

# Okul Yöneticilerinin Bilgi Yönetimine İlişkin Yaklaşımları

## School Managers Approaches To Knowledge Management

**Mehmet Özdoğru**

Okul müdürü, Eskişehir-Odunpazarı ilçesi

**Vicdan Altınok**

Doç.Dr., G.Ü.Gazi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü

### Özet

Bu araştırmanın amacı, okullarda bilgi yönetimine ilişkin okul yöneticilerinin yaklaşımlarını saptamaktır. Çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada, çalışma grubunun belirlenmesinde maksimum çeşitlilik örnekleme tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu 2016-2017 öğretim yılında Eskişehir ili Odunpazarı ilçesinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapan onbeş okul yöneticisinden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak geliştirilen görüşme formuna uzman görüşü doğrultusunda son hali verilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde içerik analizi tekniği kullanılmış ve elde edilen verilerin analizi sürecinde öncelikle, görüşme kayıtları deşifre edilip çözümlenmeler yapılmıştır. Araştırma bulgularına göre, okul yöneticilerinin görevleriyle ilgili yeni bilgiler elde etmek için birden fazla kaynaktan yararlandıkları, bunu sağlarken de en fazla internette yararlanma ve meslektaşlarla bilgi paylaşımı yöntemlerini kullandıkları, okul yöneticilerinin sahip oldukları bilgilere yeni fikirler kattıkları ve bunu da en fazla deneyimli kişilerle görüşerek gerçekleştirdikleri, okul yöneticilerinin okullarında bilgiyi saklamak için en fazla arşiv sistemini daha sonra da bilgiyi yazılı ve görsel olarak kayıt altına aldıkları, okul yöneticilerinin sahip oldukları bilgileri çalışanlarıyla paylaştıkları, bu paylaşımı da en çok sohbet ortamlarında konuşarak gerçekleştirdikleri, okul yöneticilerinin bilgiyi daha etkin kullanmak için bilgi takımları, bilgi çalışanları ve bilgi yöneticileri oluşturmayı düşündükleri ancak okulların çoğunda böyle bir uygulamanın olmadığı görülmüştür. Bu durum, okul yöneticilerinin bilgiyi elde etme, kullanma ve paylaşma boyutlarında yeterli olduğunu ancak bilgiyi daha etkin kullanmak için bilgi takımları, bilgi çalışanları ve bilgi yöneticileri oluşturma konusunda yeterli olmadıklarını göstermektedir. Bilginin daha etkin kullanılması için okul yöneticilerine okullarda bilgi takımları, bilgi çalışanları ve bilgi yöneticileri oluşturma konusunda gerekli eğitimin ve desteğin verilmesi gerekmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** bilgi yönetimi, okul, yönetici.

### Abstract

The purpose of this research is to identify school administrators' approaches to information management in schools. Qualitative research method was used in the study. In the study, the maximum diversity sampling technique was used in determining the study group. The study group of the study consisted of fifteen school administrators working in primary schools in the province of Odunpazarı in Eskişehir province in the 2016-2017 school year. A semi-structured interview form developed by the researcher was used as data collection tool in the research. The interview form developed as a means of data collection in the survey was finalized in line with the expert opinion. In the analysis of the data, the content analysis technique was used and in

the analysis process of the obtained data, the interview records were deciphered and analyzed. According to research findings, school administrators use more than one source to obtain new information about their duties, while most of them use internet and share information with colleagues, school administrators have new ideas about the information they have and this is done with the most experienced people, school administrators have the most archival system in order to keep information in their schools and then they record the information in writing and visually okul yöneticileri, bilgilerini çalışanları ile paylaşmakta, this sharing is realized mostly by talking in chat environment, school administrators thought to create information teams, information workers and information managers to use information more effectively, but most of the schools did not have such an application. This suggests that school administrators are adequate in acquiring, using and sharing information, but not enough to create information teams, knowledge workers and information managers to use the information more effectively. In order to use information more effectively, school administrators need to be given the necessary training and support to build information teams, information workers and information managers in schools.

**Key words:** knowledge management, school, manager.

## Giriş

Çağdaş uygarlığın ulaştığı bilgi düzeyini tanımlamada tam bir görüş birliğine henüz varılmış değilse de, son 20 yıl içerisinde bilim ve teknolojiadaki baş döndürücü gelişmelerin meydana getirdiği bilgi patlaması ve bilgi teknolojilerinin toplumsal ve ekonomik gelişmeye sundukları olanaklar dikkate alındığında, Toffler'in "üçüncü dalga" olarak betimlediği aşamanın "bilgi çağı", bu dönemin öngördüğü toplumun da "bilgi toplumu" olarak adlandırılması uygun görülmektedir (Özden, 2002).

Bilgi çağında bilgiye değer verme "sürekli öğrenme" ilkeleri ile önem taşımaktadır. Bilgi çağı ile örgütlerde kurumsal etkinlik ve hizmet kalitesi yükselirken, bireysel açıdan yaşam kalitesi ve beklenti düzeyleri yükselmiştir. Genel anlamda bilgi düşünme, yargılama, akıl yürütme, okuma, araştırma, gözlem, deney sonucunda elde edilen düşünsel ürün ya da öğrenilen şeydir. Bilgi alınıp satılabilen bir kaynak olarak da değerlendirilmektedir. Ayrıca bilgi bir şeyi ya da bir kimseyi değiştiren enformasyon demektir. Bilgi kurumlar için yaşamsal bir kandır. Kurumsal planlama ve kontrol için vazgeçilmez bir kaynaktır. Bilginin üstünlük sağlayan çok kritik öneme sahip bir örgütsel kaynak olduğu kabul edildiğinden, onun yönetilmesi de şansa bırakılmayacak kadar önemlidir (Barutcugil, 2002).

Bilgi yönetimi, doğru bilginin, doğru zamanda, doğru insanlara ulaştırılması ve çalışanlara, bilginin paylaşılması ve örgüt performansının iyileştirilmesi sürecinde enformasyonun harekete geçirilmesi konusunda yardımcı olunmasına yönelik bilinçli bir stratejidir. Bilgiyi bulmak, anlamak, kullanmak ve değer yaratmak için sistematik bir yaklaşımdır (O'Dell, 1996). Bilgi

yönetimi, bilginin tanımlanması, yorumlanması, dağılımı, kullanımı, koruma süreçleri ve bunun sonucunda ortaya çıkan bilgi yaratımıdır (Jarnett, 1996).

Bilgi yönetimi uygulamalarının amacı örgütlere göre farklılık gösterir fakat genel olarak şu noktada birleşirler; örgütün sahip olduğu bilgi varlıklarından en üst düzeyde yararlanmak ve örgütün entelektüel sermayesini en iyi şekilde değerlendirmektir. Bilgi yönetimi ayrıca rutin tekrarları önleyerek örgüte zaman ve emek yönünden artırım sağlar. Yetki devrini kolaylaştırır, örgütün çevreye karşı esnekliğini artırır, çalışan devrinin yüksek olduğu örgütlerde bilgi kaybını azaltır ve süreklilik sağlayarak yönetim süreçlerinin hızını artırır (Çınar, 2002).

Bilgi yönetimi her zaman kurumun amaçlarının elde edilmesi ile ilişkilendirilir. Amaç belirleme sürekliliği olan bir faaliyettir. Amaç belirlendikten sonra bunlar kurumun bütün düzeyleri, bölümleri, fonksiyonları tarafından paylaşılmalıdır. Amaca ulaşmak için bir yol haritası gereklidir. Alternatif yolları inceleyerek uygun olanı seçme, yol boyunca da değerlendirme her aşamada sürekli bir uygulama olarak yer almalıdır. Bilginin elde edilmesi çok aşamalı bir süreçtir. Veri ile başlar, öğrenmenin en üst ve son ürünü olan akıl ile biter. Elde edilen verileri hızla elden geçirip, kuruma işe ve amaçlarla ilişkili olanları seçmek ve kullanmaktır. Çalışanlar fazla enformasyon sahibi olabilirler ancak işlerine uygulamadıkları sürece bir değer katmaz. Bilgi yönetimi girişiminin başarısı için her şeyden önce örgüt çapında bilinçlenme gerekir. Kurumlarda bilgi yönetimini etkileyen üç temel güç vardır. Bunlar kültür, süreç ve teknolojidir. Kültür, bilgiyi paylaşma, bütünleştirme, kullanma, değerlendirme, ihtiyaç oluşturma ve yaratma aşamalarında önemli rol oynar. En önemli kültür unsuru ise güvendir. Süreç, bilgiyi paylaşma, kullanma ve değerlendirme aktiviteleri için bir anahtardır. Teknoloji, özellikle bilgiye ulaşma ve onu elde etme aşamalarında temel güçtür.

Örgütlerde bilgi yönetimini güçleştiren bir takım faktörler vardır. Bilgi çalışanlarını yönetmeye güçleştiren temel neden ilgili alanlarda yenilik ve değişimin olması, ayrıca teknolojiye de hızlı ilerlemenin olması, yönetici ile bilgi çalışanlarının farklı amaç ve çalışma tarzlarının olmasıdır. Kurumda iyi iletişimin ve etkili işbirliğinin olmaması, planlama ve yönetim tekniklerindeki yetersizlikler, hizmet ve müşteri ihtiyaçlarının dikkate alınmaması, nitelik, insan kaynakları politikası yönetim tarzı ve talebin karşılanması sonrasında da takibin yapıp problemlerin dikkate

alınmaması örgütlerdeki bilgi yönetiminin başarısını olumsuz yönde etkilemektedir. Bilgi toplumunda bilginin etkili bir şekilde kullanılması anlayışının ve değişmelerin eğitim örgütlerinde yaşanması kaçınılmazdır. Bilginin üretildiği, öğretildiği ve sunulduğu yerler olan eğitim örgütleri bilgi toplumunun vazgeçilmez kurumlarıdır (Can, 2002).

Eğitim örgütlerinin etkili bilgi yönetimini gerçekleştirebilmeleri için, her şeyden önce bilgiyi değerlendirme, kullanma ve sürekli geliştirmeyi hâkim kılan bir örgüt kültürünün benimsenmesini sağlamaları gerekmektedir. Bunun yanı sıra yapısal birtakım değişikliklerle, karar verme mekanizmalarında çeşitli fikir ve uygulamaların meydana çıkmasına zemin yaratacak esnek, katılımcı ve paylaşımlı işleyişleri hayata geçirmek zorundadır ( Muratoğlu ve Özmen,2006).

Eğitim kurumları, bilginin en çok farkında olduğu, kullanıldığı ve yeni bilgilerin üretildiği yerlerdir. Bu nedenle bu süreç okullarda rahatlıkla uygulanabilir. Okullarda, bilgiyi etkili kılmak, açığa çıkarmak ve kullanmak için, okul yöneticinin bilgiye meraklı olması ve bilgi temelli bir yönetim hedeflemesi gerekir. Aynı şey öğretmenler için de önemlidir, çünkü öğretmenler bu süreci gerçekleştirecek olan kişilerdir. Aynı zamanda hem yönetim hem de öğretmenler, sürekli araştıran, öğrenen ve sürekli değişmekte olan bilgiyi takip eden kişiler olmalıdırlar (Güçlü ve Sotirofski, 2006).

Okul kültürü açısından bilgi temel bir kaynak olarak görülmelidir. Bilgiyi ön planda tutan bir okul kültüründe bilgi okul yöneticisinin mülkiyetinden çıkmakta, bilgiye ihtiyaç duyan herkes ondan yararlanabilmektedir. Bilgi temelli bir okul kültüründe okul yöneticisi de bilgiyi temel bir değer ve güç olarak görür, bunun etkin paylaşımını sağlar (Çelik, 1999). Okullarda çağın gereklerine uygun etkili eğitimin gerçekleştirilmesinde okul yöneticiliği mesleği literatürde daha önce olmadığı kadar önem kazanmıştır. Okulun bir öğrenen örgüt haline gelmesini sağlayan, okul ve çevresiyle birlikte bir okul topluluğu oluşturan, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini ve öğrencilerin bilgi ve becerilerini en üst düzeye çıkaracak ortamları oluşturan kişi liderlik nitelikleri taşıyan okul yöneticileridir. Okul müdürleri okullarda öğretmen, öğrenci ve diğer çalışanlarla olduğu kadar okul çevresiyle de etkili iletişim ve işbirliği oluşturarak, okulun gelişmesi ve etkili eğitim için bilginin etkili yönetimini sağlayabilir (Muratoğlu ve Özmen, 2005).

Bu araştırmada, okullarda bilgi yönetimine ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri ortaya konulacak ve öneriler sunulacaktır. Araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

- 1.Okul yöneticileri görevleriyle ilgili yeni bilgiler elde etmek için hangi kaynaklardan yararlanmaktadır?
- 2.Okul yöneticileri sahip oldukları bilgilere yeni fikirler katmakta mıdır? Bunu hangi şekilde gerçekleştirmektedir?
- 3.Okul yöneticileri okullarında bilgiyi saklamak için neler yapmaktadır?
- 4.Okul yöneticileri sahip oldukları bilgileri çalışanlarıyla paylaşmakta mıdır?
- 5.Okul yöneticileri kurumlarında bilgiyi daha etkin kullanmak için bilgi takımları, bilgi çalışanları ve bilgi yöneticileri oluşturmakta mıdır?

## **Yöntem**

### **Desen**

Okullarda bilgi yönetimine ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada betimsel tarama modeli benimsenmiştir. Betimsel araştırmalar, olayı olduğu gibi araştırmaya ve var olan durumu belirlemeye çalışan araştırmalardır. Bu tür araştırmalarda, ele alınan durumlar ayrıntılı bir şekilde araştırılmakta, "Ne" oldukları betimlenmeye çalışılmaktadır (Tanrıgen, 2014). Araştırmada tarama modeli kullanılacaktır. Tarama modeli durum tespiti yapılıp var olan şartlar ortaya konulur ve durumu olduğu gibi yansıtmayı esas alır (Yıldırım ve şimşek, 2011).

### **Katılımcılar**

Çalışmada Eskişehir ili merkez Odunpazarı ilçesinde devlet ilkokulu ve ortaokullarında görev yapan okul yöneticilerinin görüşlerine başvurulmuştur. Araştırmaya katılan okul yöneticileri maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Maksimum eşitlilik rneklemesi; evrende incelenen problemle ilgili olarak kendi içinde benzeşik ve farklı durumların belirlenerek çalışmanın bu durumlar üzerinde yapılması olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk vd. 2013). Araştırmaya katılan okul yöneticileri, görüşme formundaki sorulara içtenlikle cevap verebilmeleri adına gönüllülük esasına göre belirlenmiştir. Okul yöneticilerinin kişisel özelliklerine ilişkin bilgiler tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1 Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin demografik bilgileri

Değişkenler	Alt kategoriler	n	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	4	27
	Erkek	11	73
Görev	Okul Müdürü	7	47
	Müdür	8	53
	Yardımcısı		
	1-5 yıl	5	33
	6-10 yıl	4	27
	11-15 yıl	3	20
Yöneticilik Kıdemi	16-20 yıl	1	7
	21 yıl ve üzeri	2	13
	Ön lisans	2	13
	Lisans	10	67
Eğitim Düzeyi	Yüksek		
	Lisans	3	20
Görev Yapılan Okul Türü	İlkokul	9	60
	Ortaokul	6	40
Toplam		15	100

Çalışma grubunda yer alan okul yöneticilerinin dördü kadın ve onbiri erkektir. Okul yöneticilerinin yedisi okul müdürü, sekizi müdür yardımcısıdır. Katılımcıların yöneticilik kademelerine göre dağılımı; 1-5 yıl kıdeme sahip olanların sayısı beş, 6-10 yıl kıdeme sahip olanların sayısı dört, 11-15 yıl kıdeme sahip olanların sayısı üç, 16-20 yıl kıdeme sahip olanların sayısı bir, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olanların sayısı ikidir. Katılımcıların eğitim düzeyine göre dağılımı; ön lisans mezunu iki, lisans mezunu on ve yüksek lisans mezunu üçtür. Katılımcıların görev yaptıkları okul kademesine göre dağılımı; ilkokulda görev yapanların sayısı dokuz ve ortaokulda görev yapanların sayısı altıdır.

## **Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması**

Araştırmada veriler, yarı-yapılandırılmış bir görüşme formu yoluyla elde edilmiştir. Nitel araştırmalarda iç geçerlik, araştırmacının ölçmek istediği veriyi, kullandığı araç ya da yöntemle gerçekten ölçüp ölçemeyeceğine ilişkindir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Görüşme formunun iç geçerliliğini sağlamak için görüşme formu eğitim bilimi uzmanına verilmiş ve incelemesi sağlanarak forma son şekli verilmiştir. Görüşmelere başlamadan önce geçerliliği artırmak amacıyla Türkiye’de bilgi yönetimine ilişkin araştırmalar ve istatistik veriler incelenmiştir. İki okul yöneticisi ile de ön görüşme yapılarak soruların açık ve anlaşılır olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Okul yöneticileriyle yapılan görüşmeler, 2 Mayıs-15 Haziran 2017 tarihleri arasında araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler, okul yöneticilerinden alınan randevular doğrultusunda, duygularını açık ve rahat bir şekilde ortaya koyabilmelerini sağlamak adına, belirlenen zamanlarda kendi okullarında/odalarında ya da istedikleri yerlerde gerçekleştirilmiştir. Görüşme formunun birinci bölümü araştırmaya katılan okul yöneticilerinin kişisel bilgilerinden; ikinci bölümü ise okullarda bilgi yönetimine ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerini belirlemek üzere sorulan 5 sorudan oluşmaktadır. Görüşme formunda katılımcılara çalışmanın amacı kapsamında “okul yöneticilerinin görevleriyle ilgili yeni bilgiler elde etmek için hangi kaynaklardan yararlandıkları”, “yöneticilerin sahip oldukları bilgilere yeni fikirler katıp katmadıkları ve bunu hangi şekilde gerçekleştirdikleri”, “yöneticilerin okullarında bilgiyi saklamak için neler yaptıkları”, “yöneticilerin sahip oldukları bilgileri çalışanlarıyla paylaşıp paylaşmadıkları”, “yöneticilerin kurumlarında bilgiyi daha etkin kullanmak için bilgi takımları, bilgi çalışanları ve bilgi yöneticileri oluşturup oluşturmadıkları” ile demografik özellikleri sorulmuştur.

## **Verilerin Analizi**

Araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir teknik olarak tanımlanır (Büyüköztürk vd. 2012).

Elde edilen verilerin analizi sürecinde öncelikle, görüşme kayıtları deşifre edilip çözümlenmeler yapılmıştır. Görüşmelerden 20 sayfa veri elde edilmiştir. Her bir soru için verilen cevaplardaki ortak noktalar dikkate alınarak çeşitli kodlar oluşturulmuştur. Bağımsız eğitim bilim uzmanının

yaptığı yerleştirmeler ile araştırmacının yaptığı yerleştirmeler karşılaştırılarak araştırmanın güvenilirliği belirlenmiştir. Yapılan karşılaştırma sonucunda yüzde 92 oranında fikir birliği olduğu anlaşılmıştır.

### Bulgular

Bu bölümde okullarda bilgi yönetimine ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Bu doğrultuda okul yöneticilerinin görüşlerinden elde edilen bulgular ayrı tablolar halinde sıralanmıştır.

Okul yöneticilerinin görevleriyle ilgili yeni bilgiler elde etmek için hangi kaynaklardan yararlandıklarına ilişkin görüşlerinin yer aldığı ifadeler Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2. Görevinizle ilgili yeni bilgiler elde etmek için hangi kaynaklardan yararlanıyorsunuz?

S.N	Kodlanmış sorunlar	n
1	İnternette yararlanma	14
2	Meslektaşlarla bilgi paylaşımı	8
3	Görevle ilgili kitapları okuma	7
4	Resmi yazıları ve mevzuatı takip etme	6
5	Akademik yayınların takibi	5
6	Görevle ilgili TV programlarını izleme	1

Tablo 2’ye göre okul yöneticilerinin görevleriyle ilgili yeni bilgiler elde etmek için hangi kaynaklardan yararlandıklarına ilişkin görüşleri; internette yararlanma (n=14), meslektaşlarla bilgi paylaşımı (n=8), görevle ilgili kitapları okuma (n=7), resmi yazıları ve mevzuatı takip etme (n=6), akademik yayınların takibi (n=5) ve görevle ilgili TV programlarını izleme (n=1) şeklindedir. Buna göre okul yöneticilerinin görevleriyle ilgili yeni bilgiler elde etmek için birden fazla kaynaktan yararlandıkları, bunu sağlarken de en fazla internette yararlanma ve meslektaşlarla bilgi paylaşımı yöntemlerini kullandıkları ifade edilmiştir. Bu durum okul yöneticilerinin ifadelerine şu şekilde yansımaktadır:

*“İnternet üzerinden araştırarak edindiğim bilgilerden ve daha deneyimli bir meslektaşına sorarak (Y5)”*

*“Görevimle ilgili kitaplar okuyarak, eğitimle ilgili internet sitelerini takip ederek, idareci arkadaşlarla görüşerek (Y6)”*



*“Meb Talim Terbiye Kurulunun sayfasını takip ediyorum. Memur ve öğretmenlerle ilgili siteleri takip ediyorum. (Y11)”*

*“Güncel olarak mevzuatı takip ederim. Meslektaşlarım ile bilgi paylaşımında bulunuruz. Kişisel ve mesleki gelişimim için akademik makaleleri bildiriler ve kitaplardan faydalanırım (Y3)”*

Yöneticilerin sahip oldukları bilgilere yeni fikirler katıp katmadıkları ve bunu hangi şekilde gerçekleştirdiklerine ilişkin görüşlerinin yer aldığı ifadeler Tablo 3’de yer almaktadır.

Tablo 3. Sahip olduğunuz bilgiye yeni fikirler katar mısınız? Bunu hangi şekilde gerçekleştirirsiniz?

S.N	Kodlanmış çözüm önerileri	n
1	Evet, sahip olduğum bilgilere yeni bilgiler katarım.	15
2	Deneyimli kişilerle görüşerek	11
3	Kurumun amaçlarını göz önünde bulundurarak	9
4	Kendi kendime, tecrübelerimden yararlanarak	8
5	Çalışma arkadaşlarıyla konuşarak	7
6	Okul ve çevre şartlarını dikkate alarak	3
7	İlgili kitapları okuyarak	2

Tablo 3’e göre okul yöneticilerinin sahip oldukları bilgilere yeni fikirler katıp katmadıkları ve bunu hangi şekilde gerçekleştirdiklerine ilişkin görüşleri; evet, sahip olduğum bilgilere yeni bilgiler katarım (n=15), deneyimli kişilerle görüşerek (n=11), kurumun amaçlarını göz önünde bulundurarak (n=9), kendi kendime, tecrübelerimden yararlanarak (n=8), çalışma arkadaşlarıyla konuşarak (n=7), okul ve çevre şartlarını dikkate alarak (n=3) ve ilgili kitapları okuyarak (n=2) şeklindedir. Buna göre okul yöneticilerinin tamamının sahip oldukları bilgilere yeni fikirler kattıkları ve bunu da en fazla deneyimli kişilerle görüşerek gerçekleştirdikleri anlaşılmaktadır. Bu durum okul yöneticilerinin ifadelerine şu şekilde yansımaktadır:

*“Sahip olduğum bilgiye okul ve çevre şartlarını dikkate alarak yeni fikirler eklerim. Bunu kendi kendime, deneyimli ve sorumluluk sahibi insanlarla gerçekleştiririm. Kurumun amaçları yeni fikirler üretmede benim için önemlidir (Y1)”*

*“ Evet, kurumun amaç ve hedefleri doğrultusunda, öğretmen arkadaşlarıma ve deneyimli yönetici arkadaşlarıma danışır, bunları değerlendirir, sonucunda yeni fikirler katarım (Y4)”*

*“Kurumun kendini yenilemesi, geliştirmesi için sahip olunan bilgilere yeni fikirler katılması gerekir. Bunu araştırarak kendi fikirlerimi ortaya koyar, arkadaşlarında fikirlerini dikkate alırım. Kurumun misyonuna, vizyonuna uygun olarak yeni bilgiler edinirim (Y7)”*

*“Evet kitaplar, makaleler, yeni araştırma sonuçları, insanlarla konuşarak ve kurumun ihtiyaçları göz önünde bulundurarak yaparım “Y10)”*

Okul yöneticilerinin okullarında bilgiyi saklamak için neler yaptıklarına ilişkin görüşlerinin yer aldığı ifadeler Tablo 4’de yer almaktadır.

Tablo 4. Kurumunuzda bilgiyi saklamak için neler yapıyorsunuz?

S.N	Kodlanmış çözüm önerileri	n
1	Arşiv sisteminin kullanılması	9
2	Yazılı ve görsel olarak kayıt altına alma	7
3	Dys’nin (Doküman Yönetim Sistemi) kullanılması	6
4	Elektronik ortamda saklama (bilgisayar vb ortamda)	4
5	İdari odalarda saklama	3

Tablo 4’e göre okul yöneticilerinin okullarında bilgiyi saklamak için neler yaptıklarına ilişkin görüşleri; arşiv sisteminin kullanılması (n=9), yazılı ve görsel olarak kayıt altına alma (n=7), Dys’nin (Doküman Yönetim Sistemi) kullanılması (n=6), elektronik ortamda saklama (bilgisayar vb ortamda) (n=4) ve idari odalarda saklama (n=3) şeklindedir. Buna göre okul yöneticilerinin okullarında bilgiyi saklamak için en fazla arşiv sistemini daha sonra da bilgiyi yazılı ve görsel olarak kayıt altına aldıkları söylenebilir. Bu durum okul yöneticilerinin ifadelerine şu şekilde yansımaktadır:

*“ Kurumumuzda bilgileri saklarken ilk olarak yazılı ve görsel olarak kayıt altına alırız. Daha sonra kurumumuza ait arşiv sisteminde güvenli bir şekilde saklarız (Y12)”*

*“Okulumuzda önceden oluşturulan arşiv sisteminin kurumumuzla ilgili bilgilerin muhafaza edilmesini sağlıyoruz. Ayrıca DKY sistemini okulumuzda bilgi güvenliğini sağlamak için aktif bir şekilde kullanıyoruz (Y13)”*

*“Bilgiyi saklamak için bilgisayarları, arşiv sistemini ve Doküman Yönetim Sistemini (DYS) kullanıyoruz (Y15)”*

Okul yöneticilerinin sahip oldukları bilgileri çalışanlarıyla paylaşmalarına ilişkin görüşlerinin yer aldığı ifadeler Tablo 5’de yer almaktadır.

Tablo 5. Sahip olduğunuz bilgileri çalışanlarınızla paylaşır mısınız? Bu paylaşmayı nasıl gerçekleştirmektesiniz?

S.N	Kodlanmış çözüm önerileri	n
1	Evet, paylaşırım	15
2	Sohbet ortamlarında konuşarak paylaşırım	9
3	Toplantı yaparak paylaşırım	8
4	Sosyal medyayı kullanarak paylaşırım	7
5	Yazılı ve görsel olarak paylaşırım	5

Tablo 5'e göre okul yöneticilerinin okullarında bilgiyi çalışanlarıyla paylaşımlarına ilişkin görüşleri; evet, paylaşırım (n=15), sohbet ortamlarında konuşarak paylaşırım (n=9), toplantı yaparak paylaşırım (n=8), sosyal medyayı kullanarak paylaşırım (n=7) ve yazılı ve görsel olarak paylaşırım (n=7) şeklindedir. Buna göre okul yöneticilerinin sahip oldukları bilgileri çalışanlarıyla paylaştıkları, bu paylaşımında en çok sohbet ortamlarında konuşarak gerçekleştirdikleri ifade edilmiştir. Bu durum okul yöneticilerinin ifadelerine şu şekilde yansımaktadır:

*“Sahip olunan bilgilerin ve iyi örneklerin paylaşılması gerektiğine inanıyorum. Yeri ve zamanı geldiğinde sözlü olarak sahip olduğum bilgileri çalışanlarımla paylaşıyorum (Y7)”*

*“Sahip olduğum bilgiyi çalışanlarımla paylaşmaktan kaçınmam. Bu paylaşımı sohbet ortamlarında konuşarak ve whatsapp gibi iletişim kanallarıyla gerçekleştiririm (Y1)”*

*“Paylaşırım, öğretmenler odasında yapılan toplantılarda, oysal paylaşım sitelerinde, idari odalarda bilgi paylaşımı yaparım (Y2)”*

Okul yöneticilerinin kurumlarında bilgiyi daha etkin kullanmak için bilgi takımları, bilgi çalışanları ve bilgi yöneticileri oluşturmalarına ilişkin görüşlerinin yer aldığı ifadeler Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6. Bir yönetici olarak kurumunuzda bilgiyi daha etkin kullanmak için bilgi takımları, bilgi çalışanları ve bilgi yöneticileri oluşturmakta mısınız, düşünür müsünüz?

S.N	Kodlanmış çözüm önerileri	n
1	Evet, düşünürüm	13
2	Okulumda bilgi takımları, bilgi çalışanları ve bilgi yöneticileri yok.	9
3	Deneyimli öğretmenlerden oluşmuş bilgi takımım var	2

Tablo 6'ya göre okul yöneticilerinin kurumlarında bilgiyi daha etkin kullanmak için bilgi takımları, bilgi çalışanları ve bilgi yöneticileri oluşturmalarına ilişkin görüşleri; evet, düşünürüm (n=13), okulunda bilgi takımları, bilgi çalışanları ve bilgi yöneticileri yok (n=9) ve deneyimli öğretmenlerden oluşmuş bilgi takımım var (n=9) şeklindedir. Buna göre okul yöneticilerinin kurumlarında bilgiyi daha etkin kullanmak için bilgi takımları, bilgi çalışanları ve bilgi yöneticileri oluşturmayı düşündükleri ancak okulların çoğunda böyle bir uygulamanın olmadığı ifade edilmiştir. Bu durum okul yöneticilerinin ifadelerine şu şekilde yansımaktadır:

*“Bilginin daha etkin kullanılması için okulunda bu tür uygulamaları yapmayı düşünürüm. Bilginin uygulamaya dönük olarak daha sistemli kullanılması için bu tür çalışmaların faydalı olacağına inanıyorum (Y14).*

*“Bilgi takımı oluşturmayı düşünürüm. Şu an okulunda bilgi takımına benzer bir ekibim var. Okul içerisinde deneyimli sorumluluk sahibi öğretmenlerden oluşan bir ekibim var. Yapmayı düşündüklerim olsun, bilgi paylaşımı olsun, paydaşların en etkili şekilde ulaşma yolunda izleyeceğimiz yöntemleri belirleriz. Ama daha sistematik olması için bilgi takımı kurmayı düşünürüm (Y1)”*

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Bu çalışmanın amacı, okullarda bilgi yönetimine ilişkin okul yöneticilerinin yaklaşımlarını saptamaktır. Bu amaca ulaşmada ilköğretim okullarının yöneticileriyle görüşmeler yapılmıştır. Araştırmaya göre okul yöneticilerinin görevleriyle ilgili yeni bilgiler elde etmek için birden fazla kaynaktan yararlandıkları, bunu sağlarken de en fazla internetten yararlanma ve meslektaşlarla bilgi paylaşımı yöntemlerini kullandıkları, okul yöneticilerinin sahip oldukları bilgilere yeni fikirler kattıkları ve bunu da en fazla deneyimli kişilerle görüşerek gerçekleştirdikleri, okul yöneticilerinin okullarında bilgiyi saklamak için en fazla arşiv sistemini daha sonra da bilgiyi yazılı ve görsel olarak kayıt altına aldıkları, okul yöneticilerinin sahip oldukları bilgileri çalışanlarıyla paylaştıkları, bu paylaşımı da en çok sohbet ortamlarında gerçekleştirdikleri, okul yöneticilerinin bilgiyi daha etkin kullanmak için bilgi takımları, bilgi çalışanları ve bilgi yöneticileri oluşturmayı düşündükleri ancak okulların çoğunda böyle bir uygulamanın olmadığı ifade edilmiştir. Samancıoğlu, vd. (2010), Argon ve Demirer (2015), Elçi (2015) ve Erten (2006) da yapmış oldukları çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşmışlardır.

Elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, okul yöneticilerinin görevleriyle ilgili yeni bilgiler elde etmek için birden fazla kaynaktan yararlandıkları, bunu sağlarken de en fazla internetten yararlanma ve meslektaşlarla bilgi paylaşımı yöntemlerinin öne çıktığıdır. Bununla birlikte görevle ilgili kitapları okuma, resmi yazıları ve mevzuatı takip etme, akademik yayınların takibi ve görevle ilgili TV programlarını izlemenin de okul yöneticilerinin görevleriyle ilgili yeni bilgiler elde etmek için yaptıkları diğer faaliyetlerdir.

Sahip olduğunuz bilgiye yeni fikirler katar mısınız? Bunu hangi şekilde gerçekleştirirsiniz? sorusuna verilen cevaplardan da yola çıkarak, araştırmaya katılan okul yöneticilerinin tamamının sahip oldukları bilgilere yeni fikirler kattıkları ve bunu da en fazla deneyimli kişilerle görüşerek gerçekleştirdikleri anlaşılmaktadır. Bununla birlikte okul yöneticilerinin sahip oldukları bilgilere yeni fikirler katarken kurumun amaçlarını göz önünde bulundurdıkları, kendi tecrübelerinden yararlandıkları, çalışma arkadaşlarıyla konuştukları, okul ve çevre şartlarını dikkate aldıkları ve ilgili kitapları okuyarak gerçekleştirdikleri söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen bir başka sonuca göre okul yöneticilerinin okullarında bilgiyi saklamak için en fazla arşiv sistemini kullandıkları daha sonra da bilgiyi yazılı ve görsel olarak kayıt altına aldıkları anlaşılmaktadır. Dys'nin (Doküman Yönetim Sistemi) kullanılması, elektronik ortamda saklama (bilgisayar vb ortamda) ve idari odalarda saklama yöntemlerinin de okul yöneticileri tarafından bilgiyi saklamak için kullanıldığı görülmektedir.

Bu araştırmanın ortaya koyduğu diğer bir sonuç ise okul yöneticilerinin sahip oldukları bilgileri çalışanlarıyla paylaştıkları, bu paylaşımı da en çok sohbet ortamlarında konuşarak gerçekleştirmektedir. Bununla birlikte okul yöneticilerinin sahip oldukları bilgileri çalışanlarıyla paylaşmayı toplantı yaparak, sosyal medyayı kullanarak ve yazılı, görsel olarak gerçekleştirmektedir.

Bir yönetici olarak kurumunuzda bilgiyi daha etkin kullanmak için bilgi takımları, bilgi çalışanları ve bilgi yöneticileri oluşturmakta mısınız, düşünür müsünüz? sorusuna verilen cevaplardan da yola çıkarak, araştırmaya katılan okul yöneticilerinin kurumlarında bilgiyi daha etkin kullanmak

için bilgi takımları, bilgi çalışanları ve bilgi yöneticileri oluşturmayı düşündükleri ancak okulların çoğunda böyle bir uygulamanın olmadığı anlaşılmaktadır.

Araştırmadan elde edilen tüm bu sonuçlara dayanarak okul yöneticilerinin görevleriyle ilgili yeni bilgiler elde etmek için birden fazla kaynaktan yararlandıkları, bunu sağlarken de en fazla internetten yararlanma ve meslektaşlarla bilgi paylaşımı yöntemlerini kullandıkları, okul yöneticilerinin sahip oldukları bilgilere yeni fikirler kattıkları ve bunu da en fazla deneyimli kişilerle görüşerek gerçekleştirdikleri, okul yöneticilerinin okullarında bilgiyi saklamak için en fazla arşiv sistemini daha sonra da bilgiyi yazılı ve görsel olarak kayıt altına aldıkları, okul yöneticilerinin sahip oldukları bilgileri çalışanlarıyla paylaştıkları, bu paylaşımı da en çok sohbet ortamlarında konuşarak gerçekleştirdikleri, okul yöneticilerinin bilgiyi daha etkin kullanmak için bilgi takımları, bilgi çalışanları ve bilgi yöneticileri oluşturmayı düşündükleri ancak okulların çoğunda böyle bir uygulamanın olmadığı görülmüştür. Bu durum, okul yöneticilerinin bilgiyi elde etme, kullanma ve paylaşma boyutlarında yeterli olduğunu ancak bilgiyi daha etkin kullanmak için bilgi takımları, bilgi çalışanları ve bilgi yöneticileri oluşturma konusunda yeterli olmadıklarını göstermektedir. Bilginin daha etkin kullanılması için okul yöneticilerine okullarda bilgi takımları, bilgi çalışanları ve bilgi yöneticileri oluşturma konusunda gerekli eğitimin ve desteğin verilmesi gerekmektedir.

## **Kaynakça**

- Argon, T. ve Demirer, S. (2015). *Okul yöneticilerinin bilgi yönetimi ve insan kaynaklarını yönetimi yeterlikleri*. AIBU Journal of Social Sciences, 2015, Vol:15, Year:15, Issue: 3, 15: 221-264
- Barutcugil, İ. (2002). *Bilgi Yönetimi*. İstanbul: Kariyer Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, N. (2002). *Eğitim Örgütlerinde İnsan Kaynakları Yönetiminin Bütünleştirme İşlevi İle İlgili Görevleri*, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 5, 12-28
- Çelik, V. (1999). *Eğitimsel Liderlik*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Çınar, İ. (2002). *Eğitim Yöneticilerinin Bilgi Yönetimindeki Yeterlikleri*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

- Elçi, S.(2015). *Okul yöneticilerinin bilgi yönetimi yeterliliklerinin değerlendirilmesi*. Zirve Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi.
- Erten, P. (2006). *Okul yöneticilerinin bilgi yönetimine etkili kullanabilme becerileri*. Fırat Üniversitesi Yüksek Lisans Tezi.
- Güçlü, N. ve Sotirofski, K. (2006). *Bilgi Yönetimi, Türk Eğitim Bilimleri Dergisi Güz*, 4(4), 351-371.
- Jarnett, L. De.( 1996). *Knowledge the Latest Thing, Information Strategy*, The Executives Journal, Vol. 12, 1996, 3-5.
- Muratoğlu, V. ve Özmen, F. (2006). *Eğitim Örgütlerinde Bilgi Yönetimi Stratejileri – Yas ve Okul Turu Değişkenlerine Gore Eğitimci Görüşleri (Tunceli İli Örneği)*, Bilgi Teknolojileri Kongresi IV-Akademik Bilişim 2006, 58-63, Denizli, Pamukkale Üniversitesi.
- O'dell, C. (1996). *A Current Review of Knowledge Management Best Practices*, Conference on Knowledge Management and the Transfer of Best Practices, Business Intelligence, London.
- Öğüt, A. (2001). *Bilgi Çağında Yönetim*. Ankara: Nobel Dağıtım
- Özden, Y. (2002). *Eğitimde Dönüşüm: Eğitimde Yeni Değerler*. (4. Baskı), Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Samancıoğlu, M. vd. (2010). *Okul yöneticilerinin bilgi yönetimi stratejilerini kullanma düzeyleri*. Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. Yıl:3, Sayı:4.
- Tanrıöğen, A. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (8. Baskı)*. Ankara: Seçkin.

# **A Quantitative Investigation of the Factors Affecting Innovation Perceptions of Teacher Candidates**

**Mehmet Ali Çorlu Emin Aydın Kamil Arif Kırkıç**

## **ABSTRACT**

The aim of this paper is to investigate the innovation perceptions of teacher candidates. The sample comprises of 189 second year students in the science, mathematics and social sciences teaching departments. The data collection tools are the Turkish version of the Individual Innovativeness Scale (IIS), and the Domestic Factors Inventory. Regression analysis is the main data analysis techniques. Results yielded a regression model in which the most powerful determinant for innovation perception emerged as openness to experience.

**KEYWORDS:** Innovativeness perception, Personality variables, Teacher education,

## **Öğretmen Adaylarının Yenilikçilik Algılarını Etkileyen Etkenler Üzerine Nicel bir**

### **Araştırma**

#### **ÖZ**

Bu çalışmanın amacı öğretmen adaylarının yenilikçilik algılarını araştırmaktır. Çalışmaya fen bilimleri, matematik ve sosyal bilimler öğretmenliği alanlarından 189 öğretmen adayı katılmıştır. Veri toplama araçları Biriysel Yenilikçilik Ölçeği'nin Türkçe versiyonu ve ailesel etkenler envanteridir. Regresyon analizi veri analizi yöntemi olarak kullanılmıştır. Analizin ikinci



döngüsü sonucunda yenilikçilik algısının en güçlü yordayıcısı olarak tecrübeye açıklık değişkeni ortaya çıkmıştır.

**ANAHTAR KELİMELER:** Yenilikçilik algısı, Kişilik değişkenleri, Öğretmen eğitimi

## **Introduction**

Teacher training carry a vital role in the development of the 21st century skills and positive attitudes towards innovation in the next generation. Developing innovation/entrepreneurship skills is important for a country's vision for its integration to the technologically developed international community. Preservice training of future science and mathematics teachers is especially important since the highly qualified technology workforce is the outcome of high quality education at the pre-university level.

Creativity is defined as the capability or act of conceiving something original or unusual, while innovation is the implementation or creation of something new that has realised value to others (Hunter, 2013). Innovativeness, according to Hunter's distinction is being one step ahead of being creative as a result of the added value dimension. It is clear that there is a distinction between creativity and innovativeness, nevertheless in practice these words frequently are used interchangeably. There is evidence that creativity relates to organisational innovation and effectiveness (Amiable, 1996; Scott & Bruce, 1994). Studies on innovative/creative perception/self efficacy are generally available in the areas of business and engineering education (e.g. Wang, & Lin, 2012; Sung & Choi, 2009; Stajkovic & Luthans, 1998; Scott & Bruce,

1994) but there is less concern on teachers' perceptions (e.g. Mathisen & Bronnick, 2009).

Because of the increasing interest in investigating creativity and innovation, in recent studies various predictors of creativity and individual innovativeness have been examined (Choi, 2007; George & Zhou, 2001; Lim & Choi, 2009; Tierney, Farmer, & Graen, 1999). Personality traits as a factor for innovation perception is a relatively new area of inquiry (Sung & Choi, 2009). To investigate the influence of personality variables on innovative/ creative performance, the Big Five model of personality was a popular instrument which defines personality as consisting of five dimensions as the name implies (i.e. extraversion, agreeableness, conscientiousness, emotional stability, and openness to experience) (e.g. James & Mazerolle, 2002; McCrae & Costa, 1997; George & Zhou, 2001; Sung & Choi, 2009).

There is growing evidence that students' information processing is different than past in the present time. Managing complex and diverse nature of today's problems needs flexible people who have innovative ideas. Teachers, therefore, need to have innovative teaching skills to make ideas and content more interesting for teaching the 21st century skills as well as for designing their pedagogy to encourage their students to think creatively and innovatively. In other words, teachers are required to 'teach creatively' and 'teach creativity' at the same time (Azzam, 2009).

### **Aim of the study**

Studies on attitudes and performance related to innovation are generally available in the areas of business and engineering education (e.g. Wang, & Lin, 2012; Stajkovic & Luthans, 1998) but there are less work in the area of education (e.g. Mathisen & Bronnack, 2009). Public tendency about innovativeness is to link it more to the quantitative sciences. People in the social sciences are generally perceived to be as more conservatively oriented (Shermer, 2016, March 01) and as having distanced from technological advances. It is acknowledged that those being trained as teachers may not fully represent all the social sciences people. We still think that studying the innovation perceptions of student teachers in the area of social sciences (i.e. teacher of social studies) can be one way of exploring the degree of truth in this generalisation. Similar arguments can be put forward for the relationship between students in science majors and science teacher candidates and for mathematician candidates and mathematics teacher candidates. Another interesting issue here is the epistemological differences amongst the areas mathematics, hard sciences and social sciences. For instance, knowledge generation in hard sciences (e.g. physics) is based more likely on inductive methods, whereas in mathematics deductive thinking is dominant (Yildirim, 1988). Although when it comes to pedagogy of these areas, epistemological differences tend to vanish (Robson, 1993), we believe, it is still worth exploring the possible differences.

There is evidence that innovation perception is related to personality variables (James & Mazerolle, 2002; Sung & Choi, 2009). There is an obvious evidence of a strong relationship in the literature between individuals' family background variables and their educational development (Gottfried, Fleming, & Gottfried, 1994; Grolnick,

Friendly, & Bellas, 2009). There is, however, less concern on other variables that can shape personality as possible predictors of innovation perception and/or performance. Family attitude towards the student is one such variable for which the distinction is generally made between protective, oppressive or democratic attitudes. Geographical background and family type are other two variables of such kind that might have an influence of some degree. Therefore, we also wish to explore if such a relationship exists between domestic factors including family attitude, family type and geographical background (Table 1).

**Table 1. Options in the domestic factors inventory**

<b>Geographical</b>		
<b>Family Attitude</b>	<b>Background</b>	<b>Family Type</b>
Protective	Village-Small town	Big family
Democratic	Big city	Nuclear family
Oppressive	City	Other
Inconsistent behavior		

In the light of these arguments, the aim of the present study is to investigate student teachers' perceptions about innovation in the general sense, not particularly limited to teaching. These descriptions of innovation perceptions will also be made with respect to area of teaching (mathematics, science and social science). We also wish to

explore how teacher candidates' personality characteristics and domestic factors are related to their innovation perceptions.

## **Method**

A quantitative research design was selected for this research study. The study collects data from a state university in Istanbul. The sample comprises of 189 second year students in the science teaching (n=69), mathematics teaching (n=62) and social sciences teaching (n=58) departments. These departments are in the first three in the rankings of the university entrance examination so these students are among the country's very successful teacher candidates. The data collection tools are the Turkish versions of the Individual Innovativeness Scale (IIS) (Kılıçer & Odabaşı, 2010), the domestic factors inventory which is comprised of three fully structured questions: (1) How do you describe your family attitude towards yourself? (2) What type of location were you raised in? and (3) What is your family type? (Table 1) and the Big Five Personality Scale (Big5) (Morsümbül, 2004).

For the current study, correlational research design was used. Descriptive statistics, correlational statistics and multiple linear regression (Frankel, Wallen, & Hyun, 2012) is the main techniques for data analysis. Correlation coefficients between the dependent and independent variables were calculated before the regression analysis. The relationship between a single outcome variable (dependent) and at least two or more predictor variables (independent) are generally examined by a multiple linear regression approach (Creswell, 2003). In this study, we investigated the relationships

between the IIS (the single dependent variable) and five independent variables: the five subscales (extraversion vs. introversion, agreeableness vs. antagonism, conscientiousness vs. lack of direction, emotional stability vs. neuroticism, openness vs. closedness to experience) of the big5 personality inventory, the three domestic factors and department of study. The calculated reliability scores for the big5 subscales varies between 0.73 and 0.84 (Morsümbül, 2004), and it is 0.77 for the IIS (Table 2).

**Table 2. Descriptive statistics and the reliability scores of IS and big5. (N=202)**

	Scales	RS	Mean	SD
BF1	Agreeableness	0.747	23.96 /30.00	8.57
BF2	Extraversion	0.839	25.31 /30.00	3.52
BF3	Contentiousness	0.832	21.43 /30.00	4.20
BF4	Openness	0.805	22.13 /30.00	4.75
BF5	Emotional Stability	0.737	20.11 /30.00	4.00
Big5	Total	0.823		
IIS	Innovativeness	0,772	72.27 /100.00	4.27

### 3. Findings

#### *Descriptive statistics*

Means and standard deviations of the big5 scale and IIS were calculated (Table 1) and the results indicated that highest score is in the extraversion (M=25.31) and the lowest is in the emotional stability subscales. The value of 72.27 in the IIS indicates an “early adapters” level (one level before the “innovators” level) (Kılıçer & Odabaşı, 2010) for the teacher candidates in general. Means and standard deviations were also calculated with respect to the subject area of teaching (Table 3) which yielded no noteworthy differences.

**Table 3. Descriptive statistics with respect to the subject area of teaching**

	Science Teaching		Mathematics Teaching		Social Sciences Teaching	
	M	SD	M	SD	M	SD
Agreeableness	24,7	3,18	23,9	2,81	23,06	4,68
Extraversion	19,21	4,89	18,71	4,82	18,74	5,04
Contentiousness	21,7	4,72	21,76	4,51	20,78	5,15
Emotional Stability	20,66	4,21	20,05	4,52	19,26	4,07
Openness	22,24	3,6	21,6	4,44	22,43	4,28
Innovativeness	72,51	8,38	71,14	7,86	70,43	9,99

*Correlational analyses*

The correlation coefficients were calculated to describe the isolated relationship between the dependent (IIS) and several independent variables (Huck 2011). The results of the calculations of the Pearson Product moment correlations indicated low to mediocre statistically significant relationships between innovativeness perception and all five personality traits (Table 4).

**Table 4. Pearson Correlation Coefficients (R) between IIS and Big5 (Two tailed)**

	Ag	Ex	Co	E S	Op	In	DoS	FA	FB	GB
Agreeableness	1.00	.072	.317**	.251**	.44	.49**	-.163**	-.131	-.06	.072
Extraversion		1.00	.200	.261**	.22**	.29**	-.045	.005	-.07	.141
Conscientiousness			1.00	.061	.14**	.22**	-.074	-.099	.09	-.072
Emotional Stability				1.00	.09	.22**	-.153**	-.182**	-.09	.051
Openness					1.00	.62**	.039	.042	-.00	.072
Innovativeness						1.00	-.089	.116	-.07	.051



Department of study	1.00	.036	-.10	-.18*
Family Attitude		1.00	-.04	-.03
Family Background			1.00	.07
Geographical background				1.001

\*\* Significant at  $p < .005$

#### *Model fit with respect to innovation perception scores*

The result of regression is a generalization, which represent the best prediction of dependent variable from several continuous independent variables (Thompson, 2008). We used, in the present study, a multiple linear regression model. Our dependent variable is the innovativeness perception (IIS) and we wished to investigate whether or not and if so, the degree to which the dependent variable is predictable from the independent variables, namely, the big5 personality traits, domestic factors including family attitude, family type and geographical background, and the department of the teacher candidates. We preferred to use the standard technique and put all the variables to the model initially and excluded the variables that did not fit to the model until reaching the equation that can optimally predict the dependent variable. Data were checked, before the analysis, for the regression's assumptions; i.e, normality of residuals, and multicollinearity threat.

**Regression statistics -First run**

In the first run of the regression statistics all of the independent variables were included. It was found that 50% of the variation in the dependent variable is explained by the independent variable. Moreover as the Durbin-Watson value of 1.841 is in between 1.5 and 2.5, we concluded that there is no autocorrelation in the residuals (Durbin & Watson, 1951) (Table 5). Moreover, the statistically significant F value of 18.370 in the IIS analysis of variance (ANOVA) table indicates that the model was statistically significant (Table 6).

		Std. Error of the Estimate		Change Statistics					
R	Adjusted R Square			Sig. F Change	R Square Change	F Change	df1	df2	Durbin-Watson
0,703	0,495	0,468	6,392	0,495	18,370	9	169	0,000	1,841

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p
Regression	6.756.39	9	750.71	18.37	0.00

Residual	6.906.44	169	40.86
Total	13.662.83	178	

Variance inclusion factor and tolerance values are considered as important criteria for the selection of the predictor variables to be included in the model: the maximum acceptable VIF value is 10 and minimum acceptable tolerance value is 0.1 (Cohen, Cohen, West, & Aiken (2003) (Table 7). Results indicate that VIF values are acceptable to be included in the model but three independent variables, *family background*, *geographical background*, and *department of study* failed have tolerance values less than 0.1. Hence they were excluded from the model.

**Table 7. Coefficient analysis (first run)**

	Unstandardised		Standardised		t	p	Correlations		
	Coefficients		Coefficients				Part	Tolerance	VIF
	B	Std. Error	Beta						
(Constant)	25.051	5.894			4.251	0			
Agreeableness	0.569	0.165	0.236		3.440	0.001	0.492	0.256	0.188
Extraversion	0.245	0.105	0.137		2.327	0.021	0.286	0.176	0.127
Conscientiousness	0.175	0.109	0.095		1.604	0.111	0.219	0.122	0.088
Emotional Stability	0.165	0.122	0.081		1.354	0.178	0.218	0.104	0.074
Openness	0.96	0.138	0.448		6.944	0	0.615	0.471	0.38
Family Attitude	1.506	0.534	0.160		2.822	0.005	0.116	0.212	0.154

Family	-1.058	1.598	-0.037	-0.662	0.509	-	-0.051	-
Background						0.065		0.036
Geographical	0.079	0.732	0.006	0.107	0.915	0.058	0.008	0.006
Background								
Department of	-0.305	0.409	-0.043	-0.745	0.457	-	-0.057	-
study						0.089		0.041

### *Regression statistics -Second run*

After the exclusion of the three independent variables, the regression statistics was redone with the remaining variables, i.e. *five domains of Big5* and *family attitude*. It was found that 47% of the variation in the dependent variable is explained by the independent variable. Moreover as the Durbin-Watson value of 1.832 is in between 1.5 and 2.5, it was concluded that there is no autocorrelation in the residuals (Durbin & Watson, 1951) (Table 8). Moreover, the statistically significant F value of 32.78 in the IIS analysis of variance (ANOVA) table indicates that the model was statistically significant (Table 9).

**Table 8: Model Summary (Second run)**

R	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics			F	df1	df2	Durbin-Watson
			Sig. F Change	R Square Change	F Change				
0.686	0.471	6.319	0.471	32.777	5	184	0.000	1.832	

**Table 9. ANOVA results for innovation perception scores (Second run)**

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p
Regression	6544.10	5.00	1308.82	32.78	.00
Residual	7347.30	184.00	39.93		
Total	13891.39	189.00			

Variance inclusion factor and tolerance values were recalculated for the selection of the predictor variables to be included in the model and for understanding whether or not a third run is necessary: It was found that the VIF values and tolerance value are within the acceptable limits (Cohen et al, 2003) (Table 10). It is concluded that the model includes all of the six independent variables.

**Table 10. Coefficient analysis (second run)**

	Unstandardised Coefficients		Standardised Coefficients	T	p	Correlations		
	B	Std. Error	Beta			Part	Tolerance	VIF
(Constant)	21.807	4.289		5.084	0.000			21.807
Agreeableness	0.604	0.160	0.251	3.769	0.000	0.667	1.500	0.604
Extraversion	0.253	0.104	0.141	2.430	0.016	0.876	1.141	0.253

Conscientiousness	0.167	0.106	0.091	1.572	0.118	0.885	1.130	0.167
Emotional Stability	0.179	0.121	0.088	1.483	0.140	0.848	1.179	0.179
Openness	0.942	0.136	0.439	6.934	0.000	0.736	1.358	0.942
Family Attitude	1.533	0.528	0.163	2.903	0.004	0.941	1.063	1.533

As the p values indicate the independent variables, *emotional stability* and *conscientiousness* are not reliable predictors for the IIS ( $p > 0.05$ ). Beta scores show that the strongest predictor for IIS is the *openness to experience*, (Beta=0.439), followed by the *family attitude* (Beta=0.163). As the B (unstandardised) weights and  $\beta$  (standardised) weights and structure coefficients for each predictor variable of the IIS score indicated, the resulting regression equations will appear as:

- $$IIS = 21.81 + (0.60) * (Agreeableness) + (0.25) * (Extraversion) + (0.17) * (Contentiousness) + (0.18) * (Emotional Stability) + (0.94) * (Openness) + (1.53) * (Family Attitude)$$
- $$Z_{IIS} = (0.25) * (Agreeableness) + (0.14) * (Extraversion) + (0.09) * (Contentiousness) + (0.09) * (Emotional Stability) + (0.44) * (Openness) + (0.16) * (Family Attitude)$$

## Discussion and conclusion

The relationship between perception and performance is not always straightforward as the general literature indicates (Johnston & Heineke, 1998) that we cannot claim that those with high attitudes are those with high performance. There is, nevertheless,

evidence that innovation perception is a strong predictor of innovation performance (Kiliçer & Odabaşı, 2010; Çuhadar, et al, 2013). The positive perception in terms of readiness for innovation, was also reported to have a significant correlation with performance like other variables (proactive personality, generalised self-efficacy, stress tolerance, need for autonomy, locus of control) (Brandstätter, 2011). If innovations are effective and appropriate for teachers and students, they can affect the performance of both teachers and students (Hofman, Jansen, & Spijkerboer, 2011). According to findings of a study done on the perception of managers, teachers and students about innovation competency of teachers it is found that the performance and improvement of people can not be developed without innovation oriented teachers. (Kasule, et al, 2015).

There are some issues in defining and predicting teachers' perception about innovativeness, this study does indicate that the personality characteristics (if effectively measured) can be used to identify people with high attitudes towards innovation (Vanderlinde & van Braak, 2011). Existing literature indicates that openness to experience is the most powerful predictor of innovation on attitudes and performance in areas other than teaching (Zhao and Seibert, 2006). Conscientiousness and extraversion are other but less powerful predictors in the big five personality model (Brandstätter, 2011). Openness to experience, in parallel with the other studies, emerged to be the most important personality factor among others in our sample of teacher candidates. The result of the regression model shows that among the five personality variables, the one with the highest regression coefficient is the openness to experience ( $B=0.97$ ) (Table 6). Extraversion, agreeableness, conscientiousness and

emotional stability had lower coefficient values (Rauch & Frese, 2007; Brandstätter, 2011).

In the present study, among the family variables including family attitude, geographical background and family type, only family attitude turned out to be the only factor predicting innovation perceptions of the teacher candidates. This finding is in line with the evidence in the literature in areas other than teaching on the differential effects of family variables on innovative performance and attitudes (Scott & Bruce, 1994; Mumford, et al., 2002; Quazi, & Talukder, 2011). Family background variables seem to have an indirect influence on innovation perceptions. Their impact is through family processes which in turn influence the home climate (Patterson, Kerrin & Gatto-Roissard, 2009). For instance, individuals raised in families with a stable background and a history of high academic achievement will more likely develop positive attitudes towards innovation in quantitative areas, than those who were not (Simonton, 2008).

We also wished to test the validity of the general public belief that there is a positive relationship between area of expertise and attitudes towards innovation and that the more quantitatively oriented one's area of education is, the more likely one develops positive attitudes towards innovation. Hence we thought, at the outset, that the epistemological differences among areas of teaching would make a difference in the IIS scores. However, no noteworthy difference was observed among areas of teaching as the IIS scores were in the 70,43-72,51 interval with a slight difference in favor of science teacher candidates (Social STC < Mathematics TC < Science TC).



Real life problems used in classrooms share a commonality to those faced in business contexts and that their solutions require innovative approaches. Developing students' twenty-first century skills such as problem solving, innovation, entrepreneurship, technological communication, and investigativeness is an important goal for the teacher education programs (Corlu & Aydin, 2016). Hence teacher candidates need to develop skills of using innovative teaching approaches. This study is an effort to assess the readiness of teacher candidates for the fulfillment of this aim.

## References

- Aydin, E & Corlu, M.A. (2016). An investigation of the factors affecting innovation perceptions of mathematics, science and social sciences teacher candidates. *The Eurasia Proceedings of Educational & Social Sciences*. 4, 255-259
- Azzam, A.M. (2009). Why Creativity Now? A Conversation with Sir Ken Robinson, *Teaching for the 21st Century*, 67(1), 22-26.
- Brandstätter, H. (2011). Personality aspects of entrepreneurship: A look at five meta-analyses. *Personality and individual differences*, 51(3), 222-230.
- Cohen, J., Cohen, P., West, S.G. and Aiken, L.S. (2003) *Applied Multiple Regression/Correlation Analysis for the Behavioral Sciences*. Lawrence Erlbaum, Mahwah.
- Corlu, M.A. & Aydin, E. (2016). Evaluation of learning gains through integrated STEM projects. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 4(1), 20-29. DOI:10.18404/ijemst.35021

- Çuhadar, C., Bülbül, T., & Ilgaz, G. (2013). Exploring of the relationship between individual innovativeness and techno-pedagogical education competencies of pre-service teachers. *Ilkogretim Online*, 12(3).
- Durbin, J.; Watson, G. S. (1951). "Testing for Serial Correlation in Least Squares Regression, II". *Biometrika* 38 (1-2): 159-179. DOI:10.1093/biomet/38.1-2.159
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. McGraw-Hill International Edition.
- Gottfried, A. E., Fleming, J. S., & Gottfried, A. W. (1994). Role of parental motivational practices in children's academic intrinsic motivation and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 86(1), 104-113.
- Grolnick, W. S., Friendly, R. W., & Bellas, V. M. (2009). Parenting and children's motivation at school. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school*, 279-300. New York & London: Routledge.
- Hofman, R. H., Jansen, E., & Spijkerboer, A. (2011). Innovations: Perceptions of teachers and school leaders on bottlenecks and outcomes. *Education as Change*, 15(1), 149-160.
- Huck, S.W. (2011). *Reading Statistics and Research*, 6th Edition. American Psychological Association
- Hunter, S. (2013). *Out Think: How Innovative Leaders Drive Exceptional Outcomes*. Wiley.
- Johnston, R. & Heineke, J. (1998). Exploring the Relationship between Perception and Performance: Priorities for Action, *The Service Industries Journal*, 18(1).
- Kasule, W.G., Wesselink, R., Noroozi, O., & Mulder, M. (2015). The current status of teaching staff innovation competence in Ugandan universities: perceptions of

- managers, teachers, and students. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 37(3), 330-343.
- Kılıçer, K. & Odabaşı, H.F. (2010). Bireysel yenilikçilik ölçeği (BYÖ): Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması, (Individual Innovativeness Scale: Reliability and validity study). *Hacettepe University Journal of Education*, 38, 150-164.
- Mathisen, G.E. & Bronnick, K.S. (2009). Creative self-efficacy: An intervention study. *International Journal of Educational Research* 48, 21–29
- Morsümbül, Ü. (2014). Hızlı Büyük Beşli Kişilik Testi Türkçe Versiyonu Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması. (Fast Big Five Personality Test Turkish version reliability and validity study) *Düşünen Adam, The Journal of Psychiatry and Neurological Sciences*, 27:316-322. DOI: 10.5350/DAJPN2014270405
- Mumford, M.D., Scott, G.M., Gaddis, B.H. and Strange, J.M. (2002). Leading creative people: Orchestrating expertise and relationships. 'Leadership Quarterly.' 13, pp.705-750
- Patterson, F., Kerrin, M. & Gatto-Roissard, G. (2009). Characteristics and Behaviours of Innovative People in Organisations Literature review. A paper prepared for NESTA Policy and Research Unit (NPRU). Retrieved at: [https://www.nesta.org.uk/sites/default/files/characteristics\\_behaviours\\_of\\_innovative\\_people.pdf](https://www.nesta.org.uk/sites/default/files/characteristics_behaviours_of_innovative_people.pdf)
- Quazi, A. & Talukder, M. (2011). Demographic determinants of employees' perception and adoption of technological innovation. *Journal of Computer Information Systems*, 51(3), 38-46.

- Rauch, A., & Frese, M. (2007). Let's put the person back into entrepreneurship research: A meta-analysis on the relationship between business owners' personality traits, business creation, and success. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 16, 353–385.
- Scott, S.G., Bruce, R.A., 1994. Determinants of innovative behavior: a path model of individual innovation in the workplace. *Academy of Management Journal* 37 (3), 580–607.
- Shermer, M. (2016, March 1). Is Social Science Politically Biased? *Scientific American*. Retrieved from: <https://www.scientificamerican.com/article/is-social-science-politically-biased>
- Simonton, D.K. (2008). Scientific talent, training, and performance: Intellect, personality, and genetic endowment. *Review of General Psychology*. 12 (1), 28-46.
- Stajkovic, A.D. & Luthans, F. (1998). Self-efficacy and work-related performance: a meta-analysis. *Psychological Bulletin* 124 (2), 240–261.
- Steel, G. D., Rinne, T., & Fairweather, J. (2012). Personality, nations, and innovation: Relationships between personality traits and national innovation scores. *Cross-Cultural Research*, 46(1), 3-30.
- Sung, S.Y & Choi, J.N. (2009). Do Big Five personality factors affect individual creativity? The moderating role of extrinsic motivation. *Social Behavior and Personality*, 37(7), 941-956.
- Talukder, M. (2012). Factors affecting the adoption of technological innovation by individual employees: An Australian study, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 40, 52-57.

- Thompson, B. (2008). *Foundations of Behavioral Statistics*. New Age International Publishers
- Vanderlinde, R., & van Braak, J. (2011). A New ICT Curriculum for Primary Education in Flanders: Defining and Predicting Teachers' Perceptions of Innovation Attributes. *Educational Technology & Society*, 14(2), 124-135.
- Wang, R. & Lin, C., (2012). Understanding innovation performance and its antecedents: A socio-cognitive model. *Journal of Engineering and Technology Management*. 29, 210–225
- Yıldırım, C. (1988). *Matematiksel Düşünme. (Mathematical Thinking)*. Remzi Kitapevi, İstanbul.
- Zhao, H., & Seibert, S. E. (2006). The Big Five personality dimensions and entrepreneurial status: A meta-analytical review. *Journal of Applied Psychology*, 91, 259–271.

# A Survey Study: Needs Analysis of English Preparatory School Students in a State University

**Münire ERDEN<sup>1</sup>**

<sup>1</sup>*Prof. Dr, Yeditepe University, erdenmunire@gmail.com*

**Ayşe YILMAZ-VIRLAN<sup>2</sup>**

<sup>2</sup>*Instructor, Marmara University, ayse.virlan@marmara.edu.tr*

**Bahadır TANYOLAÇ<sup>3</sup>**

<sup>3</sup>*Instructor, Özyeğin University, bahadirtanyolac@gmail.com*

**Emel KARAKUŞ<sup>4</sup>**

<sup>4</sup>*English Teacher, Şair Zihni Secondary School, emel18200@yahoo.com*

**Eray SEVINGİL<sup>5</sup>**

<sup>5</sup>*Instructor, Özyeğin University, eraysevingil@yahoo.com*

**Görkem SATAK<sup>6</sup>**

<sup>6</sup>*Instructor, Sabancı University, gsatak@sabanciuniv.edu*

**Hüseyin TÜRKOĞLU<sup>7</sup>**

<sup>7</sup>*English Teacher, Ataşehir Private Denizati Schools, hht976@gmail.com*

**Meltem İPEK-ÖNER<sup>8</sup>**

<sup>8</sup>*Instructor, Yeditepe University, moner.yeditepe@gmail.com*

---

## ABSTRACT

The present study aimed to investigate the needs of the students in the departments of a state university in Istanbul in terms of English medium instruction (EMI) scrutinizing the variety in the amount of EMI, differences regarding the faculties, and department-prep school differences. 380 participants from prep school (N= 380), 65 students studying at the departments (N= 65) completed an online questionnaire developed by a group of Ph.D. students who tried to analyze the possible English language needs of the students at this university. The results of the one-way ANOVA showed that differences regarding the departments of the students were not important in their needs of EMI. Also, items in the questionnaire were almost equally important for the students who received different amount of EMI. On the other hand, there was a significant difference between the prep school students and students in the departments in terms of language needs. The results call for more attention to identify the differences and similarities between the needs of students in prep schools and the departments while designing a curriculum for the prep schools.

**Keywords:** Needs assessment, prep school, English medium instruction

---

---

## ÖZ

---

Bu çalışma, bir devlet üniversitesindeki öğrencilerin İngilizce eğitim ihtiyaçlarını belirlemeyi ve çeşitli miktarda sunulan İngilizce eğitimi fakülteler ile bölüm-hazırlık okulu arasındaki farklılıklar açısından irdelemeyi hedeflemiştir. Bu üniversitedeki öğrencilerin olası İngilizce dil ihtiyaçlarını analiz etmeye çalışan bir grup doktora öğrencisi tarafından geliştirilen bir anket, hazırlık okulunda (N = 380) ve bölümde okuyan (N = 65) öğrenci tarafından tamamlanmıştır. Tek yönlü ANOVA sonuçları, öğrencilerin bölümleri ile ilgili farklılıkların İngilizceye dayalı eğitim-öğretim gereksinimlerinde önemli olmadığını göstermiştir. Ayrıca, anketteki maddeler farklı miktarda İngilizce eğitim gören öğrenciler için neredeyse eşit derecede önemlidir. Öte yandan, hazırlık sınıfı öğrencileri ile bölüm öğrencileri arasında dil gereksinimleri açısından önemli bir fark vardır. Sonuçlar, hazırlık okulları için bir eğitim programı tasarlarken, hazırlık okullarındaki öğrencilerin ihtiyaçları arasındaki farklılıkları ve benzerlikleri belirlemenin önemine dikkat çekmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** İhtiyaç tespiti, hazırlık okulu, İngiliz dilinde eğitim

---

### 1. INTRODUCTION

Globalization has boosted the world scientifically and culturally and it has also many implications for education especially in language learning. Hence, the spread of English can be attached to globalization (Hüppauf, 2004). As a dominantly used and taught language and with its Lingua Franca status, English has come to the fore as a common language used in several disciplines and contexts (Crystal, 2003; Graddol, 1999). English as a language caters not only to the needs of the world for professional issues, but also academic studies and commercial matters (Alptekin, 2002; Bernardo & Gaerlan, 2012; Coleman, 2006; Yal, 2011).

With respect to Turkey, Sariçoban & Sariçoban (2012) underline that the strategic location of Turkey requires learning English for global communication, business, technology and science. Turkish academics are to publish in English for academic promotion and for international journals. They are to take English tests in terms of their English language proficiency level in Turkey. Also, Turkish government has been paying attention to English language learning and teaching to make learners contribute to their society in this changing world (Kirkgoz, 2007). In Turkey, there is no doubt that learners with proficient English are demanded by institutions and favored in business world with more benefits and better career opportunities (Kirkgoz, 2009, Sert, 2008, Şenses, 2007, Ulum, 2015). Doğançay-Aktuna's (1998) survey which yielded 419 advertisements for 773 openings in various sectors revealed that 21.7 % (91 ads) of job advertisements appeared in the two of popular Turkish newspapers were printed in English.

In higher education, the demand for the EMI is on the rise as the most prestigious and high-ranking universities have long been instructing in English. According to Doğançay-Aktuna (1998) "In Turkey, English carries the instrumental function of being the most studied foreign language and the most popular medium of education after Turkish" (p.37).

While it is being regarded as essential for pursuing an academic career and building up professional business relations, some problems related to EMI have come up so far. Therefore, many studies have been carried out to examine the effectiveness of EMI and learning outcomes regarding students' academic needs in their departmental studies. (Coşaner, 2013; Çetinavcı &

Topkaya, 2012; Gerede, 2005; Özkanal & Hakan, 2010). Some of these studies have shared the same findings that preparatory curriculum of universities does not meet the academic requirements of students' for their departmental studies (Gerede, 2005; Karataş & Fer, 2009; Kırkgöz, 2009; Örs, 2006; Özkanal & Hakan, 2010). Since EMI programs focus mainly on general English skills such as listening, reading, writing, speaking, grammar and vocabulary (Çetinavcı & Topkaya, 2012), the academic English needs of university preparatory students are generally neglected (Kırkgöz, 2009; Hyland, 2006). As a result, students are becoming academically inadequate while carrying on their departmental studies. According to a study carried out in a state university by Gerede (2005), students emphasized that the preparatory curriculum should be designed according to the language needs regarding English for Academic Purposes (EAP).

Many other studies reveal that English Preparatory Programs are stated to be inadequate about technical English (Kınsız, M., 2005). For example, a study conducted at a state university to assess the effectiveness of the English preparatory program indicated that the students were pleased with the given English education and their instructors whereas they were dissatisfied with the physical conditions, and they agreed on the need for English for Specific Purposes (ESP) in terms of technical English (Özkanal & Hakan, 2010). Therefore, English preparatory programs should certainly include technical English support for students of engineering faculties to learn English for both general and specific purposes in order to keep up with the latest technological and scientific developments, and technical English is a requisite (Mirici, İ.H. & Saka, Ö., 2004).

Another limitation for EMI programs in Turkey can be linked to "poor motivation of students" (West, et al., 2015). Learners' attitudes and expectations are vitally important in language learning. As Al-Jamal & Al-Jamal (2014) states that learners generally bring their own beliefs of language learning into classes. When students value their learning, they may be motivated intrinsically. The more motivated the students are, the more effort they may dedicate to their learning.

Besides some specific problems mentioned above, a large scale research revealing that despite the high potential of the teachers and a positive classroom environment, the competence of English of the most students across Turkey was basic level – even after 1,000+ hours of English classes (West, et al., 2015). Research clearly states that the major factor of the deficiency in English Medium Instruction (EMI) at universities is weak high school students but the important thing is to take the students from the level where they are at and elevate it to a successful level. It is necessary to examine the curriculums in this respect.

From this point forth, it is necessary to conduct a need analysis to examine the preparatory program in terms of students' academic needs and expectations for their departmental studies. Need analysis is simply defined as collecting information with regard to the needs of a particular group of learners to meet their expectations on learning a language (Akbulut, 2016; Akyel & Ozek, 2010; Chegeni & Chegeni, 2013; Guerid, 2014). In a more broad manner, Basturkmen (1998) described it as the "identification of difficulties and standard situations by



observation of participants functioning in a target situation in conjunction with interviews and questionnaire” particularly underlying the appropriate data collection methods (p. 1).

It is important to understand why there is a need for needs assessment studies in language teaching and what advantages it gives the people who are interested in it. First, it is underlined in the relevant literature that student motivation can be enhanced when they are asked about their preferences and perceived needs regarding their learning a language. It is so obvious that a program will not only motivate students but also produce very successful outcomes as long as it aims to address actual student needs (Chegeni & Chegeni, 2013). However, in the same manner, a kind of disappointment or dissatisfaction will be detected if they find no connection between language programs and their very specific learning goals and needs (Akbulut, 2016; Akyel & Ozek, 2010; Atai & Shoja, 2011; Corporation, 2008; Guerid, 2014).

Another common theme found in the literature is that the first priority should be given to assessing the needs of students in order to define goals and objectives clearly before continuing with other steps in curriculum development (Akyel & Ozek, 2010; Akbulut, 2016; Atai & Shoja, 2011; Ayas & Kırkgöz, 2013; CAELA; Chegeni & Chegeni, 2013; Jordan, 2006, p.22; Randow, 2010; Soruc, 2012; Tavail, 2006; Ulum, 2015; Veena.P, 2016; Wang & Bakken, 2004). This kind of analysis provides curriculum developers with specifications with regard to students’ profile, background, current and future qualifications, expectations, etc. to develop programs to teach them English effectively.

Soruc (2012) addressed the benefit of analysing student needs in his study emphasizing that it would help researchers or program developers understand the underlying ideas leading to successful and successful language programs of preparatory schools. Assessing the needs of learners does not only contribute the development of the program in terms of conceptual issues, but also enhance resource allocation. Data collected with detailed needs assessment study will help schools how to decide upon the type of resources within their limited capacities in accordance with the necessity to utilize firstly and the importance they hold for the implementation of programs (Corporation, 2008).

Information about learners can be collected through various instruments such as questionnaires, group discussions, focus groups, working groups, inventories of language and literacy use, personal or dialogue journal, timelines to express learners’ short-term and long-term goals, observations, self-assessment, a general English proficiency test, semi-structured interviews, and non-participant observations in order to obtain the relevant data on learner needs (CAELA; Corporation, 2008; McCawley, 2009; Tavail, 2006).

In the present study, it is aimed to find out the following academic English language needs of students after the preparatory school and develop the objectives of a new program and propose to the administrations. For this purpose, quantitative research method using a survey questionnaire to answer the following research question is employed:

“What are the needs of students at Preparatory School of Foreign Languages of this state university with regard to learning English and benefiting from it at their particular departments?”

## **2. METHODOLOGY**

### **2.1. Participants**

This study was carried out at Foreign Languages School of a state university in the spring semester of 2016-2017 academic year. The participants of the study were regular English preparatory school students, from the departments of Engineering and Sciences, Health Sciences, and Social Sciences and freshman students of these departments. The sample consisted of university preparatory school 70 group A students, 190 group B students, and 55 group C students, and 65 students studying at the departments. Within the whole sample, there were 152 participants from the department of Engineering and Sciences, 75 participants from Health Sciences, and 153 from Social Sciences. Also, 140 participants were taking 30% of the courses in English as the language of instruction while 280 participants were enrolled in programs that would require 100% of the courses to be given in English as the medium of instruction.

The participants of the current study were chosen using the convenience sampling and they all consented to participate in this study voluntarily.

Preparatory school students start language programs either as 100 % or 30 % that indicates the level of English instruction at their departments. They are placed at groups of A, B, and C according to their individual proficiency results taken at the very beginning of the semester. Students in program A are exposed to 25 hours of English while group B students are receiving 22 hours of instruction and students of group C are expected to attend actively to 20 hours of classes. They are instructed with a special focus on four main skills- reading, writing, speaking, and listening as well as vocabulary development and language use. They are expected to cover one course book, one skills book, two readers, and various supplementary materials in accordance with the needs of each session. They have to continue with the English language preparation program until they pass all the other proficiency examinations and reach C level which they are expected to complete successfully as well in order that they can start studying at their particular departments.

### **2.2. Instrumentation**

A descriptive research design was adopted in the present study. With this design, a needs assessment questionnaire was employed as a quantitative data collection instrument in order to analyse the needs of students studying at the School of Foreign Languages. Students of the preparatory school, and students of the departments were provided with the same questionnaire without any differing parts so that a consistency related to the answers can be observed.

The questionnaire as a data collection tool was developed by the seven researchers of the present study under the guidance of an instructor who has been an authority in Curriculum and Instruction discipline for a long time in Turkey. Firstly, students of the three departments were asked to give answers to two open-ended questions so that questionnaire items could best investigate students' needs in the final. These questions were about if there were any kind of

difficulties they had to face with following the courses at their particular departments or not and their suggestions for overcoming the problems. Second, the exit level objectives of the school of foreign languages in question were examined closely before final forms of the items were written. The aim was to observe to what extent the school of foreign languages could meet the needs and their specific objectives which they decided upon before the language preparation programs were developed and then launched. Third, the researchers reviewed the relevant literature on the analysis of preparatory school students' needs at universities in order to find out what was done before in close relation to the present study. Then, the draft of the questionnaire was submitted for the review from the head of the school of foreign languages who was coordinating the programs when the study was conducted. He made some necessary adjustments appropriate to the research setting, present preparatory program's objectives, and the participating students. Finally, the items in the questionnaire were treated on an individual basis and they were painstakingly edited and revised by the researchers under the guidance of their instructor as a professional program developer.

The questionnaire was divided into two main parts. The first part gathered information about the current situation of the participants as being a student of preparatory group A, B, C, and any one of the departments. Also, the participants were asked which department they were studying. Lastly, they were expected to state the level of English instruction at their particular departments as either 30% or 100%. On the other hand, in the second part, the participants were asked to provide their individual answers to 20 items written in the form of objectives in a five-level Likert scale differing from "strongly disagree", "disagree", "undecided", "agree" to "strongly agree" in order to draw out the perceptions of students about the necessity of the issues mentioned in the related items with regard to teaching and learning English at preparatory schools before continuing with particular subjects at departments.

### **2.3.Procedures**

An online questionnaire was created using the Google Forms and as soon as the research instrument was finalized, the study was conducted. Since the questionnaire targeted a large group of students from preparatory program and different disciplines, it was shared by the respondents via e-mail. Also, a letter which briefly informed both groups about the aim of the study, the expected length of the questionnaire, and emphasized that their responses were confidential and they would not be shared in any kind of platform was attached.

### **2.4. Data Analysis**

The independent samples *t*-test and one-way ANOVA were employed to analyse the data. The statistical analysis of the data was also done using descriptive statistics such as number of the respondents to the items in the relevant instrument, mean, standard deviation, and standard error mean, and reliability analysis.

## **3. RESULTS**

The results of the study and the findings are described according to the data obtained from the participants by means of the instrument. They are described based on the related research questions as well. The data were analyzed in two parts; in the first part, descriptive statistics were conducted regarding the background of the participants. In the second part, the data were analyzed through a one-way ANOVA in order to identify if there is a significant difference regarding the departments of the students who come from three different faculties. In addition, independent sample t-test was conducted to see if there is a difference between the prep school students and students in the departments included in the current study; and between 100% EMI and 30% EMI students. The reliability coefficient for the questionnaire items was highly acceptable with  $\alpha=.965$ .

### 3.1. Results for the Background of the Participants

As illustrated in Table 1, students doing their departmental studies, and students from Preparatory A, B, C Programs participated in this study. Most of the students are from Preparatory B Program (50,0 %), while the number of students from Preparatory A Program is 70 (18,4 %) and students from Preparatory C is 55 (14,5 %).

**Table 1:** Demographic characteristics of the participants

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Student in the Department	65	17,1	17,1	16,3
Prep School Program A student	70	18,4	18,4	34,7
Prep School Program B student	190	50,0	50,0	84,7
Prep School Program C student	55	14,5	14,5	99,2
Total	380	100,0	100,0	

According to the data, out of 380 participants of the study, most of them are either from the Faculty of Social Sciences (40,3 %) or Faculty of Engineering and Science (40,0 %) (See Table 2). There are 75 students from the Faculty of Medicine (19,7%). The rationale behind asking the participants' department is that it is assumed that students from different departments might have different language needs.

**Table 2:** Types of departments in which students are studying

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Faculty of Engineering and Science	152	40,0	40,0	40,0
Faculty of Medicine	75	19,7	19,7	59,7
Faculty of Social Sciences	153	40,3	40,3	100,0
Total	380	100,0	100,0	

As shown in Table 3, most of the students are enrolled at (100% English) medium of instruction (63,2 %), while 36,8% of the students are enrolled at (30% English) medium of instruction.

**Table 3:** Distribution of students according to medium of instruction

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative percent
%100 medium of instruction	240	63,2	63,2	63,2
%30 medium of English	140	36,8	36,8	100,0
Total	380	100,0	100,0	

Another analysis was conducted according to the average scores the items in the needs analysis questionnaire received. As Table 4 indicates, all reported means were on the positive side of the Likert-type scale. Items 3, 6 and 15 received the highest means ( $M = 3.71$ ,  $SD = 1.12$ ), ( $M = 3.74$ ,  $SD = 1.08$ ) and ( $M = 3.68$ ,  $SD = 1.15$ ) respectively, while the lowest means belonged to item 10 ( $M = 3.20$ ,  $SD = 1.23$ ), item 13 ( $M = 3.23$ ,  $SD = 1.20$ ), item 19 ( $M = 3.15$ ,  $SD = 1.21$ ), and item 20 ( $M = 3.18$ ,  $SD = 1.12$ ).

**Table 4:** Descriptive statistics for the questionnaire items

	N		Mean	Std. Deviation
	Valid	Missing		
3. communicate in English with foreigners when needed	380	0	3,71	1,12
6. understand field-related texts in written English	380	0	3,74	1,08
15. follow social media in English	380	0	3,68	1,15
10. make logical inferences using the information in a text in a field-related listening text	380	0	3,20	1,23
13. use field-related academic vocabulary and concepts	380	0	3,23	1,20
19. recognize grammatical structures while listening	380	0	3,15	1,21
20. use grammatical structures while speaking	380	0	3,18	1,12

### 3.2. Results for Inferential Statistics

A one-way ANOVA test was conducted to compare students from social sciences faculty and students from medical sciences and engineering faculties. According to the results, there wasn't a significant difference in any of the scores received from the items at the  $p < 0.05$ . Therefore, a post hoc test was not conducted as a further analysis.

An independent-samples t-test was conducted to see if there is an effect of amount of English used in the departments of 100% EMI students and 30% EMI students. There was a significant difference in the scores of most of the items for 100% EMI students and 30% EMI students at the  $p < 0.05$  level (See Appendix B). On the other hand, as indicated in Table 5, there wasn't a significant difference in the scores of item 15 for 100% EMI students ( $M = 3.75$ ,  $SD = 1.13$ ),  $t = 1.66$ ,  $p = 0.096$  and 30% EMI students ( $M = 3.55$ ,  $SD = 1.18$ ),  $t = 1.64$ ,  $p = 0.10$  and item 16 for 100% EMI students ( $M = 3.61$ ,  $SD = 1.21$ ),  $t = 0.95$ ,  $p = 0.342$  and 30% EMI students ( $M = 3.49$ ,

SD=1.21);  $t = 0.95$ ,  $p = 0.342$ .

**Table 5:** Independent samples *t*-test for the amount of English

		T	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Dif.	Std. Error Dif.	95% Confidence Interval of the Difference		
								Lower	Upper
15. follow social media in English	Equal variances assumed	1,667	378,000	,096	,204	,122	-,037	,445	
	Equal variances not assumed	1,648	280,603	,100	,204	,124	-,040	,448	
16. learn English to improve their intellectual skills	Equal variances assumed	,952	378,000	,342	,123	,129	-,131	,376	
	Equal variances not assumed	,951	289,802	,342	,123	,129	-,131	,376	

An independent-samples *t*-test was conducted to compare prep students (N= 315), students from departments (N= 65), There was a significant difference in the scores of most of the items for students in prep school, students from departments at the  $p < .05$  level (See Appendix C). On the other hand, there wasn't a significant difference in the scores of item 4, students from prep school for (M= 3.31, SD= 1,25), and for students from departments (M=3.63, SD=1.22);  $t = -1.86$ ,  $p = 0.06$ . Also, the scores of item 5 revealed that there wasn't a significant difference between the students from prep school (M= 3.46, SD= 1.17); and the students from departments ( M=3.69, SD=1.13);  $t = -1.46$ ,  $p = 0.14$  (Table 6).

**Table 6:** Independent Samples *t*-Test for the difference between prep-department

		t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Dif.	Std. Error Dif.	95% Confidence Interval of the Difference		
								Lower	Upper
4. participate in class discussions in English	Equal variances assumed	-1,86	378,00	0,06	-0,32	0,17	-0,65	0,02	
	Equal variances not assumed	-1,90	93,95	0,06	-0,32	0,17	-0,65	0,01	
5. express their own ideas in classroom discussions	Equal variances assumed	-1,46	378,00	0,14	-0,23	0,16	-0,54	0,08	
	Equal variances not assumed	-1,50	94,49	0,14	-0,23	0,15	-0,54	0,08	

#### 4. DISCUSSION

English has a pivotal role regarding academic studies and disciplines in several world contexts, and it is far beyond catering to academic needs of learners anymore. English has extended its boundaries as a sole school subject, and English has a place in several aspects of life.

(Crystal, 2003; Graddol, 1999; Alptekin, 2002; Bernardo & Gaerlan, 2012; Coleman, 2006; Yal, 2011). In parallel to this, the current study takes university students into consideration. These learners attend a particular state university in Istanbul-Turkey that offers English medium of instruction for some departments while some departments only require 30% of English medium of instruction whose regulations are specified by Higher Education Council in Turkey. These learners mentioned are the ones who are either being instructed at a preparatory class in English to study in varying departments in the prospective academic years. The other group consists of learners carrying out their departmental studies as freshman learners. In short, English has been a part of their academic and personal life in varying degrees for all these groups.

As mentioned, the current study includes three groups of learners who are prep school learners, learners who go on with their academic studies at their departments. Preparatory school at the university offers three different instructional programs called Prep A, B and C. Prep A learners are exposed to 25 hours of instruction weekly consisting of reading, listening, writing, vocabulary and language use unlike Prep B that follows 22 hours of instruction and Prep C with 20 hours of instruction. Additionally, the group of learners who are going on with their academic studies at departments and preparatory school learners are students of departments including social sciences, health sciences and engineering.

According to the study, 63.2 % of these learners are registered at departments whose medium of instruction is English. While the rest is exposed to 30 % of English instruction program as suggested by Higher Education Council in Turkey. These preferences indicate that English medium programs are popular in Turkey. It can be said that English as a medium of instruction preferred by learners in Turkey. If one is to consider departments discussed above, these departments are the ones that require English for further progress in Turkey and in international contexts as in line with Doğançay-Aktuna (1998) who asserts that English Medium Instruction has been an ongoing trend for Turkish learners since English still carries its prominence as the widely recognized language in academia and varying contexts. When engineering and social sciences are taken into account, it is clearly visible that most publications are in English and English seems to be the language of science.

Based on the results that the study offers, regarding all groups in prep school in the study consisting of 315 learners, it can be asserted that they attach importance to communicating in English with all parties whose native language is not Turkish, which shows how English is of great importance to be recognized globally. In addition, these learners also want to follow what is going on in their field of studies to keep up with the world. That could be explained with the fact that the language of science and academia has been English for many years due to the globalization and Lingua Franca status of English (Alptekin, 2002). Most articles and resources are published in English in varying disciplines. As a result, English has extended its boundaries, and the learners in the study feel the urge to learn and make use of English to improve themselves on their academic fields.

Social media has been vital for learners in the study in that they want to learn English to follow news, events and other people in differing world contexts. Social media has been a thing

of recent years mostly preferred by young professionals as in line with the result suggested in this study. Thus, it is assumed that the integration of social media into classes as an instructional tool would encourage learners to engage with information in English, build their confidence and increase interest in the topic and build a bridge to facilitate communication inside and outside classroom setting. As Benson (2008) concluded the integration of social networks has positive results in language learning and teaching process.

English medium instruction generally focuses on listening, reading, writing, speaking, grammar and vocabulary as in line with the current program discussed at this university (Çetinavcı & Topkaya, 2012). However, in programs that offer these skills, academic English needs of university preparatory students are overlooked as stated by Kırkgöz (2009) and Hyland (2006). It can be witnessed in the study in the light of the survey results that learners express that they do not pay much attention to language skills. For example, with respect to language skills, learners do pay that much attention to guessing the meaning of a content of the listening based on what they are offered in terms of listening. Apart from this, being able to use academic words and phrases was not attractive enough for them either. Also, noticing grammatical structures in listening and speaking, respectively were not attained importance as well as other items. These results indicate that although most learners are enrolled at English medium departments and want to communicate in English, in-class or academic requirements needed to learn a language is neglected on the part of current learners. Learners are in need of practical solutions to keep up with real life contexts rather than paying attention to language skills or official exams solely. As Cloud & Genesse & Hamayan (2000) reports language competence occurs the best when accompanied with meaningful and authentic communication.

Moreover, in the study, participants come from three departments. Based on their departments, it can be said that when social science learners are compared with engineering and health learners, it is shown that they have almost the same reasons to learn and they are able to use English like others. Their results were not significantly different from each other.

Another comparison was between 100% English medium instruction learners and learners who are exposed to 30% English medium of instruction. Both groups of learners have differing points of views with respect to their aims to learn and use English except for these two items in the survey, which are following social media and improving oneself intellectually with the help of English. For instance, learners who are fully instructed in English need to express themselves more in English and make presentations in English in class compared to others. The former group is in need of listening to English and understanding it better than the latter group while carrying out lessons in their academic life. Although fully English instructed group want to be involved more in English and skills that comprise it, the level they want to reach or required from them is mostly a basic level in Turkey (West, et al., 2015).

Also, preparatory school learners, and learners from departments were compared. Preparatory school students' answers were significantly different than the learners at three departments. This could be linked to the fact that preparatory level learners are to devote their time and energy to English. Most learners from preparatory classes are learners of 100% English



medium departments; hence, they know how crucial it is for them to finish language preparation year successfully and follow courses in the prospective years in English during their whole higher education and also for their future career.

## 5. CONCLUSION

Globalization has paved the way for all learners in different world contexts to recognize English as the main language of science and academia. English with its never-ending status has dominated the world through media, social media and instruction as well as global affairs. (Andrade, 2006). It has become a major part in young people's lives as also suggested by the present study.

If learners attach more positive images and feelings to learning English and realizing it fully in their lives, then positive feelings may prolong during their education. It is of great importance to impose positive feelings and encourage positive learning environments for learners. This has implications for learner training, teacher understanding, teacher action, and teacher training. (Peacock, 2010, Sariçoban, 2012).

Academic achievement is one aspect of life. The aim to learn English has long extended beyond viewing English as a school subject. Social needs, goals and successful academic achievement in the classroom are all a must to achieve more through English. (Sevilla-Troike, 1984). Hence, both instructors and program developers need to pay attention to learner needs and keep up with the world. Globally, international students do not only lack English skills, but they also have to gain more socio-cultural knowledge and be exposed to strategy training. That's why; it is vital for professionals to be given more autonomy to adjust and modify their courses according to learner needs in this face-paced world. Learner needs should be prioritized at any case regarding English skills.

It should be restated that this study was primarily concerned with exploring the needs of students studying English at a language preparatory school through a survey designed by the researchers of this study. The results were restricted to Istanbul Province, and a particular state university, and its 315 English language preparatory school students, and 65 department students in various courses in the departments. Despite a sound ground achieved through a large sample and ample amount of related literature about language learning needs of preparatory school students, this study has several limitations. First, the reliability and validity of the survey questionnaire utilized in the present study were not verified. In future studies, researchers need to enhance reliability and validity issues carefully if they want to use the survey questionnaire developed by the researchers of this study. Second, this study's descriptive research design was only based on a needs assessment questionnaire with quantitative descriptive data. However, qualitative aspect is recommended to be included in quantitative and descriptive survey studies in order to obtain more meaningful results incorporating thoughts and feelings of students as well. Third, the sampling was limited to one state university and its students. Future researchers need to take more private and state universities into consideration to make their studies represent the whole population properly and generalize

their findings. Lastly, the participants were not randomly selected; rather convenience sampling was more applicable to the present study's scope at the time of conducting the survey by the researchers. However, other researchers for their future studies are recommended reaching randomly-selected participants with large numbers to increase the validity of their studies.

## REFERENCES

- Akbulut, F. D. (2016). Esp Needs Analysis Of University Preparatory School Students: Learning-Centred Approach. *Mustafa Kemal University Journal of Social Sciences Institute*, 13(36), 181-202.
- Akyel, A. S., & Ozek, Y. (2010). A language needs analysis research at an English medium university. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2(2010), 969-975.
- Alptekin, C. (2002). Towards Intercultural Communicative Competence in ELT. *ELT Journal*, 56(1), 58-63.
- Al-Jamal D.A., & Al-Jamal, G.A. (2014), "An investigation of the difficulties faced by EFL undergraduates in speaking skills." *English Language Teaching*, vol. 7(1), pp. 19-27, 2014.
- Andrade, M. S. (2006). International Students in English-Speaking Universities. *Journal of Research in International Education*, 5(2), 131-154.
- Atai, M. R., & Shoja, L. (2011). A Triangulated Study of Academic Language Needs of Iranian Students of Computer Engineering: Are the Courses on Track? *RELC Journal*, 42(3), 305-323.
- Ayas, Ö., & Kırkgöz, Y. (2013). The Academic And Vocational English Language Need Of The School Of Health Students. *Çukurova University Faculty of Education Journal*, 42(1), 39-55.
- Basturkmen, H. (1998). Refining Procedures A Needs Analysis Project at Kuwait University. *English Teaching Forum*, 36(4).
- Benson, V. (2008). Is the Digital Generation Ready for Web 2.0-Based Learning? Paper presented at the The Open Knowledge Society: A Computer Science and Information Systems Manifesto: First World Summit on the Knowledge Society, Wsks 2008, Athens, Greece, September 24-26, 2008. Proceedings.
- Bernardo, A. B., & Gaerlan, M. J. M. (2012). Non-Native English Students in English: Reviewing and Reflecting on the Research. Retrieved from: <http://blog.nus.edu.sg/eltwo/?p=3380ELTWorldOnline.com>. 1-16.
- CAELA. (n.d.). Needs Assessment and Learner Self-Evaluation. Retrieved from [http://www.cal.org/caela/tools/program\\_development/elltoolkit/Part2-5NeedsAssessment&LearnerSelf-Evaluation.pdf](http://www.cal.org/caela/tools/program_development/elltoolkit/Part2-5NeedsAssessment&LearnerSelf-Evaluation.pdf)
- Cloud, N., Genesee, F., & Hamayan, E. (2000). *Dual language instruction: A handbook for enriched education*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Çetinavcı, U.R. & Topkaya, E.Z. (2012). A Contrastive Qualitative Evaluation of Two Different Sequential Programs Launched at the School of Foreign Languages of a Turkish

- University. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 3:82-101.
- Chegeni, N., & Chegeni, N. (2013). Language Curriculum Development and Importance of Needs Analysis. *ELT Voices*, 3(4), 1-13.
- Coleman, J.A. (2006). English-medium teaching in European Higher Education. Retrieved from <http://oro.open.ac.uk/5189/1/download.pdf> on May 10 , 2017.
- Cook, V. (1999). Going Beyond the Native Speaker in Language Learning. *TESOL Quarterly*, 33(2), 185-209.
- Corporation, R. R. (2008, 4 4). A Guide for Comprehensive Needs Assessment. Retrieved from U.S. Department of Education: <https://www2.ed.gov/admins/lead/account/compneedsassessment.pdf>
- Cosaner, A. (2013). A need-based evaluation of a preparatory school program: Experience and reflections of freshman students. Unpublished Masters' thesis. Ankara: Ufuk University.
- Crystal, D. (2003). *English as a global language*. 2<sup>nd</sup> ed. UK: Cambridge University Press
- Dogancay-Aktuna, S. (1998) 'The Spread of English in Turkey and its Current Sociolinguistic Profile.' *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 19: 23- 39
- Gerede, D. (2005). A curriculum evaluation through needs analysis: Perceptions of intensive English program graduates at Anadolu University. Unpublished Masters' thesis. Eskisehir: Anadolu University.
- Graddol, D. (1999). The decline of the native speaker. In D. Graddol & U. H. Meinhof (Eds.), *English in a changing world*. *AILA Review*, 13 (pp. 57-68). Retrieved 10 May 2017 from <http://www.aila.info/publications/aila-review>
- Guerid, F. (2014). Analyzing Students Perceived Needs: the Case of 1st year students of the Preparatory School to Economics, Commerce and Management Sciences of Annaba Algeria. *English for Specific Purposes World*, 15(44).
- Henry, A., & Cliffordson, C. (2015). The Impact of Out-of School Factors on Motivation to Learn English: Self-Discrepancies, Beliefs and Experiences of Self-Authenticity. *Applied Linguistics*. doi:10.1093/applin/amv060, 1-25.
- Hüppauf, B. (2004). *Globalization: Threats and opportunities*. In Gardt & Hüppauf (eds.), 3–24.
- Hyland, K. (2006). *English for academic purposes: An advanced resource book*. London: Routledge.
- Jordan, R. (1997) *English for Academic Purposes* Cambridge: Cambridge University Press.
- Karatas, H. & Fer, S. (2009). Evaluation of English curriculum at Yıldız Technical University using CIPP model. *Education and Science*, 34(153), 47-60.
- Kılıckaya, F., (2006). Instructors' attitudes towards English-medium instruction in Turkey. *Humanising Language Teaching On Online Journal* 8(6). Retrieved from: <file:///D:/Users/SUUSER/Downloads/SYS830.pdf> on May 10 2017.
- Kırkgoz, Y. (2007). English Language Teaching in Turkey: Policy Changes and their Implementations, *RELC*, 38(2), 216-228.
- Kırkgöz, Y. (2009). Students' and Lecturers' Perceptions of the Effectiveness of Foreign

- Language Instruction in an English-Medium University in Turkey. Teaching in Higher Education.
- McCawley, P. F. (2009, 8). Methods for Conducting an Educational Needs Assessment . Retrieved from University of Idaho:  
<https://www.cals.uidaho.edu/edcomm/pdf/BUL/BUL0870.pdf>
- Ors, M. ( 2006). An analysis of the preparatory students' attitudes toward the appropriateness of the preparatory school program at the University of Gaziantep. Unpublished Masters' dissertation. Gaziantep: University of Gaziantep.
- Ozkanal, U. & Hakan, A. G. (2010). Effectiveness of university English preparatory programs: Eskisehir Osmangazi University Foreign Languages Department English preparatory program. *Journal of Language Teaching and Research*, 1(3), 295-305.
- Peacock, M. (2009). Attribution and Learning English as a Foreign Language. *E LT Journal*, 64(2), 184-193.
- Peacock, M. (2010). Attribution and Learning English as a Foreign Language. *ELT Journal*, 64(2), 184-193.
- Saville-Troike, M. (1984). What Really Matters in Second Language Learning for Academic Achievement? *Tesol Quarterly*, 18(2), 199-219.
- Phillipson, R. (2008, ). English, panacea or pandemic? Paper presented at the International Conference, Language Issues in English-Medium Universities: A Global Concern, University of Hong Kong. Retrieved from [http://www.xn--sprkfrsvaret-vcb4v.se/sf/fileadmin/PDF/Hong\\_Kong\\_Phillipson.pdf](http://www.xn--sprkfrsvaret-vcb4v.se/sf/fileadmin/PDF/Hong_Kong_Phillipson.pdf) on May 10, 2017.
- Randow, J. V. (2010). How Much Language Do They Need? The Dilemma English-Medium Universities Face When Enrolling English as an Additional Language Students. *CELT Collected Essays on Learning and Teaching*, 3(2010), 172-176.
- Sarıçoban, G. & Sarıçoban, E. (2012) . Atatürk and the History of Foreign Language Education in Turkey. *The Journal of Language and Linguistic Studies*. 8(1), 24-49.
- Şenses, F. (2007). Uluslar arası Gelişmeler Işığında Türkiye Yüksek Öğretim Sistemi" Temel Eğilimler, Sorunlar, Çelişkiler ve Öneriler ERC Working Papers in Economics. Ankara: Middle East Technical University.
- Sert, N. (2008). The language of instruction dilemma in the Turkish context. Retrieved from [https://www.researchgate.net/publication/223364698\\_The\\_language\\_of\\_instruction\\_dilemma\\_in\\_the\\_Turkish\\_context](https://www.researchgate.net/publication/223364698_The_language_of_instruction_dilemma_in_the_Turkish_context) on May 10, 2017
- Soruc, A. (2012). The Role of Needs Analysis in Language Program Renewal Process. *Mevlana International Journal of Education*, 2(1), 36-47.
- Tavil, Z. M. (2006). A Study For The Needs Analysis of Preparatory Students at Language Departments. *Eğitim ve Bilim*, 31(139), 49-55.
- Ulum, Ö. G. (2015). A NEEDS ANALYSIS STUDY FOR PREPARATORY CLASS ELT STUDENTS. *European Journal of English Language Teaching*, 1(1), 14-29.
- Ulum, Ö. G. (2015). EFL Policy of Turkey: Past and Present. *International Journal of Development Research*, 5/9, 5577-5580.

- Veena.P. (2016). Importance of Needs Analysis in Curriculum Development for Vocational Purposes. *International Journal of English Language, Literature and Humanities*, 4(5), 440-449.
- Wang, M.-f., & Bakken, L. L. (2004). An Academic Writing Needs Assessment of English-as-a-Second- Language Clinical Investigators . *The Journal of Continuing Education in the Health Professions*, 24, 181-189.
- West. R., Güven, A., Parry, J., Ergenekon, T. (2015). The State of English in Higher Education in Turkey.
- Yal, L. (2011). Teaching English as a Foreign Language in Turkey: A Complete Guide. Teaching EFL in Turkey. San Francisco State University. 1-15.
- Yim, S. Y. (2015). EFL Young Learners: Their Imagined Communities and Language Learning. *ELT Journal*, 70(1), 57-66.

# DİŞ HEKİMLİĞİ EĞİTİMİNDE PROBLEME DAYALI ÖĞRENME YAKLAŞIMININ KULLANILMASINA İLİŞKİN BİR DURUM ÇALIŞMASI

DDs. Bűőra Yűrűk  
DDs. İzim Tűrker  
DDs. Elifnaz Őzen  
DDs. Dila Őzbozdođanlı  
DDs. Műge Műezzinođlu  
DDs. Deniz Fındık  
Msc. Alpcan Bilecen  
Doç. Dr. Yelkin Diker Coşkun

## Özet

Probleme dayalı Őđrenme bir sorunun anlaşılmasına veya çűzűmlenmesine yűnelik çalıőma sűrecinden çıkan sonuçların Őđrenilmesidir ve gűnűműzde sađlık alanlarının eđitiminde de kullanılmaktadır. Probleme dayalı Őđrenme bir grup Őđrencinin ders içinde ve ders dıőında pek çok aktiviteye dahil olduđu bir eđitim yaklaőımı olarak diő hekimliđi eđitiminde Őđrenme sűrecini daha etkili hale getirmektedir. Bu makalede problem dayalı Őđretim yaklaőımı tanıtılmıő ve diő hekimliđi eđitiminde kullanılmasına iliőkin bir durum çalıőması (*case study*) sunulmuőtur. 2016-2017 akademik dűneminde Yeditepe Őniversitesi Diő hekimliđi Yűksek Lisans programında yűrűtűlen Probleme Dayalı Őđrenme dersi uygulamaları deđerlendirilerek Őneriler getirilmiőtir.

**Anahtar Sűzcűkler:** Probleme Dayalı Őđrenme, Diő Hekimliđi Eđitimi, Durum Çalıőması.

## Abstract

Problem based learning is the kind of learning method that the outcome of the study process towards understanding or resolving a problem. Today, it is also used in the education of health fields. PBL makes the learning process in dental education more effective as an educational approach in which a group of learners are involved in many activities in and out of the classroom. In this study problem-based teaching approach is introduced and a case study is presented for use pbl in dental education. During the 2016-2017 academic year, Problem Based Learning course conducted in Yeditepe University Dentistry Master Program. That course applications were examined, evaluated and recommendations were presented.

**Keywords:** Problem Based Learning, Dental Education, Case Study

## Giriş

Probleme dayalı öğrenme 1965 yılında ilk olarak Kanada Ontario McMaster Üniversitesi'nin tıp müfredatının içeriği olarak geliştirilmiştir.<sup>1</sup> Probleme dayalı öğrenme 'bir sorunun anlaşılmasına veya çözümlenmesine yönelik çalışma sürecinden çıkan sonuçların öğrenilmesi' şeklinde tanımlanabilir ve bu öğrenme yönteminde ilk olarak problem ile karşı karşıya kalınır.<sup>2</sup> Probleme dayalı öğrenmenin geliştiricilerinden olan Howard Barrows bu konsepti; öğrenci odaklı, öğretmenlerin kolaylaştırıcı rol üstlenerek küçük gruplarda yer aldığı ve sorunlar etrafında organize olan bir konsept olarak tanımlamıştır.<sup>3</sup> Probleme dayalı öğrenmenin basamaklarını aşağıdaki gibi açıklayabiliriz:

- Öğrencilere bir problemten bahsedilir.
- Öğrenciler probleme dayalı öğrenme dersi içerisinde küçük gruplar halinde bu problemi tartışırlar. Vakanın gerçekliklerini açıklığa kavuşturuyorlar. Problemin ne olduğunu tanımlarlar. Kendi bilgilerine dayanarak beyin fırtınası ile fikir alışverişinde bulunurlar. Problem üzerine çalışabilmek için dahafazla neler öğrenmeleri gerektiğini, neleri bilmediklerini belirlerler (öğrenmeleri gereken konular). Böylece sorunun sebeplerini anlar ve problem üzerinde çalışabilmek için bir aksiyon planı belirlerler.
- Öğrenciler ders dışında öğrenmeleri gereken konuyla ilgili bağımsız çalışmalar yürütürler. Kullandıkları bilgi kaynakları: kütüphane, veri tabanları, internet ve kaynak olabilecek bilgiye sahip kişileri içerir.
- Probleme dayalı öğrenme dersine geri geldiklerinde buldukları bilgileri paylaşırlar, kendi sınıf arkadaşlarından öğrenirler ve problem üzerine birlikte çalışırlar.
- Problem üzerine buldukları çözümleri sunarlar ve üzerine tartışırlar.
- Problem üzerine çalıştıkları sırada neler öğrendiklerini gözden geçirirler ve problemin sonucuna ulaşmaya çalışırlar. Bu sürece dahil olan herkes yani kişinin kendisi, sınıf arkadaşları ve öğretmen; probleme dayalı öğrenme sürecini ve bu sürece diğerlerinin nasıl katkısı olduğunu gözden geçirirler.<sup>4</sup>

Probleme dayalı öğrenme ile öğrenci konu ile ilgili bilgi elde edebilir, öğrenmek için motive edilir, düşünme yeteneğini geliştirir ve öğrencinin nasıl öğreneceğini öğrenmesi kolaylaşır. Öğrenciler farklı konulardan, disiplinlerden ve kaynaklardan gelen bilgileri entegre edebilmeye teşvik edilir. Teorik ve pratiği bir araya getirebilirler. Eğlenirler, aidiyet ve arkadaşlık duygularını geliştirirler.

Öğrencilerin kişiler arası iletişim yetenekleri, bilgiyi arama yetenekleri ve sunum yetenekleri gibi işe alınmak için gerekli görülen anahtar yetenekleri geliştirilmiş olur. Öğrencinin profesyonel bir kimlikle birlikte, profesyonel yeterlilik ve güven geliştirmesi teşvik edilir.<sup>4</sup>

### **Diş Hekimliğinde Probleme Dayalı Öğrenme**

Probleme dayalı öğrenme diş hekimliği eğitiminde ilk kez 1990 yılında İsveç Malmö Üniversitesi Diş Hekimliği Fakültesinde uygulandı.<sup>5</sup> Probleme dayalı öğrenmenin, diş hekimliğinde çok önemli bir yere sahip olan problem çözme ile aynı şey olmadığını anlamak önemlidir. Problem çözme bizi çözüme götürür fakat problemi anlamamızı sağlaması şart değildir; probleme dayalı öğrenme ise problem anlamamızı sağlar fakat bizi çözüme ulaştırması şart değildir.<sup>6</sup>

Probleme dayalı öğrenme bir grup öğrencinin ders içinde ve ders dışında pek çok aktiviteye dahil olduğu bir eğitim yaklaşımıdır. Probleme dayalı öğrenme dersleri sırasında öğrenciler gerçek ve meslekleriyle alakalı durumları, sıklıkla hastaların da dahil olduğu durumları sistematik şekilde analiz ederler ve kendi bilgi düzeylerindeki boşlukları tespit ederler. Bu boşlukları araştırırlar ve bir sonraki probleme dayalı öğrenme dersinden önce diğer derslere örneğin sınıf toplantılarına, öğrenme laboratuvarlarına ve/veya klinik pratiklere girerler. Bu derslerde öğrendikleriyle ve araştırdıklarıyla birlikte bilgilerini gözden geçirip karşılaştıkları tartışmalı duruma uygularlar. Bu süreç öğrencinin öğrenme sürecine katkıda bulunur. Öğrenme öğrenci odaklıdır, neyi ve nasıl öğreneceklerine küçük gruplara ayrılmış öğrencilerin kendisi karar verir, öğretmen ise ancak onlara yardımcı olup yol gösterecek bir pozisyondadır.<sup>7</sup>

Diş hekimliğinde probleme dayalı öğrenmenin uygulanması yukarıda anlatılan probleme dayalı öğrenme basamaklarındaki gibidir. Öğrenciler küçük gruplara ayrılır ve gruplara bir problem sunulur. Problemleri analiz etmeleri, eksik bilgilere ulaşabilmek için araştırma yapmaları ve ders dışında topladıkları bilgileri derste birbirleriyle paylaşarak problemle ilgili sonuca ulaşmaya çalışmaları sağlanır. Bu öğrenme konseptinde problemin çözülmesi için multidisipliner yaklaşım ön plana çıkar.



Diş hekimliğinde probleme dayalı öğrenmenin konvansiyonel yaklaşımdan ayrıldığı nokta öğretmen merkezli değil öğrenci merkezli olmasıdır. Konvansiyonel müfredatta çok sayıda ders öğretmenler tarafından tahta önünde anlatılır ve kısıtlı öğrenci etkileşimi ile gerçekleştirilir. Her ders ayrı ayrı anlatılır ve değerlendirmesi de ayrı ayrı yapılır, bu şekilde dersler arasında minimal bir entegrasyon ve koordinasyon gerçekleşir.<sup>8</sup> Genellikle önce temel bilimler öğretilir, sonraki yıllarda da klinik bilimler anlatılır. Sınavlar anlatılan bilgilerin detaylı şekilde hatırlanmasına odaklanır, öğrencinin durumu gerçekten anlayıp anlamadığına yoğunlaşmaz.<sup>9</sup>

Probleme dayalı öğrenme eğitimini almış olan diş hekimliği öğrencileri ile konvansiyonel eğitim almış olan öğrenciler arasında yapılan araştırmalara göre çoktan seçmeli testlerde probleme dayalı öğrenim gören öğrenciler diğerleri kadar başarılıyken, standart testlerde (ulusal board dental sınavları gibi) probleme dayalı öğrenim gören öğrencilerin daha başarılı olduğu gözlenmiştir. Klinik değerlendirmelerde, klinik beceri testlerinde ve klinik ve teorik bilgilerin entegrasyonunun ölçüldüğü testlerde de probleme dayalı öğrenim gören öğrencilerin diğerlerinden daha üstün performans gösterdiği gözlenmiştir. Yani elde edilen veriler göstermiştir ki, probleme dayalı öğrenim gören diş hekimliği öğrencilerinin bilgiye ulaşabilme yetenekleri ve bilgilerini klinik durumlara uygulayabilme becerileri daha yüksektir. Ayrıca probleme dayalı öğrenim gören öğrenciler diğerlerine göre kendilerini daha yeterli hissetmektedir. Öğrencilerin diş hekimliği pratiğinde kendilerine güvenlerini geliştirmelerini sağlamaktadır, böylece gelecek kariyerlerini pozitif yönde etkilemektedir.<sup>10</sup>

### **Diş Hekimliği Öğreniminde Kullanılan Probleme Dayalı Öğrenme Yöntemleri**

Tıp ve diş hekimliği fakültelerinde kullanılan çeşitli probleme dayalı öğrenme metodları; dersleri, küçük-gruplarla öğrenmeyi ve laboratuvar çalışmalarını içerir. Probleme dayalı öğrenmede, küçük-gruplarla öğrenme yaklaşımı, okumak ya da dinlemekten daha etkili bir yöntemdir. Bu yaklaşımda, öğrenciler daha aktif olup grup çalışması, problem formülasyonu, bilgiye ulaşma, tartışma ve yeni bilginin diğerlerine açıklanması, sonucun formülasyonu gibi çeşitli yetenekler kazanırlar.<sup>11</sup> Probleme dayalı öğrenmenin geleneksel yöntemlere üstünlüğü gösterilmiş olup, şu anda yüksek eğitim kurumlarında global olarak kullanılmaktadır.<sup>12</sup> Kanıtlar probleme dayalı öğrenmenin diş hekimliği öğrenimindeki etkisini kesin bir şekilde desteklemektedir. Probleme

dayalı öğrenme sayesinde öğrenciler öğretme ve öğrenme arasındaki ilişkiyi kurabilerek; kendi öğrenme süreçlerinin sorumluluğunu alabilir, takımın bir parçası olarak başarılar çalışmalar sergileyebilir, yeni ve değişen koşullarla başa çıkabilir, hayat boyunca öğrenme yeteneklerini kazanabilirler. Aynı zamanda probleme dayalı öğrenme öğrencileri gelecek kariyerlerine hazırlayacak olan kritik düşünebilme, gerçek problemleri analiz edip çözümleyebilme yetilerini hayatlarına katacaktır.<sup>13</sup>

Müfredatına “Probleme Dayalı Öğrenme” derslerini dahil etmiş üniversitelerden biri olan “Hong Kong Üniversitesi Diş Hekimliği Fakültesi”nin probleme dayalı öğrenme seçmeli ders başlıkları şöyledir:

- Kendine dönük öğrenme
- Kritik içgözlem
- Kaynak oturumları (geniş-grup tartışmaları)
- Anahtar başlık oturumları
- Laboratuvar pratikleri
- Üniversitenin Ortak Çekirdek Kursları
- Birinci yıl Bilgilendirme Programı
- Klinik Bilgilendirme Programı
- Toplum Sağlık Projeleri
- Son sene yurtdışı seçmeleri
- Laboratuvar ve Dental teknoloji simülasyon sınıfları
- Medikal vaka merkezli genişletilmiş öğrenme
- Dental pratiği yönetme atölyeleri
- Özel dental klinik ziyaretleri
- Dergi merkezli öğrenme
- Profesyonel amaçlarla dil geliştirme

- İletişim becerileri atölyeleri<sup>14</sup>

21. yüzyılda bilim ve teknolojinin her alanında büyük bir bilgi patlaması yaşanmaktadır. Günümüzde bireylerden, bilgi tüketmekten çok bilgi üretmeleri beklenmektedir. Bilgiye ulaşabilen, ekip çalışması yapabilen insan modeli günümüzde daha çok tercih edilmektedir. Öğrenmeyi öğrenme, eleştirel düşünme, başkaları ile işbirliği içinde çalışma, bilgi teknolojilerinden yararlanma, bu değişim sürecinde bireyler için önem kazanmıştır. Bu nedenle eğitim programları kapsamındaki öğretim alanlarının bilimsel, teknolojik ve sistematik yönden başarılı bir biçimde öğretilmesi gerekmektedir.<sup>15</sup>

Günümüz çağdaş eğitim yaklaşımlarında bilgiyi sorgulayan, araştıran, mantıksal düşünme becerisi yüksek, karşılaştığı sorunlarla başa çıkabilen, öğrenmeyi öğrenen bireylerin yetiştirilmesi hedeflenmektedir. Bu nedenle ilköğretimden başlayarak üniversiteye kadar, problemlerin çözümünde bilimsel yöntem izlenmeli, bir alışkanlık olarak eğitim yoluyla bireylere kazandırılmalıdır. Eğitim kurumları, hem bu değişime katkıda bulunmada hem de değişimin gerektirdiği var olan durumlardan yeni bilgiler üretecek, eleştirel düşünebilen bireylerin yetişmesine katkı sağlayabilmelidir.<sup>16</sup> Bunun için birçok öğretim yöntem ve teknik kaliteli eğitim için işe koşulmaktadır. Bunlardan en önemlilerinden biri de probleme dayalı öğrenme yaklaşımıdır. Son yıllarda, bireylerin kendi öğrenmelerinde aktif rol almaları üzerinde özellikle durulmakta ve Türkiye'de probleme dayalı öğrenme uygulamaları ağırlık kazanmaktadır. Öğrenme ve öğretme süreçlerinin doğasını açıklamaya yönelik olan probleme dayalı öğrenme yaklaşımı birçok eğitimci tarafından desteklenmektedir. Yaklaşık 20 yıldan beri eğitimde genel eğilim olarak, öğrenci merkezli yaklaşımlar olarak bilinen kendini yönlendirerek öğrenme, işbirlikli öğrenme ve uygulamaya yönelik öğrenme yaklaşımları ön plana çıkmaktadır. Bu yenilikçi eğitim yaklaşımlarından birisi de probleme dayalı öğrenme yaklaşımıdır.<sup>17</sup>

Probleme dayalı öğrenme, bir öğretim stratejisi olarak alanda ilk defa 1950 yılında Amerika Birleşik Devletleri'nde Case W. Üniversitesi Tıp Fakültesi'nde uygulanmıştır. Probleme dayalı öğrenme, öğrenenlerin eğitim programı kapsamında yer alan hedeflere ulaşabilmelerine, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini etkin bir şekilde kullanabilmelerine fırsat verecek gerçek yaşam problemlerinin kullanıldığı bir öğrenme yaklaşımı olarak tanımlanabilir.<sup>18</sup>

Probleme dayalı öğrenmeyi Hung, Jonassen ve Liu eğitim tarihindeki en yenilikçi öğretim yöntemi olarak tanımlamıştır.<sup>19</sup> Torp ve Sage'e göre probleme dayalı öğrenme, birbirini tamamlayan iki süreci içinde barındırır.<sup>20</sup>

Bunlardan biri ders planının ikincisi de öğretim stratejisinin düzenlenmesidir. Bu yaklaşımın üç özelliği vardır:

1. Öğrenciler bir problem durumu ile ilgilenirler,
2. Ders planı verilen problemler çerçevesinde öğrencilerin öğrenme ilgi ve alakaları ile oluşturulur,
3. Öğretmen, öğrencilerin anlama seviyelerini yükseltmeye yönelik hem onların düşünmelerine danışmanlık hem de onların araştırmalarına rehberlik yaparak bir öğrenme ortamı yaratırlar.

Probleme dayalı öğrenme sürecinde öğretmen, öğrenci ve problemin rolünü şöyle belirtmişlerdir: Öğretmen rehberdir; fikirleri sorgular, öğrenmeyi yansıtır, öğrenenlerin düşüncelerini ortaya çıkarır, öğrenci katılımını sağlar, grup dinamiğini oluşturur, süreci yönlendirir, öğrenenle birlikte öğrenir.

Öğrenci, problem çözücü olarak etkin bir katılım sağlar, bilgiyi yapılandırır, ferdi ve grup çalışmalarında sorumluluk alır, bilgiyi paylaşır, problemin tanımladığı rolü üstlenir. Problem güdüleme ve hedefe ulaşma aracı olarak yapılandırılmamıştır. Bireysel ihtiyaçlarla uyumludur, gerçek yaşamdan seçilmiştir, tek bir çözümü yoktur, formüle edilemez, açık uçludur, öğrencilerin merakını sağlayacak ve güdülenmesini kolaylaştıracak niteliktedir.<sup>21</sup>

## **Problem Durumu**

Günümüzde bilimsel çalışmaların sayısı hızla artmaktadır. Belirli bir konuda yapılmış, birbirinden bağımsız çalışmalarda birbirinden farklı sonuçlara ulaşılabilmektedir. Sosyal bilimlerdeki bilgi birikimini yorumlamak ve yeni çalışmalara yol açmak için, kapsayıcı ve güvenilir nitelikte üst çalışmalara ihtiyaç vardır.<sup>22</sup>

Eğer bilimi, bilginin toplanıp yorumlanması olarak tanımlarsak, benzer araştırma sorularını inceleyen araştırmaların analizine ihtiyaç vardır. Bu üst çalışmalar eğitim politikacılarına ve

araştırmacılarına, bireysel çalışmaların bir araya getirilip sentezlenmesiyle oluşmuş, büyük resmi gösteren ve bilimsel genellemeler yapılabilmesini sağlayan bir değerlendirme sunmaktadır.

Ülkemizde eğitim sistemimiz 2005 yılında yapılandırmacı öğrenme merkeze alınarak yenilenmiştir.<sup>23</sup> Bununla birlikte eğitim öğretim sürecinde probleme dayalı öğrenme yaklaşımının önemi artmış ve bu yaklaşımın önemi birçok araştırmada ortaya konmuştur. Ülkemizde ve dünyada "Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımı" konusu etrafında yapılan çok sayıda çalışma mevcuttur. Çeşitli açılardan yapılmış probleme dayalı öğrenme yaklaşımı konusu araştırmalarının birleştirilmeye, sentezlenmeye ve değerlendirilmeye ihtiyacı vardır. Bu nedenle bu araştırmada ülkemizde probleme dayalı öğrenme yaklaşımı ile ilgili yapılmış çalışmalara katkı getirmek ve dış hekimliği eğitiminde kullanılmasına ilişkin bir uygulama örneği ortaya koymak amaçlanmaktadır.

## **Yöntem**

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması (case study) kullanılarak doğrudan uygulamaya dönük bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Davey (1991)'e göre durum çalışmaları gerçekte ortamda neler olduğuna bakma, sistematik bir biçimde verileri toplama, analiz etme ve sonuçları ortaya koyma yoludur. Ortaya çıkan ürün ise, olayın niçin o şekilde olduğunun ve gelecek araştırmalar için daha detaylı olarak nelere odaklanmanın gerektiğinin keskin bir biçimde anlaşılmasıdır<sup>23</sup> Durum çalışması desenlerinden Bütüncül Tek Durum Deseni kullanılmıştır. Tek durum desenlerinde, isminden de anlaşılacağı gibi, tek bir analiz birimi (bir birey, bir kurum, bir program, bir okul, vb.) vardır. Bu analiz biriminin araştırmaya konu olan özelliklerinin tümü bir süreci içerecek biçimde değerlendirilir.

## **Probleme Dayalı Öğrenme Uygulaması**

"Problem Based Learning" yani "Probleme Dayalı Öğrenme" dersi SBE 705-1 kodu ile, lisansüstü seviyesinde alınan bir derstir. Öğrencilerin tamamı Yeditepe Üniversitesi Dış Hekimliği Fakültesi'nde, farklı departmanlarda lisansüstü programına devam eden öğrencilerdir (N=8).

Uygulamanın ilk aşamasında bütün sınıf bir araya gelmiştir ve devam eden eğitim sisteminde kullanılan eğitim strateji, yöntem ve tekniklerinin üzerinde durulmuştur. Burada öğrenmeyi

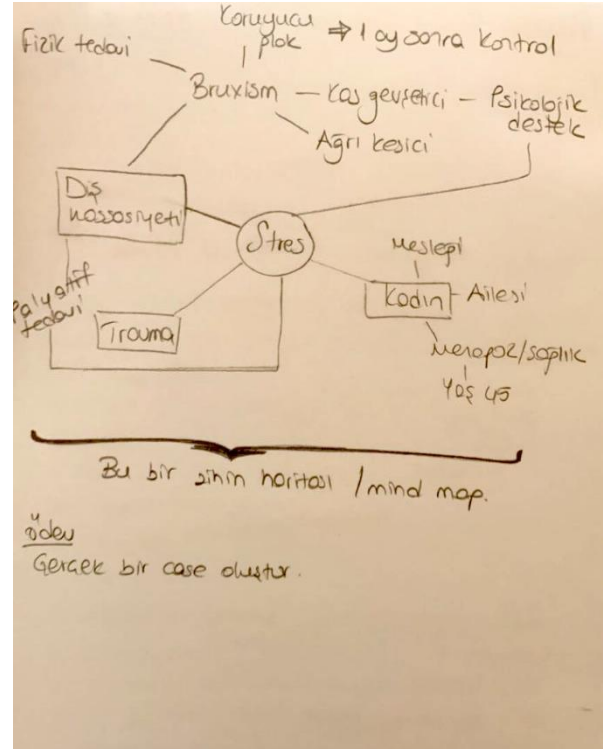
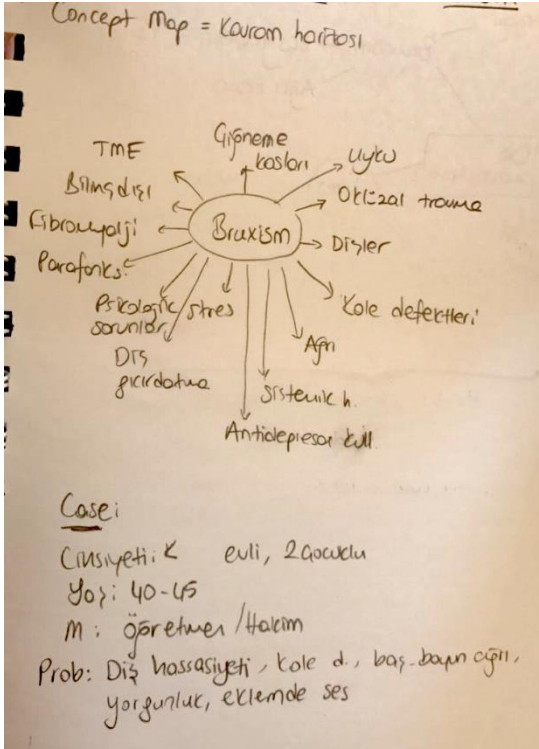
kolaylaştıran ve zorlaştıran faktörlerin neler olduğu, bir hastane ortamında hastalar üzerinde görerek öğrenme sürecinin nasıl işlediği ve nasıl geliştirilebileceği üzerine interaktif tartışmalar yapılmıştır. Ders sonunda, öğrenmek için ilk aşamada öğretim görevlilerine danışmak yerine kişinin araştırma isteğinin geliştirilmesi ve kişinin kendi yanıtını doğru kaynaktan kendisinin bulması gerektiği sonucuna varılmıştır. Bir diğer önemli sonuç da öğrenme sürecinde öğrencilerin birbirlerinden öğrenmelerinin, öğretim görevlilerinden öğrenmelerinden daha kolay ve konforlu olduğu, bu alan üzerine yoğunlaşılması gerektiği yönünde olmuştur. Ülkenin öğrenme sistemine bağlı olarak ilkokuldan başlayarak geliştirilen, merak ve araştırma duygusunu körelten bir takım davranışları değiştirmek gerektiği de vurgulanmıştır. En temel ihtiyaç öğrencinin kendi bilgisini ölçebilir hale gelmesi, kendi eksikliğini değerlendirebilmesi ve bu eksikliği kapatma yetkinliğini kazanmasıdır.

İzleyen derste "mind map" yani zihin haritası ve "concept map" yani kavram haritalarının üzerinde durulmuştur. Tony Buzan tarafından geliştirilmiş olan zihin haritaları; kişilerin bir konuyu merkeze koyarak üzerine düşünmelerini ve akıllarında bu konu çerçevesinde oluşan düşünceleri düzenli bir şekilde kağıt üzerine aktarmalarını sağlayan bir yöntemdir. Bu yöntem kişilerde kortikal becerilerin kullanımını tetiklemektedir.<sup>24</sup>

Derste zihin haritası oluşturmadan önce kavram haritası oluşturulmuş ve merkeze bir hastalık konularak bu hastalıkla ilgili öğrencilerin objektif bilgileri tahtaya aktarılmıştır. Sonra aynı hastalık üzerinden bir vaka yaratılarak bu vakanın çözümlenmesi zihin haritasından yararlanılarak yapılmış, zihin haritası hastalığın teşhis ve tedavi sürecinin görülebileceği yönde şekillendirilmiştir.

Ders sonunda bu yöntemlerden yararlanılarak hem hastanede görülen bir vakanın hızlı bir şekilde kağıt üzerine dökülmesi ve meslektaşlar ile bu harita üzerinden tartışılmasının mümkün olduğu sonucuna varılmış hem de bu haritaların lisans seviyesindeki öğrenme sürecinde nasıl kullanılabileceği tartışılmıştır. Lisans derslerinde verilen vakaların bu haritalar üzerinde çözümlenmesinin öğrencilerin probleme dayalı öğrenme sürecini yaşayarak kendilerini geliştirmelerini sağlayacağı, daha akılda kalıcı ve ezbere bağlı olmayan bir yaklaşımla öğrenecekleri ve öğrendiklerini daha uzun süre hatırlayabilecekleri sonucuna varılmıştır.

Bu derste çizilen haritaların bir öğrencinin defterinden alınmış örnekleri aşağıdadır:



Dersin sonunda "Simple Minds" isimli bir mobil uygulama tüm öğrenciler tarafından indirilmiş, nasıl kullanılacağı eğitimci tarafından açıklanmıştır. Bu program farklı renkler ve yazı tipleri kullanılarak dijital ortamda bir harita oluşturmalarını sağlamak için yaratılmış olan ücretsiz bir uygulamadır. Herkes bu programı kullanarak bir zihin haritası bir de kavram haritası yapma sorumluluğunu almıştır.

İlerleyen haftalarda sınıf tekrar bir araya gelmiş ve farklı hastalıklar, vakalar üzerinden oluşturulan zihin ve kavram haritaları tek tek açıklanmış, bu haritalar üzerinde tartışılmış ve haritaların eksikleri belirlenmiştir. Bu öğrenme sürecinde eğitmen neredeyse sürece dahil olmamış, sadece sürecin yönetimini gerçekleştirmiştir. Bu şekilde öğrenciler birbirlerinin haritalarından yola çıkarak farklı hastalıklar ve tedavileri konusunda bilgi sahibi olmuşlardır.

Probleme dayalı öğrenme uygulaması ile amaçlanan öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini yönetmelerini sağlamaktır. Bu amaçla bir problem durumu oluşturmaları ve kendi kavram haritalarına dayalı olarak elde ettikleri teşhis ve tedavi önerilerini grupla tartışarak geliştirmelerini kolaylaştırmaktır.

Görsel 1. Derste Simple Minds kullanılarak yapılmış olan çalışmalardan örnekler aşağıdadır.





Bir diğer etkinlik olarak öğrencilere örnek bir vaka çözümleme formu verilmiştir. Bu formun en üstünde hastaneye başvuran bir hastanın durumu ve o anki bilgiler mevcuttur, altta ise bu vakanın çözümlenmesi için çeşitli sorular verilmiştir. Bu sorular yanıtlanarak doküman takip edildiği takdirde kişi son aşamada hastalık ile ilgili temel bilgilere, sorulan soruların yanıtlarını araştırarak sahip olmaktadır. Form incelendikten sonra bu sefer herkes kendisi gerçekten yayınlanmış olan bir vaka raporunu, lisans öğrencilerine yönelik bir form haline getirme sorumluluğunu almıştır.

Sonraki haftada sınıf bir araya gelerek farklı vaka raporlarını sorular üzerinden tartışmış, yine verilen problem çevresinde birbirlerinden öğrenerek bir sonuca varmışlardır.

Probleme dayalı öğrenme şekli var olan cevapları sorgulamadan kabullenmek yerine, problemi çözmeye ve ona bağlı öğrenmeye odaklanmayı sağlar. Bir problemi çözerken beyin fırtınası yapılarak problemin sebepleri düşünülür, olası etkenleri hesaba katılır ve o probleme özgü bir çözüm elde edilir. Aynı şey öğrenme sırasında da benzer şekillerde yapılır. Ezberleyerek ya da var olanı sorgulamadan kabul etmek yerine, keşfederek, üzerinde tartışıp düşünerek öğrenmek esas alınır. Bu sayede genel geçer kurallar ve ezber yöntemleri ile daha sonradan muhtemelen unutulacak öğretiler yerine; araştırarak, üzerinde düşünüp tartışarak, kısıtlanmadan özgürce ilerleyerek elde edilen öğretiler elde edilir. Otonom öğretilerin aksine kısa süreli olmayan, kalıcı bilgiler elde edilir. Probleme dayalı öğrenme insana sorgulamayı ve en önemlisi keşfetmeyi öğretir. İnsan beynine ket vurmada, onu sınırlamadan, yaratıcılığı ön plana çıkararak yenilikçi olmaya teşvik eden bir alan sağlar. Bu yüzden ki probleme dayalı öğrenme, cevabı olmayan problemler karşısında ya da ezberlemesi ve sonrasında hatırlaması güç durumlarda bile insan beynine yol gösterip sonuca kendi kendine ulaşmasını, özgün bir çözüm elde etmesini sağlar. Bir kalıba bağlı kalıp, kurallara uymak yerine, kendi durumuna özgü kuralları ve kalıpları inşa ettirir. Çözumsuzlüğü kabul etmek yerine, bilinmeyeni bulmaya iter.

Bu dersin bir parçası olarak, “probleme dayalı öğrenme öğrenciler tarafından nasıl daha kolay anlaşılabilir ve nasıl daha yol gösterici olabilir?” sorularına cevaplar düşünebiliriz. Bunlardan bazıları öğrenme ortamlarında interaktif öğrenimin daha fazla desteklenmesi olabilir. Çünkü bu

sayede dersi alan öğrencilerin dersle ilgili içeriklere ulaşımı ve kendi paylaşımlarını yapabilmeleri kolaylaşır. Ayrıca ilerideki akademik hayatları için yol gösterici uygulamaları öğrenmiş olurlar. Buna ek olarak bu dersin lisans hayatında seçmeli veya zorunlu bir ders olarak verilmesi hem öğrencilere akademik hayat hakkında fikir verebilir hem de ileri bir düşünme biçimi kazandırıp sorunlara bakış açıları ve çözüm arayışlarını kolaylaştıracaktır. Probleme Dayalı Öğrenme lisansüstü eğitimde hem uzmanlık eğitimi hem de pedagojik yeterlik sağlama açısından katkı getirmekte. Bu dersi alan öğrencilerin ileride probleme dayalı öğrenme pedagojisine hakim olmaları sağlanarak alanda daha etkili dersler ve uygulamalar yapması sağlanabilir.

Probleme dayalı öğrenme dersinin üniversitelerde yaygınlaştırılması, kişilerin bu derse yönelik ilgilerinin artırılması lisansüstü eğitim düşünenler için faydalı olacaktır. Bu sayede bu derse ulaşım kolaylaşabilecek ve her öğrenci fikir sahibi olabilecektir. Ancak günümüzde bu alanda fazla akademisyen yetiştirilemediği için bu durum oldukça kısıtlıdır ve biz öğrenciler tarafından geliştirilmesi, yeni fikirler üretilmesi gerekmektedir.

#### **Referanslar:**

1. Spaulding WB. The Undergraduate Medical Curriculum (1969 Model) McMaster University. Can J Med Assoc. 1969;100:659–664.
2. Barrows HS, Tamblyn RM. Problem-based learning. An approach to medical education. New York: Springer Publishing Co, 1980.
3. Barrows HS, A specific problem-based, self-directed learning method designed to teach medical problem-solving skills, and enhance knowledge retention and recall. In Schmidt HG and de Volder ML (eds.), Tutorials in Problem-Based Learning, Van Gorcum, Assen, the Netherlands. 1984:16-32.
4. Barrett T. What is problem-based learning? In: Emerging Issues in the Practice of University Teaching and Learning. O'Neill G. Moore S. and McMullin B. (eds.) All Ireland Society for Higher Education (AISHE), Dublin. 2005:55-66.
5. Rohlin M, Petersson K, Svensater G. The Malmo model: a problem-based learning curriculum in undergraduate dental education. Eur J Dent Educ 1998;2(3):103-14.

6. Inman D. "So by false learning is good sense defac'd": can the academy tolerate a new methodological orthodoxy? Address, McMaster University, 1994. (Cited by Fincham and Shuler, 2001.)
7. Fincham AG, Shuler CF. The changing face of dental education: the impact of PBL. *J Dent Educ* 2001;65:406-421.
8. Biggs J. Teaching for quality learning at university. 2nd edn. Buckingham: SRHE and Open University Press, 2003.
9. Winning T, Townsend G. Problem-based learning in dental education: what's the evidence for and against...and is it worth the effort? *Australian Dental Journal* 2007;52(1):2-9.
10. Bassir SH, Sadr-Eshkevari P, Amirikhorheh S, Karimbux NY. Education: A Systematic Review of the Literature. *Journal of Dental Education*. 2013;78(1):98-109.
11. Polyzois I, Claffey N, Mattheos N. Problem-based learning in academic health education. A systematic literature review. *Eur. J. Dent. Educ.* 2010;14(1):55-64.
12. Dennick R., Exley K. Routledge. *Small Group Teaching: Tutorials, Seminars and Beyond*. London and New York: Taylor&Francis Group, 2004.
13. Alrahlah A. How effective the problem-based learning (PBL) in dental education: A critical review. *Saudi Dent J*. 2016 Oct;28(4):155-161.
14. Flemmig, Thomas. "Problem-based Learning in Dentistry; An introduction to undergraduate problem-based learning (PBL) at the HKU Faculty of Dentistry." 1 Temmuz 2014 tarihinde erişildi. [http://facdent.hku.hk/docs/PBL\\_FacDentHKU\\_2008.pdf](http://facdent.hku.hk/docs/PBL_FacDentHKU_2008.pdf).
15. Kemertaş İ. Öğretimde Planlama ve Değerlendirme. İstanbul: Birsen Yayınevi, 2003.
16. Gürol M. Bilgi Toplumunun Eğitim Sistemi ve Bu Sisteme Eğitimcilerin Yetiştirilmesi. 1. Sistem Mühendisliği ve Savunma Uygulamaları Sempozyumu. Ankara: Kara Harp Okulu, 1995.
17. Saban A. Öğrenme-Öğretme Süreci. Ankara: Nobel Yayınları, 2000.
18. Erbaş E. Çoklu Gösterimlerle Problem Çözme ve Teknolojinin Rolü. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2005;4(4);12.
19. Hung W, Jonassen D. H. ve Liu R. Problem - Based Learning. *Handbook of research on educational communications and technology*. Taylor & Francis Group Pub, 2008:485 - 506.
20. Torp, L. ve Sage, S. Problems as possibilities: problem - based learning for k-16 education. Alexandria Virginia USA: Association for Supervision and Curriculum Development, 2002.

21. Kaptan F. ve Korkmaz H. Fen Eğitiminde Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımı. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 2001:185 - 192.
22. Akgöz S. Ercan İ. ve Kan İ. Meta-Analizi. Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi.2004: 30(2);107-112.
23. Aytaçlı, B. Durum Çalışmasına Ayrıntılı Bir Bakış. Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, Haziran 2012, 3 (1), 1-9.
24. Karasar, N. Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2005.
25. Buzan T, Buzan B. The Mind Map Book: Unlock Your Creativity, Boost Your Memory, Change Your Life. London: Pearson Edu, 2010.

# TÜRKİYE YETERLİLİKLER ÇERÇEVESİ (TYÇ) VE ULUSLARARASI ÖĞRENCİ DEĞERLENDİRME PROGRAMI (PISA)

Merve Baykal

[merve.baykal@windowslive.com](mailto:merve.baykal@windowslive.com)

## Özet

Bu çalışmanın amacı, Avrupa Yeterlilik Çerçevesi ile uyumlu olarak 2015 yılında hazırlanmış olan Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi ile Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı adı altında 2000 yılından bu yana 3 yılda 1 öğrencilerin matematik ve fen okuryazarlığı ile okuma becerileri alanlarındaki yeteneklerinin değerlendirildiği araştırmayı bir çatı altında toplayan öğrenim alanları anlatılacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi, Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı

## Giriş

Ülkemizde eğitim politikalarının tartışılmasında uluslararası değerlendirme araçlarından elde edilen sonuçlar sıklıkla kullanılmaktadır. Bu yazının amacı ülkemiz eğitim programlarının geliştirilmesinde önemli göstergelerden birisi olarak kabul edilen yeterlik kavramının incelenmesi ve MEB yeterlikler çerçevesi ile PISA sınavlarında öğrencilerden beklenen yeterliklerin karşılaştırılması ve eğitim sistemimize yönelik öneriler sunulmasıdır. Bu amaçla konu ile ilgili alan yazın taranmış ve elde edilen bilgiler yorumlanmıştır.

Yeterlik kavramı için Türk Dili Kurumu sözlüğüne bakıldığında şu anlamlara geldiği görülmektedir. Görevi yerine getirme gücü ve bir işi yapma gücünü sağlayan özel bilgi, yeterlilik. Yeterlik kavramı, yeterlik algısı, inancı ya da yargısı olarak da ifade edilmektedir (Aşkar, Umay, 2001, s. 1). Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramı'nda yeterlik kavramı, bilişsel, motivasyon düzeyi, duygusal ve seçim sürecinden oluşmaktadır (Bandura, 1994). Bandura (1982)'ye göre yeterlik; bireylerin durumlar karşısında ne düşündükleri, neler hissettikleri, nasıl başa çıkabildikleri ve gerekli davranışları ne kadar iyi yapabildikleriyle

alakalıdır. Şahin (2004) ise yeterlik kavramını, bir görevi ya da sorumluluğu gerçekleştirmek için sahip olunan yetenek, bilgi ve beceriler olarak tanımlar. Senemoğlu (2004) yeterlik inancının, bireyin yeteneklerini kullanarak yapabileceklerinin ve başarabileceklerinin sonu olmadığını ve aynı zamanda farklı olaylarla baş edebilme kapasitesine sahip olduğunu belirtmiştir. Bireyin zorluklara karşı gösterdikleri tutum ve davranışlar, olaylara karşı dayanma gücü de bireyin yeterliğiyle ilgilidir (Demir, 2011). Türkiye Yükseköğretim Ulusal Yeterlik Çerçevesi 2009 raporuna göre, geçerliliği kabul edilen bir yükseköğretim programının başarıyla tamamlanması sonucu o program için öngörülen öğrenme çıktılarının kazanıldığını onaylayan ve yetkili bir otorite tarafından basılı olarak verilen derece, diploma ve sertifika türü belgeye yeterlik (qualification) denmektedir. Yükseköğretim Kurulu 2010'da yayınladığı 66 soruda Bologna Süreci el kitapçığına göre ise yeterlik, bireyin neleri bileceğinin, neleri yapabileceğinin ve nelere yetkin olacağına tanımıdır. Yeterlikler çerçevesi ise, bunları organize eden ve sınıflandıran yapıdır.

Bu değerlendirme yazında, yeterlik kavramının yanı sıra Yükseköğretim Kurulu ve Milli Eğitim Bakanlığı başta olmak üzere, Mesleki Yeterlilik Kurumunun ulusal ve uluslararası uzmanlar ile akademisyenlerin katılımıyla hazırladığı Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinin Uygulamasına ilişkin konular ele alınmış ve PISA sınavı değerlendirme ölçütleri ile ilişkilendirilerek değerlendirme analizi yapılmıştır.

### **Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi**

Dünyada eğitim alanında yaşanan gelişmeler, bireylere bilgiler kazandırmanın yanı sıra, kazandırdığı bilgileri kullanmayı, yaşama aktarmayı ve yenilerini katabilmeyi amaçlamıştır (Soran, Akkoyunlu, Kavak, 2006, s. 202). Bilim ve teknolojinin etkili bir biçimde kullanıldığı, bilginin üretilip yayıldığı ve nitelikli insan gücünün yetiştirildiği bir toplumda kaliteli eğitimin önemi çok büyüktür (Akçatepe, 2013, s. 1). Çalışmalar kapsamında kolay anlaşılır ve karşılaştırılabilir bir eğitim sistemi kurmak, aynı zamanda hareketliliği ve kaliteyi arttırmak için Avrupa'da bir standardın oluşturulması hedeflenmiştir. Bu doğrultuda Avrupa yeterlilikler Çerçevesi oluşturulmuştur (A framework for Qualifications of the European Higher Educational Area, 2005). Hayat Boyu Öğrenme için Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi, Avrupa Parlamentosu ve Avrupa Konseyi tarafından 23 Nisan 2008 tarihinde

resmen kabul edilmiştir (European Parliament Council, 2008). Avrupa Komisyonu (2002) bireyin yaşamı boyunca bilgisini, becerisini ve yetkinliğini bireysel, sosyal ve mesleki hayatta kullanabilmesini, hayat boyu öğrenme olarak tanımlamıştır. Türkiye, Hayat Boyu Öğrenme için Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi işbirliğine katılan ülkelerdendir. Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi (AYÇ) ile paralel olarak, resmi olarak 19 Kasım 2015 tarihinde Bakanlar Kurulu'nun yayınlamasıyla Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ) yürürlüğe girmiştir.

2015 – 2016 yıllarında Eğitim İzleme Raporu için hazırlanan arka plan raporuna göre, Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi çalışmaları öncelikle Yükseköğretim düzeyinde 2001 yılında Avrupa Birliği (AB) eğitim politikaları ile uyumlu olarak başlamıştır. Avrupa Birliği (AB) tarafından 2000 yılında yayınlanan Lizbon Stratejisi hedefleri ve ülkemizin de dahil olduğu Bologna Süreci hedefleri, 2010 yılına kadar yükseköğretim alanında ulusal yeterlilikler çerçevesini geliştirmeyi üstlenmiştir. Bologna Süreci'ne üye ülkelerin şeffaflık, tanınma ve hareketliliğini arttırma amacıyla yapılan çalışmalar, ulusal yeterlilik çalışmalarının ilerlemesine de katkı sağlamıştır. Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretimde dâhil olmak üzere, tüm eğitim ve öğretim programları ile diğer öğrenme yöntemleriyle kazanılan bütün yeterlilik esaslarını gösteren ulusal yeterlilikler çerçevesidir (Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinin Uygulamasına İlişkin Usul ve Esaslar Hakkında Yönetmelik, 2015). Ulusal yeterlilikler çerçevesini kurmak ve işletmek Mesleki Yeterlilikler Kurumu'nun görevidir. Eğitimin istihdamla uyumunu güvence altına alarak nitelikli insan kaynağının oluşmasını sağlamak, ekonomik ve sosyal ihtiyaçlara göre faaliyetleri etkili bir şekilde sunmak, eğitim ve iş dünyasında kalite güvencesi kültürünü ve bilincinin yerleşmesine öncülük etmek ve hayat boyu öğrenmeyi teşvik etmek de kurumun öncelikleri arasında yer almaktadır (Türkiye Yeterlilikler Veri Tabanı, 2016).

Eğitim sistemimizin temel amacı, kültürel değerlerimizle bütünleşmiş bilgi, beceri, tutum ve davranışlara sahip bireyler yetiştirmektir (Milli Eğitim Bakanlığı Matematik Dersi Öğretim Programı, 2018, s. 6). 2017 – 2018 yılı itibariyle Milli Eğitim Bakanlığının ilköğretim ve ortaöğretim programlarının güncellediği rapora göre, öğretim programlarıyla kazandırılmaya çalışılan bilgi, beceri, tutum ve davranışlar, bireyin yaşam standartlarının gelişmesine katkıda bulunurken, değişen dünyaya ayak uydurabilmesini ve değişimin kalıcı

olmasını sağlamaktadır. Hedeflenen eğitim sisteminde, öğretim programları öğrencinin sosyal, eleştirel, yenilikçi düşünme becerilerini geliştirmenin yanı sıra, öğrenciye işbirlikçi ve tecrübe ederek öğrenmenin yollarını sunmaktadır. Güncellenen programlar, bireyin yaratıcılıklarını ortaya koyabilmesi için yenilikçi, eleştirel, işbirlikçi düşünme, problem çözme, bilgi okur – yazarlığı, medya okur – yazarlığı, bilgi ve teknoloji okur – yazarlığı, girişimcilik, üretkenlik gibi 21. yüzyıl becerileri olarak adlandırılan yeterliklerin geliştirilmesini hedeflemektedir. Diker\_ Coşkun (2016 – 2017 Arka Plan Raporu)'a göre, Milli Eğitim Bakanlığı'nun hayat boyu öğrenme kapsamında güncellenen öğretim programlarıyla öğrencilere kazandırılması hedeflenen yeterlilikler ve beceriler ile ilişkili bilgi, beceri ve tutumlar aşağıdaki gibidir:

- Ana dilde iletişim
- Yabancı dillerde iletişim
- Matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler
- Dijital yetkinlik
- Öğrenmeyi öğrenme
- Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler
- İnisiyatif alma ve girişimcilik algısı
- Kültürel farkındalık ve ifade

Yenilenen programlar, duygu, düşünce ve görüşlerini yazılı, sözlü ve sözlü olmayan iletişim araçlarıyla, ortamın gerekliliklerine uygun bir şekilde ve dil becerilerini ikna edici şekilde kullanmayı, toplumsal gelenekleri ile farklı kültürlerdeki dillere merak duymayı, okumayı ve anlamayı hedeflemiştir. Matematiksel kavramları, bilim ve teknolojiyi, günlük durumlarda uygulanmasını, kendi başınayken problemlerle başa çıkabilmeyi, önceki deneyimlerinden çıkarım yapabilmeyi, eleştirilere açık, bilgiyi üreten ve yayan bireyler yetiştirebilmeyi sağlayan yeterlilikler geliştirilmiştir (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2017, s. 27).

### **Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı**

Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı olan PISA, Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) tarafından 2000 yılında uygulanmaya başlamıştır. Öğrencilerin matematik



ve fen alanlarındaki okuryazarlıkları ile okuma becerilerinin değerlendirildiği uluslararası bir eğitim araştırması olan PISA, ülkemizde 2003 yılından bu yana üç yılda bir yapılmaktadır (PISA Türkiye, 2003).

PISA 2012 Araştırması Ulusal Nihai Raporuna göre bu araştırmanın amacı, hedef kitlesi 15 yaş grubundaki zorunlu eğitim sürecini tamamlamış öğrencilerin, günümüz bilgi toplumunda karşılaşılabilecekleri durumlar karşısında ne ölçüde hazırlıklı olduklarını belirlemektir. Ölçülmeye çalışılan nitelik, öğrencilerin okulda öğretim programlarında kazandıkları bilgi ve becerileri gerçek hayatta karşılaşılabilecekleri durumlar karşısında kullanabilme yeteneği ve okuma becerileri ile fen ve matematik kavramlarını kullanarak etkili bir iletişim kurma becerisine sahip olup olmadıklarıdır. Bu rapora göre, okuryazarlık kavramı hazır bulunuşluk durumu olarak adlandırılmaktadır.

PISA 2012 Ulusal Ön Raporu, bu araştırmaya katılacak olan 15 yaş grubundaki öğrencilerin en az 7 yıl öğrenim görmüş olması gerektiğini vurgulamıştır. Bu raporda öne çıkan amaç, eğitim sistemlerinin, ülkelerin iktisadi açıdan gelişmek için ihtiyaç duyduğu insan yeteneğini yetiştirmedeki başarısını tespit etmektir. PISA testleriyle nelerin ölçüldüğünden testlerin kimlere uygulandığına kadar birçok faktörü de belirlemektir. PISA 2012 Ulusal Ön Raporunda, okuryazarlık kavramını matematiksel okuryazarlık örneği üzerinden açıklamıştır. Matematik okuryazarlığı sadece matematiksel kavramlar ve işlemsel bilgisini değil, kişilerin gerçek yaşamda karşılarına çıkabilecek çeşitli meselelerle baş etmede matematik bilgilerini ne kadar etkin bir şekilde kullanabildiklerini içeren bir yapı olarak ele almaktadır.

PISA 2015 Ulusal Raporuna göre belirlenen amaç, 7.sınıf ve üzeri sınıf düzeylerindeki 15 yaş grubu öğrencilerin matematik okuryazarlığı, fen bilimleri okuryazarlığı ve okuma becerileri alanlarının dışında, kendilerine olan güvenleri, ders içerisinde ne kadar güdülendikleri, okuldaki çevreleri, öğretmenleri ve aileleriyle ilgili veriler toplamaktadır. Okuryazarlık kavramı ise, öğrencilerin temel konu alanlarındaki çeşitli durumlarda karşılaştıkları problemleri tanımlarken, yorumlarken ve çözerken, bilgi ve becerilerini kullanma, analiz

etme, mantıksal çıkarımlar yapma ve etkili bir iletişim kurma yeterlilikleri olarak ifade edilmektedir.

Türkiye 'de PISA uygulamasının tüm süreçleri Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülmektedir. Tüm ülkelerin kullandığı gibi Milli Eğitim Bakanlığı da PISA sonuçlarını, Türkiye'deki öğrencilerin bilgi ve beceri düzeylerini, araştırmaya katılan diğer ülkelerdeki öğrencilerin bilgi ve becerileri ile karşılaştırmak, eğitim düzeyinin yükseltilmesi için standartlar oluşturmak, eğitim sistemimizin zayıf ve güçlü yönlerini belirlemek için kullanmaktadır (PISA 2012 Araştırması Ulusal Nihai Rapor).

PISA araştırmaları kapsamında, öğrencilerin PISA temel alanlarındaki performansları, öğrenmeye karşı motivasyonları, kendileri ve kullandıkları öğrenme stratejileri hakkındaki düşünceleri incelenmiş ve daha geniş kapsamlı eğitim çıktıları ele alınmıştır. PISA'nın öğrenci ve okul anketlerine tüm ülkeler katılmaktadır. Bu anketler dışında yer alan öğretmen anketi, bilgi ve iletişim teknolojileri anketi, eğitim kariyeri anketi ve ebeveyn anketlerine katılmak ülkelerin tercihinine bağlıdır (PISA 2015 Ulusal Raporu). OECD (2013b) verilerine göre, temel alanlar olarak matematik okuryazarlığı, fen okuryazarlığı ve okuma becerilerini dikkate alan PISA'nın temel özellikleri aşağıda belirtildiği gibidir:

- Yüksek performans gösteren öğrencilerin, okulların ve eğitim sistemlerinin özelliklerini belirlemek ve performans farklılıklarına dikkat çekmektir. Bunun yanı sıra, öğrenci özellikleri, okul içinde veya okul dışında öğrenmeyi şekillendiren etkenler ve öğrenme çıktıları arasında ilişki kurmaktır.
- Öğrencilerin temel konu alanlarındaki çeşitli durumlarda karşılaştıkları problemleri tanımlarken, yorumlarken ve çözerken, öğretim programlarıyla edindikleri yeterlilikleri kullanmaktır.
- Yaşam boyu öğrenmeyi sağlamaktır.
- Eğitim ile ilgili hedeflerine ulaşmaları için değerlendirmenin düzenli aralıklarla yapılmasıdır.
- OECD üyesi ülkesi olan ve olmayan tüm ülkeler katılabilmektedir.

Aydın, Uysal, 2015'e göre PISA sonuçları, Türk Eğitim Sistemi'nin öğrencilerinin yarıya yakınının dünya ortalamasına göre iyi bir eğitim almadıklarından dolayı başarısız olduğunu söylemektedir. Eğitimin daha iyi bir seviyeye gelmesi için, eğitim programlarının çağdaş gelişmeler ışığında yeniden yapılandırılması ve öğretmen eğitiminin gerekliliğini savunmuştur. PISA sınav sorularıyla öğretmen eğitimini ve eğitimin tüm bileşenlerini sorgulamayı desteklemiştir. Uysal, İleri, Asıha, Karamustafaoğlu, 2017'de yapılan bir araştırmaya göre ise, ülkemizin başarılı ülkeler seviyesine çıkması için eğitim çalışmalarına katkı sağlamak için Estonya'nın başarılarının nelere bağlı olduğunu araştırmıştır. Araştırma sonunda, PISA başarısını, öğretimin kalitesine, öğrenci merkezli eğitime, fen bilgisi dersinin ilkokulda başlamasına ve hayat boyu öğretim programına bağlı olduğu anlaşılmıştır. Benzer bir araştırmada, Finlandiya'nın PISA sonuçlarında elde ettiği başarının arkasında yatan nedenler ve Türkiye'nin sıralamasını daha iyi bir yere getirmek için yapması gerekenler tartışılmıştır. Nitelikli öğretmen yetiştirmek, yeni gelişen bilgi ve teknolojilere karşı öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerini sağlayacak sürekli eğitimler düzenlemek ve yetişen öğretmenlerin yeteneklerini kullanabilmeleri için alt yapısı kuvvetli okullar kurmak başta gelen etkenlerden olduğu savunulmuştur (Eraslan, 2009).

## **Sonuç**

Türkiye'nin son yüzyıllarda uluslararası düzeyde yapılan sınavlarda istediği başarıyı yakalayamaması, tüm alanlarda OECD ülkelerinin gerisinde kalması, uygulanan eğitim sisteminin bazı eksiklikleri olduğunu düşündürmektedir. Nitel araştırma yöntemleriyle gerçekleştirmiş; doküman inceleme ve veri toplama yöntemiyle sonuçlanmış olan araştırmada sınavlardaki başarısızlıklarında, öğrencilerin öğrenmeyi gerçekleştirebilmeleri için sahip oldukları kişisel yeterlik düzeyleri, öğretmen yeterlilikleri ve uygulanan öğretim programındaki öğrenme çıktılarının yeterliği ile ilgili olduğu öne çıkmıştır. PISA'da okuma becerilerini ölçmek için kullanılan soruların değerlendirmeleri incelendiğinde, öğretim programlarının uygulanmasındaki yetersizlikler, öğrenme çıktılarının çeşitlilik açısından sınırlı sayıda olması ve sorularla kazanımlar arasında bir uyumsuzluk olduğu sonucuna varılmıştır. Bunun yanı sıra, uluslararası sınavlarda elde edilen başarısız sonuçların bir diğer nedeninin çoktan seçmeli ölçme araçlarından oluşan sınavlar olduğu düşünülmektedir. Türkiye sıralamasını iyileştirmek adına, PISA gibi üst düzey beceriler üzerine kurulu sınavlarda,

eğitim sistemimizin test tekniğinden ziyade dűşünme ve öğrencilerin yorum katabilecekleri türden olması gerektiği ve kapsayıcı bir eğitim modeliyle öğretim programlarının öğrenciler üzerinde dengeli bir eğitim seviyesine çıkarılacağı savunulmuştur (Karabulut, 2017).

Değişen ve gelişen dünyada araştıran, sorgulayan, kendini geliştiren ve özgüven duygusu gelişmiş bireyler yetiştirmek, bireyin davranışlarındaki bu değişiklikleri kalıcı hale getirebilmek, dünyadaki gelişmelere ayak uydurabilmesini, çağın beklentilerine cevap verebilmesini sağlamak yalnızca eğitimle mümkün olmaktadır. Öğrencilerin başarı düzeylerini arttırmak için eğitim sistemini daha işlevsel hale getirmek gerekmektedir. Eğitimin kalitesini yükseltmek için, öğretim programlarının geliştirilmesi ve öğretim programlarının sağladığı kazanımların, öğrencilerin bilgi, beceri ve tutumlarına ilişkin yeterliklerine bağlı olarak ilerlemelidir. Bundan sonraki aşamada öğretmenlerin bu yeterlilikleri kazandırmadaki kendi yeterliliklerini belirleme ve geliştirme çalışmaları da yapılmalıdır. Öğretimin kalitesini arttırmada öğretmenlerin kalitesinin önemli olduğu dile getirilmiştir. Öğrenci ve öğretmen yeterlilikleri ile ilgili yapılan bir araştırmanın sonucunda, Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi ile ilgili yapılan değerlendirmelerin yetersiz olduğunu vurgulamıştır (Sezgin, Kavgacı, Kılınç, 2011). Öğrencilerin hem bilgi, beceri ve yeterliklerinin gelişmesinin takibi, hem de öğretmenlerin öğretim, yöntem ve tekniklerinin yeterliği için belli aralıklarla yapılacak olan kalite ölçümlerinin gerekliliğini savunmuştur (Türker, 2001).

Diker\_Coşkun'un 2016 – 2017 Öğretim Programları Arka Plan Raporunda belirttiği gibi, ilköğretim ve ortaöğretim seviyelerindeki öğrencilerin mesleki, genel ve akademik eğitim ve öğretim programları ve diğer öğrenme yollarıyla kazanılan tüm yeterliklerin esaslarını gösteren Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinin nasıl ölçüleceği merak konusudur. Tedmem, 2017'ye göre, PISA 2018 değerlendirilmesinde yer alacak yenilikçi ölçme alanı "küresel yeterlik" olarak belirlenmiş ve bununla ilgili kavramsal çerçeve oluşturulmuştur. OECD küresel yeterlik kavramını, küresel meseleleri, eleştirel olarak ve birkaç farklı bakış açısından analiz etmek; farklılıkların kişinin kendisi ve başkaları hakkındaki düşüncelerini, algılarını ve yargılarını nasıl etkilediğini anlamak; insanlık onuruna duyulan ortak saygıya dayanarak farklı kökenlerden gelen diğer insanlarla açık, uygun ve etkili bir iletişim kurmak olarak tanımlamaktadır. OECD, yenilikçi ölçme alanlarını çeşitlendirerek eğitim sistemlerinin geleceği için önemli olan kavramların değerlendirmelerini yapmaya devam etmektedir.

## Kaynaklar

A framework for Qualifications of the European Higher Educational Area. Bologna Working Group on Qualifications Framework, 2005.

[http://media.ehea.info/file/WG\\_Frameworks\\_qualification/71/0/050218\\_QF\\_EHEA\\_580710.pdf](http://media.ehea.info/file/WG_Frameworks_qualification/71/0/050218_QF_EHEA_580710.pdf)

Akçatepe, A. G. (2013). Eğitim Fakülteleri Eğitim Bilimleri Bölümü Akademisyenlerinin Yükseköğretimin Amaçlarına İlişkin Görüşleri. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Aşkar, P. Umay, A. (2001). İlköğretim Matematik Öğretmenliği Öğrencilerinin Bilgisayarla İlgili Öz-Yeterlik Algısı. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21.

Aydın, A.&Uysal, Ş. 2015. Türkiye'nin PISA Gerçeği.

Bandura, A. (1994). Self – efficacy.

Bandura, A. (1982). Self – efficacy mechanism in human agency.

European Parliament Council. Recommendation of the European Parliament and of the Council of 23 April 2008 on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning. [https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/journal\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/journal_en.pdf)

Demir, C. (2011). İlköğretim Matematik Öğretmenliği Programında Öğrenim Gören Öğrencilerin Matematik Öğretimine Yönelik Öz-Yeterlik İnançları ve Tutumlarının İncelenmesi.

Diker (Coşkun), Y. Eğitim Reformu Girişimi, Eğitimin İçeriği Arka Plan Raporu. 2015 – 2016 Eğitim İzleme Raporu.

Diker (Coşkun), Y. Eğitim Reformu Girişimi, Öğretim Programları Arka Plan Raporu. 2016 – 2017 Eğitim İzleme Raporu.

Eraslan, A. 2009. Finlandiya'nın PISA'daki Başarısının Nedenleri: Türkiye için alınacak dersler. Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi, s. 238.

European Commission, June 2002. European Report on Quality Indicators of Lifelong Learning.

İleri, T.&Ahışa, A. R.&Karamustafaoğlu, O. 2017. PISA başarısı nelere bağlı? Estonya Örneği. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, s. 1.

Karabulut, A. 2017. MEB'in yayınlamış olduğu örnek PISA sorularının 2015 Türkçe Öğretim Programı Okuma Anlama Kazanımları Çerçevesinde Analizi. Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi, s. 174.

Milli Eğitim Bakanlığı, 2018. Orta Öğretim Matematik Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programları. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=343>

Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim ve Orta öğretim Programlarının Güncellenmesi.

[https://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_01/13152934\\_basYn\\_aYklamasY\\_13012017.pdf](https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_01/13152934_basYn_aYklamasY_13012017.pdf)

OECD, 2013b. PISA 2012 Results. Excellence Through Equity: Giving Every Student the Chance to Succeed (Volume II); PISA, OECD Publishing.

PISA Türkiye, 2003. [http://pisa.meb.gov.tr/?page\\_id=18](http://pisa.meb.gov.tr/?page_id=18)

PISA 2012 Araştırması Ulusal Nihai Rapor.

<https://drive.google.com/file/d/0B2wxMX5xMcnhaGtnV2x6YWsyY2c/view>

PISA 2012 Ulusal Ön Raporu. <http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2013/12/pisa2012-ulusal-on-raporu.pdf>

PISA 2015 Ulusal Raporu. [http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2014/11/PISA2015\\_UlusalRapor.pdf](http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2014/11/PISA2015_UlusalRapor.pdf)

Sezgin, F.&Kavgacı, H.&Kılınç, A. Ç. (2011). Türkiye'de Eğitim Yönetimi ve Denetimi Lisansüstü Öğrencilerinin Öz Değerlendirmeleri. Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, s. 168.

Soran, H.&Akkoyunlu, B.&Kavak, Y. (2006). Yaşam Boyu Öğrenme Becerileri ve Eğitimcilerin Eğitimi Programı: Hacettepe Üniversitesi Örneği. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30.

Şahin, A. E. (2004). Öğretmen Yeterliklerin Belirlenmesi. Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi, 58.

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 18 Temmuz 2017. Müfredatta Yenileme ve Değişiklik Çalışmaları, s. 27.

[http://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_07/18160003\\_basin\\_aciklamasi-program.pdf](http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/18160003_basin_aciklamasi-program.pdf)

TEDMEM, 2017. PISA'nın Dönüşümü. <https://tedmem.org/mem-notlari/degerlendirme/pisanin-donusumu>

Türk Dil Kurumu.

[http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5ac4ccab176059.38074290](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5ac4ccab176059.38074290)

Türker, R. K. (2001). Bilim adamı yetiştirme: Dünya'da ve Türkiye'de lisansüstü eğitim, s. 21.

Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinin Uygulamasına İlişkin Usul ve Esaslar Hakkında

Yönetmelik, 9 Kasım 2015. <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/3.5.20158213.pdf>

Türkiye Yeterlilikler Veri Tabanı, 2016. <http://portal.tyc.gov.tr/site/egitim>

Yükseköğretim Kurulu, Ocak 2009. Türkiye Yükseköğretim Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi (TYUYÇ) Ara Raporu.

Yükseköğretim Kurulu, Haziran 2010. Yükseköğretimde Yeniden Yapılanma: 66 Soruda

Bologna Süreci Uygulamaları, s. 19.

EFL Teachers' Perceptions of Professional Development

Cansu Alpsoy

Özden Oğul

Deniz Türkdoğan



## Abstract

It is an indisputable fact that English has become today's lingua franca. That being the case, the prominence of English is broadly recognized, particularly in EFL settings. Therefore, in those countries where English is not frequently spoken, professional development of English teachers is highly significant to sustain and better the quality of the education provided. Hence, this study aims to investigate Turkish EFL teachers' beliefs and habits about professional development through conducting a qualitative research by focusing on the information gathered from observations and interviews. The study involves several different participants varied in gender, nationality and years of experience with different departments in the field of language in one of the practicum schools located in İstanbul in 2016. Results of the study show that most teachers view professional development as “a must” due to different, but equally valid reasons and thereby engage in various activities to develop themselves professionally and to continue their growths.

*Keywords:* EFL teachers, professional development

### 1. Introduction

It is an undeniable fact that English has become today's lingua franca. That being the case, the importance of English is widely recognized, especially in EFL settings. Therefore, in those countries where English is not commonly spoken, professional development of English teachers is highly important to sustain and better the quality of the education provided. Professional development can be defined as any attempt that increases a teacher's professional knowledge in means of content, pedagogy and technology. This development can be achieved via various means such as attending to conferences or seminars, receiving in-service training, attending to workshops, reviewing academic literature, and receiving higher education. Professional development is not only prominent for individuals and the quality of education, but it can also affect how learning occurs, and can produce a significant improvement in the learning process (Lin, Cheng & Wu, 2015). Due to the significance of professional development in today's world of education, this paper tries to investigate how EFL teachers perceive professional development, what they do to develop themselves professionally, and what their future plans are.

Considering the importance of professional development, it is not surprising to see several studies conducted in the field, investigating educators' thoughts on this issue. For instance, Mizell (2010) emphasizes that teachers value professional development since it helps them better their pedagogical approaches, which in return, fosters learning processes of the students. Richards and Farrell (2005) highlight the prominence of continuous professional development for teachers to become accustomed to the most recent developments in the field.

Ekşi and Aydın's study in 2012 tries to determine English teachers' perception of professional development. Their views show an alteration from one another concerning the departments they graduated from as well as the years of teaching experiences they have. For

instance, Sentuna (2002) studied the correlation between the years of experiences teachers have and the needs they feel for their professional development. The researcher divided the teachers into two groups as experienced and novice teachers regarding the years of their practices in the field. Findings showed that the experienced teachers were less interested in the topic than the novice teachers.

In addition to that, the experienced teachers were more reluctant to search for new approaches, methods, and challenges in the teaching area than the novice teachers according to the research made by Karaaslan (2003). As Karaaslan (2003) found out, if a teacher gets more experience in his profession, he might prefer to continue using the old methods, and he might not be willing to change the way of practicing since he feels safer in that way. Moreover, Day (1999) found out that a vast majority of the experienced teachers start to feel disappointment, become monotone and lose their faiths in their professions. On the contrary, teachers who have less experience in the field are more eager to try out new approaches and techniques than older teachers.

Other than these findings, researchers found out that experienced teachers are also unwilling to make some changes regarding their lesson plans and classroom management styles. They might be relying on their lesson planning and classroom management skills since they have experiences in the field more than ten years. For that reason, they might not think that they need any kinds of development on these particular issues. However, they should be considered as the most significant areas. To illustrate, Ozen (1997) and Alan (2003) stated that teachers wanted to develop their abilities concerning classroom management mostly. Additionally, Gultekin (2007) indicated that the novice teachers seemed to have more problems in that area than the experienced instructors, and the experienced ones were also not interested in lesson planning as much as the novice instructors.

According to Maria & Garcia (2016), networks and informal online societies provide a significant seed of professional improvement as they give an opportunity to the instructors in means of interacting in collective teaching, sharing their teaching experiences and providing mental support to each other. Their research indicates the present theories and methods, the primary features and experiences of networks and online communities. In addition to these, it analyzes their influences in teachers' professional improvement.

To sum up, it appears that English teachers tend to have different viewpoints of professional development according to their workload, the departments they have graduated from and how long they have been teaching. Moreover, the number of studies conducted in this area proves the importance of professional development in our field. On the other hand, most of these inquiries focus on the teachers' perceptions of professional development instead of what they actually do to train themselves.

Our study aims to fill in this gap by trying to find an answer to this particular question: "What do English teachers do for their professional development?". It attempts to investigate not only EFL teachers' perceptions, but also what they do and what they plan to do in means of professional development.

## **2. Methodology**

### **2.1. The Setting**

This study aims to investigate Turkish EFL instructors' perceptions of professional development as well as the activities they engage into for their professional growth by conducting a qualitative research in one of the practicum schools located in İstanbul in 2016. The study attempts to investigate and interpret the meaning of professional development through an in depth qualitative research by focusing on the information gathered from observations and interviews involving several different participants.

### **2.2. Participants**

Our study was conducted at a well-known private school in İstanbul, Turkey. The primary reason for selecting a wide range of experienced instructors from the field was to be able to gain a broad variety of insights, perceptions and ideas regarding professional development.

The 15 participants varied in gender and nationality; there were both male and female teachers, as well as both native and non-native ones.

Most of the participant were graduates of “English Language Teaching”. However, there were some teachers who graduated from departments like “English Language and Literature” and “Translation and Interpretation Studies” as well as unrelated departments like “Business and Administration”.

While most participants held only a BA degree, two of them held an MA, and four of them had certificates of teaching English as a second or foreign language, such as CELTA, DELTA and TESOL.

All of the participants we have interviewed had at least 5 years of experience in teaching English. However, most of them only worked at private schools, and only a few experienced both private and public schools.

Moreover, all of the teachers we interviewed had worked with several different age groups except pre-elementary students. Some of them favored one age group over another, but since this type of information is beyond the limits of our study, it is not included.

### **2.3. Data Collection and Analysis**

For the study, the data were collected through observations and interviews. The observations were made during all three authors’ practicum period which lasted for more than 6 months. During this term, the authors were receiving their pre-service training, and they observed various classes and teachers. In between those lessons, the authors had several occasions of small talk between them and the teachers they have been observing. They talked

about some new ways to develop themselves professionally. These observation-based data are completely different from the ones that were acquired through interviews; the interviews were conducted in a more structured way. They mainly consisted of two parts; the first focusing on acquiring demographic data, the latter focusing on the essence of this study. The questions were open ended and therefore the talks were semi-structured. All interviews were conducted individually and face to face. Collecting data using those methods helped us to explore our study deeply and elicit information that cannot be collected via other means.

All the interviews were first recorded, then transcribed and analyzed qualitatively. The participants' answers were analyzed according to three main categories; teachers' perceptions, actions, and future plans in means of professional development. The following are questions from each category:

- How can teachers develop themselves professionally?
- What was the most significant event that helped you develop professionally?
- What are your future plans in means of professional development?

### **3. Results and Discussion**

In order to find out of Turkish EFL teachers' perceptions, actions and plans of professional development in the practicum school, data obtained through observations and interviews were analyzed under three main categories.

#### **3.1. EFL Teachers' Perceptions of Professional Development**

Perceptions of the teachers in the practicum school differs from each others' according to their beliefs, expectations, practices and the philosophy they adopted. Most of them refer to various methods for their professional development. For instance; some of the participants told us that they prefer webinars whereas others rather attend seminars or enroll in certification programs. Additionally, most of the participants defined professional

development as the process of acquiring some particular skills to be able to teach effectively. They clarified the contributions of those methods to their professional growths. Some EFL teachers, on the other hand, defined professional development as a means to get a better job and earn more. However, all of our participants showed great interest in the subject.

A 32-year-old native EFL teacher asserted the following:

“Professional development is a must. I hold two different BA degrees along with an MA.

Teaching another language is not something you can do without educating yourself first.”

Observing all our participants’ interest in professional development was a strong indicator of this issue’s grave importance in our field.

### **3.2. What EFL Teachers Do in means of Professional Development**

Most participants that we have observed and interviewed were very ambitious in means professional development. Almost all of them stated that they try to attend to seminars/conferences, they are members of certain websites that are built for this purpose, and they follow academic developments and try to implement the findings in their classrooms.

As an example, a female teacher who has been teaching English for the past six years asserted the following:

“I try to attend seminars and webinars... I follow certain teaching blogs and people over

Twitter. I enroll in online trainings. But, I prefer online communities as I like the fact that you can find some real life-based experiences there. That’s why it is easier to count on their suggestions and implement those in my classroom.”

Our observations confirm what she had said during the interview; this teacher actively uses online driven methods in her classroom. She constantly tries new things in the class. To exemplify, she started using an online tool called “Class Dojo”, an application whose number of users increase day by day. It enables a teacher to keep track of her students and their

progress by a simplified and smartened version of the classical reward/punishment system. Teachers can award or decrease their students' points, and students can track their progress as well. We believe that she had learned about this tool from an online source since it is so popular over the internet.

Another EFL teacher stated the following:

"I find seminars and certificates as a must. You have to develop yourself professionally or you will end up in a remote school. I have CELTA, and without it, I cannot imagine finding a decent job."

This teacher has been teaching English for 16 years and she holds a BA in ELT. She constantly emphasized the importance of certification and seminars throughout our interview. She claimed that most EFL teachers are so competitive that one must develop him/herself professionally in order to have a better job.

Another teacher asserted the following:

"We mostly attend in-service training courses before the term starts and we learn a lot of new strategies and methods related to language teaching. For example; the use of online interactive learning tools and studying platforms like 'Moodle' as well as language assessment and material preparation techniques."

### **3.3. EFL Teachers' Future Plans of Professional Development**

Almost all of the instructors had different plans for the future regarding their professions. For instance, one of the instructors who wants to pursue her academic career stated the following;

"I want to continue studying and get a master's degree. I prefer to work with the adults rather than young children since they seem to be more responsible and eager to learn things rather than attending the class only physically."

Another teacher reported the following;



"I will consider working with another institution which provides me a higher income and better opportunities. I also want to attend more seminars to learn new methods and techniques to be able to improve myself in the field."

Additionally, two EFL teachers gave some contradictory information about the administration. One of them stated that;

"The administration does not support our development at all. I want to attend conferences more often. When I ask the administrators' permission, they do not let me participate in those seminars even though they hearten me at first. The reason why they do not give permission is that while I am attending those courses, there will be no one covering for me."

However, the other EFL teacher asserted that;

"Our administration encourage us to take part in the in-service courses at the beginning of the year and enables us to develop our teaching abilities."

#### **4. Conclusion and Implications**

The present study aimed to figure out an answer to this particular question: "What do English teachers do for their professional development?", as well as attempting to investigate Turkish EFL teachers' perceptions, what they do and what they plan to do regarding their professional development. The perceptions of professional growth arisen from the present study are abreast with those found in the related studies such as Mahmoudi and Özkan's (2015), and Alibakhshi and Dehvari's (2015). Professional development is a significant issue concerning most EFL teachers nowadays. It is mainly perceived as an ongoing growth in knowledge regarding content, pedagogy and technology. Most teachers view professional development as "a must" due to different, but equally valid reasons. Therefore, they engage in various activities to develop themselves professionally. These activities vary from attending to seminars to seeking higher education. Due to the never-ending nature of professional development, considering the advancements we rapidly witness in means of

methodology and technology, each EFL teacher also has a future plan to continue their growths.

In this study, the collected data were provided by two gathering sources; interviews and observations. In a further study, a researcher can use similar means of instruments, considering the scope and the nature of this study to collect more detailed information about teachers' professional development. Since a qualitative inquiry will result in a more thorough analysis and enable the researcher to elicit an in-depth understanding of the issue, a similar approach will be appropriate and sufficient. However, conducting a qualitative research based on evidence collected through interviews only may result in conclusory and inconsistent information; therefore, one should benefit from observations as well, if possible. Moreover, to augment the base of this research, one can also include the institution's viewpoints on the issue. The thoughts of administrators or other staff members can be undeniably invaluable to pass on. Involving the institution can also aid teachers to develop themselves professionally.

## References

- Alan, B. (2003). *Novice teachers' perceptions of an in-service teacher training course at Anadolu University*. Bilkent University, Ankara, Turkey.
- Alibakhshi, G., & Dehvari, N. (2015). EFL Teachers' Perceptions of Continuing Professional Development: A Case of Iranian High School Teachers. *Profile issues in teachers professional development*, 17(2), 29-42.
- Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. London, England: Falmer Press.
- Eksi, G. & Aydın, Y. Ç. (2012). English instructors' professional development need areas and predictors of professional development needs. Marmara University, Goztepe Kampusu, Istanbul, Turkey.
- Gultekin, İ. (2007). The analysis of the perceptions of English language instructors at TOBB University of Economics and Technology regarding in-set content. Middle East Technical University, Ankara, Turkey.
- Karaaslan, D. (2003). *Teachers' perceptions of self-initiated professional development: A case study on Baskent University English language teachers*. Middle East Technical University, Ankara, Turkey.
- Lin, S.-c., Cheng, W.-w., & Wu, M.-s. (2015). Uncovering a Connection between the Teachers' Professional Development Program and Students' Learning. *Journal of Education and Practice*, 66-74.
- Maria, M., & Garcia, I. (2016). Informal online communities and networks as a source of teacher professional development: A review. *Teaching and Teacher Education*, 291-307.

- Mahmoudi, F., & Özkan, Y. (2015). Exploring experienced and novice teachers' perceptions about professional development activities. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 199, 57-64.
- Mizell, H. (2010). *Why professional development matters*. Oxford, OH: Learning Forward.
- Ozen, G. (1997). *A needs assessment of in-service teacher training programs for professional development at the freshman unit of Bilkent University*. Bilkent University, Ankara, Turkey.
- Richards, J. C., & Farrell, T. S. C. (2005). *Professional development for language teachers*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Sentuna E. (2002). Interests of EFL Instructors in Turkey regarding INSET content. Bilkent University, Ankara, Turkey.

## APPENDIX 1: Interview Questions

### **Demographic Questions:**

1. Are you Turkish or from another country?
2. Which department are you graduated from?
3. What is the highest degree you have obtained?
4. How long have you been teaching English?
5. Have you worked in a public school before?
6. Which age groups have you worked with?

### **Research Questions:**

1. How would you define professional development as a teacher?
2. How can teachers develop themselves professionally?
3. What do you do in means of professional development?
4. What was the most significant event that helped you develop professionally?
5. Does your institution support these kinds of activities/studies? Why/How?
6. What are your future plans in means of professional development?

## Kitap İncelemesi

**Bellek ve Bilinç: “Şimdi, Burada, Halikarnassos’ta” Lirik Bir Şair**

**Emrah Pelvanoğlu\***

**Hilmi Yavuz, *Lirik Defterler*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, 2018.**

Hilmi Yavuz 82 yaşında. Şair. Çok değerli başka sıfatları da var elbet Hilmi Yavuz’un, ama başka herhangi birini önüne koymayacak kadar şairdir. Sık sık yaşamı ile şiiri arasında türlü benzeşimler kurarak yapar bunu. 2018 başında yayımlanan *Lirik Defterler*’in son pasajında, “Lirik-olan tini kötülüklerden arındırır. Ben lirik olan her ne ise onunla yaşamayı yeğledim” der mesela. Hilmi Yavuz yirmi yıldır yaşlılığını yazdığı defterleri yayımlıyor aralıklarla. Çok özgün bulduğum ve benzerini bilmediğim için de doğrudan “yaşlılık yazıları” diyeceğim bu defterlerde Yavuz, birçok şeyi birden yapmaya çalışır. Tarihe tanıklık eden geçmiş zaman anlatıları değildir bu yazılar; onu *Ceviz Sandıktaki Anılar*’da yaptı, sohbetlerinde yapmaya da devam ediyor bol bol. Anımsamak, evet yaşamın büyük bir metaforu hâline gelir; kısıtlı yaşlılığın “şimdi ve burada”sı, varoluşu yazıyla çözer ve dolu bellek, yazıdaki (ve Halikarnassos’ta, yazdaki) özgünün her yerinde filiz verir. Hatta kendisinden sonra bile, dostların tahayyülünde bu filizlerin köklenmesini ister şair. Ancak Hilmi Yavuz, “Belleğimim ben! Ya da başka bir şey değilim belleğimden” dese de, defterlerdeki yaşlılık yazıları esasen bilinç problemleri ile örülüdür; fenomenolojiye, psikanalize, teolojiye, tasavvufa ve her seferinde şiire dair türlü sorunsalların izleri düşer yazılara. Anılar, geçmiş ya da bellek, şairin meselelerine, tartışmak istediği konulara malzeme olmak için vardırlar. Nostalji, yaşlılık yazılarının motivasyonu değildir. Bu malzeme olma durumu, *Geçmiş Yaz Defterleri*’nin 31 Ağustos tarihli pasajında çok net görülür. “Anımsamayı demiyorum (demiştim)” diye başlayan pasaj boyunca şair, bir nevi bellek deposu olarak kullandığı defterlerinde, nasıl “her şeyi” bulabildiğini anlatır. “Her günü bütün ayrıntılarıyla yazı’ya dönüştürüyorum ve her gün önceki yıllardan hangisinde o gün ne yaptığımı anımsamak istiyorsam, o günkü sayfaya bakıyor ve anımsıyorum”. Benim yaşlılık yazıları olarak tanımladığım, yayımlanmış defterlerde böyle bir malzeme bolluğu yok ama bu değerli deponun orada bir yerde olduğunu bilmek de

---

\* Yrd. Doç. Dr. Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği Programı  
[emrahp@gmail.com](mailto:emrahp@gmail.com)

önemli. Yayımlanmış defterler Hilmi Yavuz'un zamanla ve zamanı kat eden şairin yaşama kurduğu ilişkiyi, nostaljiye yüz vermeden nasıl işlediğini gösteriyor. Ancak özellikle *Lirik Defterler'*de, özlemle anılan annenin kalbe işlemiş Arapçasından, kimi çocukluk anılarının "geçti" denilen hayalinden sızan şeyin nostalji olmadığını söylemek de zor gibi.

1998 yılında, şairin 60'lı yaşlarının başlarında yayımlanan *Geçmiş Yaz Defterleri'*nin sonuna doğru, "başka bir gün"de yazılmış, kısa bir tür tartışması da var bu defterlere dair: "Bu yazdıklarım nedir? Günlük mü, felsefe mi, anı mı? diye soruyor Yavuz, "Hepsi ve hiçbiri!" diye ekleyerek. Yılın verilmediği ama takvim günlerinin Temmuz, Ağustos, Eylül, Ekim en son Mayıs ayında işaretlendiği; çoğu pasajda Mozart, Moustaki ve Kenny G.'nin müzikleriyle mekânı doldurduğu; öznenin hem kendine, hem de içinde var olduğu dünyaya yöneldiği *Geçmiş Yaz Defterleri'*nin sonuna doğru zaman, basitçe bulanıklaşır. Kitabın son pasajlarındaki yaz günleri, takvimden ve tarihten iyice uzaklaşarak zamanı, günlerden bir gün hâline getirir. 2005 yılında yayımlanan *Bulanık Defterler'*de ise günleri takip etmeyi hepten bırakıp, düşüncelerin ve anıların ayırdına yönelir şair. Yaşlılığın başat bir mesele olmadığı; ilk gençlikten, çocukluktan, geçip gitmiş ve bir daha yaşanmayacak zamanlardan ayrı ve başka olmayı açıklayan hazır bir çerçeve olarak verildiği *Geçmiş Yaz Defterleri'*nin aksine, *Bulanık Defterler'*de yaşlılık, öznenin varoluşsal sorunlarından biri, onun şimdi ve buradalığına dayatılmış toplumsal sınırların en önemli emaresidir. 70 yaş arifesindeki *Bulanık Defterler,* "güzün defteri" ile biter ve okura, yaprakları hastalıklı bir sarıyla sararmış bu defterin geriye doğru okunmasını salık verir; "orada, güneş sarısı diriminde yazılmış günler bulacaksınız. Son sayfalara düşen bulanıklık yoktur onlarda. Göreceksin" diyerek.

*Lirik Defterler'*de ise yaşlılık, "atık" olarak görülen dünyanın, sınırlarda yaşanmasıdır. Sınır hem hem bedensel kısıtlılığın ("Do I dare to eat a peach?"), hem de bir nevi aşknlığın göstergesidir. Atık ise, tüketerek canına okuduğumuz dünyaya, türümüzün biricik habitatına karşı işlediğimiz acımasız suçların metaforu değil burada. Bunu kendisi de (burada Baudrillard'ın "çöp bidonu uygarlığı" ile ama illâ ki dolayımlyarak,) yazıyor zaten: "özdeksel dünyanın atıklarını kastetmiyorum elbet"... Hilmi Yavuz'da doğanın bütünlüğünün bozulmasına karşı bir tepki yok değildir. *Geçmiş Yaz Defterleri'*nde izleye durduğu Bodrum dağlarına üşüşen "akbaba evler"den, sükûneti bozan türlü inşaattan, kendisine "dirim" bağışlayan küçük tarlayı kirletmiş plastik poşet ve şişelerden hazzetmez elbet, yazar da bunları... Ama bütün bunlar Hilmi Yavuz'la, onun dünyayı beş-duyu ile birden kavrayan ve

doluluk dediği, kendisi için kültür üreten Narkissos yaşantısı ile ilgilidir. Bütün Hilmi Yavuz külliyatı ekolojik bir duyarlığa neredeyse kapalıdır.

“Atık”, Tanpınar’ın “zaman artığı” dediği, nesnelere, kişilerde ya da bir oluş dahilinde yakalanmış (Tanpınar külçelenmiş de der) bazı anlarla ya da Proustvari bellek tetikleyicileri ya da Benjamin’in tarih meleğinin uzaklaşırken ve tam da uzaklaştığı için yarattığı fırtınanın yıkıntıları ile de çok ilgili değildir. Hepsinde de “devam” imkânsızdır ve ancak geriye doğru bakarken, özne marifetiyle tutuşmuş bir “an”da, geçici olarak var olabilir. Yavuz içinse atık bir “geri-kazanım” nesnesidir. “Özdeksel alanda modern teknolojinin olanaklı kıldığını, tinsel alanda gelenek-olan’ın geri-kazanımı olanaklı kılar.” Şiirin de atıklarla yapıldığını iddia eder. Buradaki gelenek yorumu, Tanpınar, Proust ya da Benjamin’de, geçicilik ve ele geçmezlikle malul olan atığı, Nietzscheci “bengi-dönüş” ile öznenin tekamülüne hasredilmiş bir malzemeye çevirir. *Lirik Defterler*’de Hilmi Yavuz, sınırları salt hayal ederek, nesnesiz bir edim yoluyla aşmayı, şiir yoluyla verili olanı rastgelelikle tersyüz etmeyi düşünür. “Şair, bu rastgelelikten çıkarır şiirini...” ve dahası şairle şair olmayan arasındaki sınırı da buraya koyar. Diyebiliriz ki “atık dünya”, şairin bengi-dönüş alanıdır ve Hilmi Yavuz kendi şairliğinde geri-kazanım yoluyla trajik “übermensch”i tecrübe eder. “Bunu yapıyorum ben: ‘Hüznü’, Osmanlı şiirinden geri-kazanmaya çalışıyorum.”

Bütün bunlar “şimdi ve burada” ama illâki Halikarnassos’ta olur. Yaz güneşinin özgür bıraktığı sözcükler, Hilmi Yavuz’u şiir yazarak üstesinden geldiği dünyanın, kültür yoluyla aştığı ölümlü doğanın sınırlarına götürür. 82 yaşında, lirik bir şair Hilmi Yavuz; Türkçenin imkânları da onun söyleyişiyedir...

### **Kaynaklar**

Yavuz, Hilmi. *Geçmiş Yaz Defterleri, Bulanık Defterler*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, 2013.

Yavuz, Hilmi. *Lirik Defterler*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, 2018.