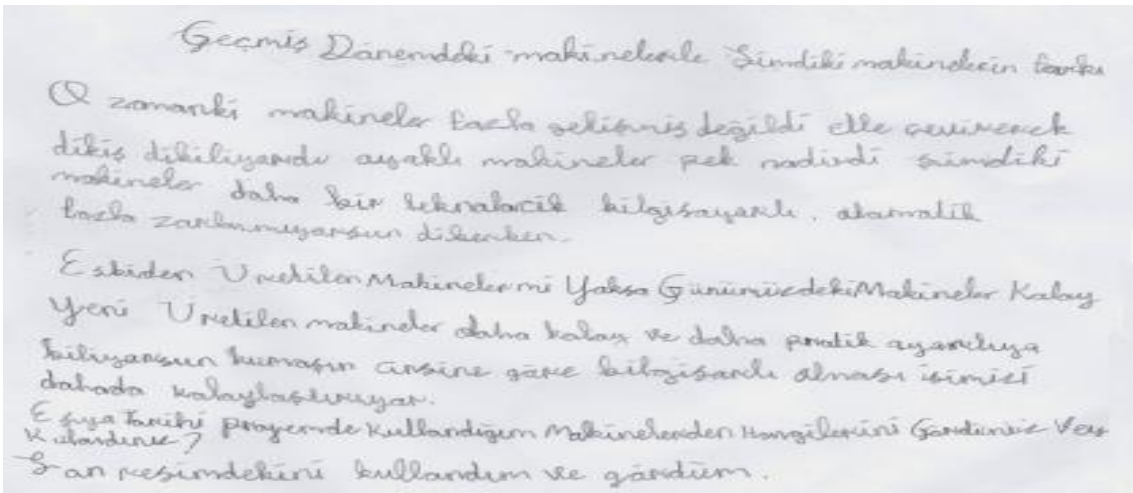


“Neler Öğrendim?” bölümünde Ö16’nın “teknolojinin gelişiminin gün geçtikçe devam ettiğini ve hayatımızı kolaylaştırdığını” belirterek değişim ve sürekliliğe ilişkin ifadeler kullandığı görülmektedir. Ö16’nın hazırlamış olduğu eşya tarihi projesinde yaşanan teknolojik gelişmelere vurgu yaptığı, birtakım görseller kullandığı ve görsellere ait bilgiler verdiği, alıntı yapma kurallarına uyduğu ve kaynakça bölümüne yer verdiği görülmektedir.

Aşağıda “çok nitelikli” olarak değerlendirilen Ö15’in hazırlamış olduğu eşya tarihi projesinden örnekler yer verilmiştir. Ö15, eşya tarihi konusu olarak tarihsel süreçte dikiş makinesini incelemiştir.



Ö15, eşya tarihi projesine ilişkin hazırlamış olduğu kapakta “dikiş makinesinin keşif ve gelişim öyküsü” ile özgün bir başlık kullanarak üç adet dikiş makinesi görseline ve bu görsellere ait dikiş makinelerinin üretilmiş olduğu yıllara dair bilgilere yer vermiştir. Ö15 projesinin içerik kısmında ise beş adet görsel kullanmış ve her görsele ilişkin bilgilere yer vermiştir. Projede dikiş makinelerinin 1790 yılında üretilen ilk halinden günümüzde hala kullanılmakta olan haline kadar gelişim süreçleri ele alınmıştır. Araştırmacı tarafından aşağıda Ö15’in eşya tarihi projesine ilişkin yapmış olduğu görüşmeden bir örneğe yer verilmiştir.

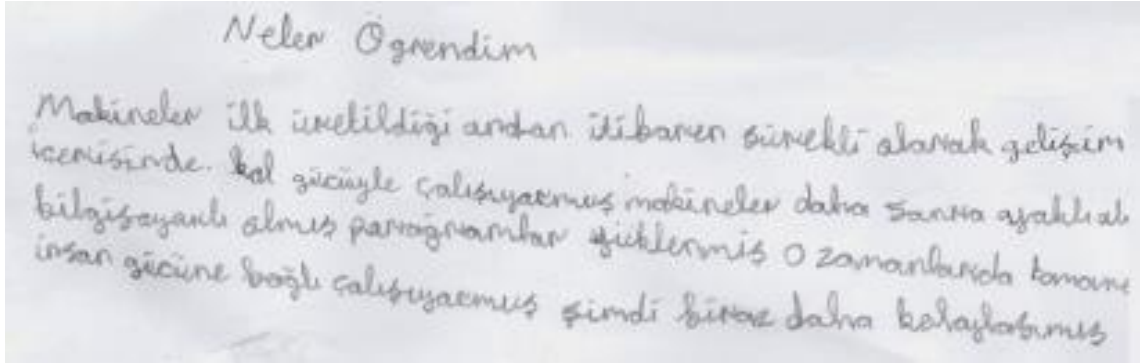


Ö15 büyüklerinden biriyle yaptığı mülakatta şu sorulara yer vermiştir:

1. “Geçmiş dönemdeki makinelerle şimdiki makinelerin farkı nedir?”
2. “Eskiden üretilen makineleri mi yoksa günümüzde üretilen makineleri mi kullanmak daha kolay?”
3. “Eşya tarihi projemde kullandığım makinelerden hangilerini gördünüz veya kullandınız?”

Ö15, mülakat yapmış olduğu kişiye geçmiş dönemdeki dikiş makineleri ile günümüzdeki dikiş makinelerinin farkının neler olduğunu; hangilerinin kullanımının daha kolay olduğunu; projesinde kullanmış olduğu görsellerden hangilerini gördüğünü veya kullandığını sormuştur. Ö15 bu sorularıyla geçmiş dönemdeki ve günümüz dönemindeki dikiş makinelerini teknolojik özellikleri ve kullanım kolaylığı bakımından kıyaslamıştır.

Aşağıda Ö15’in projesinin “Neler Öğrendim?” kısmına yer verilmiştir.



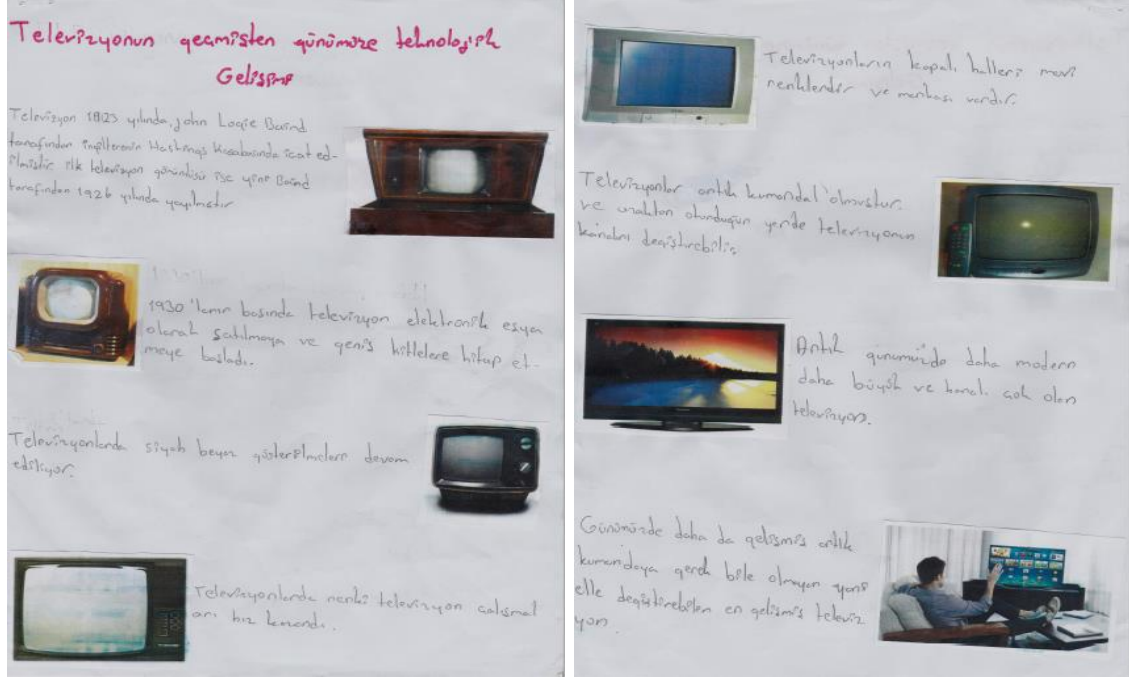
15

Ö15 hazırlamış olduğu projesinde makinelerin ilk üretildiği andan itibaren sürekli olarak gelişim içerisinde olduğu çıkarımına ulaştığını belirterek değişim ve sürekliliğe ilişkin ifadeler yer vermiştir. Ö15 ayrıca eskiden kol gücüyle çalışan dikiş makinelerinin günümüzde bilgisayarlı olup programlar yüklenebildiğini ifade ederek yaşanan teknolojik gelişimin insan yaşamına kolaylık sağladığını belirtmiştir.

Aşağıda “çok nitelikli” olarak değerlendirilen Ö9’un hazırlamış olduğu eşya tarihi projesinden birtakım örneklere yer verilmiştir. Ödev konusu olarak radyo seçilmiştir.

Ö9 radyonun tarihini ele aldığı projesinde büyükleriyle yapmış olduğu mülakatta geçmiş dönemlerde üretilmiş olan radyolar ile günümüzde üretilen radyolar arasındaki farklılıkları sorması onun bu projede değişim ve süreklilik algısını kazandığını göstermektedir.

Araştırmacı tarafından aşağıda “nitelikli” olarak değerlendirilen Ö10 ve Ö21’in televizyonun tarihini ele aldıkları projelerine ait birtakım örnekler yer verilmiştir.



17

Ö10 ve Ö21 hazırlamış oldukları projelerinde “televizyonun geçmişten günümüze teknolojik gelişimi” başlığını kullanmışlar ve bu kapsamda sekiz adet görsel veri ile televizyonun gelişimine dair birtakım bilgilere yer vermişlerdir. Proje incelendiğinde televizyonun kim tarafından, ne zaman ve nerede icat edildiğine; ne zaman elektronik eşya olarak satışının yaygın bir şekilde gerçekleştiğine; bir zamanlar siyah beyaz görüntüye sahip iken teknolojinin gelişmesiyle renkli televizyonların üretildiğine; kumandalı televizyonların üretiminden günümüz televizyonlarında kumandaya bile gerek olmadığına, el ile kanal değiştirilebilen özelliklere sahip televizyonların üretildiğine dair bilgilere yer verildiği görülmektedir. Ö10 ve Ö21’in televizyonun geçmişten günümüze gelişimlerine dair vermiş olduğu bilgilerde zaman olarak sadece televizyonun icat edildiği ve elektronik eşya olarak satılmaya başlandığı tarihlere dair net bilgiler verildiği görülmektedir. Bunun dışındaki teknolojik gelişmelere ait bir tarih verilmemiştir. Eşya tarihi projesi ile televizyonlarda yaşanan teknolojik ilerlemeleri gözlemlemeleri Ö10 ve Ö21’in değişim ve sürekliliği algılamalarına dair fırsat oluşturmuştur.

Ortalama olarak değerlendirilen projede eşya tarihi kapsamında belirli çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Bu bağlamda ele alınan eşyanın tarihine ilişkin görseller kullanılmış, bu görseller geçmişten günümüze doğru sıralanarak her bir görsele ait bilgilere yer verilmiştir. Ancak projede kaynakça kısmına yer verilmediği ve “Neler Öğrendim?” kısmında ise çok nitelikli ve nitelikli projelere göre değişime ilişkin çıkarımların görece daha az olduğu görülmektedir. Projede sürekliliğe dair ise bir çıkarım yer almamaktadır.

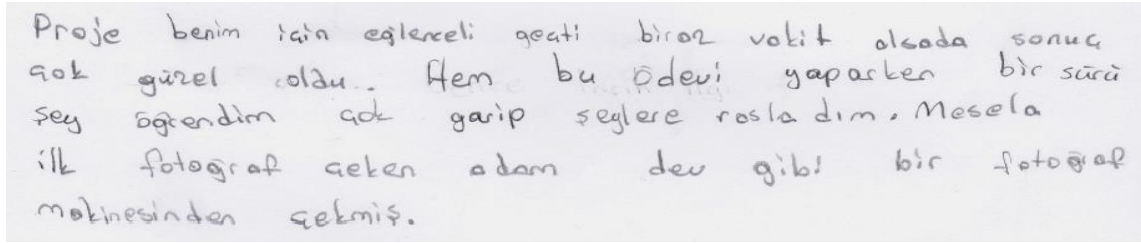
Eşya tarihi yaklaşımı ile öğrenciler yazılı, sözlü ve görsel, birinci ve ikinci elden kaynaklardan bilgi toplamış; elde edilen verilerle bilgi ve bakış açıları geliştirmiş ve ortaya bir ürün çıkarabilmişlerdir. Bu doğrultuda eşya tarihi yaklaşımı ile öğrencilere “birer küçük tarihçi/sosyal bilimci” sorumluluğu verilmiştir. Ayrıca öğrenciler yapmış oldukları projelerde

eşyaların geçmişten günümüze gelişimlerini dikkate alarak değişim ve sürekliliğe ilişkin bakış açıları geliştirmişlerdir. Eşya tarihi projesi ele alınan konuların öğrencilerin günlük yaşamlarının içinden konular olması nedeniyle Sosyal Bilgiler derslerinde öğrenciler için yakından uzağa ilkesi ile ilişkilendirilebilir.

Eşya tarihi proje sürecine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri nasıldır?

Eşya tarihi proje sürecine ilişkin 4 öğrenci açık uçlu sorulardan oluşan bir anketi doldürmüşlerdir. Aşağıda “Eşya tarihi projesi ile ilgili duygu ve düşünceleriniz nedir? Açıklayınız.” sorusuna öğrencilerin vermiş oldukları cevaplardan örneklere yer verilmiştir.

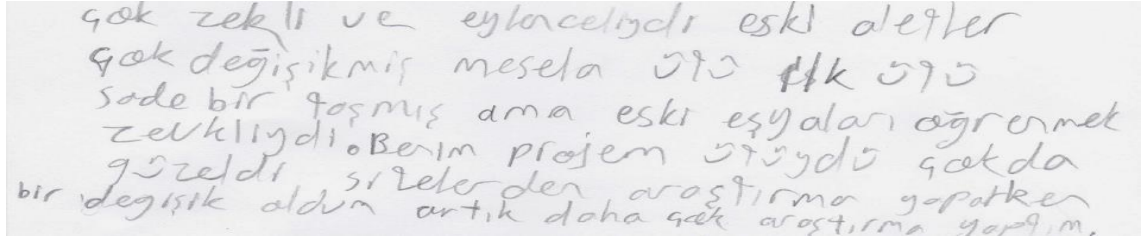
Ö17 kodlu öğrencinin eşya tarihi projesine ilişkin duygu ve düşünceleri şu şekildedir:



Proje benim için eğlenceli geçti biraz vakit alsada sonuç çok güzel oldu. Hem bu ödevi yaparken bir sürü şey öğrendim çok garip şeylere rastladım. Mesela ilk fotoğraf çeken adam dev gibi bir fotoğraf makinesinden çekmiş.

Ö17 fotoğraf makinesinin tarihini ele aldığı proje sürecinde çok eğlendiğini, projesinin vakit alsada da çok güzel olduğunu, bu süreçte “bir sürü şey öğrendiğini” belirtmiştir. Ö17 ayrıca projesinde garip şeylere rastlandığını da belirtmiş, ilk fotoğraf çeken adamın fotoğraf makinesinin dev gibi olduğu örneğini vermiştir. Ö17 ilk fotoğraf makinesiyle ilgili “dev gibi” ifadesini kullanarak günümüzdeki fotoğraf makineleri ile kıyaslama yapmış ve yaşanan değişime ilişkin bakış açısı geliştirmiştir.

Ö8 kodlu öğrencinin eşya tarihi projesine ilişkin duygu ve düşünceleri şu şekildedir:



çok zevkli ve eğlenceliydi eski aletler çok değişikmiş mesela 570 ilk 570 sade bir taşmış ama eski eşyaları öğrenmek zevkliydi. Benim projem 570ydü çok da güzeldi sizelerden araştırma yaptıkten bir değişik aldım artık daha çok araştırma yaptım.

Ö8 ütünün tarihini ele aldığı proje sürecinde ilk ütünün taştan yapılmasından yola çıkarak eski aletlerin çok değişik olduğunu belirtmiş, böyle bilgileri öğrenmenin zevkli olduğunu ifade etmiştir. Ö8'in projesine ilişkin araştırma yaparken değişik duygular hissettiğini ve böylece daha çok araştırma yaptığını belirtmesi eşya tarihi projesinin öğrencilerde araştırma yapmayı sevdirici nitelikte olduğunu göstermektedir.

Eşya tarihi projesine ilişkin sınıfın Sosyal Bilgiler öğretmeni ile yapılan görüşmede “Sizce eşya tarihi projesi öğrencilerde ne gibi beceri ve bakış açıları geliştirebilir? Açıklayınız.” sorusuna vermiş olduğu cevap şu şekildedir;

Öğrenciler bireysel çalışmaların ötesinde grup çalışması yaptılar. Bu sayede birlikte nasıl çalışma yapacaklarını ve paylaşmayı öğrendiler. Bilgi toplayıp bunu görsellerle nasıl birleştirebileceklerini öğrendiler. Dipsiz çalışmaların ne olduğunu, bunu nasıl belirtmelerini öğrendiler. Kaynaklarda internet bilgilerinin nasıl yazmaları gerektiğini anladılar. Sosyal Bilgiler dersinin sadece konuya dayalı bir ders olmadığını ayrıca görsellerin de önemli olduğunu anladılar.

Sınıfın Sosyal Bilgiler öğretmeni eşya tarihi projesine ilişkin öğrencilerin grup çalışması yaparak birlikte çalışma yapmayı ve paylaşmayı; ulaştıkları bilgilere dair kaynak belirtmeyi öğrendiklerini ve Sosyal Bilgiler dersinde görsellere yer verilmesinin önemini kavradıklarını belirtmiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Öğrenciler tarafından hazırlanan eşya tarihi proje ödevlerinin niteliği nasıldır?

Öğrencilerin büyük bir bölümü eşya tarihi projelerini tamamlayabilmiştir ve teslim edilen 13 ödevin 1'i dışında tamamı ortalamanın üzerindedir. Tüm ödevlerde eşya tarihine ilişkin değişime yer verilirken; 7 ödevde sürekliliğe ilişkin ifadeler yer almaktadır. Bu da sürekliliği kavramanın değişimi kavramaktan görece daha zor olduğunu göstermektedir. Öğrenciler eşya tarihi projesinde eşyaların ilk hallerinden yola çıkarak geçmiş dönemdeki yaşamlara dair çıkarımda bulunmuşlar; eşyaların son hallerini inceleyerek geçmiş dönemle günümüz dönemi arasında kıyaslama yapabilmişlerdir. Öğrenciler eşyaların/araç ve gereçlerin geçmiş dönemlerdeki teknolojik özellikleri hakkında fikir sahibi olmuşlar, bu eşyaları kullanan büyükleriyle yaptıkları mülakatlarda büyüklerinin yaşadıkları zorlukları öğrenmişler ve empati kurabilmişlerdir. Bu doğrultuda eşya tarihi projesi ile öğrenciler eşyalarda/araç ve gereçlerde yaşanan değişim ve gelişimin hayatımızı kolaylaştırdığı bilincine vararak, onlarda insan zihninin ürettiklerini takdir etme duygusunun geliştirilmesine imkân sağlamış olduğu görülmektedir.

Eşya tarihi proje sürecine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri nasıldır?

Öğrenciler yapılan görüşmelerde eşya tarihi projesinden keyif aldıklarını, bu sayede araştırma yapmayı sevdiklerini ve bu süreçte ilk eşyaların kendilerine oldukça tuhaf geldiğini ifade etmişlerdir. Dersin öğretmeni de benzer şekilde öğrencilerin bu projeden keyif aldıklarını, araştırma yapmayı sevdiklerini, grup çalışması yapan öğrencilerin paylaşmayı öğrendiklerini, proje sayesinde görsellerin önemini görece daha çok kavradıklarını ifade etmiştir. Okul dışı öğretim yöntemleri içerisinde yer alan "eşya tarihi yaklaşımı" ile öğrenciler tarih konularının sadece savaşlardan, antlaşmalardan, padişahlar, krallar, vezirler gibi önemli şahsiyetlerin hayat hikâyelerinden ibaret olmadığını öğrenmişler; kendi yaşam alanları içerisinde bir konu ile tarih araştırması yapabilmişlerdir.

Sosyal Bilgiler derslerinde eşya tarihi projesi ile eğitim okul duvarlarının dışına çıkmış, böylece öğrencilerin gündelik yaşamla okul arasında bir bağ kurulmasına ortam yaratılmıştır. Ayrıca Tarih ve Sosyal Bilgiler dersleri için sürekli eleştirisi yapılan ders kitapları ve öğretmen merkezli bir öğretme/öğrenme süreci yerine öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrendikleri ve bu öğrenme sürecinden keyif aldıkları yeni bir yaklaşım ortaya konulmuştur.

2005 yılı Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda kanıtların kullanımının önemine vurgu yapılmıştır. Eşya tarihi projesi ile öğrencilerin araştırdıkları eşyaya dair kanıtlar toplayarak elde ettikleri somut verileri analiz etmeleriyle tarih ve zaman bilinci kazanmalarına ortam yaratılmıştır. 2005 yılı Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda okul dışı öğretim yöntemleri içerisinde aile tarihi, yerel tarih ve sözlü tarih yaklaşımlarının yer aldığı görülmektedir. Bu araştırma eşya tarihi yaklaşımı ile Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda olmayan yeni bir okul dışı öğretim yaklaşımını ortaya koymuştur. Bu bağlamda yapılan araştırma sonuçları itibariyle gelecekte eşya tarihi yaklaşımının öğretim programlarına dâhil edilmesini sağlayabilir.

Ulaşılabilen kaynakların sınırlılığı çerçevesinde okul dışı öğrenme ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde literatürde eşya tarihi yaklaşımına ilişkin bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda yapılan araştırma okul dışı öğrenme literatürüne katkı sağlayabilir.

KAYNAKÇA/REFERENCES

- Balcı, A. (2003). Bir okuma materyali olarak çocuk dergileri ve “çocuklara rehber” Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi, 13, Ss.319-349.
- Burke, P. (2007). The French Historical Revolution: Annales School 1929–1989, Polity Press, Oxford.
- Coşkun Keskin, S. & Kaplan, E. (2012). Sosyal bilgiler ve tarih eğitiminde okul dışı öğrenme ortamı olarak oyuncak müzeleri. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 11(41), ss.95-115.
- Çengelci, T. (2013). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf dışı öğrenmeye ilişkin görüşleri. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 13(3), ss.1823-1841.
- Demircioğlu, İ. H. (2005). Sözlü tarihin bir öğretim yaklaşımı olarak tarih derslerinde kullanımı. II. Sosyal Bilimler Eğitim Kongresi Bildiri Tam Metin Kitabı. Van: Yüzüncü Yıl Üniversitesi (26-28 Mayıs 2005-Van), ss.310-315.
- Doğan, Y. (2015). Okul dışı sosyal bilgiler öğretiminde sözlü tarih. Okul Dışı Sosyal Bilgiler Öğretimi içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Eberhard, W. (2017). Bugünkü Avrupa'da Etnoloji'nin esas cereyanları. Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi. 6(1-2).
- Gökkaya, A., K. & Yeşilbursa, C., C. (2009). Sosyal bilgiler öğretiminde tarihi yerlerin kullanımının akademik başarıya etkisi. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 7(2), ss.483-506.
- İncegöl, S. (2010). Sosyal bilgiler dersinde örnek bir sözlü tarih uygulaması. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kabapınar, Y. & İncegöl, S. (2016). Değişim ve süreklilik bağlamında oyun ve oyuncağa bakmak: bir sözlü tarih çalışması. Turkish History Education Journal, 5(1), ss.74-96.
- Kabapınar, Y. & Sağlamgöncü, A. (2016). Sosyal bilgiler derslerinde bir mikro öğretim yöntemi olarak eşya tarihi: örnek bir uygulama. V. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu. Pamukkale Üniversitesi. (28-30 Nisan 2016-Denizli).
- Kabapınar, Y. (2014). Kuramdan Uygulamaya Sosyal Bilgiler Öğretimi. Ankara: Pegem Akademi.

- Kaya, M. (2013). Sosyal bilgiler dersinde kullanılabilir bir öğretim yöntemi olarak sözlü tarih: amaç, içerik, uygulama. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Malkoç, S. & Kaya, E. (2015). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Sınıf Dışı Okul Ortamlarının Kullanımı. İlköğretim Online, 14(3), ss.1079-1095.
- Öner, G. (2015). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin 'okul dışı tarih öğretimi'ne ilişkin görüşlerinin incelenmesi. Türk Tarih Eğitimi Dergisi. 4(1), ss.89-121.
- Sarı, İ. (2006). Akademik tarih ve tarih öğretiminde sözlü tarihin yeri ve önemi. Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 10(3), ss.109-125.
- Şimşek, A. & Kaymakçı, S. (2015). Okul Dışı Sosyal Bilgiler Öğretimi. Ankara: Pegem Akademi
- Tavşancıl, E. & Aslan, A., E. (2001). Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri. İstanbul: Epsilon Yayıncılık

An Investigation of Teacher Candidates' Perceptions on Community Service Practices (CSP) Course

Murat BORAN¹

Erciyes University, Education Faculty, Orcid ID: 0000-0003-4626-2404

Fazilet KARAKUŞ²

Mersin University, Education Faculty, Orcid ID: 0000-0002-6455-9845

ABSTRACT

The purpose of this study is to examine the opinions of the teacher candidates about the goals, implementation and outcomes of the Community Service Practices (CSP) Course and to propose suggestions for a more effective teaching of the course. This phenomenological study was carried out with seven teacher candidates in their 3rd year and taking the Community Service Practices (CSP) Course in Mersin University, Faculty of Education, English Language Teaching Department in spring term of 2014-2015 academic year. A form consisting of nine open ended questions which were prepared by the researchers and evaluated by two experts for their validity was used to collect data about research problems. The form also included closed-ended questions where participants were asked about their demographic characteristics. The obtained data were analyzed by content analysis technique. The data were classified according to their contents and the themes were created. These themes were examined and compared by two experts of educational science and then their reliability was calculated using the formula "Reliability=(Number of Agreements/Total Number of Agreements and Disagreement) x 100". The reliability coefficient calculated as $18 / (18 + 3) * 100 = 85$ shows that there is a reasonable consensus among the experts and therefore the internal consistency of the study (Miles & Huberman, 1994). The obtained data indicated that the course was overall implemented in line with its goals. As for the achievement of the goals of the course, many goals were considered to be attained because teacher candidates stated that they had the chance to get to know the society better and to integrate with it; cooperated with different institutions; strengthened the emotional dimension and spirituality of the teaching profession; developed self-confidence and socialized more. On the other hand, teacher candidates also reported some issues related to the course. Bearing these findings in mind, it can be concluded that teacher candidates found this course very useful, and that some suggestions about the issues should be taken into account so that the course could be implemented more productively.

Keywords: Community Service Practices (CSP) Course, teacher candidate, opinion

Suggested Citation

Boran, M. & Karakuş, F. (2017). An investigation of teacher candidates' perceptions on community service practices (csp) course. *Erciyes Journal of Education*, 1(1), 22-41. DOI: XXXXXXXXXXXXXXXX



Erciyes University, Faculty of Education, Kayseri/TURKEY

Erciyes Journal of Education (EJE)

DOI: XXXXXXXX

SCREENED BY



Article History

Received : 24.10.2017

Accepted : 17.11.2017

Published : 25.11.2017

1. M.A., Curriculum and Instruction, muratboran@erciyes.edu.tr

2. Ph.D., Curriculum and Instruction, faziletkarakus@mersin.edu.tr

Topluma Hizmet Uygulamaları Dersine Yönelik Öğretmen Adayı Görüşlerinin İncelenmesi

Murat BORAN¹

Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Orcid ID: 0000-0003-4626-2404

Fazilet KARAKUŞ²

Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Orcid ID: 0000-0002-6455-9845

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, Topluma Hizmet Uygulamaları (THU) dersinin değerlendirilmesi yapılırken topluma hizmet kavramı ile THU dersinin amaç, işleniş ve kazanımlarına ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerini incelemek ve dersin daha etkin öğretimine ilişkin önerileri ortaya koymaktır. Olgu bilim deseninde yapılan bu çalışma, 2014-2015 bahar yarıyılında Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği bölümü 3. sınıf THU dersini alan yedi adet öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırma problemlerine ilişkin bilgi toplamaya yönelik olarak hazırlanan ve geçerliği iki eğitim programı uzmanının kanısı doğrultusunda sağlanan dokuz adet açık uçlu sorulardan oluşan bir form kullanılmıştır. Formda ayrıca katılımcıların demografik özellikleriyle ilgili bilgilerin sorulduğu kapalı uçlu sorular da yer almaktadır. Elde edilen veriler içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Veriler içerikleri doğrultusunda sınıflandırılmış ve temalar oluşturulmuştur. Bu temalar iki eğitim programı uzmanı tarafından incelenmiş, karşılaştırılmış ve ardından güvenilirlikleri "Güvenirlik katsayısı=Görüş Birliği/(Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı) \times 100" formülü kullanılarak hesaplanmıştır. $18/(18+3)\times 100=85$ olarak hesaplanan güvenilirlik katsayısı, uzmanlar arasında görüş birliğinin sağlandığını ve dolayısıyla çalışmanın iç tutarlılığa sahip olduğunu göstermiştir (Miles & Huberman, 1994). Elde edilen veriler, THU dersinin genel olarak amaçlarına uygun olarak işlendiğini ortaya koymuştur. Dersin amaçlarına ulaşma durumu incelendiğinde, öğretmen adaylarının toplumu daha yakından tanıyıp, toplumla bütünleşme, farklı kurum/kuruluşları tanıma ve işbirliği yapma, öğretmenlik mesleğinin duygusal boyutunu ve maneviyatını tatma, özgüven gelişimine ve sosyalleşmeye katkıda bulunma gibi dersin temel amaçlarına ulaşıldığı ama bazı sorunların da yaşandığı görülmüştür. Öğretmen adaylarının, bu dersi oldukça yararlı bulduğu tespit edilmiş ancak dersin daha verimli hale getirilebilmesi için bazı önerilerin dikkate alınması gerektiği sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Topluma Hizmet Uygulamaları, öğretmen adayı, görüş

Önerilen Atıf

Boran, M. & Karakuş, F. (2017). Topluma hizmet uygulamaları dersine yönelik öğretmen adayı görüşlerinin incelenmesi. *Erciyes Journal of Education*, 1(1), 22-41. DOI: XXXXXXXXXX



Erciyes Üniversitesi, Eğitim
Fakültesi, Kayseri/TÜRKİYE

*Erciyes Journal of
Education (EJE)*

DOI: XXXXXXXX

SCREENED BY



Makale Geçmiş

Gönderim : 24.10.2017

Kabul : 17.11.2017

Yayınlanma : 21.11.2017

1. Arş. Gör., Eğitim Programları ve Öğretim A.B.D., muratboran@erciyes.edu.tr

2. Yrd. Doç. Dr., Eğitim Programları ve Öğretim A.B.D., faziletkarakus@mersin.edu.tr

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

In addition to their scientific studies, education and training activities, higher education institutions are also expected to carry out activities that will benefit the society locally or globally (Yılmaz & Horzum, 2005). This responsibility is known as the 'community service' function of the universities and is carried out through all sorts of social responsibility activities organized to meet the needs of the society. For this purpose, as a part of the amendments made by the Council of Higher Education, the Community Service Practices (CSP) course was started to be implemented in the education faculties of the higher education institutions in Turkey since 2006. This course aims to help teacher candidates determine the currently existing needs and problems of the society in which they live, and prepare and implement projects and activities that can produce solutions for them. These activities, which can also be called social responsibility projects, include various scientific activities such as panels, conferences and symposiums, which are organized or participated voluntarily by teacher candidates. Currently CSP course, which is a compulsory course with a total of 3 hours and 2 credits per week and project-based on the consultancy of the instructors, aims to be able to respond to the needs of the society as well as to contribute to the development of academic and social knowledge and skills of teacher candidates (Higher Education Council, 2006).

In the literature, there are many studies carried out in relation to the CSP course. In addition to studies (Howard, 2003; Wade & Demb, 2009) that examine the impact of community service practices on students' learning and experience, there are also other studies (Banerjee & Hausafus, 2007; O'Meara & Niehaus, 2009; Schnaubelt & Statham, 2007) that involve the analysis of the roles, discourses and perceptions of teaching members about community service practices. Studies conducted in Turkey (Arkün, & Seferoğlu, 2010; Elma, Kesten, Kiroğlu, Uzun, Dicle & Palavan, 2010; Gürol & Özeran, 2010; Özdemir & Tokcan, 2010; Sönmez, 2010; Tuncel, Kop, & Katılmış, 2011; Uğurlu & Kral 2011) focused on the opinions of teacher candidates about the CSP courses. Moreover, the contributions of the projects and activities that are made in the CSP courses to the beliefs, attitudes and professional developments of the teacher candidates and the solutions that the society needs were examined in other studies (Akkocaoğlu, Albayrak ve Kaptan, 2010; Çoban, Kaskaya & Ağırbaş, 2010; Çuhadar, 2008; Dinçer, Ergül, Şen & Çabuk, 2011; Tanrıseven, Üredi & Yanpar-Yelken, 2010).

When the studies related to the subject were examined, the researchers could not across with a study in which the perceptions of the teacher candidates regarding the concept of 'community service' were examined while not only the achievements of the course but also its purpose were questioned, and perhaps most importantly, the personal and professional developments that a CSP course in combination with gifted students at the Science and Art Centers (BILSEM) could bring to teacher candidates were emphasized.

Purpose

With these thoughts in mind, the main purpose of this study is to examine the opinions of the teacher candidates about the goals, implementation and outcomes of the Community Services Course and to propose suggestions for a more effective teaching of the course. In this context, the answers to the following questions were searched:

1. How are the perceptions of teacher candidates regarding the concept of community service?
2. How are the perceptions of teacher candidates regarding the purpose of the CSP course?
3. How are the perceptions of teacher candidates regarding the implementation and achievements of the CSP course?
4. What are the proposals of the teacher candidates for more effective teaching of the CSP course?

This study was carried out within the CSP course conducted by the researchers, in which alternative and formative evaluation types were used in the evaluation of the teacher candidates and teacher candidates were considered successful not only because they participated in community service practices but also because of their social and academic learning as a result of their experiences. For this reason, the data obtained without this study are considered very important in terms of the fact that teacher candidates clearly express their views on the purpose, implementation and evaluation of CSP course and offer suggestions for more effective teaching of the course. In addition, this study is believed to spread the idea that it is possible to provide candidate teachers, who might graduate without being aware of the existence of BİLSEM and gifted students, with the opportunity to gain rich knowledge and experience about these institutions and students through CSP courses.

Method

This phenomenological study was carried out with seven teacher candidates in their 3rd year and taking the CSP Course in Mersin University, Faculty of Education, English Language Teaching Department in spring term of 2014-2015 academic year. A form consisting of nine open ended questions which were prepared by the researchers and evaluated by two experts for their validity was used to collect data about research problems. The form also includes closed-ended questions where participants are asked about their demographic characteristics. The obtained data were analyzed by content analysis technique. The data were classified according to their contents and the themes were created. These themes were examined and compared by two experts of educational science and then their reliability was calculated using the formula "Reliability=(Number of Agreements/Total Number of Agreements and Disagreement) \times 100".The reliability coefficient calculated as $18/(18 + 3)\times 100=85$ shows that there is a reasonable consensus among the experts and therefore the internal consistency of the study (Miles & Huberman, 1994).

Findings

The obtained data indicated that the course is overall implemented in line with its goals. As for the achievement of the goals of the course, many goals were considered to be attained because teacher candidates stated that they had the chance to get to know the society better and to integrate with it; cooperated with different institutions; strengthened the emotional dimension and spirituality of the teaching profession; developed self-confidence and socialized more. On the other hand, teacher candidates also reported some issues related to the course, and presented some suggestions about the issues that should be taken into account so that the course can be implemented more productively.

Discussion & Conclusion

According to Dewey, who thinks that active participation of students in the learning-teaching process is essential for effective education and training, community is the center of life where

the knowledge and skills are learned outside the school and can be used both for the development of the student and the society (Sönmez, 2009). Findings obtained from this study show that teacher candidates think that the purpose of the CSP course is to provide social sensitivity, awareness, responsibility, cooperation, solidarity and sharing to create social consciousness, to provide community services and to contribute to their professional and individual development. In other words, the aims of the CSP course were perceived correctly by the teacher candidates and the activities were conducted in line with this goal.

Parallel to other study results in the literature, teacher candidates indicated that they had a positive opinion on the course implementation and achievements of the course, which contributed significantly to their personal and professional development. As for the achievements of the CSP course, teacher candidates found out that at the end of the CSP course they gained awareness about gifted students and knowledge about their education, and would use these knowledge and experience in their future professional careers. In addition, they stated that thanks to this course they got more sensitive about activities that might be useful for the society and had the opportunity to experience different and positive experiences that not every teacher candidate could have.

Overall, it has been found that teacher candidates found the CSP course very useful, but it has come to the conclusion that some suggestions should be taken into account so that the lesson can be made more productive. It is believed that the following suggestions may contribute to the CSP course to be more productive:

- Based on teacher candidates' views, the introduction of some innovations in the content and implementation of the CSP course can be beneficial in the implementation of the course.
- It is important for the responsible lecturer to follow up the activities and get feedback from the teacher candidates at regular intervals during the semester, and to be in contact with the authorities in the institution being served. This may help determine and solve the problems that might interfere with the teacher candidates' work, and thus influence the course in a positive way.
- The chance to form CSP groups should be given to the teacher candidates themselves rather than the automation system at the beginning of the semester so that they form groups they can work together and in harmony.

This research is limited to seven teacher candidates studying English language teaching. It may be help understand better what teacher candidates' perceptions and expectations about the course if similar researches are carried out in different departments with more teacher candidates.

GİRİŞ

Yükseköğretim kurumları, yaptıkları bilimsel çalışmalar ve eğitim öğretim faaliyetlerinin yanında, içinde buldukları topluma da yerel veya küresel anlamda fayda sağlayacak çalışmaları da gerçekleştirmekle yükümlüdür (Yılmaz ve Horzum, 2005). Bu yükümlülük üniversitelerin 'topluma hizmet işlevi' olarak bilinmektedir ve toplumun ihtiyaçlarını karşılamak üzere organize edilmiş her türlü sosyal sorumluluk faaliyetleriyle gerçekleştirilmektedir. Bu amaçla Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) tarafından yapılan değişiklikler kapsamında 2006 yılından itibaren ülkemizdeki yükseköğretim kurumlarının eğitim fakültelerinde Topluma Hizmet Uygulamaları (THU) dersi uygulanmaya başlatılmıştır. Bu ders ile öğretmen adaylarının içinde yaşadıkları toplumun güncel problem ve ihtiyaçlarını belirleme ve bunlara yönelik çözüm üretebilecek proje ve etkinliklerin hazırlanması ve uygulanması amaçlanmaktadır. Sosyal sorumluluk projeleri olarak da adlandırılabilen bu etkinlikler, öğretmen adaylarının gönüllü olarak düzenlediği veya katıldığı panel, konferans, sempozyum gibi çeşitli bilimsel etkinlikleri de kapsamaktadır. Hâlihazırda haftada toplam 3 saatlik ve 2 kredilik zorunlu bir ders olan ve öğretim elemanlarının danışmanlığında proje tabanlı olarak yürütülen THU dersi ile hem toplumun ihtiyaçlarına cevap verilebilmesi hem de öğretmen adaylarının akademik ve sosyal bilgi ve becerilerinin gelişmesine katkı sağlanması hedeflenmektedir (Yüksek Öğretim Kurulu [YÖK], 2006).

Eğitim bilimi açısından incelendiğinde, topluma hizmet uygulamalarının temel felsefesinin gerçek öğrenme yaşantılarının eğitim programlarında yer alması gerektiğini savunan Dewey, Piaget, Kolb gibi bilim adamlarının teorilerine dayandığı söylenebilir (O'Grady, 2000). Etkili bir eğitim-öğretim için öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecine aktif katılımının şart olduğunu düşünen Dewey'e göre toplum, okulda öğrenilen bilgi ve becerilerin okul dışına taşındığı ve hem öğrencinin hem de toplumun gelişimi için kullanılacağı yaşantı merkezleridir (Sönmez, 2009). Öyle ki topluma hizmet ederek öğrenen öğrenciler ders içeriklerini yaşantılar yoluyla daha iyi kavrayıp öğrendiklerini aktif olarak uygulayabilmenin yanında sosyal sorumluluk duygularını geliştirebilme imkânına da sahip olmaktadır (Bingle & Hatcher, 1995). Öğrencilerin akademik çalışmalarının içine entegre edilen topluma hizmet uygulamaları hem araştırma, yansıtma, tartışma ve tecrübelerini paylaşma gibi öğrencilerin akademik öğrenmelerini güçlendirmelerine hem de toplumun birer aktif, sorumlu ve demokratik vatandaşı olarak topluma katkı sağlamalarına olanak sunmaktadır (Cipolle, 2004; Howard, 2003).

THU dersi ile öğretmen adaylarının toplumsallaşması ve içerisinde yaşadığı toplumun sorun ve ihtiyaçlarına duyarlı, sosyal sorumluluk bilincine sahip, kendine güvenen ve yüksek farkındalık sahibi birer birey olmaları hedeflenmektedir (Coskun, 2009). Bununla beraber öğretmen adaylarının, gelecekte toplumun güncel sorunlarını belirleme ve çözüm üretmeye yönelik plan ve projeler hazırlayabilme becerisine sahip birer öğretmen olarak yetiştirilmesi amaçlanmaktadır (Sönmez, 2009). Ayrıca öğretmen adaylarının ileride görev yapacakları okullardaki yönetici, öğretmen, öğrenci ve veliler ile beraber işbirliği ve dayanışma içinde birçok çeşitli topluma fayda sağlayacak çalışmaları yapabilecek bir öğretmenin sahip olması gereken temel bilgi ve becerileri kazanmaları amaçlanmaktadır (YÖK, 2006; Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Topluma Hizmet Uygulamaları Rehberi, 2008; Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Topluma Hizmet Uygulamaları Dersi Yönergesi, 2009).

THU dersinin işlenişine ise inceleme, planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarından oluşmaktadır. Öncelikle topluma hizmet uygulamaları için toplumsal gereksinimler belirlenir. İnceleme sonuçlarına göre toplumun hangi kesiminde, hangi etkinliklerin, hangi kurum ve kuruluşlar tarafından yapılacağına karar verilir. Ardından etkinlikler haftada en az yarım günü

kapsayacak şekilde plan yapılır. Öngörülen etkinliklere yönelik amaçlar, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme etkinlikleri belirlenir. Bu aşamada etkinlik programı özellikle hedef grubun özellikleri göz önünde bulundurularak hazırlanır. Hazırlanan etkinlik programı, önceden belirlenen ilke ve öngörülenin ışığında uygulanır. Son olarak etkinlik programının amacına ulaşip ulaşmadığı değerlendirilir. İşbirliği yapılan kurum ve kuruluşların, katılımcıların, öğretmen adaylarının görüşleri alınır (Coşkun, 2009). Dönem sonunda öğretmen adaylarının bir dönem boyunca yaptığı etkinlik ve çalışmalar ders sorumlusu öğretim elemanı ve akranları tarafından önceden belirlenen ölçütlere göre değerlendirilir ve notlandırılır (Sönmez, 2009).

Alan yazın incelendiğinde, konuyla ilgili yurt içinde ve yurtdışında yapılan birçok çalışma mevcuttur. Topluma hizmet uygulamalarının öğrencilerin öğrenmelerine ve edindikleri tecrübelerle etkisini inceleyen çalışmaların yanında (Howard, 2003; Wade & Demb, 2009); topluma hizmet uygulamalarına yönelik öğretim üyelerinin algılarının, süreç içerisindeki rollerinin ve söylemlerinin analiz edildiği çalışmalar da mevcuttur (Banerjee & Hausafus, 2007; O'Meara & Niehaus, 2009; Schnaubelt & Statham, 2007). Ülkemizde yapılan çalışmalar (Arkün, & Seferoğlu, 2010; Elma, Kesten, Kiroğlu, Uzun, Dicle & Palavan, 2010; Gürol & Özeran, 2010; Özdemir & Tokcan, 2010; Sönmez, 2010; Tuncel, Kop, & Katılmış, 2011; Uğurlu & Kral 2011) ise öğretmen adaylarının THU dersi hakkındaki görüşlerine odaklanmıştır. Bununla beraber THU dersi kapsamında yapılan proje ve etkinliklerin öğretmen adaylarının inanç, tutum ve mesleki gelişimine sağladığı katkıların ve toplumun ihtiyaç duyduğu çözümlerin incelendiği çalışmalar mevcuttur (Akkocaoğlu, Albayrak ve Kaptan, 2010; Çoban, Kaskaya & Ağırbaş, 2010; Çuhadar, 2008; Dinçer, Ergül, Şen & Çabuk, 2011; Tanrıseven, Üredi & Yanpar-Yelken, 2010).

Konu ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, öğretmen adaylarının 'topluma hizmet' kavramına yönelik algılarının irdelendiği; dersin sadece kazanımlarının değil yapılış amacının da sorgulandığı ve belki de en önemlisi, Bilim ve Sanat Merkezlerinde (BİLSEM) üstün yetenekli öğrencilerle beraber yürütülen bir THU dersinin, öğretmen adaylarına kazandırabileceği kişisel ve mesleki gelişimlere vurgu yapan herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu düşüncelerle yürütülen bu araştırmanın temel amacı, öğretmen adaylarının Topluma Hizmet Uygulamaları (THU) dersine yönelik görüşlerini belirlemektir. Bu bağlamda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının topluma hizmet kavramına yönelik algıları nasıldır?
2. Öğretmen adaylarının THU dersinin amacına yönelik algıları nasıldır?
3. Öğretmen adaylarının THU dersinin uygulanışına ve kazanımlarına yönelik algıları nasıldır?
4. Öğretmen adaylarının THU dersinin daha etkin öğretimine ilişkin önerileri nasıldır?

Araştırmacı tarafından yürütülen THU dersinde, öğrenciler sadece topluma hizmet uygulamalarına katıldıkları için değil ayrıca edindikleri deneyimler sonucunda meydana gelen sosyal ve akademik öğrenmelerinden dolayı başarılı sayılmıştır. Bu çalışma, bir dönem boyunca dersin amacına uygun bir şekilde uygulamalı olarak yürütülen ve öğrencilerin değerlendirilmesinde alternatif ve biçimlendirici değerlendirme türlerinin kullanıldığı bu THU dersi kapsamında yapılmıştır. Bu nedenle bu çalışmadan elde edilen verilerin öğretmen adaylarının THU derslerinin amacı, işleniş ve değerlendirilmesine yönelik görüşlerini açıkça ortaya koyması ve dersin daha etkin öğretimine ilişkin öneriler sunması bakımından oldukça önemli görülmektedir. Ayrıca bu çalışmanın, BİLSEM ve üstün yetenekli öğrencilerin varlıklarından habersiz bir şekilde mezun olan öğretmen adaylarına, THU dersi aracılığıyla bu kurum ve öğrenciler hakkında zengin bilgi ve tecrübe kazanmalarına imkân sağlanabileceği fikrini yaygınlaştıracağı düşünülmektedir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, nitel araştırma desenlerinden biri olan “olgu bilim” deseni kapsamında yürütülmüştür. Olgu bilim çalışmalarında genellikle farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız belli bir olguya odaklanılır ve bu olguya yönelik bireysel algıların ya da görüş açılarının ortaya çıkarılması ve yorumlanması amaçlanır (Yıldırım & Şimşek, 2011).

Çalışma Grubu

Araştırmanın katılımcıları, 2014-2015 bahar yarıyılında Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği bölümü 3. sınıf Topluma Hizmet Uygulamaları (THU) dersini alan yedi adet öğrenciden oluşmaktadır. Öğretmen adaylarının dördü kadın, üçü erkektir.

İşlem / Süreç

2014-2015 eğitim öğretim yılı bahar dönemi başında öğrenci otomasyon sistemi tarafından belirlenen yedi kişilik öğretmen adayı grubuyla iletişime geçilerek tanışma toplantısı gerçekleştirilmiştir. Araştırmacının, proje danışmanının ve bütün öğretmen adaylarının katıldığı toplantıda dersin amacı, on dört hafta boyunca nasıl yürütüleceği ve öğretmen adaylarının hangi ölçütlere göre nasıl değerlendirileceği yazılı ve sözlü olarak öğretmen adaylarına iletilmiştir. Önce öğretmen adaylarının fikirleri sorulmuş, ders kapsamında yapılabilecek etkinlik ve projeler konusunda beyin fırtınası yapılmış ve kan verme, Suriyeli çocuklara Türkçe öğretimi, hafta sonu kursları veya etüt verme gibi fikirler ortaya atılmıştır. Bulunan fikirlerin uygulanabilirliği tartışılmış ve proje danışmanı tarafından öğretmen adaylarına üstün yetenekli öğrencilerle çalışabilecekleri BİLSEM’de etkinlik yapma önerisi sunulmuştur. Öğretmen adaylarının hem üstün yetenekli öğrencileri tanıyıp onlarla birebir yaşantılar elde edebilecekleri hem de meslek hayatlarında faydalanacakları bilgi ve beceri kazanacakları çeşitli proje ve etkinliklerin BİLSEM’de yapılmasına öğretmen adaylarıyla birlikte karar verilmiştir. THU dersinin amaç ve kapsamı doğrultusunda, bir dönem boyunca aşağıdaki gibi bir planın izlenmesi kararlaştırılmış ve süreç öğretmen adayları ile birlikte yürütülmüştür:

- Topluma Hizmet Uygulamaları Dersi Yönergesinin incelenmesi,
- Üstün yetenekli öğrencilerle ilgili temel bilgi araştırması yapmak,
- Makale, kitap, dergi, web site, video, film gibi kaynak araştırılması ve incelenmesi,
- Bilim-Sanat Merkezi’nde görev alan yönetici ve öğretmenlerle tanışma ve karşılıklı beklenti ve gereksinimlerin belirlenmesi,
- Bilim-Sanat Merkezi’ndeki eğitime katılan öğrencilerin belirlenmesi,
- Proje gruplarının belirlenmesi,
- İngilizce derslerinin gözlemlenmesi,
- İngilizce dersinde uygulanacak projenin ve etkinliklerin belirlenmesi,
- Projede/etkinliklerde kullanılacak olan senaryo/materyallerin hazırlanması,
- Projenin uygulanması ve değerlendirilmesi,
- Bütün bu süreç boyunca öğretmen adaylarının kişisel, duygusal, mesleki gelişimlerini gösterecek olan güncelerin yazılması,
- Yapılan bütün etkinlik raporlarının ve çalışmaların bulunduğu Öğrenci Ürün Dosyasının (OÜD) hazırlanması,
- Hazırlanan Öğrenci Ürün Dosyasının (OÜD) teslimi ve proje danışmanı tarafından değerlendirilmesi.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın alt problemlerine ilişkin bilgi toplamaya yönelik, araştırmacılar tarafından dokuz adet açık uçlu sorulardan oluşan bir form hazırlanmıştır. Bu form, soruların geçerliğini sağlamak amacıyla iki eğitim programı uzmanı tarafından incelenmiştir. Soruların ölçülmek istenen özelliği gerçekten ölçüp ölçmediğine ve anlaşılır olup olmadığına ilişkin uzmanların görüş ve önerileri alınmış ve forma son şekli verilmiştir. Formda ayrıca katılımcıların demografik özellikleriyle ilgili bilgilerin sorulduğu kapalı uçlu sorular da yer almaktadır. Veri toplama aracı dönem sonunda bir ders saati içinde öğretmen adayları tarafından doldurulmuştur.

Verilerin Analizi

Elde edilen veriler içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Veriler içerikleri doğrultusunda sınıflandırılmış ve temalar oluşturulmuştur. Bu temalar iki eğitim programı uzmanı tarafından incelenmiş, karşılaştırılmış ve ardından güvenilirlikleri belirlenmiştir. Bu amaçla “Güvenirlik katsayısı=Görüş Birliği / (Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı) \times 100” formülü kullanılmış ve sonuç $18/(18+3)\times 100=85$ olarak bulunmuştur. Bu güvenilirlik katsayısı, uzmanlar arasında görüş birliğinin sağlandığını ve dolayısıyla çalışmanın iç tutarlılığa sahip olduğunu göstermiştir (Miles & Huberman, 1994).

Bulgular sunulurken temaların tanımları ve verilen cevapların dağılımları (frekans ve yüzdeler) tablolarla gösterilmiş ve temalara yönelik öğretmen adaylarının doğrudan görüşlerine yer verilmiştir. Doğrudan görüşlere yer verilirken verinin analize alınma sırasına göre sayı; öğretmen adaylarının cinsiyetine göre K ya da E olarak cinsiyeti yansıtan bir kod ve yaşlarını belirten sayılar kullanılmıştır. Bulgularda yer verilen kısaltmalarda örneğin; (1,E,23) için 1 birinci sırada analize alınan veri, E Erkek ve 23 yirmi üç yaş anlamına gelmektedir.

BULGULAR

1. Öğretmen Adaylarının Topluma Hizmet Kavramına Yönelik Algıları

Öğretmen adaylarının “*Topluma hizmet kavramından ne anlıyorsunuz?*” sorusuna verdikleri cevaplardan oluşturulan temalar, tanımlar ve cevapların dağılımı Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. *Topluma Hizmet Kavramına İlişkin Temalar, Tanımlar ve Cevapların Dağılımı*

Temalar	Tanımlar	Cevap Dağılımı	
		f	%
1. Yarar	Topluma Hizmet kavramının, toplumun her kesimindeki ihtiyaç, sorun ve eksikliklerini gidermeye yönelik yararlı ve faydalı olan etkinlikler yapma olduğuyla ilgili ifadeler	7	100

Öğretmen adaylarının “*topluma hizmet*” kavramına ilişkin algıları tek ana tema etrafında toplanmaktadır. Topluma hizmetin, toplumun her kesimindeki ihtiyaç, sorun ve eksikliklerini gidermeye yönelik yararlı ve faydalı olan etkinlikleri yapma olduğuyla ilgili ifadelerin bulunduğu “*Yarar*” temasına ilişkin olarak öğretmen adaylarının %100’ünün (7 kişi) görüş bildirdiği görülmektedir. Örneğin: “*Topluma hizmet duyarlı insanların hiçbir maddi karşılık beklemeden sadece yardım amaçlı yaptıkları şeylerdir...*” (2,E,22).

2. Öğretmen Adaylarının THU Dersinin Amacına Yönelik Algıları

Öğretmen adaylarının “*Topluma Hizmet Uygulamaları dersinin amacı nedir?*” sorusuna verdikleri cevaplardan oluşturulan temalar, tanımlar ve cevapların dağılımı Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. THU Dersi Amacına İlişkin Temalar, Tanımlar ve Cevapların Dağılımı

Temalar	Tanımlar	Cevap Dağılımı	
		f	%
1. Toplumsal bilinç	THU dersinin amacının, öğretmen adaylarına, topluma hizmet bilinci (toplumsal duyarlılık, farkındalık, sorumluluk, işbirliği, dayanışma, paylaşma) kazandırmak olduğuyla ilgili ifadeler	5	71,4
2. Hizmet sunma	THU dersinin amacını, topluma faydalı hizmette bulunmak olarak belirten ifadeler	4	57,1
3. Mesleki ve bireysel gelişim	THU dersinin amacının, öğretmen adaylarının mesleki ve bireysel gelişimini sağlamak olduğuyla yönelik ifadeler	3	42,9

Öğretmen adaylarının THU dersinin amacına ilişkin algıları üç ana tema etrafında toplanmaktadır. Yoğunlaşmanın en fazla olduğu tema “Toplumsal bilinç” iken en az olduğu tema ise, “Mesleki ve bireysel gelişim” olduğu görülmektedir.

THU dersinin amacının öğretmen adaylarında toplumsal bir bilinç oluşturma olduğuyla ilişkin olarak öğretmen adaylarının %71,4’ünün (5 kişi) görüş bildirdiği görülmektedir. Örneğin: “...ileride yapacakları meslekleri her ne kadar bütünüyle topluma hizmet olacak olsa da bu bilinci şimdiden kazanmalarını sağlamaktır.” (6,E,42). Topluma hizmet sunmaya ilişkin olarak öğretmen adaylarının %57,1’inin (4 kişi) görüş bildirdiği görülmektedir. Örneğin: “Topluma maddi ya da manevi yönden yardım etmektir” (4,E,23). Mesleki ve bireysel gelişimi amaçlamasına ilişkin olarak öğretmen adaylarının %42,9’unun (3 kişi) görüş bildirdiği görülmektedir. Örneğin: “Toplumla iç içe olarak faydalı hizmetlerde bulunmak hem şahsi hem de kariyerimiz açısından yararlı bir ders olarak düşünüyorum” (7,K,23).

3. Öğretmen Adaylarının THU Dersinin Uygulanışı ve Kazanımlarına Yönelik Algıları

Öğretmen adaylarının “*Topluma Hizmet Uygulamaları dersi size ne kazandırdı?*” sorusuna verdikleri yanıtlardan oluşturulan temalar, tanımlar ve cevapların dağılımı Tablo 3’te verilmektedir.

Tablo 3. THU Dersi Kazanımlarına İlişkin Temalar, Tanımlar ve Cevapların Dağılımı

Temalar	Tanımlar	Cevap Dağılımı	
		f	%
1. Görüş açısı kazanma	THU dersi sayesinde üstün yetenekli öğrencilerle birada bulunarak onları tanıma ve anlama, eğitimleri hakkında bilgi sahibi olma ve bu bilgi ve deneyimleri ileride meslek hayatlarında kullanmaya ilişkin ifadeler	7	100
2. Toplumsal duyarlılık	THU dersinin topluma yararlı olabilecek etkinlikler hakkında daha ayrıntılı ve dersin düşünmeye sevk ettiğine ilişkin ifadeler	2	28,6
3. Farklı deneyim kazanma	THU dersi sayesinde diğer öğretmen adaylarının sahip olamayacağı farklı ve olumlu deneyimler yaşamaya ilgili ifadeler	1	14,3

Öğretmen adaylarının THU dersinin kazanımlarına ilişkin algıları üç ana tema etrafında toplanmaktadır. Yoğunlaşmanın en fazla olduğu tema “Görüş açısı kazanma” iken en az olduğu tema ise, “Farklı deneyim kazanma” olduğu görülmektedir.

THU dersinin kazanımlarından birinin öğretmen adaylarının üstün yetenekli öğrenciler ve eğitimleri hakkında edindikleri bilgileri mesleki hayatlarında kullanmaya yönelik görüş açısı kazanma olduğuna ilişkin olarak öğretmen adaylarının %100’ünün (7 kişi) görüş bildirdiği görülmektedir. Örneğin: “...ileride atandığımızda karşımıza çıkabilecek herhangi bir üstün zekâlı öğrenciye nasıl davrandığımızı öğrendik.” (2,E,22) ve “...eğer bu tür öğrencilerle ileride çalışma şansım olursa neler yapmamız gerektiğini öğrendik”(6,E,42). Toplumsal duyarlılığa ilişkin olarak öğretmen adaylarının %28,6’sının (2 kişi) görüş bildirdiği görülmektedir. Örneğin: “Toplum için neyin yararlı olabileceği konusunda daha derin düşünmemi sağladı.” (3,K,21). Öğretmen adayları olarak farklı deneyim kazanmaya ilişkin olarak öğretmen adaylarının %14,3’ünün (1 kişi) görüş bildirdiği görülmektedir. Örneğin: “Üstün zekâlı ve yetenekli çocukları tanıdım, diğer öğretmen adaylarından bir farkım oldu artık.” (1,K,23).

Öğretmen adaylarının “Bu derste Öğrenci Ürün Dosyası (ÖÜD) hazırlamak size ne kazandırdı?” sorusuna verdikleri yanıtlardan oluşturulan temalar, tanımlar ve cevapların dağılımı Tablo 4’te verilmektedir.

Tablo 4. Öğrenci Ürün Dosyası (ÖÜD) Hazırlanmasına İlişkin Temalar, Tanımlar ve Cevapların Dağılımı

Temalar	Tanımlar	Cevap Dağılımı	
		f	%
1. Süreç ve ürün	Öğrenci Ürün Dosyası hazırlamanın, dönem boyunca verilen emeğin daha tertipli, düzenli ve bir arada toplu halde sunulmasını sağlamasıyla ilgili ifadeler	6	85,7
2. Alternatif değerlendirme	Öğrenci Ürün Dosyası hazırlamakla, öğretmen adaylarının, yaptıkları doğru ve yanlışları veya eksiklikleri hakkında dönüt alabildikleri farklı bir değerlendirme deneyimi kazanmalarıyla ilgili ifadeler	2	28,6

Öğretmen adaylarının THU dersi kapsamında Öğrenci Ürün Dosyası (ÖÜD) hazırlanmasına ilişkin algıları iki ana tema etrafında toplanmaktadır. Bunlardan ilki “Süreç ve ürün” diğeri ise “Alternatif değerlendirme yöntemi” temasıdır.

Dönem boyunca verilen emeğin daha tertipli, düzenli ve bir arada toplu halde sunulmasıyla ilgili ifadelerin bulunduğu “Süreç ve ürün” temasına ilişkin olarak öğretmen adaylarının %85,7’sinin (6 kişi) görüş bildirdiği görülmektedir. Örneğin: “Öğrenci ürün dosyası hazırlamayı başta dönem boyuncaki emeğimin kâğıda dökülmesi olarak ifade edebilirim...”(1,K,23). Değerlendirme yöntemi olarak kullanılan Öğrenci Ürün Dosyasının alternatif değerlendirme yöntemi olmasına ilişkin olarak öğretmen adaylarının %28,6’sının (2 kişi) görüş bildirdiği görülmektedir. Örneğin: “Ben bu dosyayı hazırlarken Topluma Hizmet Uygulamaları dersi kapsamında bu dönem neyi doğru yapıp neyi eksik yaptığımı gördüm.”(2,E,22).

Öğretmen adaylarının “Bu derste günce oluşturmak size ne kazandırdı?” sorusuna verdikleri yanıtlardan oluşturulan temalar, tanımlar ve cevapların dağılımı Tablo 5’te verilmektedir.

Tablo 5. Günce Hazırlanmasına İlişkin Temalar, Tanımlar ve Cevapların Dağılımı

Temalar	Tanımlar	Cevap Dağılımı	
		f	%
1. Üst bilişsel düşünme	Günce yazmanın öğretmen adaylarına yansıtıcı düşünme, öz değerlendirme ve öz eleştiri olanağı sağlamasıyla ilgili ifadeler	5	71,4
2. Etkin ve kalıcı öğrenme	Kazanılan deneyimlerin ve öğrenilenlerin güncelere yazılarak akılda daha kalıcı hale getirilmesiyle ilgili ifadeler	4	57,1

Öğretmen adaylarının THU dersi kapsamında günce hazırlanmasına ilişkin algıları iki ana tema etrafında toplanmaktadır. Bunlardan ilki “Üst bilişsel düşünme” diğeri ise “Daha etkin ve kalıcı öğrenme” temasıdır.

Yansıtıcı düşünme, öz değerlendirme ve öz eleştiri olanağı sağlamayla ilgili ifadelerin bulunduğu “Üst bilişsel düşünme” temasına ilişkin olarak öğretmen adaylarının %71,4’ünün (5 kişi) görüş bildirdiği görülmektedir. Örneğin: “Güncelerimi yazarken o gün neler olduğunu düşünüp, ölçüp tartarken, farkındalığının arttığını, kimin ne yaptığını, sınıf ortamını, öğrencilerin özelliklerini iyice öğrendiğimi fark ettim. Bu da benim alanda gelişmemi sağladı.” (7,K,23). Güncelerin daha etkin ve kalıcı öğrenme sağlamasına ilişkin olarak öğretmen adaylarının %57,1’inin (4 kişi) görüş bildirdiği görülmektedir. Örneğin: “Yaptığım araştırmaların havada kalmamasını sağladı. Öğrendiklerimi yazarak pekiştirdim ve aynı zamanda neleri öğrendiğimi gördüm (3,K, 21).

Öğretmen adaylarının “Bu derste yaptığımız okumalar size ne kazandırdı?” sorusuna verdikleri yanıtlardan oluşturulan temalar, tanımlar ve cevapların dağılımı Tablo 6’da verilmektedir.

Tablo 6. Okumalara İlişkin Temalar, Tanımlar ve Cevapların Dağılımı

Temalar	Tanımlar	Cevap Dağılımı	
		f	%
1.Farkındalık	BİLSEM ve Üstün yetenekli öğrenciler hakkında derinlemesine okumalar yapmanın onlar hakkında bilgi ve farkındalık artırmasına ilişkin ifadeler	7	100

Öğretmen adaylarının THU dersi kapsamında yaptıkları okumaların kazanımlarına ilişkin algıları tek ana tema etrafında toplanmaktadır. Üstün yetenekli öğrenci ve eğitimleri hakkında “Farkındalık” temasına ilişkin olarak öğretmen adaylarının %100’ünün (7 kişi) görüş bildirdiği görülmektedir. Örneğin: “Bir dönem boyunca onlarca makaleler, köşe yazıları ve röportajlar okudum. TÜZDER’in yazılarını takip ettim. BİLSEM’in sosyal paylaşım sitesine üye oldum. Yapmış olduğum tüm okumalar beni üstün zekâlı ve yetenekli çocuklara daha da yaklaştırdı. Onlar hakkında konferans verebilecek bilgiye sahibim desem abartmış olmam herhalde.” (1,K,23).

Öğretmen adaylarının “*Bu derste yaptığımız bireysel araştırmalar size sağladı?*” sorusuna verdikleri yanıtlardan oluşturulan temalar, tanımlar ve cevapların dağılımı Tablo 7’de verilmektedir.

Tablo 7. *Bireysel Araştırma Yapmaya İlişkin Temalar, Tanımlar ve Cevapların Dağılımı*

Temalar	Tanımlar	Cevap Dağılımı	
		f	%
1. Bilgi ve değer oluşturma	Yapılan araştırmaların üstün yetenekli öğrencilerle ilgili bilgi ve değer sistemi düzenlemeye yardımcı olmasıyla ilgili ifadeler	6	85,7
2. Araştırma becerisi geliştirme	Yapılan araştırmaların öğretmen adaylarını araştırma yapmaya motive etmesi olma ve araştırma yapma becerisi kazanmayla ilgili ifadeler	2	28,6

Öğretmen adaylarının THU *dersi kapsamında yaptıkları bireysel araştırmalara ilişkin* algıları iki ana tema etrafında toplanmaktadır. İlk tema üstün yetenekli öğrenci ve eğitimleri hakkında “Bilgi, değer ve inanç oluşturma” iken ikinci temanın ise, “Araştırma becerisi geliştirme” olduğu görülmektedir.

Yapılan bireysel araştırmaların öğretmen adaylarının üstün yetenekli öğrenci ve eğitimleri hakkında bilgi, değer ve inanç oluşturduğuna ilişkin olarak öğretmen adaylarının %85,7’sinin (6 kişi) görüş bildirdiği görülmektedir. Örneğin: “*Üstün yetenekli öğrencilerin doğru olanaklar sağlandığında topluma faydalı olabildiklerini öğrendim. Toplumda onlar hakkında olan yanlış anlaşılmaları öğrendim.* (4,E,23). Araştırma becerilerini geliştirmesine ilişkin olarak ise öğretmen adaylarının %28,6’sının (2 kişi) görüş bildirdiği görülmektedir. Örneğin: “*Bir şeyleri başkasının anlatmasıyla değil de kendim araştırarak öğrenmenin daha kalıcı olduğunu gördüm* (3,K,21) ve “*...Bireysel olarak nasıl araştırmam, neyi nasıl yapmam konusunda geliştirdim.*”(7,K,23).

Öğretmen adaylarının “*Bu dersin projeler yoluyla işlenmesi hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?*” sorusuna verdikleri yanıtlardan oluşturulan temalar, tanımlar ve cevapların dağılımı Tablo 8’de verilmektedir.

Tablo 8. *THU Dersinin Proje Yoluyla İşlenmesine İlişkin Temalar, Tanımlar ve Cevapların Dağılımı*

Temalar	Tanımlar	Cevap Dağılımı	
		f	%
1. Yarar	Toplumdaki ihtiyaçlara cevap verebilecek faydalı hizmet sunmayla ilgili ifadeler	4	57,1
2. Yaşantı yoluyla etkili öğretim	Yaşantı yoluyla gerçek öğretmenlik deneyimi kazanarak daha kalıcı öğrenme sağlamayla ilgili ifadeler	3	42,9
3. Üstün yeteneklileri tanıma	Üstün yetenekli öğrencileri daha yakından tanıma ve ilgili ifadeler	1	14,3
4. Üstün yeteneklilerle çalışma	Üstün yetenekli öğrencilerle etkinlik yapma fırsatına sahip olmayla ilgili ifadeler	1	14,3

Öğretmen adaylarının THU dersinin projeler yoluyla işlenmesine ilişkin algıları dört ana tema etrafında toplanmaktadır. Yoğunlaşmanın en fazla olduğu tema “Yarar” iken en az olduğu tema ise, “Bireysel becerilerin gelişimi” olduğu görülmektedir.

Yapılan projelerin, toplumun yararına olmasına ilişkin olarak öğretmen adaylarının %57,1’inin (4 kişi) görüş bildirdiği görülmektedir. Örneğin: “Uygulama dersi olduğu için, projeler yoluyla ilerlemek zorunda. Bu çok normal. Sadece makale okuyarak topluma değil kendimize hizmet etmiş olurduk. Yaratıcı fikirlere, güzel projelere toplumumuzun ihtiyacı var.” (1,K,23). Yaşantı yoluyla etkili öğretim sağlandığına ilişkin olarak öğretmen adaylarının %42,9’unun (3 kişi) görüş bildirdiği görülmektedir. Örneğin: “Kesinlikle çok iyi bir yöntem. Çünkü birebir bir uygulama söz konusu. Araştırmalar, günceler, her şey bir yana projeyi uygulama kısmı, en tecrübe katan şey bana göre. Araştırmaları, her şeyi unutsam, o yaşadığım tecrübeyi unutmam.” (7,K,23). Öğretmen adaylarına etkili öğrenci tanıma ve onlarla çalışma olanağı sağlamaya ilişkin olarak öğretmen adaylarının %28,6’sınının (2 kişi) görüş bildirdiği görülmektedir. Örneğin: “Yaptığımız projeleri uygularken aldığımız feedbacklerle üstün yetenekli öğrencilerin reaksiyonlarını tanıdık.” (6,E,42).

4. Öğretmen Adaylarının THU Dersinin Daha Etkin Öğretimine Yönelik Önerileri

Öğretmen adaylarının “Bu dersin daha etkin öğretimi için önerileriniz nelerdir?” sorusuna verdikleri yanıtlardan oluşturulan temalar, tanımlar ve cevapların dağılımı Tablo 9’da verilmektedir.

Tablo 9. THU Dersinin Daha Etkin Öğretimi İçin Sunulan Önerilere İlişkin Temalar, Tanımlar ve Cevapların Dağılımı

Temalar	Tanımlar	Cevap Dağılımı	
		f	%
1. Geribildirim ve değerlendirme	Daha sık toplantıların yapılarak günce, makale özeti ya da diğer rapor türlerinin haftalık toplantılarda toplanması ve incelenmesiyle ilgili ifadeler	4	57,1
2. Proje uygulamaları	Geçmişte yapılan projelerin örnek olarak gösterilmesi, proje uygulamasının verimliliği ve devam ettirilmesiyle ilgili ifadeler	3	42,9
3. Grup oluşturma	Çalışma gruplarının belirlenmesinde, otomasyon sisteminin değil öğretmen adaylarının ilgi ve görüşlerinin dikkate alınması gerektiğine ilişkin ifadeler	2	28,6

Öğretmen adaylarının THU dersinin daha etkin öğretimi için sundukları önerileri üç ana tema etrafında toplanmaktadır. Yoğunlaşmanın en fazla olduğu tema “Geribildirim ve değerlendirme” ye ilişkin öneriler iken en az olduğu tema ise, THU dersi için “Grup oluşturma”nın olduğu görülmektedir.

Geribildirime ve değerlendirmeye yönelik önerilere ilişkin olarak öğretmen adaylarının %57,1’inin (4 kişi) görüş bildirdiği görülmektedir. Örneğin: “Bir yönergedeki tüm maddeleri yerine getirip dönem sonunda topluca almak elbette önemli bir durum fakat dersin daha etkili olmasını istersem, ben haftalara yayardım. Toplantılarda toplardım güncelyi, makale özetini ya da diğer rapor türlerini. Her hafta sıcağı sıcağına konuşmak ve teslim etmek bence daha etkili olurdu. Tabi ki bu sadece bir öneri.” (1,K,23). Proje uygulamalarına yönelik önerilere ilişkin olarak öğretmen adaylarının %42,9’unun (3 kişi) görüş bildirdiği görülmektedir. Örneğin: “Daha etkin olabilmesi için daha önceden yapılmış yararlı şeyleri görebilsek bizim için daha anlaşılır olurdu diye düşünüyorum.” (3,K,21). Grupların belirlenme şekline yönelik geribildirimlere ilişkin olarak öğretmen adaylarının %28,6’sınının (2

kişi) görüş bildirdiği görülmektedir. Örneğin: *“Topluma Hizmet Uygulamaları da Üniversite Yaşamına Giriş gibi konuların seçmeli olması daha iyi olurdu. ÜYG’de hangi konulara ilgi duyuyorsak o konudaki etkinliklere katılmıştık. THU’da seçme şansımız yoktu. Sistem bizleri gruplara ayırdı ve belki de ilgi duymadığımız konularda çalışmak durumunda kaldık.”*(5,K,38).

TARTIŞMA

Öğretmen adaylarının THU dersi kapsamında geçirmiş oldukları bir dönem sonunda “topluma hizmet” kavramına ilişkin algılarının, toplumun her kesimindeki ihtiyaç, sorun ve eksikliklerini gidermeye yönelik yararlı ve faydalı olan etkinlikler yaparak topluma fayda sağlamak olduğu sonucuna varılmıştır.

Etkili bir eğitim-öğretim için öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecine aktif katılımının şart olduğunu düşünen Dewey’e göre toplum, okulda öğrenilen bilgi ve becerilerin okul dışına taşındığı ve hem öğrencinin hem de toplumun gelişimi için kullanılacağı yaşantı merkezleridir (Sönmez, 2009). Bu çalışmadan elde edilen bulgular da göstermektedir ki öğretmen adayları, THU dersinin amacının kendilerine toplumsal duyarlılık, farkındalık, sorumluluk, işbirliği, dayanışma, paylaşma gibi özelliklerin kazandırılarak toplumsal bilincin oluşturulması, içinde yaşadıkları topluma hizmet etmeleri ve mesleki ve bireysel gelişimlerine katkı sağlaması olduğunu düşünmektedirler. Yani THU dersi ile hedeflenen amaçlar, Sönmez’in 2010’da yaptığı çalışmasında olduğu gibi öğretmen adayları tarafından doğru olarak algılanmış ve etkinlikler bu amaç doğrultusunda gerçekleştirilmiştir.

Yapılan diğer araştırma sonuçlarına (Elma vd., 2010; Uğurlu & Kral, 2011) paralel olarak, öğretmen adayları, dersin uygulanış süreci ve kazanımları hakkında olumlu görüşe sahip olduklarını, dersin sosyalleşmelerini sağladığını ve kişisel ve mesleki gelişimlerine önemli katkıda bulunduğunu belirtmişlerdir. Öğretmen adayları, THU dersinin kazanımlarına ilişkin olarak, aldıkları THU dersi sonunda üstün yetenekli öğrencilerle birada bulunarak onları tanıma ve anlama, eğitimleri hakkında bilgi sahibi olma ve bu bilgi ve deneyimleri ileride meslek hayatlarında kullanma gibi kazanımlar elde ettikleri görülmüştür. Ayrıca bu ders sayesinde topluma yararlı olabilecek etkinliklere ilişkin daha ayrıntılı düşünebilme duyarlılığı edinmekten ve diğer öğretmen adaylarının sahip olamayacağı farklı ve olumlu deneyimler yaşama imkânına sahip olmaktan bahsetmişlerdir.

THU dersi kapsamında Öğrenci Ürün Dosyası (ÖÜD) hazırlanmasına ilişkin olarak öğretmen adaylarının dönem boyunca verdikleri emeklerin daha tertipli, düzenli ve bir arada toplu halde sunularak hem sürecin hem de ürünün beraber değerlendirilmesini olumlu karşılamışlardır. Ayrıca yaptıkları doğru ve yanlışları veya eksiklikleri hakkında dönüt alabildikleri farklı bir alternatif değerlendirme deneyimi yaşamalarına ilişkin olumlu görüş bildirmişlerdir. Yapılan çalışmalar ÖÜD’nin öğrencilerin öz değerlendirme, eleştirel düşünme ve kendi öğrenmelerini izleme gibi önemli becerilerini geliştirebilen araçlar olduğu ortaya koymuştur (Asturias, 1994; Bloom & Bacon, 1995; Klenowski, 2000; Miclo, 1997). Bu araştırma da ÖÜD’nin öğretmen adaylarının araştırma, grup katılımı, öz değerlendirme, bağımsız öğrenme ve bilişsel farkındalık becerilerini geliştirdiğine ilişkin görüşlerini ortaya koymuştur.

Öğretmen adaylarının THU dersi kapsamında günce hazırlanmasına ilişkin görüşlerinin oldukça olumlu olduğu gözlenmiştir. Günce yazmanın kendilerine yansıtıcı düşünme, öz değerlendirme ve öz eleştiri yapma olanağı sağlaması ve yaşadıkları deneyimlerin ve öğrenmelerin güncelere yazılarak akılda daha kalıcı hale getirilmesi öğretmen adayları

tarafından olumlu birer kazanım olarak değerlendirilmiştir. Alan yazında günce yazma ile ilgili çalışmalar (Avcı, 2008; Çavuş & Özden, 2012; Chirema, 2007; Orlang-Barak & Yinon, 2007) incelendiğinde, bu araştırma sonucuna benzer şekilde, öğrencilerin duygu ve düşüncelerini rahatça ifade ettikleri günceleri yazmaktan hoşlandığı, öğrenmelerinin kalıcı olmalarına katkı sağladığı, öğretmenlerin kendilerini daha iyi anladığı ve öğrencilerin derse ve ders öğretmenine olumlu tutum geliştirmelerinde güncelerin olumlu etkisi olduğu sonucuna varılmıştır.

Öğretmen adaylarının hepsi THU dersi kapsamında yaptıkları okumaların, BİLSEM ve üstün yetenekli öğrenciler hakkında bilgi sahibi olarak mesleki anlamda gelişmelerini ve uygulamada var olan üstün yetenekli öğrencilerin eğitim sistemini olumlu ve olumsuz yanlarıyla değerlendirebilmelerini sağladığını belirtmişlerdir. Benzer şekilde, Gürol ve Özercan (2010), THU dersinin uygulanmasına ilişkin görüşleri belirlemiş ve öğretmen adaylarının almış oldukları THU dersinin kendi gelişimlerine faydasının olduğuna inandıklarını ortaya koymuştur. Öğretmen adaylarının THU dersi kapsamında yaptıkları bireysel araştırmalara ilişkin olarak üstün yetenekliler hakkında farkındalıklarının arttığını, onlara yönelik daha duyarlı ve dikkatli olmak gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca araştırma yapmaya motive olduklarını ve araştırma yapma becerilerinin geliştiğinden bahsetmişlerdir. Öyle ki THU dersinin temel amaçlarından birisi olan öğretmen adaylarında araştırma ve inceleme yapma beceri ve alışkanlıklarının kazandırıldığı görülmüştür (YÖK, 2006).

Tanrıseven, Üredi ve Yanpar-Yelken'in (2010) öğretmen adaylarının dersin toplumsal problemlere çözüm üretme fırsatı verdiğine inandıklarını belirttiği araştırmalarına paralel olarak öğretmen adaylarının THU dersinin projeler yoluyla işlenmesine ilişkin algılarının oldukça olumlu olduğu gözlenmiştir. Hazırlamış oldukları projelerle, üstün yetenekli öğrencilerin ihtiyaçlarına kendilerince cevap verebilecek faydalı hizmet sunduklarını düşünmektedirler. Ayrıca BİLSEM'de edindikleri tecrübeler sayesinde gerçek öğretmenlik deneyimi kazanmış ve üstün yetenekli öğrencileri daha yakından tanıma ve onlarla etkinlik yapma fırsatına sahip olarak daha kalıcı öğrenmeler elde etmişlerdir.

Öğretmen adaylarının THU dersinin daha etkin öğretimi için üç farklı kategoride öneriler sunmuşlardır. İlki daha sık toplantıların yapılarak günce, makale özeti ya da diğer rapor türlerinin haftalık toplantılarda toplanması ve incelenmesidir. İkincisi, proje uygulamasının verimli olduğu ve kesinlikle bu şekilde devam ettirilmesiyle birlikte daha önceden yapılmış projelerin öğretmen adaylarına örnek olarak gösterilmesi önerilmiştir. Son olarak da THU çalışma gruplarının belirlenmesinde, otomasyon sisteminin değil öğretmen adaylarının ilgi ve görüşlerinin dikkate alınması gerektiğine ilişkin önerilerde bulunulmuştur. Bu öneriler daha önceden yapılan çalışmalarda bahsedilen önerilerle benzerlik göstermektedir (Arkün & Seferoğlu, 2010; Elma vd., 2010).

SONUÇ VE ÖNERİLER

Topluma Hizmet Uygulamaları dersi, öğretmen adaylarının toplumsal farkındalığa ve sosyal sorumluluk bilince sahip olmalarını sağlayabilecek oldukça faydalı bir derstir. Bununla beraber, öğretmen adaylarının yaratıcı ve eleştirel düşüncelerini, araştırma ve inceleme yapma becerilerini geliştirebilecek hem teorik hem de uygulamalı çalışmaların yapıldığı ve bu şekilde öğrencinin süreç içinde daha aktif görev aldığı bir başka ifadeyle öğrencilerin sınıftan dışına çıkarak toplumla bütünleşebildikleri önemli bir derstir. Elbette bu dersin amacına

ulaşılmasındaki en önemli noktalardan bir tanesi öğretmen adaylarının içinde yaşadıkları toplum hakkında bilgi sahibi olma gerekliliğidir. Öyle ki öğretmenlik mesleğinin doğası gereği öğretmenler çevreleri hakkında duyarlı ve bilgi sahibi olmalıdır.

Son yıllarda giderek önem kazanan THU dersi, üniversitelerin toplumla kaynaşma imkânı bulmasında ve toplumsal kuruluşlarla işbirliği içerisinde çalışarak öğrencilerin çeşitli alanlarda yürütülen faaliyetlerde bizzat yer alıp, halk için faydalı olma fırsatı bulmalarında önemlidir. Uygulama alanlarında bireylerin sorumluluklarını daha iyi yerine getirmeleri, duyarlılıklarını arttırıp dersi ilgiyle takip etmeleri amaçlanarak; bu sayede toplumun gereksinimleri karşılanırken toplum ve birey için çift taraflı bir doyum sağlanması söz konusudur.

Bu çalışma, Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi'ndeki öğrenim gören yedi öğretmen adayının THU dersine yönelik görüşlerini belirleme çalışmasıdır. Veri toplama aracı olarak dokuz açık uçlu sorudan oluşan anketten yararlanılmıştır. THU dersinin değerlendirilmesi yapılırken topluma hizmet kavramı, THU dersinin amaç, işleniş ve kazanımlarına ilişkin öğretmen adaylarının algıları incelenmiş ve dersinin daha etkin öğretimine ilişkin önerileri araştırılmıştır. Elde edilen veriler incelendiğinde THU dersinin genel olarak amaçlarına uygun olarak işlendiği ortaya çıkmıştır. Dersin amaçlarına ulaşma durumu incelendiğinde, öğretmen adaylarının toplumu daha yakından tanıyıp, toplumla bütünleşme, farklı kurum/kuruluşları tanıma ve işbirliği yapma, öğretmenlik mesleğinin duygusal boyutunu ve maneviyatını tatma, özgüven gelişimine ve sosyalleşmeye katkıda bulunma temel amaçlarına ulaşıldığı ama bazı sorunların da yaşandığı görülmüştür. Öğretmen adaylarının, bu dersi oldukça yararlı bulduğu tespit edilmiş ancak dersin daha verimli hale getirilebilmesi için bazı önerilerin dikkate alınması gerektiği sonucuna varılmıştır. THU dersinin toplum ve çalışmaya katılan birey için daha faydalı olabilmesi, öğrencilerin derse ilgilerinin arttırılması ve öğrenim gördükleri bölüme uygun daha fazla çalışmalarda bulunabilmeleri için aşağıda belirtilen önerilerin katkı sağlayabileceği düşünülmektedir:

- Öğrenci görüşlerinden de faydalanarak THU dersinin içerik ve işleyişine birtakım yeniliklerin getirilmesi, dersin daha verimli halde işlenmesinde yararlı olabilir.
- Dersten sorumlu öğretim elemanının çalışmaları takip ederek öğrencilerden dönem içerisinde belirli aralıklarla geri-dönüt alması, hizmet verilen kurumdaki yetkililerle irtibat halinde olmaları, çalışmaları aksatabilecek sorunların tespiti ve çözümü için önemli olup, dersin akışını olumlu yönde etkileyebilir.
- Dönem başında THU dersi için otomasyon sistemi tarafından oluşturulan grupların öğrencilerin kendilerine bırakılması, dayanışmanın ve uyumlu çalışmanın sağlanmasında faydalı olabilir.

Bu araştırma, İngilizce öğretmenliği bölümünde öğrenim gören yedi adet öğretmen adayıyla sınırlıdır. Benzer araştırmaların farklı bölümlerde daha fazla sayıda öğretmen adayı ile gerçekleştirilmesi, derse ilişkin algı ve beklentilerin neler olduğunu anlamada ve ihtiyaç duyulan şekilde cevap verebilmede faydalı olabilir.

KAYNAKÇA/REFERENCES

- Akkocaoğlu, N. & Albayrak, A. & Kaptan, F. (2010). "Topluma hizmet uygulamaları dersini alan öğretmen adaylarının toplumsal duyarlılık düzeyleri üzerine nitel bir çalışma (HÜ ilköğretim bölümü örneği)", II. Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi. 16-18 Mayıs 2010.
- Arkün, S. & Seferoğlu, S. S. (2010). Topluma hizmet uygulamaları dersinin işlenişine yönelik bir örnek uygulama ve sürece ilişkin öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi. 7. Eğitimde İyi Örnekler Konferansı'nda sunulmuş bildiri. Sabancı Üniversitesi, İstanbul.
- Asturias, H. (1994). Using student's portfolios to assessment mathematical understanding. *The Mathematics Teachers*, 87(9), 698-701.
- Avcı, D. (2008). Using students' diary on science and technology education. *Eurasian Journal Of Educational Research*, 30, 17-32.
- Banerjee, M. & Hausafus, C. O. (2007). Faculty use of service-learning: Perceptions, motivations, and impediments for the human sciences. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 14(1), 32-45.
- Bloom, L. A. & Bacon. E. H. (1995). Professional portfolios: An alternative perspective on the preparation of teachers of students with behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, 20(4), 290-300.
- Bringle, R. G. & Hatcher, J. A. (1995). A service-learning curriculum for faculty. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 2(1), 112-122.
- Chirema, K. D. (2007). The use of reflective journals in the promoting reflection and learning in post-registration nursing students. *Nurse Education Today*, 27,192-202.
- Cipolle, S. (2004). Service-learning as a counter-hegemonic practice: evidence pro and con. *Multicultural Education*, 11(3), 12-23.
- Coşkun, H. (2009). *Topluma Hizmet Uygulamaları*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çavuş, E. & Özden, M. (2012). İlköğretim öğrencilerinin fen ve teknoloji dersinde fen günlüğü kullanımına ilişkin görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, 2(2), 34 48.
- Çoban, B. & Kaskaya, A. & Ağırbaş, Ö. (2010). Sınıf öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerin topluma hizmet uygulamaları dersine ilişkin tutumlarının diğer bölümler ile karşılaştırılması (Erzincan üniversitesi örneği. 9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri. Elazığ: Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi. 20- 22 Mayıs 2010.
- Çuhadar, A. (2008). Topluma hizmet uygulamaları dersi aracılığı ile yurttaş-öğretmen yaratmak. VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri. Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi. 2-4 Mayıs 2008.
- Dinçer, Ç. & Ergül, A. & Şen, M. & Çabuk, B. (2011). Bir topluma hizmet uygulaması örneği: "Haydi kavram oyuncaklarıyla oynayalım". *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(1), 19-38.
- Elma, C. & Kesten, A. & Kiroğlu, K. & Uzun, E. M. & Dicle, N. A. & Palavan, Ö. (2010) Öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersine ilişkin algıları. *Kuram ve*

Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice], 16(2), 231-52.

- Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Topluma Hizmet Uygulamaları Rehberi. (2008). Kayseri.
- Gürol, A. & Özercan, M. G. (2010). Topluma hizmet uygulaması dersinin uygulanmasına ilişkin görüşlerin belirlenmesi. 9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu'nda sunulan bildiri. Elazığ: Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi. 20- 22 Mayıs 2010.
- Howard, J. (2003). Service-learning research: Foundational issues. In S. H. Billig & A. S. Waterman (Eds.), *Studying service-learning: Innovations in education research methodology* (pp. 1-12). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Klenowski, V. (2000). Portfolios: Promoting teaching. *Assessment in Education*, 7, no. 2, 215-236.
- Miclo, S. J. (1997). Math portfolio in the primary grades. *Childhood Education*, 97,194-199.
- Miles, MB. & Huberman, AM. (1994). *Qualitative Data Analysis (2nd edition)*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- O'Meara, K. & Niehaus, E. (2009). Service-learning is...How faculty explain their practice. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 16(1), 17-32.
- O'Grady, C. (2000). Integrating service learning and multicultural education: An overview. In C. O'Grady (Ed.), *Integrating service learning and multicultural education in colleges and universities* (pp. 1-19). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc., Publishers.
- Orlang-Barak, L. & Yinon, H. (2007). When theory meets practice: What student teachers learn from guided reflection on their own classroom discourse. *Teaching and Teacher Education*, 23, 957-969.
- Özdemir, S. M. & Tokcan, H (2010). Topluma hizmet uygulamaları dersinin öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 41-61.
- Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Topluma Hizmet Uygulamaları Dersi Yönergesi. (2009). Denizli.
- Schnaubelt, T & Statham, A. (2007). Faculty perceptions of service as a mode of scholarship. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 14(1), 18-31.
- Sönmez, Ö. F. (2009). Topluma Hizmet Uygulamaları Dersi ve Tanımlar. Aksoy, B., Çetin, T., Sönmez, Ö. F. (Eds.). *Topluma Hizmet Uygulamaları*. Ankara: Pegem A Akademi.
- Sönmez, Ö. F. (2010). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersine yönelik görüşlerinin kazanım boyutunda değerlendirilmesi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2), 53-71.
- Tanrıseven, I. & Üredi, L. & Yanpar-Yelken, T. (2010). Öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersine ilişkin kazanımları, karşılaştıkları güçlükler ve çözüm önerileri. 1. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi'nde sunulan bildiri. Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi. 13-15 Mayıs 2010.
- Tuncel, G. & Kop, Y & Katılmış, A. (2011). Sosyal bilgiler dersi öğretmen adaylarının "Topluma Hizmet Uygulamaları" dersine yönelik görüşleri. In Z. Kaya & U. Demiray (Eds.), 2nd

- International Conference on New Trends in Education and Their Implications* (pp. 435-447). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Uğurlu, Z. & Kral, E. (2011). Öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersinin işleyiş süreci ve kazanımlarına ilişkin görüşleri. In Z. Kaya & U. Demiray (Eds.), *2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications* (pp. 720-734). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Wade, A & Demb, A. (2009). A conceptual model to explore faculty community engagement. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 15(2), 5-16.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yılmaz, K. & Horzum, M.B. (2005). Küreselleşme, bilgi teknolojileri ve üniversiteler. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (10), 103-121.
- Yükseköğretim Kurulu. (2006). *Lisans programı ders içerikleri*. Ankara. Erişim tarihi:15.04.2016, http://www.yok.gov.tr/documents/10279/49665/aciklama_programlar/aa7bd091-9328-4df7-aafa-2b99edb6872f

Problematic of Performance Management and Schools¹

Duran MAVI²

Hacettepe University, Institute of Educational Sciences, Orcid ID: 0000-0001-7244-6448

ABSTRACT

Performance may be characterized as the execution of a purpose, duty or function. Studies on performance; organizations have existed since the day it existed, and employees have met with various consequences according to their success status. In this context *performance management* is a sophisticated field of application where the corporate dimension as well as the individual dimension is continuously studied. Good and effective performance management work is related to all elements of the process of human resource development. Performance management is run through performance cycle that includes planning, implementation, monitoring and reviewing steps. *360-degree feedback*, also known as *multiple feedback* or *multi-source feedback*, can be defined as the heart of performance management. This type of feedback is a perspective tool that encompasses all dimensions of performance. Performance management is a comprehensive process that includes performance evaluation. Performance evaluation studies are stages that focus not only on the mistakes and deficiencies of individuals but also on their success. When the performance management process is carried out appropriately, it can provide individual and organizational incentives such as solving the need for success of the employees, contributing to the career plan. Also it can make it easier to see your personal situation in a holistic perspective. In schools where individuals spend a significant part of their lives, it is necessary to transform human resources into an effective force. Since renewed cultural values, environmental conditions, individual and organizational understandings have important effects on performance and outcomes, it is inevitable to examine the performances of schools. Performance management can provide professional support for school and teacher evaluation. It can guide how peak performances that employees and organizations can demonstrate and how to achieve them.

Keywords: Performance management, human resource management, 360 degree, performance cycle, feedback, school

Suggested Citation

Mavi, D. (2017). Problematic of performance management and schools, *Erciyes Journal of Education*, 1(1), 42-58. DOI: XXXXXXXXXX



Erciyes University, Faculty of
Education, Kayseri/TURKEY

*Erciyes Journal of
Education (EJE)*

DOI: XXXXXXXX

SCREENED BY



Article History

Received : 12.11.2017

Accepted : 24.11.2017

Published : 25.11.2017

1. This study is an extension of the report entitled Performance Management presented at the 3 rd International Multidisciplinary Studies Symposium held on 11.10.2017 in Ankara.

2. Ph.D. Candidate, Department of Educational Administration, duanmavi@hotmail.com

Performans Yönetimi Sorunsalı ve Okullar¹

Duran MAVİ²

Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Orcid ID: 0000-0001-7244-6448

ÖZET

Performans bir amacın, görevin ya da fonksiyonun yürütülmesi olarak nitelendirilebilir. Performans üzerindeki çalışmalar; örgütler var olduğu günden beri yapılagelmiş, çalışanlar başarı durumlarına göre çeşitli neticelerle buluşturulmuştur. Bu bağlamda *performans yönetimi* bireysel boyutunun yanında kurumsal boyutu da sürekli çalışılan çok yönlü bir uygulama alanıdır. İyi ve etkili performans yönetimi çalışmaları, insan kaynağının geliştirilmesine ait işlemlerin tüm unsurlarıyla ilintilidir. Performans yönetimi *planlama, gerçekleştirme, izleme ve gözden geçirme* basamaklarını içeren performans döngüsü ile işletilir. *Çoklu geri bildirim* ya da *çok kaynaklı geri bildirim* olarak da bilinen *360 derece geri bildirim* performans yönetiminin kalbi olarak tanımlanabilir. Bu geri besleme türü performans hakkındaki tüm boyutları kuşatan bir perspektif aracıdır. Performans yönetimi, performans değerlendirilmesini de içine alan kapsamlı bir süreçtir. Performans değerlendirme çalışmaları bireylerin sadece hatalarına ve noksanlıklarına değil başarılarına da odaklanan aşamalıdır. Performans yönetimi süreci uygun şekilde yapıldığı vakit çalışanların başarı ihtiyacını giderme, kariyer planına katkıda bulunma gibi yollarla bireysel ve örgütsel teşvikler de sunabilir. Kişisel durumun bütünsel açıdan görülmesini kolaylaştırabilir. Bireylerin hayatının önemli bir kısmını geçirdiği okullarda insan kaynağının etkin bir güce dönüştürülmesine ihtiyaç duyulur. Yenilenen kültürel değerler, çevresel koşullar, bireysel ve örgütsel anlayışlar performans ve sonuçları üzerinde önemli etkilere sahip olduğundan okulların performanslarının incelenmesi kaçınılmazdır. Bu kapsamda performans yönetimi okul ve öğretmen değerlendirmeleriyle ilgili profesyonel destek sağlayabilir. Çalışanların ve örgütlerin ortaya koyabileceği *zirve performansların* neler olduğunun ve nasıl elde edileceğinin kılavuzluğunu yapabilir.

Anahtar Kelimeler: Performans yönetimi, insan kaynakları yönetimi, 360 derece geri bildirim, performans döngüsü, okul

Önerilen Atıf

Mavi, D. (2017). Performans yönetimi sorunsalı ve okullar, *Erciyes Journal of Education*, 1(1), 42-58. DOI: XXXXXXXXXXX



Erciyes Üniversitesi, Eğitim
Fakültesi, Kayseri/TÜRKİYE

*Erciyes Journal of
Education (EJE)*

DOI: XXXXXXXX

SCREENED BY



Makale Geçmişi

Gönderim : 12.11.2017

Kabul : 24.11.2017

Yayınlanma : 25.11.2017

1. Bu çalışma 11.10.2017 tarihinde Ankara'da düzenlenen 3. Uluslararası Multidisipliner Çalışmaları Sempozyumu'nda sunulan *Performans Yönetimi* adlı bildirinin genişletilmiş halidir.

2. Doktora Öğrencisi, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, duranmavi@hotmail.com

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Performance may be characterized as the execution of a purpose, duty or function. *Performance management* is the individual and team development process applied to improve organizational performance. It has a big pre-requisite for employers and occupations and is in contact with each steps of human resource planning.

When the literature on performance management is examined, a rich and dynamic image is encountered. The most attention-grabbing work can be listed as follows: *Goal Theory, Control Theory and Social Cognitive Theory*. Performance management in the context of human resources management can be regarded as the backbone of initiatives aimed at making processes and outputs. Therefore, good and effective performance management work is related to all elements of the process of human resource development. Performance management is a sophisticated field of application where the corporate dimension as well as the individual dimension is continuously studied. It should not be regarded merely as a theory and practice that distributes prizes or punishments in the evaluations of the past. Because performance management is a work which based on a strategic plan has specific standards.

The performance management cycle includes planning, implementation, monitoring and reviewing steps. The cycle can also be regarded as an important application technique in terms of human resource management. Because it is a continuous process, much more than life experiences. In addition, the performance cycle allows employees to adopt team spirit understanding.

When feedback is 180 degrees, the data flow is one-way. *360-degree feedback*, also known as *multiple feedback* or *multi-source feedback*, is multidirectional. This feedback type; it can be regarded as a perspective tool that encompasses all dimensions of performance. It is an innovative process that allows horizontal and vertical operations. Feedback is extremely effective when it is done to contribute to the personal development of employees. Performance makes it easier to develop.

Performance evaluation is the comparison of the current situation with the targets. It is one of the stages of performance management; but it can be perceived as performance management. Performance management is all of the extensive and comprehensive processes, including performance evaluation. Performance evaluation studies are stages that focus not only on the mistakes and deficiencies of individuals but also on their success. It is development tasks away from external pressures, self-reliance and continuity development.

Reinforcement of desired behaviors can be achieved with rewards. This can easily be done by meeting the individual development needs of the employees. Thus, effectiveness can be reinforced by evaluating the talents of persons and organizations. From this point of view, performance management; can also be seen as a data base on performance improvement, identification of training requirements, progress on career steps and reward systems. The diagnoses revealed about the course of performance mediate the realization of individual goals and the resolution of problems. When the performance management process is carried out appropriately, it can also provide individual and organizational incentives such as solving the need for success of the employees, contributing to the career plan. These non-financial prizes encourage employees and institutions and leave long-term effects.

Performance management is as emotional as formal. It's possible to have mistakes. For this reason, performance management, which many managers look at with a magic wand, can sometimes be a disappointment maker. In other words, not being able to do the performance management work properly can cause individual and organizational devastation.

Managing performance can be done by defining the job to be measured. In this section, some problems can arise from measurement instrument. Because measuring is a challenge on its own. Similarly, mistakes can be human-sourced. Excessive intentions or acts of sympathy are also troublesome to measure performance. When the problems inherent in observing and interviewing are also added to these problems, it can be better understood how troublesome performance management is.

Studies on performance; organizations have existed since the day it existed, and employees have met with various consequences according to their success status. In schools where individuals spend a significant part of their lives, it is in this situation that the need to turn human resource potential into an effective source has become a necessity. Because the realization of the capacities of educational institutions and their employees can be realized with a rational attitude.

Performance management exercises in schools should not be seen as a sense of command. Because these studies are not based on the status quo, they are human-focused, reforming and overcoming standards. Performance management can provide professional support for school and teacher evaluation. It can guide how peak performances that employees and organizations can demonstrate and how to achieve them. Also it can make it easier to see your personal situation in a holistic perspective.

45

Performance management is an important area of study in educational institutions where the teacher's momentum, development opportunities and rewards are handled extensively. Since renewed cultural values, environmental conditions, individual and organizational understandings have important effects on performance and outcomes, it is inevitable to examine the performances of schools. Because it is an important requirement to address the productivity of schools that are intimidated by information in the twenty-first century, when the current knowledge doubles itself every 15 years.

In order for schools to effectively implement performance management, a multi-layered, deep study of planning, goals, resources, individuals and organizations is required. This study adopts a definition of growth and development characteristics. When this structure is not operated, the needs, deficiencies and potentials of schools can not be clearly defined. Organizational and individual resources of motivation may become ineffective. The deductions of teachers and administrators may fall. Focusing solely on costs and sanctions can deprive schools of quality work related flow and output.

Purpose

The purpose of this study is to focus on the performance management approach. The increasing number of students and costs, the questionable educational systems and the effectiveness of teachers have been a driving force of this work. Through this study, it is thought that it will contribute to solving problems experienced in performance management in schools.

Discussion & Conclusion

Performance management aims at achieving planned goals, standards and qualification requirements qualitatively. It contains data about what to and how to do. The goal is to meet expectations, to increase technical capacity, to reinforce individual and corporate utility. It is desirable that the point reached is not only from an individual point of view but also from an organizational point of view. For this reason, performance management is a constructive function that contributes to organisations to seeing future.

Today, when discussions on teacher performances are frequently discussed, it may be the right approach for performance management for school. Because there is a dynamic nature of education and it is necessary to take performance into consideration. Teachers and school managers can be rewarded through performance management. The output of schools, the education system, is made high quality. It can increase motivation in school organizations. It can provide a practical basis for the desired goals. In this context, teacher career steps can be put into practice within the framework of the performance management system to qualified performance. Increase in school performance can be achieved with an incentive system like in the academic world.

GİRİŞ

Bir işi diğerinden kaliteli yapan unsurların başında insan ve *performans* gelir (Aguinis, 2008). Bu bakımdan bireylerin ve performanslarının yönetiminin insan kaynağının geliştirilmesi için yaşamsal öneme sahip olduğu söylenebilir (Soydan, 2012). Çağımızda kurumsal yapılar beşeri sermayelerini etkili şekilde kullanmak için işgörenlerin performanslarını artırmaya dönük girişimlere önem vermektedirler (Camgöz ve Alperden, 2006, s. 192; Özdemir, 2014; Dooren, Bouckaert ve Halligan, 2015; Uysal, 2015). Evrimleşen yönetsel yaklaşımların kaynaklık ettiği bu detaylı örgütsel süreçlerin çalışanların ve yöneticilerin katılımıyla organize edildiğini belirtmek hatalı olmayacaktır. Bir verimlilik düzenleme süreci de olan bu çağdaş yönetsel paradigmlar, bireysel ve kurumsal amaçların ögelerinden biri olarak kabul edilebilir (Cihangir, 2014, s. 38).

Merkezine kaliteyi, sürekliliği ve inovasyonu alan ve kapsamlı bir anlayış olan *performans yönetimi*; çalışanları ve örgütleri ileri taşıyan bir araç olarak nitelendirilebilir. Mısır piramitlerinin inşa çalışmalarına ve eski Çin hanedanlıklarına kadar uzanan mazisi performans yönetiminin esaslı bir yönetsel araç olduğunun ispatıdır (Çolak, 2007; Armstrong, 2014; Jan, Israr, Haq, Tariq ve Jehangir, 2014, s. 80). Performans yönetiminin asıl amacı örgütlerin zayıf yönlerini geliştirmek ve örgütsel sorunların ortaya çıkma ihtimalini azaltmak/ortadan kaldırmaktır. Çünkü performans yönetimi edimler ve süreçler hakkındaki sorunların deneyimlerle ve geri bildirimlerle giderilmesini sağlar (Chubb, Reilly ve Brown, 2011).

Öğretmen performanslarına dair araştırmaların/tartışmaların sıkça ele alındığı günümüzde performans yönetiminin gündeme alınması insan kaynakları yönetimi açısından isabetli bir yaklaşım olabilir (Çorbacı ve Bostancı, 2013; Akçakaya, 2017). Çünkü eğitim dünyasının dinamik doğası performansların ele alınmasını kaçınılmaz kılmaktadır (Boyacı, 2003; Bulawa, 2012, s. 312; Özdemir, 2014, s. 18). Okulların, yani eğitim sisteminin çıktılarını kaliteli hale getirilebilir (Bozkurt Bostancı ve Kayaalp, 2011). Okul örgütlerinde motivasyon artışını sağlayabilir (Jan ve diğerleri, 2014; Özdemir, 2014). Arzulanan hedefler için pratik bir temel sunabilir (Bulawa, 2012; Armstrong, 2014). Ayrıca tüm kaynakların etkili şekilde kullanılmasını sağlayan bir güncelleme yöntemi olabilir.

Performans Yönetiminin Temelleri

Performans kelimesinin Türkçe'deki karşılığı tam olarak yoktur (Bilgin, 2015, s. 26-27; Uysal, 2015, s. 33). Türkçe'ye Fransızca'dan giren performans kelimesi, Türk Dil Kurumu tarafından *başarım* şeklinde tanımlanmaktadır (www.tdk.gov.tr). Bu bağlamda performansın; bir amacın, görevin ya da fonksiyonun yürütülmesi olarak nitelendirilmesi yanlış olmayacaktır (Başar, 1995; Cihangir, 2014, s. 38). Sonuçları tamamlayabilme davranışı, adlandırılacak performans yönetimi ise örgütsel performansını iyileştirmek için uygulanan birey ve takım geliştirme sürecidir (Armstrong, 2014, s. 353; Jan ve diğerleri, 2014; Özdemir, 2014). İşverenler ve işgörenler için büyük öneme sahiptir ve insan kaynakları planlamasının basamaklarının her biri ile temas halindedir (Lunenburg ve Ornstein, 2013; Fereceov, 2015).

Performans yönetimiyle ilgili alanyazın incelendiğinde zengin ve dinamik bir görüntü ile karşılaşmaktadır. Bu konuda yapılan çalışmalardan en dikkat çekicileri şu şekilde sıralanabilir: *Hedef Teorisi (Goal Theory)*, *Kontrol Teorisi (Control Theory)* ve *Sosyal Öğrenme Teorisi (Social Cognitive Theory)* (Armstrong, 2014). Latham ve Locke (2002), *hedef teorisi*ni öncelikleri dikkate alan, çaba göstermeyi teşvik eden, bilgi ve becerileri artırma imkânı sağlayan, sahip olunan becerileri ve birikimleri kullanmaya yönlendiren zorlu performans dizinleri olarak ifade etmektedir (Akt. Lunenburg, 2011). Hedeflere yönelmeyi içeren ve performansını etkileyen bir

mekanizmadır (Lunenburg ve Ornstein, 2013; Bilgin, 2015). *Kontrol teorisi*, davranışlara şekil vermede son derece önemli olduğu kabul edilen geri bildirimler üzerine yoğunlaşır. İşgörenlerin elde ettikleri mevcut sonuçlar ve ulaşılmaması istenen ideal sonuçlar arasındaki optimizasyonu sağlayan geri bildirimler, kontrol teorisi açısından performans yönetiminin kritik bir bileşendir (Özdemir, 2014). *Sosyal öğrenme teorisi*, merkezinde kişisel etkililik yer aldığından performans yönetimi için son derece önemlidir. Bir işgörenin diğeriyle karşılaştırılmadan performans çalışmaları yapılması anlayışına kaynaklık eder.

İnsan kaynakları yönetimi bağlamında performans yönetimi, süreci olduğu kadar çıktıyı da nitelikli hale getirmeye dönük girişimlerin omurgası olarak kabul edilebilir. Bu yüzden sağlam ve etkili performans yönetimi çalışmaları, insan kaynağının geliştirilmesine ait işlemlerin tüm unsurlarıyla ilintilidir. Onu klasikleşmiş öven ya da yeren değerlendirmecilikten farklı olmasını sağlayan, dinamik ve güncel kılan unsurlar Armstrong ve Baron (2002) tarafından şu şekilde belirtilmektedir: İnsanların ne şekilde yönlendirilebileceği hakkında bilgi vermek, yöneticilere ne yapmaları gerektiğini konusunda yardımcı olmak, yöneticiler için bir sevk ve idare aracı olmak, kurumsal amaçla ilkeler tarafından yönlendirilmek, çözüm sağlayıcılık görevini üstlenmek, bireylerin ilgi duyduğu konularda gözle görülür ilerlemeler sağlamak, evrak yerine davranış değişiklikleri üzerine odaklanmak, kabul edilebilir ilkelere dayanarak esneklik sağlamak ve ödemeler yerine gelişmelere odaklanmak.

Performans yönetimi; bireysel boyutunun yanında kurumsal boyutu da sürekli çalışılan çok yönlü bir uğraşdır (Cihangir, 2014; Dooren, Bouckaert ve Halligan, 2015). Sadece geride kalan döneme ait değerlendirmelerde bulunan; iyi çalışanlara terfiler, aksaklıklar yaşayanlara da cezalar dağıtan bir kuram ve uygulama süreci olarak değerlendirilmemelidir (Kapusuzoğlu, 2006). Çünkü performans yönetimi stratejik bir planlamaya ve hedeflere yaslanan, belirli standartlara sahip, maksatlı ve proaktif çalışmalardır.

Performans Yönetiminin Hedefleri

Planlanan hedeflere, standartlara ve yeterlik gereksinimlerine nitelikli şekilde erişmeyi amaçlayan performans yönetimi, neyin nasıl yapılacağına dönük dataları içerir (Armstrong, 2014; Özdemir, 2014). Gaye beklentileri karşılayarak aşmak, teknik kapasiteyi artırmak, bireysel ve kurumsal faydalılığı pekiştirmektir; varılan noktanın sadece bireysel açıdan değil örgütsel açıdan da gözden geçirilmesidir (Uysal, 2015). Bu nedenle performans yönetimi işletmelerin geleceklerini görme amaçlarına katkıda bulunan yapıcı fonksiyonlardır (Yıldız, Karagöz ve Mesci, 2010). Bu süreçler kurumsal bir tasarla(n)ma aracı olduğundan önemli örgütsel hedeflerin bir işletim sistemi olarak değerlendirilebilir. Bu yüzden aşağıda verilen tavsiyeler, performans yönetiminin amaçlar açısından pratikleşmesine kaynaklık edebilir (Armstrong, 2014):

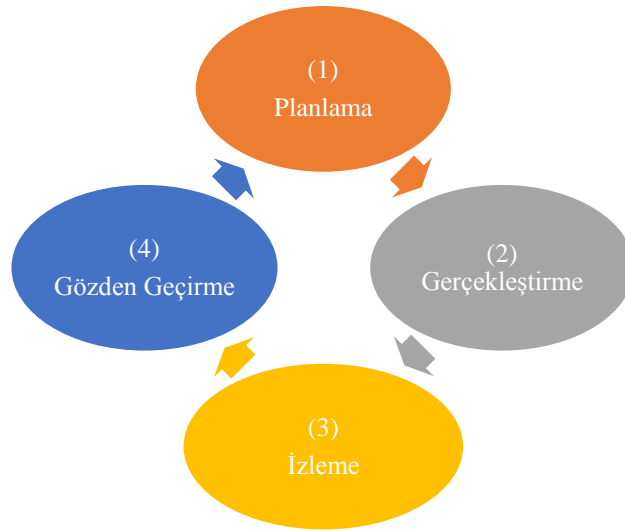
Tablo 1. *Performans Yönetimi Tavsiyeleri*

Yapılması Gerekenler	Kaçınılması Gerekenler
Danışmanlık	Salt form doldurma çalışmaları
Uygulayıcılık	Kafa karıştırıcılık
İletişime açıklık	Acelecilik
Kıdemli-tecrübeli bir yaklaşım	Küçümseyicilik
Örgütsel ve bireysel ihtiyaçların eşgüdümü	Net olmayan amaçlar ve süreçler
Sadelik	Sistemi sürekli değiştirmeye çalışmak
Sahiplenicilik	Umursamazlık
Çok kültürlülük	Körü körüne başkalarını izlemek
Gerçekçi olmak	Herkesin kabul edeceğini varsaymak
Performans beklentilerini açıklamak	İş tanımı yapmamak

Performans yönetimi, spesifik ve zorlayıcı hedefler içerir (Boyacı, 2003). Yüklenmelerin, aşırı çalışmaların önüne geçmeye çalışır (Dooren, Bouckaert ve Halligan, 2015, s. 27). Ayrıca ölçülmeye olanak veren, gerçekçi ve ulaşılabilir amaçlardan müteşekkildir. Belirli bir zaman dilimi tarafından kuşatılan çalışmalar olduğu için rasyoneldir (Özdemir, 2014). Çalışanın kurumsal, örgütlerin bireysel beklentilerden haberdar edilmesini, örgütsel yaşamda önemli bir yeri olan finansal kaynakların etkin biçimde kullanılmasını amaçlar (Sarıaltın, 2017). Kendisine verilen önemin giderek artması ve bir uzmanlık alanı haline gelmesi performans yönetimi çalışmalarının ne denli ciddi bir husus olduğunun bir işaretidir (Kingır ve Taşkıran, 2006).

Performans Döngüsü

Deming (1986) tarafından geliştirilen performans yönetimi döngüsü; *planlama, gerçekleştirme, izleme ve gözden geçirme* basamaklarını içerir (Akt. Armstrong, 2014). Döngü, insan kaynakları yönetimi açısından önemli bir uygulama tekniği olarak kabul da edilebilir. Bu duruma onun devamlı bir süreç olması, yaşantılardan çok daha fazlası olması kaynaklık eder (Uysal, 2015). Ayrıca performans döngüsü çalışanların mesai arkadaşlarına ast ya da üst gözüyle bakmaktan kaçınmasına, takım ruhunu desteklemesine katkı sağlar (Helvacı, 2002).



Şekil 1. Performans Döngüsü

Planlama performans hakkındaki sözleşmelerle ve anlaşmalarla ilgili evredir. Bilgi, beceri ve yetenek iyi bir planlamanın temel koşullarındandır (Chubb ve diğerleri, 2011). Performans yönetimi çalışmaları bireysel ve örgütsel hedefler çerçevesinde planlanır. (Özdemir, 2014) Beklentiler bu basamak içinde ortaya konulur. Çalışanların ve yöneticilerin fikir birliğine dayanan rollerinin tanımlanması, amaçlarının tespiti, performans gelişiminin takibi ve kişisel gelişimin planlanması plan basamağının önemli parçalarıdır (Pulakos, 2004; Mercanluoğlu, 2012). *Gerçekleştirme* rolün uygulamaya konulduğu safhadır. Döngünün bu basamağında görevlerle ilgili performans sergilenir. Ayrıca kişisel gelişim uygulamalarının da sahnelendiği kısımdır. Gerçekleştirme, örgütsel destekler içerdiği kadar öz denetim ve öğrenme süreçleri de barındırır. *İzleme* performansın gözlenmesini kapsar. Sürekli dönütler sağlanan, mentörlük ve koçluk gibi çalışmalarla da takviye edilen bir izleme; istenen seviyenin altındaki çıktıların saptanmasını kolaylaştırır. Doğru izlemeler *yıl boyunca (throughout the year)* yapılır ve geri bildirim temelli olur. İzlemenin süreklilik arz eden doğal yapısı, performans yönetiminin devamlılığa dayanan doğasından kaynaklanır (Sarıaltın, 2017). Böyle izlemeler zaman ve emek

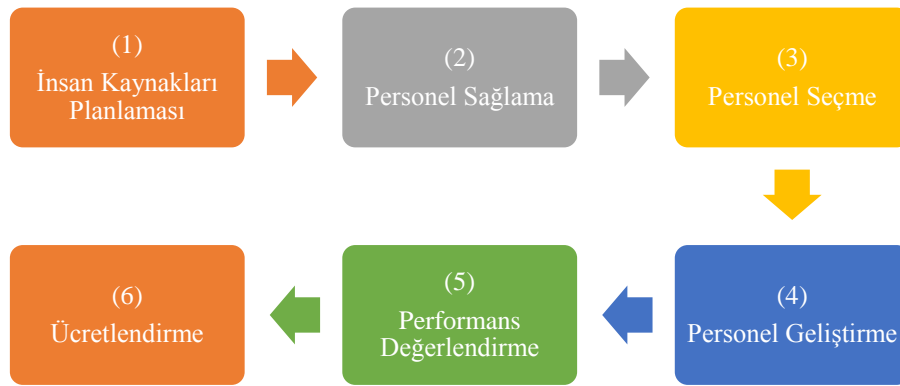
bakımından zorluklar içerebilir; fakat daha verimlidir. *Gözden geçirme* performansın toplu analizinin yapıldığı halkadır. Gösterilen performansın temellerini ortaya koyar (Pulakos, 2004, s. 19). Bireylere ve örgütlere hesaba katılması elzem içerikler sağlar. Zayıf yönlerin yanında güçlü kısımların da tespit edildiği bölümdür. Yöneticiler aracılığıyla çalışana sağlanan, gelecekte yapılması ve kaçınılması gerekenleri içeren bir danışmanlık hizmetidir. *Ne olmak istiyoruz, niçin varız ve nasıl yapmalıyız* sorularıyla beslenerek kendini, örgütü, bireyi ve hizmet alıcıları tatmin eder (Armstrong, 1984; De Cenzo, 1999; Fereceon, 2015).

Geri bildirim 180 derece olması veri akışının astlardan üstlere doğru olması demektir (Armstrong, 2014). *Çoklu geri bildirim* ya da *çok kaynaklı geri bildirim* olarak da bilinen *360 derece geri bildirim* ise tek yönlü iletilerden ibaret değildir (Helvacı, 2002; Camgöz ve Alperden, 2006; Kapusuzoğlu, 2006; Aslanargun, 2009). Bu geri besleme türü; performans hakkındaki tüm boyutları kuşatan bir perspektif aracı olarak kabul edilebilir. Yatay ve dikey işlemlere olanak veren yenilikçi bir süreçtir. Yöneticiler tarafından sağlanan alışılmış geri bildirimler kapalılık özelliği taşıdığından bir anonim olmaktan öteye pek gidemezler. Fakat dönüt verme, çalışanların kişisel gelişimine katkı sağlamak için yapıldığında son derece etkili olur (Hattie ve Timperley, 2007; Mercanlıoğlu, 2012; Arslan, Baş ve Özler, 2016). Çok paydaşlık ve dönütlerin erişimine açıklık taşıdığından performans geliştirmelere kolaylık sağlar (Murphy ve Cleveland, 1995).

Çalışanlara öz değerlendirme imkânı sunan 360 derece geri bildirim, hedeflere ulaşılma ve hedeflerden uzaklaşılma durumunun betimleyicisidir (Kubat, 2012; Arslan, Baş ve Özler, 2016). Bireylerin ve örgütlerin başarılarında ya da başarısızlıklarında önemli miktarda pay sahibidir. Detaylı olması ve pek çok paydaşı kapsamı 360 derece geri bildirim performansı yönetimi açısından üzerinde durulması gereken önemli bir değerlendirme kaynağı yapmaktadır; ancak her bireyden ya da örgütten 360 derece geri bildirim elde edilemeyeceği de unutulmamalıdır.

Performans Değerlendirme

Performans değerlendirme, hedeflerle mevcut durumun kıyaslanmasıdır (Lunenburg ve Ornstein, 2013). Başarılar kadar başarısızlıkları da içerir. Performans yönetiminin aşamalarından biridir; ancak performans yönetiminin kendisi olarak algılanabilmektedir (Canman, 2000; Uysal, 2015; Mosoge ve Pilane, 2014; Özdemir, 2014). Performans yönetimi, performans değerlendirilmesini de içine alan geniş ve kapsamlı süreçlerin tamamıdır (Uysal, 2015). Performans değerlendirme, insan kaynakları yönetimi çatısı altında bulunan ve performans yönetimi tarafından kapsanan alt süreçlerden birisidir.



Şekil 2. İnsan Kaynakları Planlama Süreci (Lunenburg ve Ornstein, 2013)

Performans değerlendirme çalışmaları bireylerin sadece hatalarına ve noksanlıklarına değil başarılarına da odaklanan aşamalıdır (Fındıkçı, 1999). Başarısızlıklara fatura çıkarma girişimi olmadığı gibi yalnızca terfi ya da maddi kazanımlar yoluyla ödüllendirilme yapmayan teşebbüslerdir (Bakan ve Kelloğlu, 2003). Baskılardan uzak, özgüven aşılayan ve devamlılık içeren geliştirme görevleridir (Can, 2013). Bu uzun soluklu perspektif, şu koşullar sağlandığında daha işlevsel hale gelebilir (Haines ve St-Onge, 2012): Rehberlikle dönüt verme sürecine dönüşmesi, çalışanlar hakkındaki tanımlamaların yapılması, kurum kültürü oluşturulması, insan kaynakları yönetimi prensiplerinden uzaklaşmaması, beşeri sermayenin kıymetinin idrak edilmesi ve çalışanlar arasında olumlu bir iklimin tesis edilmesi.

İnsan kaynakları yönetimi alanında başarılı olan organizasyonların örgütsel ve bireysel performans çıktıları, kaliteyi ve beklentilerin tatminini içerir (Dooren, Bouckaert ve Halligan, 2015). Bu içerik ancak paydaşlarının tamamının değerlendirme süreçlerine katılmasıyla sağlanabilir. Bu sebeple astları, üstleri, mevkidaşları, aile üyelerini ve hizmet alıcıları içeren performans değerlendirme çalışmalarının yapılması son derece isabetli olur (Benligiray, 1999; Kapusuzoğlu, 2006; Jan ve diğerleri, 2014). Böylece mevcut performansın nitel ve nicel özellikleri gerçek anlamda ortaya çıkarılır (Işığışok, 2008).

Planlanma aşamasına işlem aşamasından daha fazla, amatörce zaman ayrılan bir girişimin başarısız olması kuvvetle muhtemeldir. Bu sebeple değerlendirme işlemleri profesyonel bir yaklaşımla ele alınmalı ve en az aynı profesyonellikle uygulanmalıdır. Profesyonel bir performans değerlendirme *tam (overall) değerlendirme, dereceli (rating) veya görsel (visual) değerlendirme* yöntemleri kullanılarak yapılabilir (Armstrong, 2014): *Tam değerlendirme* gösterilen performans seviyesinin kaydedildiği öyküsel değerlendirmelerden oluşur. Standartlara göre alt ve üst limitlerden değerleri içermelidir. Aksi halde tutarsız sonuçlar ortaya çıkabilir. Uç değerlerin tespit edilmesindeki kısıtlılığın, aşırı genelleştiriciliği ya da yüzeyselliği bu değerlendirme yönteminin zayıflıklarından bazılarıdır. *Dereceli değerlendirme* gösterilen performansla bir ölçek üzerinden değer biçilmesine dayanır. Yargıda bulunmaya, bu yargıları kategorize etmeye ya da ortaya konulan anlık performansları bulmaya yarar. Dereceleri alfabetik ya da nümerik şekilde oluşturulan araçlar yardımıyla yapılır. Bu değerlendirme tipi fazla sübjektif olduğundan detayların ayırt edilmesi bazen zorlaşabilir. Çünkü performans, doğası gereği net olmayan bir kavramdır ve ölçülürken her zaman öznelğin değerlendirilmeye katılma ihtimali vardır. *Görsel değerlendirme* dereceli değerlendirmeye alternatiftir. İşgören ve yönetici mutabakatına dayanan matrisler ya da gridler içeren mektuplar yardımıyla yapılır. Bu yöntemde iş performansları ve çıktılar açısından çeşitli verileri içeren yatay ve dikey eksenler, üstlenilen rolle ilgili davranış tarzlarının kabul edilebilir ve edilemez tutumları kullanılır.

Performans yönetiminin göze çarpan süreçlerinden biri *yıllık yüz yüze görüşme (annual face to face meeting)* işlemidir (Armstrong, 2014, Boipono ve diğerleri 2014). Performans hakkında yürütülen çalışmalar yıllık ve dönemsel girişimlerle sınırlı bırakılmayacak kadar önemlidir (Kıngır ve Taşkiran, 2006). Görüşmeler sırasında doğrudan geride kalan bir yılın çıktılarına atıfta bulunularak performans değerlendirmeleri yapılır. Yapıcı tartışmalar şeklinde sürüp giden yüz yüze yıllık görüşmeler neyin eksik yapıldığına, neyin doğru yapıldığına, neyin yapılması gerektiğine ve daha etkili sonuçların nasıl elde edilebileceğine odaklanır (Buckingham ve Goodall, 2015). Buluşmalarda çalışanın ilerleme düzeyinin görülmesi için periyodik görüşmeler ve bu görüşmelere dair -süre, sıklık... gibi- detaylar da kararlaştırılır. Çalışanların departman ya da bölge değişimi bu toplantılardan sağlanan verilerle yapılır. Yıllık yüz yüze görüşmenin ardından işveren ve çalışanlar arasında gelecek yılın performans hedefleri ve çalışana sunulabilecek gelişim hizmetleri üzerinde mutabakat sağlanır. Çalışanlardan beklenen esas görevleri ve standartları içeren bu hedefler *hedef sözleşme formu*,

eğitim ve destek ihtiyaçları *performans geliştirme planı* şeklinde düzenlenir ve kaydedilir. Performans geliştirme planının gerçekleştirilmesinin sorumluluğu öncelikle bireylere aittir; fakat destek ve imkân sağlamak yöneticilerin kaçınılmaz yükümlülüğüdür (Boipono ve diğerleri, 2014).

Performans Yönetiminin Performansa Etkisi

Performans yönetimi çok boyutlu olduğundan bütçesel özelliklere takılıp kalmaz (Frost, 2000). Kişilere ve çalışma gruplarına sınır ve çevre belirleyerek başarı imkânı sunabilir. Geri bildirim kaynağını güçlendirip sürekli açık tuttuğu için de eksikliklerin nedenlerinin kaybolmamasını sağlayarak ödüllendirme işlemleri için referanslar oluşturabilir (Buckingham ve Goodall, 2015). Örgütlerin tamamında vizyonun paylaşılmasını sağlayıp işgörenler ve yöneticiler arasında uygun liderlik türlerinin benimsenmesini destekleyebilir. Hedeflerin ne kadarına ulaşıldığı ve ne kadarına daha ulaşılması gerektiği performans yönetiminin aktif ve etkin kullanımıyla belirlenebilir (Helvacı, 2002; Uysal, 2015). Bu sayede de performans düzenlemeleri gerçekleştirilebilir.

Performans yönetimi özyönetim ile alakalıdır (Helvacı, 2002). Bu özelliği onu bir danışmanlık hizmeti sunucusu haline getirir. Katkı sağlayıcı koşullar tesis edip karmaşaların bertaraf edebilir. Bir performans kültürü yaratabileceğinden bireysel ve örgütsel çıkarların artırıcısı olabilir. Bu arttırıcılık, performans yönetiminin örgüt stratejilerinde yer almasına bağlıdır (Lawer ve McDermott, 2003). Çünkü kurumsal bakışın bir parçası haline gelen ve stratejik planlarla harmanlanan bir performans yönetiminin başarılı olma olasılığı daha yüksektir.

İstenen davranışların pekiştirilmesi ödüllerle sağlanabilir (Helvacı, 2002, s. 158; Mercanlıoğlu, 2012; Hoy ve Miskel, 2013). Bu işlem, iş davranışları değerlendirilen çalışanların bireysel gelişim ihtiyaçlarının karşılanması ve terfi yoluyla örgütsel bağlılığının artırılması yoluyla kolayca yapılabilir (Lunenburg ve Ornstein, 2013, s. 454; Bilgin, 2015). Böylece kişilere ve örgütlere ait yetenekler değerlendirilerek etkililik takviye edilebilir (Günbayı ve Yıldırım, 2012; Cihangir, 2014; Özdemir, 2014). Bu açıdan bakıldığında performans yönetimi; performans geliştirme, eğitim gerekliliklerini belirleme, kariyer basamakları üzerinde ilerleme ve ödül sistemleri hakkında bir veri havuzu olarak da görülebilir (Ferecov, 2015; Arslan, Baş ve Özler, 2016; Sarıaltın, 2017).

Performansın gidişatı hakkında ortaya konulan teşhisler bireysel ve örgütsel hedeflere ulaşılmasında yol gösterici olduğundan amaçların gerçekleştirilmesine ve problemlerin çözülmesine aracılık eder (Kıngır ve Taşkiran, 2006). Performans yönetimi süreci uygun şekilde yapıldığı vakit çalışanların başarı ihtiyacını giderme, kariyer planına katkıda bulunma gibi yollarla bireysel ve örgütsel teşvikler de sunabilir (Boyacı, 2003; Darling-Hammond, 2017). Finansal olmayan bu tip ödüller; çalışanları ve kurumları cesaretlendirip uzun soluklu etkiler bırakırlar (Armstrong, 2014, s. 348).

Performans Yönetiminde Sorunlar

Performans yönetimi formal olduğu kadar duygusal bir süreçtir (Armstrong, 2014, s. 346). Hatalar barındırması olasıdır. Bu sebeple çoğu yöneticinin sihirli bir değnek gözüyle baktığı performans yönetimi, bazen bir hayal kırıklıkları üreticisi olup çıkabilir. Başka bir deyişle olumlu kurumsal girişimlerin fitilini ateşleyebilecek performans yönetimi çalışmalarının hakkıyla yapılmaması bireysel ve örgütsel yıkımlara neden olabilir (Uysal, 2015).

Performansın yönetilmesi ölçümlenecek işin tanımlanmasıyla yapılabilir (Özdemir, 2014; Buckingham ve Goodall, 2015). Bu kısımda ölçme aracından kaynaklanan sorunlar ortaya

çıkabilir. Çünkü soyut değerlerin ölçülmeye çalışılması başlı başına bir mücadeledir (Helvacı, 2002). Benzer şekilde hatalar insan kaynaklı da olabilir. İyi niyet konusunda aşırıya gitmek ya da taraflı davranmak yine performansın ölçülmesine ait sıkıntılardanır. Gözlem ve görüşme yapmanın doğasında bulunan sorunlar da bu problemlere eklendiğinde performans yönetiminin ne kadar çetrefilli bir uğraş olduğu daha iyi anlaşılabilir (Buckingham ve Goodall, 2015).

Performans yönetimi işlemleri sırasında en sık karşılaşılan hataların *katılık veya hoşgörü, merkezi eğilim, hale ve boynuz etkisi, olayların yakın etkisi* olduğu görülür (Lunenburg ve Ornstein, 2013, s. 470-471, Özdemir, 2014, s. 120-122). *Katılık veya hoşgörü*; yöneticilerin, kimi çalışanları düşük ya da yüksek şekilde değerlendirmeye yakınlıklarıyla ilgilidir. *Merkezi eğilim*, yöneticinin çalışanlara çok düşük ya da çok yüksek puanlar vermekten kaçınmasından doğmaktadır. Bu hatanın yapıldığı durumlarda çalışanlara ait değerlendirme sonuçlarının ortalamalarda seyrettiği görülür. *Hale ve boynuz etkisi* ise değerlendirme sırasında çalışanların sadece bir ya da birkaç olumlu ya da olumsuz yönü üzerinden analiz edilmesidir. Bu hata incelemeye dönük tüm boyutların sürece dâhil edilmemesi diye de bilinir. Son olarak *olayların yakın etkisinden* kaynaklanan hatalar, performans yönetimine ait değerlendirme sürecinin son dönemlere hapsedilmesidir.

Yöneticilerin, çalışanların performanslarını değerlendirmeleri formal zorunluluklara dayanır. Ancak çalışanın performansını tartışmaya açmak, ona geri bildirimlerde bulunmak da olumsuz sonuçlar doğurabilir. Bu durum yönetici yeterliklerinin sorgulanmasından iş ortamındaki engellere, kişisel ve örgütsel gelişim fırsatlarından performans yönetiminin sınırlarına kadar sürekli tartışılmalı meselelerin kurumsal gündemi işgal etmesine neden olabilir. Unutulmamalıdır ki ne kadar zor ve hata yapmaya müsait olsa da bir performansın ele alınması sadece bireylerin değil parçası oldukları örgütsel yapıların da yetkinliklerinin ölçülmesini sağlar (Işığışık, 2008, s.2; Arslan, Baş ve Özler, 2016).

Okullarda Performans Yönetimi

Performans üzerindeki çalışmalar; örgütler var olduğu günden beri yapılagelmiş, çalışanlar başarı durumlarına göre çeşitli neticelerle buluşturulmuştur (Oğuz, 2006). Bireylerin hayatının önemli bir kısmını geçirdiği okullarda bu duruma insan kaynağı potansiyelinin etkin bir kaynağa dönüştürülmesi ihtiyacı sebep olmuştur (Günbayı ve Yıldım, 2012). Çünkü eğitim kurumlarının ve çalışanlarının kapasitelerinin gerçek anlamda ortaya çıkarılması akılcı bir tutumla gerçekleştirilebilir (Özdemir, 2014, s. 3).

Öğretmen dakikliğin, gelişim fırsatlarının ve ödüllendirmelerin çokça ele alındığı eğitim kurumlarında performans yönetimi önemli bir çalışma alanıdır (Soydan, 2012; Çorbacı ve Bostancı, 2013; Jan ve diğerleri, 2014). Yenilenen kültürel değerler, çevresel koşullar, bireysel ve örgütsel anlayışlar performans ve sonuçları üzerinde önemli etkilere sahip olduğundan okulların performanslarının incelenmesi kaçınılmazdır (Boyacı, 2003; Bulawa, 2012, s. 312; Özdemir, 2014, s. 18). Çünkü ortalama her 15 yılda bir mevcut bilginin kendini ikiye katladığı kabul edilen yirmi birinci yüzyılda bilgiyle içli dışlı olan okulların verimliliklerinin ele alınması önemli bir gerekliliktir (Çolak, 2007; Lunenburg ve Ornstein, 2014).

Okullarda performans yönetiminin etkili şekilde uygulanabilmesi için planlamayı, hedefleri, kaynakları, bireyleri ve örgütleri dikkate alan çok katmanlı, derin bir çalışma yapılması gerekir (Boyacı, 2003). Bu çalışma büyüme ve gelişme karakteristiklerinin tanımlandığı bir görüşü benimsenmelidir (CRC, 2012). Meritokrasi ilkesinin uygulamaya konulmasından işgücü devrine kadar pek çok konuyu içine alan bu yapı işletilmediğinde; okulların gereksinimleri, eksiklikleri ve potansiyelleri açık şekilde belirlenemez (Taşdan ve Oğuz, 2007). Motivasyonun

örgütsel ve bireysel kaynakları kuruyabilir. Öğretmenlerin ve yöneticilerin verimi düşebilir (Boipono, Tsomele ve Mogadime, 2014). Sadece maliyet ve müeyyideler üzerine odaklanmak okulları nitelikli bir iş akışından ve çıktılardan yoksun bırakabilir.

Nitelikli bir performans; geri bildirim ve destek gibi profesyonel hizmetlerin yardımıyla gerçekleşir ve verimliliği artırır (Bozkurt Bostancı ve Kayaalp, 2011; Sarıaltın, 2017). Fakat sık sık değişen yöneticiler ve uygulamalar, özü aynı kalan yaklaşımlar öğretmenlerin dolayısıyla da okulların verimliliğini düşürür (Jan ve diğerleri, 2014; TEDMEM, 2014). Bu sebeple eğitimde doğru bir performans yönetimi anlayışı olmaksızın okulların geliştirilmesi mümkün değildir (Aslanargun, 2009; Mosoge ve Pilane, 2014).

Yasal zorunluluklar, sendikal talepler, okul kültürü, kariyer anlayışındaki sınırlılık, kaynak kısıtlılığı ve verimliliğin ölçülmesinde yaşanan sıkıntılar performans yönetimi anlayışının okullarda uygulanmasında karşılaşılan güçlüklerin başında gelir (CRC, 2012). Eğitim yöneticilerinin ortadan kaldırmaya çalıştığı bu güçlükler, yakalanmak istenen akademik standartların önünde bir engel olabilmekte, liyakate dayalı ücretlendirmeleri baltalayıp gelişimin merkezinde yer alması gereken okulları inovasyondan mahrum bırakabilmektedir.

Okul performansı doğrudan doğruya, hemen gözlen(e)meyen; okul sitemlerine ait girdilerin, süreçlerin ve çıktılardan bir fonksiyondur (Yolcu, 2008). Okullara dönük performans yönetimi politikalarının ana hatlarının yazılı hale getirilmesi isabetli bir girişim olabilir (Özdemir, 2014; Darling-Hammond, 2017). Fakat bu çalışmanın talimatnameler şeklinde olmaması gerekir. Çünkü okullarda işbaşında geliştirme ve verimliliği artırmaya dönük, dinamik çalışmalar yapıldığından kalıplaşmış bir performans anlayışı gerekli esnekliğe fazla olanak tanımaz (Boipono ve diğerleri, 2014).

Bireyleri ve onların potansiyellerini kuşatan eğitim dünyasında resmi katılıklardan sıyrılan dönüşümler yaşanmaktadır (Jan ve diğerleri, 2014, s. 79). Bu kapsamda okullardaki performans yönetimi yaklaşımları, bir idarecilik anlayışı olarak görülmemelidir. Çünkü statükoya dayalı değildir, insan odaklıdır, reforme edicidir ve standartların üzerine çıkartıcıdır (Mosoge ve Pilane, 2014, s. 5). Performans yönetimi okul ve öğretmen değerlendirmeleriyle ilgili profesyonel destek sağlayabilir (Jan ve diğerleri, 2014; Mosoge ve Pilane, 2014). Çalışanların ve örgütlerin ortaya koyabileceği zirve performansların neler olduğunun ve nasıl elde edileceğinin kılavuzluğunu yapabilir, diğerkâmlık anlayışının işletilmesini kolaylaştırabilir. Kişisel durumun bütünsel açıdan görülmesini kolaylaştırabilir.

Okulların performans anlayışında kazuistik bir görüntü çizen yasal düzenlemeler ön planda olmasına karşın okullardaki ideal performans yönetimi sisteminin uygulamalarının dört ana amacı vardır (Bulawa, 2012, s. 334): (1) Stratejik yaklaşımla bütünlük planlama işlemlerini her okul kademesinde iyileştirmek, (2) işgören performanslarının ortaya konması için bir ölçüm aracı olmak, (3) işe dönük verimliliğin geliştirilmesine rehberlik etmek, (4) okullara profesyonel bir gelişim yaklaşımı sunmak. Öğretmenler performans yönetimi ile mesleki öğrenme deneyimleri edinebilirler (Biott ve Spindler, 2000; Darling-Hammond, 2017). Bu yüzden okul yöneticilerinin çalışanlara gerekli sosyal ve kültürel desteği sağlaması isabetli olabilir. Birbirinin astı ve üstü konumunda bulunan okul çalışanlarının entegrasyonu, performans yönetimi ile gerçekleştirilir (Bulawa, 2012). Okulların, yani eğitim sisteminin çıktıları kaliteli hale getirilir (Bozkurt Bostancı ve Kayaalp, 2011). Okul örgütlerinde motivasyon artışını sağlayabilir (Jan ve diğerleri, 2014; Özdemir, 2014). Yüksek beşeri ve finansal hedeflerin uygulanması için enformatik bir altyapı sunabilir. Kaynakların etkili şekilde kullanılmasını sağlayan bir tasarruf sağlama metodu da olabilir.

Performans yönetimi, üzerinde çalışılan örgütsel yapıya göre farklılıklar gösterebilir (Boyacı, 2003, s. 14). Bu farklılıklar aynı türden örgütlerde dahi göz çarpar. Okulların ele alınışı da eğitim ve öğretim faaliyetlerine ilişkin hassasiyetleri içerir. Elde edilen sonuçlarla okulu yakından ilgilendiren kariyer planlaması, hizmet içi ve dışı eğitimler, ücretlendirme uygulamaları şekillendirilir (Çolak, 2007). İş rotasyonu ve iş genişletme, iş zenginleştirme ve iş basitleştirme gibi iş tasarımı etkinlikleri de özenle stilize edilir (Lunenburg ve Ornstein, 2014; Özdemir, 2014, s. 44-45). Bu yolla okul performansları istendik yönde manipüle edilebilir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada performans kavramından başlanarak performans yönetimi ve okullarda performans yönetimi sorunsalı incelenmiştir. Performans yönetimi konusunda yapılması ve kaçınılması gerekenler ele alınmıştır. Özellikle performans döngüsü basamakları içeren performans yönetimi işlemlerinin çalışanlarına ve işletmelere neler katabileceği irdelenmiştir. Bilhassa son dönemlerde yoğun şekilde ele alınan öğretmen etkililiği ve yeterliği etkili ve verimli bir performans değerlendirme sistemi hakkındaki tartışmaları hızlandırmıştır (Günbayı ve Yıldırım, 2012; Soydan, 2012; Çorbacı ve Bostancı, 2013; Bilgin, 2015; Darling-Hammond, 2017). Bu yüzden *performans yönetimi sorunsalı ve okullar* konusu üzerinde durulmuştur.

Performans değerlendirme kapsamlı ve zorlu bir uğraştır. Ancak ölçülemeyenin tespit edilemeyeceği, geliştirilemeyeceği bilinmektedir. Aksini belirtenler (Buckingham ve Goodall, 2015, Ledford, Benson ve Lawler, 2016) olmakla beraber performans yönetiminin mevcut çalışmadaki gibi bireyler ve örgütler üzerinde olumlu etkiler bırakabileceğini vurgulayanlar da bulunmaktadır (Mercanlıoğlu, 2012; Armstrong, 2014; Ferecov, 2015; Sariatın, 2017). Pek çok çalışma alanı tarafından stratejik planların parçası haline getirilen, mikro ve makro ölçekte bir gelişim aracı olarak görülen performans yönetiminin değişimin anbean yaşandığı okullarda bilimsel tekniklerle uygulanması isabetli bir çaba olacaktır.

Pek çok şirketin dahi başarıyla uygulamaya koyduğu bu inovatif metottan bireylerin ve ülkelerin geleceğini biçimlendiren okullar, eğitim çalışanları mahrum kalmamalıdır. Bu bağlamda nitelikli bir performans ortaya koyabilmek için öğretmen kariyer basamakları performans yönetimi sistemi çerçevesinde yürütmeye konulabilir. Akademik camiadakine benzer bir teşvik yöntemiyle okul –dolayısıyla öğretmen- performansında artışlar yakalanabilir. Gerçekçi, koşullara uygun, özgün performans tanımları ve derecelendirme yöntemleri geliştirilebilir.

KAYNAKÇA/REFERENCES

- Aguinis, H. (2008). *Performance management (2nd ed.)*. Upper Saddle River NJ: Pearson.
- Akçakaya, M. (2017). Yerel yönetimlerde performans yönetimi ve karşılaşılan sorunlar. *Üçüncü Sektör Sosyal Ekonomi*, 52(1), 56-83.
- Armstrong, M. (1984). *A handbook of personnel management practice (2nd ed.)*. London: Kogan Page.
- Armstrong, M. (2014). *Armstrong's handbook of human resource management practice (13th ed.)*. UK: Ashford Colour Press.
- Armstrong, M. & Baron, A. (2002). *Strategic hrm: the key to improved business performance*. London: CIPD House.
- Arslan, A. E. & Baş, M. & Özler, D. E. (2016). 360 Derece performans değerlendirmenin bir işletmedeki örgütsel adalet algısı üzerine etkisi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 49, 78-95.

- Bakan İ. & Kelleroğlu H. (2003). Performans değerlendirme: çalışanların performans değerlendirme uygulamalarından beklentileri konusunda bir alan çalışması. *Süleyman Demirel İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi*, 8(1), 103-127.
- Başar, H. (1995). *Öğretmenlerin değerlendirilmesi*. Ankara: Pegem.
- Benligiray, S. (1999). İnsan kaynakları açısından otellerde performans yönetimi. Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Bilgin, K. U. (2015). Kamu personel yönetiminde ölçüt ve gösterge odaklı performans yönetimi. *Strategic Public Management Journal*, 1, 24-39.
- Biott, C. & Spindler, J. (2000). Target setting in the induction of newly qualified teachers: emerging collegiality in a context of performance management. *Educational Research*, 42(3), 275-285.
- Boipono, M. & Tsomele, T. G. & Mogadime R. (2014). Implementation of performance management system (pms) in schools: success factors. *International Journal of Research in Applied, Natural and Social Sciences*, 2(5), 189-194.
- Boyacı, A. (2003). İlköğretim örgütlerinin performans yönetimi sistemi süreçleri açısından değerlendirilmesi. Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Bozkurt Bostancı, A. & Kayaalp, D. (2011). İlköğretim okullarında öğretmen performansının geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(1), 127-140.
- Buckingham M. & Goodall, A. (2015, April). The big idea reinventing performance management: How one company is rethinking peer feedback and the annual review, and trying to design a system to fuel improvement. *Harvard Business Review*, 40-51.
- Bulawa, P. (2012). Implementation of the performance management system (pms) in senior secondary schools in botswana: an investigation of senior management team's expected benefits of the pms. *European Journal Of Educational Research*, 1(4), 321-337.
- Camgöz, S. M. & Alperden, N. (2006). 360 derece performans değerlendirme ve geri bildirim: bir üniversite mediko-sosyal merkezi birim amirlerinin yönetsel yetkinliklerinin değerlendirilmesi üzerine pilot uygulama örneği. *Yönetim ve Ekonomi*, 13(2), 191-210.
- Can, N. (2013). *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*. Ankara: Pegem.
- Canman, D. (2000). *İnsan kaynakları yönetimi*. Ankara: Yargı.
- Chubb, C. & Reilly, P. & Brown, D. (2011). Performance management, [Review of literature]. *Institute for Employment Studies*, 1-41.
- Cihangir, E. (2014). Kurumsal performans yönetimi ve yüksek performanslı organizasyonların özellikleri. *Marmara Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5, 37-54.
- CRC. (2012). *Education Reform: Teacher Performance Management Systems* (March, 2012). Report: 377. <http://www.crcmich.org/PUBLICAT/2010s/2012/rpt377.pdf> adresinden 6.12.2016 tarihinde erişildi.
- Çolak, M. (2007). Orta öğretim okullarında öğretmen performans yönetimi. Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Çorbacı, S. & Bostancı, A. B. (2013). Okullarda öğretmenlere yönelik performans yönetimi uygulamaları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Özel Sayı*, 231-247.
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: what can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291-309.
- De Cenzo, R. (1999). *Human resource management*. New York: John Willey and Sons.
- Dooren, W. & Bouckaert, G. & Halligan, J. (2015). *Performance management in the public sector*.

New York: Routledge.

- Ferecov, R. (2015). İnsan kaynakları yönetiminde performans değerlendirme yöntemleri. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8.
- Fındıkçı, İ. (1999). *İnsan kaynakları yönetimi*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Frost, B. (2000). Measuring performance: using new metrics to deploy strategy and improve performance. Dallas: Measurement International.
- Günbayı, İ. & Yıldırım, S. (2012). Performans yönetimine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri (antalya ili örneği). *NEÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1, 1-22.
- Haines, V. Y. & St-Onge, S. (2012). performance management effectiveness: practices or context? *The International Journal of Human Resource Management*, 23(6), 1158-1175.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). Power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Helvacı, M. A. (2002). Performans yönetimi sürecinde performans değerlendirmenin önemi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1-2), 155-169.
- Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2013). *Educational administration: theory, research, and practice (9th ed.)*. New York: McGraw-Hill.
- İşığışık, E. (2008). Performans ölçümü, yönetimi ve istatistiksel analizi. *İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Ekonometri ve İstatistik Dergisi*, 7, 1-23.
- Jan, S. & Israr, M. & Haq, Z. U. & Tariq, M. & Jehangir, M. (2014). The effect of performance management system on teachers' efficiency: a case study of private schools in district peshawar. *Life Science Journal*, 11(4), 79-85.
- Kapusuzoğlu, Ş. (2006). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki sınıf yönetimi uygulamalarının 360 derece performans geri bildirim süreci yoluyla değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 6(2), 433-459.
- Kıngır S. & Taşkiran E. (2006). Performans değerlendirme çalışmalarına ilişkin işgören görüşlerinin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Afyon Kocatepe Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, 8(1), 195-216.
- Kubat, G. (2012). Öz değerlendirmenin 360 derece geri bildirimdeki işlevselliği. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1, 51-65.
- Lawler, E. E. & McDermott, M. 2003. Current performance management practices; examining the impacts. *Worldat Work Journal*, 12(2), 49-60.
- Ledford, G. E. & Benson G. & Lawler, E. E. (2016, August). Cutting-edge performance management: 244 Organizations report on ongoing feedback, ratingless reviews and crowd-sourced feedback. *WorldatWork Research The Total Rewards Association*, 1-46.
- Lunenburg, F. C. (2011). Goal-setting theory of motivation. *International Journal Of Management, Business, And Administration*, 15(1), 1-6.
- Lunenburg, F. C. & Ornstein, A. C. (2013). *Eğitim yönetimi*. G. Arastaman (Ed. & Çev.), *Educational administration: concepts and practices (6th ed.)*, Ankara: Nobel, (Original work published 2004).
- Mercanlıoğlu, Ç. (2012). Örgütlerde performans yönetimi ile işgörenlerin motivasyonu arasındaki ilişki. *Organizasyon Ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 41-52.
- Mosoge, M. J. ve Pilane, M. W. (2014). Performance management: the neglected imparetive of accountability systems in education. *South African Journal of Education*, 34(1), 1-18.
- Oğuz, E. (2006). İlköğretim okul yöneticilerinin performanslarının değerlendirilmesine ilişkin görüşler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 46, 227-258.
- Özdemir, M. (2014). *Eğitim örgütlerinde insan kaynakları yönetimi kuram uygulama teknik*. Ankara:

Anı.

- Pulaskos, E. D. (2004). *Performance management*. Alexandria: SHRM Foundation.
- Sarıaltın, H. (2017). Performans yönetiminde performans değerlendirme ve öneri sitemlerinin sürdürülebilir verimliliğe etkisinin incelenmesi: bir örnek olay çalışması. *İşletme Bilimi Dergisi*, 5(1), 117-141.
- Soydan, T. (2012). Eğitim alanında performans değerlendirme sisteminin geçerliği üzerine yönetici ve öğretmen görüşlerine dayalı bir araştırma. *Ege Eğitim Dergisi 2012 1(13)*, 1-25.
- Taşdan, M. & Oğuz, E. (2007). İlköğretim okul yöneticilerinin performanslarının değerlendirilmesine ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri (Kars ili örneği). *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(13), 87-103.
- TEDMEM (2014). *Öğretmen gözüyle öğretmenlik mesleği*. Raporlar Dizisi R3. <https://tedmem.org/yayinlar#> adresinden 6.12.2016 tarihinde erişildi.
- Uysal, Ş. (2015). Performans yönetimi sisteminin tanımı, tarihçesi, amaç ve temel unsurlarına genel bir bakış. *Electronic Journal of Vocational Colleges-October*, 32-39.
- Yıldız, M. S. & Karagöz, Y. & Mesci, M. (2010). Performans değerlendirme ve süreç yönetim aracı balanced scorecard'ın boyutlarına katılım düzeyi: küçük ve orta ölçekli sanayi işletmelerinde bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 24(3), 1-22.
- Yolcu, S. (2008). İstanbul ili resmi ilköğretim okullarında öğretmen performans yönetimi. Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

An Investigation of Values in Turkish Textbook (5th Grade) a Valuable Education Approach

Mehmet GÜL¹

Ministry of National Education, *Orcid ID: 0000-0003-1739-079X*

ABSTRACT

Values are significant guide to make sense of individual's life. The individual decides on good and bad whereby them. They act an important role in determining the standarts of individual's life and in their efforts to keep up with norms existing in society. Students gain the values in family, in environment, at school, on media. Recently existing of values in the textbooks ,which has been indispensable with the importance of values education, has become one of the curious topics. Today the aimed values given to the children are being tried to be acquired, especially in the textbooks at schools. In this study, the values in the textbook of 5th grade Turkish classroom were tried to be determined by the qualitative research methods. While textbook's sentences were being examined using document review, were benefited from values of codes made by Schwarts before. To obtain statistical knowledge of value, SPSS 22 programme was used. According to the result of the research, there is no homogeneous structure in the theme distribution of values. It is seen that whereas some values take place in specific theme, others do not. When we look at the values in the textbook, the most frequently used values are universalism, success and happiness. The least value in the book is power, fit and benevolence. According to the study result, it has been suggested that the values in the themes should be distributed homogeneously and the theme-value harmony should be more regular. Also, meanwhile the values presented in the book as a gain, it has been suggested that especially the general aims of Turkish National Education should be considered.

Keywords: Values Education, Turkish Education, Course Book Review

Suggested Citation

Gül, M. (2017). An investigation of values in turkish textbook (5th grade) a valuable education approach, *Erciyes Journal of Education*, 1(1), 59-78. DOI: XXXXXXXXXXXXXXXX



Erciyes University, Faculty of
Education, Kayseri/TURKEY

*Erciyes Journal of
Education (EJE)*

DOI: XXXXXXXX

SCREENED BY



Article History

Received : 16.10.2017

Accepted : 23.11.2017

Published : 25.11.2017

1. Teacher, Ph.D. Student, mehmetgul3801@gmail.com

Türkçe Ders Kitabındaki Metinlerin (5. Sınıf) Değerler Eğitimi Yaklaşımıyla İncelenmesi

Mehmet GÜL¹

Milli Eğitim Bakanlığı, Orcid ID: 0000-0003-1739-079X

ÖZET

Değerler bireyin hayatı anlamlandırmasında önemli bir kılavuzdur. Değer sayesinde birey iyiye ve kötüye karar vermektedir. Bireyin kendi yaşam standartlarını belirlemesinde ve toplumda var olan normlara ayak uydurma çabasına girmesinde değerler etkin rol oynamaktadır. Öğrenciler değerleri aile, okul, çevre, medya gibi farklı ortamlarda kazanmaktadır. Son yıllarda değerler eğitimine verilen önemle birlikte eğitimin vazgeçilmez bir aracı olan ders kitaplarındaki değerlerin varlığı merak edilen konulardan biri olmuştur. Günümüzde çocuklara kazandırılması amaçlanan değerler özellikle okullarda ders kitaplarındaki metinler aracılığıyla gerçekleştirilmeye çalışılmaktadır. Bu çalışmada Ortaokul Türkçe 5. Sınıf Ders Kitabı'ndaki değerler nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi ile belirlenmeye çalışılmıştır. Ders kitabındaki cümleler doküman incelemesi ile çözümlenirken daha önceden Schwartz'ın hazırladığı değerler kod listesinden faydalanılmıştır. Kitaptaki değerlerin istatistiksel bilgilerine ulaşabilmek için SPSS 22 programı kullanılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre değerlerin temalara dağılımında homojen bir yapı görülmemiştir. Bazı değerler belirli temalarda çok yer alırken kimi değerlere aynı temada yer verilmediği gözlemlenmiştir. Ders kitabının tamamındaki değerlere baktığımızda en fazla yer verilen değerlerin evrenselcilik, başarı ve hazırlık olduğu belirlenmiştir. Kitapta en az yer verilen değerlerse güç, uyma ve iyilikseverliktir. Bu sonuçlardan yola çıkılarak Temalarda yer alan değerlerin homojen şekilde dağılması ve tema-değer uyumunun daha düzenli olması gerektiği önerilmiştir. Ayrıca değerlere kitapta kazanım olarak yer verilirken özellikle Türk Millî Eğitimi'nin genel amaçlarının dikkate alınması önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Değerler Eğitimi, Türkçe Eğitimi, Ders Kitabı İnceleme

Önerilen Atıf

Gül, M. (2017). Türkçe ders kitabındaki metinlerin (5. sınıf) değerler eğitimi yaklaşımıyla incelenmesi, *Erciyes Journal of Education*, 1(1), 59-78. DOI: XXXXXXXXXXXX



Erciyes Üniversitesi, Eğitim
Fakültesi, Kayseri/TÜRKİYE

*Erciyes Journal of
Education (EJE)*

DOI: XXXXXXXX

SCREENED BY



Makale Geçmişi

Gönderim : 16.10.2017

Kabul : 23.11.2017

Yayınlanma : 25.11.2017

1. Öğretmen, Doktora Öğrencisi, mehmetgul3801@gmail.com

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Values are a crucial guide in understanding the lives of individuals. Values are characteristics that make people human and at the same time socialize. Individual values play an important role over time in the development of social values. Social values have a large share in maintaining the existence of national values. Finally, the individual has a positive sense of the existence of all these values in creating universal values. By value, the individual both sets his or her own standard of living and tries to keep up with norms that exist in society. Values are important concepts that affect our personality development and enable us to interpret events and also affect our culture that we will transfer from the past and into the future. Students learn values in different settings such as family, school, environment, media. Values are first earned in the family, then in the school and in the environment. One of the most important tools of value-at-school is textbooks. Through the textbooks children are confronted with different life and culture scars and interpret them in their own world of meaning. In recent years, with the importance given to education of values, the existence of values in textbooks, an indispensable tool of education, has become one of the curious topics. Especially in the textbooks, the students internalize the values in the program through appropriate texts.

Purpose

By this work, it was aimed to describe the existence, frequency and the distribution of the values in the 5th grade Turkish Textbooks of the Middle School, and to shed light on later studies.

Method

In this study, the values in the 36 texts of 8 different topics in the 5th grade Turkish Textbook of Middle School were tried to be determined by qualitative research methods. SPSS 22 program was used to access the statistical information of the values in the texts. Codes were analyzed as an analysis unit when the study was conducted. While the codes were examined using a document review, the code list which had previously been prepared by Schwartz (1996: 122-123) was used. In the study a week's search, the texts in the textbook were examined twice and the values were coded. Values of four randomly selected texts were coded for four experts to confirm the authenticity of the codes and the reliability of the investigations. According to the form developed by Miles and Huberman (1994: 64) ($\text{Reliability} = \frac{\text{Consensus}}{\text{Consensus} + \text{Consensus}}$), the reliability coefficient was found to be 0.83. According to Miles and Huberman, reliability should be better than 70%.

Findings

It is seen that universalism (18.4%) is the highest value in the 5th grade Turkish Textbook. The second and third highest values were success (13.7%) and hedonizm (13.2%). These three values approximately corresponded to half of all values (45,3%). The least cited value in the book is the power value (4.4%). This value was followed by compliance (6.2%) and benevolence (6.5%). When we look at the distribution of values in the book, we can not see a homogeneous distribution. Some values (universalism) are given too much, while some values (power) are given very little.

The frequency of values used when looking at "Citizenship Consciousness" is as follows: Benevolence (18.8%), security (18.2%), hedonism (11.8%); It is traditionally the least processed value (3.5%). When we analyze the theme of "National Struggle and Atatürk", the frequency of the values used is as follows: security (24.4), hedonism (17.6%), arousal (14.3%); The least is the kindness of benevolence (0.8%). When the theme of "National Culture" is examined, the most processed values are as follows: traditionality (24,8%), hedonism (17,1%), universalism (14,3%). There is not evident arousal value (0%). When the fourth theme "Science and Technology" is examined, the most emphasized values are universalism (38,4%) and self orientation (34,2%); hedonism, arousal and compliance were not observed at all. When we examine the theme of "We and Our Values" which is directly related to this research study, the most cited values are: tradition (32.5%), success (23.3%), compliance (9.2%). The least cited one is self-orientation (1.7%). When the theme "Art and Society" is examined, the frequency of the values used is as follows: success (25,8%), hedonism (25%), compliance (12,1%); It was observed that power (0%) value was never mentioned in this theme. When the seventh theme "Health, Sports and Game" is examined, the frequency of the values used is as follows: arousal (38,2%), compliance (16,2%), self-orientation (11,8%); Power (0%) and traditionality (0%) were not mentioned in this theme. When the last theme "World and Environment" is examined, the frequency of the values used is as follows: universalism (64,3%), success (11,3%); Power (0%), arousal (0%) and compliance (0%) were not observed.

Discussion & Conclusion

Values education is a field that has been frequently studied over recent times. Concepts that have an important place in abstracting and understanding the world they live in, which they constantly meet in the family, in the environment and in the school with the arrival of the individual in the World. Values are relevant to what is considered valuable. For children who are trying to learn to socialize at a young age, formal education should be given to schools in order to build a quality value structure. The values that students are expected to acquire are provided with texts in textbooks. Teaching these values to the students through the texts in the Turkish lessons and enabling them to apply them in their lives will provide more effective and more qualified education to the students (Güven, 2014: 89). When we look at the distribution of all the values in the 5th grade Turkish coursebook in this research, it is observed that the values are not distributed homogenously. The most common values are universalism, success and pleasure. These values account for about half of all values (45,3%). The least value is the value of power, compliance and benevolence. These three values account for 17.1% of all values in the theme. When we look at the studies on this subject, it is seen that all the values are not processed in the textbooks of the Turkish textbook and the processing rates are rather different from each other (Aral, 2006, Doğan and Gülüşen, 2011; Aktaş ve Çelikipazu, 2011).

GİRİŞ

İnsanlar yaşam içerisinde zihninin kavrayabildiği birçok şeyi anlamlandırma güdüsüyle hareket etmektedir. Bireyin yaşamı anlamlandırmasında kendisine yardımcı olabilecek araçların önemli kısmını değerler oluşturmaktadır. Türkçe Sözlük'te değer, "bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, kıymet" biçiminde tanımlanmaktadır (TDK, 2011: 607). İnsan hayatında somut nesnelere değeri olabildiği gibi soyut kavramların da değeri olmaktadır. Değerler eylem ve davranışlarımızın yerindeliliğini, etkililiğini, güzelliğini, ahlaklılığını belirlemeye hizmet eden ilke ve standartlardır (Hökelekli, 2011: 285). Değerler insanı birey yapan ve aynı zamanda toplumsallaştıran özelliklerdir. Değer sayesinde birey hem kendi yaşam standartlarını belirlemede hem de toplumda var olan normlara ayak uydurma çabasına girmektedir. Değerler iyinin, gerçeğin ve doğrunun ne olduğuyula ilgili kararlarımıza rehberlik etmektedir (UNESCO, 2010).

Bireysel değerler zamanla toplumsal değerlerin inşasında önemli rol oynamaktadır. Toplumsal değerler ise ulusal değerlerin varlığını sürdürmede büyük paya sahiptir. Son olarak bireyin evrensel değerleri oluşturmasında tüm bu değerler bireye yardımcı olmaktadır.

Değerler kişilik gelişimimizi etkileyen, olayları yorumlamamızı sağlayan aynı zamanda geçmişten gelen ve geleceğe aktaracağımız kültürümüzü etkileyen önemli kavramlardır. İnsanlar değerler sayesinde kültür birikimini geleceğe taşımada büyük kolaylık yaşarlar. Örneğin, geleneksellik değeri içerisinde geçmişteki bayram alışkanlıklarını devam ettiren biri gelecek kültür mirasına da bu değeri hediye etmektedir.

Değerler eğitime Millî Eğitimin Temel Kanunu'nda da şu şekilde yer verilmektedir: "Türk milletinin bütün fertlerini beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımından dengeli ve sağlıklı şekilde geliştiren bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek gerekmektedir" (2006:1).

Öğrenciler değerleri aile, okul, çevre, medya vb. farklı ortamlarda kazanmaktadır. Değerler ilk olarak aile içerisinde daha sonra okulda ve çevrede kazanılmaktadır. Okulların bireylere olumlu davranış eğilimlerinin kazandırılması, geliştirilmesi ve sürdürülmesinde önemli bir görevi vardır (Hökelekli, 2011: 293). Okullar bireylere doğru seçimler yaparak yaşamlarında yükümlülüklerini yerine getirme yetisi kazandırma rolü üstlenmiştir (Acat, 2012: 137). Okullar, gençlerin karakterine ve ulusun ahlaki sağlığına katkıda bulunmak için ellerinden geleni yapmalıdır (Lickona, 1991: 5). Ulusların birçoğu karakter ve değer eğitimi okullar vasıtasıyla gerçekleştirmektedir. Değerler eğitime sistematik bir şekilde eğitim programlarında yer verilmesinin temel nedeni, bireyin değerlerin kazanımında aile, dinî gruplar, teknolojik araç gereçler ve akran grupları arasında yaşadığı karmaşadır (Güven, 2014: 30). Yaşam sürecinde bu gibi çoklu uyaranlarla karşılaşan öğrencilerin eğitimde istedik değerleri kazanabilmesi için planlı programlı bir eğitim yaşantısı içerisinde olması gerekmektedir. Öğretim programlarında derslerin doğasına uygun olarak kazanımlar içinde yer alan değer ifadeleri, öğrencilere hissettirilerek ve yaşantısal hâle getirilerek örtük bir biçimde kazandırılmaya çalışılmalıdır. Bu doğrultuda kazanımların gerçekleştirilmesinin değerlerin kazanılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir (MEB, 2017: 7). Okullarda değer eğitimi çok boyutlu bir yapıdadır bu nedenle "okulda eğitim ve öğretimin kalitesini artırmak ve temel değerleri vermek için okul personeli birlikte çalışmalıdır" (Hawkes, 2009: 108).

Okulda değer kazanımının en önemli araçlarından birisi ise ders kitaplarıdır. MEB'e göre ders kitapları, öğretim programlarında yer alan konulara ait bilgileri planlı ve düzenli bir biçimde inceleyip açıklayan, bilgi kaynağı olarak dersin hedefleri doğrultusunda öğrenciyi yönlendiren ve eğiten temel bir ortamdır (2008: 1). Ders kitapları çocuğa eğitim ve öğretimde yön veren, çocukta farkındalık yaratan en önemli materyallerdendir (Çakır, 2013: 1172). Ders kitapları sayesinde çocuklar çok farklı yaşam ve kültür öğeleriyle karşılaşarak bunları kendi anlam dünyalarında yorumlamaktadır.

Türkçe eğitiminde dinleme, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere dil becerilerini kazandırmada, dil bilgisi alanında yeterlilik sağlamada ders kitaplarının önemli bir işlevi vardır. Bu becerilerin dışında öğrencilere değerler eğitimi vermek için de ders kitaplarına başvurulmaktadır. Özellikle ders kitaplarındaki kazanıma uygun metinler vasıtasıyla öğrenciler programdaki değerleri içselleştirmektedir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı incelendiğinde okuma metinlerinde bulunması gereken özellikler içerisinde değerler eğitime atıf bulunmaktadır. Bu değerler şunlardır:

- Metinlerde millî, kültürel ve ahlâkî değerlere, milletimizin bölünmez bütünlüğüne aykırı unsurlar yer almamalıdır (2. Madde).
- Metinlerde ayrımcılığa yol açacak bölücü, yıkıcı ve ideolojik ifadeler yer almamalıdır (3. Madde).
- Metinlerde öğrencilerin sosyal, zihinsel, psikolojik gelişimini olumsuz yönde etkileyebilecek cinsellik, karamsarlık, şiddet vb. öğeler yer almamalıdır (4. Madde).
- Metinlerde insan hak ve özgürlüklerine, demokratik değerlere aykırı öğeler yer almamalıdır. (5. Madde).
- Metinler, öğrencilerin dil zevkini ve bilincini geliştirecek, hayal dünyalarını zenginleştirecek nitelikte olmalıdır (15. Madde).
- Metinler, öğrenciye eleştirel bir bakış açısı kazandıracak özellikler taşınmalıdır (16. Madde).
- Metinler, öğrencinin kişisel gelişimine katkıda bulunacak ve onlara estetik bir duyarlılık kazandıracak nitelikte olmalıdır (17. Madde) (MEB, 2006: 56).

2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı ile basılı ve elektronik ortamlarda dinlediklerini ve okuduklarını anlayan, kendilerini yazılı ve sözlü olarak ifade eden; eleştirel, yansıtıcı ve yaratıcı düşünen, millî, manevi ve evrensel değerlere duyarlı bireyler yetiştirilmesi amaçlanmıştır (MEB, 2015: 4).

Ayrıca 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programında da "Türkçe Dersinde Değerler Eğitimi" ayrı bir bölüm olarak yer almıştır.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışmada Ortaokul 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda yer alan 8 farklı temadaki 36 metin içerisindeki değerler, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi ile belirlenmeye çalışılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi

içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım, Şimşek, 2008: 187). Ders kitabı içerisinde yer alan temalar ve metinler şunlardır:

Tablo 1. Metinler ve Metin Türleri

1. Tema / Vatandaşlık bilinci	Metin Türü	2. Tema / Millî Mücadele ve Atatürk	Metin Türü
Padişahın Kulakçibaşısı	Masal	Atatürk'ün Kütüphanesi ve Okuma Aşkı	Anı
Ödevsiz Gezen	Hikâye	İstiklal Marşı	Bilgilendirici
Memleket İsterim	Şiir	Bayram Toplantısı	Tiyatro
Dük Oldu Hödük	Hikâye	O Geliyor	Şiir
Tüketicinin Bilinç Gücü	Makale	Tren Rayları	Hikâye
3. Tema / Millî Kültürümüz	Metin Türü	4. Tema / Bilim ve Teknoloji	Metin Türü
Anadolu	Şiir	İlim Kendin Bilmektir	Şiir
Komşuluk	Deneme	Yelkovan Kuşlarının Efsanesi	Efsane
Ben Bir Küçük Kilimim	Hikâye	Perseid Göktaşı Yağmuru	Bilgilendirici
Nasreddin Hoca	Bilgilendirici	Bu Robotların Esin Kaynağı	Bilgilendirici
Atasözü Sevgisi	Hikâye	Hayvanlar	
5. Tema / Biz ve Değerlerimiz	Metin Türü	6. Tema / Sanat ve Toplum	Metin Türü
Karagöz ile Hacivat İncecik	Tiyatro	Sanatın En Kırılgan Hâli	Bilgilendirici
Sabır Sularında	Hikâye	Yumurta Oyma Sanatı	
Dedemin Cep Saati	Şiir	Osman Cemal Bey'in Nar Hakkı	Hikâye
İstanbul'un Fethinden Viyana Kapılarına	Biyografi	Alfabeden Kaçan Harflerin Macerası	Şiir
		Sahibini Arayan Keman	Hikâye
		Sinema Düşlerimizi Gerçekleştiriyor	Bilgilendirici
7. Tema / Sağlık Spor ve Oyun	Metin Türü	8. Tema / Dünya ve Çevre	Metin Türü
Oyun Tasarımı	Bilgilendirici	Balık Adamlar	Hikâye
Spor	Şiir	Çöpler ve Geri Dönüşüm	Bilgilendirici
Babannemin Soğanları	Hikâye	Parpat Dağı'nın Esrarı	Fantastik Roman
Patates	Deneme	Ağaçlarımızı Takdim Ederim	Şiir

Örneklem

Bu araştırmada incelenmek üzere Millî Eğitim Bakanlığı tarafından ortaokullarda okutulmak üzere yayımlanmış 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı ele alınmıştır. Kitap, Talim Terbiye Kurulunun 25.07.2016 gün ve 7873929 sayılı yazısı ile eğitim aracı olarak kabul edilmiştir.

Araştırmanın Amacı

Günümüzde çocuklara kazandırılması amaçlanan değerler, özellikle okullarda ders kitaplarındaki metinler aracılığıyla gerçekleştirilmeye çalışılmaktadır. Bu çalışmayla Ortaokul 5.

Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda yer alan değerlerin varlığı ve sıklığı betimlenmeye çalışılarak daha sonraki çalışmalara ışık tutması amaçlanmıştır.

Problem Cümlesi

Ortaokul 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda değerlere hangi sıklıkta yer verilmiştir?

Alt Problemler

- 1- Ortaokul 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'ndaki değerler temalara göre homojen dağılım göstermekte midir?
- 2- Ortaokul 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda en sık işlenen veya çok az yer verilen değerler hangileridir?

Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Araştırma için nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelenmesine başvurulmuştur. Ortaokul 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda yer alan 36 metin doküman incelenmesi yöntemiyle incelenmiştir. Metinlerin türlere dağılımı şu şekildedir: hikâye (10 metin), masal (1 metin), efsane (1 metin), şiir (8 metin), bilgilendirici (8 metin), anı (1 metin), makale (1 metin), deneme (2 metin), fantastik roman (1 metin), tiyatro (2 metin), biyografi (1 metin). Metinlerde yer alan değerlerin istatistiksel bilgilerine ulaşabilmek için SPSS 22 programından faydalanılmıştır. İnceleme yapılırken analiz birimi olarak cümleler irdelenmiştir. Yıldırım ve Şimşek'e (2008: 246) göre başı ve sonu belirgin analitik bir ünite olması açısından, nitel verinin sayısallaştırılmasında önemli olan cümle, araştırmacının bir nitel veri setine ilişkin temalar veya kategoriler oluştururken kullanacağı en önemli araçtır. Cümleler doküman incelemesiyle çözümlenirken daha önceden Schwartz'ın (1996: 122-123) hazırladığı değerler kod listesinden faydalanılmıştır. Çalışmada birer hafta arayla ders kitabındaki cümleler iki kez incelenmiş ve değerler kodlanmıştır. Kodlayıcılar arası güvenilirliğin anlaşılması için dört farklı uzmana rastgele seçilen dört metindeki değerler kodlatılmış, Miles ve Huberman'ın (1994: 64) geliştirdiği formüle göre (Güvenirlik=Görüş birliği/ Görüş birliği+ görüş ayrılığı) güvenilirlik katsayısı 0,83 olarak bulunmuştur. Miles ve Huberman'a göre güvenilirlik %70'ten daha iyi olmalıdır.

Tablo 2. Değer Türleri ve Tanımları (Schwartz, 1996: 122-123)

DEĞER TÜRLERİ	TANIMLARI
1. Güç: Sosyal statü ve prestij, insanlar ve kaynaklar üzerine denetim gücü.	Sosyal güç sahibi olmak, otorite sahibi olmak, zengin olmak, toplumdaki görünümü koruyabilmek, sosyal olarak tanınma.
2. Başarı: Sosyal standartlara göre yeterlilik göstererek kişisel başarıya yönelim.	Başarılı olmak, yetkin olmak, hırslı olmak, etkili olmak, zeki olmak, özsaygılı olmak.
3. Hazcılık: Kişisel zevke ve hazzaya yönelim.	Zevk, yaşamdan zevk almak, istekli olmak.
4. Uyarılım: Yaşamda heyecan ve yenilik arayışı.	Cesur olmak, değişken bir hayat yaşamak, heyecanlı bir yaşama sahibi olmak.
5.Öz yönelim: Düşüncede ve hareketlerde bağımsızlık, keşfetme isteği.	Yaratıcı olmak, merak duyabilmek, özgürlük, kendi amaçlarını seçebilmek, bağımsız olmak.

6. Evrenselcilik: Anlayışlı olmak, Hoşgörülü olmak, doğanın ve tüm insanların refahını düşünmek.	Açık fikirli olmak, erdemli olmak, toplumsal adalet, eşitlik, dünyada barış istemek, güzel bir dünya, doğayla bütünlük içinde olmak, çevreyi korumak.
7. İyilikseverlik: Kişinin yakın olduğu kişiyi koruması ve refahını geliştirmesi.	Yardımsever olmak, dürüst olmak, bağışlayıcı olmak, sadık olmak, sorumluluk sahibi olmak, doğru arkadaşlık, olgun sevgi.
8. Geleneksellik: Kültürel veya dini töre ve fikirlere saygı ve bağlı olmak.	Mütevazı olmak, dindar olmak, hayatta var olanları kabullenmek, geleneklere saygılı olmak, ılımlı olmak.
9. Uyuma: Başkalarına zarar verebilecek ve toplumsal normlara aykırı olabilecek dürtü ve hareketlerin sınırlandırılması.	Kibar olmak, itaatkâr olmak, anne babaya ve yaşlılar değer vermek, kendini denetleyebilmek.
10. Güvenlik: Toplumda var olan ilişkilerin ve kişinin kendisinin huzuru, sürekliliği ve güveni.	Millî güvenlik, toplumsal düzenin sürdürülmesini istemek, temiz olmak (kusursuz), aile güvenliği, karşılıklı iyilik yapmak.

Tablo 2'deki değer gruplarına göre cümleler analiz edilirken üç farklı bakış açısıyla cümleler değerlendirilmiştir. Bakış açıları ve örnek cümleler şunlardır:

Sadece bir değeri ifade eden cümlelere örnekler

" Bir varmış bir yokmuş, avlanmaktan, şiir yazmaktan ve resim yapmaktan çok hoşlanan bir Padişah varmış." (s. 10) kod değeri: 3 hazırlık (zevk).

" Taa, burunlarının dibine kadar gelmiş acayip gözlü yaratıklar merakla kendilerine bakmıyorlar mı? (S.106) kod değeri: 5 öz yönelim (merak duyabilmek).

"Kış günü herkesin evi barkı olsun." (s.17) kod değeri: 6 evrenselcilik (toplumsal adalet).

" Aciz ve fakir kulun Mehmed'e bu günleri gösterdiğin için sana şükürler olsun Rabbim!" (s.76) kod değeri: 8 geleneksellik (dindar olmak).

"Şehzade Mehmed bunlardan aldığı eğitim sayesinde, daha 21 yaşında topla döküp hisarlar inşa edecek kadar askerlik, mühendislik ve mimarlık bilgisine sahip oldu." (s.74) kod değeri: 2 başarı (yetkin olmak).

Birden fazla değer ifade eden cümlelere örnekler

"Bunu başarmalı, İstanbul'a İslam sancağını mutlaka dikmeliydi." (s.75) kod değerleri: 2 başarı (başarılı olmak) ve 8 geleneksellik (dindar olmak).

"Nasreddin, çocukluğundan itibaren yeni bilgileri edinmekten zevk alan, araştırmacı ve çok meraklı bir kişiydi." (s.50) kod değeri: 3 hazırlık (zevk), 5 öz yönelim (merak duyabilmek).

"Vücut yapıları ve hareket etme biçimleri esinlenildikleri hayvanlara çok benzeyen robotlar, çeşitli görevleri yerine getirmek üzere tasarlanıyor." (s. 61) kod değerleri: 5 öz yönelim (yaratıcı olmak) ve 6 evrenselcilik (doğayla bütünlük içinde olmak).

"En büyük hedefinin, ürettiklerini bir sergide sanatseverlerin beğenisine sunmak olduğunu belirten Eygören, "Esmâ-i Hüsnâ'yı yani Allah'ın 99 ismini yumurta kabukları üzerine işlemek istiyorum." (s. 81) kod değerleri: 5 öz yönelim (kendi amaçlarını seçebilmek) ve 8 geleneksellik (dindar olmak).

"Fatihliğe göz koyduğunu 'Allah'ın ve Peygamberimizin yardımı ile şehri düşman elinden alacağız' sözüyle ilan ediyordu." (s.75) kod değerleri: 2 başarı (başarılı olmak), 8 geleneksellik (dindar olmak), 10 güvenlik (millî güvenlik).

"Ömrünün sonuna kadar, koyunlara, keçilere bakarak, patates, patlıcan, biber, domates ekerek, ineklerden süt sağarak kendi işlerini başkasına yaptırmadan, mutlu bir hayat sürmüş. (s. 13) kod değeri: 3 hazırlık(zevk) ve 4 uyarlım (değişken bir hayat yaşamak).

Değer ifade eden olumsuz cümlelere örnekler

" Ama böyle resim yapmanın da hiç tadı yokmuş ki." (s. 10) kod değeri: 3 hazırlık (zevk).

"Odamızı başka birine vermeye hakkınız yok. (s. 15) kod değeri: 6 evrenselcilik (eşitlik).

"Ben artık keman kursuna gitmek istemiyorum." (s. 89) kod değeri: 5 öz yönelim (bağımsız olmak).

"Dediklerimizi yapmazlarsa insanlığı kötü günler bekliyor." (s. 113) kod değeri: 10 güvenlik (toplumsal düzenin sürdürülmesi).

"Ortanca Gelin, kaynananın öğütlerine kulak asmadı." (s. 49) kod değeri: 9 uyma (itaatkâr olma).

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın problemi ve alt problemleri temel alınarak elde edilen bulgulara sırasıyla yer verilmiştir.

Ortaokul 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Değerler Temalara Göre Homojen Dağılım Göstermekte midir?

Bu çalışmada araştırma verilerimizin normal dağılıp dağılmadığını tespit etmek amacıyla normallik testi olan K-S testi uygulanmıştır.

Tablo 3. Normallik Testi

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Vatandaşlık Bilinci	,238	68	,000	,870	68	,000
Millî Mücadele ve Atatürk	,201	68	,000	,866	68	,000
Millî Kültürümüz	,189	68	,000	,912	68	,000
Bilim ve Teknoloji	,266	68	,000	,855	68	,000
Biz ve Değerlerimiz	,301	68	,000	,822	68	,000

Sanat ve Toplum	,210	68 ,000	,882	68 ,000
Sağlık, Spor ve Oyun	,263	68 ,000	,841	68 ,000
Dünya ve Çevre	,273	68 ,000	,825	68 ,000

30'dan büyük örneklem hacmi için normallik testi olan K-S testi Sig. değerlerinin $0,00 < 0,05$ olması nedeniyle veri setinin normal dağılıma uymadığı tespit edilmiştir.

Toplam 903 ifadenin tamamı analize dâhil edilmiş ve kayıp veri tespit edilmemiştir. Veri seti normal dağılıma uymadığı için ve "Ortaokul 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'ndaki değerler temalara göre homojen dağılım göstermekte midir?" alt sorusunu cevaplayabilmek adına parametrik olmayan istatistiksel bir teknik olan ki-kare homojenlik testi uygulanmıştır.

Tablo 4. Temalar Değerler Çapraz Tablosu

		Temalar								
		Vatandaşlık Bilinci	Millî Mücadele	Millî Kültür	Bilim ve Teknoloji	Biz Değerlerimiz	Sanat ve Toplum	Sağlık, spor ve Oyun	Dünya ve Çevre	Toplam
69	Güç	15	9	6	2	8	0	0	0	40
	Başarı	12	11	14	5	28	34	7	13	124
	Hazcılık	20	21	18	0	10	33	7	10	119
	Uyarılım	13	17	0	0	5	11	26	0	72
	Öz-yönelim	14	7	8	25	2	9	8	5	78
	Evrenselcilik	16	8	15	28	5	15	5	74	166
	İyilikseverlik	32	1	8	5	5	5	1	2	59
	Geleneksellik	6	14	26	5	39	6	0	1	97
	Uyma	12	2	4	0	11	16	11	0	56
	Güvenlik	31	29	6	3	7	3	3	10	92
	Toplam	170	119	105	73	120	132	68	115	903

Veriler öncelikle sıklıklarına göre düzenlenerek yukarıdaki tablo yani temalar-değerler çapraz tablosu oluşturulmuştur. SPSS'ye aktarılan veri setinde frekans değerleri ağırlıklandırılarak %5 anlamlılık düzeyinde Pearson Chi-Square değerine ulaşılmıştır. Bu değer Ki-Kare tablosunda serbestlik derecesi ve anlamlılık düzeyi ile elde edilen değerden yüksek çıkması H_0 hipotezinin reddedilmesi alternatif hipotezin kabul edilmesi anlamına gelmektedir. Buna göre değerlerin temalara dağılımı homojenlik göstermemektedir.

H_0 : Temalar açısından değerler homojendir.

H_1 : Temalar açısından değerler homojen değildir.

Tablo 5. *Chi-Square Tests*

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	700,429	63	,000
Likelihood Ratio	632,280	63	,000
Linear-by-Linear Association	6,146	1	,013
N of Valid Cases	903		

Analiz neticesinde %5 anlamlılık düzeyi ve 63 serbestlik derecesine göre Pearson Ki-Kare değeri 700,429 olarak tespit edilmiştir. Ayrıca Sig.=0,00<0,05 olduğuna göre bu değer anlamlı olduğu ifade edilebilir.

Tablo 6. *Vatandaşlık Bilinci*

Değerler	Değer sıklığı	Yüzde %
Güç	15	8,8
Başarı	12	7,1
Hazcılık	20	11,8
Uyarılım	13	7,6
Öz yönelim	14	8,2
Evrenselcilik	16	9,4
İyilikseverlik	32	18,8
Geleneksellik	6	3,5
Uyma	11	6,5
Güvenlik	31	18,2
Toplam	170	100,0

Ortaokul Türkçe ders kitabı içerisindeki ilk tema olan “Vatandaşlık Bilinci” incelendiğinde kullanılan değerlerin sıklığı şu şekildedir: İyilikseverlik (%18,8), güvenlik (%18,2), hazcılık (%11,8) ; en az işlenen değerse geleneksellik (%3,5). İlk temada iyilikseverliğin ve güvenliğin, tüm değerlerin üçte birinden fazla yer aldığı gözlenmiştir. İyi bir vatandaş olma niteliği kazanmada yardımsever, dürüst, bağışlayıcı, sadık, sorumluluk sahibi olma gibi değerlerin olması kaçınılmazdır. Ayrıca toplumsal düzenin sürdürülmesi, aile güvenliği ve millî güvenlik gibi konularda da nitelikli bireyler yetiştirilmesi vatandaşlık bilinciyle doğrudan ilgilidir.

Tablo 7. *Millî Mücadele ve Atatürk*

Değerler	Değer sıklığı	Yüzde %
Güç	9	7,6
Başarı	11	9,2
Hazcılık	21	17,6
Uyarılım	17	14,3
Öz yönelim	7	5,9
Evrenselcilik	8	6,7
İyilikseverlik	1	0,8
Geleneksellik	14	11,8
Uyma	2	1,7
Güvenlik	29	24,4

Toplam	119	100,0
--------	-----	-------

“Millî Mücadele ve Atatürk” temasını analiz ettiğimizde kullanılan değerlerin sıklığı şu şekildedir: güvenlik (24,4), hazcılık (%17,6), uyarılım (%14,3); en az işlenen değerse iyilikseverliktir (%0,8). Bu temadaki değerler incelendiğinde değerlerin yaklaşık dörtte birini güvenlik değeri oluşturur. Millî güvenlik, toplumsal düzenin sürdürülmesi ve aile güvenliği gibi değerlerin bu temada çok yer alması temanın kazanımlarıyla doğrudan ilintilidir.

Tablo 8. *Millî Kültürümüz*

Değerler	Değer sıklığı	Yüzde %
Güç	6	5,7
Başarı	14	13,3
Hazcılık	18	17,1
Uyarılım	0	0
Öz yönelim	8	7,6
Evrenselcilik	15	14,3
İyilikseverlik	8	7,6
Geleneksellik	26	24,8
Uyma	4	3,8
Güvenlik	6	5,7
Toplam	105	100,0

“Millî Kültürümüz” teması incelendiğinde en çok işlenen değerler sırasıyla şunlardır: geleneksellik (%24,8), hazcılık (%17,1), evrenselcilik (%14,3) ; bu temada uyarılım (%0) değerine hiç yer verilmemiştir. Kültürü oluşturan çok fazla unsur vardır. Vücuda getirilen maddi manevi her şey kültür sahasına girmektedir (Kaplan, 2004: 33). Gelenekler de kültürü oluşturan ve kültürün devamını sağlayan önemli bir değerdir. “Millî Kültürümüz “ temasında geleneklere çok fazla yer verilmesinin tema amaçlarıyla doğrudan bir ilişkisi vardır. Ancak temada bütün değerlerin bulunmayışı değer kapsayıcılığı açısından olumsuz bir durumdur.

Tablo 9. *Bilim ve Teknoloji*

Değerler	Değer sıklığı	Yüzde %
Güç	2	2,7
Başarı	5	6,8
Hazcılık	0	0
Uyarılım	0	0
Öz yönelim	25	34,2
Evrenselcilik	28	38,4
İyilikseverlik	5	6,8
Geleneksellik	5	6,8
Uyma	0	0
Güvenlik	3	4,1
Toplam	73	100,0

Dördüncü tema olan “Bilim ve Teknoloji” incelendiğinde en çok vurgulanan değerler sırasıyla evrenselcilik (%38,4) ve öz yönelimdir (%34,2) ; hazcılık (%0), uyarılım (%0) ve uyma (%0) değerlerine yer verilmediği gözlemlenmiştir. Evrenselcilik ve öz yönelim değerleri yaklaşık olarak temanın dörtte üçüne tekabül etmektedir. Evrenselcilik ve öz yönelim değerleri açık fikirli olmayla yaratıcı olmayla doğrudan ilişkili olduğu için bilim ve teknoloji gibi yeniliğe açık

bir temada sıkça yer alması gayet doğaldır ancak değerlerin temaya dağılımına bakıldığında bazı değerlere hiç yer verilmemiş olması temanın değer kapsayıcılığı açısından olumsuz bir durumdur.

Tablo 10. *Biz ve Değerlerimiz*

Değerler	Değer sıklığı	Yüzde %
Güç	8	6,7
Başarı	28	23,3
Hazcılık	10	8,3
Uyarılım	5	4,2
Öz yönelim	2	1,7
Evrenselcilik	5	4,2
İyilikseverlik	5	4,2
Geleneksellik	39	32,5
Uyma	11	9,2
Güvenlik	7	5,8
Toplam	120	100,0

Bu araştırma çalışmasıyla doğrudan ilişkili olan “Biz ve Değerlerimiz” teması incelendiğinde en çok atf yapılan değerler şunlardır: geleneksellik (%32,5), başarı (%23,3), uyma (%9,2). En az atf yapılan değer ise öz yönelimdir (%1,7). Geleneksellik ve başarı değerleri diğer değerlerle kıyaslandığında temadaki değerlerin yarısından fazlasını oluşturmuştur. Tüm değerleri içerisinde barındıran bir tema olması nedeniyle temanın değerleri kapsayıcı bir özelliği bulunmaktadır.

Tablo 11. *Sanat ve Toplum*

Değerler	Değer sıklığı	Yüzde %
Güç	0	0
Başarı	34	25,8
Hazcılık	33	25,0
Uyarılım	11	8,3
Öz yönelim	9	6,8
Evrenselcilik	15	11,4
İyilikseverlik	5	3,8
Geleneksellik	6	4,5
Uyma	16	12,1
Güvenlik	3	2,3
Toplam	132	100,0

“Sanat ve Toplum” teması incelendiğinde başarı (%25,8), hazcılık (%25) ve uyma (%12,1) değerlerine yer verilirken güç (%0) değerine bu temada değinilmediği gözlemlenmiştir. Temadaki değerlerin yarısını başarı ve hazcılık değerleri oluşturmuştur. Söz konusu sanat olduğunda başarılı bir kişilik olmanın yanı sıra yapılanlardan zevk alma temayla doğrudan ilişkilidir. Ancak sanatın içinde barındırdığı yaratıcılığı, özgür olmayı kapsayan öz yönelim değerine bu temada çok az yer verilmesi (% 6,8) dikkat çekici bir konudur.

Tablo 12. *Sağlık, Spor ve Oyun*

Değerler	Değer sıklığı	Yüzde %
Güç	0	0
Başarı	7	10,3
Hazcılık	7	10,3
Uyarılım	26	38,2
Öz yönelim	8	11,8
Evrenselcilik	5	7,4
İyilikseverlik	1	1,5
Geleneksellik	0	0
Uyma	11	16,2
Güvenlik	3	4,4
Toplam	68	100,0

Yedinci tema olan “Sağlık, Spor ve Oyun” incelendiğinde en sık kullanılan değerler sırasıyla uyarılım (%38,2), uyma (%16,2) ve öz yönelimdir (%11,8). Güç (%0) ve geleneksellik (%0) değerlerine bu temada değinilmediği gözlemlenmiştir. Heyecanlı bir hayat yaşama isteği, cesur olmak gibi değerleri içerisinde barındıran “uyarılım” değerinin özellikle spor ve oyunla ilgili bir temada çokça bulunması doğru bir yaklaşım olarak görülebilir. Çünkü oyun çağındaki çocuklar yeni heyecan ararlar, oyunla ve sporla değer öğrenimini içselleştirebilirler. Beden eğitimi ve Türkçe dersinin değerler eğitimi ile ilişkilendirilmesiyle ilgili çalışma yapan Engin’in (2014: 171) yaptığı araştırma sonuçları Türkçe ve Beden Eğitim Öğretim Programları ile bütünleştirilmiş değerler eğitimi programının etkililiğini ortaya koyar niteliktedir.

Tablo 13. *Dünya ve Çevre*

Değerler	Değer sıklığı	Yüzde %
Güç	0	0
Başarı	13	11,3
Hazcılık	10	8,7
Uyarılım	0	0
Öz yönelim	5	4,3
Evrenselcilik	74	64,3
İyilikseverlik	2	1,7
Geleneksellik	1	0,9
Uyma	0	0
Güvenlik	10	8,7
Toplam	115	100,0

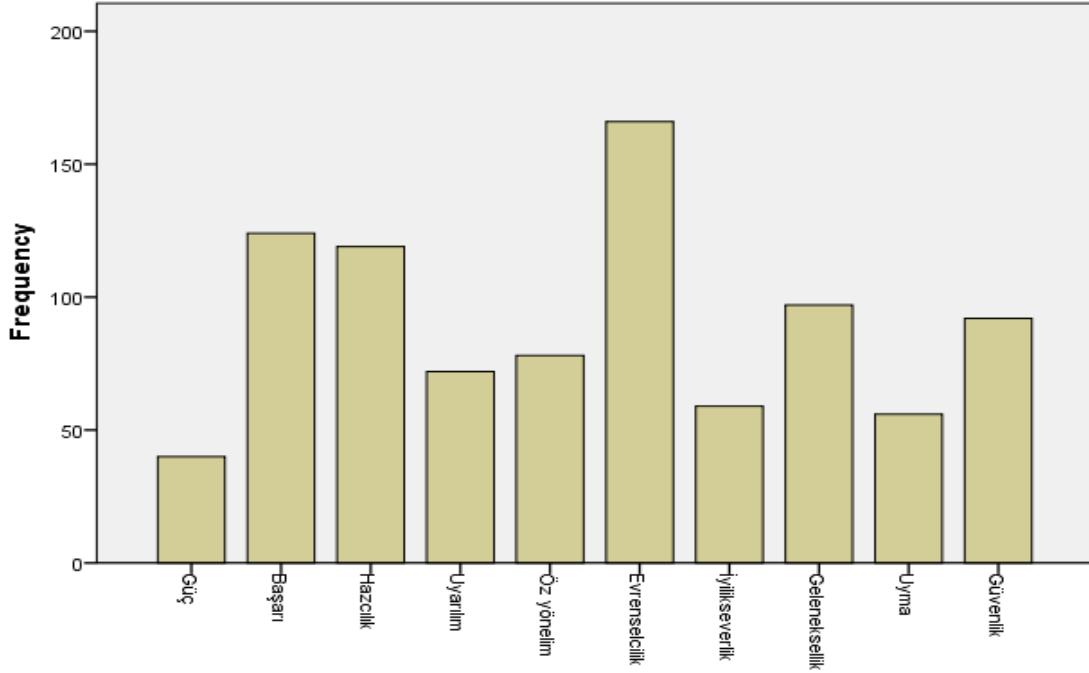
Son tema olan “Dünya ve Çevre” incelendiğinde en sık kullanılan değerler evrenselcilik (%64,3) ve başarıdır (%11,3). Güç (%0), uyarılım (%0) ve uyma (%0) değerlerine ise atıfta bulunulmadığı gözlemlenmiştir. Türkçe Sözlük’te evrensel “evrenle ilgili, bütün insanlığı ilgilendiren, dünya ölçüsünde, dünya çapında” anlamlarına gelmektedir (TDK, 2011: 838). Tanımda da belirtildiği gibi dünyayla ilgili olan bir temada evrenselcilik değerinin fazla yer alması tema kazanımı ile olumlu bir ilişki kurulduğu anlamına gelmektedir. Ancak dünya ve çevre gibi çok genel bir çerçevesi olan bir temada güç, uyarılım ve geleneksellik gibi değerlere hiç yer verilmemesi temanın değerleri kapsayıcılığı konusunda olumsuz bir yapısı olduğunu göstermektedir.

Ortaokul 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabında En Sık İşlenen veya Çok Az Yer Verilen Değerler Hangileridir?

Tablo 14. Sekiz Temadaki Değerlerin Dağılım Tablosu

Değerler	Değer sıklığı	Yüzde %
Güç	40	4,4
Başarı	124	13,7
Hazcılık	119	13,2
Uyarılım	72	8,0
Öz yönelim	78	8,6
Evrenselcilik	166	18,4
İyilikseverlik	59	6,5
Geleneksellik	97	10,7
Uyma	56	6,2
Güvenlik	92	10,2
Toplam	903	100,0

Tablo 15. Sekiz Temadaki Değerlerin Dağılım Grafiği



Tablo 14 ve 15 incelendiğinde Ortaokul 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı içerisinde en fazla yer alan değer evrenselcilik (%18,4) olduğu görülmektedir. İkinci ve üçüncü olarak en fazla yer alan değerler başarı (%13,7) ve hazcılıktır (%13,2). Bu üç değer yaklaşık olarak tüm değerlerin yarısına tekabül etmiştir (%45,3). Kitapta en az değinilen değer ise güç değeridir (%4,4). Bu değeri takip eden değerler uyma (%6,2) ile iyilikseverliktir (%6,5). Değerlerin kitap içerisindeki dağılımına baktığımızda homojen bir dağılım gözlemlenmemektedir. Bazı değerlere (evrenselcilik) çok fazla yer verilirken kimi değerlere (güç) çok az yer verilmiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Son yıllarda üzerinde çok fazla durulan değerler eğitimi, 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programı'na "Değerler Eğitimi" başlığı altında alınmıştır (MEB, 2017: 7).

Değerler, bireyin dünyaya gelmesiyle birlikte ailede, daha sonra eş zamanlı olarak çevrede ve okulda sürekli karşılaştığı, yaşadığı dünyayı anlamlandırmasında ve soyut düşünmesinde önemli bir yeri olan kavramlar bütünüdür.

Değer inşası, değerli kabul edilenle ilgilidir (Acat, 2012: 138). Ailede, toplumda ve okulda değerli kabul edilen farklılık gösterebilir. Özellikle teknolojinin gelişmesiyle birlikte çocuklar küçük yaşlarda çok farklı değerlerle karşılaşabilmektedir. Küçük yaşlarda toplumsallaşmayı öğrenmeye çalışan çocuklarda nitelikli bir değer inşası yürütmek için okullarda formel bir eğitim verilmesi gerekmektedir. Okullar, temel karakter özelliklerini şekillendirmeye ve güçlendirmeye yardımcı olmak için temel rol oynamaktadır (Arthur, 2010: 23). Öğrenim çağındaki her bireyin olumlu ahlaki ve insani nitelikler kazanmasına, uygun tercihlerde bulunup doğru kararlar vermesine ve iyi davranışlar ortaya koymasına yardımcı olacak değerler ve becerilerle donanımlı olarak yetiştirilmesi, eğitim kurumlarının hedefleri arasındadır (Hökelekli: 2011: 292).

Okullarda öğrenciye kazandırılmak istenen değerler özellikle ders kitapları içerisindeki metinlerle sağlanmaktadır. Türkçe derslerinde yer alan metinler aracılığıyla öğrencilere bu değerlerin kavratılması ve bunları hayatlarında uygulamalarına imkân sağlanması öğrencilere daha etkili ve daha nitelikli bir şekilde değerler eğitiminin verilmesini sağlayacaktır (Güven, 2014: 89).

Bu çalışmada Ortaokul 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı, Schwartz'ın (1996) tasnif ettiği 51 değeri içinde bulunduran 10 değer grubuna göre incelenerek temalara göre değerlerin analizi yapılmış ve kitapta en çok yer alan değerler belirlenmiştir. Çalışma sonucuna göre ilk tema olan "Vatandaşlık Bilinci" temasında iyilikseverlik ve güvenlik değerleri en sık kullanılan değerler olmuştur. Yardımsever, dürüst, sorumluluk sahibi olmak, toplumsal düzenin sürdürülmesini istemek gibi değerlerin vatandaşlık bilinciyle doğrudan ilişkisi olmasından dolayı bu değerlerin temada sıkça yer alması kabul edilebilirdir. Ancak vatandaşlık bilinci oluşumunda geleneksel unsurların da önemli bir yeri olmasına rağmen temada çok az yer verilmesi eleştirilecek bir durum olabilir.

"Millî Mücadele ve Atatürk" temasında değerlerin yaklaşık %25'ini güvenlik değeri oluşturmuştur. Tema kazanımlarıyla güvenlik değerlerinin birbiriyle yakın ilişki içinde olduğundan böyle bir yaklaşım sergilenmiş olabilir.

Üçüncü tema olan "Millî Kültürümüz" temasında en çok geleneksellik değerine yer verilmiştir. Gelenekler, kültürü oluşturan önemli toplumsal veya bireysel alışkanlıklar, inanışlardır. Ancak tema içerisinde uyarılım değerine yer verilmemesi temanın tüm değerleri kapsamaktan uzak olduğunu göstermektedir.

"Bilim ve Teknoloji" temasını incelendiğinde en çok yer alan iki değer evrenselcilik ve öz yönelimdir. Bu iki değer temanın yaklaşık %75'inde görülmektedir. Evrenselcilik ve öz yönelim değerleri; açık fikirli olmak, yaratıcı olmak, merak duyabilmek, kendi amaçlarını seçebilmek, doğayla bütünlük içinde olmak, çevreyi korumak gibi değerleri içerisinde bulundurması nedeniyle Bilim ve Teknoloji gibi yeniliklere açık bir temada bulunmaları tema kazanımlarıyla doğrudan ilişkilidir. Ancak hazcılık, uyarılım, uyma gibi değerlere temada hiç yer verilmemesi temanın tüm değerleri kapsamadığını göstermektedir.

“Biz ve Değerlerimiz” teması değerlendirildiğinde tüm değerleri içermesinden dolayı değer kapsayıcılığı yüksek bir tema olarak nitelendirilebilir. Bu temada en çok geleneksellik ve başarı değerlerine yer verilmiştir.

“Sanat ve Toplum” temasını incelendiğinde başarı ve hazcılık değerlerinin temanın yarısında yer aldığı söylenebilir. Özellikle sanatla uğraşan bireylerin kişisel zevke yönelmeleri ve başarılı olma ihtiyaçları hissetmeleri gayet doğaldır. Bu nedenle temada bu iki değere çok yer verilmiştir. Ancak öz yönelim değeri de sanatla doğrudan ilişkili bir değer olmasına rağmen temada çok az yer verilmiştir. Öz yönelim değeri içerisinde yaratıcı olmak, merak duyabilmek, kendi amaçlarını seçebilmek, bağımsız olmak gibi sanatı, sanatçıyı etkileyebilecek önemli değerler bulunmaktadır. Ayrıca bu tema tüm değerleri içerisinde bulundurmayan bir tema olarak ortaya çıkmaktadır.

“Sağlık Spor ve Oyun” temasında en çok yer verilen değerler uyarılım, uyma ve öz yönelimdir. Uyarılım değerini incelendiğinde cesur olmak, heyecanlı bir yaşantı sahibi olmak gibi küçük yaşlardaki çocukların sürekli sergileyebilecekleri değerler olarak görülmektedir. Özellikle oyun çağındaki çocuklar heyecan arar, merak eder, cesur olmaya çalışır ve bundan çok keyif alır. Sever’e (2015: 77) göre çocukların eğlenme, keşfetme ve devinme gerçeği ile uzlaşan, bu gerçeğe uygun karakterlerle çocuğun karşısına çıkan kitaplar, çocuklar üzerinde kalıcı izler bırakarak yeni okuma eylemlerine kaynaklık etmektedir. Temada kazandırılmak istenen değerleri, spor ve oyunu araç olarak kullanıp çocuklara kazandırmak gizil öğrenme şeklinde gerçekleştirilebilir.

Son tema olan “Dünya ve Çevre” temasında evrenselcilik değerine tüm değerlerin yarısından fazla yer verilmiştir. Tema kazanımlarıyla evrensellik kavramının birbiriyle yakın ilişkide olması nedeniyle böyle bir tercihte bulunulmuş olabilir. Ancak temada güç, uyarılım ve geleneksellik gibi değerlere yer verilmemesi çok kapsayıcı olması beklenen “Dünya ve Çevre” temasının değer kapsayıcılığının çok az olduğunu göstermiştir.

Bu çalışmada Ortaokul 5. Sınıf Türkçe ders kitabı içerisindeki tüm değerlerin dağılımına bakıldığında değerlerin homojen bir şekilde dağılmadığı gözlemlenmiştir. Çapaoğlu ve Okur’ a (2015:101) göre bir değer vurgulanırken diğer değerler görmezden gelinmemelidir. En fazla yer verilen değerler evrenselcilik, başarı ve haz değerleridir. Bu değerler tüm değerlerin yaklaşık yarısını karşılamaktadır (%45,3). En az yer verilen değerlerse güç, uyma ve iyilikseverlik değerleridir. Bu üç değer temadaki tüm değerlerin %17,1’ini karşılamaktadır. Bu konuyla ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında Türkçe ders kitabındaki metinlerde tüm değerlerin işlenmediği, işlenen değerlerin işlenme oranlarının birbirinden oldukça farklı olduğu görülmüştür (Aral, 2006; Doğan ve Gülüşen, 2011; Aktaş ve Çelikipazu, 2011).

Araştırmanın sonuçlarından yola çıkılarak şu önerilerde bulunmak mümkündür:

- Nitelikli bir eğitim için değerler eğitimine daha fazla önem verilmelidir.
- Ders kitapları içerisindeki temalar oluşturulurken tema-değer uyumunun olmasına önem verilmelidir.
- Değerlerin ders kitabı içerisine dağılımı homojen olmalıdır.
- Değerler kazanım olarak kitaplarda yer alırken özellikle Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları gözetilmelidir.
- Diğer ders kitapları da değerler eğitimi açısından incelenmelidir.

KAYNAKÇA/REFERENCES

- Acat, B. (2012), "Öğrenme Sürecinde Değerler ve Öğretmenin Ahlaki (Moral) Liderliği", *Değerler Eğitimi Konferans Bildirileri*, (s.136- 147), Damla Yayınevi, İstanbul.
- Aral, D. (2008). *Milli Eğitim Bakanlığı'nın hazırladığı 6. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan değerler üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Arthur, J. (2010). *Citizens of character: New directions in character and values education*. Andrews UK Limited.
- Çakır, P. (2013). "Türkçe Ders Kitaplarındaki Öykülerin Çocuğa Görelik İlkesi Açısından İncelenmesi." *Turkish Studies, Volume 8/1 Winter*:453-462.
- Çapaoğlu, E. & Okur, A. (2015). "Ortaokul Türkçe 8. Sınıf Ders Kitaplarındaki Şiirlerde Yer Alan Değerler." *Sakarya University Journal of Education, 5/3 (Aralık/December)* ss. 90-104.
- Çelikpazu, E. & Aktaş, E. (2011). " MEB 6,7 ve 8. Sınıf Ders Kitaplarında Yer Alan Metinlerin Değer İletimi Açısından İncelenmesi" *Turkish Studies, Volume 6/2 Spring*, p. 413-424.
- Doğan, B. & Gülüşen, A. (2011). "Türkçe Ders Kitaplarındaki (6-8) Metinlerin Değerler Bakımından İncelenmesi." *Sosyal Bilimler Dergisi, 1(2)*, 75-102.
- Engin, G. (2014). *Türkçe ve beden eğitimi öğretim programları ile bütünleştirilmiş değerler eğitimi programının etkililiği*. Yayınlanmamış doktora tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Güven, A. Z. (2014), *Değerler eğitimi ve Türkçe derslerinde değerlerin kullanımı*, Konya: Palet Yayınları.
- Hawkes, N. (2009). *Values Education and Quality Teaching*, Terry Lovat, Ron Toomey (Ed.), *Values and Quality Teaching at West Kidlington Primary School* (s.105- 120). Callaghan.
- Hökelekli, H. (2011), *Ailede, okulda, toplumda değerler psikolojisi ve eğitimi*, İstanbul: Timaş Yayınları.
- Kaplan, M. (2004), *Kültür ve dil*, İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Lickona, T. (1991), *Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility*, New York: Bantam Books.
- MEB. (2006) *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (6, 7, 8. Sınıflar)*, Ankara: MEB Yayınları.
- MEB. (2008). *İlköğretim okulu ders kitaplarının değerlendirilmesi*, Ankara: MEB Eğitimi Araştırma Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- MEB. (2015). *Türkçe dersi (1-8. Sınıf) öğretim programı*, Ankara: MEB Yayınları.
- MEB. (2017). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul)*, Ankara: MEB Yayınları.
- Miles, M. B. & Huberman, M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2. Baskı). Thousand oaks, CA: Sage.
- Schwartz, S. (1996). *Values priorities and behavior: applying a theory of integrated values system*. erişim: <http://www.palermo.edu/cienciassociales/psicologia/publicaciones/pdf/Psico2/2Psico%2007.pdf> 20.12.2016 tarihinde erişildi.
- Sever, S. (2012). *Çocuk ve edebiyat*, B. Düzçay (Ed.), Ankara: Tudem Yayınevi.

TDK. (2011). *Türkçe sözlük*, 11. Baskı, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

UNESCO, http://www.unesco.org/education/tlsf/mods/theme_d/mod22.html?panel=3#top, 22 Kasım 2016'da erişildi.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, Ankara, Seçkin Yayıncılık.

Awareness of the Measurement and Evaluation Course of the Participating Students in the Formation Program¹

D. Bahar ŞAHİN SARKIN²

Okan University, Education Faculty, Orcid ID: 0000-0002-1155-6114

Fazilet TAŞDEMİR³

Recep Tayyip Erdoğan University, Education Faculty, Orcid ID: 0000-0002-0430-9094

ABSTRACT

In the current study, pedagogical formation students' awareness of measurement and evaluation and their views on the topics in the course were determined. The study aims to provide researchers with an careful into the process of restructuring of both pedagogical formation program and this course as part of the program. The research group of this descriptive research consists of 180 pedagogical formation program students from the departments of Turkish Language and Literature and Sociology in the 2014-2015 academic year. When the research group was determined, appropriate sampling method was used for non-arbitrary sampling methods. In the study, students' awareness on the various variables of the course in measurement and evaluation were collected through constructed response questions. The scope of the questions; basic concepts in measurement and evaluation (measurement-criterion-evaluation), item types (true-false, long-responded, short-responded, paired and multiple-choice), problems in the course. To analyze the data, descriptive analysis methods were used. The reliability ratio between the researchers was found to be .85. At the end of the study, it was concluded that most students had some concern over this course at the beginning of the term. However, these worries decreased and the students started to consider the course beneficial to their own career development as they gain different points of view during the term. It is believed that the results and suggestions will increase effectiveness of the course and help researchers and program development specialists in the process of restructuring of the course in the scope of the program.

Keywords: Pedagogical Formation, Measurement and Evaluation, Teacher Training, Item Types

Suggested Citation

Sarkın-Şahin, D. B. & Taşdemir, F. (2017). Awareness of the measurement and evaluation course of the participating students in the formation program. *Erciyes Journal of Education*, 1(1), 79-92. DOI: XXXXXXXXXX



Erciyes University, Faculty of Education, Kayseri/TURKEY
Erciyes Journal of Education (EJE)

DOI: XXXXXXXX

SCREENED BY



Article History

Received : 31.10.2017

Accepted : 25.11.2017

Published : 26.11.2017

1. This study was presented as an oral presentation in 25th national congress of educational sciences.

2. Ph.D., Department of Measurement and Evaluation, bahar.sarkin@okan.edu.tr

3. Ph.D., Department of Measurement and Evaluation, fazilettasdemir@erdogan.edu.tr

Formasyon Programına Katılan Öğrencilerin Ölçme-Değerlendirme Dersine İlişkin Farkındalıkları¹

D. Bahar ŞAHİN SARKIN²

Okan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Orcid ID: 0000-0002-1155-6114

Fazilet TAŞDEMİR³

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Orcid ID: 0000-0002-0430-9094

ÖZET

Araştırmada, formasyon programında eğitim alan öğrencilerin ölçme ve değerlendirme dersine yönelik farkındalıkları ve incelenen konularla ilgili görüşleri belirlenmiştir. Araştırmada hem pedagojik formasyon programının hem de program kapsamındaki bu dersin yeniden yapılandırılması ve dikkatli bir biçimde yürütülebilmesi sürecinde araştırmacılara ışık tutmak amaçlanmıştır. Araştırma bir betimleme çalışması olup, 2014-2015 eğitim öğretim döneminde pedagojik formasyon programında öğrenim gören 180 Türk Dili ve Edebiyatı ile Sosyoloji bölümü öğrencileri araştırma grubunu oluşturmaktadır. Araştırma grubu belirlenirken seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada, öğrencilerin programdaki ölçme değerlendirme dersinin farklı değişkenlerine ilişkin farkındalıkları açık uçlu sorularla belirlenmiştir. Soruların kapsamı; ölçme ve değerlendirmedeki temel kavramlar (ölçme-ölçüt-değerlendirme), madde türleri (doğru-yanlış, uzun yanıt, kısa yanıt, eşleştirmeli ve çoktan seçmeli), ders sürecinde karşılaşılan sorunlar başlıkları altında toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde ise betimsel analiz tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırmacılar arasındaki gözlemler arası uyum oranı .85 olarak hesaplanmıştır. Araştırmada, dönem başında büyük çoğunluğu kaygılı öğrenciler olsa da ders ilerledikçe ve farklı bakış açıları oluştuğunda kaygı düzeylerinin azaldığı ve ölçme ve değerlendirme dersini mesleki gelişimleri açısından önemli ve katkı sağlayıcı olarak algıladıkları genel sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bulgular ve öneriler kapsamında dersin daha etkili bir şekilde yürütülebilmesi ve yürürlükteki bu dersin tekrar yapılandırılması sürecinde program geliştirme uzmanlarına ve araştırmacılara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

AnahtarKelimeler: Pedagojik Formasyon, Ölçme ve Değerlendirme, Öğretmen Eğitimi, Madde Türü

Önerilen Atıf

Sarkın-Şahin, D. B. & Taşdemir, F. (2017). Formasyon programına katılan öğrencilerin ölçme-değerlendirme dersine ilişkin farkındalıkları. *Erciyes Journal of Education*, 1(1), 79-92. DOI: XXXXXXXXXX



Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Kayseri/TÜRKİYE

Erciyes Journal of Education (EJE)

DOI: XXXXXXXXX

SCREENED BY



Makale Geçmişi

Gönderim : 31.10.2017

Kabul : 25.11.2017

Yayınlanma : 26.11.2017

1. Bu çalışma, 25. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

2. Yrd.Doç.Dr., Ölçme ve Değerlendirme A.B.D., bahar.sarkin@okan.edu.tr

3. Yrd.Doç.Dr., Ölçme ve Değerlendirme A.B.D., fazilettasdemir@erdogan.edu.tr

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

In Turkey, pedagogical formation programs have been seen as a solution in order to close the era of teachers during different times up to two thousand years. Candidates with a bachelor's degree in any branch have been trained to close the educational system by studying pedagogical formation whose content changes periodically. Unfortunately, these chaos and problems continue to grow with teacher education, and as the pedagogical formation certificate training has been constantly changing over the last few years, the problems continue to increase. Even worse, there are differences between universities on how this program will be implemented and it is also causing problems among academic members. Tambag (2007) stated that criticism is that other individuals do not acquire the professional qualifications of teaching profession adequately because they have to take the certificate of teaching proficiency in a shorter period than the education faculty graduates. Azar (2011) notes that formation programs open up everyone's teaching path and this creates serious concern about raising qualified teachers. The issue of raising qualified teachers in Turkey for many years has existed as one of the important problems related to the education system. It is very important that the training courses are given by field experts and used in a functional way in the future, rather than being influenced by the needs and desires of the students.

Purpose

The aim of this research is to determine the opinions of the teacher candidates who are trained in the formation formation program for the subjects in the measurement and assessment course which is one of the teaching profession courses.

In addition, it is aimed to maintain the course efficiently and to provide the pedagogical formation program as well as the vocational field course to the researchers and experts in the process of rearranging this course. In response to this general objective, "what are the opinions of teacher candidates regarding the place and importance of measurement and evaluation in education within the scope of the course?"

Method

The research is a description study in which teacher candidates' opinions are taken in the direction of the aim. According to Yıldırım and Şimşek (2011), it is investigated with the existence of the subject, and it is a descriptive model to reflect the relationship between the variables unchanged. The research group Recep Tayyip Erdoğan University Faculty of Education has 180 Turkish Language and Literature and Sociology students enrolled in the pedagogical formation program in the academic year 2014-2015. While creating a research group, appropriate sampling method was used for non-random sampling methods. In the study, the opinions of the students in the program about the different variables of the measurement evaluation course were determined with open-ended questions. Content analysis and descriptive analysis techniques were utilized in analyzing the data. In descriptive analysis, it is aimed to present the findings obtained in the research to the reader in an organized and interpreted way (Yıldırım and Şimşek, 2008). The confidence rate calculated to determine the interobserver agreement of the codings was found to be .85.

Findings

This study was carried out in order to determine the opinions of the candidates about the basic concepts of measurement-criterion-evaluation in order to determine the opinions of the students who are educated in the pedagogical formation program during the semester in order to determine the place and importance of measurement and evaluation in the course of the course. When students' answers were examined by researchers, those who did not respond correctly to at least one of the concepts were considered "false", those who responded correctly to one or two comprehension were considered "partially correct" and those who answered correctly in three comprehension were considered "correct".

Table 1. *Distribution of Students' Conscientiousness on Basic Concepts*

Basic concepts	correct		partially correct		false	
	f	%	f	%	f	%
Measurement-criteria-evaluation	102	56.6	54	30	24	13.3

According to Table 1, 102 of the students know the difference between the three concepts, 54 know the most correctly of the concepts, and 24 can not express the difference between the concepts. It has been determined that more than half of the students participating in the program learn the differences between the concepts. The answer to the question "Are the teacher candidates aware of the differences in the types of substances used in the tests", which are different from the sub-objectives of the study, are given according to the accuracy distributions of the responses in Table 2.

Table 2. *Distribution of the Accuracy of the Knowledge of the Characteristics of the Types of the Students*

Item types	correct		partially correct		false	
	f	%	f	%	f	%
true-false, long-responded, short-responded, paired and multiple-choice	97	53.8	53	29.4	30	16.6

According to Table 2, 97 of the students are aware of the nature of each item and the condition in which it is used. 53 of the students know the properties of some of the substance types and 30 say that the types of long-responding substances are valid and reliable. It was determined that more than half of the students participating in the program learned the differences between the types of substances. The answers of the question "What are the problems of the class during the program" of the students who are different from the sub-objectives of the research are determined positively and negatively by the researchers in terms of the assessment and evaluation course and the distributions of the answers are given in Table 3.

Table 3. *Distribution of Evaluations of Students' Questions Across the Program*

Evaluation in terms of Lesson	positive		negative	
	f	%	f	%
	30	16.6	150	83.3

During the program according to Table 3, 150 students reported negative opinions in terms of the lessons they had experienced about the measurement and evaluation course. These negativities are; hard lesson, the fact that the measurement statistic is unnecessary, the concepts are excessive and confused, the existence of unnecessary details, the sense that

teachers do not use30 of the students stated positive opinions in terms of the lessons when they talk about the problems they have experienced about the course.

The answer of the question "How does the measurement and evaluation in education refer to the place of education?" Is determined by the researchers in terms of the assessment and assessment course whether or not the students who are the last of the study's sub goals have become aware of it. Expressions that indicate awareness are objectivity, justice, sensitivity, differences among students, and so on. Expressions indicating that awareness does not occur are not applied, information is not measured by test, class environment is monitored, and so on. Table 4 gives the distributions of responses.

Table 4. *Distribution of Students' Awareness of Education Measurement and Evaluation*

awareness of measurement and assessment	yes		no	
	f	%	f	%
	142	78.8	38	21.2

From the answers given to the question asked about the importance of assessment and evaluation in education at the end of the four week program according to Table 4; It was determined that the measurement and evaluation of 142 students, their awareness, and the awareness of 38 students did not occur.

Discussion & Conclusion

In the formation program, which is completed by the field experts for two to four hours a week, measurement and evaluation courses, students' opinions on the course are examined. Although the majority of the students were concerned about this course at the beginning of the semester related to this course, it was determined that as the course progressed and different perspectives developed, these concerns remained and the lesson seemed to be a positive and contributing lesson in terms of their own professional development. When asked about the differences between the basic concepts of measurement, criterion and evaluation, it was determined that more than half of the students participating in the program learned differences between the concepts. Students agree on the requirements of some of the item types examined in the assessment and assessment course, but also on some others.

In the program, the topics of item types have been examined in six topics; long answer, short answer, true-false, multiple choice and matching. The findings show that more than half of the learners in the research group know each property of items types and the item types in which it is to be used. Some of the students indicate that only long-responding in items types will be valid and reliable. Given that the research group is composed of verbal domain students, this result can be interpreted as the result of the students' prejudice and prejudices. When the pedagogical formation program students' views on the place and importance of the measurement and evaluation course in education were examined, it was concluded that the aim of the course was understood and there was awareness of how the training programs would control the target and content items.

GİRİŞ

Türkiye’de iki binli yıllara kadar farklı zamanlarda dönemin öğretmen açığını kapatmak amacıyla pedagojik formasyon programları çözüm olarak görülmüştür. Herhangi bir branştan lisans derecesine sahip adaylar, içerikleri dönem dönem değişen pedagojik formasyon eğitimi olarak eğitim sisteminin açığını kapatmak için yetiştirilmişlerdir. 1995–1996 öğretim yılında bu sorun herhangi bir lisans programını tamamlayan üniversite mezunlarının, pedagojik formasyonu aranmaksızın doğrudan öğretmen olarak atanmasıyla da çözülmüştür. (Bilir, 2011). YÖK 1997 yılında, öğretmen adayı eğitiminde yeniden yapılandırma ile ilgili aldığı bir karar kapsamında pedagojik formasyon programlarını kaldırarak yine aynı amaç için planlanan tezsiz yüksek lisans programlarını uygulamaya başlamıştır. Dört yıllık lisans eğitimine devam eden öğrencilere yönelik 2006 yılında Tezsiz yüksek lisans programlarında düzenlemeler yapılmış, 2009 yılında alınan kararla da tezsiz yüksek lisans eğitiminde yer alan formasyon derslerini öğrencilerin talepleri doğrultusunda eğitimleri sırasında alabilecekleri onaylanmıştır (YÖK, 1998, 2006, 2009). Yine YÖK’ün 2010 yılında aldığı kararla tezsiz yüksek lisans programları kaldırılarak tekrar pedagojik formasyon eğitimi devam edileceği duyurulmuştur. Bu süreç çok uzun sürmemiş ve 05.04.2012 tarihli Yükseköğretim Genel Kurul Toplantısında “Yeni formasyon sertifika programları açılmamasına ve daha önce açılmasına izin verilen programların da mevcut öğrencilerin işlemleri bittikten sonra kapatılmasına” karar verilmiştir (YÖK, 2012). Ancak, hemen ardından geri adım atılarak pedagojik formasyon sertifikası programına devam edilmiştir. Son olarak da 2013-2014 eğitim öğretim döneminden itibaren alanlara göre kontenjanlar dahilinde öğrencilerin, ÖSYM tarafından yerleştirilmesine karar verilmiştir. Önceki yıllarda akademik başarı ortalamaya göre yerleştirilen öğrenciler yerine, 2013-2014 eğitim öğretim döneminden itibaren Akademik Personel ve Lisansüstü Eğitimi Giriş Sınavı (ALES) puanlarının da kullanılacağı belirtilmiştir. Ayrıca, MEB Talim ve Terbiye Kurulu, 20.02.2014 tarih ve 9 sayılı kararı ile öğretmenliğe kaynaklık eden fakültelerin devam eden öğrencileri için de 2014-2015 öğretim yılından itibaren lisans düzeyinde de formasyon eğitiminin verileceğine karar vermiştir (MEB, 2014). Bugün de öğretmen yetiştirmede ne yazık ki bu karmaşa ve sorunlar devam etmekte ve son birkaç yıl içinde pedagojik formasyon sertifikası eğitimi sürekli değişikliğe uğradığından sorunlar da artarak devam etmektedir. Daha da kötüsü bu programın nasıl uygulanacağı konusunda üniversiteler arasında farklılıklar yaşanmakta ve öğretim üyeleri arasında da sorunlara yol açmaktadır. Formasyon sertifikası programı bir pasta olarak görülmekte ve eğitim bilimleri tarafından yoğunlukla yürütülmesi gereken programda, herkese görev verilerek programın etkililik düzeyi düşürülmektedir. Haris (2000) ve Cobb (1999), öğretmenliğin bireylerdeki değişimin itici gücü olması nedeniyle, öğretmenlerin mesleki gelişim davranışlarının diğer mesleklerdeki gelişimlere oranla daha önemli olduğunu belirtmektedirler. Aydın (1998), bilimsel niteliğinin tartışmalı olduğunu ileri sürerek, öğretmenlik meslek saygınlığı ve özlük hakları açısından formasyon programlarının yakın gelecekte sorunlar oluşturabileceğini savunmuştur. Tambağ (2007), eğitim fakültesi mezunlarından daha kısa sürede öğretmenlik yeterlilik belgesi almaları sebebiyle diğer bireylerin öğretmenlik mesleki yeterliliklerini iyi düzeyde edinmedikleri yönündeki eleştirilerin olduğunu belirtmiştir. Azar (2011), formasyon programları ile herkese öğretmenlik yolunun açıldığını ve bunun nitelikli öğretmen yetiştirme konusunda ciddi endişe yarattığını belirtmektedir. Türkiye’de yıllardır nitelikli öğretmenler yetiştirme konusu, eğitim sistemiyle ilgili önemli problemlerden biri olarak var olmuştur.

Eğitim programlarının etkili olabilmesi, öğrencilerin ihtiyaçları ve isteklerine göre oluşturulmasından çok, alınan derslerin alan uzmanları tarafından verilerek ileride işlevsel bir şekilde kullanılması oldukça önemlidir. Alan yazın incelendiğinde, Tezsiz Yüksek Lisans ve pedagojik formasyon programı öğrencilerinin görüşlerini belirten çeşitli araştırmalar

yapılmıştır. Ceyhan'ın (2003) programa devam eden 66 öğretmen adayı ile yaptığı araştırmada adayların çoğunun programa iş bulmak için devam ettiğini belirtmektedir. Araştırmada adayların programı gerekli (%85), yararlı ve kendilerini program sonunda yeterli gördükleri (%90) sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca öğretmenlik eğitimi almadan öğretmen olmanın yanlış olduğuna inandıklarından etkili bir program olduğu konusunda birleşmektedirler. Peker ve Tambağ (2007) araştırmalarında, okudukları programa ilişkin olumlu görüşlere sahip, ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programı öğrencileriyle çalışmışlar ve öğrenciler programda öğretilen bilgileri kuramsal açıdan anlaşılır bulurken; uygulama açısından zayıf bulduklarını belirlemiştir.

Yapıcı ve Yapıcı'nın (2013) formasyon programına ilişkin olarak metaforları araştırdıkları çalışmalarında, öğrencilerin olumsuz metaforlarını incelendiğinde en yüksek frekansa sahip metaforların zorunluluk, eziyet, boşa harcanmış zaman, özlem, zahmet, para ve yetersizlik olarak belirlenmiştir. Bu bulgular, öğrencilerin iş sahibi olma amacıyla programa devam ettiği sonucunu ortaya koymaktadır. Öğretmen yetiştirmede pedagojik formasyon programına yönelik çeşitli sorunların olduğu bilinmekle birlikte programın ne ölçüde yeterli olduğunun dersler bazında incelenmesi önemlidir. Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme konusundaki yeterlilikleri eğitim sisteminin kalitesi ile doğrudan ilgilidir. Öğretmenin bireyin davranışlarındaki değişikliği sürecin, başında, ortasında ve sonunda izleyebilmesi; ölçme ve değerlendirmeyi önemsemesi ve bu alandaki yeterlilikleri ile mümkündür. Araştırmalara göre Türkiye'deki öğretmenlerin gelişmiş ülkelerin aksine ölçme ve değerlendirmeyi dönüt vermek yerine not vermek olarak gördükleri raporlanmıştır (TIMSS, 2000). Alan yazın incelendiğinde öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamaları konusunda sorunlar yaşadığı, programın hedef, içerik eğitim durumları boyutlarına göre kendilerini daha yetersiz gördükleri ve eğitime ihtiyaçları olduklarını ifade eden farklı çalışmalar bulunmaktadır (Çakan, 2004; Gözütok, Akgün ve Karacaoğlu 2005; Anıl ve Acar, 2008; Yaman, 2011). Öğretmen eğitiminde ve eğitim programlarında yapılan değişikliklerin süreci yürütecek olan öğretmen adaylarına yansiyabilmesi için zihinlerindeki algıların neler olduğunun belirlenmesi önkoşuldur. Bu araştırmanın amacı formasyon programında eğitim alan öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek derslerinden biri olan ölçme ve değerlendirme dersindeki konulara yönelik farkındalıklarını belirlemektir. Ayrıca dersin verimli bir şekilde sürdürülmesi, yeniden düzenlenmesi ve pedagojik formasyon program sürecinin gözden geçirilmesi gerekçesiyle araştırmacılara ve uzmanlara veriler sağlamak amaçlanmıştır. Genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır: Öğretmen adayları;

- ✓ Ölçme, ölçüt ve değerlendirme temel kavramlarını birbirinden ayırabilmekte midir?
- ✓ Testlerde kullanılacak madde türlerinin farklılıklarını bilmekte midir?
- ✓ Program boyunca dersle ilgili karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
- ✓ Eğitimde ölçme ve değerlendirmenin yerini nasıl ifade etmektedir?

YÖNTEM

Araştırma, amacı doğrultusunda öğretmen adaylarının farkındalıklarının belirlendiği bir betimleme çalışmasıdır. Yıldırım ve Şimşek (2011)'e göre konunun var olduğu hali ile araştırılarak değişkenler arasındaki ilişkinin değiştirilmeden yansıtılması betimsel modeli oluşturmaktadır. Araştırmanın analizinde betimsel analizden yararlanılmıştır. Verilerle elde edilen bulguların sadeleştirilmiş, düzenlenmiş ve yorumlanmış bir şekilde raporlanması betimsel analizin amaçlarındandır. Araştırmanın amacı doğrultusunda öğretmen adaylarının farkındalıklarını belirlemek için açık uçlu bir sorular yöneltilmiştir. Bu sorular araştırmada betimsel analiz basamaklarından ilk olarak analiz çerçevesi kurgulamak amacıyla oluşturulmuştur. İkinci adımda verilerin hangi temalar altında düzenleneceği belirlenmiştir.

Üçüncü adımda ölçme ve değerlendirme dersinin eğitimdeki yeri ve önemini belirlemek amacıyla toplanan dokümanlardan elde edilen veriler bu temalara göre düzenlenmiş ve tanımlanarak yorumlanmıştır.

Araştırma Grubu

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi 2014-2015 eğitim öğretim yılında pedagojik formasyon programına kayıtlı 180 Türk Dili ve Edebiyatı ile Sosyoloji bölümü öğrencileri araştırma grubunu oluşturmaktadır. Araştırma grubu oluşturulurken seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Uygun örneklemede, ihtiyaç duyulan büyüklükteki bir grup belirlenene kadar en ulaşılabilir olan yanıtlayıcılardan başlamak üzere örneklem oluşturulur (Büyüköztürk, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010).

Veri Toplama Araçları

Araştırmada, öğrencilerin programındaki ölçme değerlendirme dersinin farklı değişkenlerine ilişkin farkındalıkları açık uçlu sorularla belirlenmiştir. Soruların kapsamı;

- Ölçme ve değerlendirmedeki temel kavramlar (ölçme-ölçüt-değerlendirme)
- Madde türleri (doğru-yanlış, uzun yanıtı, kısa yanıtı, eşleştirmeli ve çoktan seçmeli)
- Ders sürecinde karşılaşılan sorunlar

başlıkları altında toplanmıştır. Öğretmen adaylarının cevapları, araştırmacılar tarafından belirlenen ölçütlere göre oluşturulan gözlem formu dikkate alınarak incelenmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin çözümlenmesinde ise betimsel analiz tekniğinden yararlanılmıştır. Betimsel analizde, araştırmada elde edilen bulguların düzenlenmiş ve yorumlanmış bir şekilde okuyucuya sunulması amaçlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Betimsel analizde verilerin düzenlenmesi dört aşamadan oluşur. Bu aşamalar analiz çerçevesinin belirlenmesi, çerçeveye göre verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması ve bulguların yorumlanmasıdır. Temalara göre elde edilen veriler başlıklar altında birleştirilerek frekansları hesaplanmıştır. Araştırmacılar etki altında kalmamak için bu işlemleri birbirlerinden bağımsız olarak yapmışlardır. Daha sonra bir araya gelen araştırmacılar, belli başlıklar altında değerlendirdikleri görüşleri üzerinde tartışarak uzlaşmışlardır.

Kodlamaların gözlemciler arası uyumunu belirlemek için İftar ve Tekin (1997) tarafından önerilen aşağıdaki formül kullanılmıştır.

$$\text{Gözlemler arası Uyum} = \frac{\text{Görüş Birliği}}{\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş ayrılığı}} \times 100$$

Araştırmacılar arasındaki güvenilirlik oranı .85 olarak bulunmuştur. Gözlemler arası uyumun .80'den yüksek olması nedeniyle araştırmada oluşturulan temaların kullanılabilmesi yargısına varılmıştır (İftar & Tekin, 1997).

BULGULAR

Araştırma grubunda yer alan öğretmen adaylarının açık uçlu sorulara verdikleri cevaplar betimsel analizi yöntemiyle incelenmiş, tematik olarak gruplandırılmıştır. Araştırmanın bulguları, yorum bölümünde ayrıntılı olarak tartışılmıştır. Bulguların yorumlanmasında

öğretmen adaylarının verdikleri yanıtlar alıntı olarak da aktarılmıştır. Araştırma grubunun yanıtları frekans (f) ve yüzde (%) verilerek ifade edilmiş ve yorumlanmıştır. Pedagojik formasyon programında eğitim gören öğrencilerin haftada iki saat olan ve on dört hafta süren “ders kapsamında incelenen konulara göre ölçme ve değerlendirmenin eğitimdeki yeri ve önemine yönelik farkındalıklarını belirlemek” amacıyla yapılan bu çalışmada öncelikle öğretmen adaylarının ölçme-ölçüt-değerlendirme temel kavramlarından ne anladıkları sorulmuştur. Araştırmacılar tarafından öğrenci yanıtları incelenirken kavramlardan en az birine doğru yanıt veremeyenler “yanlış”, bir veya iki kavrama doğru yanıt verenler “kısmen doğru”, üç kavrama da doğru yanıt verenler ise tamamen “doğru” olarak kabul edilmiştir.

Tablo 1. Öğrencilerin Temel Kavramlara İlişkin Bilgilerinin Doğruluğunun Dağılımı

Temel Kavramlar	Doğru		Kısmen Doğru		Yanlış	
	f	%	f	%	f	%
Ölçme-ölçüt-değerlendirme	102	56.6	54	30	24	13.3

Tablo 1'e göre öğrencilerin 102'si üç kavram arasındaki farkı bilmekte, 54'ü kavramlardan en fazla ikisini doğru bilmekte, 24'ü ise kavramlar arasındaki farkı ifade edememektedir. Programa katılan öğrencilerin yarısından fazlasının kavramlar arasındaki farkları öğrendikleri belirlenmiştir.

Temel kavramların doğru kabul edildiği örnek öğrenci yanıtı:

-**Ölçme:** Bir davranışın, bilginin ne derece öğrenildiğini gösteren sayısal verilerdir. Örn: Sınavdan 60 puan almak.

-**Ölçüt:** Ölçme yapacağımız nesne veya davranışa ilişkin kurallar koymaktır. Örn: Sınavda 60 ve üzeri alanlar geçecektir.

-**Değerlendirme:** Davranışın kazanılıp kazanılmadığı hakkında karar vermedir. Örn: Ali matematik dersinden başarılı olmuştur.

Temel kavramların kısmen doğru kabul edildiği örnek öğrenci yanıtı:

-**Ölçme:** Nesnenin belli bir özelliğe sahip olup olmaması.

-**Ölçüt:** Kriter olarak belirlenen not.

-**Değerlendirme:** Ölçme sonuçlarına yorum yapmak.

Temel kavramların yanlış kabul edildiği örnek öğrenci yanıtı:

-**Ölçme:** Öğrencinin 100 puan üzerinden değerlendirilmesi

-**Ölçüt:** Bir testte öğrencinin 70 puan alması

-**Değerlendirme:** Öğrencinin test sonucuna göre puanla ifade edilmesi.

Formasyon programı boyunca ölçme ve değerlendirme dersi kapsamında incelenen konulardan bir diğeri de testlerde kullanılacak madde türleri, hazırlama ilkeleri ve puanlanmasıdır. Madde türleri konusu doğru-yanlış, uzun yanıtli, kısa yanıtli, eşleştirmeli ve çoktan seçmeli maddelerin özellikleri örnekler üzerinde anlatılarak incelenmiştir. Araştırmanın alt amaçlarından diğeri olan “öğretmen adaylarının testlerde kullanılacak madde türlerinin farklılıklarını bilmekte midir” sorunun yanıtı Tablo 2 de yanıtların doğruluk dağılımlarına göre verilmiştir.

Tablo 2. Öğrencilerin Madde Türlerinin Özelliklerine İlişkin Bilgilerinin Doğruluğunun Dağılımı

Madde Türleri	Evet		Kısmen		Hayır	
	f	%	f	%	f	%
Uzun yanıtli, kısa yanıtli, doğru-yanlış, çoktan seçmeli, eşleştirmeli	97	53.8	53	29.4	30	16.6

Tablo 2'ye göre öğrencilerin 97'si her madde türünün özelliğini ve hangi madde türünün hangi durumlarda kullanılacağını bilmektedir. Öğrencilerin 53'ü madde türlerinin bazılarının özelliklerini bilmekte, 30'u ise uzun yanıtı madde türlerinin geçerli ve güvenilir ölçme yapacağını ifade etmektedir. Programa katılan öğrencilerin yarısından fazlasının madde türleri arasındaki farkları öğrendiği belirlenmiştir.

Madde türlerinin özelliklerinin doğru kabul edildiği örnek öğrenci yanıtı:

Uzun yanıtı: Bu madde türü açık uçlu sorulardan oluşur, klasik sınavdır. Cevapları öğrenci oluşturur. Olumlu yönü öğrencilerin bilgileri düzenleme ve birleştirme yeteneğinin de ölçülmesidir.

-Doğru-yanıtı: Bu madde türünde öğrencilerin gerçekleri yargı ve görüşlerden ayırt etmesi ölçülmek istendiği zaman kullanılır. Sorular açık ve anlaşılır olmalı, ifadeler kısa olmalı, maddelerde anlam bakımından olumsuzluk bildiren sözcük italik veya altı çizili olarak verilmelidir. Öğrencilerden yanlış olan ifadenin yanlış olmasının gerekçesi istenmelidir.

-Eşleştirmeli: Bu maddede bir tarafta maddeler diğer tarafta yanıtlar sıralanır. Yönerge açık ve anlaşılır olmalıdır. Madde ve yanıtlar aynı türden olmalıdır. Yanıt listesinde 5-10 öge bulunmalıdır. Madde ve yanıt sayıları eşit olmamalıdır. Yanıt listesinde ifadeler kısa olmalıdır.

-Kısa yanıtı: Cevapları sınırlıdır. Bu türde öğrencinin yanıtı bir ifade, bir sembol, bir kelime veya bir sayı olabilir. Örnek olarak boşluk doldurma söylenebilir.

-Çoktan seçmeli: Bu madde türünde soru verilir ve içerisinde cevabı da bulunan şıklar mevcuttur. Bu madde türü üç kısımdan oluşur:

1.Kök: Genellikle soru cümlesidir.2. Doğru yanıt (cevap): Sorunun cevabını veren bir kelime veya cümledir.3. Çeldiriciler: Sorunun mantıklı yanlış yanıtlarıdır.

Madde türlerinin tüm çeşitlerinin hem üstün hem de sınırlı yönleri vardır.

Madde türlerinin özelliklerinin kısmen doğru kabul edildiği örnek öğrenci yanıtı:

-Madde türlerinden en verimli uzun ve kısa yanıtı olanlardır. Şansa pek yer yoktur. Hem bilgi hem de kişinin düşünsel yorumlarını öğrenme imkânı sunar. Çoktan seçmeli, eşleştirmeli, doğru-yanıt türlerinde ise daha fazla şansa yer vardır. Bu sebeple bilgiyi ölçmek pek güvenilir olmaz.

Madde türlerinin yanlış kabul edildiği örnek öğrenci yanıtı:

-Kullanılacak madde türü uzun yanıtı madde türü olmalıdır. Çünkü edebiyat kısa yanıtlarla anlatılabilecek bir ders değildir.

Araştırmanın alt amaçlarından diğeri olan öğrencilerin "program boyunca dersle ilgili karşılaştıkları sorunlar nelerdir?" sorusunun yanıtı ölçme değerlendirme dersi açısından araştırmacılar tarafından olumlu ve olumsuz olarak belirlenmiş ve Tablo 3'te yanıtların dağılımları verilmiştir.

Tablo 3. Öğrencilerin Program Boyunca Karşılaştıkları Sorunların Ders Açısından Değerlendirilmesinin Dağılımı

Ders Açısından Değerlendirme	Olumlu		Olumsuz	
	f	%	f	%
	30	16.6	150	83.3

Tablo 3'e göre program boyunca öğrencilerin 150'si ölçme ve değerlendirme dersiyle ilgili yaşadıkları sorunlardan bahsederken ders açısından olumsuz görüşler belirtmişlerdir. Bu olumsuzluklar; zor ders, madde analizinin gereksiz olduğu, kavramların fazla olması ve karıştırılması, gereksiz ayrıntıların varlığı, öğretmenlerin kullanmadığı algısı... şeklinde ifade edilmiştir. Öğrencilerin 30'u ise dersle ilgili yaşadıkları sorunlardan bahsederken ders açısından olumlu görüşler belirtmişlerdir. Bu olumlu görüşler; zamanın yetersizliği, daha ayrıntılı anlatım gerekli, görev yapan birçok öğretmen için ölçme ve değerlendirme dersinin hizmet içi

eğitimlerle yinelenmesi, teorik bilgilerin uygulama saati ile daha iyi anlaşılacağı... şeklinde ifade edilmiştir.

Ders açısından olumlu değerlendirilen örnek öğrenci yanıtları:

-Ölçme ve değerlendirme dersini ilk kez görüyorum. Keşke zamanımız daha uzun olsa konuları daha bol örnekle işleyebilesek.

Ders açısından olumsuz değerlendirilen örnek öğrenci yanıtları:

-Ölçme ve değerlendirme dersi çok mu gerekli? Bugüne kadar bu dersin varlığını bilmeyen hocalarımızla geldik. Ne kadar adil değerlendirildik bilinmez. Ancak sonuçta hepimiz buradayız yani bu ders olsa da olmasa da sistem her şekilde devam eder. Bence eğitimde olmalı ama bu kadar formülleştirerek değil, edebiyat öğrencilerine bu anlatımlar gereksiz.

Araştırmanın alt amaçlarından sonucusu olan öğrenciler "Eğitimde ölçme ve değerlendirmenin yerini nasıl ifade etmektedir?" sorusunun yanıtı ölçme değerlendirme dersi açısından araştırmacılar tarafından farkındalık oluşup oluşmadığı şeklinde belirlenmiştir. Farkındalığın oluştuğuna işaret eden ifadeler objektiflik, adalet, duyarlılık, öğrenciler arasındaki farklılık vb.'dir. Farkındalığın oluşmadığına işaret eden ifadeler ise uygulanmıyor, bilgi testle ölçülmez, sınıf ortamı izlenmeli vb.'dir. Tablo 4'te yanıtların dağılımları verilmiştir.

Tablo 4. Öğrencilerin Eğitimde Ölçme ve Değerlendirmenin Yerine İlişkin Farkındalık Oluşum Dağılımı

Ölçme ve Değerlendirme Farkındalığı	Evet		Hayır	
	f	%	f	%
	142	78.8	38	21.2

Tablo 4'e göre on dört haftalık program sonunda eğitimde ölçme ve değerlendirmenin önemine yönelik sorulan soruya verdikleri yanıtlardan; 142 öğrencinin ölçme ve değerlendirme dersine yönelik farkındalığının oluştuğu, 38 öğrencinin ise farkındalığının oluşmadığı belirlenmiştir.

Eğitimde ölçme ve değerlendirmenin yerine ilişkin farkındalığı oluşan öğrenci yanıtları:

-Bu dersi ilk kez görüyorum. Dersi alanlardan olumsuz yanlarını dinledim. Aksine en gerekli derslerden biridir. Milli eğitimde dört yıl ücretli öğretmenlik yapmış biri olarak yaptığım sınavlarda bu bilgileri hiç kullanmadığımı fark ettim. Kullanıldığında daha tutarlı bir değerlendirme yapılacağına karar verdim.

-Ailesinde birçok öğretmen olan biri olarak gerek babamın gerekse ablamın sınav kağıtlarını birçok kez okudum. Puanlama yaparken öğrencileri tanımadığım için adil bir şekilde yapıyordum. Fakat açık uçlu sorularda hiç istenen cevabı vermeyen öğrencilere puan verirken ablamın öğrencinin adını öğrenerek puan verdiğini hiç doğru bir tutum olmadığını düşünüyorum. Sadece bu durumla da sınırlayamam en basiti bu idi. Bu yüzden diyebilirim ki ölçme ve değerlendirme dersi yararlı bir ders oldu.

Eğitimde ölçme ve değerlendirmenin yerine ilişkin farkındalık oluşmayan öğrenci yanıtları:

-Bu dersi almam tabii ki iyi oldu fakat şu görüşe de karşıyım. Bazı hocalar formasyon dersi almada öğretmen olunamayacağını savunuyor. Bence öyle değil, ben altı yıl öğretmenlik yaptım bütün bunları zamanla tecrübeyle zaten öğrendim. Bu dersleri alıp öğretmen olmuş olanlardan da çok daha güzel ders anlattım. Sınav da hazırladım, sorularım da gayet güzeldi. Ben de her türlü sorulardan soruyordum.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Alan uzmanları tarafından haftada ikişer saat olmak üzere on dört hafta boyunca ölçme ve değerlendirme derslerinin tamamlandığı formasyon programında, öğrencilerin derse ilişkin farkındalıkları incelenmiştir. Ölçme ve değerlendirmeler, sistemin kalite kontrolü olup tasarlanana, şu an olanı ve planlananların ilerlemesi açısından vazgeçilmezdir. Miller, Linn ve Gronlund (2009) Öğretme, öğrenme, ölçme ve değerlendirmenin ilişkilerinin öğretim sürecinin içinde gözlemlenebilir olduğunu şu basamaklarla belirtmişlerdir:

- öğretim hedeflerini hazırlama, öğrenme ihtiyaçlarının ön değerlendirmesi,
- öğrenme öğretme gereklerini yerine getirme,
- süreci gözleme ve öğrenme güçlüklerini belirleme,
- öğrenme çıktıları değerlendirme,
- sonuçlar doğrultusunda öğrenme ve öğretim sürecini düzenleme.

Eğitim sisteminde sınıf içi öğrenmelerin ölçme ve değerlendirmesi öğretme ve öğrenmenin niteliğini belirlemek için yapılmaktadır. Aynı zamanda ölçme ve değerlendirme öğrencilere rehberlik açısından öğretim programının etkililiğini ve ileriki eğitim düzeyleri için geri bildirimler sağlar. Yapılan bu araştırma ile de gelecek programlara katkı sağlamak açısından önemli sonuçlar elde edilmiştir. Araştırmayı alan yazında yapılan diğer çalışmalardan farklı kılan formasyon eğitimi alan öğrencilerin ölçme ve değerlendirme dersi ile ilgili farkındalıkları incelenmiş, elde edilen bulgular doğrultusunda birçok adayın ölçme ve değerlendirme dersi ile ilgili farkındalığının oluştuğu sonucuna ulaşılmıştır. Formasyon programındaki ölçme ve değerlendirme dersi ile ilgili alan yazında bu sonuca benzer bir bulguya rastlanmamıştır. Araştırmanın bulguları ile ilgili alan yazında bahsedilen çalışmaların (Ceyhan, 2003; Peker ve Tambağ, 2007; Yapıcı ve Yapıcı, 2013) bulguları arasında doğrudan bir bağlantı olmasa da benzerlikler göstermektedir. Alanyazında geçen birçok çalışmada, formasyon programlarının mesleki farkındalığa katkı sağladığı doğrultusundaki olumlu görüşler bu çalışmada da öğrencilerin ölçme ve değerlendirme dersine yönelik olumlu görüşleriyle örtüşmektedir.

Ölçme, ölçüt ve değerlendirme temel kavramları arasındaki farklar sorulduğunda programa katılan öğrencilerin yarıdan fazlasının kavramlar arasındaki farkları öğrendikleri belirlenmiştir. Öğrenciler, ölçme ve değerlendirme dersinde incelenen madde türlerinin çeşitliliği konusunda hemfikir olurken bazıları hakkında da farklılık göstermektedirler. Programda madde türleri konusu uzun cevaplı, kısa yanıtı, doğru-yanlış, çoktan seçmeli ve eşleştirmeli olmak üzere altı başlıkta incelenmiştir. Bulgular araştırma grubundaki yarıdan fazla öğrencinin her madde türünün özelliğini ve hangi madde türünün hangi durumlarda kullanılacağını bildiğini göstermektedir. Öğrencilerden bazıları yalnızca uzun yanıtı madde türlerinin geçerli ve güvenilir ölçme yapacağını ifade etmektedir. Araştırma grubunun sözel alan öğrencilerinden oluştuğu dikkate alındığında bu sonucun öğrencilerin önbilgilerinden ve önyargılarından kaynaklı olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Öğrencilere program boyunca dersle ilgili karşılaştıkları sorunlar sorulduğunda bir kısmı beklentileriyle örtüşmediğini ve dersten farklı nedenlerle memnuniyetsizliklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu ölçme ve değerlendirme dersiyle ilgili yaşadıkları sorunlardan bahsederken ders açısından olumsuz görüşler belirtmişlerdir. Program boyunca incelenen konular göz önüne alındığında öğrencilerin; sınav hazırlama, madde türleri konularını öncelikli görürken güvenilirlik hesaplama ve madde analizi konularını aynı şekilde gerekli bulmamaktadır. Lisans düzeyinde haftada üç saat işlenen ölçme ve değerlendirme dersi formasyon programında haftada iki saat olarak işlenmiştir. Dolayısıyla bu bulgu, sıkıştırılmış programla yürütülen bu dersin uygulama saatlerinin yetersiz olduğu şeklinde yorumlanabilir. Pedagojik formasyon programı öğrencilerinin ölçme ve değerlendirme dersinin eğitimde yeri ve önemine ilişkin farkındalıkları incelendiğinde, dersin amacının anlaşıldığı ve eğitim

programlarının hedef ve içerik öğelerini nasıl kontrol edileceğinin farkındalığının oluştuğu sonucuna varılmıştır. Formasyon programında önemli noktalardan biri olan, derslerin o alanda uzman olan öğretim elemanları ile yürütüldüğü bu araştırmada, öğrenci görüşlerinin olumlu olmasında katkısı olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda,

- Pedagojik formasyon programında ölçme ve değerlendirme dersinin uygulama saatlerinin artırılarak öğretmen adaylarına daha fazla deneyim kazanma fırsatı verebilecek şekilde yeniden yapılandırılması önerilebilir.
- Öğretmen adaylarının farklı ölçme yöntemlerinden yararlanabilmeleri için onlara hazır, geliştirilmiş ölçme araçlarını hazırlayıp kullanmalarını sağlamak ve başarı testleri ile ilgili uygulamalar yaptırmak faydalı olabilir.
- Program geliştirme ve eğitim politikaları üreten birimlerin öğretmen adaylarının bu görüşlerini de dikkate alarak öğretmen yetiştirmede ikinci boyut olarak uygulanan pedagojik formasyon programlarını planlarken verimliliği arttırmak için eğitim bilimleri derslerine daha fazla yer ayırmaları önerilebilir.

KAYNAKÇA/REFERENCES

- Anıl, D. & Acar, M. (2008). Sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirme sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), ss.44-61.
- Aydın, A. (1998). Eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması ve öğretmen yetiştirme sorunu, *Eğitim Yönetimi*, 15, ss.275-286.
- Azar, A. (2011). Türkiye’de öğretmen eğitimi üzerine bir söylem: nitelik mi? Nicelik mi?, *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1, ss.36-38.
- Bilir, A. (2011). “Türkiye’de Öğretmen Yetiştirmenin Tarihsel Evrimi ve İstihdam Politikaları”. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 44 (2), 223-246.
- Büyüköztürk, Ş. & Çakmak, E. & Akgün, Ö. E. & Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. 7. Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Ceyhan, A. A. (2003). Tezsiz yüksek lisans programındaki öğretmen adaylarının devam ettikleri programa ve öğretmenlik mesleğine ilişkin görüşleri. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), ss.43-58.
- Cobb, V. L. (1999). An international comparison of teacher education. ERIC, Digest No: ED436486.
- Çakan, M. (2004). Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme uygulamaları ve yeterlik düzeyleri: İlk ve ortaöğretim, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), ss.99-114.
- Gözütok, D. & Akgün, Ö. E. & Karacaoğlu, C. (2005). İlköğretim programlarının öğretmen yeterlilikleri açısından değerlendirilmesi. *Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu*, 14-16 Kasım 2005, Kayseri. ss.17-39.
- Haris, A. (2000). What works in school improvement? Lesson from the field and future directions. *Educational Research*, 4(1).
- İftar, G. K. & Tekin, E. (1997). *Tek denekli araştırma yöntemleri*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- MEB. (2014). *Öğretmenlik Alanları, Atama ve Ders Okutma Esasları*, 20/02/2014 tarihli ve 9 sayılı Kurul kararı, Mart 2014-2678 sayılı Tebliğler Dergisi. 18 Nisan 2016 tarihinde

http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_02/08110648_9_cizelgeveesaslar.pdf
adresinden alınmıştır.

- Miller, M. D. & Linn, R. L. & Gronlund, N. E. (2009). *Measurement and Assessment in Teaching*. New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Peker, S. & Tambağ, H. (2007). Ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programına devam eden öğrencilerin bu programa ilişkin görüşleri nelerdir?, *16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Kitapçığı* (cilt 3, ss.654-663). Tokat: Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Tambağ, H. (2007). Ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programına devam eden öğrencilerin bu programa ilişkin görüşleri nelerdir?, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- TIMSS. (2000). TIMSS 1999: International science reports. Boston: International Study Center Lynch School of Education, <http://timss.bc.edu> adresinden 3 Mart 2014 tarihinde indirilmiştir
- Yaman, S. (2011). Öğretmenlerin fen ve teknoloji dersinde ölçme ve değerlendirme uygulamalarına yönelik algıları, *İlköğretim Online*, 10(1), ss.244-256.
- Yapıcı, M. & Yapıcı, Ş. (2013). Öğretmen adaylarının pedagojik formasyona ilişkin metaforları. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 8(8), ss.1421-1429.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. 5.Baskı. Seçkin Yayınları, Ankara.
- YÖK. (2012). <https://basin.yok.gov.tr/files/e561b94bbc01f74205d4a778a6962c35..pdf>, Erişim: 18.04.2016
- YÖK. (1998). *Eğitim Fakülteleri Öğretmen Yetiştirme Programlarının Yeniden Düzenlenmesi*. Ankara: Mart.
- YÖK. (2006). *Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları*. Ankara: Haziran. 16.04.2016
Kaynak:www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/yeni_programlar adresinden alınmıştır.
- YÖK. (2009). Üniversitelerimizde uygulanacak olan “ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programları” açılması için başvuru formu.16.04.2016.
www.yok.gov.tr/egitim/tezsizyl/tezsizyl.pdf adresinden alınmıştır.