

ISSN : 2630 - 6301

Cilt : 9 / Sayı : Ek Sayı / Aralık 2019
Volume 9 / Issue Additional Number / December 2019



TRAKYA EĞİTİM DERGİSİ

TRAKYA JOURNAL OF EDUCATION



TRED[®]
Trakya Eğitim Dergisi

Sahibi **Owner**

Trakya Üniversitesi Rektörlüğü
Eğitim Fakültesi Dekanlığı Adına
Prof. Dr. Sevinç MADEN

Trakya University Chancellor's Office,
On behalf of School of Education Dean's Office
Prof. Dr. Sevinç MADEN

Yazı İşleri Müdürü

Dr. Öğr. Üyesi Levent VURAL

Managing Editor

Assist. Prof. Dr. Levent VURAL

Editörler

Arş. Gör. Dr. Erdem DEMİRÖZ

Editors

Res. Assist. Dr. Erdem DEMİRÖZ

Alan Editörleri

Prof. Dr. Yeşim FAZLIOĞLU
Doç. Dr. Emre GÜVENDİR
Dr. Öğr. Üys. Emel SİLAHSIZOĞLU
Dr. Öğr. Üys. Funda Gündoğdu ALAYLI
Dr. Öğr. Üys. Gökhan ILGAZ
Dr. Öğr. Üys. Mehmet YAVUZ
Dr. Öğr. Üys. Özlem TUZCU
Dr. Öğr. Üys. Şahin DÜNDAR

Field Editors

Prof. Dr. Yeşim FAZLIOĞLU
Assoc. Prof. Dr. Emre GÜVENDİR
Assist. Prof. Dr. Emel SİLAHSIZOĞLU
Assist. Prof. Dr. Funda Gündoğdu ALAYLI
Assist. Prof. Dr. Gökhan ILGAZ
Assist. Prof. Dr. Mehmet YAVUZ
Assist. Prof. Dr. Özlem TUZCU
Assist. Prof. Dr. Şahin DÜNDAR

İstatistik Editörü

Dr. Öğr. Üys. Eren Halil ÖZBERK

Statistics Editor

Assist. Prof. Dr. Eren Halil ÖZBERK

Etik Editörü

Prof. Dr. Mukadder SEYHAN YÜCEL

Ethics Editor

Prof. Dr. Mukadder SEYHAN YÜCEL

Dil Editörü

Arş. Gör. Dr. Sinem DÜNDAR

Language Editor

Res. Assist. Dr. Sinem DÜNDAR

Web Editörü

Arş. Gör. Can MIHCI

Web Editor

Res. Assist. Can MIHCI

Yayın Kurulu

Prof. Dr. Emine AHMETOĞLU
Prof. Dr. Hikmet ASUTAY
Prof. Dr. Tuncer BÜLBÜL
Prof. Dr. Muhlise COŞKUN ÖGEYİK
Prof. Dr. Cem ÇUHADAR
Prof. Dr. Sevinç SAKARYA MADEN
Doç. Dr. Binali TUNÇ
Doç. Dr. Eylem BAYIR
Doç. Dr. Güven ÖZDEM
Doç. Dr. İbrahim COŞKUN
Doç. Dr. Nesrin GÜNAY
Doç. Dr. Yeşim ÖZER ÖZKAN
Dr. Öğr. Üys. Durmuş ÖZBAŞI
Dr. Öğr. Üys. Levent VURAL
Dr. Öğr. Üys. Metin ÖZKAN
Dr. Öğr. Üys. Sabri GÜNGÖR

Editorial Board

Prof. Dr. Emine AHMETOĞLU
Prof. Dr. Hikmet ASUTAY
Prof. Dr. Tuncer BÜLBÜL
Prof. Dr. Muhlise COŞKUN ÖGEYİK
Prof. Dr. Cem ÇUHADAR
Prof. Dr. Sevinç SAKARYA MADEN
Assoc. Prof. Dr. Binali TUNÇ
Assoc. Prof. Dr. Eylem BAYIR
Assoc. Prof. Dr. Güven ÖZDEM
Assoc. Prof. Dr. İbrahim COŞKUN
Assoc. Prof. Dr. Nesrin GÜNAY
Assoc. Prof. Dr. Yeşim ÖZER ÖZKAN
Assist. Prof. Dr. Durmuş ÖZBAŞI
Assist. Prof. Dr. Levent VURAL
Assist. Prof. Dr. Metin ÖZKAN
Assist. Prof. Dr. Sabri GÜNGÖR

Kapak Tasarım
Doç. Dr. Aylin BEYOĞLU

Cover Design
Assoc. Prof. Dr. Aylin BEYOĞLU

Kapak Görseli¹
Arş. Gör. Dr. Figen GİRĞİN

Cover Image¹
Res. Assist. Dr. Figen GİRĞİN

Yayın Dili
Türkçe, İngilizce, Almanca

Publication Language
Turkish, English, German

Yayın Sıklığı
Yılda üç sayı (Ocak, Mayıs ve Eylül)

Publication Frequency
Three times in a year (January, May and September)

İletişim
Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Dekanlığı
İsmail Hakkı Tonguç Yerleşkesi
22030 Edirne Türkiye
Tel: +90 284 212 0808
Faks: +90 284 212 0075
Email: tuefder@trakya.edu.tr
Web: http://dergipark.gov.tr/trkefd

Contact
Trakya University, Education Faculty Dean's
Office
İsmail Hakkı Tonguç Campus
22030 Edirne, Turkey
Tel: +90 284 212 0808
Fax: +90 284 212 0075
Email: tuefder@trakya.edu.tr
Web: http://dergipark.gov.tr/trkefd

Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Yılda üç kez yayınlanan uluslararası hakemli bir dergidir. Dergide yayınlanan makaleler yayın kurulunun izni alınmadan aynen veya kısmen yayınlanamaz. Yayınlanan yazı ve makalelerin içeriği ile ilgili tüm sorumluluk yazarlara aittir.

Trakya Eğitim Dergisi ULAKBİM – SBVT (Sosyal Bilimler Veri Tabanı – 2015 Cilt 5, Sayı 1), Sosyal Bilgiler Atf Dizini (SOBIAD), Türk Eğitim İndeksi ve Araştırmax tarafından indekslenmektedir.

Kapak Görseli: Aşk, Tuval üzerine yapılboya, 2017, 70x50 cm.

Ulusal Danışma Kurulu / National Advisory Board

Prof. Dr. Abdullah KAPLAN, Atatürk University
Prof. Dr. Abdülvahit ÇAKIR, Gazi University
Prof. Dr. Ahmet GÜNŞEN, Trakya University
Prof. Dr. Ahmet KAÇAR, Kastamonu University
Prof. Dr. Ahmet Şinasi İŞLER, Uludağ University
Prof. Dr. Alemdar YALÇIN, Gazi University
Prof. Dr. Alev ÇAKMAKOĞLU KURU, Gazi University
Prof. Dr. Ali BALCI, Ankara University
Prof. Dr. Ali GÜL, Gazi University
Prof. Dr. Ali Sinan BİLGİLİ, Atatürk University
Prof. Dr. Arif ALTUN, Hacettepe University
Prof. Dr. Ayhan ÖZTÜRK, Cumhuriyet University
Prof. Dr. Aytekin İŞMAN, Sakarya University
Prof. Dr. Bahri ATA, Gazi University
Prof. Dr. Belma ATIK TUĞRUL, Hacettepe University
Prof. Dr. Cemil ÖZTÜRK, Marmara University
Prof. Dr. Dinçay KÖKSAL, Çanakkale Onsekiz Mart University
Prof. Dr. Esra ÖMEROĞLU, Gazi University
Prof. Dr. Ezel TAVŞANCIL, Ankara University
Prof. Dr. Figen GÜRSOY, Ankara University
Prof. Dr. Fulya TEMEL, Gazi University
Prof. Dr. Gıyasettin AYTAŞ, Gazi University
Prof. Dr. Gökay YILDIZ, Mehmet Akif Ersoy University
Prof. Dr. Gülen BARAN, Ankara University
Prof. Dr. H. Ferhan ODABAŞI, Anadolu University
Prof. Dr. Hafize KESER, Ankara University
Prof. Dr. Halil İbrahim YALIN, Gazi University
Prof. Dr. Hasan ŞİMŞEK, İstanbul Kültür University
Prof. Dr. Hayati AKYOL, Gazi University
Prof. Dr. Hülya YILMAZ, Ege University
Prof. Dr. Hüseyin BAŞAR, Hacettepe University
Prof. Dr. İbrahim GÜNER, Muğla Sıtkı Koçman University
Prof. Dr. İrfan ERDOĞAN, İstanbul University
Prof. Dr. İsmihan ARTAN, Hacettepe University
Prof. Dr. Jale ÇAKIROĞLU, Orta Doğu Teknik University

Prof. Dr. Kasım KARAKÜTÜK, Ankara University
Prof. Dr. Kürşad YILMAZ, Dumlupınar University
Prof. Dr. Leyla KARAHAN, Gazi University
Prof. Dr. M. Engin DENİZ, Yıldız Teknik University
Prof. Dr. Mehmet TAKKAÇ, Atatürk University
Prof. Dr. Mesut ÇAPA, Ankara University
Prof. Dr. Murat ALTUN, Uludağ University
Prof. Dr. Murat ÖZBAY, Gazi University
Prof. Dr. Mustafa BALOĞLU, Hacettepe University
Prof. Dr. Mustafa KOÇ, Sakarya University
Prof. Dr. Mustafa SAFRAN, Gazi University
Prof. Dr. Muzaffer ALKAN, Kafkas University
Prof. Dr. Nesrin KALYONCU, Abant İzzet Baysal University
Prof. Dr. Nevide AKPINAR DELLAL, Muğla Sıtkı Koçman University
Prof. Dr. Nilgün BAYSAL METİN, Hacettepe University
Prof. Dr. Nuray SENEMOĞLU, Hacettepe University
Prof. Dr. Osman TITREK, Sakarya University
Prof. Dr. Osman Tolga ARICAK, Hasan Kalyoncu University
Prof. Dr. Özcan DEMİREL, Hacettepe University
Prof. Dr. Ramazan DİKİCİ, Mersin University
Prof. Dr. Salih ATEŞ, Gazi University
Prof. Dr. Selma YEL, Gazi University
Prof. Dr. Servet ÖZDEMİR, Başkent University
Prof. Dr. Süleyman SOLAK, Konya Necmettin Erbakan University
Prof. Dr. Temel ÇALIK, Gazi University
Prof. Dr. Ünal ÖZDEMİR, Karabük University
Prof. Dr. Veysel SÖNMEZ, Hacettepe University
Prof. Dr. Yavuz AKPINAR, Boğaziçi University
Prof. Dr. Yıldız KOCASAVAŞ, İstanbul University
Prof. Dr. Zuhâl CAFIOĞLU, Gazi University
Prof. Dr. Cengiz ALYILMAZ, Uludağ University
Doç. Dr. Erdat ÇATALOĞLU, Bilkent University
Doç. Dr. Esra İŞMEN GAZIOĞLU, İstanbul University

Uluslararası Danışma Kurulu / International Advisory Board

Prof. Dr. Penelope HARNETT, University of West of England/Bristol/GB
Prof. Dr. Douglas HARTMANN, University of Minnesota/USA
Prof. Dr. Hristo MAKAKOV, Trakia University Stara Zagora/Bulgaria
Prof. Dr. William G. MASTEN, Texas A&M University Commerce / USA
Prof. Dr. Anatoli RAPOPORT, Purdue University / West Lafayette/İndiana/USA
Prof. Dr. Liljana REÇKA, Eqrem Çabej University of Gjirokastra/Albania
Prof. Dr. Vladimir SIMOVIC, University of Zagreb / CROATIA
Prof. Dr. Dean SMART, University of West of England/Bristol/GB
Prof. Dr. John H. Schumann, University of California, USA
Prof. Dr. Susan Plann, University of California, USA
Prof. Dr. Vlado TIMOVSKI, Ss. Cyril and Methodius Univ. /Skopje/Macedonia
Prof. Dr. Hüseyin UZUNBOYLU, Yakın Doğu University

HAKEMLER

Ahmet ÇOBAN, Ph.D.

Dicle Üniversitesi, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitimin Felsefi, Sosyal ve Tarihi Temelleri ABD

Alper ŞAHİN, Ph.D.

Atılım Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Temel İngilizce Bölümü

Banu YAMAN-ORTAŞ, Ph.D.

Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim ABD

Bengisu KOYUNCU, Ph.D.

Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim ABD

Celal GÜLŞEN, Ph.D.

Beykent Üniversitesi, Meslek Yüksekokulu, Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü, Çocuk Gelişimi ABD

Çiğdem ŞAHİN-TAŞKIN, Ph.D.

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi ABD

Durmuş ÖZBAŞI, Ph.D.

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme ABD

Ebru SELÇİOĞLU-DEMİRSÖZ, Ph.D.

Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği ABD

Ebru UZUNKOL, Ph.D.

Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi ABD

Elif YILMAZ, Ph.D.

Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi ABD

Ergin ERGİNER, Ph.D.

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim ABD

Eylem BAYIR, Ph.D.

Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Fen Bilgisi Eğitimi ABD

Ezgi AKŞİN-YAVUZ, Ph.D.

Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi ABD

Fatih DERELİ, Ph.D.

Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi ABD

Fatma AKGÜN, Ph.D.

Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Eğitim Teknolojileri Eğitimi Bölümü

Gamze ÜLKER-TÜMLÜ, Ph.D.

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik ABD

Gökhan ILGAZ, Ph.D.

Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim ABD

Hamza AKENGİN, Ph.D.

Marmara Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Coğrafya Bölümü

Hasan ÖZGÜR, Ph.D.

Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Eğitim Teknolojileri Eğitimi Bölümü

Hasan ÖZYILDIRIM, Ph.D.

Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Fen Bilgisi Eğitimi ABD

Işık Saliha KARAL-EYÜBOĞLU, Ph.D.

Giresun Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Fen Bilgisi Eğitimi ABD

REVIEWERS

İbrahim COŞKUN, Ph.D.

Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği ABD

Kenan ÖZDİL, Ph.D.

Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi ABD

Levent VURAL, Ph.D.

Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim ABD

Menekşe ESKİCI, Ph.D.

Kırklareli Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim ABD

Miray DAĞYAR, Ph.D.

Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim ABD

Musa ULUDAĞ, Ph.D.

Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Sosyal Bilgiler Eğitimi ABD

Nurcan ÖZKAN, Ph.D.

Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Fen Bilgisi Eğitimi ABD

Özlem BAYDAŞ, Ph.D.

Giresun Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Eğitim Teknolojileri Eğitimi Bölümü

Sıtkı ÇEKİRDEKCI, Ph.D.

Sinop Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi ABD

Soner POLAT, Ph.D.

Kocaeli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi ABD

Şenol SEZER, Ph.D.

Ordu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi ABD

Yalın Kılıç TÜREL, Ph.D.

Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü

Yar Ali METE, Ph.D.

Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi ABD

Zeynep KURTULMUŞ, Ph.D.

Gazi Üniversitesi, Mesleki Eğitim Fakültesi, Çocuk Gelişimi Eğitimi Bölümü Okul Öncesi Eğitimi ABD

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Sayfa

Öğretmen Adaylarının Fen Eğitiminde STEM Uygulamalarına Yönelik Öz-Yeterlik İnanç ve Görüşlerinin İncelenmesi Investigation of Preservice Teachers' Self-efficacy Beliefs and Views Regarding STEM Applications in Science Education Nilay ÖZTÜRK, Özgül YILMAZ-TÜZÜN, Birgül ÇAKIR YILDIRIM	649-665
Bilişim Teknolojileri Dersi: Öğretmen Adaylarının Bakış Açısından Bir Değerlendirme Information Technologies Course: An Evaluation from the Perspective of Pre-Service Teachers Halil İbrahim HASESKİ	666-679
The Development of an Achievement Test for the Principles and Methods of Instruction Course Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersi için Başarı Testi Geliştirilmesi Melike ÖZÜDOĞRU, Meral AKSU	680-695
Coğrafya Bölümü Öğrencilerinin Ödev Destekli Öğretim Üzerine Görüşleri Opinions of Students of Geography Department on Homework-Assisted Education Vedat ŞAHİN, Ziya İNCE	696-707
Hayat Bilgisi Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi (1926-2018) Evaluation of Life Science Curricula (1926-2018) Selçuk ATİK, Necdet AYKAÇ	708-722
ARCS Motivasyon Modeli: 1997-2018 Yılları Arasında Yapılmış Uygulamalı Makalelerin İçerik Analizi ARCS Motivation Model: Content Analysis of Applied Articles Between the Years 1997-2018 Vahit Ağa YILDIZ, Özlem BAYDAŞ-ÖNLÜ, Yüksel GÖKTAŞ	723-741
Examination of the Articles on the Life Studies Course in Turkey Türkiye’de Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Yapılan Çalışmaların İncelenmesi Özlem APAK-TEZCAN, Nur ÜTKÜR-GÜLLÜHAN	742-756
The Impact of Educational Films on Attitude and Awareness towards Environmental Problems Eğitsel Filmlerin Çevre Sorunlarına Yönelik Tutum ve Farkındalığa Etkisi Semra BENZER, Ezgi GÜVEN-YILDIRIM, Ayşe Nesibe ÖNDER	757-770
Sınıf Öğretmeni Adaylarının Mesleki Beceri Öz-Yeterlik Algılarının İncelenmesi Examination of Primary School Teacher Candidates' Occupational Skill Self-Efficacy Perception Mustafa BEKTAŞ, Asena AYYAZ-CAN, Ebru ÇALIKOĞLU	771-790
Zümre Öğretmeler Kurulu Çalışmalarının Yönetim Süreçleri Temelinde İncelenmesi Examination of the Studies of the Board of Teachers on the Basis of Management Processes Şenyurt YENİPİNAR	791-808
Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin ve Mesleki Doyumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi An Investigation of Teachers' Lifelong Learning Tendencies and Their Job Satisfaction In Terms Of Various Variables Bünyamin ÇETİNKAYA, Fikret GÜLAÇTI, Zeynep ÇİFTÇİ, Mücahit KAĞAN	809-823
Öğretmenlerin “Öğretmenlik Mesleğinin İmajı” Hakkındaki Görüşleri The Opinions Of The Teachers On “The Image Of The Teaching Profession Tuncay Yavuz ÖZDEMİR, Mustafa ORHAN	824-846

Sınıf Öğretmenliği Eğitiminin Niteliğinin Artırılmasına Yönelik Öğretmen Adayları ve Öğretim Elemanı Görüşleri Prospective Teachers' and Instructors' Views on Increasing the Quality of Primary School Teacher Education Mehmet ÖNER, Ruhan KARADAĞ-YILMAZ	847-868
60-72 Aylık Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerileri ile İlkokula Hazır Bulunuşluk Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi Investigation of the Relationship Between Social Problem Solving Skills and Primary School Readiness of 60-72 Months Old Children Özgül POLAT, Şuhra YAĞBASAN	869-891
Öğretmen Adaylarının Türk Eğitim Sistemine İlişkin Metaforik Algıları Prospective Teachers' Metaphorical Perceptions Regarding Turkish Education System Halime ÖZTÜRK-ÇALIKOĞLU, Mustafa Aydın BAŞAR	892-906

Öğretmen Adaylarının Fen Eğitiminde STEM Uygulamalarına Yönelik Öz-Yeterlik İnanç ve Görüşlerinin İncelenmesi

Investigation of Preservice Teachers' Self-efficacy Beliefs and Views Regarding STEM Applications in Science Education

Nilay ÖZTÜRK¹, Özgül YILMAZ TÜZÜN², Birgül ÇAKIR YILDIRIM³

Öz: Bu çalışmanın amacı STEM uygulamaları içeren laboratuvar uygulamaları seçmeli dersi kapsamında öğretmen adaylarının fen eğitiminde STEM uygulamalarına yönelik öz yeterlik inanç ve görüşlerinin incelenmesidir. Vaka incelemesi araştırma deseni kullanılan bu çalışmada, dersi alan 18 öğretmen adayına STEM'in doğası ve fen öğretiminde kullanımı ile ilgili öğretim yapılmış ve sonrasında öğretmen adayları gruplar halinde STEM etkinlikleri geliştirip ders kapsamında uygulamışlardır. Çalışmada kullanılan veri toplama araçları şunlardır: Fen Eğitiminde STEM Uygulamaları Öz-Yeterlik Ölçeği, Tanımlayıcı Bilgiler Anketi ve Görüşme Protokolü. Çalışmanın sonuçları dersi alan öğretmen adaylarının STEM etkinliklerini gelecekteki derslerinde uygulamaya yönelik öz-yeterlik inançlarının olumlu yönde geliştiğini göstermiştir. Fen eğitiminde STEM uygulamalarına yönelik görüşlerin ortaya çıkarılmasını amaçlayan odak grup görüşmelerine göre ortaya çıkan kategoriler ise; (a) STEM algısı, (b) STEM'i gelecek derslerde kullanma, (c) materyal kullanımı, (d) geliştirilen bilgi ve beceriler ve (e) anlamlı öğrenme olmuştur. Çalışmanın sonuçları ilgili çalışmalarla karşılaştırılıp tartışılmış ve öneriler sunulmuştur.

Anahtar sözcükler: STEM, öz-yeterlik inancı, öğretmen adayı

Abstract: The aim of this study is to examine preservice teachers' self-efficacy beliefs and views regarding STEM applications in science education during laboratory applications elective course involving STEM practices. In this case study, 18 preservice teachers, who took the mentioned course, were taught about the nature and steps of STEM practices and afterwards preservice teachers developed STEM activities in groups and administered these activities in classroom environment. Data collection instruments used in the study are: STEM Applications in Science Education Self-Efficacy Scale, Descriptive Questionnaire and Interview Protocol. The results of the study showed that after taking the course, the participating preservice teachers' self-efficacy beliefs regarding the use of STEM practices in their future classes were strengthened. According to the focus group interviews, which aimed to reveal the opinions about STEM practices in science education, five categories were revealed: (a) STEM perception, (b) use of STEM in future lessons, (c) use of materials, (d) knowledge and skills developed, and (e) meaningful learning. The findings were compared and discussed with related studies and suggestions were presented.

Keywords: STEM, self-efficacy beliefs, preservice teacher

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

STEM, which refers to science, technology, engineering, and mathematics, has started to be considered as an important component of 21st century science education (Means, Wang, Young, Peters, & Lynch, 2016). STEM aims to develop the efficiency of education by taking the interdisciplinarity among science, technology, engineering and mathematics into consideration (Bybee, 2010; Kuenzi, Matthews, & Mangan, 2006).

The aim of this study was to examine preservice teachers' self-efficacy beliefs and views regarding STEM applications in science education during laboratory applications elective course involving STEM practices. To this end, the research questions in the study are as follows:

- 1- How preservice teachers' self-efficacy beliefs regarding STEM applications in science education were changed in the course of laboratory applications in science education involving STEM practices?
- 2- What are the opinions of preservice teachers, who took the course of laboratory applications in science education involving STEM practices, regarding STEM applications in science education?

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, nilayoztturk@gmail.com, ORCID: 0000-0002-6881-3433

² Prof. Dr., Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, ozgul@metu.edu.tr, ORCID: 0000-0001-7869-9251

³ Dr. Öğr. Üyesi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, birgulmetu@gmail.com, ORCID: 0000-0001-7714-8044

Method

This study utilized case study research design. In this case study, 18 preservice teachers participated in an undergraduate science laboratory course involving STEM practices during 14 weeks. The participants are preservice science and early childhood teachers. Throughout the semester, the instructor first taught the basic characteristics and purposes of STEM, and then each week preservice teachers presented their STEM activities, which they prepared as groups. Each group designed two STEM activities and their lesson plans. During the semester, the preservice teachers had the opportunity to take feedback from the instructor and two research assistants. The data were collected utilizing a descriptive questionnaire, STEM Applications in Science Education Self-Efficacy Scale and an interview protocol that aimed to explore participants' opinions regarding STEM applications in science education. The obtained qualitative and quantitative data were analyzed using SPSS and content analysis.

Result

Descriptive results revealed that preservice teachers did not take any courses related to engineering and the mostly used sources to obtain scientific information are internet and scientific publications. Besides, according to descriptive findings, preservice teachers follow journals about science and technology more than the journals related to engineering and mathematics.

According to quantitative findings, although preservice teachers mentioned that they do not know the necessary steps for teaching STEM concepts, after taking the course, most of them reported that they feel efficacious to teach the concepts in their classrooms. Overall, preservice teachers' responses to STEM Applications in Science Education Self-Efficacy Scale items revealed that, at the end of the course, their efficacy regarding integrating STEM practices in their course was improved.

Finally, qualitative findings revealed preservice teachers' opinions regarding STEM applications in science education. Analyses of the focus group interviews resulted in five main categories. These categories are; STEM perception, using STEM in future classrooms, use of materials, knowledge and skills developed, and meaningful learning. The description for the category STEM perception is what STEM meant for the preservice teachers when STEM practices in science education is considered. The category, using STEM in future classrooms, described as preservice teachers' opinions on the benefits of using STEM practices in their course. The other category, material use stands for preservice teachers' opinions regarding how STEM activities are beneficial for material use. Developing knowledge and skills category was described as preservice teachers' opinions regarding how STEM practices improve students' knowledge and skills. Finally, the category, meaningful learning was used for preservice teachers' opinions on the effect of STEM practices on students' meaningful learning. When the participants asked to write about their STEM perceptions, the mostly stated words were interdisciplinary approach and experiments-projects. In addition, preservice teachers stated that taking this course encouraged them to integrate STEM practices into science and develop new STEM materials in their future classrooms. The participants also argued that STEM applications foster students' collaborative work and creativity through designing activities. Finally, they mentioned that for meaningful science learning of students, teachers need to integrate STEM into their teaching.

Discussion

According to the results, pre-service teachers' self-efficacy beliefs towards STEM practices were relatively high at the beginning of the course. The high self-efficacy beliefs of the participants without taking enough number of lessons about STEM education, can be explained by the fact that they are not aware of the complex structure of STEM education and the so-called beliefs they have (Hoy & Spero, 2005).

In this study, an increase was observed in the participants' self-efficacy beliefs towards STEM applications in science education. In other words, this study showed that early childhood teacher candidates taking a laboratory course with STEM applications can help to increase their self-efficacy beliefs. Similarly, Bers, Seddighin and Sullivan (2013) observed an increase in early childhood teachers' self-efficacy beliefs as a result of their robotic and programming training. According to the results of Ring, Dare, Crotty, and Roehrig's (2017) study, at the end of the three-week professional development program applied to teachers, how teachers conceptualized STEM was changed. Supported by these studies, collaborative professional development programs and practices are an important opportunity to create a change in teachers' self-efficacy beliefs and STEM perceptions of STEM practices (Ring, Dare, Crotty, & Roehrig, 2017). Studies in the literature have shown that early childhood teacher candidates with low self-efficacy beliefs in science devote very little time to teaching these subjects (Harlen, 1997; Olgan, 2008; Olgan, 2015). Similarly, when teachers' self-efficacy beliefs about STEM practices are low, the possibility of less time devoting to these

practices should be considered. In this respect, it is important to increase self-efficacy beliefs of early childhood teacher candidates towards STEM practices.

In addition to self-efficacy beliefs of the participants, their opinions on STEM applications in science education were obtained by the interviews. Some of the participants stated that thanks to the course, they liked science subjects more and science subjects became more concrete for them. The current early childhood teaching program in Turkey proposes the implementation of integrated teaching, activities involving different disciplines (e.g. science, mathematics, music, etc.) (MoNE, 2013). In this context, STEM also supports integrated teaching. Some of the participants mentioned that issue and stated that it would be a compulsory course for early childhood teacher candidates as part of their preservice teacher education program. According to Dare, Ring-Whalen, and Roehrig (2019), who support this finding, teachers have very limited knowledge about what STEM is and what STEM's contribution to their teaching will be; therefore, teachers need to be supported in this regard.

GİRİŞ

Son yıllarda yapılan araştırmalar, temel olarak dört alandan (fen, teknoloji, mühendislik, matematik) oluşan STEM yaklaşımının 21. yüzyıl fen eğitiminde önemli bir yeri olduğunu ortaya koymuştur (Means, Wang, Young, Peters, & Lynch, 2016). Eğitim alanında doksanlı yılların sonunda ele alınmaya başlanan STEM yaklaşımı, fen, teknoloji, mühendislik ve matematik eğitiminde disiplinler arası etkileşimi göz önünde bulundurarak bu alanlarda daha etkin bir eğitim vermeyi amaçlamaktadır (Bybee, 2010; Kuenzi, Matthews, & Mangan, 2006). Bybee'nin (2010) PISA 2006 çerçeve dokümanından uyarlayarak yaptığı tanımlamaya göre STEM okuryazarlığı aşağıdaki hususları kapsamaktadır:

- Bilimsel, teknolojik, mühendislik ve matematik bilgisine sahip olmak ve bu bilgiyi yeni bilgi gerektiren konuların belirlenmesinde ve STEM ile ilgili konularda kullanmak.
- STEM'in yapısal özellikleri içerisinde araştırma yapma, tasarım yapma ve analiz etme gibi insan becerilerinin önemli olduğunu anlamak.
- STEM'in maddesel, düşünsel ve kültürel dünyamızı nasıl şekillendirdiğinin önemini anlamak.
- STEM ile ilgili konularla ve fen, teknoloji, mühendislik ve matematik ile ilgili fikirlerle ilgilenmek (s. 31).

Eğitim sistemlerine STEM entegrasyonunun önemli bir amaç haline gelmesinin en belirgin sebebi ABD, Avustralya ve İngiltere gibi gelişmiş ekonomilere sahip ülkelerde meslek seçimlerini fen, matematik ve mühendislik alanlarından yapan öğrenci sayısının yetersizliği ve bu sayının gittikçe azalmasıdır (Nugent vd., 2015). Bunun sonucu olarak STEM, ülke ekonomisinin kalkınması ve bireylerin birer bilimsel okuryazar olarak yetişmelerini sağlayan önemli bir faktör olarak görülmeye başlanmıştır (National Academy of Sciences, 2010). Bunların yanı sıra, STEM yaklaşımı ile öğrencilerde 21. yüzyıl becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır (NRC, 2010). Bu beceriler uyum sağlayabilirlik, iletişim, sosyal beceriler, rutin olmayan problem çözümü, öz-yönetim, öz-gelişim ve sistemsel düşünme becerileridir (NRC, 2010). Bybee'ye (2010) göre bu becerilerin geliştirilmesi, enerji verimliliği, çevre kalitesinin sağlanması, etkili kaynak kullanımı gibi hususlarla ilgili olarak karar verme süreçlerinin etkinliği için önemli bir rol oynamaktadır. Bu görüşe paralel olarak, STEM yaklaşımını gerekli kılan bir diğer durum ise, günümüzde yaşadığımız ancak gelecekte çocuklarımızın çözüm bulması ve karar vermesi gereken çoğu problemin STEM ile ilgili olmasıdır. Gelecek nesillerin insan sağlığı, yiyecek ve tarım, kara, su ve mineral kaynakları, enerji kaynakları ve tüketimi, endüstri, bilgi transferi ve taşınması, etik ve sosyal sorumluluk gibi konularda bizlerden daha radikal kararlar almaları gerekeceği öngörülmektedir (Hodson, 2003). Örneğin, bizler, yaşadığımız yüzyılda iklim değişikliğini hissediyoruz ve sürdürülebilir yaşam alışkanlıklarının geliştirilmesi gerektiğini savunuyoruz; ancak gelecek nesiller bu değişimle başa çıkmak için bizlere göre daha geniş kapsamlı kararlar almak zorunda kalacaktır, diğer bir ifadeyle gelecek nesillerin sürdürülebilir yaşam becerilerini kullanmaları gerekecektir. Bu bağlamda, tükenen doğal kaynakların yerine yenisinin hemen konamayacağı gerçeğini göz önünde bulundurursak gelecek nesillerin yaşamını devam ettirebilmesi için iklim değişikliği gibi problemlerle başa çıkmayı öğrenmesi gerekmektedir. Bu noktada bireylerin, fen, teknoloji, mühendislik, matematik bilgisini etik ve sosyal değerleri göz önünde bulundurarak kullanması ve gerekli önlemleri alması gerekecektir. Karşılaşılabilecek sorunlara bir başka örnek de genetiği değiştirilmiş organizmalar (GDO) verilebilir. Gelecekte GDO'ların daha çok kullanılacağı öngörülmektedir, bu durumda insanların insan sağlığı, yiyecek ve tarım, kaynak kullanımı, etik ve sosyal sorumluluk gerektiren konularda karar vermeleri ve yaşamlarını buna göre düzenlemeleri gerekecektir. Sosyobilimsel konular olarak isimlendirilen bu problemlerin STEM ile yakından ilişkili olduğu vurgulanmaktadır (Zeidler, 2016).

Matematik ve fenin yanı sıra, STEM yaklaşımının önemli bir diğer amacı da öğrencilerde teknoloji ve mühendislik becerilerinin geliştirmesidir (Carr & Strobel, 2011; NRC, 2012). Bu iki alanda bilgi ve beceri geliştirilmesini hedeflemenin temelde birkaç sebebi bulunmaktadır. NRC'ye (2012) göre bu sebeplerden biri, öğrencilerin bilimin pratik kullanımını keşfetmesini sağlayarak bilimin rolünü anlamalarını sağlamaktır. Bunun yanı sıra, öğretim programlarında bu iki alana yer verilmiyor olması sebeplerden biri olarak gösterilmiştir. Bunlara ek olarak, NRC (2012), mühendislik ve teknolojinin STEM yaklaşımının temel amaçlarından biri olmasının nedenini bu iki disiplinin öğrencilerin kendi bilimsel bilgilerini test edip geliştirebilecekleri ve böylelikle bilimin doğasını anlamalarını sağlayacak bir bağlam olarak kullanılabilmesi olarak açıklamıştır. Bu görüşe paralel olarak, King ve English'e (2016) göre mühendislik becerileri, fen, matematik ve teknoloji disiplinleri ile ilgili olarak öğrencilerde bilgi ve beceri gelişimi konusunda ve öğrencilerin bu üç disiplin arasındaki ilişkiyi anlamaları konusunda önemli bir bağlam olarak kullanılabilir.

STEM eğitimi, yukarıda belirtildiği üzere, pek çok ülkenin (örn., ABD, Japonya, Çin, Kore, Norveç, Almanya) eğitim programında yer almış durumdadır. Örneğin STEM, ABD'de en son uygulamaya konulan fen eğitimi standartlarında önemli bir yer tutmaktadır (NGSS, 2013; NRC, 2012). Türkiye'nin doğrudan bir STEM eylem planı olmasa da, 2015-2019 stratejik planı içinde STEM eğitimi güçlendirecek çeşitli stratejiler yer almaktadır (MEB, 2016). Bu hedefe paralel olarak, ülkemizde STEM ile ilgili yapılan çalışmalar artarak devam etmektedir (örn., Baran, Canbazoglu Bilici, Mesutoglu, & Ocak, 2016; Bozkurt-Altan, Yamak, Buluş-Kırıkkaya, 2016; Çavaş, Bulut, Holbrook, & Rannikmae, 2013; Özçelik & Akgündüz, 2018; Sungur-Gül & Marulcu, 2014; Yamak, Bulut, & Dündar, 2014). Dünyadaki gelişmelere benzer şekilde, Türkiye'de de 2017 ve 2018 yıllarında güncellenen fen bilimleri programında STEM'e yer verilmiştir (MEB, 2017, 2018). Bu kapsamda, ilkökul dördüncü sınıftan başlanmak üzere ortaokulun sonuna kadar her öğretim yılına uygulamalı bilim ünitesi eklenmiştir. Yapılan bu değişikliklerle öğrenciler 21. yüzyıl dünyasındaki gelişmeleri takip edebilmek için gerekli olan STEM bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi, başka bir deyişle STEM okuryazarı olmaları konusunda daha iyi desteklenebilecektir.

Yapılan araştırmalar eğitim reformlarının başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için öğretmen inancının önemini ortaya koymuştur (Kazempour, 2009; Rivkin, Hanushek, & Kain, 2005). Bunlardan biri olan öğretmen öz-yeterlik inancı, etkili öğretimin yapılabilmesi için oldukça önemli bir role sahiptir (Knoblauch & Woolfolk-Hoy, 2008). STEM eğitiminin de etkili bir şekilde sınıflarda uygulanabilmesi öğretmenlerin bilgi ve inançlarıyla yakından ilgilidir (Ring, Dare, Crotty, & Roehrig, 2017). Bu sebeple, STEM uygulamaları öğretim programları için yeni sayılabilecek bir yaklaşım olmasından dolayı hem hizmet öncesi hem de hizmet içi öğretmen mesleki gelişimi gerekli ve önemlidir (Darling-Hammond & Bransford, 2005; Gunel, Ozer-Keskin, & Keskin-Samancı, 2016). Avalos'a (2011) göre, öğretmen mesleki gelişim programları öğretmenlere yeni bir şey öğretmekle kalmamalı, onlara bu öğrendiklerini uygulama şansı da vermelidir. Buradan yola çıkarak, bu çalışma, STEM uygulamalarını merkeze alan ve ders süresince öğretmen adaylarının aktif katılımını gerekli kılan ELE332 Laboratory Applications in Science II (ELE332 Fen Eğitiminde Laboratuvar Uygulamaları II) seçmeli dersini alan öğretmen adaylarının bu dersi aldıktan sonra fen eğitiminde STEM uygulamalarına yönelik öz-yeterlik inançlarındaki değişimi ve fen eğitiminde STEM uygulamalarına yönelik görüşlerinin ne olduğunu ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Bu doğrultuda, çalışmanın araştırma soruları şunlardır:

- 1- Öğretmen adaylarının fen eğitiminde STEM uygulamalarına yönelik öz-yeterlik inançları STEM uygulamaları içeren fen eğitiminde laboratuvar uygulamaları dersi sürecinde nasıl gelişmiştir?
- 2- STEM uygulamaları içeren fen eğitiminde laboratuvar uygulamaları dersini alan öğretmen adaylarının fen eğitiminde STEM uygulamalarına yönelik görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu çalışmada vaka incelemesi araştırma deseni kullanılmıştır. Vaka incelemesi araştırma deseninin kullanıldığı bu çalışmada hem nitel hem de nicel verilerden yararlanılmıştır. Bir devlet üniversitesinde 2015 yılı bahar döneminde açılan STEM etkinlikleri ile desteklenmiş fen eğitiminde laboratuvar uygulamaları dersi bu çalışmada vaka olarak tanımlanmıştır. Dersin içeriği, süresi ve dersi alan öğrenciler vakanın sınırlarını oluşturmaktadır (Creswell, 2012). Ders seçmeli ders olduğu için bu dersi alan öğretmen adaylarının kendi alanlarında (okul öncesi, matematik, fen bilimleri vb.) verecekleri fen eğitimine STEM

uygulamalarını entegre etmeye istekli öğrenciler olması beklenmektedir. Dersi alan öğretmen adaylarının gelişimleri ders süresince gözlemlenmiştir. Ayrıca çalışmanın başında ve sonunda Fen Eğitiminde STEM Uygulamaları Öz Yeterlik Ölçeği uygulanmıştır. Ölçekten alınan veriler her bir madde boyutunda incelenip öğretmen adaylarının hangi yönde öz yeterlik inançlarının geliştiği ya da aynen kaldığı belirlenmeye çalışılmıştır. Vakanın incelenmesinde öğretmen adayları ile yapılan odak grup görüşmeleri katılımcıların dersin farklı özellikler hakkında bilgi ve deneyimlerini aktarmasına olanak sağlamıştır.

Dersin Uygulanması

Bu bağlamda, öğretmen adayları toplamda 14 hafta boyunca gruplar halinde çalışmışlardır. Dönemin ilk iki haftası dersi veren öğretim üyesi tarafından STEM'in doğası ve fen eğitiminde kullanım amaçları/alanları ile ilgili sunumlar yapılmış, ilerleyen haftalarda ise öğretmen adaylarından gruplar halinde STEM etkinlikleri geliştirmeleri ve bunları sınıf ortamında uygulamaları beklenmiştir. Her bir uygulamadan sonra STEM uygulamalarının özellikleri ve fen eğitiminde etkin kullanımı konuları daha detaylı tartışılmıştır. Bu bağlamda, üçer kişiden oluşan altı farklı grup dönem boyunca kendi tasarladıkları toplamda iki STEM ders planının derste uygulamasını yapmışlardır. Uygulamaların seçimi ve tasarlanması sürecinde öğrenciler dersi veren öğretim üyesi ve iki araştırma görevlisinden dönütler almışlardır. Geliştirilen uygulamalara örnek olarak yel değirmeni yapımı, çamaşır makinesi yapımı, müzik aleti yapımı, roket yapımı ve en az malzemeyle en çok yükü taşıyabilen köprü yapımı örnek olarak gösterilebilir.

Örneklem

Bu çalışmaya 2015 yılı bahar döneminde bir devlet üniversitesinde seçmeli ders olarak verilen Fen Eğitiminde Laboratuvar Uygulamaları dersini alan fen bilimleri ve okulöncesi öğretmen adayları katılmıştır. Çalışmaya toplam 18 öğretmen adayı katılmıştır. Okulöncesi öğretmenliği programından 17 öğretmen adayı ve fen bilimleri eğitimi programından 1 öğretmen adayı dersi almıştır. Katılımcıların 16'sı kadın 1'i ise erkek öğrencilerden oluşmaktadır, katılımcılardan 1'i ise cinsiyetini belirtmemiştir. Katılımcılardan 13 öğretmen adayı ikinci sınıf, 1 öğretmen adayı 3. Sınıf ve 4 öğretmen adayı da son sınıf öğrencisidir. Ölçek uygulamasından sonra yapılan odak grup görüşmeleri toplamda beş farklı grup ile yapılmış olup her bir grup üç kişiden oluşturulmuştur. Üç öğretmen adayı odak grup görüşmelerine katılmamıştır.

Veri Toplama Araçları

Fen Eğitiminde STEM Uygulamaları Öz-Yeterlik Ölçeği. Katılımcılara Enochs ve Riggs (1990) tarafından geliştirilen ve Tekkaya, Cakiroglu ve Ozkan tarafından 2004 yılında Türkçe'ye uyarlanan STEBI-B ölçeği uygulanmıştır. Bu ölçek bu çalışmada STEM uygulamalarına yönelik öğretmen adaylarının öz-yeterlik ve öğrenci çıktıklarına yönelik yeterlik inançlarını ölçecek yönde uyarlanmıştır. Ölçekte toplam 23 madde bulunmaktadır, bunların 13 tanesi öz-yeterlik inançlarını, 10 maddesi de öğrenci çıktıklarına yönelik inançları ölçmektedir. Bahsedilen uyarılma sürecinde, çalışmayı yürüten üç araştırmacı, Tekkaya vd. (2004) tarafından Türkçe'ye uyarlanan STEBI-B ölçeğinde fen eğitimi için yazılan maddeleri STEM eğitimi bağlamında revize etmiştir. Ölçeğin revize edilmiş bu hali için uzman görüşleri alınmış, bu amaçla ölçek üç farklı fen eğitimi uzmanına gönderilmiştir. Uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda gerekli değişiklikler yapılarak ölçeğe son hali verilmiştir.

Tanımlayıcı Bilgiler Anketi. Tanımlayıcı bilgiler anketi öğretmen adaylarının STEM uygulamalarının farklı alanlardaki eğitime entegrasyonuna yönelik hali hazırda sahip oldukları bilgi, beceri ve deneyimlerini belirlemek amacıyla kullanılmıştır. Bu amaca yönelik açık ve kapalı uçlu sorular sorulmuştur (Ek-1). Tanımlayıcı bilgiler anketiyle ayrıca öğretmen adaylarının, yaş, sınıf, genel not ortalaması, daha önce aldıkları fen, teknoloji, mühendislik ve matematik ile ilgili ders bilgileri de elde edilmiştir.

Görüşme Protokolü. Görüşme protokolü, gruplarla odak grup görüşmelerinin yapılması ve katılımcıların fen eğitiminde STEM uygulamalarına yönelik inanç ve algıları hakkında daha detaylı veriler elde edilmesine olanak sağlamıştır. Bütün görüşmeler dersin sonunda yapılmıştır. Kullanılan görüşme protokolü dersi veren öğretim üyesi ve iki araştırma görevlisi tarafından dikkatlice hazırlanmış ve detaylı tartışmalar sonucu yapılan birtakım revizyonlarla son halini almıştır. Ek-2'de görüldüğü üzere, görüşme protokolünde toplamda 10 soru bulunmaktadır.

Verilerin Analizi

Çalışmadaki verileri, dönemin başında ve sonunda uygulanan Fen Eğitiminde STEM Uygulamaları Öz-Yeterlik Ölçeği ve Tanımlayıcı Bilgiler Anketi'ne verilen yanıtlar ve dönem sonunda her bir grupta ayrı zamanlarda yapılan odak grup görüşmelerine verilen yanıtlar oluşturmuştur. Çalışmada elde edilen nicel verilerle SPSS 22 programı kullanılarak betimsel analiz yapılmıştır. Odak grup görüşme sorularının analizi için ise içerik analizi yapılmıştır. Bu süreçte yazarlar bağımsız olarak çalışmış ve sonrasında bir araya gelerek görüşme sorularının analizinde ortak bir fikre varmışlardır.

BULGULAR

Tanımlayıcı Bilgiler Anketi Sonuçları

Üniversitede alınan fen, teknoloji, mühendislik ve matematik dersleri. Katılımcıların üniversite öğrenimleri boyunca almış oldukları fen, teknoloji, mühendislik ve matematik ile ilgili dersler Tablo 1'de verildiği gibidir. Tablodaki verilere göre katılımcıların hiçbiri mühendislik alanında ders almadıklarını belirtmişlerdir. En fazla fen alanı ile ilgili dersler aldıkları ve sonrasında da teknoloji ve bilgisayar eğitimi ağırlıklı dersler aldıkları görülmektedir. Matematik ile ilgili olarak katılımcılar temel anlamda matematik dersleri aldığı ve büyük çoğunluğunun da olasılık ve istatistik dersini aldığı görülmektedir. Bu durumda katılımcıların mühendislik dışında diğer alanlarda dersler aldıkları görülmekte ve bu dersleri STEM uygulamalarında kullanabilecek düzeyde oldukları beklenmektedir.

Bilimsel bilgi kaynakları. Katılımcılara bilimsel bilgileri hangi kaynaklardan elde ettikleri sorulmuştur. Tablo 2'de de gösterildiği gibi katılımcılar bilim ile ilgili bilgilerini daha çok bilimsel yayımlar, internet, dergi ve gazetelerden elde ettiklerini belirtmişlerdir. Sosyal çevre ve arkadaşlar ile radyo televizyon programları da yine oldukça yüksek sıklıkta bilgi kaynağı olarak kullanılmaktadır.

Tablo 1. Üniversitede alınan fen, teknoloji ve matematik dersleri frekansları

	Fen (frekans)	Teknoloji (frekans)	Matematik (frekans)
	Temel Fen (16)	Bilgi teknolojileri ve uygulamaları (11)	Okulöncesi matematik öğretimi (4)
	Okul öncesinde fen eğitimi (12)	Eğitimde bilgisayar uygulamaları (17)	Olasılık ve istatistik (14)
	Anatomi (9)	Ders teknolojileri ve materyal geliştirme (5)	Araştırma teknikleri (3)
Dersler	Çocuk Sağlığı (2) Beslenme (6) Genel Fizik(1) Genel Kimya (2) Genel Biyoloji (2) Bilim Tarihi (1) Modern Fizik (1) İnorganik Kimya (1) Organik Kimya (1)	Fen, teknoloji, toplum (1)	Genel matematik (2)

Tablo 2. Bilimsel bilgiye ulaşım kaynakları

Kaynak	Frekans
İnternet	16
Radyo ve TV Programları	9
Dergi, Gazete	16
Sosyal çevre, arkadaşlar	10
Bilimsel yayımlar	18

Fen, teknoloji, mühendislik ve matematik alanındaki yayımları takip. Katılımcıların fen, teknoloji, mühendislik ve matematik alanındaki yayımları takip etme sıklıkları da belirlenmiştir. Verilere göre katılımcılar bilimsel ve teknolojik yayımları mühendislik ve matematik alanında yapılan yayımlara kıyasla daha sık takip etmektedir (Tablo 3).

Tablo 3. Fen, teknoloji, mühendislik ve matematik alanındaki yayınları takip etme sıklığı

F,T,M,M Yayınlarına İlgili	Ortalama (M)	Standart Sapma (SS)
Bilimle ilgili yayınları takip ederim	3.63	.76
Teknolojiyle ilgili yayınları takip ederim	3.68	1.00
Mühendislikle ilgili yayınları takip ederim	2.47	.77
Matematikle ilgili yayınları takip ederim	2.68	.82

Öğretmen Adaylarının Fen Eğitiminde STEM Uygulamalarına Yönelik Öz-yeterlik İnançları

STEM ile ilgili uygulamaları gelecekteki derslerinde kullanma becerilerine yönelik dersin başında ve sonunda uyguladığımız öz yeterlik inançları ölçeğine katılımcıların verdiği cevapların ortalamaları Tablo 4’te verilmiştir. Katılımcıların “STEM kavramlarını etkili bir şekilde öğretebilmek için gerekli basamakları biliyorum” (Madde 4) ifadesine verdikleri yanıtlara göre, katılımcıların, dersin başında gerekli basamakları bilmediklerini ancak dersin sonunda bu konuda kendilerini yeterli hissettikleri görülmektedir. Ders kapsamında öğrenciler yaptıkları projelerle öğrencilerin STEM projesi yaparken hangi basamaklardan geçeceklerini yaparak yaşayarak deneyimlemiştir. Ayrıca katılımcıların, karşılaşılabilecek süreçlerin neler olabileceğine yönelik değişik olguları öğrencilerin deneyimlemesini ve bu süreçlerle nasıl başa çıkılabileceğini her ders tartışmaları sağlanmıştır.

Tablo 4. Fen eğitiminde STEM uygulamalarına yönelik öz-yeterlik inançları

Madde	Ön test Ort.	SS	Son test Ort.	SS	
1	Eğer bir öğrenci STEM konularında her zamankinden daha iyi ise, bunun nedeni çoğunlukla öğretmenin daha fazla çaba harcamasıdır.	3.21	1.03	3.50	.79
2	STEM konularını öğretmek için sürekli daha iyi yöntemler bulacağımı düşünüyorum.	4.05	.40	4.41	.51
3*	Ne kadar çok çaba harcasam da STEM konularını öğretirken yeterince etkili <u>olamayacağım</u> .	4.15	.95	4.58	.66
4	STEM kavramlarını etkili bir şekilde öğretebilmek için gerekli basamakları biliyorum.	2.63	.89	4.33	.65
5	Öğrencilerin STEM konularındaki notlarının iyiye gitmesi genellikle öğretmenin daha etkili bir öğretim yöntemi kullanmasının sonucudur.	3.15	1.11	3.75	.96
6*	Öğrencilerin STEM konularında yaptıkları deneyleri takip etmede yeterince etkili <u>olamayacağımı</u> düşünüyorum.	4.05	.70	4.50	.52
7*	STEM konularını genellikle etkili bir şekilde <u>öğretmeyeceğim</u> .	4.31	.58	4.58	.51
8	Öğrencilerin STEM konularında başarısız olmasının nedeni büyük bir olasılıkla <u>etkili olmayan</u> fen öğretimidir.	4,10	.56	3.83	1.11
9	İyi bir öğretimle, öğrencilerin STEM konularındaki bilgi yetersizliklerinin üstesinden gelinebilir.	4.52	.77	4.33	.65
10*	Öğrencilerin STEM konularındaki başarısının düşük olmasından öğretmen sorumlu <u>tutulamaz</u> .	3.68	.58	3.66	.77
11	STEM konularında başarısız olan bir öğrencinin başarısının artması genellikle öğretmenin daha fazla ilgi göstermesinin sonucudur.	3.52	.61	3.75	.75
12	Etkili bir şekilde öğretecek kadar STEM kavramlarından iyi anlıyorum.	2.72	.89	3.50	.90
13*	STEM konularını öğretirken öğretmenin daha fazla çaba harcaması, bazı öğrencilerin başarısını <u>çok az</u> oranda değiştirir.	2.94	.84	3.54	.82
14	Öğrencilerin STEM konularındaki başarısından genellikle öğretmen <u>sorumludur</u> .	3.10	.73	3.33	.77
15	Öğrencinin STEM konularındaki başarısı, öğretmenin etkili fen öğretimi ile doğrudan ilgilidir.	3.77	.87	4.16	.71
16*	STEM deneyleriyle ilgili soruları açıklamada <u>zorlanırım</u> .	3.76	.66	4.00	.95
17	Öğrencilerin STEM konuları ile ilgili sorularını genellikle cevaplarım.	3.68	1.00	4.08	.90

18*	STEM konularını öğretmek için gerekli becerilere sahip olacağımdan endişeliyim.	3.94	.91	4.16	.93
19*	Eğer seçim hakkı verilseydi, okul müdürünü veya müfettişleri beni değerlendirmesi için STEM dersime <u>çağırma</u> zım.	3.57	1.21	4.33	.88
20*	STEM kavramlarını anlamada zorlanan öğrencilerime nasıl yardımcı olacağımı <u>bilemem</u> .	3.94	.84	4.18	.98
21	STEM konularını öğretirken öğrencilerden gelecek soruları her zaman hoş karşılarım.	4.57	.50	4.58	.51
22*	Öğrencilere STEM konularını sevdirmek için ne yapmam gerektiğini <u>bilmiyorum</u> .	3.36	1.16	4.33	.65
23	Bir veli çocuğunun STEM konularına daha fazla ilgi duyduğunu belirtiyorsa, bunun nedeni büyük olasılıkla öğretmenin dersteki performansdır.	3.10	.80	3.25	.86

*İşaretili maddeler olumsuz tümceler olduğu için analizlerde ters çevrilmiştir.

Madde 2, 3 ve 6'da öğrenciler STEM etkinlerinin derse daha iyi nasıl entegre edileceği konusunda yeni yöntemler bulabilme becerilerinin dersin başından dersin sonuna kadar geliştiğini ve bu süreçte yeterince etkili olabilme ve süreçleri takip edebilme konusunda ders süresince kendilerine olan güvenin arttığını belirtmişlerdir. Madde 12'ye verilen cevaplara göre STEM kavramlarını ne derece anladıkları sorusuna dersin başında katılımcılar yeterince bilmedikleri şekilde cevap verirken dersin sonunda bu kavramları daha iyi anladıkları yönünde cevap vermişlerdir.

Madde 15'e verilen cevaplara göre öğrenciler STEM uygulamalarının etkin olmasının fen öğretiminin etkinliğini artırabileceğini ders sonunda daha rahat gözlemleyebilir hale gelmiştir. Madde 22'ye verilen cevaplara göre ise öğretmen adaylarının STEM konularını öğrencilerine sevdirebilme konusundaki becerilerine olan güvenleri ders sonunda oldukça artmıştır.

Madde 19'a göre dersin başında, öğretmen adayları müfettiş veya okul müdürünün STEM derslerini izlemeleri konusunda kendilerine az güvendiklerini; ancak ders sonunda okul müdürü ve müfettişin gelip derslerini izlemesinin onlar için bir sorun teşkil etmeyeceklerini belirtmişlerdir. Diğer bir ifade ile öğretmen adaylarının STEM dersini etkin bir şekilde vermede kendine güvenlerini oldukça artmıştır.

Öz-yeterlik ölçeğindeki maddelerin hepsine genel olarak bakıldığında öğretmen adayları tüm maddeler için kendilerine sorulan beceriler ve durumlar ile ilgili olarak ders başından sonuna gelişim gösterdiklerini ve STEM uygulamalarını derslerine entegre etme konusunda öz-yeterlik inançlarının arttığını belirtmişlerdir.

Öğretmen Adaylarının Fen Eğitiminde STEM Uygulamalarına Yönelik Görüşleri

Daha önce de belirtildiği gibi, katılımcılarla yapılan odak grup görüşmelerinin temel amacı onların fen eğitiminde STEM uygulamalarına yönelik algı ve inançlarını ortaya çıkarmak ve aldıkları dersin STEM uygulamalarına katkı yapıp yapmadığı konusundaki görüşlerini ortaya çıkarmaktır. Odak grup görüşmelerinin analizleri sonucu Tablo 5'te de gösterildiği üzere toplamda 5 ana kategori ortaya çıkmıştır.

Tablo 5. Kategoriler ve kategori tanımları

Kategori	Kategori tanımı
STEM algısı	Fen eğitiminde STEM uygulamaları düşünüldüğünde, öğretmen adaylarının STEM kavramından ne anladıklarını ifade eder.
STEM'i gelecek derslerde kullanma	Öğretmen adaylarının STEM uygulamalarının gelecek derslerinde kullanımının sağladığı faydalara yönelik görüşlerini ifade eder.
Materyal kullanımı	Öğretmen adaylarının STEM uygulamalarının materyal kullanımı açısından sağladığı faydalardan bahsetmişlerdir.

Geliştirilen bilgi ve beceriler	Öğretmen adaylarının STEM uygulamalarının öğrencilerde geliştirdiği bilgi ve becerilere yönelik görüşlerini ifade eder.
Anlamli öğrenme	Öğretmen adaylarının STEM uygulamalarının öğrencilerin anlamli öğrenmesi üzerindeki etkisine yönelik görüşlerini ifade eder.

STEM algısı. Öncelikle öğretmen adaylarına STEM kavramından ne anladıkları sorulmuştur. Öğretmen adaylarının verdiği yanıtlara göre ortaya çıkan STEM algıları Tablo 6’da verilmektedir. Elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının STEM deyince ilk olarak akıllarına disiplinler arası yaklaşım ve deney/proje yapma gibi fikirlerin geldiği görülmüştür. Bunların yanı sıra öğretmen adayları bu soruya yaratıcılık, ürün ortaya çıkarma ve hayal gücü gibi yanıtlar vermişlerdir.

Tablo 6. Öğretmen adaylarının STEM algısı

STEM nedir?	Frekans
Disiplinler arası yaklaşım	5
Deney yapma- Proje	5
Ürün ortaya çıkarma	3
Yaratıcılık	2
Hayal gücü	2
Yenilikçi olma	2
Öz-güven artırma	2
Problem çözme	2
Günlük yaşam deneyimlerini açıklayabilme	1
Eğlenceli öğrenme	1

STEM’i gelecek derslerde kullanma. Çalışmaya katılan okul öncesi öğretmen adayları, disiplinler arası birleştirici öğretim etkinlikleri tasarlamanın onlar için son derece önemli olduğunu belirtmiş ve bu amaç doğrultusunda fen, teknoloji, mühendislik ve matematik entegrasyonunun onlar açısından öğrenilmesinin gelecekteki öğretmenlik mesleklerine büyük katkı yaptığını ifade etmişlerdir:

Grup-A

“Bu dersi almam sayesinde uygulama fikirleri gelişti benim kafamda mesela ilerde eğer öğretmen olursam ya da yönetici olursam mutlaka STEM ağırlıklı bir program uygulamaya çalışırım ya da en azından proje ağırlıklı uygulamalar yapmaya çalışırım.”

Grup-C

“Bence okul öncesinde bu ders zorunlu bile olabilir çünkü bizden hep *bütünleştirilmiş etkinlik* isteniyor, yani evet öğretim programı o kadar önemli ki şu an. Zaten MEB programı da bunu istiyor. Yurt dışında STEM çok önemseniyor. Bu dersi almadan önce bu dört alanı birleştiremiyorduk ama bu ders sayesinde bu dört disiplinin birleştirilebileceğini gördüm. Bu çok önemli bir kazanımdı bizce. Bir de örneğin biz *fen öğretimi* dersi alıyoruz, orada aktiviteler yapılıyor, kimi duyular konusunda, kimi teknoloji ile ilgili, kimi işte matematikle alakalı bir aktivite tasarladı o derste. Ama orada herkes bu dört alanda birbirinden bağımsız aktiviteler tasarladı; oysa biz bu derste bir projenin içine bu dört disiplini de entegre etmeyi öğrendik.”

Öğretmen adaylarıncı, öğrencilerin sorgulayıcı yanının geliştirilmesinin önemli olduğu ve STEM uygulamalarında öğrencilerin kendilerine verilen problemleri farklı boyutlardan düşünerek cevaplamaları gerektiği ve dolayısıyla öğrencilerin bireysel farklılıklara ve bilgi çeşitliliğine bakarak ürünler geliştirmesinin gerekliliği vurgulanmıştır. Bunun yanı sıra, STEM uygulamaları ile öğretmenlerin etkinlik bulma konusunda zorluk çekmeyecekleri belirtilmiştir.

Grup-D

“Okul öncesinde her şey uygulamalı olmalı diye öğrendik, STEM bu konuda çok net işimizi kolaylaştırıyor bizim çünkü çocuk merkezli. O yüzden STEM faydalıdır diye düşünüyorum. Bir de, bizler çocuklara uygulayacak etkinlik bulmakta çok zorlanıyoruz. Yani tecrübesiziz sonuçta kendini geliştirmede daralıyor çember. Bu noktada STEM etkinlikleri bakış açımızı genişletiyor. STEM bence çok açık bir alan, birçok şey yapılabilir ama tabii öğretmenin kendini sürekli geliştirmesi lazım.”

Materyal kullanımı. Öğretmen adayları, STEM uygulamaları ile okul öncesi dönem için materyal kullanımının nasıl kolaylaştırılacağını belirtmişlerdir. Günlük hayatta kullanılan materyalleri kullanarak değişik tasarımların yapılabileceğini ve bu tasarımların yapılması sırasında öğretilecek fen, teknoloji, matematik ve mühendislik kavramlarının daha iyi öğrenciye aktarılabilmesi üzerinde durulmuştur:

Grup-A

“Aldığımız bu ders sayesinde farklı materyalleri nasıl kullanabileceğimizi öğrendik, bilmediğim bir sürü materyali öğrendim ben. Bu materyalleri ileriki dönemlerde sınıfta mutlaka kullanmayı düşünüyorum öğrencilerimle.”

Grup-B

“Bence şimdiki çocuklarda biraz doyumsuzluk var; artık hazır geliyor her şey önlerine... Mesela böyle sıkılıyor bırakıyor, yapamıyor bırakıyor ya da annesine veriyor sen yap diyor. Bir STEM aktivitesi yaptırdığımızda çocuk kendi kendini güdüleyecek, bunu bitirmeye uğraşacak ve bitirdikten sonra ortaya çıkan ürünü bu benim ürünüm diyerek benimseyecek, bozulduğunda hemen atmayacak belki tamir edecek yani bir şeyleri düzeltme isteği oluşacak artık.”

Öğretmen adayları, STEM uygulamaları için doğal ortamlardan faydalanılarak da materyal bulunabileceğini belirtmişlerdir.

Grup-C

“Hiçbir malzememiz olmasa bile, bir ağaç yaprağı kullanarak bile çocuklara etkinlik yaptırabiliriz. Örneğin, birçok anne çocuğunun oyuncuğu olmadığından şikâyetçi. Biz bu derste çocukların sınıf dışına çıkmasını sağlayacak etkinlikler yaptık, bunun için çok pahalı materyallere gerek olmadığını, bir tuvalet kâğıdı rulusuyla ya da poşetlerle çok değişik şeyler yapabileceğimizi görmüş olduk.”

Geliştirilen bilgi ve beceriler. Öğretmen adayları STEM etkinliklerinin işbirlikçi öğrenmeyi, yapılandırmacılığı desteklediğini belirtmiştir. Öğrencilerin özellikle yaratıcılık becerilerini geliştirdiğini, deneme yanılma yoluyla öğrenmeyi teşvik ettiğini belirtmişlerdir.

Grup-A

“STEM bence yaratıcı düşünmeyi sağlıyor, çocuğun kendi deneyimleriyle ve gözlemleri sonucu bir şeyleri keşfetmesini ve çıkarım yaparak öğrenmesini sağlıyor.”

Katılımcılara göre, STEM etkinlikleri problem çözme becerilerini geliştirme konusunda oldukça etkili olabilir. Katılımcılar, bunun aynı zamanda gerçek hayatta karşılaştıkları problemlerin çözümüne en iyi örnek olduğunu düşündüklerini paylaşmışlardır. Bunların yanı sıra, bilime olan ilginin attığını ve pratik düşünmenin geliştiğini belirten öğretmen adayları da olmuştur.

Grup-B

“Bence STEM öncelikle çocukların *problem çözme* becerilerini geliştirir. İkincisi bilime olan ilgilerini artırır. Üçüncüsü de hani *mekanik* düşünme vardır ya hani, gündelik hayatımızda pratik düşünme, onu geliştirmekte fayda sağlayabilir.”

“Bir de çocuğun STEM aktiviteleri sırasında ürünler ortaya çıkardıkça kendine olan güveni artacak. Onları bilim insanı gibi hissetmeye teşvik ettikçe, ben teşvik ediliyorum ya da saygı görüyorum gibi düşünürler ve kendilerine saygısı artar böylelikle bence. Bunu sınıfta yapıp bir de anne, babaları ikna edip devamı gelirse bence çok güzel olur.”

Öğretmen adayları STEM dersinde yapılan grup etkinliklerinin özellikle yukarıda belirtilen becerilerin gelişmesinde önemli rol oynadığını savunmuşlardır. Öğretmen adaylarına göre öğrenciler hem kendi düşüncelerini hem de karşısındaki kişilerin düşüncelerini öğrenmiş oluyor ve birlikte hangi düşüncenin daha iyi olduğunu tartışarak sonuca varıyorlar. Sonuç olarak öğretmen adayları, aslında günlük hayatta karşılaşılan problemlerin de çözümünün bu şekilde olması gerektiği ve bu ders bağlamında bu becerilerin çok iyi geliştirilebileceğini vurgulamıştır.

Grup-C

“Bizim ilk aktivitemiz yel değirmeniydi, ilk aktivitemizde çok tedirgindik; çünkü biz yapamadık ilk aktivitemizi ders öncesinde yani çok kararsızdık; fakat sonrasında sınıfta yapıldı, yani gerçekten herkesin yaratıcılığı, bakış açısı ile birlikte çok farklı fikirler ortaya çıktı. Mesela biz bunu gözlemledik, daha önceki grup aktivitelerinden farkı buydu bence, yani yaptığım birçok grup aktivitesinde aktiviteyi yapıyoruz, hocaya sunuyoruz o kadar. Bir geri-dönüt almıyoruz biz, hoca belki geri-dönüt veriyor bize ama bir grubun üzerinde biz onu göremiyoruz, test edemiyoruz.”

“Çocuğu çok fazla düşündüren bir şey bu. O yüzden de çok faydalı olduğunu düşünüyorum. Bilgi alışverişinde bulunuyoruz ve çocuklar hem başkalarının düşüncelerini öğrenmiş oluyorlar, hem de kendi düşüncelerini değiştirme şansı yakalıyorlar. Ve şöyle de bir şey var, çocuk bunları yaparken bilimsel süreç becerilerini kullanıyor. Yani gözlem yapıyor öncelikle, sonra bir hipotez kuruyor sonra tahmin ediyor. Bunların hepsini birden kullandırma olanağı doğduğu için STEM’in öğretmenler tarafından kullanılması gerektiğini düşünüyorum. Tabi ki öğretmenin de bunu bilmesi gerekiyor yani nasıl bunu kontrol edebilirim ya da ben bunu bu çocukta nasıl görebilirim derken tabi ki bunların bilincinde olması lazım ki çocukta neyi geliştirebildiğini anlayabilsin.”

Grup-D

“STEM, gerçekliğin hayal gücüyle entegre edilmiş hali gibi geliyor bana. Şöyle, etrafımızdaki her şey bilimin içinde aslında bunu gerçeklik olarak adlandırıyorum ben, hani bilim eşittir gerçeklik. Bu aktiviteleri yaparken de daha çok hayal gücümüzü kullanıyoruz aslında. Bazı şeyleri biliyoruz belki ama diğerlerinden daha iyi olsun diye de düşünüyoruz, belki bizim bir amacımız var farklı bir şey yapmak istiyoruz. Bir yerde hayal gücü işin içine giriyor. O yüzden bilimi hayal gücüyle birleştirmenin bir yolunu bulmuş oluyoruz.”

Bunların yanı sıra, okul öncesi öğretmen adayları STEM etkinliklerinin çocuğa kendi oyuncasını yapmak olanağı sağladığını yarattığını belirtmişlerdir. Okul öncesinde okuyan öğrenciler için oyuncanın öğrenme ortamının ayrılmaz bir parçası olduğu belirten katılımcılar, sürekli yeni oyuncak almak yerine kendi oyuncasını öğrencinin kendisinin yapmasının önemli olduğunu ifade etmişlerdir:

Grup-A

“STEM’le birlikte problem çözmeyi öğrenen çocuk kırılan bir oyuncasını kendi onarabilir kolaylıkla.”

Anlamli öğrenme. Öğretmen adayları STEM etkinliklerinin fen ile ilgili konulara ve diğ er konulara çoklu açıdan bakabilme becerilerini öğrencilere kazandıracaklarını belirtmişlerdir. Birçok bakış açısı içerisinde öğrenci kendi bakış açısını değerlendirecek ve en anlamli gelen bilgiyi öğrenme olanağını sağlayacağını belirtmişlerdir. Bu süreçte öğretmenlerin sonuç odaklı değil de süreç odaklı olmaya çalışmalarının önemli olduğu vurgulanmıştır.

Grup-A

“STEM’de çocuğa direkt olarak bilgi veremiyorsun. Böyle bir durumda çocuk ezberlemek zorunda kalmıyor ve sürece bire bir dâhil olduğu için konuyu rahatlıkla anlayabiliyor diye düşünüyorum.”

Grup-B

“Bir de mesela bu dersin kendi bölüm derslerimize de katkısı oldu; örneğin 332 dersinde yaptığımız projeyi biraz daha geliştirip bölüm derslerimizde kullanabiliriz. Bu şekilde birbiriyle bağdaştırarak öncesinde bizim için soyut olan *fen kavramları*, çocuklara vermek açısından bu şekilde çok somutlaştı kafamızda. Buradaki projeleri ileride mezun olduğumuzda geliştirip kullanabiliriz diye düşünüyorum; o yüzden faydalı oldu bu ders.”

“Kesinlikle sonuç odaklı olmamalı, sürece odaklı olmalı. Bazen örneğin projelerde öğrencinin yaptığı tasarım çalışmıyor; fakat sonuçta o aşamada öğrendiği, bilgi ve tecrübe ona kalıyor ama ülkemizde okul öncesinde genelde sonuç odaklı bir yaklaşım var.”

“Sonraki konuların öğretimi aslında daha kolay olacak çocuk bir yerde neden-sonuç ilişkisi kuracak, yani parça-bütün ilişkileri kuracak. Diğ er konuların öğretiminde aslında biraz öncülük ediyor STEM projeleri. Öğretmenin işini kolaylaştırıyor, öğrencinin çok yönlü bir şekilde düşünmesini sağladığı ve yaratıcılığını geliştirdiği için.”

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu çalışmada STEM uygulamaları içeren bir fen eğitiminde laboratuvar uygulamaları dersini alan okul öncesi ve fen bilimleri öğretmen adaylarının oluşturduğu bir örnekleme öğretmen adaylarının fen eğitiminde STEM uygulamalarına yönelik öz-yeterlik inançları ve bu konudaki görüşleri incelenmiştir. Sonuçlara göre, bu çalışmaya katılan öğretmen adaylarının dersin başında STEM uygulamalarına yönelik öz-yeterlik inançları görece yüksektir. Katılımcıların STEM eğitimi ile ilgili henüz yeterince sayıda ders almadıkları halde öz-yeterlik inançlarının yüksek olması onların STEM eğitiminin kompleks yapısının farkında olmamaları ve bu konuda sahip oldukları sözde inançların varlığı ile açıklanabilir (Hoy & Spero, 2005). Hoy ve Spero’ya (2005) göre, öğretmenlik deneyimi olmayan ve gerçek sınıf ortamını deneyimlemeyen öğretmen adaylarının öğretime yönelik öz-yeterlik inançlarının yüksek olması onların bahsedilen konularda yapılacak öğretimi zaten yapabilecekleri bir şey olarak görmeleri durumundan kaynaklanmaktadır. Bu durumun, bu çalışmanın katılımcıları tarafından ortaya konulan STEM uygulamaları öz-yeterlik inançları için de geçerli olabileceği düşünülmektedir.

Sonuçlara göre ortaya çıkan bir diğ er durum ise, katılımcıların fen eğitiminde STEM uygulamalarına yönelik öz-yeterlik inançlarında bir artış gözlemlenmiş olmasıdır. Başka bir deyişle, bu çalışma, okul öncesi öğretmen adaylarının STEM uygulamaları içeren bir laboratuvar dersini almalarının onların öz yeterlik inançlarının artmasına yardımcı olabileceğini göstermiştir. Örneğin, öğretmen adayları dönemin sonunda, STEM kavramlarını öğretmede gerekli basamakları bildiklerini, karşılaşılabilecekleri güçlükler ile başa çıkabileceklerini, STEM etkinliklerinin derse entegre edilmesi konusunda becerilerinin geliştiğini belirtmişlerdir. STEM uygulamalarını içeren bu ders, bu artışa katkı sunmuştur. Benzer şekilde, Bers, Seddighin ve Sullivan (2013), okul öncesi öğretmenlerine uyguladıkları robotik ve programlama eğitiminin sonucu olarak okul öncesi öğretmenlerinin bu konuların öğretilmesine dair öz yeterlik inançlarında bir artış gözlemişlerdir. Ring, Dare, Crotty ve Roehrig’in (2017) çalışmasının sonuçlarına göre de, benzer şekilde üç haftalık süre boyunca öğretmenlere uygulanan mesleki gelişim programının sonunda

öğretmenlerin STEM'i nasıl kavramsallaştırdıkları değişmiştir. Bu çalışmaların da desteklediği üzere, iş birliğini temel alan mesleki gelişim programları ve uygulamaları öğretmenlerin STEM uygulamalarına yönelik öz-yeterlik inançlarında ve STEM algılarında bir değişim yaratmak için önemli bir fırsattır (Ring, Dare, Crotty, & Roehrig, 2017).

Alan yazında yer alan çalışmalar göstermiştir ki, fen ile ilgili öz yeterlik inançları düşük olan okul öncesi öğretmen adayları bu konuların öğretimi için çok az zaman ayırmaktadırlar (Harlen, 1997; Olgan, 2008; Olgan, 2015). Benzer şekilde, öğretmenlerin STEM uygulamaları ile ilgili öz yeterlik inançları düşük olduğunda bu uygulamalara daha az zaman ayırma ihtimalleri göz önünde bulundurulmalıdır. Bu bakımdan okul öncesi öğretmen adaylarının STEM uygulamalarına yönelik öz yeterlik inançlarının artırılması önem taşımaktadır. Ayrıca, Türkiye'de 2013 yılında güncellenen okul öncesi programının bütünleşik öğretimi yani farklı disiplinleri (örneğin, fen, matematik, müzik vs) içeren etkinliklerin uygulanmasını desteklediği gözetildiğinde, okul öncesi eğitiminde STEM'in desteklenmesi bir gerekliliktir. Bu nedenle okul öncesi öğretmen adaylarının üniversite öğrenimleri sırasında STEM uygulamalarını içeren uygulamalı dersleri almaları sağlanarak mesleki gelişimleri desteklenmelidir. Böylece, bu konular ile ilgili kendilerini yeterli hissedebilecekleri ve bu konuları sınıflarına taşımalarının kolaylaşabileceği düşünülmektedir. Buna rağmen, okul öncesi öğretmen yetiştirme programlarında STEM uygulamalarına yönelik ders sayısı oldukça kısıtlıdır. Hizmet öncesi dönemde STEM ile ilgili derslerin yetersizliği düşüncesini destekleyen diğer bir bulgu ise, bu çalışmanın katılımcılarının STEM ile ilgili bilgi kaynaklarının daha çok internet, bilimsel yayınlar ve sosyal çevre olduğunu belirtmiş olmaları, özellikle aldıkları dersleri bilgi kaynakları arasına koymamış olmalarıdır. Benzer şekilde Olgan'ın (2015) çalışmasına göre, okul öncesi öğretmen adayları programlarında yer alan fen eğitimi ders sayısını yetersiz görmüşler ve bu derslere ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. STEM uygulamalarını içeren derslerin okul öncesi öğretmen yetiştirme programında yer alması okul öncesi öğretmen adaylarının bu ihtiyacının karşılanmasına yardım edecektir.

Katılımcıların öz-yeterlik inançlarının yanı sıra, yapılan görüşmeler sonucu onların STEM algısı, STEM'i gelecek derslerinde kullanıp kullanmayacaklarına dair görüşleri, STEM ile geliştirilen bilgi ve beceriler ve STEM'in materyal kullanımı ve anlamlı öğrenme üzerine etkisine yönelik görüşleri elde edilmiştir. Öğretmen adaylarının bir kısmı, bu dersle beraber fen konularını daha çok sevdiğini ve fen konularının onlar için daha somut hale geldiğini belirtmişlerdir. Yukarıda belirtildiği gibi, okul öncesi programı bütünleşik öğretimi yani farklı disiplinleri (örn., fen, matematik, müzik vs) içeren etkinliklerin uygulanmasını önermektedir (MEB, 2013). Bu bağlamda STEM öğretimi bütünleşik öğretimi de desteklemektedir. Katılımcıların bir kısmı da, bu hususa değinmiş ve bu dersin okul öncesi öğretmen adayları için zorunlu bir ders olmasının programlarını destekleyeceğini belirtmiştir. Bu bulguyu destekleyen Dare, Ring-Whalen, ve Roehrig'e (2019) göre, öğretmenler STEM'in ne olduğuna ve gerçekleştirdikleri öğretime STEM'in katkısının ne olacağına dair oldukça kısıtlı bilgiye sahiptirler ve bu sebeple öğretmenleri bu konuda desteklemeye ihtiyaç vardır. STEM'in ne olduğuna dair katılımcılara sorulan "Ders boyunca elde ettiğiniz kazanımlar düşünüldüğünde STEM sizin için ne ifade ediyor, tanımlar mısınız?" sorusuna verilen yanıtlardan en yüksek frekanslı olanları disiplinler arası yaklaşım, deney yapma-proje, ve ürün ortaya çıkarma olmuştur. Ring, Dare, Crotty ve Roehrig'in (2017) öğretmenlere mesleki gelişim programı uyguladığı çalışmasında da bazı benzerlikler elde edilmiştir. Bu çalışmada öğretmenlerin mesleki gelişim programına tabi tutulmadan önce ortaya koydukları STEM tanımlamaları sekiz farklı başlık altında toplanmıştır. Bunlar; bütünleşik disiplinler, bağlam olarak fen, bağlam olarak mühendislik tasarım süreçleri, bağlam olarak fen ve mühendislik tasarım süreçleri, bağlam olarak gerçek hayata dair problem çözümü, birbirinden bağımsız disiplinler olarak STEM, bir kısaltma olarak STEM ve bağlam olarak mühendislik. Görüldüğü gibi, bu çalışmada da katılımcıların vurgusu genelde STEM'in disiplinler arası olduğu yönündedir.

KAYNAKLAR

- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and teacher education*, 27(1), 10-20. doi: 10.1016/j.tate.2010.08.007
- Baran, E., Canbazoglu Bilici, S., Mesutoglu, C., & Ocak, C. (2016). Moving STEM beyond schools: Students' perceptions about an out-of-school STEM education program. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 4(1), 9–19. doi:10.18404/ijemst.71338
- Bers, M. U., Seddighin, S., & Sullivan, A. (2013). Ready for robotics: Bringing together the T and E of STEM in early childhood teacher education. *Journal of Technology and Teacher Education*, 21(3), 355–377.
- Bozkurt-Altan, E., Yamak, H., & Buluş-Kırıkkaya, E. (2016). FeTeMM eğitim yaklaşımının öğretmen eğitiminde uygulanmasına yönelik bir öneri: Tasarım temelli fen eğitimi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 212–232.
- Bybee, R. W. (2010). Advancing STEM education: A 2020 vision. *Technology and Engineering Teacher*, 70(1), 30–35.
- Carr, R., & Strobel, J. (2011). *Integrating engineering into secondary math and science curriculum: Preparing teachers*. Paper presented at the 1st Integrated STEM Education Conference. Ewing, NJ: IEEE
- Çavaş, B., Bulut, Ç., Holbrook, J., & Rannikmaa, M. (2013). Fen eğitimine mühendislik odaklı bir yaklaşım: ENGINEER projesi ve uygulamaları [An engineering-focused approach to science education: ENGINEER projects and applications]. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 1(1), 12–22.
- Creswell, J. W. (2012). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage publications.
- Dare, E. A., Ring-Whalen, E. A., & Roehrig, G. H. (2019). Creating a continuum of STEM models: Exploring how K-12 science teachers conceptualize STEM education. *International Journal of Science Education*, 41(12), 1701–1720. doi: 10.1080/09500693.2019.1638531
- Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco: Jossey Bass
- Enochs, L. G., & Riggs, I. M. (1990). Further development of an elementary science teaching efficacy belief instrument: A preservice elementary instrument. *School Science and Mathematics*, 90(8), 694–705.
- Green, M. (2007). *Science and Engineering Degrees: 1966 – 2004* (NSF 07-307). Arlington, VA: National Science Foundation.
- Günel, M., Özer-Keskin, M., & Keskin-Samanci, N. (2016). A paradigm shift for teachers' professional development structure in turkey: Moving from instruction to learning. In K. Dikilitaş (Eds.), *Innovative professional development methods and strategies for STEM education* (pp. 52–72) Hershey, PA: IGI Global.
- Harlen, W. (1997). Primary teachers' understanding in science and its impact in the classroom. *Research in Science Education*, 27(3), 323–337.
- Hodson, D. 2003. Time for action: Science education for an alternative future. *International Journal of Science Education*, 25(6), 645–670.
- Hoy, A. W., & Spero, R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: a comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21(4), 343–356. doi: 10.1016/j.tate.2005.01.007
- Kazempour, M. (2009). Impact of inquiry-based professional development on core conceptions and teaching practices: A case study. *Science Educator*, 18(2), 56–68.
- King, D., & English, L. D. (2016). Engineering design in the primary school: Applying stem concepts to build an optical instrument. *International Journal of Science Education*, 38(18), 2762–2794. doi: 10.1080/09500693.2016.1262567
- Knoblauch, D., & Woolfolk-Hoy, A. (2008). “Maybe I can teach those kids.” The influence of contextual factors on student teachers' efficacy beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 166–179. doi: 10.1016/j.tate.2007.05.005
- Kuenzi, J., Matthews, C., & Mangan, B. (2006). *Science, technology, engineering, and mathematics (STEM) Education issues and legislative options*. Congressional Research Report. Washington, DC: Congressional Research Service.
- Linn, M. C. (1998). The impact of technology on science instruction: Historical trends and current opportunities. In B. J. Fraser & K. G. Tobin (Eds.), *International handbook of science education* (pp. 265–294). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Means, B., Wang, H., Young, V., Peters, V. L., & Lynch, S. J. (2016). STEM-focused high schools as a strategy for enhancing readiness for postsecondary STEM programs. *Journal of Research in Science Teaching*, 53(5), 709–736.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf>
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2016). *STEM education report*. http://yegitek.meb.gov.tr/STEM_Education_Report.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2017). *Fen bilimleri dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)* <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=143>

- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). *Fen bilimleri dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)* <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=325>
- National Academy of Sciences ‘Rising Above the Gathering Storm’ Committee. (2010). *Rising above the gathering storm, revisited: Rapidly approaching category 5*. Washington, DC: National Academies Press
- National Research Council (NRC). (2010). *Exploring the intersection of science education and 21st century skills: A workshop summary*. Washington, DC: National Academies Press.
- National Research Council (NRC). (2011). *Successful K-12 STEM education: Identifying effective approaches in science, technology, engineering, and mathematics*. Washington, DC: National.
- National Research Council (NRC). (2012). *A framework for K-12 science education: Practices, crosscutting concepts, and core ideas*. Washington, DC: National Academies Press.
- National Science Foundation. (1996). *Shaping the future: New expectations for undergraduate education in science, mathematics, engineering, and technology*. Washington, D.C. :National Science Foundation.
- NGSS Lead States (2013). *Next generation science standards: For states, by states*. Washington: The National Academies Press.
- Nugent, G., Barker, B., Welch, G., Grandgenett, N., Wu, C. R., & Nelson, C. (2015). A model of factors contributing to STEM learning and career orientation. *International Journal of Science Education*, 37(7), 1067–1088. doi:10.1080/09500693.2015.1017863
- Olgan, R. (2008). *A longitudinal analysis of science teaching and learning in kindergarten and first-grade*. (Unpublished doctoral dissertation), Florida State University, Tallahassee.
- Olgan, R. (2015). Influences on Turkish early childhood teachers’ science teaching practices and the science content covered in the early years. *Early Child Development and Care*, 185(6), 926–942.
- Özçelik, A., & Akgündüz, D. (2018). Üstün/Özel yetenekli öğrencilerle yapılan okul dışı STEM eğitiminin değerlendirilmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 334–351.
- PCAST (President’s Council of Advisors on Science and Technology). (2010). *Prepare and inspire: K-12 education in STEM (science, technology, engineering and math) for America’s future*. <http://www.whitehouse.gov/sites/default/files/microsites/ostp/pcast-stemed-report.pdf>
- Ring, E. A., Dare, E. A., Crotty, E. A., & Roehrig, G. H. (2017). The evolution of teacher conceptions of STEM education throughout an intensive professional development experience. *Journal of Science Teacher Education*, 28(5), 444–467. doi:10.1080/1046560X.2017.1356671
- Rivkin, S. G., Hanushek, E. A., & Kain, J. F. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica*, 73(2), 417–458. doi:10.1111/j.1468-0262.2005.00584.x
- Sungur Gül, K., & Marulcu, İ. (2014). Yöntem olarak mühendislik-dizayna ve ders materyali olarak legolara öğretmen ile öğretmen adaylarının bakış açılarının incelenmesi. *International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(2), 761–786.
- Tekkaya, C., Cakiroglu, J., & Özkan, Ö. (2004). Turkish pre-service science teachers’ understanding of science and their confidence in teaching it. *Journal of Education for Teaching*, 30(1), 57–66
- Yamak, H., Bulut, N., & DüNDAR, S. (2014). 5. sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç becerileri ile fene karşı tutumlarına FeTeMM etkinliklerinin etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 249–265.
- Zeidler, D. L. (2016). STEM education: A deficit framework for the twenty first century? A sociocultural socioscientific response. *Cultural Studies of Science Education*, 11(1), 11–26.

EK 1

TANIMLAYICI BİLGİLER ANKETİ

1. Hangi bölümde okuyorsunuz? ECE ESE ESME
 2. Cinsiyetiniz: Erkek Kadın
 3. Şu anda kaçınıcı sınıftasınız? 3. Sınıf 4. Sınıf Master
 4. Genel not ortalamanız:
 5. Anne ve babanızın eğitim seviyesi hangi düzeydedir?

Anneniz	Babanız
<input type="checkbox"/> Okuma yazma bilmiyor	<input type="checkbox"/> Okuma yazma bilmiyor
<input type="checkbox"/> İlkokul mezunu	<input type="checkbox"/> İlkokul mezunu
<input type="checkbox"/> Ortaokul mezunu	<input type="checkbox"/> Ortaokul mezunu
<input type="checkbox"/> Lise mezunu	<input type="checkbox"/> Lise mezunu
<input type="checkbox"/> Üniversite mezunu	<input type="checkbox"/> Üniversite mezunu
<input type="checkbox"/> Yüksek lisans	<input type="checkbox"/> Yüksek lisans
<input type="checkbox"/> Doktora	<input type="checkbox"/> Doktora

6. Şu ana kadar üniversitede aldığınız;

Fen ile ilgili dersler nelerdir?

Teknoloji ile ilgili dersler nelerdir?

Mühendislik ile ilgili dersler nelerdir?

Matematik ile ilgili dersler nelerdir?

7. Bilimsel bilgiye ulaşırken aşağıdaki araçlardan hangilerini kullanırsınız? (birden fazla işaretleyebilirsiniz.)

İnternet Radyo ve TV programları Dergi, gazete Sosyal çevre, arkadaşlar

Bilimsel yayınlar

8. Aşağıdaki soruyu, verilen ölçekte size uygun seçeneğe "X" işareti koyarak yanıtlayınız.

	Takip etmem	Nadiren	Bazen	Sık	Oldukça sık	Çok sık
Bilimle ilgili yayınları takip ederim.						
Teknolojiyle ilgili yayınları takip ederim.						
Mühendislikle ilgili yayınları takip ederim.						
Matematikle ilgili yayınları takip ederim.						

EK 2

GÖRÜŞME SORULARI

1. Aldığınız Labrotaroy applications in science II dersi ile ilgili genel izlenimleriniz neler?
2. Bu ders ile ilgili dönem başındaki beklentileriniz karşılandı mı? Nasıl?
3. Bu derse katılmanızın size sağladığı kazanımlar neler oldu?
4. Bu derse katılımınız sırasında karşılaştığınız güçlükler (challenges) neler oldu? Bu güçlüklerin üstesinden nasıl gelebildiniz?
5. STEM'i kendi alanınıza entegre etmede, 5'li skalada (1: hic güvenmiyorum, 2: az güveniyorum, 3: kararsızım, 4: Biraz güveniyorum, 5: çok güveniyorum) kendinize ne kadar güvenirsiniz?
6. 332 dersi boyunca elde ettiğiniz kazanımlar düşünüldüğünde STEM sizin için ne ifade ediyor, tanımlar mısınız?
7. STEM'i fen eğitimi / okul öncesi eğitimine entegre etmek konusunda ne düşünüyorsunuz?
Prompt. Gerekli, gereksiz, faydalı, faydasız, etc.
8. Bilim-Teknoloji-Mühendislik-Matematik (STEM)'i öğretmen olduğunuzda kendi alanınıza entegre etmek istediğinizde karşılaşılabileceğiniz zorluklar neler olabilir?
9. Arkadaşlarınıza veya öğretmen olduğunuzda meslektaşlarınıza Bilim-Teknoloji-Mühendislik-Matematik (STEM)'i derslerine entegre etmelerini tavsiye eder misiniz? Cevabınız evet ise, bunu tavsiye etmenizle ilgili en az 4 neden belirtir misiniz?
10. Bilim-Teknoloji-Mühendislik-Matematik (STEM)'i öğretmen olduğunuzda kendi alanınıza entegre etmenin faydaları/etkileri neler olacaktır?

Bilişim Teknolojileri Dersi: Öğretmen Adaylarının Bakış Açısından Bir Değerlendirme

Information Technologies Course: An Evaluation from the Perspective of Pre-Service Teachers

Halil İbrahim HASESKİ¹

Öz: Bu çalışmanın amacı öğretmen adaylarının yenilenen eğitim fakültesi müfredatında yer alan Bilişim Teknolojileri dersine yönelik görüşlerini belirlemektir. Bu kapsamda planlanan nitel araştırmada, 2018-2019 eğitim öğretim yılı güz döneminde Manisa Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde farklı bölümlerde öğrenim görmekte olan 44 öğretmen adayından yarı-yapılandırılmış görüşmeler ve yazılı form aracılığıyla görüş alınmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Analiz sonucunda öğretmen adaylarının Bilişim Teknolojileri dersini önemli gördükleri ve bu derste faydalı bilgiler öğrendikleri belirlenmiştir. Diğer yandan öğretmen adayları, dersin süresinin kısa ve içeriğinin çok yoğun olduğunu ifade etmişlerdir. Araştırma sonunda ulaşılan sonuçlar temelinde ileriki çalışmalara ve uygulamaya yönelik çeşitli öneriler sunulmuştur.

Anahtar sözcükler: Eğitim fakültesi, Bilişim Teknolojileri dersi, öğretmen adayları

Abstract: The aim of this study is to determine the pre-service teachers' views on the Information Technologies course in the renewed curriculum of the Faculty of Education. Within the scope of the qualitative research planned for this aim, the views of 44 pre-service teachers from different departments of Manisa Celal Bayar University Faculty of Education in the fall semester of the 2018-2019 academic year were determined by semi-structured interviews and written form. Data were analyzed by content analysis. As a result of the analysis, it was determined that the pre-service teachers considered the Information Technologies course important and they learned beneficial information in the course. On the other hand, pre-service teachers stated that the duration of the lesson was insufficient and the course content was very intense. At the end of the study, based on the results, various suggestions were presented for future studies and implementation.

Keywords: Faculty of education, Information Technologies course, pre-service teachers

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The ability to use information technologies effectively became a requirement for contemporary individuals (OECD, 2012; Orhan Göksun, 2016; P21, 2015; Şahin, 2009). Therefore, it is important for pre-service teachers, who will train future generations, to acquire this competency. Thus, education faculty curricula aim the pre-service teachers to acquire information technologies literacy via the computer courses.

In order to improve the knowledge and skills of pre-service teachers on computer use, the Council of Higher Education updated the structure of computer courses within the scope of the reorganization of teacher training programs and started to implement these plans since the 2018-2019 academic year (YOK, 2018). Therefore, the aim of the present study was to determine the views of pre-service teachers on the Information Technologies course in the new teacher training curricula. Thus, the following research questions were determined:

What are the views of pre-service teachers on

1. the importance of Information Technologies course?
2. the content density of Information Technologies course?
3. the duration of Information Technologies course?
4. the strengths and weaknesses of Information Technologies course?
5. the benefits of Information Technologies course?

Method

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, e-posta: halil.haseski@cbu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-4766-9081

The present study was conducted with the qualitative research paradigm to find answers to research questions. In this context, the views of pre-service teachers were determined with semi-structured interviews, using a written interview form. In data analysis, content analysis method was used since it reveals the conceptual structures within the data (Krippendorff, 2018).

The study group included 44 pre-service teachers enrolled in 6 departments at Manisa Celal Bayar University, Faculty of Education during the 2018-2019 academic year. The age of the participants ranged between 18 and 20 years. Furthermore, both genders were represented equally in the study group. In addition, the departmental distribution of the participants was similar.

In the study, a semi-structured interview form and a written interview form were developed by the author to determine the views of pre-service teachers on the Information Technologies course. The data collection instruments used in the study were tested and finalized with a pilot study where the views of 5 computer education and instructional technology experts, 1 measurement expert and 1 Turkish language expert were obtained. The study data were analyzed with content analysis and various themes were determined.

Result and Discussion

The study findings demonstrated that pre-service teachers considered Information Technologies course important. In this context, pre-service teachers stressed the significance of the course for professional qualification, adapting to the era, and learning information that would help them in life. In addition, pre-service teachers expressed the significance of Information Technologies course in the context of learning computer use and adapting to technology.

Pre-service teachers stated that the course topics were instructed quite rapidly due to intense content. Thus, pre-service teachers considered that they could not learn computer programs in detail and these issues should be alleviated. Furthermore, pre-service teachers stated that the weekly course hours and the number of courses per academic term were not sufficient.

Pre-service teachers expressed the strengths of the course based on learning effective technology use and effective beneficial information. In addition, pre-service teachers stressed the strength of Information Technologies course in the context of course efficiency and practices. On the other hand, pre-service teachers expressed the weakness of the course based on the theoretical intensity of the course content.

According to the pre-service teachers, the benefits of the course included learning information about computer use. They also stated that the course contributed to learning office software, preparing for professional life and finding solutions to computer problems. In addition, pre-service teachers expressed the benefits of Information Technologies course in the context of learning about the internet and new technologies. Furthermore, they stressed that the course was beneficial in preparing their homework.

In future studies,

1. Similar qualitative studies could be conducted in faculties of education at different universities and the views of pre-service teachers attending these colleges could be determined.
2. Using valid and reliable data collection instruments, future quantitative research could adopt the survey methodology to determine the views of a larger number of pre-service teachers.
3. Future quantitative and qualitative research could be conducted to investigate the views of the faculty members who instruct Information Technologies courses in faculties of education.

In case similar findings are obtained in future research on the topic, a comprehensive report could be submitted to decision makers. Thus, it would be possible to raise awareness about the significance of practices in Information Technologies course and the importance of increasing weekly course hours and number of the courses per academic term.

GİRİŞ

Günümüzde bilgi ve iletişim teknolojilerinin hızla yaygınlaşması insan hayatını çok boyutlu olarak etkilemektedir. Günlük hayatta ulaşım, haberleşme, sağlık, ticaret ve bilim başta olmak üzere pek çok alanda teknolojinin sağladığı kolaylıklardan yararlanılmaktadır. Söz konusu teknolojik olanaklar sayesinde insanlar, dünyanın herhangi bir yerinde olan gelişmelerden kısa sürede haberdar olabilmekte, evlerinden dışarı çıkmadan bilgisayar veya akıllı telefonlarını kullanarak alış-veriş yapabilmekte ve diğer insanlarla kolayca iletişim kurabilmektedirler. Tüm bu teknolojik gelişim süreçleri insanların hayatlarını, alışkanlıkları, beğenilerini ve ihtiyaçlarını değiştirmektedir. Bu değişim, 21. yüzyıl bireylerinin sahip olması gereken nitelikleri gündeme getirmiştir.

Bilgi çağında bireylerin sahip olması gereken nitelikler arasından eleştirel düşünme, bilgi okur-yazarlığı, yaşam boyu öğrenme, bilgi-işlemsel düşünme ve kodlama gibi pek çok beceri yer almaktadır (AASL, 2007; Dede, 2010; European Commission, 2014; ISTE, 2011; Trilling ve Fadel, 2009; Wagner, 2014). Ayrıca, bilgi iletişim teknolojilerini etkili kullanabilme becerisi günümüz bireyleri için bir zorunluluk haline gelmiştir (OECD, 2012; Orhan Gökşun, 2016; P21, 2015; Şahin, 2009). Bu kapsamda, özellikle de geleceğin bireylerini yetiştirecek olan öğretmen adaylarının söz konusu yeterliliklere sahip olmaları önem taşımaktadır. Bu doğrultuda ülkemizde eğitim fakültelerinin müfredat programlarında yer alan bilgisayar dersleri ile öğretmen adaylarının, bilgi iletişim teknolojilerini öğrenmeleri ve etkili olarak kullanmaları hedeflenmektedir.

Alanyazında, ülkemizdeki öğretmen adaylarının bilgisayar konusundaki yeterliliklerini ve durumlarını belirlemeyi konu alan çeşitli araştırmalar gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmalarda öğretmen adaylarının bilgisayar kullanım becerilerinin yetersiz olduğu fakat bilgisayara yönelik olumlu tutum sergiledikleri belirlenmiştir (Çavuş ve Gökdaş, 2006; Çetin, Çalışkan ve Menzi, 2012; Gerçek, Köseoğlu, Yılmaz ve Soran, 2006). Ayrıca öğretmen adaylarının büyük bölümünün bilgisayar okuryazarlık düzeylerinin yeterli düzeyde olmadığı ve bir kısmının üniversiteye kadar bilgisayar dersi almadıkları ifade edilmiştir (Dinçer, 2011; Korkmaz ve Mahiroğlu, 2009). Buna ilaveten öğretmen adaylarının internet bağımlılığı ve sanal ortamda güvenlik gibi konularda yeterli düzeyde bilgileri olmadığı da tespit edilmiştir (Çakır, Hava, Gülen ve Özüdoğru, 2015; Karaman ve Karataş, 2009). Ayrıca yapılan çalışmalarda öğretmen adaylarının eğitimde teknoloji kullanılmasını faydalı ve olumlu buldukları (İpek ve Acuner, 2011; Sadi, Şekerci, Kurban, Topu, Demirel, Tosun, Demirci ve Göktaş, 2008; Usta ve Korkmaz, 2010; Yılmaz, Ulucan ve Pehlivan, 2010) fakat öğretim teknolojisi konusunda daha fazla bilgilendirilmeleri gerektiği ifade edilmiştir (Baki, Yalçınkaya, Özpınar ve Uzun, 2009). Alanyazında gerçekleştirilen araştırmaların sonuçlarından, öğretmen adaylarının bilişim teknolojilerini kullanma konusundaki mevcut yeterliklerinin artırılması gerektiği ve bu bağlamda lisans öğretim programında yer alan bilgisayar derslerinin yüksek düzeyde önem taşıdığı söylenebilir.

Ülkemizde öğretmen adaylarının bilgisayar kullanma konusundaki bilgi ve becerilerini geliştirmek için Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK), öğretmen yetiştirme lisans programlarının yeniden düzenlenmesi kapsamında, bilgisayar derslerinin yapısını da güncellemiş ve bu planları 2018-2019 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulamaya başlamıştır (YÖK, 2018). Söz konusu düzenleme sonucunda eski programda hem teorik hem de uygulamalı olan ve iki dönem boyunca sunulan Bilgisayar 1 ve Bilgisayar 2 dersleri yerine, tek dönem sunulan Bilişim Teknolojileri dersi getirilmiştir. Ayrıca yapılan düzenlemeyle söz konusu dersin içeriği de güncellenmiş ve haftalık saati azaltılmıştır. Bunlarla birlikte yeni programda Bilişim Teknolojileri dersi teorik bir ders statüsüne alınmış ve uygulama boyutu ise dersi sunan öğretim elemanının inisiyatifine bırakılmıştır. Yapılan düzenlemeler bağlamında Bilişim Teknolojileri dersini ilk defa alan öğretmen adaylarının bu derse yönelik düşünceleri merak konusudur. Bu nedenle söz konusu çalışmanın amacı, yenilenen öğretmen yetiştirme müfredat programında yer alan Bilişim Teknolojileri dersine yönelik öğretmen adaylarının görüşlerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

Öğretmen adaylarının,

1. Bilişim Teknolojileri dersinin önemine yönelik görüşleri nelerdir?
2. Bilişim Teknolojileri dersinin içerik yoğunluğuna yönelik görüşleri nelerdir?
3. Bilişim Teknolojileri dersinin süresine yönelik görüşleri nelerdir?
4. Bilişim Teknolojileri dersinin güçlü ve zayıf yönlerine yönelik görüşleri nelerdir?
5. Bilişim Teknolojileri dersinin sağladığı faydalara yönelik görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışma, araştırma sorularına yanıt bulmak için nitel araştırma paradigması kapsamında gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda yarı yapılandırılmış görüşmeler yürütülerek ve yazılı görüşme formu kullanılarak öğretmen adaylarının görüşleri belirlenmiştir. Ulaşılan verilerin analizinde, veriler içerisindeki kavramsal yapıların ortaya konulmasına olanak sunduğu için içerik analizi yöntemi kullanılmıştır (Krippendorff, 2018).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2018-2019 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Manisa Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesinde yüksek öğretim sürecine başlayan ve 1. sınıfta öğrenim görmekte olan, 6 farklı bölümden toplam 44 öğretmen adayından oluşmaktadır. Söz konusu katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme yöntemi, belirlenen ölçüte uygun nitelikteki durumları çalışmayı amaçlayan bir yöntem olduğu için tercih edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu bağlamda ölçüt olarak 2018-2019 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Manisa Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde lisans eğitimine başlamış olma ve Bilişim Teknolojileri dersini ilk defa almış olma ölçütleri belirlenmiştir. Söz konusu ölçütlere uygun katılımcılar arasından, araştırmaya katılma konusunda gönüllü olan öğretmen adayları belirlenerek, çalışma grubu oluşturulmuştur. Çalışma grubunun yaş, bölüm ve cinsiyete göre dağılımları Tablo 1' de sunulmuştur.

Tablo 1. Çalışma grubunun yaş, bölüm ve cinsiyete göre dağılımları

Yaş	f	%	Bölüm	Erkek	Kadın	Toplam	%
18	16	36.36	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	3	4	7	15.91
19	22	50.00	Fen Bilgisi Öğretmenliği	4	3	7	15.91
20	6	13.64	Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik	4	4	8	18.18
Toplam	44	100.00	Sınıf Öğretmenliği	3	4	7	15.91
			Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	4	4	8	18.18
			Türkçe Öğretmenliği	4	3	7	15.91
			Toplam	22	22	44	100.00
			%	50.00	50.00	100.00	

Tablo 1'den anlaşıldığı üzere, katılımcıların yaşları 18 ile 20 arasında değişmektedir. Ayrıca çalışma grubunun içerisinde her iki cinsiyet eşit oranlarla temsil edilmektedir. Buna ilaveten katılımcıların bölümlere göre dağılımlarının da birbirlerine yakın oranlarda olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Çalışma kapsamında, Bilişim Teknolojileri dersine yönelik öğretmen adaylarının görüşlerini belirlemek amacıyla, araştırmacı tarafından, yarı-yapılandırılmış görüşme formu ve yazılı görüşme formu geliştirilmiştir. Söz konusu formlarda katılımcıların cinsiyet, yaş ve öğrenim görülen bölüme yönelik demografik bilgilerinin sorulduğu 3 soruya ilave olarak, Bilişim Teknolojileri dersine yönelik düşüncelerin belirlendiği 5 açık uçlu soruya yer verilmiştir. Söz konusu açık uçlu sorular aşağıda yer almaktadır:

1. Bilişim teknolojileri dersinin önemi hakkında neler düşünmektesiniz?
2. Bilişim teknolojileri dersinin içerik yoğunluğu hakkında neler düşünmektesiniz?
3. Bilişim teknolojileri dersinin süresi hakkında neler düşünmektesiniz?
4. Bilişim teknolojileri dersinin size göre güçlü veya zayıf yönleri var mıdır? Varsa nelerdir?
5. Bilişim teknolojileri dersinin size sağladığı faydalar hakkında neler düşünmektesiniz?

Çalışmada kullanılan veri toplama araçlarının geliştirme sürecinde, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi alanında faaliyet gösteren 5 konu alanı uzmanı akademisyenden görüş alınmıştır. Ayrıca söz konusu formlar, 1 ölçme-değerlendirme uzmanı ve 1 Türkçe dil uzmanının incelemesi sonrasında, hedef kitlenin niteliklerine sahip 10 öğretmen adayının yer aldığı pilot uygulama ile test edilerek son haline getirilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Araştırma kapsamında veri toplama süreci, 2018-2019 eğitim-öğretim yılı güz döneminde, Manisa Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda çalışma grubu için belirlenen ölçütleri sağlayan öğretmen adayları ile irtibata geçilmiş ve araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyenler tespit edilmiştir. Belirlenen öğretmen adaylarından randevu alınarak, kendileri için en uygun zamanda, fakültenin toplantı odasında buluşulmuş ve veri toplama araçları uygulanmıştır. Söz konusu ortam veri toplama sürecinin akışını bozacak çevresel etmenleri kontrol altına alabilme kolaylığı sebebiyle tercih edilmiştir. Verilerin toplanmasında araştırmacı bizzat yer almış ve tüm süreci yönetmiştir.

Veri toplama sürecinin başında tüm katılımcılara araştırmanın amacı, içeriği, toplanan verilerin nasıl kullanılacağı, katılımcı hakları ve verilerin gizliliği ile ilgili bilgiler hem sözel hem de yazılı olarak sunulmuştur. Böylece tüm katılımcılardan onay alınmış ve araştırmaya içtenlikle katkı sağlamaya hazır hale gelmeleri hedeflenmiştir. Araştırma kapsamında katılımcılardan 24 kişiye (%54.55) yazılı görüşme formu uygulanmış ve açık uçlu soruları yanıtlamaları istenmiştir. Diğer yandan 20 katılımcıyla (%45.45) yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler ses kayıt aleti kullanılarak kayıt altına alınmıştır. Görüşmelerde katılımcıların kendilerini rahat hissedebilmeleri için araştırmacı tarafından bir giriş konuşması yapılmıştır. Sonrasında ise ilgili sorular genelden özele doğru sohbet akışına uygun olarak katılımcılara yöneltilmiş ve olumlu bir diyalog ortamı oluşturulmuştur. Ayrıca görüşmeler sırasında anlaşılmayan yerlerin daha ayrıntılı ifade edilmesi istenmiş ve katılımcılara sonda sorular yöneltilmiştir. Böylece daha detaylı veriler elde edilmesi hedeflenmiştir. Katılımcılarla daha uzun süreli etkileşim sağlamak amacıyla görüşmeler 32 dakika ile 48 dakika arasında değişen sürelerle gerçekleştirilmiştir. Yürütülen görüşmeler sonunda katılımcılara sunduğu ifadelere yönelik özet yapılmış ve doğruluğuna yönelik onay alınmıştır. Veri toplama süreci boyunca katılımcıları yönlendirici veya yargılayıcı davranışlardan uzak durulmuştur. Araştırmanın inandırıcılığını sağlamaya yönelik farklı veri toplama teknikleri kullanılmış ve veri çeşitlenmesi gerçekleştirilmiştir. Bununla birlikte veri kaynağı çeşitlenmesini sağlamaya yönelik olarak ise farklı yaş, cinsiyet ve bölümlerdeki katılımcılardan veri toplanmaya çalışılmıştır. Katılımcıların bölümlerine göre veri toplama araçlarını yanıtlama sayıları Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Bölümlere göre veri toplama araçlarını yanıtlama sayıları

Bölüm	Yazılı Form	Görüşme	Toplam
İlköğretim Matematik Öğretmenliği	4	3	7
Fen Bilgisi Öğretmenliği	4	3	7
Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik	4	4	8
Sınıf Öğretmenliği	4	3	7
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	4	4	8
Türkçe Öğretmenliği	4	3	7
Toplam	24	20	44

Elde edilen veriler araştırmacı tarafından bilgisayar ortamına kaydedilmiştir. Bu kapsamda yazılı görüşme formlarıyla ulaşılan veriler kelime işlemci programı kullanılarak bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Görüşmelerle toplanan ses kayıtları ise yine kelime işlemci programı kullanılarak yazıya dökülmüş ve sanal ortama aktarılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada katılımcıların yaş, cinsiyet ve öğrenim görülen bölüm değişkenleri kapsamındaki dağılımları elektronik hesaplama programı kullanılarak belirlenmiştir. Bu bağlamda söz konusu değişkenlerin yüzde ve frekans değerleri hesaplanmıştır. Bununla birlikte her bir açık uçlu soruya verilen yanıtlar ise MAXQDA 2018 programı kullanılarak içerik analizi ile analiz edilmiştir. Araştırmanın inandırıcılığını sağlamak için söz konusu verilerin analizi iki alan uzmanı tarafından gerçekleştirilmiş ve analiz sonucunda çeşitli temalara ulaşılmıştır. Bu kapsamda kodlayıcılar arasında tutarlılığı belirlemek için Cohen’s Kappa değeri hesaplanmıştır. Bu değer analiz için $\kappa = .90$ olduğu, katılımcılara yöneltilen her bir soru için ise $\kappa = .87$ ile $\kappa = .93$ aralığında değişim gösterdiği belirlenmiş ve kodlayıcılar arasındaki uyumun yüksek düzeyde olduğu anlaşılmıştır (Landis ve Koch, 1977). Ulaşılan sonuçların raporlaştırılmasında, katılımcıların verdiği yanıtlardan çok sayıda alıntı yapılmış, böylece araştırmanın aktarılabilirliğinin sağlanması amaçlanmıştır.

Sınırlılıklar

Bu araştırmanın nitel paradigma kapsamında yürütülmesinden dolayı, ulaşılan sonuçlar evrene genellenememektedir. Ayrıca kullanılan veri toplama araçları ve belirlenen çalışma grubu, araştırmanın diğer sınırlılıklarını oluşturmaktadır.

BULGULAR

Dersin önemine yönelik bulgular

İlk araştırma sorusu doğrultusunda, katılımcıların Bilişim Teknolojileri dersinin önemine yönelik kendilerine yöneltilen soruya verdikleri yanıtlar kapsamında ulaşılan temalar Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Dersin önemine yönelik temalar

Temalar ve Alt Temalar	f	Katılımcıların İfadeleri
İyi öğretmen olmak	13	“İyi bir öğretmen olmak için bilişim yönünden belirli bir donanımına sahip olmamız gereklidir. Bu nedenle ders önemli” [K2] “Bana göre önemli bir ders. Çünkü öğretmen olacağız ve slayt hazırlayacağız not giriş yapacağız. İşimizde iyi olmamız için şart” [K14]
Çağa uyum sağlamak	12	“Çağa ayak uydurmak için teknoloji ve bilimde ileriye girmeliyiz. Bunu sağlayacak etmenlerden birisi de bilişim teknolojileri olduğu için önemli bir derstir” [K12] “Bilişim teknolojileri, günümüz bilgi çağına uyum sağlayabilmek adına önemli bir derstir” [K17]
Hayatta yardımcı olan bilgiler öğrenmek	10	“Hayatın her alanında birçok işimizde bize yardımcı olacak bilgiler sunulduğu için oldukça önemlidir” [K3] “Bu ders bize hayatımızın her alanında yardımcı olan bilgileri aşılamaktadır ve bu yüzden önemlidir” [K22]
Bilgisayar kullanmayı öğrenmek	8	“Bilgisayarı nasıl kullanmamız gerektiğini bu ders ile daha kolay öğrenebiliriz. Bu nedenle önem taşır” [K1] “Bu dersin bilgisayarı elverişli kullanmam için çok önemli olduğunu düşünüyorum” [K15]
Teknolojiye ayak uydurmak	8	“Bilişim teknolojileri dersi bireyin gelişen teknolojiye ayak uydurmasını sağladığı için önemli” [K23] “Teknolojideki ilerlemelere ayak uydurmamız gerekir. Dersin önemi buradan gelir” [K42]
Bilgiyi verimli kullanmak	1	“Bilişim teknolojileri bireyin bilgi birikimini daha verimli şekilde kullanmasını sağlayan bir ders olduğu için önem taşır” [K24]
Ülke olarak gelişmek	1	“Eğer gelişmiş bir ülke olmak istiyorsak bilişimden geri kalmamalıyız. Bu ders ülkemizin gelişimine katkı sunması için önemlidir” [K12]
Yeni nesile uyum sağlamak	1	“Yeni nesil, teknolojiyi büyük bir ustalıklarla kullandığı için onlara uyum sağlamamız gerekli. Bu nedenle bilişim dersi bizim için çok gerekli ve önemlidir” [K7]

Tablo 3'te ulaşılan sonuçlardan, katılımcıların ağırlıklı olarak Bilişim Teknolojileri dersinin önemli olduğu yönünde görüş belirttiği ve söz konusu önemi farklı boyutlarla dile getirdiği anlaşılmaktadır. Bu kapsamda katılımcılar söz konusu dersin önemini ağırlıklı olarak sırasıyla iyi öğretmen olma, çağa uyum sağlama ve hayatta yardımcı olan bilgiler öğrenme olarak ifade etmişlerdir. Ayrıca katılımcılar bilgisayar kullanmayı öğrenme ve teknolojiye ayak uydurma konusunda da bu dersin önemli olduğunu dile getirmiştir. Buna ilaveten az sayıda katılımcı bilgiyi verimli kullanma, ülke olarak gelişme ve yeni nesile uyum sağlama bağlamında dersi önemli gördüklerini belirtmiştir. Diğer yandan iki katılımcı Bilişim Teknolojileri dersini önemsiz olarak nitelendirmiştir.

Dersin içerik yoğunluğuna yönelik bulgular

İkinci araştırma sorusu doğrultusunda, katılımcıların Bilişim Teknolojileri dersinin içerik yoğunluğuna yönelik kendilerine yöneltilen soruya verdikleri yanıtlar kapsamında ulaşılan temalar Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Dersin içerik yoğunluğuna yönelik temalar

Temalar	f	Katılımcıların İfadeleri
Dersin içeriği çok yoğun	42	<p>“Çok fazla yoğun diye düşünüyorum. Birçok program var ve programları anlamak oldukça zor. Dolayısıyla programların daha ayrıntılı anlatılabilmesi için içeriğin azaltılması gerektiğini düşünmekteyim” [K1]</p> <p>“Dersler çok yoğun. Çünkü bütün konuların yetişmesi çok zor. Konuları sadece genel hatlarıyla görüyoruz pek detaylarına gidemiyoruz” [K12]</p> <p>“İçerik çok yoğun. Bunun yerine, daha az içeriği uzun süre boyunca görmek öğrencilerin öğrenmesi açısından daha sağlıklı geliyor” [K17]</p> <p>“Ders yoğunluğu dersin kapsamına göre çok. Bu nedenle bazı konular hızlı işlendiği için verimliliği düşürmektedir” [K23]</p> <p>“İçerik yoğunluğu çok fazla ve bu bir süreden sonra dersten sıkılmayı sağlıyor” [K31]</p> <p>“Geçen yıllarda iki dönemde verilen dersin bu yıl bir dönemde işlenmesi bize yapılan bir haksızlık bence. Ders çok yoğun olmasaydı daha verimli olabilirdi” [K34]</p> <p>“İçerik olarak çok yoğun. Bu kadar yararlı ve geleceğe hazırlayan bir ders bu kadar az zamanda işlenmemeli” [K35]</p> <p>“Bence konu yoğunluğundan dolayı konularımızı çok detaylı işleyemiyoruz. En azından bu konular ikiye bölünmelidir. Böylece dersin yoğunluğu hafifler” [K37]</p>
Dersin içerik yoğunluğu normal	2	<p>“Bilgisayarı genel olarak tam anlamıyla anlayabilmek amacıyla ve günlük yaşantımıza yansıtma için yoğunluğu normal” [K13]</p> <p>“İçeriğin yoğunluğu bence normal. Öğrenmemiz gereken temel şeyleri öğreniyoruz” [K20]</p>

Tablo 4’te yer alan bulgulardan katılımcıların büyük çoğunluğunun dersin içeriğinin çok yoğun olduğu yönünde görüş belirttiği anlaşılmaktadır. Bu bağlamda katılımcılar ders için ayrılan zamana kıyasla içeriğin çok yoğun olduğunu, bu nedenle dersin hızlı işlendiğini, verimliliğin azaldığını ve bilgisayar programlarını detaylı öğrenemediklerini dile getirmektedirler. Ayrıca katılımcılar konuların daha detaylı öğrenilebilmesi için içeriğin azaltılması yönünde görüşler ifade etmektedirler. Diğer yandan iki katılımcı dersin içerik yoğunluğunun normal olduğunu belirtmişlerdir.

Dersin süresine yönelik bulgular

Üçüncü araştırma sorusu doğrultusunda katılımcıların Bilişim Teknolojileri dersinin süresine yönelik kendilerine yöneltilen soruya verdikleri yanıtlar kapsamında ulaşılan temalar ve alt temalar Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. Dersin süresine yönelik temalar ve alt temalar

Temalar ve Alt Temalar	f	Katılımcıların İfadeleri
Ders süresi az	34	
Haftalık ders süresi az	23	<p>“Süre kısa olduğu için çok yoğun oluyor. Ders haftada 2 kat fazla olsaydı daha iyi olabilirdi” [K2]</p> <p>“Haftalık ders saat açısından bence yetersiz. Çünkü çok fazla konu var” [K5]</p> <p>“Konu yoğunluğundan dolayı ders süresinin artması gerektiğini düşünüyorum” [K10]</p> <p>“Bana göre haftalık ders saati artırılmalıdır. Çünkü konu bakımından yoğun içerikli bir ders” [K14]</p> <p>“Bilişim dersi içeriği yoğun fakat ders saati az. Bu da daha az uygulama yapmamıza ve daha hızlı ders işlememize sebep oluyor. Bu da konuların yeterince anlaşılmasına neden olmakta” [K32]</p>
Dönemlik ders sayısı az	11	<p>“Dersin içerik açısından bir dönem için fazla yoğun olduğunu düşünüyorum. İki ayrı döneme bölünebilir” [K3]</p> <p>“Tek dönem olması kötü. Bence ders iki dönem olmalı” [K24]</p> <p>“Ben tek dönemlik ders olmasını yetersiz buluyorum. En azından iki dönemlik ders olmalıydı” [K33]</p> <p>“Ders süresi çok az. Belki iki döneme yayılırsa hem öğreten hem öğrenen için daha yararlı olur” [K35]</p>

		<i>“Bence şu an az ama eğer iki döneme bölünürse yeterli bir ders süresi olur”</i> [K37]
Ders süresi yeterli	8	<i>“Bence haftalık ders süresi yeterli. Öğrenmemiz gerekenleri öğrenmemiz için fazlasıyla yeterli bence”</i> [K20] <i>“Bu ders için ideal bir süre bence”</i> [K39] <i>“Bence bu kadar süre bizim için yeterli. Aksi halde bir süre sonra ders yorucu ve sıkıcı bir hal alır”</i> [K42] <i>“Haftalık ders süresi gayet uygun ve yeterli”</i> [K44]
Ders süresi uzun	2	<i>“Bence bu dersin süresi çok uzun”</i> [K11] <i>“Çok süresi uzun. Daha önemli derslerimiz var. Bilişim için uzun”</i> [K43]

Tablo 5’te yer alan bulgulardan katılımcıların ağırlıklı olarak Bilişim Teknolojileri dersine ayrılan sürenin az olduğu yönünde görüş belirttiği anlaşılmaktadır. Bu kapsamda katılımcılar haftalık ders süresinin ve dönemlik ders sayısının az olduğunu ifade etmektedirler. Buna ilaveten nispeten az sayıda katılımcının dersin süresini yeterli gördüğü belirlenmiştir. Diğer yandan iki katılımcı ise dersin süresini uzun olarak nitelendirmiştir.

Dersin güçlü ve zayıf yönlerine yönelik bulgular

Dördüncü araştırma sorusu doğrultusunda katılımcıların Bilişim Teknolojileri dersinin güçlü ve zayıf yönlerine ilişkin kendilerine yöneltilen soruya verdikleri yanıtlar kapsamında ulaşılan temalar ve alt temalar Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Dersin güçlü ve zayıf yönlerine yönelik temalar ve alt temalar

Temalar ve Alt Temalar	f	Katılımcıların İfadeleri
Dersin Güçlü Yönleri	30	
Teknolojiyi etkili kullanmayı öğretmesi	13	<i>“Bence dersin güçlü yönü, teknolojiyi daha etkili kullanabilmemizi öğretmesi”</i> [K1] <i>“Bilgisayarı günlük hayatta etkin biçimde kullanmayı öğrenmek dersin en güçlü yönü”</i> [K11] <i>“Güçlü yanı, bilgisayarı ve Word, Excel gibi programları daha etkili kullanmamızı sağlaması bence”</i> [K12]
Günümüzde öğrenilmesi gereken bilgiler içermesi	7	<i>“Güçlü yönü, içinde bulunduğumuz bilgi çağında bilmemiz gereken bir içeriğe sahip olması”</i> [K10] <i>“Dersin güçlü yanı, bilgi çağının gereği olan bilgiler içermesi bence”</i> [K15]
Dersin verimli olması	6	<i>“Güçlü yönü, dersin çok verimli geçmesi ve hocamızın elinden geldiğince bize yararlı olmaya çalışması”</i> [K14] <i>“Güçlü yönü, dersin oldukça verimli geçmesi”</i> [K21]
Uygulama yapılması	2	<i>“Uygulamaya yer verilerek işlenmesi bu dersin güçlü yanı olduğunu gösterir”</i> [K8] <i>“Uygulama yaparak bilgisayarı kullanmayı öğrenmek en güçlü yönü”</i> [K13]
Teknoloji kullanımıyla ilgili bilinç oluşturmaları	1	<i>“Güçlü yanları, teknoloji kullanımında bilinçli bireyler yetiştirilmesi”</i> [K33]
Bireylerin teknolojiye uyumunu desteklemesi	1	<i>“Güçlü yönleri vardır. Çünkü, teknolojiye uyum sağlamamız konusunda bizleri destekliyor”</i> [K16]
Dersin Zayıf Yönleri	18	
Teorik ağırlıklı olması	10	<i>“Eksik yönü, uygulamanın daha az olması”</i> [K2] <i>“Dersin zayıf yönü teorik ağırlıklı olması”</i> [K10] <i>“Teoriye daha çok, uygulamaya daha az zaman ayırması bence bir eksikliktir”</i> [K17]
İçerik yoğunluğunun fazla olması	3	<i>“Zayıf yönü, konu yoğunluğunun fazla olması”</i> [K3] <i>“Zayıf yanı, dersin içeriğinin çok yoğun olması. Bir derste çok fazla konu işleniyor ve bilgiyi tam öğrenmeden başka bir bilgiye geçiliyor”</i> [K28]
Ayrıntıya yer verilmemesi	2	<i>“Zayıf yanı, zaman azlığından dolayı öğretilen programlarda ayrıntıya girilmemesi”</i> [K12]

		<i>“Tek dönemlik ders olduğu için geniş işlenmesi gereken konuların detaylı işlenmemesi zayıf yönü bence” [K24]</i>
Yeterince önemsenmemesi	1	<i>“Zayıf yanları ise yeteri kadar önemsenmemesi bence. Dersin programdaki süresi bunun bir işareti” [K33]</i>
Gereksiz konular içermesi	1	<i>“Zayıf yönleri olarak bazı konuları gereksiz buluyorum. Donanım, yazılım gibi konular çok fazla işimize yaramayacak” [K32]</i>
Tek dönemlik ders olması	1	<i>“Çok fazla konunun tek döneme sıkıştırılması bir eksi bence” [K25]</i>

Tablo 6’da yer alan bulgulardan katılımcıların dersin hem güçlü hem de zayıf yönlerinin olduğunu düşündükleri anlaşılmaktadır. Bununla birlikte dersin güçlü yönlerine yönelik belirtilerin nispeten daha fazla olduğu görülmektedir. Katılımcılar, dersin güçlü yönleri bağlamında ağırlıklı olarak, dersin teknolojiyi etkili kullanmayı öğrettiğini, günümüzde öğrenilmesi gereken bilgiler içerdiğini ve verimli olduğunu ifade etmişlerdir. Diğer yandan katılımcılar, dersin zayıf yönlerine yönelik olarak çoğunlukla teorik ağırlıklı bir ders olduğunu, sonrasında sırasıyla içeriğin yoğun olduğunu ve ayrıntılara yer verilmediğini belirtmişlerdir.

Dersin sağladığı katkılara yönelik bulgular

Beşinci araştırma sorusu doğrultusunda katılımcıların Bilişim Teknolojileri dersinin sağladığı faydalara yönelik kendilerine yöneltilen soruya verdikleri yanıtlar kapsamında ulaşılan temalar Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Dersin sağladığı faydalara yönelik temalar

Temalar ve Alt Temalar	f	Katılımcıların İfadeleri
Bilgisayar kullanmayı öğrenme	26	<i>“Bilgisayarı, öğrendiklerim sayesinde daha kolay kullanabiliyorum” [K1]</i> <i>“Daha bilinçli ve planlı kullanmaya başladığını düşünüyorum programları” [K3]</i> <i>“Bilgisayar kullanımını öğrendim. Bu konuda bir özgüven geldi bana” [K34]</i>
Bilgisayar hakkında bilgiler öğrenme	16	<i>“Lisede bilgisayarla çok aram olmadığı için bilmediğim birçok şey öğrendim bu derste” [K7]</i> <i>“Bana göre faydalı bir ders. Ben bu dersten sonra bilgisayarın sistemleri ile ilgili birçok konuyu öğrendim” [K14]</i> <i>“Kesinlikle faydalı bir ders. Bilgisayarla ilgili temel bilgileri öğrendim” [K18]</i>
Ofis programlarını kullanmayı öğrenme	8	<i>“Bu ders ile ofis programlarını kullanma konusunda kendimi geliştirdim” [K2]</i> <i>“Bilişim dersi bana daha iyi nasıl Word, Excel, PowerPoint kullanabileceğimi öğretmiştir. Bu üç uygulamada bilmediğim çoğu şeyi öğrenmiş oldum” [K31]</i>
İş hayatına hazırlanma	3	<i>“İleride öğretmen olarak atanınca, bu derste edindiğimiz bilgi ve becerileri kullanacağım. Bir nevi iş hayatına hazırlık” [K22]</i> <i>“Bu ders sayesinde öğretmen olduğumda öğrencilerime materyaller hazırlayabileceğim. Meslek hayatım için faydalı bir ders” [K30]</i>
Bilgisayarda karşılaşılan sorunların çözümlerini öğrenme	2	<i>“Bilişim teknolojileri dersi, bilgisayar kullanırken karşılaştığım sorunlara çözüm bulmada yardımcı oldu” [K35]</i> <i>“Faydalı bir derstir. Bilgisayarımıza bir virüs bulaştığında başkasına ihtiyaç olmadan sorunumuzu giderme yollarını öğrendim” [K37]</i>
İnternet hakkında bilgiler öğrenme	1	<i>“Bilişim teknolojileri dersi internetin kullanımıyla ilgili bilmediklerimi öğrenmem açısından faydalı oldu” [K13]</i>
Teknolojiyi takip etmeyi sağlama	1	<i>“Bu ders benim teknolojiyi takip etmemi sağlıyor” [K33]</i>
Ödevlere yardımcı olma	1	<i>“Bu dersi almak bana ödevlerimde yardımcı oldu” [K32]</i>

Tablo 7’de yer alan bulgulardan katılımcıların ağırlıklı olarak dersin kendilerine olumlu katkılar sunduğunu düşündükleri anlaşılmaktadır. Bu kapsamda katılımcılar bilgisayar kullanma, bilgisayar

hakkında bilgiler öğrenme, ofis programlarını kullanma ve iş hayatına hazırlanma gibi çeşitli kazanımlar elde ettiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca katılımcılar, söz konusu dersin bilgisayarda karşılaşılan sorunları çözme, interneti öğrenme, teknolojideki gelişmeleri takip etme ve ödevlere yardım sunma gibi çok çeşitli konularda da kendilerine faydalı olduğunu belirtmişlerdir. Diğer yandan iki katılımcı dersin kendilerine bir fayda sağlamadığını dile getirmiştir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışmada öğretmen adaylarının Bilişim Teknolojileri dersine yönelik görüşlerinin belirlenmesi için Manisa Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan 44 öğretmen adayından yarı-yapılandırılmış görüşme ve yazılı görüşme formu kullanılarak nitel veriler toplanmıştır.

Araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının Bilişim Teknolojileri dersini önemli gördükleri belirlenmiştir. Bu kapsamda öğretmen adaylarının ağırlıklı olarak mesleki anlamda nitelikli olma, çağa uyum sağlama ve hayatta yardımcı olacak bilgiler öğrenme bağlamında söz konusu dersi önemli gördükleri anlaşılmıştır. Bu bulguya benzer olarak alanyazında bilişim teknolojilerini öğrenmenin bireylerin çağa uyum sağlamalarına katkı sunacağı ve öğretmen adaylarının mesleki niteliklerini yükselteceği belirtilmektedir (Asan, 2002; Gunter, 2001; Oh ve French, 2004; Öztopcu, 2018; Taşkiran, 2017) Ayrıca öğretmen adayları bilgisayar kullanmayı öğrenme ve teknolojiye ayak uydurma bağlamında dersin önemini dile getirmişlerdir. Bunlara ilaveten nispeten daha az ifade etseler de öğretmen adayları, bilgiyi verimli kullanma, ülke olarak gelişme ve yeni nesile uyum sağlama açısından Bilişim Teknolojileri dersini önemi gördüklerini nitelendirmişlerdir. Bu bulgulara paralel olarak alanyazında, bilgisayar öğretiminin öğretmenlere teknolojiye ayak uydurmada destek olacağı ve genç kuşaklar ile aralarındaki uyumu arttıracığı belirtilmektedir (Kaya, 2017; Lockard ve Abrams, 2004; Mehlinger ve Powers, 2002). Diğer yandan az sayıdaki öğretmen adayının dersi önemsiz görmesinin sebebinin, konu alanına yönelik geçmiş yaşantılarından kaynaklı olumsuz tutumlarından veya günümüzdeki önemini tam olarak kavrayamadıklarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Öğretmen adaylarının dersin içerik yoğunluğuna yönelik görüşleri incelendiğinde, ağırlıklı olarak içeriğin çok yoğun olduğunu dile getirdikleri görülmüştür. Bu yoğunluk nedeniyle dersin verimsizleştiği, konuların hızlı işlendiği ve içerikte yer alan bilgisayar programlarının detaylı öğrenilemediği için konuların azaltılması gerektiği belirtilmiştir. Alanyazında etkili bir öğrenme sağlanabilmesi için öğrenenlere yeterli zaman ve uygulama fırsatı verilmesi gerektiği düşünüldüğünde (Beliuşaklı-Çardak, 2016; Senemoğlu, 2018), öğretmen adaylarının bu bağlamda daha fazla olanağa ihtiyaç duydukları söylenebilir. Diğer yandan, araştırmanın sınırlılıkları göz önüne alındığında, konuyla ilgili daha kapsamlı veri elde edilebilmesi için benzer çalışmaların farklı bağlamlarda ve daha büyük katılımcı gruplarıyla gerçekleştirilmesine ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

Öğretmen adaylarının Bilişim Teknolojileri dersinin süresinin yeterliliğine yönelik görüşleri incelendiğinde, ağırlıklı olarak sürenin az olduğunu dile getirdikleri görülmüştür. Bu kapsamda öğretmen adayları haftalık ders süresinin ve dönemlik ders sayısının az olduğunu ifade etmişlerdir. Bu durum dersin içerik yoğunluğunun fazla olduğu bulgusuyla da paralellik taşımaktadır. Alanyazında verimli bir öğretim etkinliğinin sağlanması için uygun öğrenme süresinin sunulması gerektiği göz önüne alındığında (Burden ve Byrd, 2018; Peters, 2006), öğretmen adaylarının bu bağlamda daha fazla fırsata ihtiyacı duydukları ifade edilebilir. Buna ilaveten öğretmen adaylarının çok az bir kısmı dersin süresini uzun olduğunu ve daha önemli dersleri olduğunu dile getirmişlerdir. Bu durumun nedeninin söz konusu dersi yeterince önemli görmemelerinden kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Diğer yandan, çalışmanın bağlamsal sınırlılıkları düşünüldüğünde, konuyla ilgili nicelik ve nitelik açısından farklı katılımcı gruplarından veri toplanmasının daha kapsamlı sonuçlara ulaşılacağı düşünülmektedir.

Öğretmen adaylarının Bilişim Teknolojileri dersinin güçlü ve zayıf yönlerine yönelik görüşleri incelendiğinde, ağırlıklı olarak dersin güçlü yönlerini vurguladıkları anlaşılmıştır. Bu kapsamda öğretmen adayları, söz konusu dersin, teknolojinin etkili kullanımını öğrettiğini ve günümüzde öğrenilmesi gereken bilgiler içerdiğini dile getirmişlerdir. Ayrıca öğretmen adayları dersin verimli olduğunu vurgulamışlardır. Bunlara ilaveten, Bilişim Teknolojileri dersinde uygulama yapılması, teknoloji kullanımıyla ilgili bilinç oluşturulması ve bireylerin teknolojiye uyumunun desteklenmesi, dersin güçlü yönleri arasında nitelendirilmiştir. Söz konusu bulgulara benzer olarak, alanyazında bilgisayar ve teknoloji alanında sunulan eğitimlerin, bireylerin bilgi iletişim teknolojileri konusundaki bilgi ve becerilerini geliştirdiği, öz güvenlerini arttırdığı ve teknolojiye uyum sağlamaları konusunda kendilerini desteklediği ifade edilmektedir (Abbitt ve Klett, 2007; Anıl, Batdı ve Küçüközer, 2018; Milbrath ve Kinzie, 2000; Pamuk ve

Peker, 2009). Diğer yandan öğretmen adayları, zayıf yönler kapsamında çoğunlukla, dersin teorik ağırlıklı olmasını dile getirmişlerdir. Ayrıca, içeriğinin yoğun olması ve bu nedenle ayrıntıya yer verilememesi de dersin zayıf yönleri arasında nitelendirilmiştir. Öğrenme için bireylere yeterli fırsat tanınmasının, konunun daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayacağı ve bilgisayar gibi uygulama imkanı olan alanlarda derslerin uygulamalı olarak işlenmesinin, bireylerin pratik becerilerini geliştirmede önemli olduğu düşünüldüğünde (Hazzan, Lapidot ve Ragonis, 2014; Spooner, 2015), öğretmen adaylarının bu kapsamda ihtiyaçlar hissettiği söylenebilir. Konuyla ilgili olarak daha kapsamlı veriler elde edilmesi için bu çalışmanın sınırlılıklarının ötesinde, farklı araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Öğretmen adaylarının Bilişim Teknolojileri dersinin kendilerine sağladığı faydalara yönelik görüşleri incelendiğinde, ağırlıklı olarak bilgisayar kullanımı ve bilgisini öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca söz konusu dersin ofis programlarını kullanma, iş hayatına hazırlanma, bilgisayarda karşılaşılan sorunlara çözüm bulma konularında katkı sağladığını dile getirmişlerdir. Bunlara ilaveten internet ve teknoloji takibi bağlamında da Bilişim Teknolojileri dersinin faydalar sağladığını belirtmişlerdir. Bu duruma benzer olarak alanyazında, örgün eğitim yıllarında öğrencilerin bilgisayar kullanımı konusunda yeterli kılınmaları, bilgisayar okur-yazarlık becerilerinin desteklenmesi ve teknolojinin gelişen yapısı konusundaki farkındalıklarının artırılması gerektiği ifade edilmektedir (Aşkar ve Umay, 2001; Bakırcı ve Günbatar, 2017; Dinçer, 2017; Hoar, 2014; Zhang ve Espinoza, 1998). Diğer yandan çok az sayıda öğretmen adayı, dersin kendilerine bir fayda sağlamadığını ifade etmiştir. Bu durumun nedeninin, söz konusu öğretmen adaylarının dersin içeriğine yönelik bilgi düzeylerinin yüksek olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Araştırmada ulaşılan sonuçlar temelinde, Bilişim Teknolojileri dersini yürüten öğretim elemanlarının dersi uygulama ağırlıklı olarak işlemeye teşvik edilmesi düşünülebilir.

Konuyla ilgili olarak ileriki çalışmalarda,

1. Farklı üniversitelerdeki eğitim fakültelerinde benzer nitel araştırmalar gerçekleştirilebilir ve öğretmen adaylarının görüşleri belirlenebilir.
2. Geçerli ve güvenilir nitelikteki veri toplama araçları kullanılarak, tarama modeli kapsamında nicel araştırmalar yürütülebilir ve konuyla ilgili olarak daha fazla sayıdaki öğretmen adayının görüşleri belirlenebilir.
3. Eğitim fakültelerinde Bilişim Teknolojileri dersini sunan öğretim elemanlarının derse yönelik görüşlerinin araştırıldığı nicel ve nitel araştırmalar gerçekleştirilebilir.

Bu kapsamda yürütülecek yeni araştırmalarda benzer bulgulara ulaşılması halinde, karar alıcılara konuyla ilgili kapsamlı bir rapor sunulabilir ve Bilişim Teknolojileri dersinin yapısının uygulama ağırlıklı olarak yeniden düzenlenmesi, haftalık ders saatinin ve dönemlik ders sayısının artırılması konusunda farkındalık oluşturulması sağlanabilir.

KAYNAKLAR

- AASL (2007). *Standards for the 21st century learner*. 01.12.2018 tarihinde http://www.ala.org/aasl/sites/ala.org/aasl/files/content/guidelinesandstandards/learningstandards/AASL_LearningStandards.pdf adresinden ulaşılmıştır.
- Abbitt, J. T., ve Klett, M. D. (2007). Identifying influences on attitudes and self-efficacy beliefs towards technology integration among pre-service educators. *Electronic Journal for the integration of technology in Education*, 6(1), 28-42.
- Anıl, Ö., Batdı, V., & Küçüközer, H. (2018). The Effect of Computer-Supported Education on Student Attitudes: A Meta-Analytical Comparison for the Period 2005-2015. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 18(1), 5-22.
- Asan, A. (2002). Pre-service teachers' use of technology to create instructional materials: A school-college partnership. *Technology, Pedagogy and Education*, 11(2), 217-232.
- Aşkar, P., ve Umay, A. (2001). Preservice elementary mathematics teachers' computer self-efficacy, attitudes towards computers, and their perceptions of computer-enriched learning environments. *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* içinde (s. 2262-2263). VA: Association for the Advancement of Computing in Education.
- Bakırcı, H., & Günbatar, M. S. (2017). Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık düzeyleri ile bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik tutumları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 543-563.
- Baki, A., Yalçınkaya, H. A., Özpınar, İ., ve Uzun, S. Ç. (2009). İlköğretim matematik öğretmenleri ve öğretmen adaylarının öğretim teknolojilerine bakışlarının karşılaştırılması. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 1(1), 67-85.
- Beliuşaklı-Çardak, Ç. S. (2016). Models of teaching. C. Akdeniz (Ed.), *Instructional process and concepts in theory and practice: Improving the teaching process* içinde (s. 5-56). Singapore: Springer.
- Burden, P. R., ve Byrd, D. M. (2018). *Methods for effective teaching: Meeting the needs of all students* (8. Baskı). NY: Pearson Education.
- Çakır, H., Hava, K., Gülen, Ş. B., ve Özüdoğru, G. (2015). Öğretmen adaylarının sosyal ağ sitelerinde güvenlik farkındalıklarının incelenmesi. *Journal of Human Sciences*, 12(1), 887-902.
- Çavuş, H., ve Gökdaş, İ. (2006). Eğitim fakültesi'nde öğrenim gören öğrencilerin internette yararlanma nedenleri ve kazanımları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 56-78.
- Çetin, O., Çalışkan, E., ve Menzi, N. (2012). Öğretmen adaylarının teknoloji yeterlilikleri ile teknolojiye yönelik tutumları arasındaki ilişki. *İlköğretim Online*, 11(2).
- Dede, C. (2010). Comparing frameworks for 21st century skills. J. Bellanca, ve R. Brandt (Eds.), *21st century skills: Rethinking how students learn* içinde (s. 51-76). IN: Solution Tree Press.
- Dinçer, S. (2011). Öğretmen yetiştiren kurumlardaki öğrencilerinin öğrenim hayatları boyunca bilgisayar öğrenme düzeylerinin ve bilgisayar okuryazarlıklarının incelenmesi. *Akademik Bilişim'11*, 2-4 Şubat 2011, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Dinçer, S. (2017). Bilgisayar destekli öğretimde bilgisayar okuryazarlığının, motivasyonun ve öz yeterliliğin öğrenme başarısı üzerindeki etkisi: Değişkenlerin araştırma süresi ile incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 7(14), 147-162.
- European Commission (2014). *Coding - the 21st century skill*. 01.12.2018 tarihinde <https://ec.europa.eu/digital-single-market/coding-21st-century-skill> adresinden ulaşılmıştır.
- Gerçek, C., Köseoğlu, P., Yılmaz, M., ve Soran, H. (2006). Öğretmen adaylarının bilgisayar kullanımına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(30), 130-139.
- Gunter, G. A. (2001). Making a difference: Using emerging technologies and teaching strategies to restructure an undergraduate technology course for pre-service teachers. *Educational Media International*, 38(1), 13-20.
- Hazzan, O., Lapidot, T., ve Ragonis, N. (2014). *Guide to teaching computer science: An activity based approach* (2. Baskı). London: Springer.
- Hoar, R. (2014). Generally educated in the 21st century: The importance of computer literacy in an undergraduate curriculum. *Western Canadian Conference on Computing Education*, 2-3 Mayıs 2014.

- İpek, C., ve Acuner, H. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının bilgisayar öz-yeterlik inançları ve eğitim teknolojilerine yönelik tutumları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 23-40.
- ISTE (2011). *Operational definition of computational thinking for K-12 education*. 01.12.2018 tarihinde <http://www.iste.org/docs/ct-documents/computational-thinking-operational-definition-flyer.pdf?sfvrsn=2> adresinden ulaşılmıştır.
- Karaman, M. K., ve Karataş, A. (2009). Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri. *İlköğretim Online*, 8(3), 798-808.
- Kaya, B. (2017). *Sınıf öğretmenlerinin eğitiminde teknoloji kullanımına ilişkin tutum düzeyi ile mesleğe yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.
- Korkmaz, Ö., ve Mahiroğlu, A. (2009). Üniversiteyi yeni kazanmış öğrencilerin bilgisayar okuryazarlık düzeyleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(3), 983-1000.
- Krippendorff, K. (2018). *Content analysis: An introduction to its methodology* (4. Baskı). CA: SAGE Publications.
- Landis, J. R., ve Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33, 159-174.
- Lockard, J., ve Abrams, P. D. (2004). *Computers for twenty-first century educators* (6. Baskı). Boston: Pearson/Allyn and Bacon.
- Mehlinger, H. D., ve Powers, S. M. (2002). *Technology & teacher education: A guide for educators and policymakers*. MA: Houghton Mifflin.
- Milbrath, Y. L., ve Kinzie, M. B. (2000). Computer technology training for prospective teachers: Computer attitudes and perceived self-efficacy. *Journal of Technology and Teacher Education*, 8(4), 373-396.
- OECD (2012). *Connected minds: Technology and today's learners, educational research and innovation*. 01.12.2018 tarihinde <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264111011en.pdf?expires=1543824700&id=id&accname=oid014567&checksum=C0791579A287D9199D898F391926756E> adresinden ulaşılmıştır.
- Oh, E., ve French, D. R. (2004). Pre-service teachers' perceptions of an introductory instructional technology course. *Electronic Journal for the integration of technology in Education*, 3(1), 37-48.
- Orhan Göksun, D. (2016). *Öğretmen adaylarının 21. yy. öğrenen becerileri ve 21. yy. öğreten becerileri arasındaki ilişki*. Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Öztopcu, A. (2018). Sürdürülebilir kalkınma için öğretimde bilişim teknolojileri. *Ekonomi, Politika & Finans Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 86-100.
- P21 (2015). *P21 framework definitions*. tarihinde http://www.p21.org/storage/documents/docs/P21_Framework_Definitions_New_Logo_2015.pdf adresinden ulaşılmıştır.
- Pamuk, S., ve Peker, D. (2009). Turkish pre-service science and mathematics teachers' computer related self-efficacies, attitudes, and the relationship between these variables. *Computers & Education*, 53(2), 454-461.
- Peters, M. (2006). Developing computer competencies for pre-service teachers: Is one course enough? P. Hubbard, ve M. Levy (Eds.), *Teacher education in CALL* içinde (s. 153-163). PA: John Benjamin Publishing Company.
- Sadi, S., Şekerci, A. R., Kurban, B., Topu, F. B., Demirel, T., Tosun, C., . . . Gökaş, Y. (2008). Öğretmen eğitiminde teknolojinin etkin kullanımı: Öğretim elemanları ve öğretmen adaylarının görüşleri. *Bilişim Teknolojileri Dergisi*, 1(3), 43-49.
- Senemoğlu, N. (2018). *Gelişim öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya* (25. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Spooner, E. (2015). *Interactive student centered learning: A cooperative approach to learning*. Maryland: Rowman & Littlefield.
- Şahin, M. C. (2009). Yeni binyılın öğrencilerinin özellikleri. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 155-172.
- Taşkıran, A. (2017). Dijital çağda yükseköğretim. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 96-109.
- Trilling, B., ve Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times: Learning for life in our times*: John Wiley & Sons.
- Usta, E., ve Korkmaz, Ö. (2010). Öğretmen adaylarının bilgisayar yeterlikleri ve teknoloji kullanımına ilişkin algıları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 1335-1349.

- Wagner, T. (2014). *The global achievement gap: Why even our best schools don't teach the new survival skills our children need-and what we can do about it*. NY: Basic Books.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, İ., Ulucan, H., ve Pehlivan, S. (2010). Beden eğitimi öğretmenliği programında öğrenim gören öğrencilerin eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutum ve düşünceleri. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 105-118.
- YÖK (2018). *Öğretmen yetiştirme lisans programları*. 18.11.2018 tarihinde http://www.yok.gov.tr/documents/10279/41805112/AA_Sunus_+Onsoz_Uygulama_Yonergesi.pdf adresinden ulaşılmıştır.
- Zhang, Y., ve Espinoza, S. (1998). Relationships among computer self-efficacy, attitudes toward computers, and desirability of learning computing skills. *Journal of research on Computing in Education*, 30(4), 420-436.

The Development of an Achievement Test for the Principles and Methods of Instruction Course¹

Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersi için Başarı Testi Geliştirilmesi

Melike ÖZÜDOĞRU², Meral AKSU³

Abstract: This study aimed to develop an achievement test in the Principles and Methods of Instruction Course. 14 goals were developed by following the aims of the course as determined by the Council of Higher Education. The first form of the achievement test consisted of 49 items implemented to 486 volunteer sophomore pre-service teachers who took the Principles and Methods of Instruction Course in the spring semester of 2016-2017 academic year. Test Analysis Program (TAP, version 14. 7. 4) was used to examine the item discrimination indices, item difficulty indices and reliability coefficient of the achievement test. After conducting the analyses, the difficulty indices of the remaining items ranged between '.15-.74' with a mean difficulty index of .51. The item discrimination indices were between '.21-.57' with a mean difficulty index of .37. Finally, the KR-20 value was found to be .78.

Keywords: Achievement test, principles and methods of instruction course, item analysis.

Öz: Bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının Öğretim İlke ve Yöntemleri dersindeki başarılarını belirlemek amacıyla bir başarı testi geliştirmektir. Yükseköğretim Kurulu tarafından belirlenen dersin amaçları doğrultusunda 14 hedef geliştirilmiştir. 2016-2017 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında Ege Bölgesinde yer alan üniversitelerde öğrenim gören ve Öğretim İlke ve Yöntemleri dersini alan 486 gönüllü ikinci sınıf öğretmen adayına 49 maddeden oluşan başarı testinin deneme formu uygulanmıştır. Başarı testinin madde ayırt edicilik indeksi, madde güçlük indeksi ve güvenilirlik katsayısını incelemek için Test Analiz Programı (TAP, 14. 7. 4) kullanılmıştır. Analiz sonrası, maddelerin güçlük indeksleri, '.15-.74' arasında değişirken ortalama güçlük indeksi .51 olarak bulunmuştur. Maddelerin ayırt edicilik indeksleri '.21-.57' arasında değişirken ortalama ayırt edicilik indeksi .37'dir. Son olarak, KR-20 değeri .78 olarak bulunmuştur.

Anahtar sözcükler: Başarı testi, öğretim ilke ve yöntemleri dersi, madde analizi.

UZUN ÖZ

Giriş

Öğretmen adaylarının eğitimi ile ilgili en önemli alanlardan biri "Öğretim İlke ve Yöntemleri" dersidir. Türkiye'de öğretmen yeterlikleri, öğretmenlerin mesleki yeterlikleri ve genel ve özel yeterlikler olmak üzere iki ayrı başlıkta düzenlenmektedir (MEB, 2006). Öğretim İlke ve Yöntemleri dersi öğretmen adaylarının öğretmenlik meslekî yeterliliklerini kazanmaları için zorunlu derslerden biridir. Bu ders, öğretmen adaylarının eğitim, öğretim, öğrenme ve öğretme ile ilgili temel kavramlar, öğrenme ve öğretme yaklaşımları ve öğretim yöntem ve teknikleri ile donatılmasını amaçlamaktadır. Ayrıca, bu ders, öğretmen adaylarının öğretim strateji ve yöntemlerini uygulayabilmeleri, planlı öğretim ilkelerini uygulamaya koyabilmeleri, uygun öğretim materyal ve araçlarını kullanabilmeleri, öğretmenlerin görev ve sorumluluklarının bilincine varabilmeleri ve bunların öğretmen yeterlikleri ile ilişkilerini kavrayabilmeleri için gerekli bilgi ve beceriler kazandırmayı hedeflemektedir (YÖK, 2007).

Birçok öğretmen adayı, öğretmenlik mesleği ile ilgili yöntem ve teknikleri öğrendikleri derslerde bile problem yaşadıklarını ve derslerden etkin bir şekilde yararlanamadıklarını belirtmiştir (Dikici, Gündoğdu & Yavuzer, 2006; Kahramanoğlu, 2010; Taşkaya ve Musta, 2008). Dikici, Gündoğdu ve Yavuzer (2006), öğretmen adaylarının eğitim bilimleri derslerinden yararlanamamalarının nedenini öğretim elemanları tarafından uygulanan öğretim yöntemleri olarak belirtmişlerdir. Benzer şekilde

¹ This article is a part of the doctoral dissertation of the first researcher and it was presented at the 8th International Conference of Strategic Research on Scientific Studies and Education (ICoSReSSE) 2018.

² Dr. RA, Manisa Celal Bayar University, Educational Sciences, ozudogru123@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7478-3576>

³ Prof. Dr. Meral Aksu, Middle East Technical University, Educational Sciences, aksume@metu.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4963-39011>

Kahramanoğlu (2010), öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği ile ilgili almış oldukları derslerin içeriğinin çoğunlukla soyut olduğunu, derslerin sadece teorik olarak öğretildiğini ve gerçek sınıf uygulamaları ile yeterince ilişkili olmadığını belirtmiştir. Nitekim Öztürk (2004) öğretmenlerin en çok anlatım yöntemini ve soru-cevap tekniklerini kullandığını ve proje yöntemi gibi aktif yaklaşımlara yer veremediklerini belirtmiştir. Aydede, Çağlayan, Matyar ve Gülnaz (2006), öğretmenlerin farklı yöntem ve tekniklerin nasıl uygulanacağı konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıklarını açıklamıştır.

Başarı testleri, öğrencilerin bir dersin içeriği hakkındaki bilgisini, anlayışını, ustalığını ve uzmanlığını değerlendirmek için kullanılan ölçme araçlarıdır (Akhter ve Bahoo, 2015). Başka bir ifadeyle, başarı testleri, öğrencilerin bir konu hakkındaki güçlü ve zayıf yönlerini teşhis etmek için kullanılır. Ayrıca, başarı testleri eğitimcilere öğrencileri farklı dersleri öğrenme yetenekleri, hazırlıklı olmaları, öğrenme güçlükleri, öğrenme ihtiyaçları ve ilgi alanlarına göre belirlemelerine yardımcı olmaktadır (Akhter ve Bahoo, 2015). Farklı derslerde ve sınıf seviyelerinde başarı testlerinin geliştirilmesini içeren birçok çalışma bulunmaktadır (Demir, Kızılay ve Bektaş, 2016, Fidan, 2013; Kara ve Çelikler, 2015; Tosun ve Taşkesenligil, 2011; Uzunoglu-Yegül, 2014).

Çalışmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının Öğretim İlke ve Yöntemleri dersindeki başarılarını belirlemek amacıyla bir başarı testi geliştirmektir. Öğrencilerin başarısı, öğretimin etkililiğini belirleyen önemli değişkenlerden biridir. Bu bağlamda, öğrencilerin başarılarının incelenmesi, hizmet öncesi öğretmen yetiştirme eğitime katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Ayrıca, literatürde bazı terimlerin kullanımı hakkında karışıklıklar vardır. Öğretmen adayları için en önemli sınavlardan biri olan KPSS'de (Kamu Personel Seçme Sınavı) aynı kavram için farklı terimler kullanılmaktadır. Örneğin, KPSS-2013'te 15. soruda "hangi yöntem veya teknik uygulandı?" sorusu sorulmuştur. Seçenekler 'soru ve cevap', 'çember', 'forum', 'açık oturum' ve 'beyin fırtınasıdır' ki aslında tüm seçenekler birer öğretim tekniğidir. Bunlara ek olarak, KPSS-2014'te 13. soru "Beyin fırtınası yönteminin veya tekniğinin kullanılması aşağıda belirtilen içeriklerin hangisinin öğretilmesinde uygun değildir?" şeklinde sorulmuştur. Yine öğretmen adayları beyin fırtınasının yöntem mi teknik mi olduğu ile ilgili benzer bir ikileme karşılaşmaktadır. Aynı sorunlar KPSS-2012'de (4. Soruda), KPSS-2015'te (9. ve 11. sorular), KPSS-2016'da (7. ve 12. sorular) ve son olarak KPSS-2017'de (10. soru) belirtilen sorularda da görülebilir. Dolayısıyla, ders anlatımında ve kullanılan ölçme araçlarında yaklaşım, strateji, yöntem ve teknikler arasında ayırım yapmak ve uygun terimi kullanmak da önemlidir. Bu nedenle, öğretmen adaylarının teorik olarak öğrendiklerini gelecekteki mesleklerinde uygulamalarına yardımcı olmak için Öğretim İlke ve Yöntemleri dersi ile ilgili bilgi düzeylerini ve kavram yanılgılarını belirlemek için bir başarı testine ihtiyaç duyulmaktadır.

Yöntem

Bu çalışma, tarama türündedir. Nicel araştırma türlerinden olan tarama araştırmaları, araştırmacıların, önceden belirlenmiş bir örneklemin sadece belirli bir zaman diliminde görüşlerini, davranışlarını veya özelliklerini belirlemeleri için uygulanmaktadır (Fraenkel & Wallen, 2009; Creswell, 2012). Bu çalışmada, 49 maddeden oluşan başarı testinin pilot formu 2016-2017 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında Öğretim İlke ve Yöntemleri dersini alan 486 öğrenciye uygulanmıştır. Çalışmanın katılımcıları Uşak, Ege ve Manisa Celal Bayar Üniversitesi'nde öğrenim gören ve testi cevaplamaya gönüllü olan ikinci sınıf öğretmen adaylarıdır. Araştırmada cevaplanan 486 başarı testi arasından 33'ü üçten fazla soru yanıtı bırakıldığı için analizden çıkarılmıştır. Analizler 453 öğrenci üzerinden yapılmıştır. Başarı testini geliştirmeden önce, her bir maddenin belirli bir öğrenme çıktısını ölçebilmesi için Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinin hedefleri belirlenmiştir. Yükseköğretim Kurulunca belirlenen Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinin amaçları doğrultusunda 14 hedef belirlenmiştir. Hedefler belirlendikten sonra, hedeflerin Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinin içeriğini kapsadığını doğrulamak ve kapsam geçerliliğini sağlamak için belirtke tablosu hazırlanmıştır.

Öğretim İlke ve Yöntemleri dersi başarı testinin içeriği aşağıdaki konulardan oluşmaktadır: Temel eğitim kavramları (eğitim, öğretim, öğrenme, program vb.), eğitimin amaçları ve hedefleri (eğitimde amaç ve hedeflerin belirlenmesi, hedef türleri, hedeflerin sınıflandırılması ve Bloom taksonomisi), öğretimin planlanması (plan çeşitleri, planlamanın önemi), öğretim kuram ve modelleri (Yapılandırmacılık, Gagne'nin öğrenme ve öğretme kuramı, tam öğrenme, Keller'in bireyselleştirilmiş öğretim modeli, Carroll'un okulda öğretim modeli) öğretim stratejileri (sunuş yoluyla öğretim, buluş yoluyla öğretim, araştırma ve inceleme yoluyla öğretim ve işbirlikli öğrenme), öğretim yöntemleri (anlatım, tartışma, örnek olay, proje temelli öğrenme, gösterip yaptırma, problem temelli öğrenme), öğretim teknikleri (soru-cevap, beyin fırtınası, istasyon, balık kılıcı, altı şapkalı düşünme gibi farklı teknikler).

Başarı testinin maddeleri Bloom Taksonomisinin bilişsel alanına dayanmaktadır. Anderson vd. (2010) göre, herhangi bir davranış ortaya çıkması için, ona yol açan ön bilgi de öğrenilmelidir. Bu nedenle, başarı testi için hazırlanan maddeler Bloom Taksonomisinin bilgi, kavrama ve uygulama aşamalarına ilişkindir. Başarı testinin geçerliliğini sağlamak için hedefler ve ilgili sorular Ege, Hacettepe, Iowa State, ve Orta Doğu Teknik Üniversiteleri Eğitim Programları ve Öğretim Bölümünde görevli yedi uzman (bir profesör, iki doçent ve dört yardımcı doçent) tarafından incelenmiştir. Uzmanlardan soruların açıklığını, anlaşılabilirliğini, hazırlanan soruların konuları temsil etme gücünü ve testin tasarımının uygunluğunu kontrol etmeleri istenmiştir. Bu çalışmada, madde güçlük indeksleri, madde ayırt edicilik indeksleri ve başarı testinin güvenilirlik katsayısını incelemek için Test Analiz Programı (TAP, versiyon 14. 7. 4) kullanılmıştır. Öncelikle test maddelerinin güçlük indeksleri incelenmiştir. Ne çok zor ne de çok kolay olan bir madde iyi bir madde olarak değerlendirilmektedir (Ozcelik, 2011). Diğer bir ifadeyle, '0.20 - 0.80' arasında güçlüğüne sahip olan, orta güçlük derecesindeki maddelerin başarı testine alınması tavsiye edilmektedir (Turgut ve Baykul, 2011).

Madde güçlük indeksinden sonra, her bir maddenin ayırt edicilik indeksleri incelenmiştir. Düşük ayırt edicilik indeksine sahip olan maddeler ya çok zor ya da çok kolay maddelerdir. Negatif ayırt edicilik indeksleri, başarılı öğrencilerin soruya yanlış cevap verdiğini göstermektedir ve bu maddeler testten çıkarılmalıdır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2010). Madde ayırt edicilik indeksleri .20'nin üzerinde olan test maddelerinin, akademik başarı testlerinde yer almalarının uygun olduğu belirtilmektedir (Özçelik, 2011; Turgut ve Baykul, 2011). Test maddelerinin analizinde bir diğer önemli faktör ise güvenilirlik katsayısıdır. Başarı testinin iç tutarlılığını belirlemek için Kuder ve Richardson-20 (KR-20) katsayısı kullanılmıştır. KR-20 değerleri 0 ile 1 arasında değişir. Değer 1'e ne kadar yakın olursa iç tutarlılık o kadar iyidir. Fraenkel ve Wallen'e (2008) göre, testin güvenilirlik katsayısının 0.70 veya üzerinde olması, testin güvenilir olduğunu göstermektedir.

Bulgular

Yapılan madde analizleri sonrasında, düşük ayırt edicilik indeksine sahip dokuz madde testten çıkarılmıştır. Kalan test 40 maddeden oluşmaktadır. Maddelerin güçlük indeksleri, '.15-.74' arasında değişirken ortalama güçlük indeksi .51'dir. Maddelerin ayırt edicilik indeksleri '.21-.57' arasında değişmektedir ve ortalama madde ayırt edicilik indeksi .37'dir. Son olarak, KR-20 değeri .78 olarak bulunmuştur.

Tartışma ve Sonuç

Başarı testinin nihai formu, uygulaması 40-45 dakika süren ve kolayca puanlanabilen bu nedenle de kullanıcı dostu bir ölçme ve değerlendirme aracıdır. Başarı testi, YÖK (2007) tarafından belirtilen Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinin tüm hedeflerini içerdiği için, dönem sonunda değerlendirme amaçlı kullanılabilir. Test, aynı zamanda, hizmet öncesi öğretmen adaylarının bilgi düzeylerini ve bu ders hakkındaki kavram yanlışlarını incelemek için iyi bir ölçme ve değerlendirme aracıdır. Ayrıca, bu başarı testi, Öğretim İlke ve Yöntemleri dersi ile ilgili bilimsel çalışmalar yürüten araştırmacılar tarafından kendileri veya diğer araştırmacılar tarafından geliştirilen başarı testlerinin ölçüt geçerliliğini kontrol etmek için de kullanılabilir.

INTRODUCTION

Since the time teacher education emerged, it has been critiqued, studied, rethought and reformed (Cochran-Smith, 2004). Teacher training programs educate pre-service teachers, who are getting prepared

to apply the content knowledge, skills and abilities related to the teaching profession in real classroom environments (Chiatula, 2015). In other words, pre-service teachers are getting prepared to apply what they have learned in their university-based courses to classroom practices. Although pre-service teachers take higher grades and even earn honors, they still find it difficult to connect what they have learned during training to actual classroom practices when they enter the world of the public schools (Chiatula, 2015; Eret, 2013).

In Turkey, it has been observed that faculties are not adequate in teaching different methods (Taskaya, & Musta, 2008). Many pre-service teachers indicated that even in the courses that they learned about teaching and learning, they experienced problems and could not benefit from the courses efficiently (Dikici, Gündoğdu & Yavuzer, 2006; Kahramanoglu, 2010; Taskaya, & Musta, 2008). Dikici, Gündoğdu, and Yavuzer (2006) reported the reason for pre-service teachers' not being able to benefit from the educational sciences courses as the teaching methods implemented by their instructors. Similarly, Kahramanoglu (2010) indicated that the content of the courses pre-service teachers had taken about teaching profession was mostly abstract, and the courses were taught only theoretically and were not sufficiently associated with real classroom applications. Hence, Ozturk (2004) stated that teachers mostly used lecturing method and question-answer techniques and they expressed their inability to apply the project method. In addition, in the study conducted by Eret (2013), pre-service teachers revealed that their instructors included ineffective, traditional, or teacher-centered methods and techniques. They mostly used PowerPoint presentations, even did not lecture but left the lecturing to pre-service teachers, did not include discussions and did not use technological materials in courses. Moreover, even though the instructors of pre-service teachers told them to accept constructivist approach and conduct courses accordingly, they did not follow constructivist approach, they only lectured. It can be said that pre-service teachers were taught through PowerPoint presentations and lecturing in which the topics of course were not sufficiently associated with real classroom applications. For this reason, it can be said that they could not benefit from the courses efficiently and as also stated by Aydede, Caglayan, Matyar, and Gulnaz (2006) they do not have enough knowledge about how to apply these methods and techniques.

In Turkey, the proficiencies of teachers are organized in two separate titles as teacher professional competencies and general and specific competencies by the Ministry of Education General Directorate of Teacher Development (MEB, 2006). The Principles and Methods of Instruction (PMI) course is one of the compulsory courses for pre-service teachers' gaining the professional competencies of teachers. This course aims to equip pre-service teachers with the knowledge of basic concepts related to education and instruction, learning and teaching, teaching-learning theories, approaches, methods and techniques. Also, this course aims to provide pre-service teachers with knowledge and skills to implement teaching strategies, methods, comprehend and put principles of planned instruction into practice, use suitable teaching materials and tools, become aware of teachers' duties and responsibilities and to comprehend relations of these with teacher qualifications (Higher Education Council [Yüksek Öğretim Kurumu], 2007).

In addition, the percentage effect of the PMI course among the Educational Sciences courses in the Public Personnel Selection Examination (KPSS) which is applied to measure the competencies of teachers about the teaching profession is 26% (Pegem Academy, 2019). This exam is also important for pre-service teachers because their appointment to state schools depends to a large extent on the scores they obtained from this KPSS. Nevertheless, it was observed that the tests which were implemented in the faculties of education to determine the competence of pre-service teachers about the PMI course are generally prepared by the instructors. It can be seen that the pre-service teachers' preparation for KPSS or similar standard proficiency exams with such tests is limited. For this reason, it is thought that there is a need for standard achievement tests in teacher training classes to measure objectively the competences of pre-service teachers related to the PMI course.

Achievement tests are measurement tools which are used to evaluate the knowledge, understanding, mastery and expertise of students on specific contents of a course (Akhter & Bahoo, 2015). In other words, they are used to diagnose the strengths and weaknesses of learners about content. Also, achievement tests help educators to classify students according to their learning abilities, learning readiness, learning difficulties, learning needs and areas of interest (Akhter & Bahoo, 2015). Yüksel (2013) stated that the students who were successful in the exams conducted in faculties were also successful in the central exams. In other words, it can be said that exams can distinguish students with insufficient knowledge.

There are many studies included the development of achievement tests in different topics, courses and grade levels such as number domain of mathematics for elementary school students (Fidan, 2013); solutions and their physical properties (Tosun & Taşkesenligil, 2011); constructivism for pre-service music

teachers (Uzunoglu-Yegül, 2014); matter changing unit for secondary school fifth grade students (Kara & Çelikler, 2015); and solutions concept (Demir, Kızılay & Bektaş, 2016).

The achievement test developed by Tosun and Taşkesenligil (2011) included 31 items and it was implemented to 160 pre-service teachers enrolled in the chemistry teaching and elementary science teaching departments. The results of item analyses indicated that the average difficulty index of the test was .41 and the test-discrimination index was .40. The reliability of the achievement test was found .77. Fidan (2013) conducted the pilot implementation of the achievement tests for 1-4th-grade levels with around 300 students. KR-20 reliability coefficients for each grade levels were over .80. The mean difficulty of the 1-4th-grade tests was found as .79, .74, .69 and .59, respectively. Final forms of the achievement tests consisted of 13, 15, 16 and 24 items, respectively. The achievement test developed by Uzunoglu-Yegül (2014) examined primary and secondary school music curricula, teacher guide books, researches about constructivist approach and questions which were asked in the Public Personnel Selection Examination (KPSS) preparation books during the development process of an achievement test. It included 50 multiple-choice questions and after item analyses, the internal consistency coefficient was determined as $\alpha=.85$, item difficulty and discrimination values were found very close to .30. The achievement test developed by Kara and Çelikler (2015) included 48 questions. For the content validity of the test, two experts from the chemistry department and two primary science teachers examined the test. After taking expert opinion, the test was applied to 354 6th grade students. After item analyses, 16 items were excluded from the test because their item discrimination values were below .30. Finally, the average difficulty of the test was calculated to be .38, the average discrimination index of the test was being calculated to be .38 and the KR-20 reliability coefficient was estimated to be .76. The achievement test developed by Demir, Kızılay, and Bektaş (2016) was applied to 100 7th grade students in the 2012-2013 academic year. The reliability coefficient of the achievement test was .74, the average discrimination index value was .49 and the average difficulty index was .58. For criterion validity, the Pearson correlation coefficient was found high.

As was explained in the literature there are many studies which included the development of achievement tests in different courses and grade levels, however, it was noticed that there are few achievement test development studies about the educational sciences courses which are quite important for pre-service teachers. When the previous studies about developing an achievement test in the PMI course were examined, it was noteworthy that researchers included achievement besides various variables such as reflective thinking skills, critical thinking skills, democratic attitudes, epistemological belief, metacognitive awareness, and learning motives in the master's thesis and doctoral dissertations carried out in the PMI course. In these theses, it was stated that achievement tests were developed for some of the topics of the course or all subjects of the PMI course (Fırat-Durdukoca, 2013; Gültekin, 2016; Polat, 2016; Tican, 2013; Türkyılmaz, 2016; Yünkül, 2014).

The achievement test which was developed by Tican (2013) included 44 multiple-choice questions, one matching type question and five open-ended questions. The content of the achievement test included six methods involved in the PMI course. During the development of sample achievement tests both expert and student opinions were obtained. The KR-20 reliability of the achievement test was found .80. The difficulty indices of items ranged between '.11-.91' with a mean difficulty index of .59. In the study conducted by Fırat-Durdukoca (2013) an 89-item sample PMI course achievement test was prepared but eight items were found unsuitable after taking expert opinions. The test was implemented to 316 pre-service teachers. After item analyses, the final form included 48 items by excluding 33 items from the test because of low item discrimination indices. 21 items had difficulty indices lower than .50 and 22 items had difficulty indices over .50 and five items had difficulty indices of .50. While Spearman-Brown reliability was .91, the KR-20 reliability of the achievement test was found .92. In addition to these Cardak & Selvi (2018) developed 39-items multiple-choice achievement test and conducted two separate pilot applications for item analyses. While 381 pre-service teachers participated in the first applications, 113 pre-service teachers participated in the second application. The final test included 21 items. The KR-20 reliability for the test was .83, the average difficulty level of the test was .49.

Although there are few achievement test development studies, different terms such as approach, strategy, method and technique were used by researchers as also stated by Tan, Erciyeş, Güven, and Kılıç (2007). While the term 'teaching method' refers to the general principles, pedagogy and management strategies used for classroom instruction, a 'teaching technique' is a precise strategy that is designed to reach the goals of instruction. A technique can be in the form of an exercise or just any activity that is based on a proper method. For instance, while 'discussion' is a method, 'panel', 'forum', 'hoop', 'forum', 'open-session' and 'brainstorming' are techniques that are based on a proper method to realize the aims of

instruction. Besides some of the test development studies, in the KPSS (Public Personnel Selection Examination), two different terms for the same concept were used. For example, the fourth question asked in KPSS-2012 was “which method or technique was applied?” Similarly, in KPSS-2013 the 15th question was “which method or technique was applied?” The options were ‘question and answer’, ‘hoop’, ‘forum’, ‘open-session’ and ‘brainstorming’ which are techniques. In addition to these, in KPSS-2014 the 13th question was “while teaching the contents stated below the use of brainstorming method or technique is not appropriate?” Again the pre-service teachers face the same dilemma whether the brainstorming is a method or technique. The same issues can be seen in the questions asked in KPSS-2015 (9th and 11th questions), KPSS 2016 (7th and 12th questions) and finally, KPSS 2017 (10th question). Hence, it was thought important for pre-service teachers and all stakeholders to discriminate between approaches, methods and techniques, learn and use them properly.

The aim and the Significance of the Study

This study aimed to develop an achievement test in the PMI course. Achievement of students is one of the important variables that determine the effectiveness of instruction. In this regard, the examination of pre-service teachers’ achievement is thought to contribute pre-service teacher training since there is not enough satisfaction with the findings of research studies to be able to say exactly about the contribution of theoretical learning of the PMI course to practice in their future professions. Also, this test can serve as a tool to measure whether pre-service teachers know and discriminate the concepts such as theory, approach, strategy, methods and techniques or not. Moreover, it can ensure that teacher education programs are improved in terms of these competencies. The test can also be implemented by academicians in experimental studies related to the PMI course as a measurement tool to assess pre-service teachers’ knowledge level and misconceptions about this course or researchers can examine it as a sample test for new tests they will develop. In addition, this achievement test can be used by researchers conducting studies about the PMI course to check the criterion validity of another achievement test developed by them. Moreover, all stakeholders including people responsible to prepare questions about KPSS might benefit from the results of this study.

METHOD

In this part, research design participants of the study, data collection instrument, data collection procedures and data analysis were explained.

Research Design

This study was based on survey research design. Survey research designs are procedures in quantitative research in which researchers administer a survey to a sample which has been drawn from a pre-determined population at just one point in time (Fraenkel & Wallen, 2009). In this way, they describe the attitudes, opinions, behaviors, or characteristics of the population (Creswell, 2012).

Subjects of the Study

In the current study, the pilot form of the achievement test including 49 items was implemented to 486 sophomore pre-service teachers who took the PMI course in the spring semester of the 2016-2017 academic year. The participants of the study were pre-service teachers who were studying at Uşak, Ege and Manisa Celal Bayar Universities and volunteer to take part in the study. Among the 486 pre-service teachers, who answered the test, the results of 453 students were included and 33 students were removed from the analyses because of more than three unanswered questions.

Data Collection Instruments and Procedures

In the current study, data were collected through PMI course achievement test. This study was conducted in the spring semester of 2016-2017 academic year. Before developing the achievement test, goals of PMI Course were determined so that each items would evaluate a particular learning outcome. 14 goals were developed by following the aims of the PMI Course as determined by Higher Education Council (Yüksek Öğretim Kurumu, 2007).

After determining the goals of the course, the objectives relevant to the goals of the course were determined. For instance, by basing on the first goal “Students will be able to understand the basic concepts related to education”, the objective was written as ‘Students match specific concepts with proper instances’. Also, by basing on the second goal ‘Students will be able to use appropriate teaching principles in different teaching-learning situations’ two objectives were written. They were: (1) Students will be able to select the teaching principle that should be used in a given situation and (2) Students select which teaching principle does not fit to a given situation. As for the third goal ‘Students will be able to understand the properties of

objectives’, the objective was written as ‘Students distinguish the expressions that do not comply with the objective writing principles.’ In addition, for the eight goal ‘Students will be able to use appropriate theories, models and approaches for different teaching-learning conditions’, two objectives were written. They were: (1) Students select appropriate theories and approaches for a given situation and (2) Students determine methods and techniques that are relevant to teaching-learning theories and approaches. For this reason, the table of specifications was prepared to confirm that the objectives and the related items covered the content of PMI course. Moreover, the table of specifications was also prepared to ensure the content validity. The distribution of test items across the goals of PMI course was presented in Table 1.

Table 1. Distribution of test Items across the Topics and Goals of Principles and Methods of Instruction Course

The topics of the Course	Goals of the Course	Item Numbers in the Pilot Test
Basic concepts of education	1. Students will be able to understand the basic concepts related to education.	1, 2, 45, 46, 47, 48, 49
Teaching principles	2. Students will be able to use appropriate teaching principles in different teaching-learning situations.	3, 4, 5, 6
The goals and objectives of education	3. Students will be able to understand the properties of objectives.	7, 8, 9, 10
	4. Students will be able to use different types of objectives in accordance with teaching-learning situations.	11, 12, 13
Planning of Instruction	5. Students will be able to understand the properties of teaching plans.	14, 15
Teaching-learning theories, approaches, models, strategies, methods, and techniques.	6. Students will be able to know the properties of teaching-learning theories, approaches, models, strategies, methods and techniques.	16, 18, 19, 20, 21
Teaching theories and models	7. Students will be able to understand the properties of teaching-learning theories, models and approaches.	22, 23, 24
Teaching theories and models	8. Students will be able to use appropriate theories, models and approaches for different teaching-learning conditions.	25
Teaching strategies	9. Students will be able to understand the properties of teaching strategies.	26, 27
	10. Students will be able to use appropriate teaching strategies for different teaching-learning conditions.	28
Teaching methods	11. Students will be able to understand teaching methods.	17, 29, 30, 31, 32
	12. Students will be able to use appropriate teaching methods for different teaching-learning conditions.	33, 34, 35
Teaching techniques	13. Students will be able to understand the properties of teaching techniques.	36, 37, 38, 39, 40
Teaching strategies and techniques	14. Students will be able to use appropriate teaching techniques for different teaching-learning conditions.	41, 42, 44

The content of the Principles and Methods of Instruction course achievement test included the following topics: Basic concepts of education (education, teaching, learning, program etc.), goals and objectives of education (determination of goals and objectives in education, types of objectives, the classification of objectives and Bloom’s taxonomy), planning of instruction (types of plans, importance of planning, etc.), teaching theories and models (Gagne’s theory on learning and instruction, Mastery learning, Keller’s individualized instruction, Carroll’s model of school learning, Bloom’s mastery learning, constructivism, multiple intelligence theory etc.), teaching strategies (teaching through presentation, discovery learning and teaching through research and investigation and cooperative learning), methods of

teaching (lecturing, discussion, case study, demonstration, project-based learning, problem based learning etc.), teaching techniques (question and answer, brainstorming, station, fishbone, six hat techniques etc.).

The development of the test items was based on the cognitive domain of Bloom's Taxonomy. According to Anderson et al. (2010), in order for any behavior to occur, the prerequisite knowledge leading to it should also be learned. Hence, the questions were related to knowledge, comprehension and application levels of Blooms' Taxonomy.

While developing the achievement test, different sources such as PMI course books, related literature and instruments developed by other researchers were examined. Since more than one objective was written related to some topics, more than three questions were written for each topics except planning of instruction topic (Turgut & Baykul, 2011; Ozcelik, 2010).

In order to establish face validity of the AT, the objectives and related questions were checked by seven experts (one professor, two associate professors, and four assistant professors) in Curriculum and Instruction Department of Ege University, Hacettepe University, Iowa State University and Middle East Technical University as stated by Turgut & Baykul (2011). They were asked to check for the clarity of questions, representativeness of content by the selected items and appropriateness of the design of the instrument. One of the experts suggested that some items need to be written shorter. Moreover, another expert suggested that the length of distractors need to be the same for the item related to mastery learning. The other expert suggested replacing one of the distractors for the items four and 33 because they seemed too strong. Moreover, many experts warned to be careful and check if the options contained any hints which may help responders answer the other questions. Furthermore, one of the experts suggested restating the distractors of item 26, because the option B and E were very close in meaning, which could result in the elimination of each other. Hence, the item E was restated. Also, one of the experts suggested stating the objectives by using the same type of verbs such as 'finds, takes, improves, proposes, eliminates', instead of using different type of words such as "finds, getting, improves, proposes, elimination (bulur, almak, geliştirmek, ileri sürer, giderilmesi)". Suggestions of experts were taken into consideration while revising the instrument.

After taking the opinions of experts, the test was administered to five pre-service teachers to examine if any statements could be misunderstood and to check the optimal administration time. They indicated the clarity of questions and the adequacy of test duration. On the other hand, some of the pre-service teachers stated that they did not learn some of the techniques that were asked in the test. Hence, they stated that the test was a little harder than they were used to. The reason for this case might be that since there are dozens of different teaching techniques in the literature, students might have taught different techniques by their instructors. For this reason, the sample achievement test was reviewed and the techniques pointed by these five pre-service teachers were replaced with the distractors which are mostly asked in central exams.

The pilot form of the achievement test which consisted of 49 items was applied to 486 sophomore students who took the PMI Course at the spring semester of 2016-2017 academic year. The applications started in May and were completed in June. Students were given enough time to answer the questions.

Firstly, the item difficulty index was examined. An item which is neither too difficult nor too easy is evaluated to be a good question. In other words, test items having moderate difficulty and having indices between '0.20 – 0.80' are recommended to be included in achievement tests (Turgut & Baykul, 2011). The difficulty indices of test items can be categorized as follow (Ozcelik, 2011):

- Items having difficulty indices between ".00 – .19" are referred to as "very difficult"
- Items having difficulty indices between ".20 – .39" are referred to as "difficult"
- Items having difficulty indices between ".40 – .59" are referred to as "moderate"
- Items having difficulty indices between ".60 – .79" are referred to as "easy"
- Items having difficulty indices between ".80 – 1.00" are referred to as "very easy".

After the item difficulty index, the item discrimination index was examined. The items which have low discrimination indices are either very difficult or very easy (Turgut & Baykul, 2011). Negative discrimination indices indicate that participants who know the topic answer the items wrong (Büyükoztürk, et al., 2010). Items having negative discrimination should be removed from the test. Test items having discrimination indices above .20 are normally considered to be appropriate for the application of academic achievement tests (Ozcelik, 2011; Turgut & Baykul, 2011).

Another important factor for the item analysis of an achievement test is reliability coefficient. The Kuder and Richardson-20 (KR-20) formula for determining internal consistency of achievement test was used. The values of KR-20 can range between 0 and 1. The closer the value to 1, the better the internal

consistency. According to Fraenkel and Wallen (2008), a reliability coefficient of .70 or above indicates that the test is reliable enough that can be used as a research tool.

Data Analysis

In the current study, the item Point Biserial discrimination indices, item difficulty indices and reliability coefficient of the achievement test were calculated by using Test Analysis Program (TAP, version 14. 7. 4) and alpha level was determined as .05 for analysis.

RESULTS

According to the item difficulty and item discrimination indices analyses, items S1, S3, S7, S8 and S9 which were indicated by the TAP as having low item discrimination indices and either very high item difficulty or very low item difficulty indices were omitted from the test. By running the program again, the items S11, S17, and S21 were removed from the AT because of having a discrimination index less than .20. This means that these items have a very low ability to discriminate students who know the content from those who do not. For item 20 (S20), it had item discriminating index ‘.19’ and item difficulty index ‘.37’. However, by asking the opinions of experts and checking the number of remaining items about the same goal, it was also removed from the test. Moreover, items S2, S25 and S33 were revised in terms of distractors. The item difficulty and discrimination indices were shown in Table 2 before removing items.

Table 2. Item Difficulty and Item Discrimination Indices of the Sample Test

Items	Item Difficulty Index	Item Discrimination Index	Items	Item Difficulty Index	Item Discrimination Index
S1	.56	.09	S26	.69	.36
S2	.31	.31	S27	.54	.34
S3	.65	.18	S28	.45	.30
S4	.87	.16	S29	.52	.55
S5	.44	.28	S30	.59	.48
S6	.64	.43	S31	.38	.47
S7	.13	.04	S32	.54	.31
S8	.23	.01	S33	.34	.20
S9	.10	.13	S34	.75	.38
S10	.45	.41	S35	.58	.36
S11	.77	.18	S36	.31	.24
S12	.70	.39	S37	.74	.46
S13	.24	.28	S38	.72	.37
S14	.67	.22	S39	.72	.24
S15	.65	.30	S40	.47	.43
S16	.67	.50	S41	.50	.42
S17	.91	.15	S42	.62	.45
S18	.65	.42	S43	.29	.23
S19	.68	.54	S44	.24	.23
S20	.37	.19	S45	.45	.31
S21	.91	.16	S46	.21	.19
S22	.31	.25	S47	.60	.29
S23	.42	.47	S48	.47	.37
S24	.31	.28	S49	.15	.22
S25	.45	.37			

The item difficulty and discrimination indices of the sample achievement test were shown in Table 3 after removing some items. As indicated in Table 3, after removing nine items from the test, the discrimination indices were between '.21-.57' with a mean difficulty index of 0.37. The KR-20 value was found to be 0.77 before removing nine items but it became .78 after their removal. In addition to these, the difficulty indices of the remaining items ranged between '.15 – .74' with a mean difficulty index of 0.51.

Table 3. Item Difficulty, Item Discrimination Indices and Item Numbers in the Final Form

Item Number in the Pilot Test	Item Number in the Final Form	Item Difficulty Index	Item Discrimination Index	Item Number in the Pilot Test	Item Number in the Final Form	Item Difficulty Index	Item Discrimination Index
S2	S29	.31	.29	S30	S15	.59	0.56
S4	S1	.87	.21	S31	S27	.38	0.51
S5	S25	.44	.31	S32	S18	.54	0.32
S6	S13	.64	.46	S33	S28	.34	0.23
S10	S22	.45	.48	S34	S2	.75	0.44
S12	S6	.70	.42	S35	S16	.58	0.41
S13	S34	.24	.33	S36	S32	.31	0.21
S14	S9	.67	.23	S37	S3	.74	0.49
S15	S11	.65	.29	S38	S4	.72	0.37
S16	S10	.67	.53	S39	S5	.72	0.26
S18	S12	.65	.46	S40	S21	.47	0.40
S19	S8	.68	.51	S41	S20	.50	0.43
S22	S30	.31	.27	S42	S14	.62	0.47
S23	S26	.42	.52	S43	S33	.29	0.25
S24	S31	.31	.28	S44	S35	.24	0.26
S25	S23	.45	.44	S45	S36	.45	0.35
S26	S7	.69	.40	S46	S37	.21	0.22
S27	S17	.54	.35	S47	S38	.60	0.32
S28	S24	.45	.34	S48	S39	.47	0.42
S29	S19	.52	.57	S49	S40	.15	0.26

Lastly, in the final form of the achievement test, items were ordered according to their difficulty indices from easy to difficult except the matching type question which was stated as the last question in the test. As a result of the item analyses, the distribution of test items across the goals of PMI course was indicated in Table 4.

Table 4. Distribution of Test Items across the Goals of the Course after the Pilot Study

Goals of the Course	Item Numbers in the Final Form
1. Students will be able to understand the basic concepts related to education.	29, 36, 37, 38, 39, 40.
2. Students will be able to use appropriate principles in different teaching-learning situations.	1, 25, 13
3. Students will be able to understand the properties of objectives.	22
4. Students will be able to use different types of objectives in accordance with teaching-learning situations.	6, 33, 34
5. Students will be able to understand the properties of teaching plans.	9, 11
6. Students will be able to know the properties of teaching-learning theories, approaches, strategies, methods and techniques.	10, 12, 8
7. Students will be able to understand the properties of teaching-learning theories, models and approaches.	30, 26, 31
8. Students will be able to use appropriate theories, models and approaches for different teaching-learning conditions.	23
9. Students will be able to understand the properties of teaching strategies.	7, 17

10. Students will be able to use appropriate teaching strategies for different teaching-learning conditions.	24
11. Students will be able to understand the properties of teaching methods.	19, 15, 27, 18
12. Students will be able to use appropriate teaching methods for different teaching-learning conditions.	28, 2, 16
13. Students will be able to understand the properties of teaching techniques.	32, 3, 4, 5, 21
14. Students will be able to use appropriate teaching techniques for different teaching-learning conditions.	20, 14, 35
Total Number of Items	40

In addition to these, the difficulty indices of the items (p) in the final form of the test were classified in Table 5. As shown in Table 5, the difficulty indices of all items except two items are between 0.20 and 0.80. In the test, one item is very easy, one item is very difficult, 14 items are of medium difficulty, 14 items are easy and 10 items are difficult.

Table 5. Distribution of Substances by Substance Difficulty Index

Item Difficulty Indices	Number of Items	Item Numbers	Categories
$p > .80$	1	S1	Very easy
$.60 < p < .79$	14	S2, S3, S4, S5, S6, S7, S8, S9, S10, S11, S12, S13, S14, S38	Easy
$.40 < p < .59$	14	S15, S16, S17, S18, S19, S20, S21, S22, S23, S24, S25, S26, S36, S39	Medium
$.20 < p < .39$	10	S27, S28, S29, S30, S31, S32, S33, S34, S35, S37	Difficult
$p < .19$	1	S40	Very difficult
Total	40		

In Table 6, some of the statistics related to the PMI course achievement test was stated. The developed AT is valid and reliable (see sample items in Appendix A). The developed test contained 40 questions with the mean item difficulty .51, mean item discrimination value .37 and the Kr-20 reliability coefficient .78.

Table 6. Final Statistics for the Achievement Test

Number of Items	40
Number of Participants	453
Mean	20.35
Standard Deviation	6.07
Skewness	.05
Kurtosis	-0.38
Mean Item Difficulty	.51
Mean Item Discrimination	.37
Kr-20	.78

DISCUSSION AND CONCLUSION

This study aimed to develop an achievement test in the Principles and Methods of Instruction Course. 14 goals were developed by following the aims of the course as determined by the Council of Higher Education. As a result of the item analyses, the PMI course achievement test was developed which is valid and reliable. The developed test contained 40 questions with the mean item difficulty .51, mean item discrimination value .37 and the Kr-20 reliability coefficient .78.

In this study, the analyses were conducted using TAP (version 14.7.4) program to determine whether each test items significantly differentiated the mean scores of pre-service teachers in the upper and lower groups. In this way, pre-service teachers who learned the subject or not were able to be determined. A small number of researchers included an analysis program during the achievement test development process. While some of the researchers included 'ITEMAN 3.50' program for item analyses (Can-Şen & Eryılmaz, 2011; Türkyılmaz, 2016), some of the researchers calculated item statistics by comparing the average of

27% lower and upper groups using SPSS (Çardak & Selvi, 2018; Gültekin, 2016; Yünkül, 2014) and others used excel for the data analysis (Ilhan & Hoşgören, 2017).

During the achievement test development process, three or four test items were written for each goals of the course. In the literature, it is recommended that at least three items should be written for the sample test for each goals of the course (Özçelik, 2011; Turgut & Baykul, 2011). In the current study, three or four items were written for each of the 14 goals and a 40-item sample test was prepared and applied to the participants. For this reason, it can be said that the content validity of the test was provided because the remaining items of the sample test reflected each critical behaviors about the PMI course. In the study conducted by Fırat-Durdukoca (2013) an 89-item sample PMI course achievement test was prepared but eight items found to be unsuitable after taking expert opinions. However, after item analyses, the final form included 48 items by excluding 33 items from the test. Similarly, the sample achievement test developed about modern physics for the secondary students by Kotluk & Yayla (2016) included 31 questions; however, after data analyses by excluding 6 items, final form of it included 25 items. In addition, Gültekin (2016) developed a sample achievement test about the PMI course which included 60 items; however, 10 items were excluded from the test after conducting item analyses. Polat (2016) developed a sample achievement test for the PMI course which consisted of 67 items and six items were excluded from the test after taking the opinions of experts. The final form of the achievement test included 43 questions after the item analyses. As a consequence, it can be said that although nine items were removed from the achievement test, the remaining 40 items ensured the content validity of the test because of reflecting each goals about the PMI course.

During the development process of achievement tests for different subjects and courses, a differing number of students or pre-service teachers were included for the pilot studies. For instance, İlhan and Hoşgören (2017) included 125 students for acids and bases subject; Kotluk and Yayla (2016) included 165 secondary students for modern physics; Çam (2006) included 148 students for visual reading test; Demir, Kızılay & Bektas (2016) included 100 students for 7th grade solutions subject; Fidan (2013) included approximately 300 elementary students for each grade levels of mathematics course and Altunkaya (2016) included 510 undergraduate students for English course. In addition to these, for the PMI course Gültekin (2016) included 260 and Polat (2016) included 309 pre-service teachers. Furthermore, Cardak & Selvi (2018) conducted two separate pilot applications for item analyses while 381 pre-service teachers participated in the first applications, 113 pre-service teachers participated in the second application. Therefore, it can be said that the number of participants included in the current study is sufficient.

The current achievement test included goals and objectives at the knowledge, comprehension and application levels according to Bloom's Taxonomy. It was thought more appropriate to include open-ended questions or alternative evaluation types to evaluate goals and objectives at the levels of analysis, synthesis and evaluation. The current achievement test included multiple-choice questions as well as a five-item matching type question. In some test development studies only multiple-choice type items were included (Çardak and Selvi, 2018). The achievement test which was developed by Tican (2013) included 44 multiple-choice questions, one matching type question and five open-ended questions. The presence of open-ended questions besides multiple-choice questions may provide an opportunity to assess the goals and objectives at analysis, synthesis and evaluation levels with standard, valid and reliable measurement instruments. Also, Altunkaya (2016) included six true-false and 39 multiple-choice items to determine reading comprehension levels of Turkish learners who learn English as a foreign language.

In this study, a preliminary application of the sample test with a five pre-service teachers were conducted to be able to obtain the opinions of them in terms of clarity and comprehensibility of the test items. While some researchers included both expert and student opinions during the development of sample achievement tests (Altunkaya, 2016; Fırat-Durdukoca, 2013; İlhan & Hoşgören, 2017; Kotluk & Yayla, 2016), some researchers only consulted experts to ensure the validity of the test (Gültekin, 2016; Tican, 2013; Polat, 2016; Yünkül, 2014). In addition, there are studies that did not specify whether the opinions of experts and students were obtained about sample test before its application (Türkyılmaz, 2016). By including a preliminary application of the sample test, pre-service teachers who represent the participants of the current study were able to present their opinions on issues that the researchers could not think of.

The administration of achievement test's final form can take 40-45 minutes and it can be easily scored so it is a user-friendly measurement and assessment tool. The tests can be used for summative evaluation purposes at the end of the semester since it addresses all semester goals of the PMI course. The test is also a good measurement and assessment tool to examine the knowledge levels of pre-service teachers and their misconceptions about this course in higher education institutions. Moreover, this achievement test can be

used by researchers who carry out scientific studies about this course and to check the criterion validity of the achievement tests developed by them or other researchers.

One of the limitations of the study is that item analyses were conducted according to classical test theory conventions. However, besides using classical test theory to develop an achievement test, the item analyses might be conducted using item response theory as well and the obtained item difficulty and discrimination indices could be compared for more accurate results. Moreover, in this study, there is no information about the structure and dimensionality of the achievement test. Future studies by using exploratory factor analysis might present some information about it.

Some implications may be proposed for future studies designed to develop a valid and reliable achievement test to determine student achievement in the PMI course or other courses. First of all, different types of questions such as open-ended can be included besides the multiple-choice and matching type questions. In this way, it can provide an opportunity to measure the goals and objectives at the analysis, synthesis, and evaluation levels which are difficult to measure with multiple-choice items. In addition, in order not to damage the content validity of the achievement test after the item analyses, it may be suggested writing at least three test items for each goals and objectives and a small group of students representing the participants of the study may be asked about their suggestion before the applications of the sample test.

REFERENCES

- Akhter, N., & Bahoo, R. (2015). Development of a semi standardized achievement test of education for intermediate level. *Journal of Educational Research* 18(1), 5-19.
- Altunkaya, H. (2016). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlere Yönelik Okuduğunu Anlama Başarı Testinin Geliştirilmesi. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(3), 113-138. doi: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9324>
- Anderson, L. W. (Ed.), Krathwohl, D. R. (Ed.), Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., Raths, J., & Wittrock, M. C. (2010). *Öğrenme öğretim ve değerlendirme ile ilgili bir sınıflama: Bloom'un eğitimin hedefleri ile ilgili sınıflamasının güncelleştirilmiş biçimi* (1st ed.). (Translator: Durmuş A. Özcelik., 2010.). Ankara: Pegem Akademi.
- Aydede, M. N., Caglayan, Ç., Matyar, F., & Gulnaz, O. (2006). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(32), 24-34.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E. K., Akgün, Ö. A., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Çam, B. (2006). İlköğretim öğrencilerinin görsel okuma düzeyleri ile okuduğunu anlama, eleştirel okuma ve Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişki (Doctoral dissertation). Eskişehir Osmangazi University, Eskişehir.
- Can-Şen, H. & Eryılmaz, A. (2011). Bir başarı testi geliştirme çalışması: Basit elektrik devreleri başarı testi geçerlik ve güvenilirlik araştırması. *Journal of Yüzcüncü Yıl University Faculty of Education*, 8(1), 1-39.
- Cardak, C. S. & Selvi, K. (2018). Öğretim ilke ve yöntemleri dersi için bir başarı testi geliştirme süreci. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(26), 379-406. doi: 10.29329/mjer.2018.172.19
- Chiatula, V. O. (2015). Integrative pre-service elementary teacher training: The role of interdisciplinary collaborative mathematics. *Education Faculty Publications* 136(2), 113-122. Retrieved June 12, 2017, from <https://eric.ed.gov/?id=EJ1095616>
- Cochran-Smith, M. (2004). The problem of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 55, 295-299. doi:10.1177/0022487104268057
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston: Pearson.
- Demir, N., Kızılay, E., & Bektaş, O. (2016). Development of an achievement test about solutions for 7th graders: A validity and reliability study. *Necatibey Faculty of Education Electronic Journal of Science and Mathematics Education*, 10(1), 209-237.
- Dikici, A., Gundogdu, R., & Yavuzer Y. (2006). Eğitim fakültesi mezunlarının eğitim bilimleri derslerine ilişkin görüşleri (Niğde üniversitesi örneği). [Opinions of education faculty graduates relating to pedagogy courses (The Sample of Niğde University)]. *Milli Eğitim Dergisi*, 172, 250-262.
- Eret, E. (2013). *An assessment of pre-service teacher education in terms of preparing teacher candidates for teaching* (Doctoral dissertation). Middle East Technical University, Ankara.
- Fidan, E. (2013). İlkokul öğrencileri için matematik dersi sayılar öğrenme alanında başarı testi geliştirilmesi [Development of achievement tests in the number domain of mathematics course for elementary school students] (Master's thesis). Ankara University, Ankara.
- Fırat-Durdukoca, Ş. (2013). Dizgeli eğitim ve düzenlatım yöntemleriyle işlenen öğretim uygulamalarının öğretmen adaylarının epistemolojik inanç, öğrenme yaklaşımları, üstbilişsel farkındalık ve akademik başarılarına etkisi. (Doctoral dissertation). İnönü University, Malatya.
- Fraenkel, J. R. & Wallen, N. E. (2009). *How to design and evaluate research in education* (7th ed.). New York: McGraw Hill.
- Gültekin, S. (2016). *Eleştirel düşünmeye dayalı öğretim ilke ve yöntemleri dersi program tasarısının öğrenme ürünlerine etkisi* (Doctoral dissertation). Balıkesir University, Balıkesir.
- Ilhan, N. & Hoşgören, G. (2017). Fen bilimleri dersine yönelik yaşam temelli başarı testi geliştirilmesi: Asit baz konusu. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 5(2), 87-110.
- Kahramanoglu, R. (2010). *Eğitim fakültelerinde okutulmakta olan öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. [The evaluation of courses oriented for teaching skills in education faculties according to teachers' views]. (Master's thesis). Mustafa Kemal University, Hatay.
- Kara, F., & Çelikler, D. (2015). Development of achievement test: Validity and reliability study for achievement test on matter changing. *Journal of Education and Practice*, 6(24), 21-26.
- Kotluk, N. & Yayla, A. (2016). Yenilenmiş Bloom taksonomisine göre modern fizik başarı testinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Journal of Yüzcüncü Yıl University Faculty of Education*, 8(1), 213-231.
- KPSS (2012). *Public Personnel Selection Examination*. [Kamu personel seçme sınavı lisans. Eğitim bilimleri testi.] ÖSYM: Ankara. Retrieved July 12, 2018, from https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2012/KPSS/Lisans/KPSS1_2012_COS_EGT.pdf
- KPSS (2013). *Public Personnel Selection Examination*. [Kamu personel seçme sınavı lisans. A grubu ve öğretmenlik. Eğitim bilimleri testi.] ÖSYM: Ankara. Retrieved July 12, 2018, from <https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2013/KPSS1/C%C3%96S.pdf>
- KPSS (2014). *Public Personnel Selection Examination*. [Kamu personel seçme sınavı lisans. Eğitim bilimleri testi.] ÖSYM: Ankara. Retrieved July 12, 2018, from

- <https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2014/KPSS/SINAVSORULARI/2014KPSSALANCOSEgitimBilimleri.pdf>
- KPSS (2015). *Public Personnel Selection Examination. [Kamu personel seçme sınavı lisans. A grubu ve öğretmenlik. Eğitim bilimleri testi.]* ÖSYM: Ankara. Retrieved July 12, 2018, from <https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2015/KPSS/SINAVSORULARI/2015KPSSALANCOSEgitimBilimleri.pdf>
- KPSS (2016). *Public Personnel Selection Examination. [Kamu personel seçme sınavı lisans. Eğitim bilimleri testi.]* ÖSYM: Ankara. Retrieved July 12, 2018, from <https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2016/KPSS/2016KPSSSEgitimBilimleri.pdf>
- KPSS (2017). *Public Personnel Selection Examination. [Kamu personel seçme sınavı. A grubu ve öğretmenlik. Eğitim bilimleri testi.]* ÖSYM: Ankara. Retrieved July 12, 2018, from https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2017/KPSS/EB_23052017.pdf
- MEB (2006). *Öğretmen mesleği genel yeterlilikleri. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü:* Ankara. Retrieved from July 12, 2018, https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/13161921_YYretmenlik_MesleYi_Genel_YETERLY_KLERi_onaylanan.pdf
- Ozcelik, D. A. (2010). *Okullarda ölçme ve değerlendirme: Öğretmen el kitabı* (1th ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Ozcelik, D. A. (2011). *Ölçme ve değerlendirme* (4th ed.). Ankara: ÖSYM.
- Ozturk, Ç. (2004). Ortaöğretim coğrafya öğretmenlerinin öğretim yöntem ve tekniklerini kullanabilme yeterlikleri. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi*. 5(2), 75-83.
- Pegem Akademi. (2019). KPSS öğretmenlik sınavı hakkında. Retrieved from <https://www.pegemakademi.com/kurslar/kpss-ogretmenlik>.
- Polat, H. (2016). Çeşitli öğrenme ortamlarında sınıf yönetiminin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Doctoral dissertation). Fırat University, Elazığ.
- Tan, Ş., Erciyeş, G., Güven, B., ve Kılıç, A. (2007). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Taskaya, S. M., & Musta, M. C. (2008). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretim yöntemlerine ilişkin görüşleri. [Teachers' opinions on Turkish teaching methods]. *Electronic Journal of Social Sciences*, 7(25), 240-251. Retrieved March 26, 2018, from <http://dergipark.gov.tr/esosder/issue/6139/82375>
- Tican, C. (2013). Yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim etkinliklerinin öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerine, eleştirel düşünme becerilerine, demokratik tutumlarına ve akademik başarılarına etkisi (Doctoral dissertation). Gazi University, Ankara.
- Tosun, C., & Taşkesenligil, Y. (2011). Revize edilmiş Bloom'un taksonomisine göre çözümler ve fiziksel özellikleri konusunda başarı testinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması [Development of an achievement test about solutions and their physical properties based on bloom's revised taxonomy: validity and reliability.]. *Kastamonu Education Journal*, 19(2), 499-522.
- Turgut, M. F. & Baykul, Y. (2011). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (3rd Ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Türkyılmaz, A. (2016). Öğrenme stratejileri öğretiminin öğretmen adaylarının akademik başarılarına, öğrenme güdülerine, kullandıkları öğrenme stratejilerine ve yürütücü bilişlerine olan etkisinin belirlenmesi (Doctoral dissertation). Balıkesir University Balıkesir.
- Uzunoglu-Yegül, B. (2014, October). *Yapılandırmacı yaklaşıma yönelik akademik başarı testi geliştirme çalışması. [Academic success test development study related with constructivist approach]*. Paper presented at the ninth International Balkans Education and Science Congress, Edirne, Turkey.
- YÖK. (2007). Yüksek Öğretim Kurulu. [The Council Higher Education]. *Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982-2007): Öğretmenin üniversitede yetiştirilmesinin değerlendirilmesi. [Teacher training and faculties of education (1982-2007): The evaluation of teacher training in university]*. Ankara: Yüksek Öğretim Kurulu Yayın.
- Yüksel, S. (2013). Öğretmen yetiştirmede hesap verebilirlik bağlamında KPSS sonuçlarının değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Özel Sayı (1)*, 404-420.
- Yünkül, E. (2014). Çoklu ortam tasarım ilkelerine göre hazırlanan öğretim yazılımının başarı ve tutuma etkisi. (Doctoral dissertation). Balıkesir University, Balıkesir.

APPENDIX

Sample Items of Principles and Methods of Instruction Course Achievement Test / Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersi Testi Örnek Maddeler

Ad Soyad:

Bölüm:

Değerli Öğretmen Adayları,

Bu test iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde 35 çoktan seçmeli; ikinci bölümde ise bir eşleştirme sorusu bulunmaktadır. Lütfen tüm soruları cevaplamaya çalışınız. Sınav süresi 45 dakikadır.

Birinci Bölüm: Aşağıdaki soruları okuduktan sonra doğru seçeneği daire içine alarak işaretleyiniz.

1. Aşağıdaki örneklerden hangisi gösterip-yaptırma öğretim yönteminin kullanılabilceği durumlar için uygun bir örnek değildir?

- A) Bir müzik öğretmenin, 23 Nisan'da Zeybek oynamayı öğretmek için hareketin tümünü öğrencilere göstererek ve küçük parçalara bölerek her öğrencinin tekrar etmesini sağladığı durumlarda
- B) Aşçılık okulundaki bir öğrencinin uzmanın talimatlarını adım adım izleyip gerekli düzeltmelere göre yemeği yaptığı durumlarda
- C) Tıp fakültesinde yaraya dikiş atmayı öğretmek için öğretim üyesinin bir kadavra üzerinde öncelikle kendisinin nasıl dikiş attığını anlatarak açıklaması sonrasında ise öğrencilerden diğer yaraları dikmelerini istediği durumlarda
- D) Bir modacının kumaşı kesmeyi gösterdiği ve ardından öğrencilere verdiği kumaş parçalarını uygun ölçülerde kesmelerini izlediği durumlarda
- E) Öğretmenin kaldırma kuvveti ile ilgili bir deneyi yaptığı, öğrencilerin deneyin yapılış aşamalarını dikkatle izleyip not aldığı durumlarda

2. Bir matematik öğretmeni öğrencilerini üç gruba ayırıp farklı küme çeşitlerine girebilecek şarkılar dinleyebilecekleri "cd"ler; farklı küme çeşitleri oluşturmaları için kartonlar ve kümelerin özelliklerini kullanarak bir şiir yazabilecekleri renkli kağıtlar bırakmıştır. Her bir grup tüm masalardaki çalışmalarını tamamlamıştır. Bu öğretmen derste aşağıdaki tekniklerden hangisini kullanmaktadır?

- A) Köşeleme
- B) İstasyon
- C) Gösteri
- D) Çember
- E) Akvaryum

3. Öğretmen, matematik dersinde mutlak değer konusu ile ilgili olarak yaptığı açıklamalardan sonra, öğrencilerle soru-cevap etkinliği yapmıştır ve Uzungöl, Ağrı Dağı, Van Gölü, Ayder Yaylası gibi yerlerin denizden yükseklik ve derinliklerinin işaretlerle gösterildiği resimli çalışma yaprakları dağıtmıştır. Öğrencilerinden mutlak değer işareti kullanarak gerçek değerlerini göstermelerini istemiştir. Bu etkinlik Gagne'nin öğretim durumları modeline göre aşağıdakilerden hangi aşamaya örnektir?

- A) Dikkati çekme
- B) Hedeften haberdar etme
- C) Ön koşul öğrenmeleri hatırlatma
- D) Öğrenmede rehber olma
- E) Performansı ortaya çıkarma

Coğrafya Bölümü Öğrencilerinin Ödev Destekli Öğretim Üzerine Görüşleri

Opinions of Students of Geography Department on Homework-Assisted Education

Vedat ŞAHİN¹, Ziya İNCE²

Öz: Ödevler, öğrencilerin üzerinde çalışmaları için verilen ve bir konu veya sorun üzerinde düşünmelerini, davranış geliştirmelerini ve öğrenmelerini amaçlar. Ödevler, öğrencinin sorumlu tutularak çoğunlukla sınıf ortamının dışında yerine getirilmesinin sağlandığı vazifelerdir. Ödev, öğretimin her kademesinde öğretimin bir parçası olarak başvurulan bir yöntem olduğu gibi yükseköğretim düzeyinde de başvurulan bir araçtır. Ödevler ansiklopedi, ders kitabı, dergi ve istatistik verileri gibi çeşitli kaynaklardan yararlanarak yapılabilmektedir. Günümüzde öğrenciler kaynaklara ulaşımının hem kolay olması, hem de çok fazla verinin bulunması nedeniyle internette yoğun bir şekilde yararlanmaktadır. Bu çalışmada da lisans düzeyindeki coğrafya bölümü öğrencilerinin verilen ödevlerine yönelik tutumları incelenmiştir. Çalışmanın temel amacı, coğrafya bölümü öğrencilerinin ödev destekli öğretim üzerine görüşleri tespit etmek ve bu doğrultuda öneriler getirmektir. Çalışmada esas olarak nicel yöntem kullanılmış olmakla birlikte, derse giren öğretim üyelerinin gözlemleri de dikkate alınmıştır. Araştırmaya toplam 78 öğrenci katılmıştır. Çalışmada, verilerin birinci elden toplanmasına yönelik olarak uygulanan yöntem, anket tekniğidir. Elde edilen veriler SPSS 22 programı kullanılarak istatistiksel olarak analiz edilmiştir. Çalışmada uygulanan 31 maddelik anketin Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı 0,802 çıkmıştır. Araştırma neticesinde ödevlerin araştırmaya yönelik ve öğrencilerin öğrenmesine katkı sağlayıcı nitelikte olması gerektiğine ulaşılmıştır. Ayrıca ödevlerin çok fazla ve çok zor olmasının öğrencileri olumsuz etkilediği bulgularına ulaşılmıştır.

Anahtar sözcükler: Ödev, öğrenci, coğrafya eğitimi, yükseköğretim

Abstract: Assignments aim to lead students to think about a topic or problem, to develop a behavior and learn from it. Assignments are the responsibility of the students to fulfil a task mainly outside the classroom environment. Assignment/homework is a method used at all levels of education as a part of teaching program and it is used also as a tool at higher education level. Assignments can be carried out by using various resources such as encyclopedias, textbooks, journals and statistics. Nowadays, students benefit from internet extensively because of the fact that access to resources is easy and it is possible to reach large amount of data. In this study, the attitudes of undergraduate students of geography department towards the assignment were examined. The main purpose of the study is to determine the opinions of the geography department students on homework-supported teaching and to make suggestions in this direction. A survey was carried out to collect data. While the quantitative method was used in the study, the observations of the faculty members were also taken into consideration. A total of 78 students participated in the study. Survey method was implemented for the collection of first hand data. The data was analyzed statistically by using SPSS 22 software program. Cronbach Alpha reliability coefficient of the 31-item questionnaire was 0,802. As a result of the research, it was determined that the assignments should be intended for research purposes and contribute to the students' learning. In addition, it was found that if assignment was too much and too difficult, the students were affected negatively.

Keywords: Homework, student, geography education, higher education

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

One of the teaching methods implemented in Geography Departments is the assignment-supported education. The assignments are usually given to prompt better understanding of course subjects and enhance knowledge of the students. Therefore, the assignments serve as a supplement to the teaching. There are many studies in the literature about assignments at different levels of education. Some of them aim to assess the level of benefits of the assignments and some evaluate the types of assignments in terms of effectiveness. This study was conducted in order to examine and analyze the views of geography students at undergraduate levels on the subject of assignment.

Method

A survey was carried out to collect data. While the quantitative method was used in the study, the observations of the faculty members were also taken into consideration. In addition, the students' opinions about the assignments were examined without their knowledge, as the researcher talked to the students, carried out activities with them and took notes when necessary. This study aims to reveal the reasons behind the students' behaviours related to the research subject. Furthermore, the students were asked directly about their opinions about assignments in the natural environment of the classroom. Although,

¹ Doç. Dr., Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi Coğrafya Bölümü, Tekirdağ-Türkiye, vsahin@nku.edu.tr, ORCID: 0000-0002-5502-5219

² Dr. Öğr. Üyesi, Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi Coğrafya Bölümü, Tekirdağ-Türkiye, zince@nku.edu.tr ORCID: 0000-0001-7398-8083

the survey was the main method of data collection, the observation and interview methods were also used to confirm the accuracy of the findings and make necessary interpretation. Furthermore, the reliability and validity analyses of the items of the attitude scale were carried out.

The sample of this study consisted of 2nd, 3rd and 4th year students studying at the Geography Department of Namik Kemal University. A total of 78 students participated in the study. Survey method was implemented for the collection of first hand data. A questionnaire was prepared with 31-item attitude statements of Likert-type in accordance with the quantitative research methods. The data was analyzed statistically by using SPSS 22 software program. The reliability analysis of the questionnaire was performed and Cronbach's Alpha reliability coefficient was found as 0.802 for 34 items of the survey.

Results

This study aims to examine the opinions of geography students about the course assignments. It is determined that 67.9% of the students think that the assignments contribute to their learning process and 89.7% of them think the assignments should be in line with the course contents and 70.5% of the students think the assignments contribute to their developments in the field of geography. However, 64.1% of the students stated that the format of the assignments were difficult, and 76.9% stated that they had difficulty in completing their assignments. Also, 67.9% of the students stated that their willingness to do assignments change according to the subject of the course.

One of the notable findings of the study is that the students want their lecturer to guide them during assignment process. 88.5% of the students stated that the lecturer should assist them when they are trying to complete their assignments. Furthermore, the students were asked if they use internet for their assignments and 94.9% of them responded positively. However, only 61.5% of the students use the library for their assignments and 79.5% of them use books. On the other hand, three quarters of the students do not like if the lectures were carried out by the student presentations. They prefer lecturer to explain the subjects. In addition, 78.2% of students stated that the assignments take a lot of time. 85.9% of the students want their assignments to be research-related. In this study, the students were asked whether the assignments should help them to prepare for the lectures and 94.9% of the students gave a positive answer.

Discussion and Conclusion

Based on the data of the study, it is determined that approximately one third of the geography students at undergraduate level are not happy with their geography assignments. Of course, several factors affect this situation. Although, a large number of students enjoy their assignments, some students find them boring. However, it is sometimes necessary to study and complete necessary duties to gain academic knowledge, even if it is boring.

It is concluded that the students respond positively if the assignments were research-related. In this respect, the assignments should be chosen in such a way to include research activities. In addition, they should also support learning process and be appropriate to the level of the students. When giving assignments, the lecturers should consider the benefits to the students and its feasibility. It is also determined that every course topic should not be given as assignment and the students should be provided with necessary guidance. Besides that, it is also important that the assignments should not bore the students.

Almost all of the students benefit from the resources on the internet while preparing their assignments and use library in lesser ratio. It is necessary to discourage the students from copying information directly from the internet. In addition, the assignments should include the student's analysis and interpretation. Thus, even if the student benefits from the internet, he/she will be encouraged to provide their a unique study. Moreover, it is necessary to make sure that the assignment time is sufficient enough and there are necessary resources available.

According to the results of the study, the students state that they spent a great deal of time for preparing and completing the assignments. Therefore, the assignments should be chosen to give them some time for social, sport and leisure activities.

In conclusion, the assignments should be research-related, should develop students' skills and contribute to their learning process. Topics should be beneficial to their studies, encourage them involve in research activities and help them to learn about current information.

GİRİŞ

İlköğretim ve ortaöğretimde temel ve hayata hazırlayıcı bir içerik varken, yükseköğretimde bilgiyi üretebilecek, geliştirebilecek ve kullanabilecek eğitimsel yapı vardır (Ünlü, 2014,56). Öğrencilerin akademik birikimleri ve öğrenme yetenekleri yükseköğretime doğru gidildikçe artmaktadır. Ancak gerek ortaöğretimde gerekse yükseköğretimde, sınıf ortamı dışında da dersleri çalışmak, tekrar etmek ve araştırmalar yapmak başarı düzeyini yükseltmek için gerekmektedir. Bu nedenle yükseköğretim düzeyinde

bile başvurulmuş öğretim faaliyetlerinden birisi ödev vermek ve ödev destekli öğretim gerçekleştirmek olmaktadır.

Güneş (2015) ödevi, öğrencilerin öğrendiklerini pekiştirmek amacıyla okul dışı zamanlarda bireysel olarak çözülebilecek güçte çalışma olarak tanımlamaktadır. Ödev, yakın zamanlara kadar az sorgulansa da, son dönemlerde bu konu ile ilgi çalışmalar artmıştır (Vatterott, 2009). Ayrıca dünyada uzun yıllar ödevlerin öğrenci başarısına katkısı olup olmadığı, varsa ne düzeyde olduğu hakkında araştırmalar yapılmıştır (Güneş, 2014). Bazı çalışmalar ödevin akademik başarı üzerinde etkisinin az olduğu bulgusuna ulaşırken, bazıları önemli katkılar sağladığı sonucuna varmıştır (Ektem ve Yıldız, 2017; Ilgar, 2005; Turanlı, 2007; Ersoy ve Anagün, 2009). Buna rağmen ödevler, öğretimin her düzeyinde, eğitimciler için vazgeçilmez bir unsur olarak kullanılmaya devam etmiştir (Şeref ve Varışoğlu, 2015). Günümüzde ödevler, genellikle günlük olarak, dünyanın her yerindeki ve her yaşta öğrenciye verilmektedir. Ev ödevi en sık evde yapılıyor olsa da, okul veya kütüphane gibi başka yerlerde de yapılabilir (Hong ve Mülgram, 2000). Diğer yandan ödevlerin, bir öğretim yöntemi olarak öğretimde öğrenme ve öğretmeyi tamamlayıcı bir araç olma özelliği vardır (Yücel, 2004).

Ödevler, öğrencilerden belli konularda yapmaları istenen, böylece bilgilerini ve becerilerini geliştirmesi hedeflenen faaliyetlerdir (Gedik, Altıntaş ve Kaya, 2011; Ergün ve Özdaş, 1997). Ödevler sayesinde öğrenciler, evlerinde derslerine düzenli ve planlı olarak çalışabilirler ve tekrar yapabilirler. Ödev öğretimin bir parçası ve öğrencilerin öğrenme sürecinin bir köşe taşıdır (Painter, 2003).

Ödevi konu edinen pek çok akademik çalışma yapılmıştır. Cooper, Lindsay ve Nye (2000) tarafından yapılan çalışmada evde ödev yapma konusu ele alınmış, öğrenci, aile ve ebeveynlik tarzındaki farklılıklarının ödev süreci ile ilişkisi incelenmiştir. Bu çalışmada ilk ve ortaöğretim öğrenci, öğretmen ve veli örneklemini baz alınmış olup, veliler tarafından destek gören öğrencilerin ödevlerinde ve notlarında daha başarılı olduğu bulunmuştur. Benli ve Sarıkaya (2012) yapmış oldukları çalışmada, öğrencilere verilen konuların anlaşılmasından ödevlerin büyük rolü olduğunu sonucunu bulmuşlardır. Aydın (2011) tarafından yapılan çalışmada, lise düzeyindeki öğrencilere yönelik olarak, coğrafya dersinde verilen ev ödevlerine ilişkin öğrenci görüşleri incelenmiştir. Coğrafya derslerine yönelik olarak hazırlanması itibarıyla önemli bir boşluğu doldurmuş olan çalışmada, ödevlerin gerekli olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Duru ve Çoğmen (2017) yaptığı çalışma, öğrencilerin uzun okuma ve yazma gerektiren verilen ödevleri yapmaktan hoşlanmadıklarını sonucuna varmışlardır. Tertemiz'in (1991) ödevin başarıya etkisi üzerine yaptığı çalışma ise dönüt verme, düzeltme yapma ve pekiştirecin kalıcılığı sağladığı yönündedir.

Ödev konusu üzerine yapılan başka çalışmalar da vardır. Bunlardan ödevlerin öğrencilerin okula bağlılığı, akademik başarısı ve tükenmişliği üzerine yapılan çalışmalarda ise öğrencilerin ödev yapmaya ayırdıkları zaman arttıkça bıkkınlığın ve tükenmişliğin yükseldiği bulunmuştur (Özcan, 2014; Özdemir, 2015). Literatür incelendiğinde ödev destekli öğretim üzerine çok sayıda çalışma olduğu görülmektedir. Bunlardan bazıları ilköğretim düzeyinde, bazıları ortaöğretim düzeyinde yapılmıştır. Bu çalışma ise yükseköğretim düzeyindeki coğrafya bölümü lisans öğrencilerinin görüşleri dikkate alınarak yapılmıştır.

Gerek Türkiye'de gerekse dünyada ödevlerin nasıl verileceği ve ne kadar faydalı olacağı araştırılmıştır. Bu yönü ile özellikle ödev vermenin amacı ve sebeplerinin öğrencilere iyi açıklanması, ödevlerin bilinçli yapılmasını sağlaması itibarıyla önemlidir (Calp, 2012). Bu çalışmada da lisans düzeyindeki coğrafya bölümü öğrencilerinin ödev destekli bir öğretimi nasıl buldukları araştırılmıştır. Öğrencilerin ödevler ile ilgili olan çeşitli düşünceleri tespit edilmeye ve analiz yapılmaya çalışılmıştır.

YÖNTEM

Çalışmada esas olarak nicel yöntem kullanılmış olmakla birlikte, derse giren öğretim üyelerinin gözlemleri de dikkate alınmıştır. Nicel araştırmanın temel özelliği verilerin toplanması ve analizinde sayısallaştırmaya önem verilmesidir (Öztürk, 2014, 68). Gözlem, araştırma grubuna hissettirmeden ve araştırma yapıldığını bildirmeden yapılan gözlemler sonucu verilerin toplanmasıdır (Küçük, 2016, 72). Katılımlı gözlem metodunda ise, araştırmacı verileri toplarken topluluk içinde aktif olarak yer alarak kişilerin davranışlarını doğrudan gözlemleyerek, kişilerle konuşarak davranışlarının sebeplerini araştırmaktır (Baş ve Alturan, 2017). Bu çerçevede, bu çalışmanın verilerinin toplanması esnasında öğrencilerin ödevlerle ilgili görüşleri onlara hissedilmeden takip edilmiş, onlarla konuşulmuş, öğrencilerle birlikte aktiviteler yapmış ve gerektiğinde notlar alınmıştır. Böylece öğrencilerin araştırma konusu ile ilgili davranışlarının arkasındaki nedenleri ortaya çıkarmak istenmiştir. Ayrıca sınıf içinde ve doğal ortamın niteliksel yapısına özen gösterilerek öğrencilere ödevler ile ilgili olarak, doğrudan görüşleri sorulmuş ve araştırmada bunlara da gerektiğinde yer verilmiştir. Bu nedenle çalışmada esas olarak veri toplamaya yönelik olarak anket yöntemi kullanılmış olsa da, bulguların doğruluğunu teyit etmek ve doğru yorumlamak

amacıyla gözlem ve görüşme yöntemlerinden de yararlanılmıştır. Ayrıca araştırmada uygulanan tutum ölçeğinin maddeleri ile ilgi güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları yapılmıştır.

2.1. Örneklem

Örnek, bir bütünü niteliklerini temsil eden ve ondan alınmış parçadır (Doğanay, 2002, 6). Bu araştırmanın örneklemini Namık Kemal Üniversitesi coğrafya bölümünde okuyan, 2., 3. ve 4. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmaya toplam 78 öğrenci katılmıştır. Bunlardan 30 öğrenci 2. Sınıfta olup bunların 14 bayan ve 16'sı erkektir. 26 öğrenci ise 3. Sınıfta okumakta olup, bunların 13'ü erkek ve 13'ü bayandır. Dördüncü sınıf öğrencilerinin sayısı 22 olup, bunların 10'u bayan ve 12'si erkektir.

2.2. Veri Toplama Aracı

Çalışmada, verilerin birinci elden toplanmasına yönelik olarak uygulanan yöntem, anket tekniğidir. Bu yöntem öğrencilerin bir durum karşısında tutum ve beklentilerini belirlemede en yaygın kullanılan yöntemlerdendir. Bu sayede gözlemler belli standartlar çerçevesinde veriye dönüşmektedir. Bu çerçevede öncelikle problemin tanımlanmasının yapılması ve ankete konu olan maddelerin kayda geçirilmesi gerekir. Sonraki aşamada ise uzman görüşleri ile anket soruları ve konunun çerçevesi değerlendirilmesine geçilir (Büyüköztürk, 2005). Bu bağlamda hazırlanan ölçek önce bir sınıfta, 22 öğrenciye uygulanarak test edilmiş, uzman görüşleri doğrultusunda gözden geçirilmiş ve uygulamaya konan anket maddeleri böylece ortaya çıkarılmıştır. Bu yönüyle ölçeğin, amacını doru olarak ölçebilmesi hususuna dikkat edilmiş ve geçerliğin yüksek olması sağlanmıştır.

Bu araştırmada, nicel araştırma yöntemlerine uygun olarak, araştırma problemini ve alt problemlerini kapsayan, likert tipi anket olarak hazırlanmış 31 maddelik tutum cümlesi yer almıştır. Ankette dereceleme beş maddeden oluşan; “Tamamıyla Katılıyorum”, “Çok Fazla Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Az Katılıyorum” ve “Katılmıyorum” seçeneklerinden oluşan derecelendirme kullanılmıştır. Hazırlanan anket, öncelikle coğrafya alanında çalışma yapan uzmanların görüşlerine sunulmuş ve bu araştırmacıların görüşleri doğrultusunda düzenlemelere de yer verilerek son şekli verilmiştir. Araştırma kullanılan tutum ölçeğinin geliştirilmesinde, literatür taraması esnasında karşılaşılan konu üzerine yapılmış çalışmalardan da esinlenerek, veri toplama aracı olarak kapsamlı bir tutum ölçeği oluşturulmuştur.

2.3. Verilerin Analizi

Verilerin çeşitli yöntemleri ile toplandıktan sonra anlamlı bir hale getirilmesi, analiz edilerek raporlaştırılması ve bulguların sunulması istatistik olarak isimlendirilir. Böylece elde edilmiş verilerin özellikleri daha anlaşılır hale getirilmiş olur. Bu çalışmanın anketinde, güvenilirlik analizi Cronbach's Alpha modeli ile gerçekleştirilmiştir. Cronbach's Alpha değerinin 0.70 ve üstü olduğu durumlarda ölçeğin güvenilir olduğu kabul edilir (Durmuş, Yurtkoru ve Çinko, 2016). Çalışmada yer alan anketteki 31 madde SPSS programı kullanılarak istatistiksel olarak analiz edilmiş, Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı 0,802 çıkmıştır. Dolayısı ile çalışmanın güvenilirliği oldukça yüksektir.

BULGULAR

Lisans düzeyindeki öğrencilerin coğrafya bölümündeki eğitimleri esnasında verilen ödevlere yönelik tutumlarının incelendiği bu çalışmada öğrencilere 34 maddelik bir anket uygulanmış olup, elde edilen verilerin frekans (F) ve yüzdeleri (%) tablo halinde gösterilmiştir (Tablo 1).

Tablo 1: Lisans düzeyinde coğrafya bölümü öğrencilerinin ödev üzerine görüşleri

No	Tutum Sorusu	Tamamıyla Katılıyorum		Çok Fazla Katılıyorum		Katılıyorum		Az Katılıyorum		Katılmıyorum	
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
1	Coğrafya ile ilgili ödevleri yapmaktan memnunum.	14	17,9	10	12,8	29	37,2	16	20,5	9	11,5
2	Coğrafya ile ilgili ödevleri sıkıcı buluyorum.	12	15,4	9	11,5	10	12,8	24	30,8	23	29,5
3	Verilen ödevlerin araştırmacı olmama katkısı var	14	17,9	20	25,6	24	30,8	16	20,5	4	5,1
4	Verilen ödevlerin öğrenmeme katkısı var.	12	15,4	14	17,9	29	37,2	16	20,5	7	9
5	Verilen ödevlerin dersleri öğrenmeme fayda sağlıyor	13	16,7	17	21,8	23	29,5	18	23,1	7	9

6	Ödevlerin ders içerikleri ile uygun olması gerekir	18	23,1	24	30,8	28	35,9	4	5,1	4	5,1
7	Çok zor ev ödevleri verilmektedir	11	14,1	20	25,6	19	24,1	13	16,3	15	19,2
8	Çok fazla ödev verilmektedir	16	20,5	18	23,1	26	33,3	12	15,4	6	7,7
9	Ev ödevleri coğrafya ile ilgili dikkat yeteneğimi artırdı	12	15,4	8	10,3	28	35,9	17	21,8	13	16,7
10	Ödevleri derslerde sunmak faydalı olmaktadır	13	16,7	12	15,4	22	28,2	17	21,8	14	17,9
11	Bazı ödevlerin sunu olarak hazırlanması faydalı olmaktadır	10	12,8	11	14,1	23	29,5	22	28,2	12	15,4
12	Ödevleri yapmak coğrafya alanında gelişmemi sağladı	12	15,4	19	24,4	24	30,8	17	21,8	6	7,7
13	Zor olmamak şartı ile mutlaka ödev verilmelidir	14	17,9	19	24,4	21	26,9	16	20,5	8	10,3
14	Coğrafya ile ilgili de olsa dersine göre ödev yapma arzum değişmektedir.	9	11,5	16	20,5	28	35,9	17	21,8	8	10,3
15	Ödevleri yapmakta dersin hocasının katkısı olmalıdır	17	21,8	33	42,3	19	24,4	4	5,1	5	6,4
16	Ev ödevleri her zaman bir yük olarak tarafımda algılanmaktadır.	12	15,4	16	20,5	14	17,9	18	23,1	18	23,1
17	Ödevleri yaparken internette yararlanmaktayım	19	24,4	29	37,2	26	33,3	2	2,6	2	2,6
18	Ödevlerimi yaparken kütüphaneden yararlanmaktayım	8	10,3	13	16,7	27	34,6	16	20,5	14	17,9
19	Ödevlerimi yaparken kitaplardan yararlanmaktayım	10	12,8	21	26,9	31	39,7	10	12,8	6	7,7
20	Coğrafya dersinde öğretmenimin sınıfta kendisinin ders anlatması yerine, ödev verip konuları öğrencilere anlatırması, konuyu anlamamı zorlaştırmaktadır.	15	19,2	30	38,5	15	19,2	12	15,4	6	7,7
21	Öğrencilere ödev yaptırmayı gereksiz olarak görüyorum.	6	7,7	9	11,5	14	17,9	19	24,4	30	38,5
22	Ödevlerin, sınav notuna yansımamı doğru buluyorum.	22	28,2	13	16,7	25	32,1	10	12,8	8	10,3
23	Sınavlarda ödev konularından sorulmasını doğru buluyorum.	11	14,1	14	17,9	26	33,3	17	21,8	10	12,8
24	Verilen ödevler dersleri daha iyi pekiştirmeme neden olmaktadır	12	15,4	8	10,3	28	35,9	20	25,6	10	12,8
25	Ödev yapmak çok fazla zaman almaktadır	9	11,5	30	38,5	22	28,2	12	15,4	5	6,4
26	Ödevleri yetiştirme konusunda zorluklara yaşamaktayım	15	19,2	24	30,8	21	26,9	11	14,1	7	9
27	Ödevler araştırma ağırlıklı olmalıdır	13	16,7	18	23,1	36	46,2	9	11,5	2	2,6
28	Ödevler dersleri öğrenmeye hazırlayıcı nitelikte olmalıdır	12	15,4	29	37,2	33	42,3	3	3,8	1	1,3
29	Ödev verildikten sonra, ödevin hangi kriterlere göre yapılacağı belirtilmesi daha nitelikli ödevler yapmama neden olmaktadır	15	19,2	23	29,5	27	34,6	9	11,5	4	5,1
30	Ödevlerin sadece konusu ders hocası tarafından verilsin, nasıl yapılacağına benim karar vermem gerekir	8	10,3	15	19,2	30	38,5	16	24,5	9	11,5
31	Ödevler beni derslere karşı motive etmektedir	11	14,1	4	5,1	20	25,6	19	24,4	24	30,8

Lisans düzeyindeki öğrencilerin coğrafya bölümünde verilen ev ödevlerine yönelik tutumlarının incelendiği bu çalışmada, öğrencilere yöneltilen “Coğrafya ile ilgili ödevleri yapmaktan memnunum” maddesine verdikleri cevapların yüzdeleri incelendiğinde; katılıyorum, çok fazla katılıyorum ve tamamen katılıyorum, diyenlerin oranları toplamı %67,9 olarak çıkmaktadır. Buna karşılık, az katılıyorum veya katılmıyorum diyenlerin oranı %32,1 olarak çıkmaktadır. Bu yönü ile öğrencilerin yaklaşık üçte biri coğrafya ile ilgili ödevleri yapmaktan memnun değildir.

“Coğrafya ile ilgili ödevleri sıkıcı buluyorum” maddesine, öğrencilerin %39,7’si “katıldıklarını” veya daha yüksek düzeyde katılıyor olduklarını, ifade etmişlerdir. Öğrencilerin %59,3’ü ise buna az veya hiç katılmadıklarını belirtmişlerdir. Dolayısı ile öğrencilerin büyük bir kısmı ödevleri sıkıcı bulmamaktadır. Yine öğrencilerin önemli bir kısmı ödevleri hem sıkıcı bulmakta hem de ödev yapmaktan ötürü memnun kalmamaktadır.

Araştırmada öğrencilere yöneltilen “Verilen ödevlerin araştırmacı olmama katkısı var”, maddesine %74,4 oranında katılıyorum veya daha yüksek düzeyde katılıyorum, denilmiştir. Öğrencilerin yaklaşık dörtte biri ise buna katılmadıklarını ifade etmişlerdir. Bundan hareketle öğrencilere verilen ödevlerin araştırmaya destek olucu özelliğinin yüksek olduğu, fakat daha iyi ve araştırma açısından nitelikli ödevlerin seçilmesi gerektiği ortaya çıkmaktadır.

Araştırmadaki maddelerden birisi “Verilen ödevlerin öğrenmeye katkısı var” şeklinde olmuştur. bu maddeye öğrencilerin %70,5’i katılıyorum veya daha yüksek düzeyde katılıyorum, cevabını vermişlerdir. Bundan hareketle ödevlerin, öğrenmeyi destekleyici olduğu sonucuna varılabilir. Bununla birlikte %29,5’lik kısmın, öğrenmeyi desteklemediği, yönünde düşüncesi vardır. Bu açıdan, öğrencilere verilen ödevlerin öğrenmeye katkısının olduğu sonucuna varmak mümkün olmakla birlikte, ödevlerin öğrenmeyi daha çok destekleyici şekilde olması gerektiği sonucuna da varılmaktadır.

Tablo 1’in beş numaralı tutum sorusunda “Verilen ödevler dersleri daha iyi öğrenmeye fayda sağlıyor” maddesine yönelik verilen frekans ve yüzde değerleri yer almaktadır. Buna göre öğrencilerin %67,9’u verilen ödevlerin dersleri daha iyi öğrenmelerine katkı sağladığını düşünmektedir. Bu soru ile “Verilen ödevlerin öğrenmeye katkısı var” maddesi içerik bakımından önemli oranda benzeşmekte olduğu gibi verilen cevapların yüzdesi de örtüşmektedir. Buna göre öğrencilerin verilen ödevlerden daha yüksek düzeyde istifade edebilmesi için ödevler verilirken, öğrencilerin öğrenmelerini destekleyici olması ve dersleri daha iyi kavramalarını sağlaması gerektiğini özellikle dikkate almak gerekir.

Çalışmada öğrencilere yöneltilen “Ödevler, ders içerikleri ile uygun olmalıdır” maddesine, %89,7 oranında katılıyorum veya daha yüksek düzeyde katılıyorum, denilmiştir. Ödevler verilirken görülen dersin programı dikkate alınarak ve öğrencilerin görmekte olduğu konular dikkate alınarak verilmelidir. Bu durumda öğrencilerin daha yüksek düzeyde faydalanacakları aşıkardır.

Çalışmaya konu edilen bir diğer madde “Çok zor ev ödevleri verilmektedir” konusudur. Buna öğrencilerin %64,1’i katılıyorum veya daha yüksek düzeyde katılıyorum derken, az katıldıklarını veya katılmadıklarını ifade edenlerin oranı %35,9 olarak tespit edilmiştir. Diğer maddelerle de ilişkili olarak bu oranlar incelendiğinde öğrencilerin yaklaşık üçte biri ödev verilmesinden memnun olmadığı gibi ödevleri faydasız ve zor olarak değerlendirmektedir. Bu bakımdan ödevler verilirken, öğrencilerin seviyelerinin mutlaka dikkate alınması, hangi konularda ve nasıl ödevler verilmesi gerektiği, önemlidir. Her konunun ödev olarak verilmesi, nasıl yapılacağı hususunda bir yol göstericiliğin bulunmaması ve öğrencinin yapabilirlik düzeyi dikkate alınması gereken hususlar olarak ortaya çıkmaktadır.

Diğer bir tutum maddesinde öğrencilerin “Çok fazla ödev verilmektedir” konusundaki görüşleri tespit edilmek istenmiştir. Bu maddeye öğrencilerin %76,9’u katılıyorum veya daha yüksek düzeyde katılıyorum cevabını verirken, %23,9’u az veya hiç katılmadıklarını ifade etmişlerdir. Buna göre öğrencilerin yaklaşık dörtte üçü kendilerine fazla ödev verilmediği görüşündedir.

Araştırmaya öğrencilerin “Ev ödevleri coğrafya ile ilgili dikkat yeteneğimi artırdı” konusundaki görüşlerine de yer verilmiş olup, bu maddeye öğrencilerin %61,5’i katılıyorum veya daha yüksek düzeyde katılıyorum, cevabını vermişlerdir. Ancak öğrencilerin %38,5’lik bir bölümü buna ya hiç katılmadıklarını ya da az katıldıklarını, belirtmişlerdir. Bundan hareketle ödevlerin, öğrencilerin kısmen dikkat yeteneğini geliştirmeye yönelik olduğu sonucuna varılabilmektedir.

Araştırmaya konu edinilen bir diğer madde “Ödevleri derslerde sunmak faydalı olmaktadır”. Buna öğrencilerin en yüksek düzeyde %28,2’lik bir oran katılıyorum, cevabını vermişlerdir. Bununla

birlikte toplam olarak katılıyorum veya daha yüksek düzeyde katılıyorum, cevabını verenlerin oranı %60,3 düzeyinde kalmaktadır. Dolayısı ile öğrencilerin önemli bir kısmı, çeşitli nedenlere bağlı olarak, yapmış oldukları ödevleri ders esnasında arkadaşlarına sunmalarını ve derste anlatmalarını olumlu karşılamamaktadır. Bu konu ile ilgili olarak öğrencilere “Bazı ödevlerin sunu olarak hazırlanması faydalı olmaktadır” maddesine yer verilmiş ve öğrencilerin farklı bir yönden bu hususla ilgili düşünceleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu maddeye öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar incelendiğinde, katılıyorum (%29,5) ve az katılıyorum (%28,2) diyenlerin oranlarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Ancak katılıyorum veya daha yüksek oranda katılıyorum, cevabını verenlerin toplam oranı %56,4’te kalmaktadır. Bu oranlar da göstermektedir ki, bir kısmı ödevlerin sunu olarak (powerpoint sunusu) hazırlanmasını ve derste sunulması olumlu karşılarken, yine önemli bir bölümü faydalı bulmamaktadır.

Araştırmaya konu edinilen bir başka husus “Ödevler yapmamın öğrencilerin coğrafya alanında gelişmesini sağlayıp sağlamadığı” konusudur. Öğrencilerin en fazla oranla %30,8’i buna katıldıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca ödev yapmanın coğrafya alanında gelişmelerine katkı sağladığını düşünenlerin toplam oranı %70,5’tir. Buna az veya hiç katılmadıklarını belirtenlerin oranı ise %29,5’tir. Bundan hareketle önemli bir oranda coğrafya ödevleri, öğrencilerin gelişmelerine katkı sağlamaktadır. Bu hususla ilgili olarak, öğrencilere “Zor olmamak şartı ile mutlaka ödev verilmelidir” maddesi yöneltilmiştir. Bu iki maddeye verilen cevap oranları birbiri ile örtüşmektedir. Buna göre öğrencilere mutlaka ödev verilmelidir, cevabını olumlu karşılayanların oranı %69,2 iken, buna katılmayanların toplam oranı %31,8’dir. Buna göre öğrencilere, onların yapabilecekleri, gelişmelerine katkı sağlayacak nitelikte ve zor olmamak şartı ile ödev verilmelidir.

Araştırmaya konu olan maddelerden birisi “Coğrafya alanı ile ilgili de olsa, dersin konusuna göre ödev yapma arzum değişmektedir”. Bu hususta öğrencilerin toplamda %67,9’u bunun doğruluğunu ifade etmişlerdir. En büyük oranı ise %35,9 ile katılıyorum, diyenler oluşturmuştur. Buna karşılık az veya hiç katılmayanların toplam oranı %32,1 olarak çıkmıştır. Buna göre öğrencilerin yaklaşık üçte biri dersin konusuna göre, ödev yapma hususunda isteğinin değiştiğini, arttığını veya azaldığını ifade ederken, büyük bir kısmı coğrafya alanı içinde ödev yaparken ayırım yapmadığını ifade etmişlerdir.

Çalışmada yer verilen diğer bir husus öğrencilerin “Ödevleri yapmakta derse giren öğretimin üyesinin katkısı” ile ilgili düşünceleridir. Buna göre %88,5’i ödevi veren öğretim üyesinin katkısının olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Buna az katılıyorum veya hiç katılmıyorum, cevabını verenlerin toplam oranı ise sadece %11,5 düzeyindedir. Bu açıdan öğrenciler, ödevleri yaparken öğretim üyelerinin katkısı ile yapıldığında daha faydalı olacağını ve daha iyi sonuçlar elde edeceğini ifade etmişlerdir.

Ödev yaparken öğrencilerin hangi tür kaynakları kullandıkları da önemlidir. Bu amaca yönelik olarak öğrencilere internet, kütüphane ve kitaplar olarak üç başlık altında sorular yöneltilmiştir. Bunlardan “Ödevleri yaparken internette yararlanmaktayım” maddesine yönelik olarak, öğrencilerin %94,9’u katılıyorum veya daha yüksek düzeyde katılıyorum, demişlerdir. Bu verilerden hareketle öğrencilerin nerdeyse tamamı ödev hazırlama konusunda internetteki kaynaklara başvurduğu görülmektedir. Bu durum öğrencilerin teknolojiyi eğitim amaçlı kullanmaları yönüyle olduğu gibi hem güncel hem de çok çeşitli kaynakları kullanabilmeleri bakımından önemlidir.

Öğrencilere yöneltilen “Ödevlerimi yaparken kütüphaneden yararlanmaktayım” maddesine yönelik olarak, öğrencilerin %61,5’i katılıyorum veya daha yüksek düzeyde katılıyorum, cevabını vermişlerdir. Az veya hiç katılmadığını ifade edenlerin oranı ise %38,5’tir. Verilerde de görüldüğü gibi internette faydalanarak ödev yapma alışkanlığı kütüphaneden faydalanarak, ödev yapma oranından çok daha yüksek düzeydedir. Bu yönüyle kütüphanedeki coğrafya ile ilgili kaynakların artırılmasının yanında, kütüphane de ödev yapılabilir kaynakların artırılması faydalı olacaktır.

Öğrencilerin “Ödevlerimi yaparken kitaplardan yararlanmaktayım” maddesine yönelik olarak vermiş oldukları cevaplar incelendiğinde %79,5’i katılıyorum veya daha yüksek düzeyde katılıyorum, cevabını vermişlerdir. Bunlar içinde %39,7 ile katılıyorum, diyenler en yüksek düzeyde olanlardır. Bu çerçevede ele alındığında öğrenciler ödev yaparken en fazla internetteki kaynakları kullandıkları, sonra kitaplardan yararlandıkları ve en az da kütüphaneyi kullandıkları sonucuna varılmaktadır.

Öğrencilere yöneltilen “Öğretim üyesinin dersi anlatması yerine, ödev verip konuları öğrencilere anlattırması, konuyu anlamamı zorlaştırmaktadır” maddesine verilen cevaplar içinde en

yüksek oranı (%38,5) “çok fazla katılıyorum” oluşturmaktadır. Bu maddeye katılıyorum veya daha yüksek düzeyde katılıyorum, cevabını verenlerin toplam oranı %76,9’dur. Dolayısı ile öğrencilerin dörtte üçü, öğrenciler tarafından ödev çerçevesinde konuların anlatılmasını olumlu karşılamamakta ve dersleri öğretim üyelerinin anlatmasını istemekte, öğrenciler tarafından derste konuların anlatılmasını öğrenmeyi zorlaştırıcı olarak bulmaktadır. Ancak diğer bir maddede öğrencilerin “Öğrencilere ödev yaptırılmasını gereksiz olarak görüyorum” görüşleri tespit edilmek istenmiştir. Bu madde öğrencilerin, anket içinde %7,7 ile en düşük “tamamıyla katılıyorum” onayı verdikleri maddedir. Diğer yönden bu maddede öğrencilerin %37,2’si ödev verilmemesi gerektiğini ifade ederken, %62,8’i ödev verilmesini olumlu bulmuştur. Bu iki madde ele alındığında, öğrenciler önemli oranda ödev verilmesine olumlu bakarken, öğretim amaçlı olarak öğrencilere ödev verilmesi neticesinde sadece dersleri kendilerinin anlatması ve öğretim üyelerinin ders anlatarak öğrencilerin öğrenmelerine yardımcı olmamalarını desteklememektedirler. Dolayısı ile öğretim üyeleri her ne kadar ödev yaptırırsalar da ders işlenirken, dersleri öğrencilere anlattırmak yerine, kendilerinin anlatması gerekmektedir.

Öğrencilere yöneltilen “Ödevlerin, sınav notuna yansıtılmasını doğru buluyorum” ifadesine %76,9 oranında katılıyorum veya daha yüksek düzeyde katılıyorum, cevabı verilmiştir. Ayrıca öğrencilerin bu ankette “tamamıyla katılıyorum” şıkkı ile ilgili olarak % 28,2 ile en yüksek oranda çıkmıştır. Dolayısı ile öğrencilerin önemli bir oranda yapmış oldukları ödevlerin ders içerikleri ile örtüşmesini ve sınav notuna yansıtılmasını istemektedir. Öğrencilere yöneltilen (tablo 26) “Sınavlarda ödev konularından sorulmasını doğru buluyorum” ifadesine ise öğrencilerin %65,4’ü katılıyorum veya daha yüksek düzeyde katılıyorum, demişlerdir. Dolayısıyla öğrencilerin yaklaşık üçte birlik kısmı, ödev konuları ile ilgili sınav sorusunu yersiz bulmaktadır. Öğrenciler yapmış oldukları ödevlere emek harcadıklarından sınav notlarına yansıtılması isterken, her ödev konusunun sınavda yer almasını önemli bir oranda olumsuz bulmaktadır. Bunda öğrencilerin hazırlamış oldukları ödevleri, ayrıca sınıfta kendilerinin sunmalar, ancak bunun yeterince öğretici nitelikte olmaması öğrenciler için ayrıca bir yük olarak algılanmaktadır.

Araştırmada “Ödev yapmak çok fazla zaman almaktadır” konusuna yer verilmiştir. Buna öğrencilerin %78,2’si katılıyorum veya daha yüksek düzeyde katılıyorum, cevabını vermişleridir. Özellikle “çok fazla katılıyorum”, diyenlerin oranı %50 olması dikkat çekmektedir. Dolayısı ile öğrencilerin yoğun şekilde ödev yaptıkları ve zamanlarının önemli bir kısmını ödev hazırlamakla geçirdikleri görülmektedir.

Çalışmada yer verilen hususlardan bir tanesi “ödevler araştırma ağırlıklı olmalıdır” konusudur. Buna öğrencilerin %85,9’u katılıyorum veya daha yüksek oranda katılıyorum, cevabını vermişleridir. Dolayısı ile öğrencilerin büyük kısmı ödevler verilirken, araştırmaya yönelik olmasını istemektedir. Bu durum akademik nitelik ve bilimsel olarak öğrencilerin gelişimleri açısından önemlidir. Dolayısı ile öğrenciler araştırma yapmayı büyük oranda istemekte ve kendilerinin araştırmacı olarak yetiştirilmelerini desteklemektedirler.

Araştırmada, verilen ödevlerin öğrencileri derslere karşı öğrenmeye hazırlayıcı olup olmaması gerektiği sorulmuştur. Buna verilen cevapların %94,9 gibi çok büyük oranı, katılıyorum veya daha yüksek oranda katılıyorum, şeklinde olmuştur. Buna katılmıyorum veya hiç katılmıyorum, cevabını verenlerin oranı ise sadece %5,1’de kalmıştır. Dolayısı ile verilen ödevler öğrencilerin konuları öğrenmeleri açısından hazırlayıcı olma niteliğini taşımaktadır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Yapılan çalışmanın verilerinden hareketle lisans düzeyinde coğrafya eğitimi alan öğrencilerin yaklaşık üçte biri coğrafya ile ilgili ödevleri yapmaktan memnun değildir. Bu durum üzerinde çeşitli unsurların etkili olduğu şüphesizdir. Bununla birlikte öğrencilerin büyük bir kısmı ödevleri sıkıcı bulmamakta, bir kısmı ise ödevleri sıkıcı bulmaktadır. Ancak şunu belirtmek gerekir ki, bazen sıkıcı da olsa akademik bilgi edinmek için insanın çalışması ve yeterli birikimi elde etmesi gerekir.

Çalışmada öğrencilerin araştırmayı destekleyici ödevler verilmesini olumlu buldukları sonucuna varılmıştır. Bu açıdan ödevlerin, araştırma yönü yüksek ve geliştirici nitelikte olması gerekliliği vardır. Ayrıca öğrenciler, ödevlerin öğrenmeyi destekleyici mahiyetinin bulunmasını olumlu karşılamaktadır. Bu bakımdan ödevler verilirken araştırma ve öğrenme özelliklerinin bulunması gerekliliği vardır. Diğer yönden öğrencilerin ödevlerden yüksek seviyelerde istifade edebilmesinde dersleri daha iyi kavraması gerektiği sonucuna varılmıştır. Bunun yanında öğrenciler ödevlerin, ders içerikleri ile uygun olmasını ve ödevler verilirken yapılan derslerin dikkate alınmasını

faydalı bulmaktadır. Diğer maddelerle de ilişkili olarak bir çıkarım yapıldığında, öğrencilerin bir kısmı ödev verilmesinden memnun olmadığı gibi ödevleri faydasız ve zor olarak değerlendirirken, az da olsa bir kısmı kendilerine fazla ödev verildiği görüşündedir. Dolayısı ile öğrencilerin bir kısmı ödevleri yaparken zorlanmamakla birlikte, bir kısmı ödev için fazla zaman yetirmekte ve verilen ödevleri kendi seviyesine uygun bulmamaktadır. Elde edilen bulgular Ekici ve Akdeniz'in (2018) yapmış oldukları çalışma ile örtüşmektedir. Bu çalışmalarda da, ödevlerin yoğun bir şekilde ve öğrencilerin istekleri dikkate alınmadan verilmesinin, motivasyonu olumsuz etkilediği bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bakımdan ödevlerin, öğrencilerin seviyesine uygun olması gerekir. Nasıl ödevler verileceği üzerinde düşünülerek, faydalılık esas alınarak ve yapılabilirliğine dikkat edilerek verilmelidir. Özellikle derste yer alsa da her konunun ödev olarak verilmemesi, nasıl yapılacağı hususunda bir yol göstericilik ve rehberliğin yapılması gerekliliğinin olduğu sonucuna varılmış, öğrencilerin ödevi özellikle yapabilirlik düzeyinin dikkate alınması gerektiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Yapılan araştırma neticesinde ödevlerin, öğrencilerin önemli bir kısmının dikkat yeteneğini geliştirmeye katkı sağladığı görülmüştür. Bu madde çerçevesinde konuya yaklaşıldığında, ödevlerini özenle, araştırarak yapılabilen ve bıkkınlık göstermeyen tarzda olması gerekmektedir. Bu çerçevede nitelikli ödevlerin öğrencilerin hem öğrenme düzeylerini hem de coğrafya konuları üzerindeki dikkat yeteneklerini geliştirdiğini söylemek mümkündür.

Araştırmada, öğrencilerin önemli bir kısmı, çeşitli nedenlere bağlı olarak, yapmış oldukları ödevleri ders esnasında arkadaşlarına sunmalarını ve derste anlatmalarını olumlu karşıladıklarını ifade etmişlerdir. Dolayısı ile öğrencileri bir kısmı ödevlerin sunu olarak (powerpoint sunusu) hazırlanmasını ve derste sunulması faydalı bulmaktadır. Ancak öğrencilerin önemli bir bölümünün bunu faydalı bulmaması, öğretim üyelerinin dersleri sadece öğrencilere anlattırması, öğrencilerin birçoğunun anlatım yeteneklerinin henüz tam olarak gelişmemiş olması ile de ilgilidir. Dolayısı ile öğrencilerin anlamakta ve anlatmakta zorlandığı ve isteksiz olduğu konularda, ödev ya hiç verilmemesi ya da çok özen göstererek bilinçli bir şekilde verilmesi gerekmektedir.

Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgulardan birisi, coğrafya ödevlerinin, öğrencilerin gelişimlerine katkı sağladığı yönündedir. Bu hususla ilgili olarak, öğrencilere, zor olmamak şartı ödev verilip verilmemesi gerekliliği sorulmuş ve bunun neticesine göre öğrenciler, onların yapabilecekleri, gelişmelerine katkı sağlayacak nitelikte ve zor olmamak şartı ile ödev verilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

Araştırma neticesine göre öğrencilerin büyük bir kısmı coğrafya alanı çerçevesinde olması şartıyla, ödev yaparken ayırım yapmamaktadır. Ancak az da olsa bir kısmı dersin konusuna göre, ödev yapma hususunda isteğinin değiştiğini, arttığını veya azaldığını ifade etmişlerdir. Bu durum öğrencilerin coğrafya ile ilgili de olsa, kendilerinin ilgisinin daha yüksek olduğu, fiziki coğrafya, beşerî coğrafya veya bölgesel coğrafya gibi konuları tercih etmeleri ile ilgili olabilir. Diğer yünden öğrenciler, ödevleri yaparken öğretim üyelerinin katkısı ile yapıldığında daha faydalı olacağını ve daha iyi sonuçlar elde edeceğini ifade etmişlerdir.

Çalışmada yer verilen konulardan birisi ise öğrencilerin ödev hazırlarken internet, kitap veya kütüphaneyi ne oranda kullandıklarını tespit etmeye yönelikti. Bu çerçevede, öğrencilerin neredeyse tamamı ödev hazırlama konusunda internetteki kaynaklara baş vurmaktadır. Arıkan ve Altun'un (2007) araştırması ile bu çalışmanın verileri örtüşmekte olup, her iki çalışmanın sonuçlarına göre öğrencilerin büyük bir bölümünün ödevlerini yaparken internete başvurdukları görülmektedir. Bu durum öğrencilerin teknolojiyi eğitim ve öğrenme amaçlı kullanmalarını göstermektedir. Ayrıca internetteki güncel coğrafya kaynaklarından öğrencilerin gerektiğinde istifade edebileceklerini göstermektedir. Ödevler verilirken, internette daha önce yapılmış, doğrudan indirip teslim etmeyi özendirici olmaktan uzak ve öğrencinin analiz ve yorumlarını içeren nitelikte olmasına özen göstermelidir (Sarıöz, 2011).

Bunun yanında internetten faydalanarak ödev yapma alışkanlığı kütüphaneden faydalanarak ödev yapanlardan çok daha yüksek düzeydedir. Bu yönüyle kütüphanedeki coğrafya ile ilgili kaynakların artırılmasının ve kütüphanedeki ders çalışma yeterliklerinin artırılması faydalı olacaktır. Bu neticeler göre öğrenciler, ödev yaparken en fazla internetteki kaynakları kullanmakta, sonra kitaplardan yararlanmakta ve en az da kütüphaneyi kullanmaktadır. Ayrıca öğrencilerin önemli bir sorunu ödev yaparken kaynak bulma sorunu yaşamalarıdır. Bu durum Bal'ın (2012) yapmış olduğu çalışmadaki öğrencilerin zaman ve kaynak sorunu yaşadıklarını bulgusuyla örtüşmektedir (Kapıkıran ve Kıran (1999). Dolayısı ile ödev verilirken, ödevin yapılabilme süresinin yeterli olmasını, kaynak bulunurluğunu ve ödevin yapılabilirliğini dikkate almak gerekir.

Araştırma neticesine göre öğrenciler, ödevlerin sınav notlarına yansıtılmasına önemli oranda olumlu baksa da her ödev konusuna sınavlarda yer verilmesini istememektedir. Diğer yünden öğrenciler, yoğun olarak ödev yaptıklarını ve zamanlarının önemli bir kısmını ödev hazırlamakla geçirdiklerini ifade etmişlerdir. Bundan hareketle, öğrencilerin bütün zamanını almayan, onlara gezme, eğlenme ve spor gibi sosyal aktivitelere de zaman bırakılacak düzeyde ödev verilmesi gerekir. Öğrencileri bıkkınlık düzeyinde ödevlerle uğraşmaya sevk eden çalışmalar, öğrenme ve istekliliği de olumsuz etkilemektedir. Öğrenciler bunun yerine ödevlerin, konuları öğrenmeleri açısından hazırlayıcı olma niteliği taşıması gerektiğini ifade etmektedirler. Diğer yünden, ödevlerin kontrol edilmesi ve dönütler verilmesi öğrencilerin çalışma, araştırma, öğrenme ve nitelikli ödevler yapma düzeylerine fayda sağladığı ve aynı zamanda bu yönüyle Aladağ ve Doğu'nun (2009) çalışmaları ile örtüştüğü görülmüştür. Dolayısı ile sadece ödev vermek ve bunları kontrol edip bırakmak yerine; öğrencilere yapmış oldukları ödevdeki olumlu ve olumsuz yönleri açıklamak, daha iyi nasıl çalışmalarını nasıl yapabileceklerini izah etmek sonraki ödevlerin niteliğini olumlu etkilemektedir.

Yapılan çalışmadan hareketle bir takım öneriler getirmek mümkündür. Bunları özetleyecek olursak;

- Dersler işlenirken sıkıcılıktan uzak olmaya özen göstermek gerekir. Bu bağlamda çeşitli araç gereçlerin ve farklı öğretim yöntemlerinin ders işlenişinde kullanılması faydalı olacaktır.
- Ödevler verilirken öğrencilerin gelişimi göz önünde buldurulmalı, araştırma gerektiren, yaparak öğrenme ve tecrübe elde etmeye yönelik ödevler verilmelidir.
- Ödevler öğrencilerin seviyesine uygun olarak ve yapabilecekleri düzeyde olmalıdır. Öğrencilerin seviyesinin üstünde olan ve faydası az ama çok fazla zaman alıcı ödev tarzlarından sakınmak gerekir.
- Verilen ödevlerin sınıf ortamında anlatırılması, öğrencinin bir takım yeteneklerinin gelişmesi bakımından gereklidir. Bununla birlikte dersin odak noktasına öğrencilerin anlatımına dayanan ve diğer öğrencilerin öğrenmesini engelleyen yöntemleri koymaktan sakınılması gerekir. Bu bağlamda konun özelliğine göre bilimsel derinliği olan, temel ve önemli konuları mutlaka derse giren öğretim üyesinin anlatması gereklidir.
- Yapılan ödevler, dersin öğretim üyesi tarafından kontrol edilmeli, doğrular, eksikler ve yanlışlar mümkün olduğunca öğrencilere açıklanmalıdır. Bu bağlamda motivasyonu yükseltmek ve yapılan ödevlerin anlamsız olmadığı algısını oluşturma için öğrencilere ödevler ile ilgili dönütler verilmesi gerekir.
- Ödevler araştırmaya yönelik, becerilerin geliştirilmesine uygun ve öğrencilerin öğrenmesine katkı sağlayıcı olmalıdır.
- Konular kullanışlı bir tarza sahip olmalı ve güncel verilere bilgilere ulaşmaya yönelik olmalıdır.
- Ödevler çok fazla, çok zaman alıcı ve çok zor olmamalıdır. Ayrıca hazırcı, kopyacı ve baştan savmacılığı özendirici yaklaşımlardan uzak olmalıdır.

KAYNAKLAR

- Aladağ, C. & Doğu, S. (2009). Fen ve teknoloji dersinde verilen ödevlerin öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2, 16-23.
- Arıkan, Y.D., & Altun, E. (2007). Sınıf ve okulöncesi öğretmen adaylarının çevrimiçi ödev sitelerini kullanımına yönelik bir araştırma. *İlköğretim Online*, 6(3), 366-376.
- Aydın, F. (2011). Coğrafya dersinde verilen ev ödevlerine ilişkin öğrenci görüşler. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 27-41.
- Bal, A. P. (2012). İlköğretim öğrencilerinin matematik dersi performans görevi hazırlama sürecine ilişkin görüşleri ve yaşadıkları sorunlar. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2 (1), 11-24.
- Baş, T., & Akturan, U. (2017). *Sosyal bilimlerde bilgisayar destekli nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Benli, E., & Sankaya M. (2012). Fen ve teknoloji dersinde verilen ödevlere yönelik ilköğretim 2. kademe öğrencilerinin sınıf düzeyleri ve cinsiyete göre görüşlerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(2), 489-502.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). Anket geliştirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (2), 133-151.
- Calp, Ş. (2012). İlköğretimde ev ödevi beşinci sınıf öğrencilerinin algıları. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi – USBED*, 1 (2), 120-136.
- Cooper, H., Lindsay, J.J., & Nye, B. (2000). Homework in the home: how student, family, and parenting-style differences relate to the homework process. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 464-487.
- Doğanay, H. (2002). *Coğrafya öğretim yöntemleri*. İstanbul: Aktif Yayınları.
- Durmuş, B., Yurtkoru, E. S., & Çinko, M. (2016). *Sosyal bilimlerde spss ile veri analizi*. İstanbul: Beta.
- Duru, S., & Çoğmen, S. (2017). İlkokul ve ortaokul öğrencileri ile velilerin ev ödevlerine yönelik görüşleri, *İlköğretim Online*, 16(1), 354-365.
- Ekici, G., & Akdeniz, H. (2018). Lise öğrencilerinin ödev kavramına ilişkin metaforik algılarının incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (25), 135-16.
- Ektem, I. Ş., & Yıldız, S. B. (2017). İngilizce ev ödevlerine yönelik öğretmen görüşleri. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26 (3), 78-91.
- Ergün, M., & Özdaş, A. (1997). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. İstanbul: Kaya Matbaacılık.
- Ersoy, A., & Anagün, Ş. S. (2009). Sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji dersi ödev sürecine ilişkin görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 3 (1), 58-79.
- Gedik, N., Altıntaş, E., & Kaya, H. (2011). Fen ve teknoloji derslerinde verilen ev ödevleri hakkındaki öğrenci görüşleri. *Jurnal of European Education*, (1), 6-13.
- Güneş, F. (2014). Eğitimde ödev tartışmaları. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3, (2), 1 - 25.
- Güneş, H. (2015). Eğitim bilimleri terimleri sözlüğü. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Hong, E., & Milgram, R. M. (2000). *Homework: motivation and learning preference*. London: Bergin & Garvey Publication.
- İlgar, Ş. (2005). Ev ödevlerinin öğrenci eğitimi açısından önemi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 119-134.
- Kapıkıran, Ş., & Kıran, H. (1999). Ev ödevinin öğrencinin akademik başarısına etkisi. *PAÜ, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5, 54-60.
- Küçük, O. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Bursa: Ekin Yayınevi.
- Özdemir, Y. (2015). Ortaokul öğrencilerinde okul tükenmişliği: ödev, okula bağlılık ve akademik motivasyonun rolü. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 27-35.
- Öztürk, M. (2014). *Coğrafya eğitiminde araştırma*. Ankara: Pegem Akademi.
- Painter, L. (2003). *Homework*. New York: Oxford University Press.
- Sarısoz, O. (2011). Ortaöğretim öğrencilerinin kimya derslerinde verilen ev ödevleri hakkındaki düşüncelerinin değerlendirilmesi. *Electronic Journal of Vocational Colleges*, 2, 80-87.
- Şeref, İ., & Varışoğlu B. (2015). İlköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi ödevleri hakkında görüşleri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4, 93-105.
- Tertemiz, N. I. (1991). Ödevin başarıya etkisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 81, 33-45.
- Turanlı, A. S. (2007). Gerçek bir ikilem: ödev vermek ya da vermemek. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1, 136-154.
- Ünlü, M. (2014). *Coğrafya eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Vatterott, C. (2009). *Rethinking homework: best practices that support diverse needs*. New York: Ascd.

Yücel, A. S. (2004). Ortaöğretim düzeyindeki öğrencilerin kimya derslerinde verilen ev ödevlerine karşı tutumlarının incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24 (1), 147-159.

Hayat Bilgisi Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi (1926-2018)***Evaluation of Life Science Curricula (1926-2018)*****Selçuk ATİK¹, Necdet AYKAÇ²**

Öz: Bu çalışmada, Cumhuriyetin kuruluşundan itibaren uygulanan 1926, 1936, 1948, 1968, 1998, 2005, 2009, 2015, 2017 ve 2018 Hayat Bilgisi dersi öğretim programlarının, eğitim programlarının öğelerini oluşturan hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme öğeleri esas alınarak değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yaklaşımı kullanılmıştır. Araştırma verileri, doküman incelemesi yöntemi ile elde edilmiş ve betimsel analiz ile çözümlenmiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre; 1926, 1936, 1948 ve 1968 programlarında dönemin ihtiyaç ve beklentilerine göre genel hedeflerin belirlendiği görülmektedir. Hedeflerin ifadesinde 1998 programında davranışçı yaklaşım, 2005 ve sonrasındaki programlarda yapılandırmacı yaklaşım etkilidir. 1926, 1936, 1948 ve 1968 programlarında içerik yoğunken, 1998 ve sonraki programlarda içeriğin yoğunluğu kısmen azaltılmıştır. Öğrenme-öğretme sürecinde, 2005 öncesindeki programlarda öğretmen merkezli bir süreç egemenken, 2005 ve sonrasındaki programlarda, yapılandırmacı yaklaşımın etkisiyle öğrenci merkezli bir süreç gözlenmektedir. Ölçme-değerlendirme boyutunun 1998 programına kadar ihmal edildiği, 1998 ve sonraki programlarda ise daha fazla önem verildiği söylenebilir.

Anahtar sözcükler: Hayat bilgisi, öğretim programı, program değerlendirme

Abstract: The aim of this study is to evaluate the Life Science curricula used from 1926 to 2018, on the basis of the four basic elements of education programs. This is a qualitative research. The data were obtained by using document analysis and analyzed with descriptive analysis approach. According to the findings of the study; in pre-1998 programs, general objectives were determined according to the needs and expectations of the period. Behavioral approach in the 1998 program, and a constructivist approach in the 2005 and later programs are effective in the expression of objectives. While the content was intensive in pre-1998 programs, it was partially reduced in 1998 and later programs. While the learning-teaching process is teacher-centered in pre-2005 programs, a student-centered process is observed in 2005 and later programs. The measurement-evaluation has been neglected until the 1998 program, and that it is given more importance in 1998 and later programs.

Keywords: Life science, curriculum, curriculum evaluation

EXTENDED ABSTRACT**Introduction**

In the first three classes of primary education, the Life Science course, which is at the center of teaching, enables the student to learn the events and facts starting from his / her close environment and to recognize the culture of the society in which he lives. For this reason, Life Science course is an important lesson for students who are new to primary education. In this course, the student examines the natural and social environment in which he / she is involved. Self-knowledge, to understand the environment and the events occurring in the environment, finding ways to live better, the location of the surrounding objects and how to use it is provided to know (Sahin, 2009).

With the declaration of the Republic, there was a need for innovations in the field of education. Education system of the Republic has been tried to be created. Some changes have been made to the programs implemented in schools in order to create the society that the newly established state needs and to train the human type. For this purpose, program development studies were started in 1924. In accordance with the expectations and needs of the period, the changes in the primary school programs were made in the following years and the Life Science curriculum was also affected by these changes.

The Life Science course took place in the 1926 primary school program for the first time and was taught as a pivot course in the first three classes of primary school since 1926. In the following years, 1936, 1948, 1968, 1998, 2005, 2009, 2015, 2017 and 2018 programs were prepared.

In this research, it was aimed to evaluate the Life Science curricula of 1926, 1936, 1948, 1968, 1998, 2005, 2009, 2015 and 2017, which have been implemented since the establishment of the

¹ Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye, s.atik48@hotmail.com, ORCID ID:0000-0002-3732-7803

² Doç. Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Muğla - Türkiye, necdetaykac@hotmail.com, ORCID ID:0000-0001-8020-713X

Republic, are based on the four basic elements of education programs: goals, content, learning-teaching process and measurement-evaluation. For this purpose, it has been tried to examine the changes in the historical process in the context of goals, content, learning-teaching process and measurement-evaluation of Life Science curriculum. This study is important in order to evaluate the change in the Life Science curriculum with a holistic approach and to source future program development activities by taking the positive aspects of the past.

Method

Qualitative research approach was used in the research. The data of the research was obtained by using the document analysis of the data collection methods in qualitative research. 1926, 1936, 1948, 1968, 1998, 2005, 2009, 2015 and 2017 Life Science curricula accepted by the Ministry of National Education were used as the documents. The obtained data were analyzed with descriptive analysis approach and classified under goals, content, learning-teaching process and measurement-evaluation dimensions.

Result and Discussion

According to the findings obtained in the research, it is seen that there are significant changes in the four dimensions of the programs. In the 1926, 1936, 1948 and 1968 programs, the general objectives of the Life Science course were determined according to the needs and expectations of the period. For the first time in the 1998 program, not only the general objectives of the course, but also the objectives and target behaviours belonging to the classes have been written. Behavioral approach in the 1998 program, and a constructivist approach in the 2005 and later programs are effective in the expression of objectives. Although there was intense content in the 1926, 1936, 1948, 1968 programs, the content intensity in the 1998 and later programs was partially reduced.

In the learning-teaching process, a teacher-centered process dominated the programs prior to 2005, and in 2005 and later programs, a student-centered process was observed with the effect of constructivist approach. In the 2005/2009 programs, the learning-teaching process is the most critical element of the program. Therefore, detailed explanations have been made about the process. The student-centered program is enriched with activities. In 2015, 2017 and 2018 programs, several explanations were made instead of detailed explanations regarding the implementation of the program. Activity examples have been removed.

It can be said that the measurement-evaluation dimension has been neglected until the 1998 program, and that it is given more importance in 1998 and later programs. In the 1998 program, the measurement and evaluation dimension was included for the first time. In the program, the conception of product evaluation is dominant. It is stated that observation form can be used with classical measurement and evaluation tools, teachers can prepare measurement question / observation form by using the table of specifications and can vary the measurement tools. In the programs prepared in 2005 and later, the conception of product and process evaluation was adopted with the effect of constructivist approach. In these programs, classical measurement and evaluation tools as well as alternative / multiple measurement and evaluation approaches have been used.

As a result, it is seen that significant changes have been made in the elements of Life Science education programs from 1926 until today. It can be said that the foundations of some changes which have been shown as new to our educational world by constructivist approach existed in the past programs. For this reason, while developing new programs with program development studies, having a cumulative point of view that combines past positive practices can provide more qualified and functional programs.

GİRİŞ

Temel eğitimin ilk üç sınıfında, öğretimin merkezinde olan Hayat Bilgisi dersi, öğrencinin, yakın çevresinden başlayarak olay ve olguları öğrenmesini, içinde yaşadığı toplumun kültürünü tanımasını sağlaması nedeniyle, ilköğretime yeni başlayan öğrenciler için önemli bir derstir. Hayat Bilgisi dersi; öğrencinin ruhunu dikkate alarak doğal ve toplumsal çevresiyle uyumunu sağlayan, yaparak yaşayarak öğrenme yoluyla öğrenciyi doğal yaşamla ilgili yararlı bilgilerle donatan, öğrenciyi hayata ve bir üst öğrenim basamağına hazırlayan, öğrenci merkezli, disiplinler arası bir derstir (Tay ve Yıldırım, 2013; Ocak ve Beydoğan, 2005). Bu dersle, çocuğun içinde bulunduğu doğal ve toplumsal çevreyi incelemesi, çevresinde meydana gelen olayları anlaması, çevresindeki eşyaların yerlerini ve bunları nasıl kullanacağını bilmesi, daha iyi yaşama yollarını bulması ve kendini tanıması sağlanır (Şahin, 2009).

Cumhuriyetin ilanından sonra, diğer alanlarda olduğu gibi, eğitim alanında da yeniliklerin yapılmasına ihtiyaç duyulmuştur. 1924 yılında çıkarılan Tevhid-i Tedrisat Kanunu (Öğretimin

Birleştirilmesi) ile öğretim kurumlarının tamamı Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlanmış ve Cumhuriyetin eğitim sistemi oluşturulmaya çalışılmıştır. Bununla birlikte, yeni kurulan devletin ihtiyaç duyduğu toplumu yaratmak ve insan tipini yetiştirmek için eğitim programlarında bazı değişiklikler yapılmıştır. Bu amaçla 1924 yılında program geliştirme çalışmalarına başlanmıştır. Dönemin beklentilerine ve ihtiyaçlarına uygun olarak ilerleyen yıllarda da ilkökul programlarında değişiklikler yapılmış ve Hayat Bilgisi öğretim programları da bu değişikliklerden etkilenmiştir.

Cumhuriyetin ilk programı olan 1924 İlk Mektepler Müfredat Programı'nda Hayat Bilgisi dersi yer almamakta; ancak o dönemde verilen Tarih, Coğrafya, Tabiat Tetkiki (Doğa İncelemesi), Ziraat, Hıfzıssıhha (Sağlık Bilgisi), Muhasabat-i Ahlakiye (Ahlak Sohbetleri) ve Malumat-i Vataniyye (Yurttaşlık Bilgisi) derslerinin kapsamı Hayat Bilgisi dersinin kapsamı ile oldukça benzerlik göstermektedir (Bıkmaz, 2013a). 1924 programının, geniş bir zamanda, verimliliği test edilmiş yeni bir müfredat hazırlanmaya kadar kullanılması kabul edilmiştir. İki yıllık bir uygulamadan sonra, 1924 programı önemli ölçüde yenilenerek 1926 İlkmektepler Müfredat Programı yapılmıştır (Aslan, 2011). Bu müfredatta, 1924'te Türkiye'ye davet edilen John Dewey'in eğitim sistemimizle ilgili hazırladığı raporunda önemle bahsettiği "hayat bilgisi, toplu tedarik ve iş okulu" kavramlarına yer verilmiştir (Şahin, 2009). "Toplu Tedris" ilkesi gereğince hayata dair pek çok konu ilk üç sınıf içerisinde (1-3.sınıflar) birleştirilmiş ve Hayat Bilgisi adı altında yeni bir ders, 1926 İlkmektepler Müfredat Programı'nda yer almıştır (Bıkmaz, 2013b). Uygulanacak olan programlar ile yaşam arasında bağ kurulması gerektiğini belirten John Dewey'in görüşlerinin etkisiyle hazırlanan programlarda, Hayat Bilgisi dersi önemli bir yere sahip olmuş ve ilkökulun ilk üç sınıfında mihver ders olarak kabul edilmiştir (Tay ve Baş, 2015).

1926 yılından itibaren ilkökulun ilk üç sınıfında mihver ders olarak okutulan Hayat Bilgisi dersi için dönemin beklenti ve ihtiyaçları doğrultusunda birtakım değişiklikler yapılarak, 1936, 1948, 1968, 1998, 2005, 2009, 2015, 2017 ve 2018 programları hazırlanmıştır. Zaman içerisinde programların öğelerinde yapılan değişikliklerle birlikte, dersin haftalık ders saatlerinde de değişiklik yapıldığı görülmektedir. Cumhuriyetin kuruluşundan itibaren uygulanan Hayat Bilgisi öğretim programlarındaki haftalık ders saatleri Tablo 1'de verilmiştir (Maarif Vekâleti [MV], 1930; Kültür Bakanlığı [KB], 1936; Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 1948, 1969; Vural, 2003, 2005; MEB, 2009, 2015, 2017, 2018).

Tablo 1. Programlara göre Hayat Bilgisi dersinin haftalık ders saatleri

Programlar	1.Sınıf	2.Sınıf	3.Sınıf	Toplam
1926	4	4	4	12
1936	5	6	7	18
1948	5	6	7	18
1968	200 dk (60+60+40+40)	240 dk (60+60+60+60)	240 dk (60+60+60+60)	680 dk (12)
1998	5	5	5	15
2005-2009	5	5	5	15
2015	4	4	3	11
2017	4	4	3	11
2018	4	4	3	11

Tablo 1 incelendiğinde, Hayat Bilgisi dersi haftalık ders saatlerinin bazı programlarda değiştiği görülmektedir. 1926 programında haftada 12 ders iken, 1936 ve 1948 programlarında %50 artışla haftada 18 derse çıkarılmıştır. 1968 programında esnek davranılarak, haftalık işlenmesi gereken zaman üzerinden ders cetveli hazırlanmıştır. Haftada 1.sınıflar için 200 dakika, 2. ve 3.sınıflar için 240 dakika Hayat Bilgisi dersi işlenmesine karar verilmiştir. Sonraki programlarda tekrar eski sisteme dönmüş; 1998, 2005 ve 2009 programlarına haftada 15; 2015, 2017 ve 2018 programlarına haftada 11 saat Hayat Bilgisi dersi konulmuştur. Hayat Bilgisi dersinin haftalık ders saatlerinde son hazırlanan programlar ile birlikte % 27 düşüş olduğu, haftalık ders saatlerinin azaldığı dikkati çekmektedir.

Hayat Bilgisi öğretim programı ile ilgili alanyazın incelendiğinde, Hayat Bilgisi öğretim programlarının değerlendirilmesi konusunda çalışmalar yapıldığı görülmektedir (Alak, 2011; Aykaç, 2011; Belet, 1999; Demir, 2016; Gümüş ve Aykaç, 2012; Güven, 2010; Özden, 2006; Öztürk ve Kalafatçı, 2017; Şahin, 2009; Şahin, 2017; Tay ve Baş, 2015; Uğur, 2006). Bu çalışmalar incelendiğinde programların değerlendirilmesinin daha çok öğretmen görüşlerine göre ya da belli programların karşılaştırılmasına yönelik olduğu görülmektedir. Bu araştırmada ise, Hayat Bilgisi öğretim programlarının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme boyutlarında, tarihsel süreç içerisinde uğradığı değişiklikler ele alınmaya çalışılmıştır. Yaşanan dönemin ihtiyaçlarına ve beklentilerine uygun olarak

Hayat Bilgisi öğretim programlarının geçirdiği değişimi, bütüncül bir yaklaşımla değerlendirmek, geçmişin de olumlu yanlarını alarak, gelecekteki program geliştirme çalışmalarına kaynaklık etmek adına, bu çalışma önem arz etmektedir. Bu boyutuyla bakıldığında detaylı bir analiz ürünü olan araştırmanın, Hayat Bilgisi öğretim programları hakkında alanyazında yapılacak araştırmalara katkı sunabileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırmanın genel amacı, Cumhuriyetin kuruluşundan itibaren uygulanan 1926, 1936, 1948, 1968, 1998, 2005, 2009, 2015, 2017 ve 2018 Hayat Bilgisi öğretim programlarının, eğitim programlarının temel öğelerine göre değerlendirilmesidir. Bu amaçla Hayat Bilgisi öğretim programlarının,

- Hedef,
- İçerik,
- Öğrenme-öğretme süreci,
- Ölçme-değerlendirme öğeleri açısından geçirdiği değişikliklerin karşılaştırmalı olarak ele alınması amaçlanmıştır.

YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada Hayat Bilgisi programlarını, program öğelerine göre değerlendirmek amacıyla nitel araştırma yaklaşımı kullanılmış, programlar karşılaştırmalı olarak program öğelerine göre betimlenmiştir. Nitel araştırma, sayısal olmayan kelime, resim, imge gibi nitel verilerin toplandığı ampirik bir araştırmadır (Christensen, Johnson ve Turner, 2015). Nitel araştırmada doküman incelemesi, görüşme ve gözlem gibi nitel veri toplama yöntemleri kullanılır. İzlenen nitel sürecin sonunda, algılar ve olaylar, doğal ortamlarında bütüncül bir biçimde ortaya konmaya çalışılır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

2.2. Verilerin Toplanması

Araştırma verilerinin elde edilmesinde doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırma konusu hakkında bilgileri içeren yazılı materyallerin analizi ile gerçekleştirilir. Tek başına ya da diğer veri toplama yöntemleri ile birlikte nitel araştırmada kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Doküman incelemesi, program kayıtları, yazışmalar, resmi yayınlar, günlükler, açık uçlu anketlere verilen cevaplar vb. dokümanların incelenmesini kapsar (Patton, 2014). Bu çalışmada Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan 1926, 1936, 1948, 1968, 1998, 2005, 2009, 2015, 2017 ve 2018 Hayat Bilgisi öğretim programları doküman olarak kullanılmıştır.

2.3. Verilerin Analizi

Araştırma verileri, betimsel analiz yaklaşımı ile çözümlenmiştir. Bu yaklaşıma göre veriler, önceden belirlenmiş olan temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Veriler sunulurken, araştırma soruları ile ortaya konulan temalara göre düzenlenebilir. Betimsel analizde amaç, düzenlenmiş ve yorumlanmış olarak bulguları okuyucuya sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışmada betimsel analiz ile Hayat Bilgisi öğretim programlarının, program öğelerinde ne gibi değişiklikler olduğu belirlenmeye çalışılmıştır.

BULGULAR

Cumhuriyetin ilanından günümüze kadar kullanılan Hayat Bilgisi öğretim programlarının analizi ile elde edilen veriler, tarihsel süreçteki değişiklikler dikkate alınarak incelenmiş ve program öğeleri kapsamında aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

3.1. Hayat Bilgisi Öğretim Programlarında Hedefler

Hayat Bilgisi öğretim programlarının hedeflerinde, dönemin beklentilerine ve ihtiyaçlarına uygun olarak değişiklikler yapılmıştır. Hedeflerde gerçekleşen bu değişiklikler Tablo 2’de verilmiştir (MV, 1930; KB, 1936; MEB, 1948, 1969; Vural, 2003, 2005; MEB, 2009, 2015, 2017, 2018).

Tablo 2. Programların hedeflerinde meydana gelen değişiklikler

Program	Hedeflerdeki Değişiklikler
1926	9 hedef vardır. Çocuğun yakın çevresinde olup bitenlerin bilgisi, inceleme ve gözlem yeteneklerini arttırmak, faaliyete teşvik etmek, dayanışma ve yardımlaşma duygularını güçlendirmek hedeflerden bazılarıdır.
1936	5 hedef vardır. Önemli tarihi olaylara dikkat çekmek ve kavratmak, yurda bağlılık ve milletseverlik duygusu ve bilincini uyandırıp beslemek hedeflerden bazılarıdır.
1948	5 amaç vardır. Tarihsel oluş fikrini uyandırmak, başka bilim dallarına uygun bir görüş ve inceleme yoluna hazırlamak bunlardan bazılarıdır.
1968	Yakın çevreyi tanıma, yurttaşlık görev ve sorumlulukları, insanların birbirleriyle olan ilişkileri, ekonomik yaşama fikrini ve yeteneklerini geliştirme ve daha iyi yaşama yeteneklerini geliştirme yönünden 23 amaç yer almaktadır. Demokratik davranışlara sahip bir yurttaş olma; Atatürk'e ve devrimlerine karşı sevgi ve saygı duyan, milli duyguları kuvvetli, faydalı birey olma vurgusu vardır. Hedefler ilk kez öğrenciye dönük olarak ifade edilmiştir.
1998	Genel hedeflerle birlikte ilk kez sınıflar düzeyinde özel hedeflere ve ünitelere ait hedef ve davranışlara yer verilmiştir. İlk kez belirtke tablosu kullanılmıştır. Belirtke tablosu ve hedeflerin davranışlarla detaylandırılması, programın davranışçı yaklaşıma dayalı hazırlandığını göstermektedir. Genel hedeflerde ulusal değerlere bağlılıkla birlikte ilk kez eleştirel ve yaratıcı düşünme, ülke ve dünya olaylarına duyarlı olma, uzayı tanıma, bilinçli bir tüketici olma, teknolojik yeniliklerden yararlanma ve turizmin önemi yer almaktadır.
2005/2009	Genel hedefler yoktur. Hedef ve davranışlar yerine kazanımlar yer almaktadır. Program, yapılandırmacılık felsefesine dayanmaktadır. Kazanımlarda diğer derslerle ilişkilendirmeler yapılmıştır. Atatürkçülük kazanımları ve ara disiplin alanlarına ait kazanımlar yer almaktadır. (Afet eğitimi, girişimcilik...) Öğrencilerin bilgi teknolojilerini kullanma ve girişimcilik becerilerini kazanmaları hedeflenmiştir.
2015	Tüm sınıflarda toplam 146 kazanım vardır. Etkinlikler yoluyla, belirlenen beceriler ve değerleri kazandırma hedeflenmiştir. Atatürkçülük kazanımları, ara disiplin kazanımları ve diğer derslerle ilişkilendirmeler kaldırılmıştır.
2017-2018	2017 programında 143 kazanım, 2018 programında 148 kazanım vardır. Etkinlikler yoluyla öğrenciye, birey, toplum ve doğa ekseninde temel bilgi, yaşam becerileri, anahtar yetkinlikler ve değerlerin kazandırılması hedeflenmiştir.

Tablo 2 incelendiğinde Hayat Bilgisi öğretim programlarının hedef ögesinde meydana gelen değişiklikler görülmektedir. 1926, 1936 ve 1948 programlarında amaçlar belirlenirken çocuğun yakın çevresi ve ulusal değerlerin dikkate alındığı, amaçların öğrenci davranışına dönük olarak ifade edilmediği görülmektedir. 1968 programında ise hedefler ilk kez başlıklar altında toplanmış ve öğrenci davranışlarına dönük olarak ifade edilmiştir. Ayrıca demokratik davranışlara sahip bir yurttaş olma; Atatürk'e ve devrimlerine karşı sevgi ve saygı duyan, milli duyguları kuvvetli, faydalı birey olma vurgusu yapılmıştır. 1998 programında 26 genel hedefle birlikte ilk kez sınıflar düzeyinde özel hedeflere (toplam 61 özel hedef) ve ünite hedefleri ve davranışlarına (234 ünite hedefi, 1074 davranış) yer verilmiştir. Hedeflere ulaşmayı kolaylaştırmak için belirtke tablosu ilk kez kullanılmıştır.

2005 programı ile birlikte yapılandırmacı felsefeden etkilenecek programlar hazırlanmaya başlanmıştır. Programda hedef ve davranışlar yerine, kazanımlar yer almıştır. 2005 programında 376 kazanım, 2009 programında 292 kazanım vardır. Kazanımlarda diğer derslerle ilişkilendirmeler yapılmış, Atatürkçülük kazanımları ve afet eğitimi, girişimcilik, özel eğitim gibi ara disiplin alanlarına ait kazanımlara yer verilmiştir. Önceki programlardan farklı olarak öğrencilerin bilgi teknolojilerini kullanma ve girişimcilik becerilerini kazanmaları hedeflenmiştir. Programda bilişsel ve duyuşsal alanda kazanımların yer almasına rağmen, psikomotor alanda kazanımlara yer verilmediği görülmüştür.

2005 programından sonra hazırlanan programlarda kazanım sayısının giderek azaldığı görülmektedir. 2005 programında 376 olan kazanım sayısı, 2009 programında 292, 2015 programında 146, 2017 programında 143 ve 2018 programında 148 olmuştur. Etkinlikler yoluyla, belirlenen beceriler ve değerleri kazandırmanın hedeflendiği 2015, 2017 ve 2018 programlarında Atatürkçülük kazanımları, ara disiplin kazanımları ve diğer derslerle ilişkilendirmeler kaldırılmıştır. Yapılandırmacı yaklaşımın temel alındığına dair bir ifadenin geçmemesi yapılandırmacı anlayıştan programın uzaklaşma eğilimi gösterdiği; ayrıca 2005 ve sonrasında hazırlanan programlardaki kazanımlarda ulusal değerlerin etkisinin önceki programlar kadar hissedilmemesi, programın kültürel ve sosyal değer aktarımından uzaklaştığının göstergeleri olarak görülebilir.

3.1. Hayat Bilgisi Öğretim Programlarında İçerik

Cumhuriyetin ilanından günümüze kadar kullanılan Hayat Bilgisi öğretim programlarının içeriklerinde meydana gelen değişiklikler Tablo 3'te verilmiştir (MV, 1930; KB, 1936; MEB, 1948, 1969; Vural, 2003, 2005; MEB, 2009, 2015, 2017, 2018).

Tablo 3. Programların içeriklerinde meydana gelen değişiklikler

Program	İçeriklerdeki Değişiklikler
1926	İçerik, konular listesi halindedir. Çocuğun yakın çevresi, mevsimlerde meydana gelen değişiklikler ve yapılan işler, cumhuriyet vurgusu ve ulusal değerler, üzerinde durulmuştur.
1936	İçerik, konular listesi halindedir, ancak azaltılmıştır. Yıllık plan ve ünite planı ilk kez kullanılmıştır. Ulusalçılık ve Türk devrimlerine bağlılık, üzerinde en çok durulan konulardır. Yeni konular: telefon, yangın, bahar bayramı, askerlik, hava gözlemleri, yurda ve ulusa karşı sevgi, saygı, bağlılık.
1948	İçerik, tekrar yoğunlaşmıştır ve konular listesi halindedir. Bilgi öğretimi esastır. Demokrasi, yerli malı ve tutumlu olma değerleri vurgulanmıştır. Her konu, bir "hayat safhası"dır. Konuların alt başlıkları ise "hayat levhaları" olarak ele alınır. Her konunun sonuna eğitsel sonuçlar eklenmiştir. Yeni konular:19 Mayıs Bayramı, Artırma ve yerli malı haftası, Atatürk ve İnönü'nün yaşamı, Kurtuluş Savaşı, radyo.
1968	İçerik, ilk kez ünitelerden oluşmaktadır. 23 ünite vardır. Belirli gün ve haftalar ilk kez içerikte yer almaktadır. Çevre şartlarına göre konu ekleyip çıkarma, sırasını değiştirme gibi konularda öğretmene esneklik tanınmıştır. Yeni konular: eğitsel kollar, televizyonla haberleşme, 10 Kasım anma töreni, Atatürk devrimleri, Dünyamızın oluşumu, gökyüzü yolculuğu, çiftçinin hayatı, enerjiler
1998	İçerik, kapsamlı ünite planlarından oluşur. 33 ünite vardır. İçerik düzenlenirken doğrusal programlama yaklaşımı (aşamalılık) dikkate alınmıştır. Yeni konular: evde ve okulda demokrasi, insan hakları ve hürriyetleri, sorumluluklar, bilinçli tüketicilik, uzay araştırmaları
2005/2009	İçerik, ilk kez öğrenme alanları (birey, toplum ve doğa) halinde ve tematik yaklaşım kullanılarak oluşturulmuştur. Üç sınıfta da aynı temalar (Okul heyecanı, benim eşsiz yuvam, dün, bugün ve yarın) vardır. İçerik düzenlemede sarmal yaklaşım/spiral izlenmiştir. Konular çocuğun yakın çevresinden ve ulusallıktan uzaklaşarak daha evrensel bir boyut kazanmıştır. Örneğin; İnsanlığa hizmet etmiş kişiler, etik davranışlar, ülkelerin bayrakları, farklı ülkelerin çocuklarının giyimi ve oyunları, iletişim teknolojileri, bilgisayar... Buna bağlı olarak, ulusal değerlerde azalma olduğu söylenebilir.
2015	İçerik, ünite temelli yaklaşım ile oluşturulmuştur. Her üç sınıf düzeyi için aynı isimle "Ben ve Okulum", "Ailem ve Evim", "Sağlıklı Hayat", "Güvenli Hayat", "Ülkemi seviyorum" ile "Doğa ve çevre" şeklinde altı ünite belirlenmiştir. İçeriğin sarmal yaklaşımla düzenlendiği ifade edilmemiş ancak bazı kazanımların üst sınıfta tekrarlandığı belirtilmiştir.
2017-2018	İçerik, genel amaçlar, temel yaşam becerileri, değerler, kavramlar, ünite ve kazanım bağlamında yapılandırılmıştır. Ünite temelli yaklaşım esas alınmıştır. Üç sınıfta da aynı isimle "Okulumuzda Hayat", "Evimizde Hayat", "Sağlıklı Hayat", "Güvenli Hayat", "Ülkemizde Hayat" ve "Doğada Hayat" şeklinde altı ünite belirlenmiştir. Kazanımların, sarmal yaklaşımla, farklı konu ve sınıf düzeylerinde tekrar ettiği belirtilmiştir.

Tablo 3 incelendiğinde programların içeriklerinde önemli değişikliklerin olduğu görülmektedir. 1926, 1936 ve 1948 programlarında içerik, konular listesi şeklinde düzenlenmiştir. Çocuğun yakın çevresi, ulusalçılık, Türk devrimlerine bağlılık, üzerinde durulan konulardır. 1936 programında yıllık plan ve ünite planı ilk kez kullanılmıştır. 1948 programı ile bilgi öğretimi esas alınarak içerik yoğunlaştırılmış, demokrasi ve tutumlu olma değerleri vurgulanmıştır. İçerik düzenlemede farklı bir yaklaşım izlenerek; her konu, bir "hayat safhası"; konuların alt başlıkları ise "hayat levhaları" olarak ele alınmış; konu sonlarına eğitsel sonuçlar yazılmıştır. 1968 programında içerik ilk kez üniteler şeklinde düzenlenmiştir. Çevre şartlarına göre konu ekleyip çıkarma, konu sırasını değiştirme gibi konularda öğretmene esneklik tanınmıştır. Belirli gün

ve haftalar ilk kez içerikte yer almaktadır. 1998 programında içerik, kapsamlı ünite planlarından oluşmuştur ve içerik düzenlenirken doğrusal programlama yaklaşımı (aşamalılık) kullanılmıştır.

2005 ve sonrasında hazırlanan programların içeriklerinde de birtakım farklılıklar görülmektedir. 2005 ve 2009 programlarında içerik, ilk kez öğrenme alanları halinde ve tematik yaklaşım kullanılarak oluşturulmuştur. Öğrenme alanları olarak birey, toplum ve doğa belirlenmiş; üç sınıfta da “Okul heyecanım, Benim eşsiz yuvam, Dün, bugün ve yarın” olmak üzere aynı temalar kullanılmıştır. İçerik düzenlemede sarmal yaklaşım/spiral izlenmiştir. Ayrıca konular çocuğun yakın çevresinden ve ulusallıktan uzaklaşarak daha evrensel bir boyut kazanmıştır. Örneğin; İnsanlığa hizmet etmiş kişiler, etik davranışlar, ülkelerin bayrakları, farklı ülkelerin çocuklarının giyimi ve oyunları, iletişim teknolojileri, bilgisayar gibi konular içerikte yer almıştır. 2015, 2017 ve 2018 programlarında içerik, ünite temelli yaklaşım ile düzenlenmiş; üç sınıfta da içerik, aynı 6 üniteden oluşmuştur. İçeriğin sarmal yaklaşımla düzenlendiği ifade edilmemiş ancak bazı kazanımların üst sınıfta tekrarlandığı belirtilmiştir. 2017 ve 2018 programlarında içerik, genel amaçlar, temel yaşam becerileri, değerler, kavramlar, ünite ve kazanım bağlamında yapılandırılmıştır. 2015 programında yer alan “Ülkemi Seviyorum” ünitesi; 2017 ve 2018 programlarında “Ülkemizde Hayat” adıyla yer almıştır.

3.3. Hayat Bilgisi Öğretim Programlarında Öğrenme-Öğretme Süreci

Cumhuriyetin ilanından günümüze kadar kullanılan Hayat Bilgisi öğretim programlarının öğrenme-öğretme süreçlerinde meydana gelen değişiklikler Tablo 4’te verilmiştir (MV, 1930; KB, 1936; MEB, 1948, 1969; Vural, 2003, 2005; MEB, 2009, 2015, 2017, 2018).

Tablo 4. Programların öğrenme-öğretme süreçlerinde meydana gelen değişiklikler

Program	Öğrenme-Öğretme Süreçlerindeki Değişiklikler
1926	Toplu öğretim, yakından uzağa (yakın yurt-yakın zaman) ilkesi, iş ilkesi (faaliyet/yaparak yaşayarak öğrenme), öğrencinin ilgilerinin ve çevre şartlarının dikkate alınması (esnek program), yaşarla bağlantı kurma, diğer derslerle ilişkilendirme, ekonomiklik gibi öğretim ilkelerine;
1936	Gözlem (müşahede), inceleme (tetkik), uygulama, gezi, bireysel ve grup çalışması gibi öğrenci katılımını sağlayan yöntem ve tekniklere yer verilmektedir.
1948	Farklı olarak, bilinenden bilinmeyene ilkesi yer almaktadır. Gözlem, gezi, anlatım, uygulama, inceleme, oyun, gösterip yaptırma, deney, grup çalışması gibi yöntem ve teknikler önerilmektedir.
1968	Farklı olarak hayatilik, görünenden görünmeyene ve bireysel farklılıklar ilkesi yer almaktadır. Öğretmenin rehber kişi olması ve öğrencinin etkin olması vurgulanır. İlk kez programlarda metot ve teknikler bölümü yer almaktadır. Ancak bunlar geneldir, derse özel değildir. Anlatım, soru-cevap, gözlem, inceleme, araştırma, laboratuvar, gezi, sergi, iş, gösterme, proje, deney, problem çözme, dramatizasyon gibi yöntem ve teknikler önerilmektedir. Bireysel çalışma ve küme çalışması, seviye grupları yapılabilir.
1998	Farklı olarak kolaydan zora, basitten karmaşığa, somuttan soyuta ilkeleri yer almıştır. Öğretmen yol göstericidir. Öğrencinin yaparak yaşayarak öğrenmesi esastır. İlk kez derse özel yöntem ve teknikler yer almıştır. En çok önerilen yöntem-teknikler sırasıyla, anlatım, soru-cevap, tartışma, rol yapma, gezi, gösterip yaptırma, inceleme, gözlem, deney, oyun, uygulama, gösteri ve pandomimdir.
2005/2009	İlk kez materyal olarak 58 levha ve afiş, 64 video kaset ve 57 araç-gereç listelenmiştir. Programın en kritik ögesidir. Bu nedenle detaylı açıklamalar yapılmıştır. Etkinliklerle zenginleştirilen program, öğrenci merkezlidir. Öğretmen rehberdir. Öğrenci bilgiyi kendisi yapılandırmalıdır. Bireysel farklılıklar önemlidir. Farklı öğrenme stillerine ve zekâ alanlarına hitap eden öğrenme ortamları düzenlenmelidir. Aktif öğrenme yöntem ve teknikleri önerilmiştir. Rol oynama, soru-cevap, anlatım, araştırma-bilgi toplama, tartışma en çok önerilenler arasındadır. Çoklu zekâ, beyin fırtınası, altı şapkalı düşünme, vızıltı 66 gibi aktif öğrenmeye dayalı yaklaşım, yöntem ve teknikler ilk kez yer almaktadır.
2015	Programın uygulanmasına ilişkin birkaç maddelik açıklama vardır. Etkinlik örnekleri kaldırılmıştır. Bireysel farklılıklar dikkate alınmalıdır. Öğrenci merkezlidir. Öğrencilerin birbirleri ve öğretmenleri ile etkileşimine fırsat verilmelidir. Okul içi ve dışı uygulamalarla, okul ile yaşam arasında bağlantı kurulmalıdır. Sınıf dışı uygulamalar gerçekleştirirken yakın çevreye geziler düzenlenmelidir. Öğrencilerin yaşantılarından hareketle konular arasında bağlantı kurulmalıdır.
2017-2018	Programın uygulanmasına ilişkin birkaç maddelik açıklama vardır.

Okul içi ve dışı uygulamalarla dersin işlenmesine özen gösterilmelidir.

Etkinliklerle, okul ve yaşam arasında bağlantı kurulmalıdır. Etkinlikler hazırlanırken öğrencilerin ilgi, istek ve ihtiyaçları dikkate alınmalı; etkinlikler yoluyla, temel yaşam becerilerinin geliştirilmesi ve değerlerin kazandırılmasına özen gösterilmelidir.

Doğa içerikli kazanımlarda basit düzeyde deneyler yaptırılabilir. Afiş, poster, pano, tablo, grafik vb. materyaller ile araştırma sonuçlarını sınıfta paylaşması desteklenmelidir.

Tablo 4 incelendiğinde programların öğrenme-öğretme süreçlerinde önemli değişikliklerin olduğu görülmektedir. 1926 ve 1936 programlarında öğrenme-öğretme süreci boyutu olmamakla birlikte, bu süreçte işe koşulacak toplu öğretim, yakından uzağa (yakın yurt-yakın zaman) ilkesi, iş ilkesi (faaliyet/yaparak yaşayarak öğrenme), ekonomiklik, öğrencinin ilgilerinin ve çevre şartlarının dikkate alınması (esnek program), yaşamla bağlantı kurma, diğer derslerle ilişkilendirme, ekonomiklik gibi öğretim ilkelerine; gözlem (müşahede), inceleme (tetkik), uygulama, gezi, bireysel ve grup çalışması gibi öğrencinin katılımını sağlayan yöntem ve tekniklere yer verilmektedir. 1948 programında, önceki programlardan farklı olarak; bilinenden bilinmeyene ilkesine yer verilmiş, gözlem, gezi, anlatım, uygulama, inceleme, oyun, gösterip yaptırma, deney, grup çalışması gibi yöntem ve teknikler önerilmiştir. 1968 programında, farklı olarak hayatilik, görünenden görünmeyene ve bireysel farklılıklar ilkesine yer verilmiş, öğretmenin rehber kişi olması ve öğrencinin etkin olması vurgulanmıştır. Bireysel çalışma, küme çalışması, seviye gruplarının yapılabileceği belirtilmiştir. İlk kez 1968 programında metot ve teknikler bölümüne yer verilmiştir. Ancak bunlar geneldir, derse özel değildir. Anlatım, soru-cevap, gözlem, araştırma, inceleme, sergi, iş, gezi, gösterme, proje, laboratuvar, deney, problem çözme, dramatizasyon gibi yöntem ve teknikler önerilmiştir. 1998 programında, farklı olarak kolaydan zora, basitten karmaşığa, somuttan soyuta ilkeleri yer almıştır. İlk kez 1998 programında derse özel yöntem ve teknikler yer almıştır. En çok önerilen yöntem-teknikler sırasıyla, anlatım, soru-cevap, tartışma, rol yapma, gezi, gösterip yaptırma, inceleme, gözlem, deney, oyun, uygulama, gösteri ve pandomimdir. İlk kez materyal olarak öğrenme-öğretme sürecinde kullanılabilecek 58 levha ve afiş, 64 video kaset ve 57 araç-gereç listelenmiştir.

2005/2009 programlarında, öğrenme-öğretme süreci programın en kritik ögesidir. Bu nedenle süreçle ilgili detaylı açıklamalar yapılmıştır. Etkinliklerle zenginleştirilen program, öğrenci merkezlidir. Öğretmen rehberdir. Öğrenci bilgiyi kendisi yapılandırmalıdır. Bireysel farklılıklar önemlidir. Farklı öğrenme stillerine ve zekâ alanlarına hitap eden öğrenme ortamları düzenlenmelidir. Aktif öğrenme yöntem ve teknikleri önerilmiştir. Rol oynama, soru-cevap, anlatım, araştırma-bilgi toplama, tartışma en çok önerilenler arasındadır. Çoklu zekâ, altı şapkalı düşünme, beyin fırtınası, vızıltı 66 gibi aktif öğrenmeye dayalı yaklaşım, yöntem ve teknikler ilk kez yer almaktadır. 2005/2009 programlarında, yapılandırıcı yaklaşım esas alındığı belirtilmesine rağmen; 2015, 2017 ve 2018 programlarında, programların dayandırıldığı felsefe ifade edilmezken, programların öğrenci merkezli olduğu belirtilmektedir. Bununla birlikte 2015, 2017 ve 2018 programlarında, programın uygulanmasına ilişkin detaylı açıklamalar yerine birkaç maddelik açıklama yapılmıştır. Etkinlik örnekleri kaldırılmış, okul içi ve dışı uygulamalarla yaşamla bağlantı kurma esas alınmıştır.

3.4. Hayat Bilgisi Öğretim Programlarında Ölçme-Değerlendirme

Cumhuriyetin ilanından günümüze kadar kullanılan Hayat Bilgisi öğretim programlarının ölçme-değerlendirme ögesinde meydana gelen değişiklikler Tablo 5'te verilmiştir (MV, 1930; KB, 1936; MEB, 1948, 1969; Vural, 2003, 2005; MEB, 2009, 2015, 2017, 2018).

Tablo 5 incelendiğinde programların ölçme-değerlendirme ögesinde önemli değişikliklerin yapıldığı görülmektedir. 1926, 1936 ve 1948 Hayat Bilgisi programlarında ölçme ve değerlendirmeye ilişkin açıklama yoktur. 1968 ve 1998 programlarında ürün odaklı bir ölçme değerlendirme anlayışı benimsenmiştir. 1968 programında günlük, haftalık, aylık değerlendirme; ara değerlendirme, dönem ve yıl sonu değerlendirmelerinin sırasıyla yapılması belirtilmiştir. Bu değerlendirmeler, öğretmen katılımı ile yapılabildiği gibi öğrencinin kendini değerlendirmesi, küme ve grup çalışmalarının değerlendirilmesi şeklinde de yapılabilir. 1998 programında ilk kez derse özel ölçme-değerlendirme ögesi yer almaktadır. Bu programda, klasik ölçme ve değerlendirme araçları ile gözlem formu, ölçme-değerlendirme amaçlı kullanılabilir. Öğretmenler, belirtke tablosunu kullanarak ölçme soruları / gözlem formu hazırlayabilir. 2005, 2009 ve 2015 programlarında, ürün odaklı ve süreç odaklı ölçme-değerlendirme anlayışı benimsenmiştir. Klasik ölçme-değerlendirme araçlarının yanı sıra yapılandırmacı öğrenmeye dayalı alternatif/çoklu ölçme-değerlendirme yaklaşımları kullanılır. 2017 programında değerlendirme, üç aşamada tanıma, izleme ve ürün odaklı değerlendirme olarak düzenlenmiştir. 2018 programında ise ölçme-

değerlendirme sürecinde esneklik ve çeşitlilik anlayışına dayalı çok odaklı ölçme değerlendirmenin esas alındığı ifade edilmiştir.

Tablo 5. Programların ölçme-değerlendirme ögesinde meydana gelen değişiklikler

Program	Ölçme-Değerlendirme Ögesindeki Değişiklikler
1926	Ölçme-değerlendirmeye ilişkin açıklama bulunmamaktadır.
1936	Gözlem defteri tutma, koleksiyon yapma, yıl sonu yapılan sınıf ve okul sergisi; değerlendirme amaçlı kullanılabilir.
1948	Değerlendirmeye ilk kez yer verilmiştir.
1968	Değerlendirme, sürekli bir eylemdir. Günlük, haftalık, aylık değerlendirme; ünite işleniş sırasında ara değerlendirme, dönem ve yıl sonu değerlendirmeleri olarak sırası geldikçe yapılmalıdır. Öğretmen katılımı ile yapılabildiği gibi öğrencinin kendini değerlendirmesi, küme ve grup çalışmalarının değerlendirilmesi şeklinde de yapılabilir. Öğrencinin başarısını, kendi gelişimine göre değerlendirmek esastır.
1998	İlk kez derse özel ölçme-değerlendirme ögesi yer almaktadır. Ürün odaklı değerlendirme anlayışı hâkimdir. Klasik ölçme ve değerlendirme araçları ile gözlem formu kullanılır. Öğretmenler, uygun ölçme araçlarını seçebilir ve çeşitlendirebilir; belirtke tablosunu kullanarak ölçme soruları / gözlem formu hazırlayabilir.
2005/2009	Ürün odaklı ve süreç odaklı ölçme-değerlendirme anlayışı yer almaktadır.
2015	Klasik ölçme-değerlendirme araçlarının yanı sıra yapılandırmacı öğrenmeye dayalı alternatif/çoklu ölçme-değerlendirme yaklaşımları kullanılır. Öz değerlendirme, ürün dosyası, dereceli puanlama anahtarı, proje, performans değerlendirme, tutum ölçekleri bunlardan bazılarıdır. Kazanımların gerçekleşme düzeyi ve öğrencilerin gelişimi süreç içerisinde izlenmeli, eksiklikleri gidermek ve öğrenmeyi geliştirmek amacıyla düzenlemeler yapılmalıdır.
2017	Ölçme-değerlendirme anlayışı olarak, öğrencilerin süreç içerisinde izlenmesi, öğrencilerde anlamlı ve kalıcı öğrenmenin desteklenmesi ve öğrenme güçlüklerinin giderilmesi amacıyla geri bildirim sağlanmasına yönelik bir anlayış benimsenmiştir. Tanıma, izleme ve ürün odaklı değerlendirme yapılmaktadır. Öz değerlendirme, akran ve grup değerlendirme yoluyla, öğrencilerin kendi öğrenmelerini değerlendirmeleri önemlidir. Hazırbulunuşluk testleri, gözlem, görüşme formları, yetenek testleri kullanılabilir.
2018	Ölçme-değerlendirme sürecinde esneklik ve çeşitlilik anlayışı olmalıdır. Çok odaklı ölçme-değerlendirme esastır. Öğretmen ve öğrencilerin katılımıyla ölçme ve değerlendirme uygulamaları gerçekleştirilir. İlgi, tutum, değer ve başarı gibi özelliklerin süreç içindeki değişimlerini dikkate alan ölçümler kullanmak esastır.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışmada, Cumhuriyetin kuruluşundan itibaren uygulanan 1926, 1936, 1948, 1968, 1998, 2005, 2009, 2015, 2017 ve 2018 Hayat Bilgisi öğretim programlarının, eğitim programlarının temel öğelerini oluşturan hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme- değerlendirme öğeleri esas alınarak değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla Hayat Bilgisi öğretim programlarının öğelerinde, betimsel analiz yoluyla, tarihsel süreç içerisinde uğradığı değişiklikler ele alınmaya çalışılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre programların dört boyutunda da önemli değişiklikler olduğu görülmektedir.

Programların hedef ögesi ile ilgili olarak, 1926, 1936 ve 1948 programlarında amaçlar belirlenirken çocuğun yakın çevresi ve ulusal değerlerin dikkate alındığı, amaçların öğrenci davranışına dönük olarak ifade edilmediği görülmektedir. Türe (2013) çalışmasında, 1936 ilköğretim programının, ekonomik, tarihi, dil, sosyal ve kültürel yönlerden ulusal değerlerin yeniden yaratıldığı ve millileştirildiği bir dönemin yansımalarını taşıdığını ifade etmiştir. 1968 programında hedefler ilk kez başlıklar altında toplanmış ve öğrenci davranışlarına dönük olarak ifade edilmiştir. Ayrıca demokratik davranışlara sahip bir yurttaş olma; Atatürk'e ve devrimlerine karşı sevgi ve saygı duyan, milli duyguları kuvvetli, faydalı birey olma vurgusu yapılmıştır. 1998 programında genel hedeflerle birlikte ilk kez sınıflar düzeyinde özel hedeflere, ünite hedefleri ve davranışlarına yer verilmiştir. Hedeflere ulaşmayı kolaylaştırmak için belirtke tablosu ilk kez kullanılmıştır. Belirtke tablosunun kullanılması ve hedeflerin davranışlarla detaylandırılması ile 1998 programının, davranışçı yaklaşımın etkisinde hazırlandığı söylenebilir. Zira Güven (2010) çalışmasında, 1998 programında bilginin, konu merkezli olarak birbirinden kopuk ve statik bir yaklaşımla öğretmen tarafından öğrencilere aktarıldığını, bu nedenle öğrencilerden çok, öğretmenin merkezde olduğunu; öğrencilerin verilen bilgileri ezberlemek için aktif olduklarını belirtmiştir.

2005 programı ile birlikte yapılandırmacı felsefeden etkilenecek programlar hazırlanmaya başlanmıştır. Programda hedef ve davranışlar yerine, kazanımlar yer almaktadır. Tay ve Baş (2015) araştırmasında, 2005 yılına kadar davranışçı yaklaşımın etkisiyle “hedef davranış” olarak geçen ifadenin, 2005 ve sonrasında hazırlanan programlarda “kazanım” olarak değiştiğini belirtmiş ve bu değişimin ana nedenini, yapılandırmacı yaklaşımın benimsenmesi olarak ifade etmiştir. 2005 programı ile kazanımlarda diğer derslerle ilişkilendirmeler yapılmış, Atatürkçülük kazanımları ve afet eğitimi, girişimcilik, özel eğitim gibi ara disiplin alanlarına ait kazanımlara yer verilmiştir. Bilinenin aksine, diğer derslerle ilişkilendirmelerin ilk kez 2005 programı ile yapılmadığı söylenebilir. Zira 1926 programında yer alan “İrtibat Cedvelleri” incelendiğinde, Hayat Bilgisi dersinde işlenen konuların diğer derslerde nasıl ele alınacağı anlatıldığı görülmektedir. Bıkmaz (2013b), 1926 programında Hayat Bilgisi mihverliğinde ele alınan bir konunun diğer derslerde de, dersin özelliğine göre ele alınmasıyla, öğrenilenlerin ilişkilendirilmesinin, anlamlı ve bütüncül öğrenmenin sağlandığını belirtmiştir. Önceki programlardan farklı olarak 2005/2009 programlarında, öğrencilerin bilgi teknolojilerini kullanma ve girişimcilik becerilerini kazanmaları hedeflenmiştir. Programda bilişsel ve duyuşsal alanda kazanımların olmasına rağmen, psikomotor alandaki kazanımlara yer verilmediği görülmüştür. Gözütok (2013) çalışmasında, üç yıllık Hayat Bilgisi dersi programında yalnızca iki psikomotor kazanımın yer aldığını belirtmiştir. Türkyılmaz (2011) tarafından yapılan çalışmada, programdaki kazanımların dersin genel amaçlarına uygun olduğu ve Atatürkçülük konularıyla ilişkilendirildiği, fakat ara disiplin kazanımlarıyla yeterli derecede ilişkilendirilmediği sonucuna ulaşılmıştır. Öztürk ve Kalafatçı (2017) tarafından yapılan çalışmada, kazanımların anlaşılır ve net olmakla birlikte, öğrencilerin gerçek yaşamlarıyla birebir örtüşmediği, ilgi çekici olmadığı, öğrencilerde öğrenme ve bilimsel araştırma merakını artırıcı, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerisini geliştirici nitelikte hazırlanmadığı ve kazanımlar için ders süresinin yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2005 programından sonra hazırlanan programlarda kazanım sayısının giderek azaldığı görülmektedir. Tay ve Baş (2015) çalışmalarında, Hayat Bilgisi ders saatlerinin azaltılmasının, kazanımların azalma nedeni olabileceğini belirtmiştir. Etkinlikler yoluyla, belirlenen beceriler ve değerleri kazandırmanın hedeflendiği 2015, 2017 ve 2018 programlarında Atatürkçülük kazanımları, ara disiplin kazanımları ve diğer derslerle ilişkilendirmeler kaldırılmıştır. Son üç programda, yapılandırmacı yaklaşımın temel alındığına dair bir ifadenin geçmemesi, ayrıca 2005 ve sonrasında hazırlanan programlardaki kazanımlarda ulusal değerlerin etkisinin önceki programlar kadar hissedilmemesi, dikkati çeken diğer konulardır. Gözütok (2010) araştırmasında, ulusal değerler kazandırmaya ve demokratik kültür oluşturmaya hizmet eden ifadeler açısından 1998 ve 2005-2009 Hayat Bilgisi programları karşılaştırıldığında, 2005-2009 programının sayısal ve niteliksel derinlik bakımından çok zayıf kaldığını belirtmiştir. Demir (2016) öğretmen adayları ile yaptığı çalışmada, öğretmen adaylarının Hayat Bilgisi öğretim programında bulunmasını en gerekli gördükleri 5 kazanımdan üçünün “Atatürk ve cumhuriyetin değerine ilişkin kazanımlar”, “Vatanın birliği, bütünlüğü ve bölünmezliği ilgili kazanımlar” ve “Türk bayrağı, istiklal marşı ve andımız ile ilgili kazanımlar” olduğunu saptamıştır. Ulusal değerlere dair kazanım önerilerinin çoğunlukta olması nedeniyle, ulusal değerlerin öğrencilere kazandırılmasında Hayat Bilgisi öğretim programlarından önemli bir beklenti içinde olduğu söylenebilir.

Programların içerik ögesinde, 1926, 1936, 1948, 1968 programlarında yoğun içerik olmasına rağmen, 1998 ve sonraki programlarda içeriğin yoğunluğu kısmen azaltılmıştır. 1926, 1936 ve 1948 programlarında içeriğin konular listesi şeklinde düzenlendiği belirlenmiştir. Çocuğun yakın çevresi, ulusalcılık, Türk devrimlerine bağlılık, içerikte üzerinde durulan konulardan bazılarıdır. 1936 programında yıllık plan ve ünite planı ilk kez kullanılmıştır. 1948 programı ile bilgi öğretimi esas alınarak içerik yoğunlaştırılmış, demokrasi, yerli malı ve tutumlu olma değerleri vurgulanmıştır. Programdaki yerli malı ve tutumlu olma vurgusunun, özellikle II. Dünya Savaşı yıllarında ortaya çıkan kıtlık nedeniyle yaşanan sorunlar neticesinde programa yansıtıldığı düşünülebilir. 1948 programında içerik düzenlemede farklı bir yaklaşım izlenerek; her konu, bir “hayat safhası”; konuların alt başlıkları ise “hayat levhaları” olarak ele alınmış; konu sonlarına eğitsel sonuçlar yazılmıştır. 1968 programında içerik ilk kez üniteler şeklinde düzenlenmiş ve çevre şartlarına göre konu ekleyip çıkarma, konu sırasını değiştirme gibi konularda öğretmene esneklik tanınmıştır. Belirli gün ve haftalar ilk kez içerikte yer almıştır. 1998 programında içerik, kapsamlı ünite planlarından oluşmuştur ve içerik düzenlenirken doğrusal programlama yaklaşımı (aşamalılık) kullanılmıştır.

2005 ve sonrasında hazırlanan programların içeriklerinde de birtakım farklılıklar görülmektedir. 2005 ve 2009 programlarında içerik, ilk kez öğrenme alanları halinde ve tematik yaklaşım kullanılarak oluşturulmuştur. Öğrenme alanları olarak birey, toplum ve doğa belirlenmiş; üç sınıfta da “Okul heyecanı,

Benim eşsiz yuvam, Dün, bugün ve yarın” olmak üzere aynı temalar kullanılmıştır. İçerik düzenlemede sarmal yaklaşım/spiral izlenmiştir. Ayrıca konular çocuğun yakın çevresinden ve ulusallıktan uzaklaşarak daha evrensel bir boyut kazanmıştır. Tuncer (2009) öğretmenlerle yaptığı araştırmasında, temalarla ilgili olumlu yönde görüşlerin olduğu ve tematik yaklaşımın benimsenmesinin olumlu olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öztürk ve Kalafatçı (2017) tarafından yapılan çalışmada öğretmenler, temaların içerik olarak yeterli bilgi taşımadıklarını, öğrencilerin ilgisini çeken konu ve metinler içermediğini, bilgi ve kavramların öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyelerine uygun olmadığını belirtmişlerdir. Ayrıca temalarda yer alan metinlerin kazanımlarla örtüşüğünü, basitten karmaşığa, kolaydan zora ve yakından uzağa ilkelerine uygun hazırlandığını ve farklı öğretim yöntem ve tekniklerini uygulamak için elverişli olduğunu ifade etmişlerdir.

2015, 2017 ve 2018 programlarında içerik, ünite temelli yaklaşım ile düzenlenmiş; üç sınıfta da içerik, aynı 6 üniteden oluşmuştur. İçeriğin sarmal yaklaşımla düzenlendiği ifade edilmemiş ancak bazı kazanımların üst sınıfta tekrarlandığı belirtilmiştir. 2017 ve 2018 programlarında içerik, genel amaçlar, temel yaşam becerileri, değerler, kavramlar, ünite ve kazanım bağlamında yapılandırılmıştır. 2015 programında yer alan “Ülkemi Seviyorum” ünitesi; 2017 ve 2018 programlarında “Ülkemizde Hayat” adıyla yer almıştır. Bu durum, programdaki ulusal değerlerde hissedilen azalmaya bir örnek gösterilebilir.

Programların öğrenme-öğretme süreçlerinde önemli değişikliklerin olduğu görülmektedir. Öğrenme-öğretme sürecinde 1926, 1936, 1948 ve 1968 programlarında yakından uzağa ilkesi göz önüne alınarak gezi-gözlem-ve incelemeye daha fazla yer verilmiştir. 1926 ve 1936 programlarında öğrenme-öğretme süreci boyutu olmamakla birlikte, bu süreçte işe koşulacak toplu öğretim, yakından uzağa (yakın yurt-yakın zaman) ilkesi, iş ilkesi (faaliyet/yaparak yaşayarak öğrenme), ekonomiklik, öğrencinin ilgilerinin ve çevre şartlarının dikkate alınması (esnek program), yaşamla bağlantı kurma, diğer derslerle ilişkilendirme, ekonomiklik gibi öğretim ilkelerine; gözlem (müşahede), inceleme (tetkik), uygulama, gezi, bireysel ve grup çalışması gibi öğrencinin katılımını sağlayan yöntem ve tekniklere yer verilmiştir. Bunlardan toplu öğretim, yaşamla bağlantı kurma ve iş ilkeleri, 1924 yılında ülkemize gelen John Dewey’in eğitim sistemimiz hakkında sunduğu rapordan etkilenilerek 1926 programında yer almıştır. Bu durumda 2005 ve sonraki programlarda yer alan yaparak yaşayarak öğrenme, öğrencinin öğrenme sürecinde aktif olması, konuların bütünlleştirilmesi gibi uygulamaların ilk olmadığını, 1926 programında da yer aldığını söylemek mümkündür.

Öğrenme-öğretme süreciyle ilgili olarak 1948 programında, önceki programlardan farklı olarak; bilinenden bilinmeyene ilkesine yer verilmiş, gözlem, gezi, anlatım, uygulama, inceleme, oyun, gösterip yaptırma, deney, grup çalışması gibi yöntem ve teknikler önerilmiştir. 1968 programında, farklı olarak hayatîlik, görünenden görünmeyene ve bireysel farklılıklar ilkesine yer verilmiş, öğretmenin rehber kişi olması ve öğrencinin etkin olması vurgulanmıştır. Bireysel çalışma, küme çalışması ve seviye gruplarının yapılabileceği belirtilmiştir. İlk kez 1968 programında metot ve teknikler bölümüne yer verilmiştir. Bu yöntem ve teknikler arasında anlatım, soru-cevap, inceleme, gözlem, araştırma, gezi, sergi, iş, gösterme, laboratuvar, deney, proje, problem çözüme ve dramatizasyon yer almıştır. 1998 programında, farklı olarak kolaydan zora, basitten karmaşığa, somuttan soyuta ilkeleri yer almıştır. İlk kez 1998 programında derse özel yöntem ve teknikler yer almıştır. En çok önerilen yöntem-teknikler, anlatım, soru-cevap, tartışma, rol yapma, gezi, gösterip yaptırma, inceleme, gözlem, deney, oyun, uygulama, gösteri, pandomimidir.

Öğrenme-öğretme sürecinin, 1998 programına kadar yoğunluklu olarak davranışçı yaklaşımın etkisiyle öğretmen merkezli bir süreç iken, 2005 ve sonrasındaki programlarda yapılandırmacı yaklaşımın etkisiyle öğrencinin bilgiyi kendisinin yapılandığı ve öğrenme ortamında öğrencinin aktif olduğu bir sürece doğru evrildiği görülmektedir. 2005/2009 programlarında, öğrenme-öğretme süreci programın en kritik ögesidir. Bu nedenle süreçle ilgili detaylı açıklamalar yapılmıştır. Öğrenci merkezli olan program, etkinliklerle zenginleştirilmiştir. Programda öğretmen rehberdir. Öğrenci bilgiyi kendisi yapılandırmalıdır. Bireysel farklılıklar önemlidir. Farklı öğrenme stillerine ve zekâ alanlarına hitap eden öğrenme ortamları düzenlenmelidir. Aktif öğrenme yöntem ve teknikleri önerilmiştir. Rol oynama, soru-cevap, anlatım, araştırma-bilgi toplama, tartışma en çok önerilenler arasındadır. Çoklu zekâ, altı şapkalı düşünme, beyin fırtınası, , vızıltı 66 gibi aktif öğrenmeye dayalı yaklaşım, yöntem ve teknikler ilk kez yer almıştır. Ancak Türkyılmaz’a (2011) göre programda önerilen etkinlikler, bölgesel ve yöresel farklılıklar göz önüne alınarak hazırlanmasına rağmen, farklı zekâ alanları ve öğrenme stillerine göre hazırlanmamıştır. Öztürk ve Kalafatçı (2017) tarafından yapılan çalışmada ise öğretmenler, etkinlikleri sayıca yetersiz oldukları, açık ve net olmadıkları, öğrencilerin merakını cezbetme, yaratıcı düşünme ve işbirlikli çalışma gibi becerilerinin geliştirilmesinde yetersiz kaldıkları yönünde eleştirmişlerdir. Ayrıca etkinlikler için verilen ders süresini yetersiz olarak ifade etmişlerdir. Gülenler (2010) tarafından yapılan çalışmada ise farklı olarak,

Hayat Bilgisi öğretim programındaki etkinliklerin, ilgili oldukları temalar ve becerilerle örtüştüğü, kazanımlarla ilişkili olduğu ve kazanımları vermeye yönelik hazırlandığı sonucuna ulaşılmıştır.

2005/2009 programlarında. yapılandırıcı yaklaşım esas alındığı belirtilmesine rağmen; 2015, 2017 ve 2018 programlarında, programların dayandırıldığı felsefe ifade edilmezken, programların öğrenci merkezli olduğu belirtilmiştir. Bununla birlikte 2015, 2017 ve 2018 programlarında, programın uygulanmasına ilişkin detaylı açıklamalar yerine birkaç maddelik açıklama yapılmıştır. Etkinlik örnekleri kaldırılmış, okul içi ve dışı uygulamalarla yaşamla bağlantı kurma esas alınmıştır. Öğrencilerin ilgi, istek ve ihtiyaçları dikkate alınarak hazırlanan etkinlikler yoluyla, yaşam becerilerinin geliştirilmesi ve değerlerin kazandırılmasına önem verilmiştir.

Programların ölçme-değerlendirme ögesi ile ilgili olarak; ölçme-değerlendirme boyutunun 1998 programına kadar ihmal edildiği, 1998 ve sonraki programlarda ölçme-değerlendirmeye daha fazla yer verildiği söylenebilir. 1926, 1936 ve 1948 programlarında ölçme ve değerlendirme ögesine yer verilmemiştir. Ancak bu programlarda yer alan gözlem defteri tutma, koleksiyon yapma, yıl sonu yapılan sınıf ve okul sergilerinin öğrencileri değerlendirme amacıyla kullanılan günümüz portfolyo uygulamasıyla benzerlik gösterdiği söylenebilir. Çelenk, Tertemiz ve Kalaycı'ya (2000) göre yıl sonu sergileri, ilkokulun çalışma ilkelerini ve yöntemlerini halka anlatmak, benimsetmek, velilere çocuklarının nasıl çalışıp ilerlediklerini göstermek, öğrenciye bir yıllık işlerinin bilançosunu göstermek amacıyla düzenlenmiştir. 1968 programında Hayat Bilgisi dersine özel ölçme-değerlendirme ögesi bulunmamakla birlikte; ilkokul programında tüm dersler için değerlendirmenin günlük, haftalık, aylık değerlendirme; ünite işlenişi sırasında ara değerlendirme, dönem ve yıl sonu değerlendirmeleri olarak yapılması gerektiği; değerlendirmenin öğretmen katılımı ile yapılabildiği gibi öğrencinin kendini değerlendirmesi, küme ve grup çalışmalarının değerlendirilmesi şeklinde de yapılabileceği belirtilmiştir. 1998 Hayat Bilgisi programında ilk kez derse özel ölçme-değerlendirme ögesi yer almıştır. Programda, ürün odaklı değerlendirme anlayışı hâkimdir. Klasik ölçme ve değerlendirme araçları ile gözlem formunun kullanılabilmesi, öğretmenlerin belirtke tablosunu kullanarak ölçme soruları/gözlem formu hazırlayabilecekleri, ölçme araçlarını çeşitlendirebilecekleri belirtilmiştir.

2005 ve sonrasında hazırlanan programların hepsinde, yapılandırmacı felsefenin etkisiyle, ürün ve süreç odaklı değerlendirme anlayışı benimsenmiştir. Bu programlarda klasik ölçme-değerlendirme araçlarının yanı sıra yapılandırmacı öğrenmeye dayalı alternatif/çoklu ölçme-değerlendirme yaklaşımları kullanılması gerektiği belirtilmiştir. Öz değerlendirme, ürün dosyası, dereceli puanlama anahtarı, proje, performans değerlendirme, tutum ölçekleri bunlardan bazılarıdır. 2017 programında, tanıma, izleme ve ürün odaklı değerlendirme yapılarak, öğrencilerin süreç boyunca izlenmesi, öğrencilerde anlamlı ve kalıcı öğrenmenin desteklenmesi ve öğrenme güçlüklerinin giderilmesi amacıyla geri bildirim sağlanmasına yönelik bir anlayış benimsenmiştir. 2018 programında ise, çok odaklı ölçme-değerlendirme anlayışı esas alınarak, ölçme-değerlendirme sürecinde esneklik ve çeşitlilik anlayışıyla hareket edilmesi gerektiği belirtilmiştir. Gümüş ve Aykaç (2012) tarafından yapılan çalışmada öğretmenler, geleneksel ve alternatif ölçme-değerlendirme araçlarını harmanlayarak kullandıklarını; ancak değerlendirme süreçleri hakkında yeterli hizmet içi eğitim alamamaları nedeniyle, alternatif ölçme-değerlendirme araçlarını uygulama ve değerlendirme açısından bazı sıkıntılar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öztürk ve Kalafatçı (2017) tarafından yapılan çalışmada öğretmenler, 2009 programındaki ölçme-değerlendirme yöntemlerinin açık ve net olmadığı, amaca uygunluk ve süre açısından yetersiz olduğunu, öğrencilerin başarılarının artması için onları yeterince motive etmediğini belirtmişlerdir. Türkyılmaz (2011) öğretmenlerle yaptığı araştırmasında, programının ölçme-değerlendirme ögesinde kullanılan tekniklerin yeterli olmadığı sonucuna ulaşmış ve öğrencilerin tüm becerilerinin değerlendirilemediğini belirtmiştir.

Sonuç olarak, 1926'dan günümüze kadar Hayat Bilgisi öğretim programlarının ögelerinde meydana gelen değişiklikler incelendiğinde, önemli değişiklikler yapıldığı görülmektedir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde, özellikle son dönemlerde hazırlanan programların ögeleri ile ilgili farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Araştırma sonuçlarındaki bu farklılığın, programların uygulama kısmında yer alan öğretmenlerin öğrenci merkezli eğitim hakkında yeterince deneyim sahibi olmamaları ya da programlar hazırlanırken uygulama şartlarının yeterince dikkate alınmaması gibi nedenlerden kaynaklandığı söylenebilir.

4.1. Öneriler

Bu araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak geliştirilen öneriler şunlardır:

Hayat Bilgisi dersinin ilk kez yer aldığı 1926 İlkokul programında, öğrenme-öğretme sürecinin öğrenci merkezli olması gerektiğinin belirtildiğini görüyoruz. Bu durumda yapılandırmacı yaklaşımla,

sanki eğitim dünyamıza yeni girmiş gibi gösterilen bazı değişimlerinin temellerinin, aslında geçmiş programlarda var olduğu söylenebilir. Bu nedenle program geliştirme çalışmaları ile yeni programlar hazırlanırken, geçmişteki olumlu uygulamaları birleştiren, birikimli bir bakış açısına sahip olunması, daha nitelikli ve işlevsel programların hazırlanmasını sağlayabilir.

Programda yer alan kazanımların öğrencilerin gerçek yaşamlarıyla yeterince örtüşmesi, öğrenme ve bilimsel araştırma merakını teşvik edici, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerisini geliştirici nitelikte olması sağlanabilir.

Hayat Bilgisi öğretim programlarının içerik ögesi düzenlenirken, evrensel ve ulusal değerler açısından, birinin diğerine baskın gelmediği bir bakış açısı ile içerik ögesi hazırlanabilir.

1926'dan itibaren Hayat Bilgisi öğretim programlarında öğrenci merkezli bir öğretme-öğrenme süreci ve ölçme-değerlendirme ögesi önerilmesine rağmen, uygulamada halen sıkıntılar yaşandığı söylenebilir. Bu nedenle, programların uygulama kısmında yer alan öğretmenlere, hizmet içi eğitim programları düzenlenerek öğrenci merkezli öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme etkinlikleri konusunda deneyim sağlanabilir.

Yapılacak olan yeni araştırmalarla, Hayat Bilgisi öğretim programını oluşturan öğelerin, alandaki yeniliklere ve bilimsel gelişmelere bağlı olarak yetersiz kalan kısımları belirlenebilir ve program geliştirme çalışmaları ile daha işlevsel bir program hazırlanabilir.

KAYNAKLAR

- Alak, G. (2011). Hayat Bilgisi öğretim programı öğelerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Aslan, E. (2011). Türkiye Cumhuriyeti'nin ilkokullarda izlediği ilköğretim programı: 1924 ilk mektepler müfredat programı. *Elementary Education Online*, 10(2), 717-734.
- Aykaç, N. (2011). Hayat Bilgisi dersi öğretim programında kullanılan yöntem ve tekniklerin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Sinop ili örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 1(19), 113-126.
- Belet, Ş. D. (1999). İlköğretim kurumlarında uygulanan Hayat Bilgisi programının değerlendirilmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Bıkmaz, F. (2013a). 1924 ilkmekteplerin müfredat programı. F. D. Gözütok, & Bıkmaz (Ed.), *Cumhuriyet'in ilânından 2013'e öğretim programlarının analizi Hayat Bilgisi örneği içinde* (s. 33). Ankara: Yargı.
- Bıkmaz, F. (2013b). 1926 ilkmektepler müfredat programı (Hayat Bilgisi dersi). F. D. Gözütok, & F. Bıkmaz (Ed.), *Cumhuriyet'in ilânından 2013'e öğretim programlarının analizi Hayat Bilgisi örneği içinde* (s. 46). Ankara: Yargı.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2015). *Araştırma Yöntemleri Desen ve Analiz*. (A. Aypay, Çev.). Ankara: Anı.
- Çelenk, S., Tertemiz, N., & Kalaycı, N. (2000). İlköğretim programları ve gelişmeler: Program geliştirme ilke ve teknikleri açısından değerlendirilmesi. Ankara: Nobel.
- Demir, M. K. (2016). Hayat Bilgisi öğretim programının değiştirilmesi gerekçelerine dair öğretmen aday görüşleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 47, 157-171.
- Gözütok, F. D. (2010). Milli Eğitim, çocuklara ulusal değerleri kazandırmaktan neden vazgeçiyor?. *İlköğretim Online*, 9(2), 601-629.
- Gözütok, F. D. (2013). 2005/2009 ilköğretim programı (Hayat Bilgisi dersi). F. D. Gözütok, & F. Bıkmaz (Ed.), *Cumhuriyet'in ilânından 2013'e öğretim programlarının analizi Hayat Bilgisi örneği içinde* (s. 227). Ankara: Yargı.
- Gülcan, M., Türkeli, Y., Parabakan, F., Şölen, A., & Albayrak, F. (2003). *Türkiye'de ilköğretim (dünü, bugünü, yarını)*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Gülener, S. (2010). Hayat Bilgisi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi (Şanlıurfa ili örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Erzincan Üniversitesi, Erzincan.
- Gümüş, M., & Aykaç, N. (2012). Hayat Bilgisi dersi öğretim programının değerlendirme ögesinin öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11 (40), 59-68.
- Güven, M. M. (2010). Türkiye'de ilköğretim Hayat Bilgisi dersi programı değişiklikler, düzenlemeler, güncellemeler. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Kültür Bakanlığı. (1936). İlkokul programı. İstanbul: Devlet Basımevi.
- Maarif Vekâleti. (1930). İlkmektep müfredat programı. İstanbul: Devlet Matbaası.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (1948). İlkokul programı. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (1969). İlkokul programı. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2009). İlköğretim 1, 2 ve 3.Sınıflar hayat bilgisi dersi öğretim programı ve kılavuzu. 04.12.2016 tarihinde www.meb.gov.tr adresinden alınmıştır.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2015). İlkokul hayat bilgisi dersi (1,2,3.sınıflar) öğretim programı. 14.08.2015 tarihinde www.meb.gov.tr adresinden alınmıştır.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2017). Hayat bilgisi dersi öğretim programı (İlkokul 1,2 ve 3.sınıflar) 05.09.2017 tarihinde www.meb.gov.tr adresinden alınmıştır.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). Hayat bilgisi dersi öğretim programı (İlkokul 1,2 ve 3.sınıflar) 29.08.2018 tarihinde www.meb.gov.tr adresinden alınmıştır.
- Ocak, G., & Beydoğan, H.Ö. (2005). İlköğretim okulları 3. sınıf Hayat Bilgisi dersi içerik standartlarının öğretmen görüşlerine göre bazı değişkenler açısından yeterlilik düzeyi (standart belirleme-Erzurum örneği). *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi*, 6 (1), 109- 135.
- Özden, Y. (2006). 2004 Hayat Bilgisi pilot programının, 1998 Hayat Bilgisi programıyla karşılaştırılması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Öztürk, T., & Kalafatçı, Ö. (2017). Hayat Bilgisi dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 4 (2), 102-123.
- Patton, M, Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (M.Bütün, & S. B. Demir, Çev.). Ankara: Pegem Akademi.

- Şahin, M. (2009). Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze Türkiye’de Hayat Bilgisi dersi programlarının gelişimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2 (8), 402-410.
- Şahin, M. (2017). Social Studies curricula in Turkey: Historical evolution. *European Journal of Education Studies*, 3(2), 48-64.
- Tay, B., & Baş, M. (2015). 2009 ve 2015 yılı Hayat Bilgisi dersi öğretim programlarının karşılaştırılması. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (2), 341-374.
- Tay, B., & Yıldırım, K. (2013). Bilgisayar destekli öğretimin Hayat Bilgisi öğretimi dersinde başarıya etkisi ve yönetime ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 84-110.
- Tuncer, Ö. (2009). İlköğretim 3. sınıf Hayat Bilgisi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Türe, E. (2013). 1936 ilköğretim programı (hayat bilgisi dersi). F. D. Gözütok, & F. Bıkmaz (Ed.), *Cumhuriyet’in ilânından 2013’e öğretim programlarının analizi Hayat Bilgisi örneği içinde* (s. 82). Ankara: Yargı Yayınevi.
- Türkyılmaz, A. (2011). İlköğretim Hayat Bilgisi öğretim programının öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi (Balıkesir ili örneği). Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Uğur, T. (2006). 2005 ilköğretim 1. 2. ve 3. sınıflar Hayat Bilgisi dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri (Uşak ili örneği). Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Vural, M. (2003). İlköğretim okulu programı. Erzurum: Yakutiye.
- Vural, M. (2005). İlköğretim okulu ders programları ve öğretim kılavuzları 1-5.sınıflar. Erzurum: Yakutiye.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (10. Baskı). Ankara: Seçkin.

ARCS Motivasyon Modeli: 1997-2018 Yılları Arasında Yapılmış Uygulamalı Makalelerin İçerik Analizi

ARCS Motivation Model: Content Analysis of Applied Articles Between the Years 1997-2018

Vahit Ağa YILDIZ¹, Özlem BAYDAŞ ÖNLÜ², Yüksel GÖKTAŞ³

Öz: ARCS motivasyon modelinin eğitimsel kullanımına ilişkin uygulamalı makalelerin hem yönetsel hem de içeriksel eğilimlerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada, döküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada, Web of Science, ERIC, SCOPUS, ULAKBİM ve Google Scholar'da dizinlenen dergilerdeki 128 uygulamalı makale incelenmiş ve elektronik ortamda oluşturulan formula sınıflandırılmıştır. Çalışmalar Google Formlar ve Microsoft Excel programları kullanılarak içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Çalışmada makalelerinin çoğunluğunun Web of Science'da dizinlenen dergilerden elde edildiği; en sık 2018 yılında yayın yapıldığı; en fazla sayıda makalenin Computers & Education dergisinde yayımlandığı; bilgisayar destekli/web tabanlı eğitim alanında sıklıkla çalışıldığı; en sık nicel yöntemin tercih edildiği; veri toplama aracı olarak en yaygın motivasyon anketi/ölçeği veya envanterinin kullanıldığı; örneklem grubu olarak sıklıkla üniversite öğrencilerinin tercih edildiği; veri analiz tekniğinde ise en yaygın olarak t testinin kullanıldığı belirlenmiştir.

Anahtar sözcükler: İçerik analizi; ARCS modeli; motivasyon

Abstract: In this study which aims to determine the general tendencies of the applied articles related to educational use of ARCS motivational model, document analysis method was used. In this study, 128 applied articles in journals indexed in Web of Science, ERIC, SCOPUS, ULAKBİM and Google Scholar were examined and classified by electronic form. The studies were analyzed with content analysis method using Google Forms and Microsoft Excel programs. It is determined that the majority of the articles in the study were obtained from the journals indexed in Web of Science; the largest number of publications were published in the year 2018; most articles are published in Computers & Education; the most studied subject area is computer assisted/web based training; the most used method is quantitative method; the most common data collection tool is the motivation questionnaire; the most used sample group is university students; and the most commonly used data analysis technique is the t test.

Keywords: Content analysis; ARCS model; motivation

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Today's educational approach aims to create an educational environment that takes the student to the center and takes into account the interests and needs of the student. Not only the cognitive and psychomotor needs of the students but also their affective needs are taken into account. Among the affective variables, students' academic self-concept, attitudes, self-confidence, anxiety, perceptions, self-esteem, the focus of control and motivation can be said (Higbee, 1999). Within these affective characteristics, the concept of motivation, which affects both the other affective features and the cognitive and dynamic processes, becomes prominent. Motivating means moving to do something (Ryan and Deci, 2000). Motivation is seen as one of the key factors that determine the direction, intensity, determination and achievement speed of student behaviors (Akbaba, 2006). In this respect, it is important to focus on motivation in learning environments. Undoubtedly, the person who makes an impression the most on the student is a teacher. Therefore, students' motivation towards their teachers should be taken into consideration.

Method

In this study, which is based on the use of the ARCS motivation model in education, content analysis was used. Cohen, Manion, and Morrison (2007) emphasized that content analysis is a repetitive, observable, systematic, and specific rule-based research technique that consists of editing, summarizing, comparing and interpreting texts. The sample of the study consists of 128 applied articles that were published on the educational use of the ARCS motivation model between 1997-2018 in journals indexed in Web of Science, Scopus, ULAKBİM, ERIC, and Google Scholar databases. The article classification form used in the study was formed by the researchers based on the research questions of the study and by using the publication

¹ Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Erzurum-Türkiye, vahit442@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-0493-2361>

² Doç., Dr., Giresun Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği Bölümü, Giresun-Türkiye, ozlem.baydas@giresun.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-5812-7085>

³ Prof. Dr., Atatürk Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği Bölümü, Erzurum-Türkiye, yukselgoktas@atauni.edu.tr, <http://orcid.org/0000-0001-5636-7352>

classification form of Göktaş et al. (2012). The form consists of the name of the article, author, year of publication, magazine, subject area, method, data collection tools, sample group, data analysis technique and database sections. The articles used in the research were analyzed with content analysis and the obtained data were analyzed by using *Google Forms* and *Microsoft Excel*. The data were calculated as frequency and percentage, as the answer to each research question. The generated numerical data are presented with charts or tables.

Results, Discussion, and Conclusion

It is determined that most of the articles in the study were obtained from Web of Science; the largest number of publications were published in the year 2018; the most articles are published in Computers & Education; the most studied subject area is computer-assisted/web-based training; the most used method is quantitative method; the most common data collection tool is the motivation questionnaire/scale or inventory; the most used sample group is university students, and the most commonly used data analysis technique is the t-test. In the study, the most number of applied articles between the years of 1997-2018 is from Web of Science; the least number of articles were taken from ULAKBİM. It was seen that the largest number of publications were published in the year 2018; a small number of articles were published in the early 2000s and before 2000; especially after 2008, the interest in ARCS motivation model increased. It is thought that this depends on the importance of motivation due to changes in information technologies and the educational environment and the effectiveness of the ARCS motivation model in many studies which can be considered important. In the study, it was seen that the most number of studies were published in Computers & Education between 1997-2018. This result was also obtained in the study of Korucu, Usta, and Atun (2017). This journal was followed by ETR&D and IJETL journals respectively. Besides, it was seen that 73 journals contain only one article. Therefore, it is possible to say that applied articles based on the ARCS motivation model are not concentrated in certain journals. When the articles used in the study were examined, it was seen that the subject area studied the most is computer-assisted/web-based training. It was seen that the subject area of instructional models, methods or designs follows this.

According to the results of the articles included in the study, similar to the results of Kula Wassink and Sadi (2016) and Sevgi (2016), it was seen that the most number of studies conducted with quantitative research methods. In the study, the most commonly used data collection tool was identified as a motivation survey, scale or inventory developed to determine the level of motivation. Another tool used extensively for data collection is the achievement test. The learning permanence test was the least used tool. Permanence test is a test conducted after a long period of pre-test and post-test. For example, Çiftçi (2006) applied the permanence test 14 weeks after the application. Therefore, this test is thought to be preferred due to the need to spread the research over a long period. When the sample group of the studies was examined, it was seen that the sample group consisted of university students in the most number of studies. It is thought that this is preferred by the researchers due to easy accessibility (Güven, Aslan and Akyol, 2017), to be suitable for bureaucratic processes and economics. It was determined that the t-test is frequently used as data analysis technique. This result is compatible with Saracaloğlu et al. (2014). The least used data collection tools were z test and the PLS test. Also, it was determined that advanced statistical techniques (Mancova, etc.) are used much less. It is believed that this is because many researchers do not have the equipment to implement new and more complex statistical techniques.

GİRİŞ

21. yüzyılda yeni yaklaşımlar ışığında ele alınan eğitim süreci, her yönüyle sorgulanmakta ve üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesini amaçlamaktadır. Üst düzey bilişsel düşünme becerilerini geliştirmek amacıyla öğrencilerin yazmaları, tartışmaları ve problem çözme çalışmalarına katılmaları önem taşımaktadır (Svinivki & McKeachie, 2011). Üst düzey bilişsel gelişim özelliklerini dikkate alan bu yaklaşımlar öğrencilerin ihtiyaçlarını, ilgilerini, tutum ve motivasyonel özelliklerini de dikkate alarak öğrenci merkezli öğrenmenin önemine vurgu yapmaktadır. Bu doğrultuda öğrencilerin yalnızca bilişsel ihtiyaçları değil duyuşsal ihtiyaçlarının da dikkate alındığı öğrenme ortamlarının tasarlanması ön plana çıkmaktadır. Duyuşsal değişkenler arasında öğrencilerin akademik benlik kavramları, tutumları, özgüvenleri, kaygıları, derse yönelik algıları, özsaygıları, denetim odakları ve motivasyonları gösterilebilir (Higbee, 1999). Bu duyuşsal özellikler içerisinde, hem diğer duyuşsal özellikleri hem de bilişsel ve devinimsel süreçleri etkileyen motivasyon kavramı öne çıkmaktadır.

Motive olmak (güdülenmek), bir şeyler yapmak için hareket etmek demektir (Ryan ve Deci, 2000). Yani motivasyon, bir bireyin yaptığı her türlü eylemi başlatan, harekete geçiren unsur olarak görülmektedir. Bu anlamda motivasyon, eğitimsel etkinliklerin sağlıklı bir şekilde yürütülebilmesi ve her türlü istendik çıktının alınabilmesi için ön adım olarak görülebilmektedir. Zira organizmanın hedefe ulaşmasına yol

gösteren ve enerji sağlayan güç olan motivasyon, organizmanın davranışa geçmesinde ve öğrenmesinde önemli bir role sahiptir (Yüksel, 2011). Motivasyon, öğrenci davranışlarının yönünü, şiddetini, kararlılığını ve hedeflere ulaşmadaki hızını belirleyen kilit unsurlardan biri olarak görülmektedir (Akbaba, 2006). Eğitim ortamlarında öğrenme güçlüklerinin ve istenmeyen davranışların çoğunluğu motivasyonun sağlanmamasıyla ilgilidir. Çünkü öğrenmeye karşı motive edilmemiş öğrenci için yapılan uğraşlar yetersiz kalmaktadır. Bu bağlamda öğrenme ortamlarında motivasyon kavramı üzerine odaklanma ve bu alana ilişkin model ve kuramları dikkate alma önem taşımaktadır.

Alan yazında motivasyon üzerine pek çok kuram ve model çalışmaları geliştirilmiştir. Bu çalışmalar arasında yer alan öz belirleme kuramı çerçevesinde motivasyon, içsel- dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk olarak sınıflandırılmaktadır. İçsel motivasyon, kişinin zevk alma, meydan okuma ve eğlence amaçlı olarak motive olmasını ifade etmektedir. İçsel motivasyonun bir örneği, çeşitli hobiler için zaman ayırma, çeşitli yarışmalara katılma veya gönüllü olarak faaliyetlere ve projelere katılma davranışdır (Calp, 2013). İçsel motivasyon insanların zorluklarla başa çıkmalarına, kaostan düzen yaratmalarına, itici güçlerini düzenlemelerine veya ilginç faaliyetlerde bulunmalarına neden olabilir (Deci ve Ryan, 1985). Dışsal etkiler, baskılar, ödüller ve cezalar ise dışsal motivasyon kavramı kapsamında yer almaktadır (Ergin ve Karataş, 2018). Bir kişinin saygınlık kazanma isteği dışsal motivasyona örnek olarak gösterilebilir. Motivasyonsuzluk ise davranış geliştirme niyetinin olmaması, motivasyonun yokluğu, kişilerin içsel veya dışsal açıdan motive olamama durumu olarak tanımlanmaktadır (Ergin ve Karataş, 2018)

Bu alana ilişkin bir diğer model olan Eggen ve Kauchak'ın öğrenme odaklı sınıf modeli öğrenci güdülenmesine ilişkin öğeleri göstermekte ve güdülenmede etkili olan üç temel unsura vurgu yapmaktadır: öğretmen nitelikleri (öğretmenin tutumu, davranışları vb.), iklim değişkenleri (olumlu-olumsuz sınıf iklimi) ve öğretim değişkenleri (Bacanlı, 2009). Bu öğelere ve alt birimlere bakıldığında motivasyonun, eğitim süreçlerinde öğrenciyi etkileyen tüm değişkenlerle ilişkili olduğu görülmektedir.

Alan yazında motivasyonla ilgili bu kuram ve modellerin yanı sıra doğrudan motivasyon üzerine geliştirilmiş olan pek çok kuram ve model bulunmaktadır. Ancak bu kuramların bazıları, eğitsel açıdan yeterli uygulama alanı bulamamıştır. Bixler (2006) öğrenme ortamlarında dört motivasyonel modelin uygulama alanı bulabildiğini ve motivasyonu geliştirici etkisi olduğunu belirtmiştir (Bkz. Şekil 1).



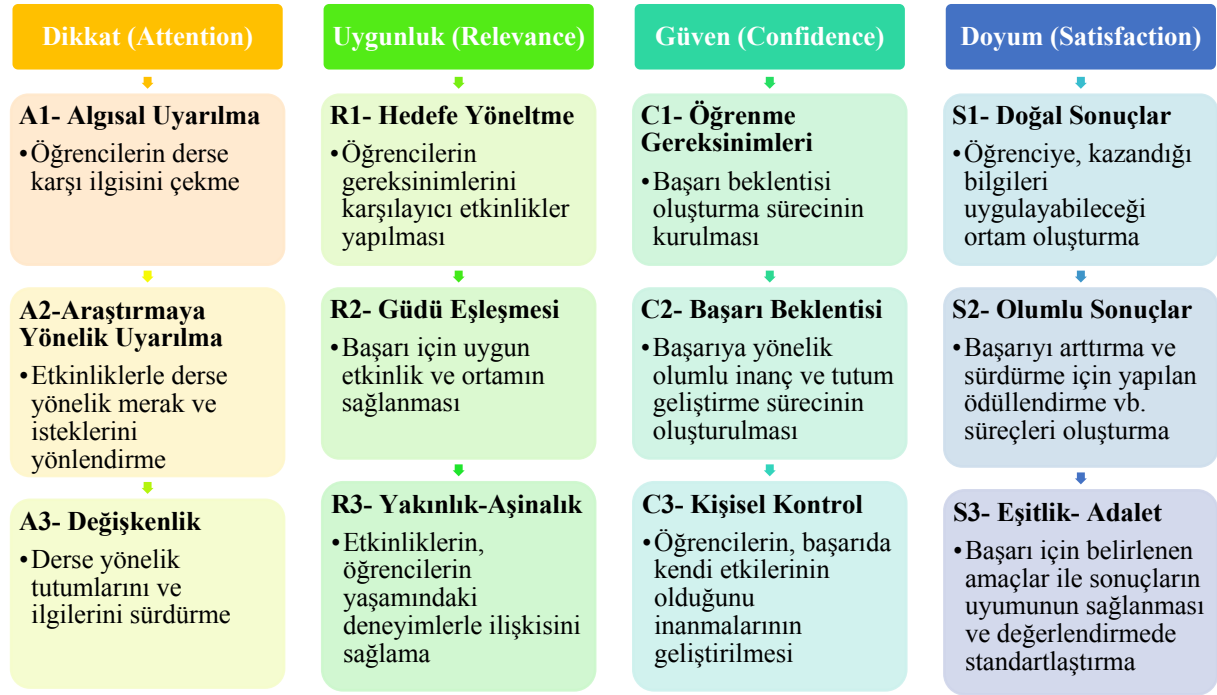
Şekil 1. Eğitimde uygulama alanı bulan motivasyonel modeller

Kültürel olarak Duyarlı Öğretme için Motivasyon Çerçevesi Wlodkowski'nin daha önceki çalışmalarına ve öğretim sürecine kültürel duyarlılık kavramını entegre etme çabasıdır. Bu çerçevenin katılımı sağlama, tutum geliştirme, anlamı artırma ve yeteneği oluşturma olmak üzere dört temel bileşeni vardır. Modelde bu dört bileşen altında 60 motivasyon stratejisi açıklanmıştır (Bixler, 2006).

Öğrenme için İçsel Motivasyonların Taksonomisi ise bireysel ve kişilerarası içsel motivasyon üzerine geliştirilmiş bir modeldir. Bireysel motivasyon, zorluk düzeyi, merak, kontrol ve fantezi stratejilerinden; kişilerarası motivasyon, işbirliği, rekabet ve farkındalık stratejilerinden oluşmaktadır (Karşlı, 2015).

Zamanın sürekliliği motivasyon modeli, motivasyonun ardışık işlem ve yöntemlerle kavramsallaştırılabileceğini ve bu şekilde öğrencinin motivasyonunun artırılabilirliğini ileri sürmektedir. Model; değer, ilgi çekme, azim ve motivasyonu sürdürme olmak üzere öğretimdeki dört unsura odaklanmaktadır. Modelde, öğretim öncesinde tutum ve gereksinim; öğretim sırasında uyarılma ve etkilenme; öğretim sonrasında ise yeterlik ve pekiştirme stratejilerinin uygulanması önerilmektedir (Acar, 2009; Bixler, 2006; Karşlı, 2015).

John M. Keller'in ARCS motivasyon modeli ise, eğitim çalışmalarında en yaygın kullanılan model olarak motivasyon kuramları arasında yer almaktadır. Temeli Victor H. Vroom'un Beklenti Değer Kuramı'na (1964) dayanmakta olup (Bixler, 2006), kuramsal yapısı Keller tarafından 1983 yılında ortaya konulmuş ve günümüze dek araştırmacının pek çok çalışmasıyla detaylandırılmış ve farklı boyutlarıyla açıklanmıştır. ARCS motivasyon modeli; öğrencilerin güdülerini harekete geçirmeyi ve sürekli kılmayı hedefleyen bir öğretim ortamında, güdüleyici yolların nasıl izleneceğini açıklamaya çalışmaktadır (Çetin, 2007). ARCS motivasyon modeli, motivasyonel kavramların ve özelliklerin; dikkat (attention), ilişki (relevance), güven (confidence) ve doyum (satisfaction) kategorilerinin sentezine dayanır. Bu dört kategori, bir kişinin tamamen motive olması için gereken koşulları temsil etmektedir. Bu temel unsurlar, motivasyonu temsil eden bileşenlere ve alt kategorilere ayrılmaktadır (Keller, 2000). Bu modele ilişkin bileşenler, kategoriler ve stratejiler Şekil 2'de sunulmaktadır.



Şekil 2. ARCS motivasyon modeli ve bileşenleri (Keller, 1987a)

ARCS motivasyon modelinde; dikkat evresi, merak uyandırma, ilgi çekme ve sürdürmeye; uygunluk evresi, öğrencilerin öğrendiklerini yaşama ilişkilendirmesine; güven evresi, başarıya duygusunun geliştirilmesine; doyum evresi ise, öğrencilerin içsel bir güdülenme ve doyum kazanmasına yöneliktir (Keller, 1987b). ARCS motivasyon modeli kapsamında modelin tanıtımı ve eğitimsel açıdan farklı alanlardaki uygulamaları üzerine pek çok çalışma John M. Keller tarafından yapılmıştır (Keller, 1979; 1983; 1987a; 1987b; 1999; 2000; 2008; 2010, 2011; Kim ve Keller, 2004; Keller ve Suzuki, 2011). Son olarak eğitim alanındaki deneysel çalışmalarda modelin kullanımına ilişkin bir alanyazın tarama çalışması yapılmıştır (Li ve Keller, 2018). Ayrıca alan yazındaki çalışmalar incelendiğinde, ARCS motivasyon modelinin belli bir alana veya derse yönelik tutuma, öğrenci motivasyonuna, ilgiye, öğrenmenin kalıcılığına, öz yeterliliğe etkisinin yanı sıra akademik başarıya etkisi üzerine de pek çok çalışma (tez, makale ve bildiri) yapıldığı görülmektedir. Eğitim alanında yapılan bir çok çalışmada ARCS motivasyon modelinin akademik başarıyı artırdığı belirlenmiştir (Aşıksoy ve Özdamlı, 2016; Ergin ve Karataş, 2018; Karakış, Karamete ve Okçu, 2016; Thaer ve Thaer, 2016). ARCS motivasyon modelinin bu başarılı etkisi ilk ve ortaöğretim ortamlarının yanı sıra pek çok farklı ortamlarda yürütülen çalışmalarda da ortaya konulmuştur. Zhang'ın (2017) çalışmasında ARCS motivasyon modeli'nin mühendislik uygulamalarında kullanımının; Means, Jonassen ve Dwyer'ın (1997) çalışmasında ise sağlık bilimleri alanında kullanımının başarıya olumlu etkisi olduğu belirlenmiştir. Birçok çalışmada öğrencilerin derse karşı tutumlarına olumlu etkisinin olduğu (Balantekin, 2014; Balantekin ve Bilgin, 2017; Karlı, 2015), öğrenme motivasyonlarına olumlu etki yaptığı (Aşıksoy ve Özdamlı, 2016; Su ve Cheng, 2013), derslerde öğrenmenin kalıcılığını artırdığı ortaya çıkarılmıştır (Cengiz, 2009; Cengiz ve Aslan, 2012). Bazı çalışmalarda ise ARCS motivasyon modeli temel alınarak geliştirilmiş materyallerin öğrencilerin öz yeterlilik algılarına olumlu etki ettiği (Aslan, Şılbır ve Karaman, 2016), geliştirilen öğretim tasarımlarının ya da öğretim materyallerinin

eğitimsel anlamda başarılı olduğu ve öğrencilerin başarısını ve çeşitli duyuşsal değişkenleri olumlu yönde etkilediği görülmüştür (Bolliger, Supanakorn ve Boggs, 2010; Ono ve Ishihara, 2012; Su ve Cheng, 2013). Huang, Huang ve Wu (2014)'ün çalışmasında da bu model temel alınarak kurgulanan bir öğretim uygulamasının öğrencilerin kaygılarını azalttığı, buna bağlı olarak öğrenme motivasyonlarını ve öğrenme performanslarını arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Görüldüğü üzere ARCS modeli birçok araştırmanın kapsamında yer almış ve bu model ile genellikle olumlu sonuçlar elde edilmiştir.

ARCS motivasyon modelinin uzun yıllardır alan yazında sıklıkla kullanılması, eğitim çalışmalarındaki yerinin daha detaylı olarak incelenmesi ihtiyacını ortaya koymaktadır. Özellikle çeşitli konu alanlarında yürütülen çalışmalar düşünüldüğünde bu araştırmaların eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, araştırmacıların bu alandaki gelecek çalışmalarına yön verebilir. Model üzerine yeterince çalışma yapılmış alanların ortaya çıkarılması, gelecek araştırmalara yönelik ihtiyaç duyulan çalışma alanlarının belirlenmesine katkı sunacaktır. Yöntemsel olarak elde edilen veriler de gelecek çalışmaların desenlenmesinde ve çalışma süreçlerinin planlanmasında yol gösterici olması açısından önemlidir. Hangi örneklemin sıklıkla seçildiğini, hangi veri toplama aracının ve analiz tekniğinin sıklıkla kullanıldığını ortaya çıkarmak, gelecek araştırmaların tasarlanmasında benzer uygulamaların yürütülerek genellemelerin yapılabilmesine ve alandaki boşluğun tespit edilerek farklı uygulamalar geliştirilebilmesine yardımcı olabilir. Bu nedenlerle, 1997-2018 yılları arasında ARCS motivasyon modelinin eğitimde kullanımını temel alan ulusal ve uluslararası yayınlanmış uygulamalı makale çalışmalarının incelendiği bu araştırmada, incelenen makalelerin hem yöntemsel hem de içeriksel boyutuna ilişkin genel eğilimlerin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır: ARCS motivasyon modelini temel alan uygulamalı eğitim makalelerinin;

1. Elde edildikleri veri tabanlarına göre dağılımı nedir?
2. Yayınlandıkları yıllara göre dağılımları nasıldır?
3. Sıklıkla yayınlandığı dergiler hangileridir?
4. Sıklıkla çalışılan konu alanları nelerdir?
5. Sıklıkla kullanılan araştırma yöntemleri nelerdir?
6. Sıklıkla kullanılan veri toplama araçları nelerdir?
7. Hangi örneklem grupları ile çalışılmıştır?
8. Sıklıkla kullanılan veri analiz teknikleri nelerdir?

YÖNTEM

ARCS motivasyon modelinin eğitimde kullanımını temel alan uygulamalı makale çalışmalarının incelendiği bu araştırma doküman analizi ile yürütülmüştür. Döküman analizi, basılı ve elektronik (bilgisayar tabanlı ve Internet üzerinden iletilen) materyalleri incelemek veya değerlendirmek için kullanılan sistematik bir yöntemdir (Bowen, 2009). Bu süreç içerik analizi yardımıyla gerçekleştirilmiştir. Cohen, Manion ve Morrison (2007) içerik analizinin; metinlerin düzenlenmesi, özetlenmesi, karşılaştırılması ve yorumlanmasından oluşan; tekrarlanabilir, gözlemlenebilir, sistematik ve belli bir kurala dayanan bir araştırma tekniği olduğunu vurgulamışlardır. İçerik analizinde yapılan temel iş, benzer verileri belirli kavramlar çerçevesinde toparlamak ve anlaşılır bir biçimde yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Çalışmada, ARCS motivasyon modelini temel alan ulusal ve uluslararası yayınlanmış uygulamalı makale çalışmaları, belirli kodlar ve kategoriler çerçevesinde incelendiğinden içerik analizi yöntemi kullanılmıştır.

2.1. Araştırmanın Kapsamı

Araştırmanın evreni, ARCS motivasyon modelini temel alan tüm çalışmalardan oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Web of Science, Scopus, ULAKBİM, ERIC ve Google Scholar veri tabanlarında taranan dergilerde, 1997-2018 yılları arasında ARCS motivasyon modelinin eğitsel kullanımı üzerine yayınlanmış 128 uygulamalı makaleden oluşmaktadır. ARCS motivasyon modeline yönelik 1997 yılından itibaren uygulamalı çalışmalara sıklıkla ulaşılması, araştırma kapsamında belirtilen yılın referans alınmasını sağlamıştır. Öncelikli olarak araştırmacılar tarafından Web of Science'de SSCI ve SCI indeksli ARCS motivasyon modeli alanında yayınlanan makaleler belirlenmiş (n=50), daha sonra sınırlılıklar çerçevesinde yeterli çalışma bulunamadığından diğer veritabanları ERIC (n=18), SCOPUS (n=16), ULAKBİM (n=15) ve son olarak Google Scholar'dan (n=29) ulaşılan makaleler tespit edilmiştir. Araştırmalarda anahtar kavram olarak *ARCS motivasyon modeli*, *ARCS model*, *motivasyon*, *motivation*, *motivational model*, *motivation theory* kavramları kullanılmıştır. Birden fazla veritabanından elde edilen

aynı makaleler ayıklanmıştır. Araştırmaya dahil edilen makaleler ek kaynakçada sunulmuştur. Makalelerin belirlenmesinde aşağıdaki ölçütler dikkate alınmıştır:

- ARCS motivasyon modelini temel alması,
- Eğitim alanında veya eğitimsel amaçla yapılmış olması,
- Makale türünde olması,
- WOS (SSCI, SCI, ESCI), ULAKBİM, ERIC, SCOPUS veya Google Scholar'dan alınmış olması,
- 1997- 2018 yılları arasında yapılmış olması,
- Nicel, nitel veya karma yöntemle yapılmış olması (derleme, görüş makaleleri dahil edilmemiştir).

2.2. Veri Toplama Süreci

Çalışmada kullanılan makale sınıflama formu çalışmanın araştırma sorularına dayanarak ve Göktaş vd.(2012)'nin yayın sınıflama formundan yararlanılarak, araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur. Geliştirme sürecinde öncelikle Microsoft Excel ortamında taslak form oluşturulmuş, ardından bu form üzerinde araştırmacılar ve akran görüşleri alınarak gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Bu görüşler çerçevesinde son kez düzeltilen ve veri toplama aracı olarak kullanılan form, 10 sorudan oluşmaktadır. Bu sorular makalenin künyesine ve araştırma sorularında elde edilmek istenen bilgilere ilişkindir. Form; makalenin adı, yazarı, yayın yılı, dergisi, konu alanı, yöntemi, veri toplama aracı, örneklem grubu, veri analiz tekniği ve alındığı veritabanı bölümlerinden oluşmaktadır. Elde edilen veriler, araştırma sorusunda istenen bilgi temel alınarak doldurulmuştur. Dergi, konu alanı ve araştırma yöntemi tek bir seçenektan oluştuğundan çoktan seçmeli olarak kodlanmış; veri toplama aracı, örneklem grubu, veri analiz tekniği birden fazla olabildiği için çoklu seçim yapılarak kodlanmıştır. Bazı makalelerin birden fazla veritabanında taranabildiği görülmüş ancak indeksli dergilerin yer aldığı veritabanları öncelikli olarak taranmıştır. Web of science, SCOPUS ve ERIC, öncelikli olarak dikkate alınmıştır. Ulusal veritabanı olan ULAKBİM ile Google scholar ise ikincil olarak taranmıştır. Bu açıdan makalelerin hangi platformda yer aldığını göstermek adına veritabanı için tek bir seçenek kodlanmıştır.

2.3. Verilerin Analizi

Araştırmada kullanılan makaleler, içerik analiziyle incelenmiş ve elde edilen veriler *Google Formlar* ve *Microsoft Excel* programları kullanılarak betimsel istatistik tekniklerle çözümlenmiştir. Veriler, her bir araştırma sorusunun yanıtı olacak şekilde frekans ve yüzde olarak hesaplanmıştır. Oluşturulan sayısal veriler, çizelge veya grafiklerle sunulmuştur.

2.4. Geçerlik ve Güvenirlik

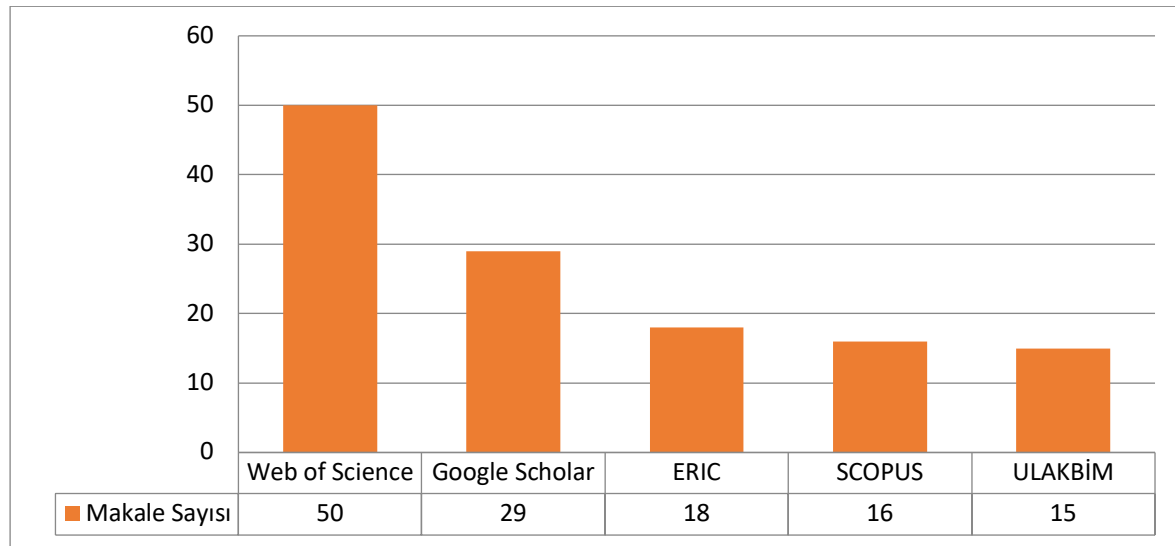
Araştırmada geçerlik ve güvenirliliğin sağlanması kapsamında pek çok çalışma yapılmıştır. Araştırmaya kaynak olan makaleler ayrıntılı bir şekilde kaynakçada belirtilmiştir. Veri toplama ve analiz süreci açıkça belirtilmiştir. Ayrıca verilerin doğruluğundan emin olmak için makalelerin tabloya doldurulması iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Son olarak da veriler, araştırmacı tarafından incelenmiş ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

BULGULAR

1997-2018 yılları arasında yayımlanmış 128 makaleye ilişkin veriler, Excel ortamında oluşturulan makale sınıflama formu kullanılarak ve araştırmanın soruları dikkate alınarak çözümlenmiştir. Elde edilen bulgular araştırmanın sorularına dayandırılarak aşağıda sunulmuştur.

3.1. ARCS Motivasyon Modelini Temel Alan Uygulamalı Makalelere Ulaşılan Veritabanları

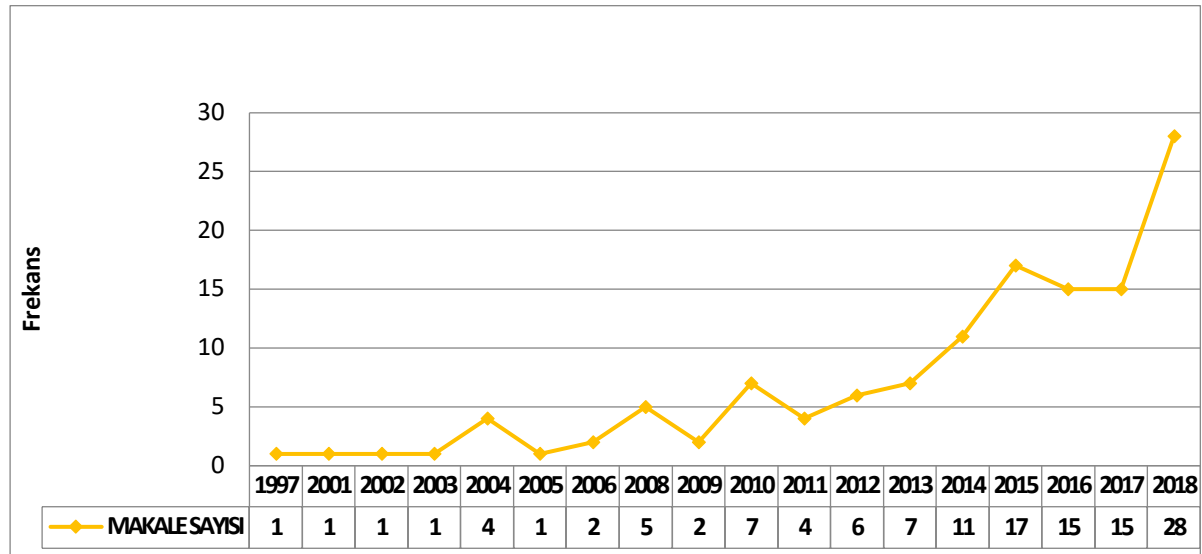
Araştırmada analizi yapılacak olan makaleler farklı veritabanlarından elde edilmiştir. Çalışmada veritabanlarında yer alan makalelerde Web of Science (n=50) ilk sırada yer almaktadır. ULAKBİM (n=15) ise en az makalenin yer aldığı veritabanıdır. Çalışmada yer alan makalelerin veritabanlarına göre dağılımı Şekil 3'de verilmiştir.



Şekil 3. ARCS motivasyon modelini temel alan uygulamalı makalelerin veritabanları

3.2. ARCS Motivasyon Modelini Temel Alan Uygulamalı Makalelerin Yayınlandığı Yıllar

ARCS motivasyon modeli temel alınarak yürütülen makalelerin en sık 2018 yılında (n=28) yayınlandığı görülmektedir. Ayrıca sırasıyla 2015 (n=17), 2016 ve 2017 (n=15) yıllarında sıklıkla makalelerin yayınlandığı ortaya çıkarılmıştır. En az yayın yapılan yılların ise, 1997, 2001, 2002, 2003, 2005 (n=1) olduğu görülmektedir. Makalelerin yayınlandıkları yıllara göre dağılımı Şekil 4’te sunulmuştur.



Şekil 4. ARCS motivasyon modelini temel alan uygulamalı makalelerin yayın yılları

3.3. ARCS Motivasyon Modelini Temel Alan Uygulamalı Makalelerin Yayınlandığı Dergiler

Araştırmada analiz edilen makalelerin 88 farklı dergide yayımlandıkları görülmüştür. ARCS motivasyon modeli temel alınarak yapılmış olan eğitsel araştırmaların en yoğun olduğu derginin Computers & Education (n=10) olduğu görülmektedir. Dergilerin büyük çoğunluğunun (73 derginin) yalnızca birer makale içerdiği de elde edilmiştir. En fazla sayıda çalışmanın yayımlandığı dergilerin dağılımı Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. ARCS motivasyon modelini temel alan makalelerin en çok yayımlandığı dergiler

Dergi Adı	f
Computers & Education	10
Educational Technology Research & Development	5
International Journal of Emerging Technologies in Learning	4

Interactive Learning Environments	4
Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education	3
British Journal of Educational Technology	3
Turkish Online Journal of Distance Education	3
Journal of Computer Assisted Learning	3
Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi	2
College & Research Libraries	2
Elementary Education Online	2
European Journal of Contemporary Education	2
Innovations in Education and Teaching International	2
International Forum of Educational Technology & Society	2
Kastamonu Eğitim Dergisi	2
Journal of Instructional Technologies & Teacher Education	2
Journal of Education and Future	2
International Journal of Instruction	2

3.4.ARCS Motivasyon Modelini Temel Alan Uygulamalı Makalelerin Konu Alanları

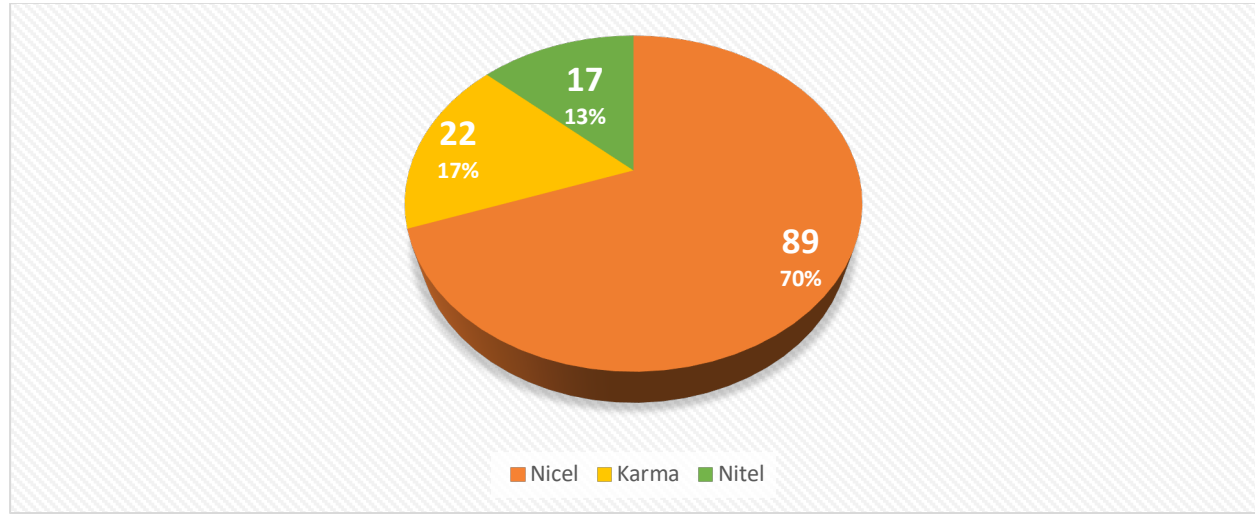
ARCS motivasyon modelini temel alan uygulamalı makalelerde sıklıkla *bilgisayar destekli/web tabanlı eğitim* (n=34) ve *öğretim model, yöntem ve tasarımları* (n=22) konu alanları üzerine uygulamalar yürütülmüştür. Özel eğitim, kütüphane eğitimi, mesleki ve teknik eğitim, yetişkin eğitimi ile beden eğitimi ve spor (n=1) konu alanlarında ise en az sayıda çalışmanın olduğu görülmektedir. Bu çalışmaların konu alanlarına göre dağılımı Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. ARCS motivasyon modelini temel alan uygulamalı makalelerin konu alanları

Konu Alanı	f
Bilgisayar destekli/Web tabanlı eğitim	34
Öğretim Model, Yöntem ve Tasarımları	22
Dil Eğitimi	15
Mobil Öğrenme	10
Matematik Eğitimi	9
Sanal Dünyalar	6
Mühendislik Eğitimi	6
Ölçek Geliştirme	5
Fen Bilimleri Eğitimi	5
Bilgi Okuryazarlığı	3
Açık/Uzaktan Öğretim	3
Sağlık Bilimleri	3
Sosyal Bilgiler eğitimi	2
Beden Eğitimi ve Spor	1
Kütüphane Eğitimi	1
Mesleki ve Teknik Eğitim	1
Özel Eğitim	1
Yetişkin Eğitimi	1

3.5.ARCs Motivasyon Modelini Temel Alan Uygulamalı Makalelerin Araştırma Yöntemleri

ARCS motivasyon modelini temel alan uygulamalı makalelerde sıklıkla nicel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı (n=89) görülmektedir. Karma (n=17) ve nitel (n=22) araştırma yöntemleriyle benzer sıklıkta araştırmaların tasarlandığı görülmektedir. Bu çalışmaların araştırma yöntemlerine göre dağılımı Şekil 5’de sunulmuştur.



Şekil 5. ARCS motivasyon modelini temel alan uygulamalı makalelerin yöntemleri

3.6.ARCs Motivasyon Modelini Temel Alan Uygulamalı Makalelerin Veri Toplama Araçları

ARCS motivasyon modelini temel alan uygulamalı makalelerde pek çok farklı veri toplama aracının kullanıldığı görülmüştür. En sık kullanılan veri toplama aracının motivasyon düzeyini ölçmeye yönelik ölçek, anket veya envanterler (n= 99) olduğu, ayrıca başarı testinin (n=52) de yoğun olarak kullanıldığı belirlenmiştir. Kalıcılık testinin (n=2) ise en az tercih edildiği belirlenmiştir. Bu araçların dağılımı Tablo 3’de sunulmuştur:

Tablo 3. ARCS motivasyon modelini temel alan makalelerde kullanılan veri toplama araçları

Veri Toplama Aracı	F	Yüzde (%)
Motivasyon Ölçeği/Anketi/Envanteri	99	40,2
Başarı/ Erişi Testi	52	21,1
Görüşme Formu	21	8,5
Diğer (Ölçek, İndeks, Envanter, Form)	15	6,1
Gözlem Formu	10	4,1
Açık Uçlu Sorular (Anket)	9	3,7
İlgi Ölçeği	8	3,3
Tutum Ölçeği	7	2,8
Alternatif Testler	7	2,8
Öz Yeterlilik Ölçeği	6	2,4
Anket-Diğer (Likert)	5	2,0
Yetenek-Beceri-Performans Testi	5	2,0
Kalıcılık Testi	2	1,0

3.7.ARCs Motivasyon Modelini Temel Alan Uygulamalı Makalelerin Örneklem Grupları

ARCS motivasyon modelini temel alan uygulamalı makalelerde, örneklem grubunun sıklıkla üniversite öğrencilerinden (n=70) oluştuğu görülmektedir. Sırasıyla ortaokul öğrencileri (n=20), lise

öğrencileri (n=15) ve ilkökul öğrencileri (n=12) uygulamaların yürütüldüğü örneklem grupları arasında yer almaktadır. Akademisyenlerin, işitme engelli öğrencilerin, kurum personellerinin, açık ve uzaktan öğretim öğrencileri ile mesleki ve teknik okul öğrencilerinin (n=1) az sayıda çalışmada örneklem grubunu oluşturduğu görülmektedir. Çalışmaların örneklem gruplarının dağılımı Tablo 4'te sunulmuştur:

Tablo 4. ARCS motivasyon modelini temel alan uygulamalı makalelerin örneklemeleri

Örneklem Grubu	F	Yüzde (%)
Üniversite öğrencileri	70	51,5
Ortaokul öğrencileri	20	14,7
Lise öğrencileri	15	11,0
İlkokul öğrencileri	12	8,8
Yüksekokul öğrencileri	4	2,9
Öğretmenler	3	2,2
Lisansüstü öğrencileri	3	2,2
Yaşlı insanlar	2	1,6
Yetişkin öğrenciler	2	1,6
Açık/Uzaktan Öğretim Öğrencileri	1	0,7
Akademisyenler	1	0,7
İşitme engelli öğrenciler	1	0,7
Kurum personelleri	1	0,7
Mesleki ve Teknik Okul Öğrencileri	1	0,7

3.8.ARCS Motivasyon Modelini Temel Alan Uygulamalı Makalelerin Veri Analiz Teknikleri

ARCS motivasyon modeli temel alan uygulamalı makalelerde, veri analiz tekniği olarak nicel tekniklerin (n=219) nitel tekniklere (n=33) göre sıklıkla tercih edildiği görülmüştür. En fazla kullanılan veri analiz tekniği *t testi* (n=53) iken en az kullanılanlar *z testi* ve *PLS testidir* (n=2). Nitel veri analiz tekniklerinden ise betimsel analiz (n=19), içerik analizine (n=14) oranla daha fazla kullanılmıştır. Analizi yapılan makalelerde kullanılan veri analiz tekniklerinin dağılımı Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5. ARCS motivasyon modelini temel alan uygulamalı makalelerin veri analiz teknikleri

Veri Analiz Yöntemi	Veri Analiz Tekniği	F	Yüzde (%)
NİCEL	t testi	54	24,7
	Betimsel İstatistikler	50	22,8
	ANOVA	29	13,2
	Korelasyon	21	9,6
	ANCOVA	15	6,8
	Regresyon	9	4,1
	MANOVA	9	4,1
	Mann Whitney U Testi	6	2,7
	Faktör Analizi	5	2,3
	Wilcoxon Testi	5	2,3
	Ki-Kare Testi	5	2,3
	MANCOVA	4	1,8
	Kruskal Wallis Testi	3	1,5
	Z Testi	2	0,9
	PLS	2	0,9
	TOPLAM		219

NİTEL	Betimsel Analiz	19	57,5
	İçerik Analizi	14	42,5
	TOPLAM	33	100

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu çalışmada, Web of Science, ERIC, SCOPUS, ULAKBİM ve Google Scholar'da taranan ve önemli bir çoğunluğu SSCI-SCI indeksli dergilerde yer alan, 1997-2018 yılları arasında yayımlanmış 128 nitel, nicel veya karma yöntemle yapılmış makale incelenmiştir. Bu makaleler tarandığı veritabanı, yayınlandığı yıllar, yayınlandığı dergiler, uygulamaların yapıldığı konu alanları, araştırma yöntemleri, veri toplama araçları, örneklem grupları ve veri analiz tekniklerine göre içerik analizi yardımıyla incelenmiştir. Çalışmada modelin eğitim öğretim sürecindeki uygulamaları incelendiğinden, kuramsal derleme ve değerlendirme makaleleri dahil edilmemiştir.

Çalışmada, 1997-2018 yılları arasında en çok sayıda uygulamalı makaleye Web of Science'den; en az sayıda makaleye ise ULAKBİM'den ulaşıldığı görülmektedir. Dünya geneli yayınlar incelendiğinde genel olarak SCOPUS'un daha fazla dergi indekslediği görülmektedir. Türkiye'de yapılan yayınlar açısından ise sosyal bilimlerde SCOPUS'un, sanat ve beşeri bilimlerde Web of Science'in (WOS) yayın sayısının fazla olduğu dikkat çekmektedir (Karasözen, Bayram ve Zan, 2011). Dolayısıyla, bu çalışmada ARCS motivasyon modeline ilişkin elde edilen yayınların önemli bir çoğunluğunun WOS'tan elde edilmesi ile genel durumun ters yönde bir eğilimde olduğu düşünülebilir.

Çalışmada analiz edilen makalelerin en fazla yayınlandığı yılın 2018 olduğu ve bunu sırasıyla 2015, 2016 ve 2017 yıllarının takip ettiği; 2000'li yılların öncesinde ve başlarında ise az sayıda makalenin yayınlandığı, özellikle 2008 yılı sonrasında ARCS motivasyon modeline ilginin arttığı görülmektedir. Bunun bilgi teknolojilerinde ve eğitim ortamındaki değişimlere bağlı olarak motivasyonun önem kazanmasına ve ARCS motivasyon modelinin etkililiğinin önemli sayılabilecek pek çok çalışmada ispatlanmasına bağlı olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla bu modele giderek ilginin arttığı ve gelecekte de modelin uygulanması üzerine pek çok farklı çalışmanın yapılabileceği söylenebilir.

Çalışmada, 1997-2018 yılları arasında en fazla sayıda çalışmanın Computers & Education dergisinde yayımlandığı görülmüştür. Bu sonuç Korucu, Usta ve Atun (2017)'un çalışmasında da elde edilmiştir. Bu dergiyi sırasıyla ETR&D ve IJETL dergilerinin izlediği görülmüştür. Bu veriler, bu alanla ilgili çalışma yapacak olan araştırmacılar için tercih edilebilecek dergilerin belirlenmesinde yardımcı olabilir. Ayrıca 73 derginin yalnızca birer makale içerdiği görülmektedir. Dolayısıyla ARCS motivasyon modelini temel alan uygulamalı makalelerin belli dergilerde yoğunlaşmadığı söylenebilir. Bu dağılım, ARCS motivasyon modeline ilişkin çalışmaların çok farklı alanlarda ve çok sayıda ülkede yapılması, dolayısıyla alana hitap eden çok sayıda derginin bulunmasından kaynaklanmış olabilir.

Çalışmada, yararlanılan makaleler incelendiğinde en fazla üzerinde çalışılan konu alanının bilgisayar destekli/web tabanlı eğitim olduğu, bunu öğretim model, yöntem veya tasarımlarının ARCS motivasyon modeliyle birlikte kullanımı ve etkililiği üzerine yapılan çalışmaların izlediği görülmektedir. Genel olarak bakıldığında, teknolojiyle ilgili alanlarda (bilgisayar-web tabanlı eğitim, mobil öğrenme, sanal dünyalar vb.) bu model üzerine çok sayıda çalışmanın olduğu görülmektedir. Teknolojik alanlara (BDE, WTE vb.) dayalı yapılan öğretimsel tasarımların öğrencilerin akademik başarısını (Demircioğlu ve Geban, 1996; Güven ve Sülün, 2012; Zheng, 2016); motivasyon düzeyini ve motivasyonel özelliklerini (Ersoy, Duman ve Öncü, 2016; Song, Kalet and Plass, 2016) artırdığı görülmektedir. Dolayısıyla eğitimde motivasyon üzerine çalışan araştırmacıların bu alanlara ilgili olması beklenen bir durumdur.

Çalışmaya dahil edilen makalelerin yöntemlerine bakıldığında, Kula Wassink ve Sadi (2016)'nın ve Sevgi (2016)'nın sonuçlarına benzer şekilde, sıklıkla nicel araştırma yöntemleri ile yapılmış çalışmanın olduğu görülmektedir. Karma ve nitel araştırmaların birbirine yakın sayıda ve nicel araştırmalara göre oldukça az sayıda olduğu görülmüştür. Çalışmada, özellikle sınıf ortamında yapılan ve ARCS motivasyon modeli temel alınarak geliştirilen materyallerle ve öğretim tasarımlarıyla yapılan yarı deneysel çalışmaların çok sayıda ve birbirine benzer şekillerde yapıldığı görülmüştür.

Çalışmalarda, araştırmanın amacına ve yöntemine bağlı olarak kullanılan pek çok veri toplama aracı olduğu, çalışmaların önemli bir kısmında birden fazla veri toplama aracı kullanıldığı görülmüştür. En yaygın kullanılan aracın, motivasyon düzeyini belirlemeye yönelik geliştirilen motivasyon anketi, ölçeği veya envanteri olduğu belirlenmiştir. Bu araçların bir bölümünün Keller (1987c)'nin geliştirdiği *Instructional Materials Motivation Survey (IMMS)* veya bu anket temel alınarak geliştirilmiş versiyonları olduğu görülmüştür. Veri toplama amacıyla yoğun olarak kullanılan bir diğer araç başarı testidir. Pek çok alanda özellikle yarı deneysel çalışmalarda ön test-son test şeklinde kullanıldığı görülmüştür. Bu sonuçlar, Saracaloğlu vd. (2014)'ün çalışmasıyla da uyumluluk göstermektedir. Bu iki aracı, özellikle nitel veya

karma çalışmalarda kullanılan görüşme formu izlemiştir. Öğrenme kalıcılığı testinin ise en az sayıda kullanılan araç olduğu görülmüştür. Kalıcılık testi, ön test-son test uygulamalarından uzun bir süre sonra uygulanan testlerdir. Örneğin Çiftçi (2006), uygulamadan 14 hafta sonra kalıcılık testini uygulamıştır. Dolayısıyla bu testin, araştırmaların uzun bir süreye yayılmasını gerektirmesinden dolayı az tercih edildiği düşünülmektedir.

Çalışmaya dahil edilen araştırmaların örneklem grubu incelendiğinde, en fazla sayıda çalışmada örneklem grubunun üniversite öğrencilerinden oluştuğu görülmüştür. Bunun, kolay ulaşılabilirlik (Güven, Aslan ve Akyol, 2017), bürokratik işleyiş ve ekonomiklik açısından uygun olduğu için araştırmacılar tarafından tercih edildiği düşünülmektedir. Üniversite öğrencilerini, ortaokul, lise ve ilkokul öğrencileri izlemektedir. Dolayısıyla örneklem büyük çoğunluğunun, örgün eğitim kurumu öğrencilerinden oluştuğu görülmektedir. Göktaş vd. (2012) çalışmasında, örneklem grubunun en fazla üniversite öğrencilerinden oluştuğunu belirlemiş olup, bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik gösterdiği görülmektedir. Araştırma yöntemlerine bakıldığında çoğunlukla nicel araştırma –özellikle de yarı deneysel araştırma- yapılmasıyla örneklem seçiminin aynı doğrultuda olduğu söylenebilir. Çünkü araştırma yönteminin uygulanabileceği örneklem grubunun, yöntemine uygun olması önemlidir. Zira en az kullanılan örneklem grubunun kurum personelleri gibi sürekli etkileşim halinde olunamayan kişiler olduğu görülmektedir.

Çalışma kapsamındaki araştırmalarda kullanılan veri analiz teknikleri incelendiğinde, çok sayıda tekniğin kullanıldığı görülmüştür. Veri analiz tekniği olarak sıklıkla t testinin kullanıldığı belirlenmiştir. Bu sonuç Saracaloğlu vd. (2014)'ün çalışmasıyla da uyumludur. En az kullanılan veri toplama araçlarının ise z testi ve PLS testi olduğu görülmüştür. Nitel veri analiz tekniklerinden ise betimsel analiz içerik analizine göre daha fazla sayıda kullanıldığı ortaya çıkarılmıştır. Ayrıca genel olarak, basit istatistikî tekniklerin ağırlıklı olarak kullanıldığı, ileri istatistikî tekniklerin (Mancova vb.) çok daha az sayıda kullanıldığı belirlenmiştir. Bunun, birçok araştırmacının yeni ve daha karmaşık istatistikî teknikleri uygulayabilecek donanıma sahip olmamasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

4.1.Öneriler

ARCS motivasyon modelinin eğitimsel kullanımına ilişkin olarak yürütülen uygulamalı makalelerin genel eğilimleri belirlenmiş olup, bu doğrultuda gelecek araştırmalara yönelik birtakım önerilerde bulunulabilir. Gelecekte yapılacak olan çalışmalarda;

- Sıkça çalışılmamış olan ders ve konu alanlarına ağırlık verilebilir.
- Az sayıda yapıldığı görülen nitel ve karma desenli çalışmalara ağırlık verilebilir.
- Sıkça çalışılmamış olan örneklem gruplarıyla çalışmalar yapılabilir.
- Daha kapsamlı sonuçlar elde edilebilecek ileri istatistikî teknikler kullanılabilir.
- Sıkça kullanılmamış olan ölçme araçlarından veya alternatif araçlardan yararlanılabilir.

Ayrıca çalışmada, bu model üzerine çok sayıda çalışma yapıldığı görülmüş olup, yıllara göre çalışma sayısının sürekli artış gösterdiği ve bu artışın gelecek yıllarda da devam edeceği düşünülmektedir. Dolayısıyla bu çalışmalara ilişkin ortak bir payda oluşturmak adına, çalışmada yapılan içerik analizinden farklı olarak, metaanaliz veya metasentez çalışmalarının yapılması önerilebilir.

KAYNAKLAR

- Acar, S. (2009). *Web destekli performans tabanlı öğrenmede motivasyon stratejilerinin öğrencilerin akademik başarılarına, kalıcılıklarına ve tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (13).
- Aslan, A., Şilbir, L., & Karaman, S. (2016). Motivasyonel ifadelerle zenginleştirilmiş metinlerin öğrencilerin anlama ve öz yeterlilik düzeylerine etkisi. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, 5(2).
- Aşıksoy, G., & Özdamlı, F. (2016). Flipped classroom adapted to the ARCS model of motivation and applied to a physics course. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 12(6).
- Bacanlı, H. (2009). *Eğitim Psikolojisi* (14. Baskı). Ankara: Asal Yayıncılık.
- Balantekin, Y. (2014). *ARCS motivasyon modeline göre tasarlanan yapılandırıcı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin motivasyonlarına, tutumlarına ve akademik başarılarına etkisi* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezinden edinilmiştir (Tez no: 382054).
- Balantekin, Y., & Bilgin, A. (2017). ARCS motivasyon modeli'nin öğrencilerin motivasyonlarına, tutumlarına ve akademik başarılarına etkisi. *İlköğretim Online*, 16(1).
- Bixler, B. (2006). Motivation and its relationship to the design of educational games. *NMC. Cleveland, Ohio. Retrieved, 10(07)*.

- Bolliger, D. U., Supanakorn, S., & Boggs, C. (2010). Impact of podcasting on student motivation in the online learning environment. *Computers & Education*, 55(2), 714-722.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative research journal*, 9(2), 27-40.
- Calp, Ş. (2013). *Algılanan akademik yeterlik ve algılanan özerklik desteğinin özerk akademik motivasyon ve akademik başarıyla ilişkisi* (Doktora Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No: 356655).
- Cengiz, E. (2009). *ARCS motivasyon modelinin fen ve teknoloji dersinde öğrencilerin başarısına ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi (Tez no: 238099).
- Cengiz, E., & Aslan, A. (2012). ARCS motivasyon modelinin vücudumuzdaki sistemler ünitesinde akademik başarı ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(3), 883-896.
- Çetin, Ü. (2007). ARCS motivasyon modeli uyarınca tasarlanmış eğitim yazılımı ile yapılan öğretimle geleneksel öğretimin öğrencilerin başarısı ve öğrenmenin kalıcılığı açısından karşılaştırılması (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez no: 189745).
- Çiftçi, S. (2006). *Sosyal bilgiler öğretiminde proje tabanlı öğrenmenin öğrencilerin akademik risk alma düzeylerine, problem çözme becerilerine, erişilerine, kalıcılığa ve tutumlarına etkisi* (Doktora tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir (Tez No: 189321).
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985) *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Demircioğlu, H., & Geban, Ö. (1996). Fen bilgisi öğretiminde bilgisayar destekli öğretim ve geleneksel problem çözme etkinliklerinin ders başarısı bakımından karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(12).
- Ergin, A., & Karataş, H. (2018). Üniversite öğrencilerinin başarı odaklı motivasyon düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(4), 868-887.
- Ersoy, H., Duman, E., & Semiral, Ö. (2016). Artırılmış gerçeklik ile motivasyon ve başarı: deneysel bir çalışma. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, 5(1).
- Göktaş, Y., Küçük, S., Aydemir, M., Telli, E., Arpacık, Ö., Yıldırım, G., & Reisoğlu, İ. (2012). Türkiye'de eğitim teknolojileri araştırmalarındaki eğilimler: 2000-2009 dönemi makalelerinin içerik analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(1), 177-199.
- Güven, G., & Sülün, Y. (2012). Bilgisayar destekli öğretimin 8. sınıf fen ve teknoloji dersindeki akademik başarıya ve öğrencilerin derse karşı tutumlarına etkisi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 9(1), 68-79.
- Güven, M., Aslan, B., & Akyol, Y.E. (2017). Türkiye'de psikolojik danışma ve rehberlik alanında yapılan doktora tezlerinin incelenmesi (2000-2016). *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 136-147.
- Higbee, J.L. (1999). Affective and cognitive factors related to mathematics achievement. *Journal of Developmental Education*. 23(1), 8-15.
- Huang, Y. M., Huang, S. H., & Wu, T. T. (2014). Embedding diagnostic mechanisms in a digital game for learning mathematics. *Educational Technology Research and Development*, 62(2), 187-207.
- Karakis, H., Karamete, A., & Okçu, A. (2016). The effects of a computer-assisted teaching material, designed according to the assure instructional design and the ARCS model of motivation, on students' achievement levels in a mathematics lesson and their resulting attitudes. *European Journal of Contemporary Education*, 15(1), 105-113.
- Karasözen, B., Bayram, Ö. G., & Zan, B. U. (2011). WoS ve Scopus veri tabanlarının karşılaştırması. *Türk Kütüphaneciliği*, 25(2), 238-260.
- Karşlı, G. (2015). *ARCS motivasyon yönteminin 8. sınıf hücre bölünmesi ve kalıtım ünitesinde öğrencilerin motivasyonu başarısı ve tutumlarına etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi (Tez no: 415440).
- Keller, J. M. (1979). Motivation and instructional design: A theoretical perspective. *Journal of instructional development*, 2(4), 26.
- Keller, J. M. (1983). Motivational design of instruction. *Instructional design theories and models: An overview of their current status*, 1, 383-434.
- Keller, J. M. (1987a). Strategies for stimulating the motivation to learn. *Performance Improvement*, 26(8), 1-7.
- Keller, J. M. (1987b). Development and use of the ARCS model of instructional design. *Journal of instructional development*, 10(3), 2.
- Keller, J. M. (1987c). IMMS: Instructional materials motivation survey. *Florida State University*.
- Keller, J. M. (1999). Using the ARCS motivational process in computer-based instruction and distance education. *New directions for teaching and learning*, 1999(78), 37-47.
- Keller, J. M. (2000). How to integrate learner motivation planning into lesson planning: The ARCS model approach. *VII Seminario, Santiago, Cuba*, 1-13.
- Keller, J. M. (2008). First principles of motivation to learn and e3-learning. *Distance Education*, 29(2), 175-185.
- Keller, J. M. (2010). The ARCS model of motivational design. In *Motivational design for learning and performance* (pp. 43-74). Springer US.
- Keller, J., & Suzuki, K. (2004). Learner motivation and e-learning design: A multinationally validated process. *Journal of educational Media*, 29(3), 229-239.
- Kim, C., & Keller, J. M. (2011). Towards technology integration: The impact of motivational and volitional email messages. *Educational Technology Research and Development*, 59(1), 91-128.

- Korucu, A. T., Usta, E., & Atun, H. (2017). Teknolojik pedagojik alan bilgisi üzerine yapılan 2010-2016 dönemi araştırmalardaki eğilimler. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 104-133.
- Kula Wassink, F., & Sadi, Ö. (2016). Türkiye’de fen bilimleri eğitimi yönelimleri: 2005 ile 2014 yılları arası bir içerik analizi. *İlköğretim Online Dergisi*, 15(2), 594-614.
- Li, K., & Keller, J. M. (2018). Use of the ARCS model in education: A literature review. *Computers & Education*, 122, 54-62.
- Malone, T. (8). Lepper (1987). Making Learning Fun: A Taxonomy of Intrinsic Motivations for Learning. *Aptitude, Learning, and Instruction*, 3.
- Means, T. B., Jonassen, D. H., & Dwyer, F. M. (1997). Enhancing relevance: Embedded ARCS strategies vs. purpose. *Educational Technology Research and Development*, 45(1), 5-17.
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K., & Morrison, R. B. (2007). *Research methods in education*” Routledge.
- Ono, Y., & Ishihara, M. (2012). Integrating mobile-based individual activities into the Japanese EFL classroom. *International Journal of Mobile Learning and Organisation*, 6(2), 116-137.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 54-67.
- Saracaloğlu, A. S., Gündoğdu, K., Altın, M., Aksu, N., Kozağaç, Z. B., & Koç, B. (2013). Yaratıcı düşünme becerisi konusunda 2000 yılı ve sonrasında yayımlanmış makalelerin incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 62-74.
- Sevgi, H. M. (2016). Üniversite öğrencilerinin bilimsel araştırma eğilimlerinin belirlenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal ve Teknik Araştırmalar Dergisi*, (12), 44-53.
- Song, H. S., Kalet, A. L., & Plass, J. L. (2016). Interplay of prior knowledge, self-regulation and motivation in complex multimedia learning environments. *Journal of Computer Assisted Learning*, 32(1), 31-50.
- Su, C. H., & Cheng, C. H. (2013). 3D game-based learning system for improving learning achievement in software engineering curriculum. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 12(2), 1-12.
- Svinicki, M., & McKeachie, W. J. (2011). *Experiential learning: Case-based, problem-based, and reality-based. Teaching tips: Strategies, research and theory for college and university teachers (13th ed.)*. Belmont, CA: Wadsworth Cengage Learning.
- Thaer, A., & Thaer, G. (2016). The effect of ARCS motivational model on achievement motivation and academic achievement of the tenth grade students. *The New Educational Review*, 43(1), 68-77.
- Wlodkowski, R.J. (1985). *Enhancing adult motivation to learn: A guide to improving instruction and increasing learner achievement*, SF: Jossey-Bass Publishers, USA.
- Wlodkowski, R.J. (1999). *Enhancing adult motivation to learn: a comprehensive guide for all adults*, San Francisco, CA: Jossey-Bass Inc., USA.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (10. Baskı). Ankara: Seçkin Yay.
- Yüksel, G. (2011). Öğrenme için motivasyon. M. Ç. Özdemir (Ed.), *Sınıf yönetimi* içinde (s. 17-43). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Zhang, W. (2017). Design a civil engineering micro-lecture platform based on the ARCS model perspective. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 12(01), 107-118.
- Zheng, L. (2016). The effectiveness of self-regulated learning scaffolds on academic performance in computer-based learning environments: a meta-analysis. *Asia Pacific Education Review*, 17(2), 187-202.

Ek Kaynaklar: Araştırma Kapsamındaki Makaleler

- Acar, S., & Ünsal Köse, N.Ö. (2015). Acar metoda göre on parmak klavye öğrenenlerin derse ve öğretim materyaline ilişkin ilgi düzeylerini belirlemeye yönelik bir araştırma. *PJESS*, 2(2), 48-66.
- Alekhyia, N., Prabhu Kishore, N. (2018). Application of ARCS model and motivational design in engineering subjects – a case study. *International Journal of Mechanical and Production Engineering Research and Development*. 8(1), 27-34
- Annamalai, S. (2016). Implementing ARCS model to design a motivating multimedia e-book for polytechnic esl classroom. *journal of telecommunication, Electronic and Computer Engineering (JTEC)*, 8(8), 57-60.
- Arora, A. S., & Sharma, A. (2018). Integrating the ARCS Model with Instruction for Enhanced Learning. *Journal of Engineering Education Transformations*, 32(1), 85-89.
- Arslan Buyruk, A., Erdoğan, P., Çavuşoğlu Deveci, C., & Yücel Toy, B. (2018). Motivasyon modeli ile zenginleştirilmiş anlamaya dayalı öğretim tasarımının öğrencilerin İngilizce konuşma becerisine ve motivasyonlarına etkisi: tasarım tabanlı bir araştırma. *Journal of Higher Education & Science*, 8(1).
- Aslan, A., Şilbir, L., & Karaman, S. (2016). Motivasyonel ifadelerle zenginleştirilmiş metinlerin öğrencilerin anlama ve öz yeterlilik düzeylerine etkisi. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, 5(2).
- Astleitner, H., & Lintner, P. (2004). The Effects of ARCS-Strategies on Self-Regulated Learning with Instructional Texts. *E-Journal of instructional science and technology*, 7(1), n1.
- Aşıksoy, G., & Özdamlı, F. (2016). Flipped classroom adapted to the ARCS model of motivation and applied to a physics course. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 12(6).
- Atasoy, B., Tosik-Gün, E., & Kocaman-Karoğlu, A. (2017). İlköğretim öğrencilerinin artırılmış gerçeklik uygulamalarına karşı tutumlarının ve güdülenme durumlarının belirlenmesi. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 18(2).

- Bacca, J., Baldiris, S., & Ramon Fabregat, K. (2018). Insights into the factors influencing student motivation in augmented reality learning experiences in vocational education and training. *Frontiers in psychology*, 9.
- Balantekin, Y., & Bilgin, A. (2017). ARCS motivasyon modeli'nin öğrencilerin motivasyonlarına, tutumlarına ve akademik başarılarına etkisi. *İlköğretim Online*, 16(1).
- Bolliger, D. U., Supanakorn, S., & Boggs, C. (2010). Impact of podcasting on student motivation in the online learning environment. *Computers & Education*, 55(2), 714-722.
- Cengiz, E., & Aslan, A. (2012). ARCS motivasyon modelinin vücudumuzdaki sistemler ünitesinde akademik başarı ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(3), 883-896.
- Chang, C. S., Liu, E. Z. F., Sung, H. Y., Lin, C. H., Chen, N. S., & Cheng, S. S. (2014). Effects of online college student's Internet self-efficacy on learning motivation and performance. *Innovations in education and teaching international*, 51(4), 366-377.
- Chang, C., Chang, C. K., & Shih, J. L. (2016). Motivational strategies in a mobile inquiry-based language learning setting. *System*, 59.
- Chang, M. M., & Lehman, J. D. (2002). Learning foreign language through an interactive multimedia program: An experimental study on the effects of the relevance component of the ARCS model. *CALICO journal*, 81-98.
- Chang, N. C., & Chen, H. H. (2015). A motivational analysis of the ARCS model for information literacy courses in a blended learning environment. *Libri*, 65(2), 129-142.
- Chang, Y. H., Hwang, J. H., Fang, R. J., Lu, Y. T., & Lin, Y. K. (2017). A kinect-and game-based interactive learning system. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 13(8), 4897-4914.
- ChanLin, L. J. (2009). Applying motivational analysis in a Web-based course. *Innovations in Education and Teaching International*, 46(1).
- Chen, C. C., & Chen, C. Y. (2018). Exploring the effect of learning styles on learning achievement in a u-Museum. *Interactive Learning Environments*, 26(5), 664-681.
- Chen, Y. T. (2014). A study to explore the effects of self-regulated learning environment for hearing-impaired students. *Journal of computer assisted learning*, 30(2), 97-109.
- Chin, K. Y., Lee, K. F., & Chen, Y. L. (2018). Using an interactive ubiquitous learning system to enhance authentic learning experiences in a cultural heritage course. *Interactive Learning Environments*, 26(4), 444-459.
- Chung-Ho, S. U., & Cheng, C. H. (2013). 3D game-based learning system for improving learning achievement in software engineering curriculum. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 12(2).
- Cook, D. A., Beckman, T. J., Thomas, K. G., & Thompson, W. G. (2009). Measuring motivational characteristics of courses: applying Keller's instructional materials motivation survey to a web-based course. *Academic Medicine*, 84(11).
- Çağiltay, N. E., Ozelik, E., & Ozelik, N. S. (2015). The effect of competition on learning in games. *Computers & Education*, 87, 35-41.
- Çetin, Ü., & Mahiroğlu, A. (2015). ARCS motivasyon modeli uyarınca tasarlanmış eğitim yazılımının öğrencilerin akademik başarısına ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(3), 101-112.
- Çolakoglu, O. M., & Akdemir, O. (2012). Motivational measure of the instruction compared: instruction based on the ARCS motivation theory vs traditional instruction in blended courses. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 11(2).
- De Carvalho, C. F. G., Coutinho, R. F., de Araujo Lima, I. D., de Leon, C. G. P., Ribeiro, L. M., Vieira, G. B., ... & dos Santos, S. R. (2018). Evaluation of board game about immunopreventable diseases for higher education in health course. *Creative Education*, 9(05).
- Dede, Y. (2003). ARCS motivasyon modeli'nin öğrencilerin matematiğe yönelik motivasyonlarına etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(14), 173-182.
- Derbali, L., & Frasson, C. (2012). Assessment of learners' motivation during interactions with serious games: a study of some motivational strategies in food-force. *Advances in Human-Computer Interaction*, 2012, 5.
- Di Serio, Á., Ibáñez, M. B., & Kloos, C. D. (2013). Impact of an augmented reality system on students' motivation for a visual art course. *Computers & Education*, 68, 586-596.
- Diñçer, S. (2017). Bilgisayar destekli öğretimde bilgisayar okuryazarlığının, motivasyonun ve öz yeterliliğin öğrenme başarısı üzerindeki etkisi: değişkenlerin araştırma süresi ile incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 7(14).
- Diñçer, S., & Doğanay, A. (2016). Öğretim materyali'ne ilişkin motivasyon ölçeği (ömmö) Türkçe uyarlama çalışması. *İlköğretim Online*, 15(4).
- Donmuş, A. G. V., & Gürol, M. (2014). The Effect of Educational Computer Games on Student Motivation in Learning English. *e-International Journal of Educational Research*, 5(4).
- Feng, S. L., & Tuan, H. L. (2005). Using ARCS model to promote 11th graders' motivation and achievement in learning about acids and bases. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 3(3), 463-484.
- Gedik, N., Hanci-Karademirci, A., Kursun, E., & Cagiltay, K. (2012). Key instructional design issues in a cellular phone-based mobile learning project. *Computers & Education*, 58(4), 1149-1159.
- Giannakas, F., Kambourakis, G., Papasalouros, A., & Gritzalis, S. (2016). Security education and awareness for k-6 going mobile. *International Journal of Interactive Mobile Technologies (iJIM)*, 10(2), 41-48.

- Güvenç, H. (2015). The Relationship between teachers' motivational support and engagement versus disaffection. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 15(3), 647-657.
- Hakkari, F., Yeloğlu, T., Tüysüz, C., & İlhan, N. (2017). Zenginleştirilmiş kitap (z-kitap) kullanımı için dokuzuncu sınıf kimya dersi "kimyasal türler arası etkileşimler" ünitesi ile ilgili materyal geliştirme ve geliştirilen materyalin etkisinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 42(192).
- Hamzah, W. M. A. F. W., Ali, N. H., Saman, M. Y. M., Yusoff, M. H., & Yacob, A. (2015). Influence of gamification on students' motivation in using e-learning applications based on the motivational design model. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 10(2), 30-34.
- Hodges, C. B., & Kim, C. (2013). Improving college students' attitudes toward mathematics. *TechTrends*, 57(4).
- Hong, Z. W., Huang, Y. M., Hsu, M., & Shen, W. W. (2016). Authoring robot-assisted instructional materials for improving learning performance and motivation in EFL classrooms. *Educational Technology & Society*, 19(1).
- Hu, A., Shewokis, P. A., Ting, K., & Fung, K. (2016). Motivation in computer-assisted instruction. *The Laryngoscope*, 126(S6).
- Huang, D. W., Diefes-Dux, H., Imbrie, P. K., Daku, B., & Kallimani, J. G. (2004, October). Learning motivation evaluation for a computer-based instructional tutorial using ARCS model of motivational design. In *Frontiers in Education, 2004. FIE 2004. 34th Annual* (pp. T1E-30). IEEE.
- Huang, W. D., & Oh, E. G. (2018). Motivational support from digital game-based learning environments (DGBLEs) for scientific topics designed by novice end users. *Educational Media International*, 1-14.
- Huang, W. H., Huang, W. Y., & Tschopp, J. (2010). Sustaining iterative game playing processes in DGBL: The relationship between motivational processing and outcome processing. *Computers & Education*, 55(2).
- Huang, W., Huang, W., Diefes-Dux, H., & Imbrie, P. K. (2006). A preliminary validation of Attention, Relevance, Confidence and Satisfaction model-based Instructional Material Motivational Survey in a computer-based tutorial setting. *British Journal of Educational Technology*, 37(2), 243-259.
- Huang, Y. M., Huang, S. H., & Wu, T. T. (2014). Embedding diagnostic mechanisms in a digital game for learning mathematics. *Educational Technology Research and Development*, 62(2), 187-207.
- Huett, J. B., Kalinowski, K. E., Moller, L., & Huett, K. C. (2008). Improving the motivation and retention of online students through the use of ARCS-based e-mails. *The Amer. Jnl. of Distance Education*, 22(3), 159-176.
- Huett, J. B., Moller, L., Young, J., Bray, M., & Huett, K. C. (2008). Supporting the distant student: The effect of ARCS-based strategies on confidence and performance. *Quarterly Review of Distance Education*, 9(2), 113.
- Hung, H. C., Shwu-Ching Young, S., & Lin, K. C. (2018). Exploring the effects of integrating the iPad to improve students' motivation and badminton skills: a WISER model for physical education. *Technology, Pedagogy and Education*, 27(3).
- Hung, I. C., Chao, K. J., Lee, L., & Chen, N. S. (2013). Designing a robot teaching assistant for enhancing and sustaining learning motivation. *Interactive Learning Environments*, 21(2), 156-171.
- Izmirli, S., & Sahin Izmirli, O. (2015). Factors motivating preservice teachers for online learning within the context of ARCS motivation model. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 16(2), 56-68.
- Jeon, K., Jarrett, O. S., & Ghim, H. D. (2014). Project-based learning in engineering education: is it motivational?. *International Journal of Engineering Education*, 30(2), 438-448.
- Jin, K. A. (2013). Research on the influence of perceived interest on digital textbook learning motivation. *International Journal of Multimedia and Ubiquitous Engineering*, 8(6), 237-244.
- Juan, Y. K., & Chao, T. W. (2015). Game-based learning for green building education. *Sustainability*, 7(5), 5592-5608.
- Jung, I., & Hong, S. (2014). An elaborated model of student support to allow for gender considerations in Asian distance education. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 15(2).
- Kaneko, K., Saito, Y., Nohara, Y., Kudo, E., & Yamada, M. (2018). Does physical activity enhance learning performance?: learning effectiveness of game-based experiential learning for university library instruction. *The Journal of Academic Librarianship*.
- Karakis, H., Karamete, A., & Okçu, A. (2016). The effects of a computer-assisted teaching material, designed according to the assure instructional design and the ARCS model of motivation, on students' achievement levels in a mathematics lesson and their resulting attitudes. *European Journal of Contemporary Education*, 15(1).
- Karataş, K., Ardic, T., & İsmet, K. A. Y. A. (2016). ARCS motivasyon modeline dayalı öğretim ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(4).
- Karimi, M. N., & Hosseini Zade, S. S. (2018). Teachers' use of motivational strategies: effects of a motivation-oriented professional development course. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1-11.
- Karoulis, A. (2011). On motivation to apply ODL in adult teachers' education. *Informatics in Education*, 10(1).
- Kayak, S., & Mahiroglu, A. (2010). ARCS güdüleme modeline göre tasarlanan eğitsel yazılımın öğrenmeye etkisi. *Journal of Turkish Educational Sciences*, 8(1).
- Kebritchi, M., Hirumi, A., & Bai, H. (2010). The effects of modern mathematics computer games on mathematics achievement and class motivation. *Computers & education*, 55(2), 427-443.
- Kikuchi, H. (2006). Motivational factors affecting online learning by Japanese MBA students. *Australasian Journal of Educational Technology*, 22(3).

- Kim, C., & Keller, J. M. (2008). Effects of motivational and volitional email messages (MVEM) with personal messages on undergraduate students' motivation, study habits and achievement. *British Journal of Educational Technology*, 39(1).
- Kim, C., & Keller, J. M. (2011). Towards technology integration: The impact of motivational and volitional email messages. *Educational Technology Research and Development*, 59(1), 91-128.
- Klampfer, A., & Köhler, T. (2015). Learners' and teachers' motivation toward using e-portfolios. An empirical investigation. *International Journal of Continuing Engineering Education and Life Long Learning*, 25(2), 189-207.
- Kurt, P. Y., & Kurt, H. (2018). Instructional practices that motivate students to learn english. *Journal of Education*, (14), 119-130.
- Kutu, H., & Sozibilir, M. (2011). Öğretim materyalleri motivasyon anketinin Türkçeye uyarlanması: Güvenirlilik ve geçerlik çalışması. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 5(1).
- Li, K., & Moore, D. R. (2018). Motivating Students in Massive Open Online Courses (MOOCs) Using the Attention, Relevance, Confidence, Satisfaction (ARCS) Model. *Journal of Formative Design in Learning*, 1-12.
- Li, M., & Ren, Y. (2018). A multimedia teaching model for "sports statistics" based on ARCS motivation theory. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 13(09), 15-28.
- Liao, H. C., & Wang, Y. H. (2008). Applying the ARCS motivation model in technological and vocational education. *Contemporary Issues in Education Research*, 1(2), 53-58.
- Liu, T. Y., & Chu, Y. L. (2010). Using ubiquitous games in an English listening and speaking course: Impact on learning outcomes and motivation. *Computers & Education*, 55(2), 630-643.
- Loorbach, N., Karreman, J., & Steehouder, M. (2013). Verification steps and personal stories in an instruction manual for seniors: effects on confidence, motivation, and usability. *IEEE transactions on professional communication*, 56(4).
- Loorbach, N., Peters, O., Karreman, J., & Steehouder, M. (2015). Validation of the instructional materials motivation survey (imms) in a self-directed instructional setting aimed at working with technology. *British journal of educational technology*, 46(1), 204-218.
- Lu, S. J., Liu, Y. C., Chen, P. J., & Hsieh, M. R. (2018). Evaluation of AR embedded physical puzzle game on students' learning achievement and motivation on elementary natural science. *Interactive Learning Environments*, 1-13.
- Maeng, U., & Lee, S. M. (2015). EFL teachers' behavior of using motivational strategies: The case of teaching in the Korean context. *Teaching and Teacher Education*, 46, 25-36.
- Mathew, J. (2018). Effectiveness of attention relevance confidence satisfaction model on mathematics anxiety among students at secondary level. *international journal of scientific research*, 6(5).
- Means, T. B., Jonassen, D. H., & Dwyer, F. M. (1997). Enhancing relevance: Embedded ARCS strategies vs. purpose. *Educational Technology Research and Development*, 45(1), 5-17.
- Mohamad, S. N. A., Embi, M. A., & Nordin, N. M. (2016). Designing e-portfolio with ARCS motivational design strategies to enhance self-directed learning. *Higher Education Studies*, 6(4), 138-145.
- Munawarah, J., Kasim, U., & Daud, B. (2018). Improving speaking sub-skills by using the attention, relevance, confidence and satisfaction (ARCS) model. *English Education Journal*, 9(3), 356-376.
- Mustami, M. K., & Safitri, D. (2018). The effects of numbered heads together-assurance relevance interest assessment satisfaction on students' motivation. *International Journal of Instruction*, 11(3), 123-134.
- Nguyen, G. N. T. (2015). A case study of students' motivation in college algebra courses. *Community College Journal of Research and Practice*, 39(8), 693-707.
- Novak, E. (2014). Toward a mathematical model of motivation, volition, and performance. *Computers & Education*, 74.
- Ono, Y., & Ishihara, M. (2012). Integrating mobile-based individual activities into the Japanese EFL classroom. *International Journal of Mobile Learning and Organisation*, 6(2), 116-137.
- Orji, R., Reilly, D., Oyibo, K., & Orji, F. A. (2018). Deconstructing persuasiveness of strategies in behaviour change systems using the ARCS model of motivation. *Behaviour & Information Technology*, 1-17.
- Ortiz, O. O., Franco, J. Á. P., Garau, P. M. A., & Martín, R. H. (2017). Innovative mobile robot method: improving the learning of programming languages in engineering degrees. *IEEE Transactions on Education*, 60(2), 143-148.
- Özdemir, M., Izmirlı, S., & Sahin-Izmirlı, O. (2016). The effects of captioning videos on academic achievement and motivation: reconsideration of redundancy principle in instructional videos. *Journal of Educational Technology & Society*, 19(4).
- Özdemir, M., Yıldız, A. M. & (2015). The effect of educational videos presented in two different content stream on motivation and achievement of students with visual learning styles. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(1).
- Özer, H. H., & Bicen, H. (2017). The Effect of gamified learning environment on student success. *International Journal of Scientific Study*, 5(8), 108-113.
- Pittenger, A., & Doering, A. (2010). Influence of motivational design on completion rates in online self-study pharmacy-content courses. *Distance Education*, 31(3), 275-293.

- Proske, A., Roscoe, R. D., & McNamara, D. S. (2014). Game-based practice versus traditional practice in computer-based writing strategy training: effects on motivation and achievement. *Educational Technology Research and Development*, 62(5), 481-505.
- Putri, A. U., Rusyati, L., & Rochintaniawati, D. (2018). The impact of problem-solving model on students' concept mastery and motivation in learning heat based on gender. *Journal of Science Learning*, 1(2), 71-76.
- Qian, X. (2014). Construction and application of an educational game based on the ARCS model. *The World Transactions on Engineering and Technology Education Journal*, 12(21), 236-241. Wyss, J., Lee, S. E., Domina, T., & MacGillivray, M. (2014).
- Reisoglu, I., Yilmaz, R., Çoban, M., Topu, F. B., Karkus, T., & Göktas, Y. (2015). Üç boyutlu sanal dünyalardaki tasarım öğelerinin motivasyon boyutları açısından incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(3), 257.
- Reynolds, K. M., Roberts, L. M., & Hauck, J. (2017). Exploring motivation: integrating the ARCS model with instruction. *Reference Services Review*, 45(2), 149-165.
- Roberts, L. (2017). Research in the real world: Improving adult learners web search and evaluation skills through motivational design and problem-based learning. *College & Research Libraries*, 78(4), 527.
- Sánchez-Mena, A., Martí-Parreño, J., & Aldás-Manzano, J. (2017). The role of perceived relevance and attention in teachers' attitude and intention to use educational video games. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 12(03), 154-168.
- Sevier, C., Chyung, S. Y., Callahan, J., & Schrader, C. (2012). What value does service learning have on introductory engineering students' motivation and abet program outcomes?. *Journal of STEM Education*.
- Small, R. V., Zakaria, N., & El-Figuigui, H. (2004). Motivational aspects of information literacy skills instruction in community college libraries. *College & Research Libraries*, 65(2), 96-121.
- Song, S. H., & Keller, J. M. (2001). Effectiveness of motivationally adaptive computer-assisted instruction on the dynamic aspects of motivation. *Educational technology research and development*, 49(2), 5.
- Sözbilir, M. (2011). Yaşam temelli ARCS öğretim modeliyle 9. sınıf kimya dersi "hayatımızda kimya" ünitesinin öğretimi. *ondokuz mayıs üniversitesi eğitim fakültesi dergisi*, 30(1).
- Su, C. H. (2017). The effects of students' learning anxiety and motivation on the learning achievement in the activity theory based gamified learning environment. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 13(5).
- Su, C. H., & Cheng, C. H. (2015). A mobile gamification learning system for improving the learning motivation and achievements. *Journal of Computer Assisted Learning*, 31(3), 268-286.
- Sulisworo, D., Sulistyo, E. N., & Akhsan, R. N. (2017). The motivation impact of open educational resources utilization on physics learning using quipper school app. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 18(4).
- Sultana, N., & Khalil, A. (2017). Application of ARCS model for utilizing blogs to enhance learners' motivation in higher education. *Pakistan Journal of Distance & Online Learning*, 3(2), 53-70.
- Suzuki, K., Nishibuchi, A., Yamamoto, M., & Keller, J. M. (2004). Development and evaluation of website to check instructional design based on the ARCS motivation model. *Information and Systems in Education*, 2(1), 63-69.
- Şanal, S. Ö., & Türel, Y. K. Fonksiyonlar konusunun ARCS motivasyon modeli temelinde geliştirilen etkileşimli e-kitap ile öğretimi: eylem araştırması. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 8(1), 121-140.
- Taha, A. M., & Thang, S. M. (2014). Exploring motivational design and motivation types facilitated by an online support system for learning literature. *GEMA Online® Journal of Language Studies*, 14(2).
- Tahiroğlu, M. (2015). ARCS motivasyon modelinin İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik motivasyonlarına ve başarı düzeylerine etkisi. *Zeitschrift für die Welt der Türken*, 7(2), 261-285.
- Thaer, A., & Thaer, G. (2016). The effect of ARCS motivational model on achievement motivation and academic achievement of the tenth grade students. *The New Educational Review*, 43(1), 68-77.
- Thurston, T. N. (2018). Design case: implementing gamification with ARCS to engage digital natives. *Journal on Empowering Teaching Excellence*, 2(1), 5.
- Tlili, A., Essalmi, F., & Jemni, M. (2017). Towards applying Keller's ARCS model and learning by doing strategy in classroom courses. In *Innovations in Smart Learning* (pp. 189-198). Springer, Singapore.
- Tsai, C. H., Kuo, Y. H., Chu, K. C., & Yen, J. C. (2015). Development and evaluation of game-based learning system using the Microsoft Kinect sensor. *International Journal of Distributed Sensor Networks*, 11(7), 498560.
- Tugun, V. (2018). Impacts and opinions on the technology self-sufficiency of the students who are coding education in the flipped classroom adapted to the ARCS motivation model. *Tem Journal-Technology Education Management Informatics*, 7(2), 366-371.
- Turan, T., & Şeker, B. S. (2018). The effect of digital stories on fifth-grade students' motivation. *Journal Of Education And Future*, (13).
- Türel, Y. K., & Sanal, S. O. (2018). The effects of an ARCS based e-book on student's achievement, motivation and anxiety. *Computers & Education*, 127, 130-140.
- Varol, F., Seda, Ö. Z. E. R., & Türel, Y. K. (2014). ARCS motivasyon modeline yönelik tasarlanan z-kitaplara ilişkin görüşler. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, 3(3).
- Wei, X., Weng, D., Liu, Y., & Wang, Y. (2015). Teaching based on augmented reality for a technical creative design course. *Computers & Education*, 81, 221-234.
- Wu, P. L., Tsai, C. H., Yang, T. H., Huang, S. H., & Lin, C. H. (2012). Using ARCS model to promote technical and vocational college students' motivation and achievement. *International Journal of Learning*, 18(4).

- Wu, T. T. (2018). Improving the effectiveness of English vocabulary review by integrating ARCS with mobile game-based learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, 34(3), 315-323.
- Wyss, J., Lee, S. E., Domina, T., & MacGillivray, M. (2014). Cotton island: students' learning motivation using a virtual world. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 12(3), 219-232.
- Yang, Y. F., Lee, C. I., & Chang, C. K. (2016). Learning motivation and retention effects of pair programming in data structures courses. *Education for Information*, 32(3), 249-267.
- Yıldız, V., Kılıç, D. (2018). İlkokul öğrencilerinin öğretmenlerine ilişkin motivasyon durumlarının ARCS modeli açısından incelenmesi. *Journal of Current Researches on Social Sciences*, 8 (4).
- Yüzen, A., & Karamete, A. (2016). Computer assisted educational material preparation for fourth grade primary school students' english language class in teaching numbers. *European Journal of Contemporary Education*, 15(1), 94-104.
- Zhang, W. (2017). Design a civil engineering micro-lecture platform based on the ARCS model perspective. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 12(01), 107-118.
- Zohoorian, Z., Sadr, N. M., & Shamabadi, F. (2018). A summative evaluation of 'prospect 1': employing the ARCS model. *International Journal of Instruction*, 11(3).

Examination of the Articles on the Life Studies Course in Turkey¹

Türkiye’de Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Yapılan Çalışmaların İncelenmesi

Özlem APAK TEZCAN², Nur ÜTKÜR GÜLLÜHAN³

Abstract: The purpose of this study is to provide an overview of the Life studies course in Turkey by examining the articles. Qualitative research method was used to this end. 96 articles written from 2005 to 2018 that were chosen through purposeful sampling were analyzed. The studies were selected from the international articles included in SCI, SCI-Expanded, SSCI, AHCI, Educational Index, ERIC, Ebscho, Ulakbim and Google Scholar databases. The publication classification form was used after its revision for the studies on the Life Studies course in order to evaluate the said publications. Each publication was subjected to content analysis and the data concerning the publications were recorded in a database. It is seen that mostly the documents are preferred as the sample group of the studies examined, the sample size usually varies between 0-50 people, and qualitative research designs are preferred more in the studies. When the findings are examined in terms of data collection tools, it is observed that mostly documents, interviews and open-ended questionnaire opted. As a data analysis method, it is concluded that the content analysis studies expressed by frequencies and percentages are predominant and t-test is a type of analysis which is frequently applied.

Keywords: *Life studies course, content analysis, articles*

Öz: Bu çalışmanın amacı Hayat Bilgisi dersiyle ilgili yazılan makalelerin incelenerek Türkiye’de bu dersle ilgili olarak var olan genel durumu ortaya koymaktır. Bu amaçla çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bu çalışmada amaçlı örnekleme yöntemi ile seçilen, 2005–2018 yılları arasında yazılmış 96 makale analiz edilmiştir. Çalışmalar SCI, SCI-Expanded, SSCI, AHCI, Educational Index, ERIC, Ebscho, Ulakbim ve Google Akademik veritabanlarında yer alan uluslararası makalelerden seçilmiştir. İlgili yayınları değerlendirmek için yayın sınıflama formu, Hayat Bilgisi ile ilgili araştırmalar için revize edilerek kullanılmıştır. Yayınlar bu form yardımıyla içerik analizine tabi tutulmuş ve elde edilen veriler, her iki araştırmacı tarafından yüzde ve frekansa dayalı bir şekilde yorumlanarak tablo ve grafiklerle gösterilmiştir. İncelenen çalışmalarda örneklem grubu olarak daha çok dokümanların tercih edildiği, örneklem büyüklüğünün çoğunlukla 0-50 kişi arasında değiştiği ve çalışmalarda nitel araştırma desenlerinin daha çok tercih edildiği görülmektedir. Veri toplama araçları bakımından bulgular incelendiğinde, çoğunlukla doküman, görüşme, açık uçlu anketin tercih edildiği görülmektedir. Veri analiz yöntemi olarak ise frekans ve yüzdeler ile ifade edilen içerik analizi çalışmalarının baskın olduğu, nicel analiz türlerinden ise t-testinin sıklıkla başvurulan bir analiz türü olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar sözcükler: *Hayat Bilgisi dersi, içerik analizi, makaleler*

UZUN ÖZ

Giriş

Hayat bilgisi dersi; çocuğu hayata hazırlayan, karşılaşabilecekleri sosyal durumlar ve sorunların nasıl çözümlenebileceğine ilişkin birtakım farkındalıkların ve sosyal problemleri çözmeye ilişkin becerilerin kazandırıldığı bir derstir. Ayrıca yakın ve uzak çevresini tanımaya yönelik, bilinçli bir tüketici ve yurttaş olmasını da amaçlayan bir derstir (Öztürk ve Kalafatçı, 2016). Ayrıca sosyal bir varlık olan çocuk, çevresinde olup biten sosyal ve doğal olaylara, eşyalara ve varlıklara karşı bir merak duyar. Çocuğun bu merakının giderilmesi de Hayat Bilgisi dersi sayesinde gerçekleşir (Baysal, Tezcan ve Araç, 2018a). Temel eğitimin en önemli derslerinde biri olan Hayat Bilgisi dersiyle ilgili yazılan makaleler incelenerek Türkiye’de bu dersle ilgili olarak var olan genel durumu ortaya koymak amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu amaçla çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bu çalışmada amaçlı örnekleme yöntemi ile seçilen, 2005–2018 yılları arasında yazılmış 96 makale analiz edilmiştir. Çalışmalar SCI, SCI-Expanded, SSCI, AHCI, Educational Index, ERIC, Ebscho, Ulakbim ve Google Akademik veritabanlarında yer alan uluslararası makalelerden seçilmiştir. İlgili yayınları değerlendirmek için yayın sınıflama formu, Hayat Bilgisi ile ilgili araştırmalar için revize edilerek kullanılmıştır. Yayınlar, Sözbilir, Kutu ve Yaşar (2012)

¹ Paper presented at the “International Teacher Education Conference” at Harvard University on August 16-18, 2017.

² Dr. Öğr. Üyesi, Kocaeli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, ozlemapak@kocaeli.edu.tr, ORCID: 0000-0003-4702-9639

³ Dr., İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, nur.utkur@istanbul.edu.tr, ORCID: 0000-0003-2062-5430

tarafından hazırlanan yayın sınıflama formu ile çalışmanın künyesi, çalışmanın alanı, çalışmanın konu alanı, araştırma yaklaşımları, veri toplama araçları, örneklem, veri analizi yöntemi ve çalışmadan çıkarılan sonuç şeklinde yapılmış ve toplam dokuz araştırma sorusuna cevap aranmıştır. Elde edilen veriler, her iki araştırmacı tarafından yüzde ve frekansa dayalı bir şekilde yorumlanmış, tablo ve grafiklerle verilerin gösterimine yer verilmiştir. Bu çalışmada yürütülen çalışmaların yıllara göre dağılımı, konusu, kullanılan araştırma yöntemi, veri toplama aracı, örneklem ve uygulama alanları incelenerek Türkiye'deki Hayat Bilgisi eğitimi alanının genel durumunu göstermek amaçlanmıştır.

Bulgular

İncelenen çalışmalarda örneklem grubu olarak daha çok dokümanların tercih edildiği, örneklem büyüklüğünün çoğunlukla 0-50 kişi arasında değiştiği ve çalışmalarda nitel araştırma desenlerinin daha çok tercih edildiği görülmektedir. Veri toplama araçları bakımından bulgular incelendiğinde, çoğunlukla doküman, görüşme, açık uçlu anketin tercih edildiği görülmektedir. Veri analiz yöntemi olarak ise frekans ve yüzdeler ile ifade edilen içerik analizi çalışmalarının baskın olduğu, nicel analiz türlerinden ise t-testinin sıklıkla başvurulan bir analiz türü olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tartışma/Sonuç

Hayat Bilgisi alanında yapılan farklı içerik analizi çalışmaları bulunmaktadır. Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler alanına yönelik lisansüstü tezlerle yönelik içerik analizi (Akaydın ve Kaya, 2015; Hayat Bilgisi alanında yazılan lisansüstü tezlerle yönelik içerik analizi Ütkür, 2018b; Bektaş ve Karadağ, 2013; Sosyal Bilgiler alanında yazılan lisansüstü tezlerle yönelik içerik analizi çalışmaları bulunmaktadır (Dilek Baysan ve Öztürk, 2018; Tarman, Acun ve Yüksel, 2010; Tarman, Güven ve Aktaşlı, 2011). Ayrıca sınıf öğretmenliği alanında yapılan tezlerle yönelik (Küçükkoğlu ve Ozan, 2013); Hayat bilgisi ders kitapları üzerine yazılan tezler ve makalelere yönelik içerik analizi çalışması da bulunmaktadır (Güven, Ayyayla-Püsküllü, 2017). Bu çalışmada da ulusal/uluslararası indeksli dergilerde kabul almış bilimsel makalelerle sınırlı tutularak, geniş aralıklı bir zaman dilimi seçilmiş ve genel bir özet değerlendirme fırsatı sunmaya çalışılmıştır.

Analiz yapılmak üzere belirlenen 96 makale hayat bilgisi alanı ile direkt ilişkilendirilebilen makalelerdir. Bu sayının azlığı hayat bilgisi dersinin ülkemize özgü bir ders olması ve çoğunlukla Türk yazarlar tarafından çalışılıyor olmasından kaynaklanabileceği söylenebilir. İncelenen çalışmalarda örneklem grubu olarak daha çok dokümanların tercih edildiği, örneklem büyüklüğünün çoğunlukla 0-50 kişi arasında değiştiği ve çalışmalarda nitel araştırma desenlerinin daha çok tercih edildiği görülmektedir. Veri toplama araçları bakımından bulgular incelendiğinde, çoğunlukla doküman, görüşme, açık uçlu anketin tercih edildiği görülmektedir. Veri analiz yöntemi olarak ise frekans ve yüzdeler ile ifade edilen içerik analizi çalışmalarının baskın olduğu, nicel analiz türlerinden ise t-testinin sıklıkla başvurulan bir analiz türü olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu sonuçlara yönelik olarak aşağıdaki öneriler getirilebilir:

1. Araştırma problemlerine uygun olmak şartıyla, alanda yapılan çalışmaların sayısı artırılabilir.
2. Nicel ve nitel yaklaşımların bir arada kullanıldığı karma yöntemli çalışmaların sayısı artırılabilir.
3. Sınıf öğretmenleri ve ilkökul öğrencileri ile sahada yürütülen çalışmaların sayısı artırılabilir.

Hayat Bilgisi alanının sosyal bilgiler ile birlikte değerlendirildiği içerik analizi çalışmaları yapılabilir.

INTRODUCTION

Life studies course is the one that prepares a child for life, gives information to children about social situations and problems that can be encountered and how to solve social problems. It is also a course that help the child know about his/her closer and wider environment and aims child to be a conscious consumer and citizen (Öztürk & Kalafatçı, 2016). The child, who is also a social being, is curious about the social and natural events, objects and beings that occur around him/ her. The curiosity of the child is satisfied through the life studies course (Baysal, Tezcan & Araç, 2018a).

Life Studies Course entered the curriculum with 1926 Program. It was the core course until 2005, taught between 1st-3rd grades, containing many different disciplines within. It can be defined as a course that includes all social, natural, cultural, and intellectual values (Kabapınar, 2009), presented to students through a collective teaching logic (Binbaşoğlu, 2003), the subjects of which are selected and organized from life. The main aim of the life studies education programme is to train individuals who have basic life

skills, leading a healthy and safe lives, assimilating the values of the society they live in, self-aware and sensitive to nature and environment, researching, producing, and loving their country (MEB, 2018).

This course aims to provide the students with the competencies planned (research, use of information and communication technologies, balanced nutrition, nature conservation, communication, self-recognition, problem solving and social participation, etc.) and values (justice, friendship, honesty, self-control, patience, respect, love, responsibility, patriotism and helpfulness etc.). In addition to preparing the child for life, it is an important course aiming to add him/her an individual and social value and balancing between nature and life (Deveci, 2008).

The content of the Life Studies Course Programme is structured in the context of units and acquisitions with general objectives, basic life skills, values and concepts. Depending on the unit-based approach, six units were identified as “Life at Our School”, “Life at Home”, “Healthy Life”, “Safe Life”, “Life in Our Country” and “Life in Nature” with the same name for all three grades (MEB, 2018). Table 1 provides the necessary information for the Life Studies Course in the first three grades of the primary school.

Table 1. General Information About Life Studies Course

Class level	Number of objectives	Weekly course hours	Annual course hours
1 st class	53	4	144
2 nd class	50	4	144
3 rd class	45	3	108

There are many studies carried out on Life Studies Course, which is a peculiar to our country, containing many disciplines from science to social fields. It can be said that it is an indispensable element of the Turkish Education System since it is a course having been taught at the level of basic education since 1926 program. The aim of this study is to examine national/international articles in the field of Life Studies and to reveal the general situation under the determined headings. In addition, it is aimed to make the researchers, who are willing to study in this field, see the picture in large frame, and to show where there is accumulation or deficiency.

The following sub-problems were examined in this study: Researches published in national/international indexed journals in the field of Life Studies between 2005-2018 that were examined:

1. How is the distribution of studies by years?
2. What is the distribution of the studies according to the journal type?
3. How is the distribution of studies by type of research?
4. What is the distribution of studies according to research method?
5. What is the distribution of sample groups in the studies and by the number of samples they prefer?
6. What is the distribution of data collection tools used in the studies?
7. What is the distribution of data analysis methods used in the studies?

METHOD

1.1. Research Model

Descriptive content analysis, which is one of the qualitative research approaches, was used in the research. Descriptive analysis is a type of analysis in which the studies on a specific topic/area are handled systematically (Lin, Lin & Tsai, 2014; Sözbilir, Kutu & Yaşar, 2012). It is also stated to be a frequently used method in terms of presenting summary information to the researchers who want to do research in this area (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2008).

1.2. Target Population/ Sample

The population of this study consists of full-text Turkish and English papers published between 2005-2018 as the specified time period, which are indexed as ‘Life Studies’ at SCI, SCI-Expanded, SSCI, AHCI, Educational Index, ERIC, EBSCHO, Ulakbim, Google Scholar databases. In this context, the study was carried out with 96 articles determined by purposive sampling. The full list of these articles is included in Appendix-1.

1.3. Data Collection Tool

Within the scope of this study, publication classification form developed by Sözbilir, Kutu and Yaşar (2012), (publication language, year, number of authors, subject of article, data collection tool, sample selection, sample size, data analysis) was used for data collection. In addition, new headings other than the subheadings in the related publication classification form were included in the analysis process.

1.4. Data Collection Process

Data collection process was planned within the scope of criteria determined by the researchers. The steps taken in this process are shown in Figure 1.

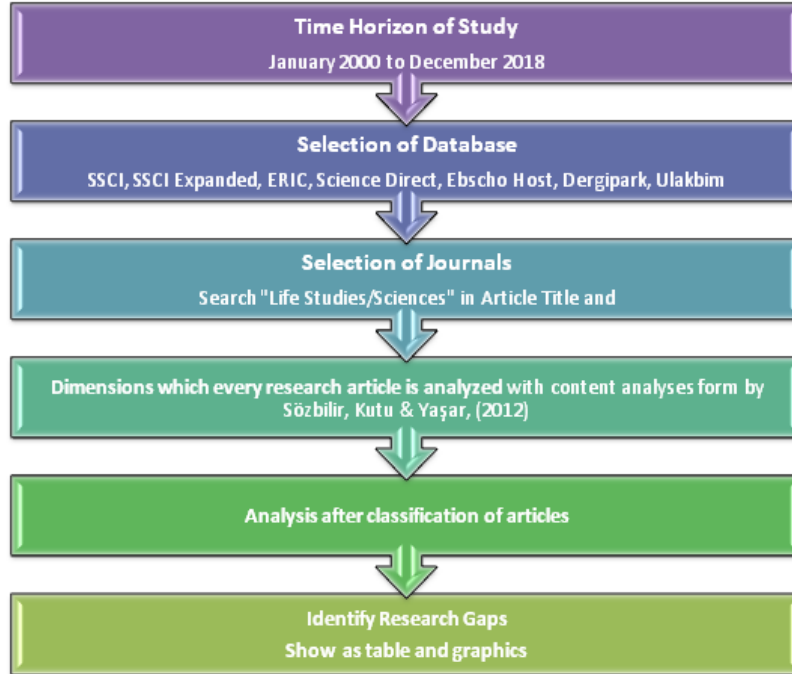


Figure 1. Data collection process

When Figure 1 is examined, the study primarily limited to the time period between 2005-2018. The reason for choosing the studies between these years was the change in the program prepared in accordance with the constructivist understanding in 2005. Then, it was determined which database would be scanned, and thus, SCI, SCI-Expanded, SSCI, AHCI, Educational Index, ERIC, EBSCHO, Ulakbim, Google Scholar databases were scanned. In the direction of the research done with the determined keywords, Turkish and English articles in the journals were listed and analyzed with the publication classification form prepared by Sözbilir, Kutu and Yaşar (2012). Finally, the classifications made under the sub-headings in this form were presented with frequencies, tables and graphs.

1.5. Data Analysis

In the analysis of the data, it was observed that the English version of the 'hayat bilgisi' course/field, was studied as 'life studies' in some studies, or 'life sciences' in some other studies. Therefore, while conducting an article research, studies related to life studies field (n=96) were analysed directly. For each article the publication was transferred to the Excel program prepared with headings given in the classification form; were analysed using the filter program.

1.6. Validity and Reliability

Taking the necessary measures for validity and reliability requires that the work be carried out in the right steps and that the results of the research be correct. In this context, data collection and analysis for internal validity were carried out in detail in all stages of the process. The articles examined in relation to the transferability of the results obtained for external validity, ie. generalizability, were compared with the studies in the literature. As for reliability, the formulae (Reliability = Consensus Union / (Consensus + Disagreement x 100) was used for the calculation of the percentage of fit between the encoders and the fit percentage was calculated as 89% (Miles & Huberman, 1994).

FINDINGS

1.7. How is the distribution of studies by years?

This section includes the analysis of a total of 96 articles scanned from national and international indexed journals. According to this, the data related to the publication years of these articles are given in Figure 2.

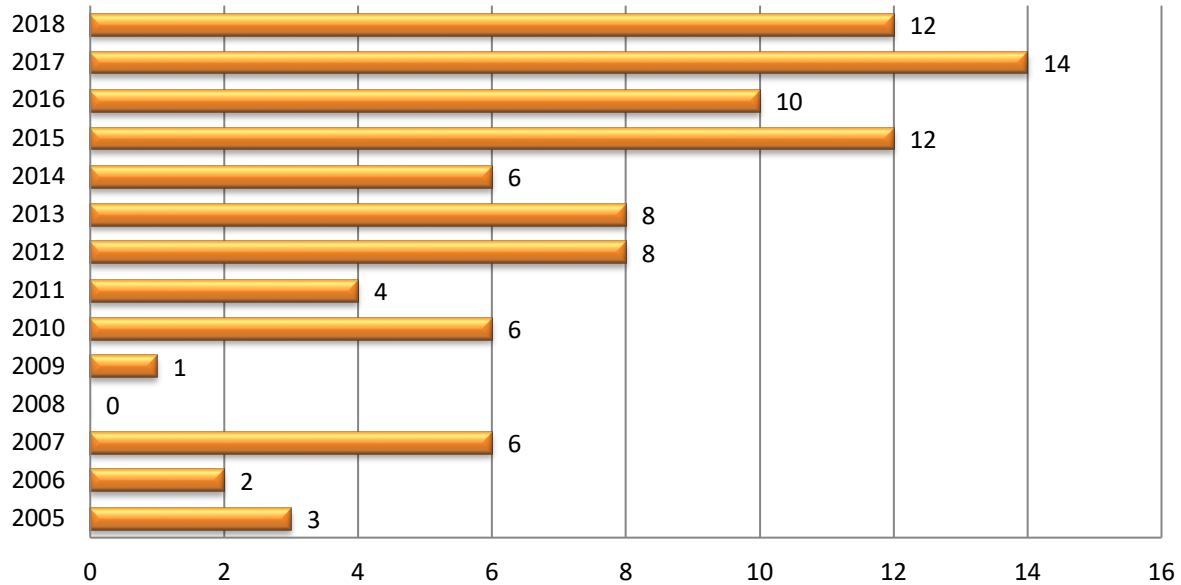


Figure 2. Publication years of reviewed articles

According to Figure 2, there are a total of 96 studies and it can be observed that these studies have started to increase gradually after 2012. Accordingly, it is seen that 12 of the highest number of studies were carried out in 2015, 10 of them were made in 2016, 14 of them were in 2017 and 15 of them were in 2018. The least number of studies were conducted in 2009, 2006 and 2005 respectively. In 2008, no study was conducted.

1.8. What is the distribution of the studies according to the journal type?

The types of journals in which the reviewed articles were published are given in Figure 3.

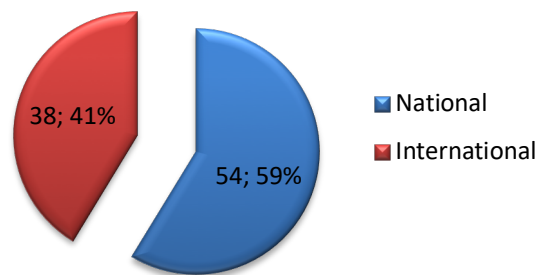


Figure 3. Journal types of reviewed articles

When the data in Figure 3 are analysed, it is seen that 38 of the 96 published articles are in international indexed journals and 58 of them are in national indexed journals.

1.9. How is the distribution of studies by type of research?

The general topics of the articles reviewed are given in Figure 4.

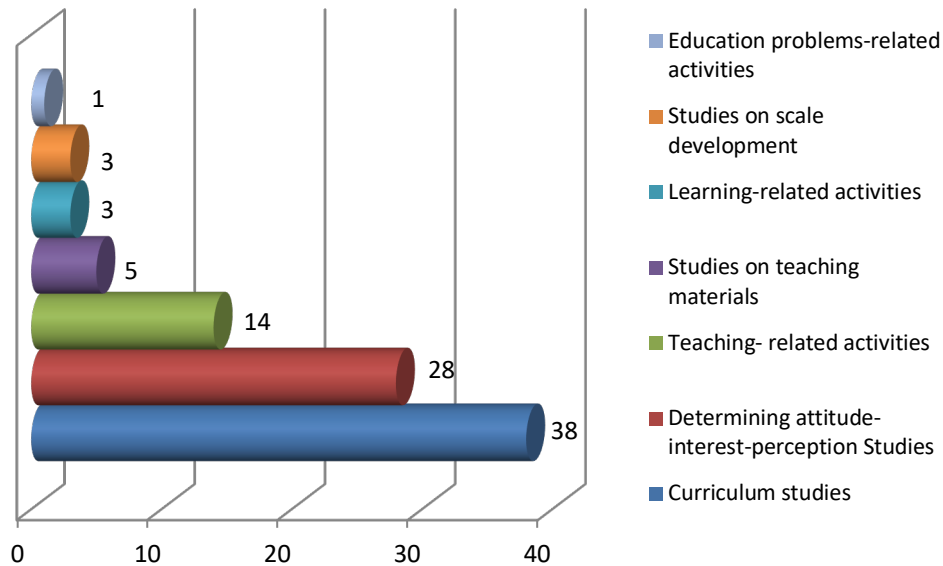


Figure 4. Basic topics of the reviewed articles

When the features of the articles are examined, it is noticeable that curriculum studies, attitudes-interest-perception oriented studies and teaching-related studies are the most common subjects 39 of these studies were seen to be curriculum studies. In general, in these studies, comparisons of existing programs and old programs were made, and their characteristics were presented in various aspects. It is observed that 29 studies were aimed at determining attitude-interest and perception, in which, it was aimed to get the opinions of teachers or students for an existing problem. 15 studies were related to teaching, where a group of students were taught about the subject and various measurements were made for this purpose. It is observed that the subjects of the studies, which were employed less frequently compared to the others, were related to teaching material, learning, scale development, and educational problems.

1.10. What is the distribution of studies according to research method?

The data on the research methods included in the articles reviewed are given in Figure 5.

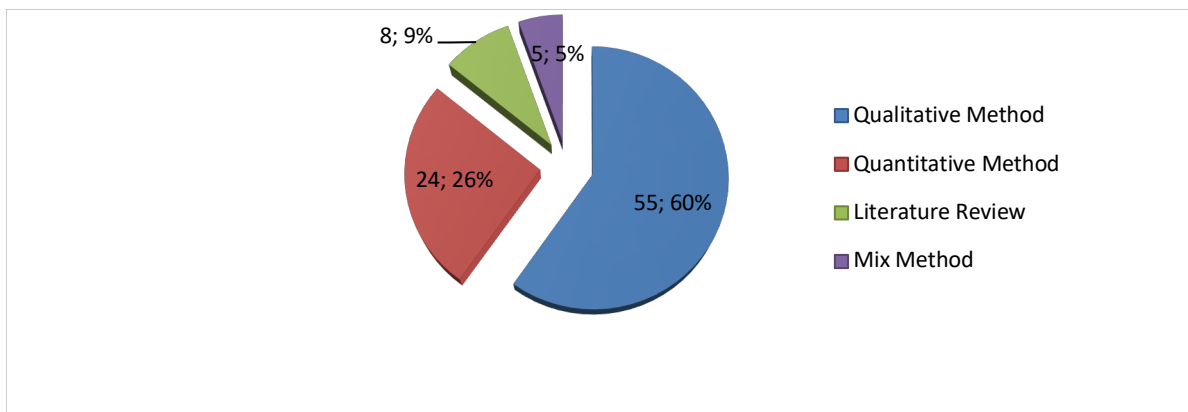


Figure 5. Research methods used in the reviewed articles

According to Figure 5, 59 of the 96 articles were qualitative researches and 24 of them were quantitative researches. In addition, 8 of the surveys consisted of studies in literature, while 5 of them consisted of mixed-pattern studies in which both quantitative and qualitative studies were used together.

1.11. What is the distribution of sample groups in the studies and by the number of samples they prefer?

The sample characteristics of the articles were examined in two separate headings as sample group and sample size. The sample features in these articles are included in Table 2.

Table 2. Sampling Features in the Reviewed Articles

Main Themes	Sub Themes	Range of Person	Total		Total	
			f	%	f	%
Documents	Instructional Program, course books and workbooks	0-2	29	64	45	43
		3-5	6	13		
		5 and over	3	8		
	Graduate Thesis and Articles	0-50	4	9		
		51-100	2	4		
	101	1	2			
Teachers	Primary School Teachers	0-50 person	17	52	33	31
		51-100 person	4	12		
		101-300 person	6	18		
		301 person and over	4	12		
	Social Science Teachers	0-50 person	1	3		
	Science Teachers	301 person and over	1	3		
Students	Primary School Students	0-50 person	5	17	27	26
		51-100 person	9	32		
		101-150 person	1	4		
		151 person and over	2	8		
	Middle School Students	151 person and over	1	4		
	Undergraduate Students	0-50 person	2	8		
		51-100 person	2	8		
101-150 person		2	8			
151 person and over		3	11			
Total			105	100	105	100

When Table 2 is examined, it is seen that the sample group included in the articles converge in three main themes as teacher, student, and document. It has been concluded that the most preferred sample group was the documents - teaching programs, course and workbooks (43) and teachers - class teachers (32), and among the students, it was mostly studied with primary school students (17). When the size of the sample is examined, it is observed that the studies were conducted on teaching program, course book, or study book (29) as documents in the range of 0-2, and the study was conducted with 0-50 students/teachers (23) on the basis of the person.

1.12. What is the distribution of data collection tools used in the studies?

The data collection tools used in the articles reviewed are given in Table 3.

Table 3.Data Collection Tools Used in the Reviewed Articles

Main Themes	Sub Themes	Total		Total	
		f	%	f	%
Qualitative Data Collection Tools	Document	32	48	66	65
	Interview	20	30		
	Open-ended survey	6	9		
	Observation	3	5		
	Focus group interview	2	3		
	Word association test	2	3		
	Rubric	1	2		
Quantitative Data Collection Tools	Survey	12	33	36	35
	Scale	12	33		
	Achievement test	9	25		
	Form	3	9		
Total		102	100	102	100

According to Table 3, it was determined that the data collection tools were examined under two themes, qualitatively and quantitatively. Accordingly, the most frequently used qualitative data collection tools were the documents (33) and the interview (20), while the least used was the rubric with only 1 study. In addition, the most frequently used data collection tools among the quantitative data collection tools were the questionnaire (12) and the scale (12) and the least used one was form with 3 studies.

1.13. What is the distribution of data analysis methods used in the studies?

The data analysis types used in the articles reviewed are given in Table 4.

Table 4. Types of Data Analysis Used in the Reviewed Articles

Main Themes	Sub Themes	Total		Total	
		f	%	f	%
Qualitative Data Analysis Type	Content analysis	40	73	55	44
	Descriptive analysis	14	25		
	Qualitative analysis programme (Nvivo)	1	2		
Quantitative Data Analysis Type	t- test	17	24	71	56
	Frekans	10	14		
	Variance analysis	9	13		
	Percentage	8	11		
	Arithmetic mean	6	9		

Mann Whitney-U test	4	6		
Factor analysis	4	6		
Cronbach 's alpha value	3	4		
Standart deviation	3	4		
Chi square test	2	3		
Kruskal –Wallis H test	2	3		
Spearman Brown test	1	1		
Pearson correlation test	1	1		
Wilcoxon signed rank test	1	1		
Total	126	100	126	100

In Table 4, it is seen that the types of data analysis were divided into two main themes as qualitative and quantitative data analysis types. Accordingly, it was found that the most used type of qualitative data analysis was content analysis (43) and the least used data analysis type (1) was the qualitative analysis program (Nvivo). In addition, the most used data analysis types in quantitative data analysis types were found to be test (18) and frequency (10) and the least used data analysis types were the Spearman Brown test (1), Pearson correlation test (1) and Wilcoxon signed rank test (1).

CONCLUSION, DISCUSSION AND SUGGESTIONS

In this study, national/international articles in the field of Life Studies were examined and publication classification form developed by Sözbilir, Kutu and Yaşar (2012) was used while classifying the studies, the study label of which included the field of study, the subject area of the study, research approaches, data collection tools, sampling, data analysis method, and the results obtained from the study, and answers to nine research questions in total were sought.

There are different content analysis studies in the field of Life Studies. Content analysis for postgraduate theses in the field of Life Studies and Social Studies (Akaydın & Kaya, 2015), content analysis for post-graduate theses written in the field of Life Studies (Ütkür, 2018b; Bektaş & Karadağ, 2013), content analysis studies for postgraduate theses written in the field of Social Studies (Dilek-Baysan & Öztürk, 2018; Tarman, Acun & Yüksel, 2010; Tarman, Güven & Aktaşlı, 2011) were present. In addition, for the theses in the field of classroom teaching (Küçüköğlü & Ozan, 2013), there is also a content analysis study on theses and articles on life studies textbooks (Güven & Ayyayla-Püsküllü, 2017). This study was limited to accepted scientific articles in national/international indexed journals, and a wide range of time periods was selected, and a general summary evaluation opportunity was provided.

The 96 articles identified to be analyzed were directly related to the field of life studies. It can be said that the shortage of this number is due to the fact that life studies course is peculiar to our country and is mostly studied by Turkish authors. In the study conducted by Akaydın and Kaya (2015), and in the content analysis study where life studies and social studies fields were examined together, it was concluded that there was fewer studies in the field of Life Studies. Similarly, in the study conducted by Polat (2017), in the distribution of postgraduate theses in the field of life studies, it can be evaluated that there was an accumulation of master theses, and a low number of doctoral theses, which may similarly be stemmed from the lack of studies in this area.

When the publication years of the articles are examined, it is observed that the studies increased after 2012. As a reason, it can be said that 4 + 4 + 4 regulation started to be applied throughout the country and caused an increase in the studies due to revision of the curricula. Therefore, it can be thought that this may lead to the search for new regulations about life studies courses. It is also remarkable that no articles were published in 2008.

When the types of journals are examined, it is seen that most of the articles were published in national indexed journals. The reason for this is that life studies course is peculiar to our country. When international

literature is examined, social studies course is given instead of life studies course at primary school level, so it is possible to show that this can be the reason why it is seen more frequently in national indexed journals.

When the main topics of the articles reviewed are examined, it can be noticed that the most common subjects are curriculum studies, attitudes-interest-perception oriented studies and teaching-related studies. The continuous development and changes of the Life Studies curricula (Alak & Nalçacı, 2012; Güven, 2010) can be seen as the reason for the increasing efforts to examine the changes in the life studies curriculum, especially in 2005, 2009 and 2012.

When the research methods used in the articles reviewed were examined, it was found that the majority of the articles were composed of qualitative research, while the smallest number was found to be the mixed research. In addition, since the studies were generally curriculum review studies, it is seen that the data was collected through document review and analyses were carried out through content analysis. It can be stated that qualitative research was widely used in educational sciences as in many other areas (Balcı, 2011). When the content analysis studies conducted in social fields were examined, it is noteworthy that the emphasis was mainly on quantitative studies (Göktaş et al., 2012; Dilek, Baysan & Öztürk, 2018). In this study, preferential qualitative research methods were preferred due to the fact that there were studies on documents mainly as the reason for the high number of qualitative researches.

It was concluded that the most preferred sample groups were documents, teachers and students, respectively, with education programs, course books and workbooks, and the studies conducted with classroom teachers and elementary school students were prominent. In studies conducted in the field of social studies, it is seen that teachers and students were more frequently studied (Dilek, Baysan & Öztürk, 2018; Arık & Türkmen 2009). It can be said that access to documents was more preferred because it is a more easily accessible resource than the studies to be carried out with class teachers or students in the field.

When the size of the sample was examined, it is concluded that studies were conducted with the curriculum, course book, or workbook in the range of 0-2 as a document, and with 0-50 students / teachers on the basis of the person more frequently. In determining the sample group, it can be said that most researchers were working on a sample that could be easily and readily accessed (Gülbahar & Alper, 2009). It could be thought that the studies conducted in this field mainly caused the sample size to be kept smaller due to the fact that the studies were mainly carried out by qualitative research methods.

When the data collection tools used in the articles reviewed are examined, it is seen that the most frequently used qualitative data collection tools were document review and interview, while the questionnaire and the scale were used as the quantitative data collection tools. When analysing the types of data analysis used in the articles reviewed, content analysis and descriptive analysis, which were among the qualitative data analysis types; and t-test (Küçükoğlu & Ozan, 2013; Erdem, 2011) and frequency Arık and Türkmen (2009) were preferred among the quantitative data analysis types.

Taking these results into consideration, the following recommendations can be made:

1. The number of studies carried out in the field may be increased, provided that it is appropriate for research problems.
2. The number of mixed-method studies using a combination of quantitative and qualitative approaches can be increased.
3. The number of studies carried out in the field can be increased with the classroom teachers and primary school students.
4. Content analysis studies can be carried out in which the field of life studies is evaluated together with social studies.

Finally, in the following studies to be conducted in the missing topics; it may be advisable that the studies to be carried out by appropriate methods contribute to the field, the number of international publications increase, and the studies to be carried out with sufficient sample size and the right sample group, which shall provide more in-depth data.

REFERENCES

- Akaydın, B. B., & Kaya, S. (2015). Türkiye’de ilkököl hayat bilgisi ve sosyal bilgiler alanında yapılan ve ulusal indeksli dergilerde yayınlanan araştırmalara yönelik bir inceleme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(30), 251-264.
- Alak, G., & Nalçacı, A. (2012). Hayat bilgisi öğretim programı öğelerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 36-51.
- Arık, R. S., & Türkmen, M. (2009). Eğitim bilimleri alanında yayımlanan bilimsel dergilerde yer alan makalelerin incelenmesi. *Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi*, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Antalya.
- Baysal, Z. N., Tezcan, Ö. A., & Araç, K. E. (2018a). Perceptions of elementary school students: experiences and dreams about the life studies course. *Universal Journal of Educational Research*, 6(3), 440-454.
- Bektaş, M., & Karadağ, B. (2013). The tendencies and assessments of post graduate thesis made in the field of life study teaching. *International Journal of Human Sciences*, 10(2), 113-129.
- Binbaşıoğlu, C. (2003). *Hayat bilgisi öğretimi*. Ankara: Nobel yayın dağıtım.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K. E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F., (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ceyhun, O., & Küçüköğlü, A. (2013). Sınıf öğretmenliği alanındaki lisansüstü tezlere yönelik bir içerik analizi. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 12, 27-47.
- Deveci, H. (2008). Hayat bilgisi dersinin tanımı, kapsamı ve ilköğretim programındaki yeri. *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*, 1-20, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Dilek, A., Baysan, S., & Öztürk, A. A. (2018). Türkiye’de sosyal bilgiler eğitimi üzerine yapılan yüksek lisans tezleri: bir içerik analizi çalışması. *Turkish Journal of Social Research/Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 22(2), 581-602.
- Erdem, D. (2011). Türkiye’de 2005–2006 yılları arasında yayımlanan eğitim bilimleri dergilerindeki makalelerin bazı özellikler açısından incelenmesi: Betimsel bir analiz. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 2(1), 140-147.
- Göktaş, Y., Hasağebi, F., Varışoğlu, B., Akçay, A., Bayrak, N., Baran, M. ve Sözbilir, M. (2012). Türkiye’deki eğitim araştırmalarında eğilimler: bir içerik analizi, kuram ve uygulamada eğitim bilimleri. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(1), 443-460.
- Gülbahar, Y., & Alper, A. (2009). A content analysis of the studies in instructional technologies area. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2), 93-111.
- Güven, S. (2010). İlköğretim hayat bilgisi dersi ders ve öğrenci çalışma kitaplarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 84-95.
- Güven, S., & Ayyayla-Püsküllü, M. (2017). Hayat bilgisi ders kitapları ile ilgili yapılan çalışmaların içerik analizi. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 3(2), 75-86.
- Kabapınar, Y. (2009). *İlköğretimde hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Küçüköğlü, A., & Ozan, C. (2013). Sınıf öğretmenliği alanındaki lisansüstü tezlere yönelik bir içerik analizi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(12), 27-47.
- Lin, T.C., Lin, T.J. & Tsai, C.C. (2014). Research trends in science education from 2008 to 2012: A systematic content analysis of publications in selected journals, *International Journal of Science Education*, 36(8), 1346-1372, doi: 10.1080/09500693.2013.864428
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (2018). *Hayat bilgisi öğretim programı*. Ankara: Talim Terbiye Kurulu.
- Öztürk, T., & Kalafatçı, Ö. (2016). İlkokul Hayat Bilgisi dersi öğretim programının uygulanabilirliğinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi (1)*, 58-74.
- Polat, H. (2017). Türkiye’de 2005-2017 tarihleri arasında hayat bilgisi dersi ile ilgili yapılmış lisansüstü çalışmalar üzerine bir değerlendirme. *Turkish Studies*, 12(33), 337-360.
- Sözbilir, M., Kutu, H., & Yaşar, M. D. (2012). Science education research in Turkey: A content analysis of selected features of papers published. In J. Dillon & D. Jorde (Eds). *The World of Science Education: Handbook of Research in Europe* (pp.341- 374). Rotterdam: Sense Publishers.
- Şahin, M., Gögebakan, D., Yıldız, D., & Duman, R. (2009, Ekim). Türkiye’deki sosyal bilgiler eğitimi tezleri üzerine bir değerlendirme. *IV. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi*. Pegem A Yayıncılık.
- Tarman, B., Acun, I., & Yuksel, Z. (2010). Evaluation of theses in the field of social studies education in turkey. *Gaziantep University-Journal of Social Sciences*, 9(3), 725-746.
- Tarman, B., Güven, C., & Aktaşlı, İ. (2011). Türkiye’de sosyal bilgiler eğitimi alanında yapılan doktora tezlerinin değerlendirilmesi ve alana katkıları. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 391-410.

Ütkür, N. (2018b). Hayat bilgisi derslerinde kullanılan yöntem ve etkinliklerin tespiti: lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16 (1), 101-122.

Appendix 1. List of Articles

- Akar, C., & Keyvanoğlu, A. (2016). 2009 ve 2015 Hayat Bilgisi Programlarının Çokkültürlü Eğitim Bağlamında Karşılaştırılması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 17(2), 731-749.
- Akaydın, B. B., & Kaya, S. (2015). Türkiye’de ilkökul hayat bilgisi ve sosyal bilgiler alanında yapılan ve ulusal indeksli dergilerde yayınlanan araştırmalara yönelik bir inceleme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(30), 251-264.
- Aladağ, S., Kuzgun, M. P., & Kuşçuoğlu, G. (2017). Classroom teachers’ views on the acquisition the value of esthetics in life sciences course. *Erzincan University Education Faculty Journal*, 19(2), 195-211.
- Alak, G., & Nalçacı, A. (2012). Hayat bilgisi öğretim programı öğelerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 36-51.
- Altun, A., & Çakmak, E. (2013). İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında Medya Okuryazarlığı Eğitimi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 4(1), 237-254.
- Anılan, H., & Kılıç, Z. (2010). Views of teacher about performance based assessment used in social studies. *Education Sciences*, 5(3), 1356-1369.
- Aral, (2016). Hayat bilgisi ve halk kültürü dersleri üzerinden kültür koruma yaklaşımlarının karşılaştırmalı değerlendirmesi. *Milli Folklor*, 28 (112), 107-119.
- Aslan-Altan, B. (2018). Hayat bilgisi dersi kazanımlarında çocuk istismarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Journal of Human Sciences*, 15(2), 1033-1048. doi:10.14687/jhs.v15i2.5188
- Aydemir, H., Karalı, Y., & Çelik, Ö. (2018). Hayat bilgisi 2. sınıf dersinde yer alan dün, bugün, yarın temasında geçen kazanımların gerçekleşme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Dergisi (BEST Dergi)*, 2(1), 7-21.
- Aykaç, N. (2011). Hayat bilgisi dersi öğretim programında kullanılan yöntem ve tekniklerin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Sinop ili örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(1), 113-126.
- Bahar, M., Erdaş, E., & Özel, R. (2012). İlköğretim hayat bilgisi programında çevre eğitimi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 1-25.
- Baysal, Z. N., Tezcan, Ö., & Demirbaş-Nemli, B. (2017). Hayat bilgisi ders bütünlüğünün ve gerekliliğinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 476-492.
- Baysal, Z. N., Tezcan, Ö., & Araç, K. E. (2018a). Perceptions of elementary school students: experiences and dreams about the life studies course. *Universal Journal of Educational Research*, 6(3), 440-454.
- Baysal, Z. N., Tezcan, Ö., & Araç, K. E. (2018b). Türkiye ve Almanya-Hamburg hayat bilgisi dersinin karşılaştırılması: Genel bir bakış. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi [Journal of Theoretical Educational Science]*, 11(1), 117-134.
- Bektaş M. (2007). Hayat bilgisi dersinde ailelerin çoklu zekâ kuramı hakkında bilgilendirilme biçimlerinin öğrencilerin proje başarıları ve tutumlarına etkisi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 14(5), 9-28.
- Bektaş, M. (2007). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin hayat bilgisi öğretimine yönelik öz yeterlik algısı ölçeği. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 175-183.
- Bektaş, M., & Karadağ, B. (2013). The tendencies and assessments of post graduate thesis made in the field of life study teaching. *International Journal of Human Sciences*, 10(2), 113-129.
- Bektaş, M., & Uzunkol, E. (2015). Hayat Bilgisi Dersi ve Çoklu Zekâ Alanları: İkinci Sınıf Öğrenci Çalışma Kitaplarının Değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 14(2), 364-378.
- Bütün-Kar, E., & Elma, C. (2017). The effects of media-supported education on academic success and permanence of learning in social studies course. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 13(3), 531-549.
- Çatalbaş, A., Semerci, Ç. (2016). Hayat bilgisi dersi için hazırlanan öz düzenlemeli öğrenme modeli destekli etkinliklerin öğrencilerin öğrenme ve çalışma sorumluluğuna etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 399-412.
- Çetin, B. (2018). Sınıf öğretmeni adaylarının hayat bilgisi öğretimi dersine yönelik tutumları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 19(1), 640-651.
- Demir, M. K. (2007). Sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerinde gözlem gezisi yöntemini uygulama durumları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 323-341.
- Demir, S., & Özden, S. (2013). Sınıf öğretmenlerinin öğretimsel stratejilere yöntemlere ve tekniklere ilişkin görüşleri: hayat bilgisi dersine yönelik tanılayıcı bir çalışma. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 59-75.

- Dündar, H., & Şentürk, M. L. (2012). Concept cartoons and their using in life studies lesson. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(3), 44-58.
- Ekici, G., & Iğın Bilici, H. (2017). İlkokul öğrencilerinin “yuva” kavramına ilişkin bilişsel yapıları: hayat bilgisi dersinde nitel bir analiz örneği. *Journal of Computer and Education Research*, 5(9), 1-30.
- Eraslan, L. (2011). İlköğretim programlarında girişimcilik öğretimi (hayat bilgisi dersi örneği). *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(2011), 82-94.
- Erol, B., & Kıroğlu, K. (2012). Hayat bilgisi ders kitaplarının dil ve anlatım yönünden değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 1(32), 155-176.
- Gömlüksiz, M. N., & Yıldırım, F. (2011). Hayat Bilgisi Dersinde Alternatif Ölçme Değerlendirme Tekniklerinin Kullanımına İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Education Sciences*, 6(1), 823-840.
- Gözütok, F. D., Taş, İ. D., Rüzgar, M. E., Akçatepe, A. G., & Yetkiner, A. (2015). Evaluation of Primary School First Grade Life Studies Books. *Elementary Education Online*, 14(3), 825-844.
- Gültekin, M., & Gündoğan-Çögeldi, A. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının hayat bilgisi dersine yönelik metaforik algıları. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(1), 1-18.
- Gülüm, K., & Çeltik, D. (2014). İlkokul 2. sınıf hayat bilgisi ders ve çalışma kitabının niteliğini arttıracak öneriler. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 38(1), 46-58.
- Gündoğan, A., & Gültekin, M. (2018). Cognitive structures of elementary school third grade students regarding the concepts associated with the theme “my excitement at school” in the life science class curriculum. *Electronic Journal of Social Sciences*, 17(65), 233-247.
- Güneş, T., & Demir, S. (2007). İlköğretim müfredatındaki hayat bilgisi derslerinin, öğrencileri fen öğrenmeye hazırlamadaki etkileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 169-180.
- Güven, B., & Ersoy, E. (2007). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(21), 15-32.
- Güven, S. (2010). Hayat bilgisi dersi öğretim programlarının girişimcilik özellikleri açısından incelenmesi. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 5(1), 49-57.
- Güven, S. (2010). İlköğretim hayat bilgisi dersi ders ve öğrenci çalışma kitaplarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 84-95.
- Güven, B., Soydaş, S., & Durulan, H. (2014). Sınıf öğretmenlerinin yenilenen hayat bilgisi dersi programını uygulamaya yönelik öz-yeterlik algıları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 18(2), 61-84.
- Güven, S., & Ayyayla-Püsküllü, M. (2017). Hayat bilgisi ders kitapları ile ilgili yapılan çalışmaların içerik analizi. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 3(2), 75-86.
- Güven, S., & Kılıç, S. (2017). Hayat bilgisi dersinde kullanılan öğretim yöntemlerinin etkililiği konusunda yapılan lisansüstü tezlerin içerik analizi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 200-223.
- Güzel-Candan, D., & Ergen, G. (2014). 3. sınıf hayat bilgisi ders kitaplarının temel evrensel değerleri içermesi bakımından incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 134-161.
- Hanbaba, L., & Bektaş, M. (2012). Oyunla öğretim yönteminin hayat bilgisi dersi başarısı ve tutumuna etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 115-128.
- Kabapınar, Y. (2005). Uygulama ve değerlendirme ölçütleriyle hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretiminde kullanılabilecek bir öğretim yöntemi olarak empati. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 3 (9), 119-142.
- Kabapınar, Y. (2007). 1998 ve 2004 öğretim programlarına göre yazılmış hayat bilgisi ve sosyal bilgiler ders kitaplarında sosyal olay ve değerlerin sunumu: işlev ve nitelik açısından farklı bir noktaya geldik mi? *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 25, 109-127.
- Kabapınar, Y., & Akbal, Y. (2010). Sınıf öğretmenlerinin 1998 ve 2004 yılı ilköğretim programlarına göre hazırlanmış hayat bilgisi ders kitaplarına ilişkin değerlendirmeleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 32, 95-122.
- Kabapınar, Y., & Özkan, Ö. (2012). Hayatın bilgisine ilişkin deneyimler sunma boyutunda hayat bilgisi ders kitaplarındaki örnek olaylar ve işlevleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 35, 137-156.
- Kabapınar, Y., Canpolat, Y., Yarar, N., & Karadayı, S. (2016). Hayat Bilgisi Dersinde ‘Sosyal Empati’ Etkinliklerini Uygulamak: ‘Ötekini Duyumsayarak Var Oluyorum’. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, (USBES Özel Sayı II), 1320-1338.
- Karaca, N. H., & Ocak G. (2011). Hayat Bilgisi Ders Kitaplarının Becerilere Uygunluk Düzeyinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Afyonkarahisar İli Örnekleme), *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 4(1), 108-125.
- Karadağ, E., Korkmaz, T., & Çalışkan, N. (2007). Hayat bilgisi öğretiminde drama yönteminin etkililiğinin bilişsel alan basamaklarına göre değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 179-195.

- Kazu, H., & Aslan, S. (2012). Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi dersi öğretim programına yönelik görüşlerinin incelenmesi (nitel bir araştırma). *Turkish Studies*, 7(2), 693-706.
- Kepekci, Y. K., & Ökdem, M. (2013). İlköğretim hayat bilgisi ve sosyal bilgiler ders kitaplarında tüketici hakları. *İlköğretim Online*, 12(3), 674-686.
- Kılınç, E., & Uygun, M. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının hayat bilgisi öğretimine yönelik öz yeterlik alguları ile bilişötesi farkındalıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(29), 1-15.
- Korkmaz, İ. (2006). Yeni ilköğretim birinci sınıf programının öğretmenler tarafından değerlendirilmesi, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 419-431.
- Küçükkaragöz, H., & Av-Hartuç, D. (2015). İlkokul 2. sınıf hayat bilgisi dersinin drama yöntemi ile öğretimine ilişkin bir uygulama önerisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 10(1), 15-30.
- Ocak, G., & Beydoğan, H. Ö. (2005). İlköğretim okulları 3. sınıf hayat bilgisi ders içeriğinin amaçlarla tutarlılık ve öğrenci seviyesine uygunluk açısından yeterlilik düzeyi (standart belirleme-erzurum il örneği). *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi*, 6(1), 109- 132.
- Özen, Y., Gülerüz, K., & Bulut-Özen, H. (2012). İlköğretim 1-3 sınıf hayat bilgisi, 4-5 sınıf sosyal bilgiler dersindeki değerler ve değerler eğitiminin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(4), 277-286.
- Öztürk, T. (2015). Öğrencilerin Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programındaki Temel Becerileri Kazanmalarına Yönelik Öğretmen Görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 40(181), 271-292.
- Öztürk, T., & Kalafatçı, Ö. (2016). İlkokul hayat bilgisi dersi öğretim programının uygulanabilirliğinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 01-17.
- Öztürk, A. (2017). Türkiye’de hayat bilgisi dersi öğretim programlarında çocukların katılım hakkı: tarihsel bir analiz. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(27), 864-890.
- Öztürk, T., & Kalafatçı, Ö. (2017). Hayat Bilgisi dersi öğretim programlarının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *JRES*, 4(2), 102-123.
- Öztürk, T. ve Özkan, Z. S. (2018). Hayat bilgisi ders kitaplarındaki metin ve görsellerin değerler açısından incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi-Journal of Qualitative Research in Education*, 6(1), 172-204. doi:10.14689/issn.2148-2624.1.6c1s8m
- Pamuk, İ., & Pamuk, A. (2016). Almanya’da Sachunterricht ve Türkiye’de hayat bilgisi ders kitaplarında okulda demokrasi uygulamalarına örnek olarak sınıf başkanı seçimi. *Cumhuriyet International Journal of Education-CIJE*, 5(2), 67-83.
- Polat, H. (2017). Türkiye’de 2005-2017 tarihleri arasında hayat bilgisi dersi ile ilgili yapılmış lisansüstü çalışmalar üzerine bir değerlendirme. *Turkish Studies*, 12(33), 337-360.
- Sadigov, İ. (2010). Azerbaycan’da ilköğretimde hayat bilgisi ve tabiatşünaslık derslerinde coğrafya konularının önemi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 22, 82-92.
- Sarıkaya, İ., Özgöl, M., & Yılar, R. (2017). Hayat bilgisi öğretimi tutum ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İlköğretim-online*, 16(3), 992-1006. doi: 10.17051/ilkonline.2017.330237
- Sıcak, A., & Eker, C. (2016). Hayat Bilgisi Öğretim Programı Kazanımlarının Öz Düzenleme Becerileri Açısından İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 129-144.
- Sözer, M. E., & Yıldırım, G. (2017). Yapılandırmacı Perspektiften 3. Sınıf Hayat Bilgisi Öğretiminin İncelenmesi: Ders-Öğretmen Kılavuz Kitapları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 451-469.
- Şahin, Ç., & Sever, R. (2005). Hayat bilgisi dersi genel amaçlarının Avrupa birliği eğitim politikalarına uyum düzeyi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 65-85.
- Şahin, M. (2009). Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze türkiye’de hayat bilgisi dersi programlarının gelişimi. *Journal of International Social Research*, 2(8), 402-410.
- Şahin, D., & Güven, S. (2016). Sınıf öğretmenlerinin fen bilimleri hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerindeki yöntem ve teknik kullanımına ilişkin görüşleri. *Online Fen Eğitimi Dergisi*, 1(1), 42-59.
- Şahin, Z. D., & Altun, T. (2014). Parçalanmış Aileye Sahip Çocukların Hayat Bilgisi Dersi Benim Eşsiz Yuvam Temasının İşlenişine Katılım Düzeylerinin İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 13(4), 1249-1277.
- Şentürk, C. (2015). Hayat bilgisi dersinde uygulanan dizgeli eğitimin/öğretimin etkililiğinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(4), 163-172.
- Şentürk, C. (2015). Hayat bilgisi dersinde uygulanan dizgeli eğitim yönteminin etkililiğinin incelenmesi ve maliyetinin analizi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 513-529.
- Şeyihoğlu, A., & Kartal, A. (2010). Yapılandırmacı yaklaşım temelli ilköğretim hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerinde zihin haritalama tekniğine ilişkin öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(3), 1613-1656.

- Şimşek, S., & Yaşar, Ş. (2006). The effect of the instruction based on case studies on academic success and retention levels in life studies course in primary school. *Eurasian Journal of Educational Research*, 24, 171-179.
- Taneri, P. O., & Engin-Demir, C. (2013). Öğrenci Gözüyle Hayat Bilgisi Dersinin İşlenişi: Bir Nitel Araştırma Yöntemi Olarak Yaratıcı Drama. *İlköğretim Online*, 12(1), 267-282.
- Tay, B., & Baş, M. (2015). 2009 ve 2015 Yılı Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırılması. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 341-374.
- Tay, B., & Yıldırım, K. (2013). Bilgisayar destekli öğretimin hayat bilgisi öğretimi dersinde başarıya etkisi ve yönetime ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12, 84-110.
- Tel, M. (2014). İlköğretim hayat bilgisi ders kitaplarındaki spor ve boş zaman temalarının değerlendirilmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2, (2/2), 1-11.
- Tural, A., Şahan, G., Işık, A. D., Özdemir, S., Uysal, H., & Yılmaz, O. (2017). Türkiye ve Almanya'daki hayat bilgisi ders kitaplarının resim-metin ilişkileri ve kullanımları bakımından karşılaştırılması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 770-782.
- Uğraş, H., & Semerci, Ç. (2012). Öğrencilerin Hayat Bilgisi dersinde yaratıcı düşünme becerilerini kazanma düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri (Elâzığ ili örneği). *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22 (1), 93-100.
- Uçuş-Güldalı, Ş., & Demirbaş, İ. (2017). Examination of the spirality of the preschool curriculum and 1st grade social studies curriculum. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 13(3), 1084-1105.
- Uzunkol, E., & Yel, S. (2016). Hayat Bilgisi Dersinde Uygulanan Değer Eğitimi Programının Özsaygı, Sosyal Problem Çözme Becerisi ve Empati Üzerine Etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 41(183), 267-292.
- Ütkür, N. (2016). Öğretmenlerin kullandıkları yöntem ve teknik farklılıkları: Hayat bilgisi dersi örneği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (USBES Özel Sayı II), 1631-1651.
- Ütkür, N., Kabapınar, Y., & Önder, A. (2016). Örnek olay yönteminin Hayat bilgisi derslerinde kullanımına yönelik bir eylem araştırması. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13-2 (25), 41-58.
- Ütkür, N. (2018a). 2009 ve 2015 hayat bilgisi öğretim programlarının sınıf öğretmenlerinin görüşleriyle karşılaştırılması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28, 174-201.
- Ütkür, N. (2018b). Hayat bilgisi derslerinde kullanılan yöntem ve etkinliklerin tespiti: lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(1), 101-122.
- Ütkür, N. (2018c). Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler ders kitaplarına yönelik 2005- 2018 yılları arasındaki makalelerin incelenmesi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4 (3), 1-11.
- Ütkür, N. (2018d). Öğretmen adaylarının hayat bilgisi derslerinde empatiye yönelik görüşleri ve etkinlik önerileri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 46, 386-408.
- Ütkür, N. (2018e). Sınıf öğretmeni adayları hayat bilgisi derslerinin öğretimine yönelik neler düşünüyor? *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (2), 189-203.
- Ütkür, N., & Açıklık, M. (2018). Yaratıcı drama yönteminin hayat bilgisi dersinde kullanılmasının öğrencilerin başarılarına etkisinin ve öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 253-269.
- Yaşaroğlu, C. (2013). Hayat bilgisi dersi kazanımlarının değerler eğitimi açısından incelenmesi. *Turkish Studies*, 8(7), 849-858.
- Yaşaroğlu, C. (2017). A comparative study on the 2015 life science curriculum. *The Journal of International Social Research*, 10(51), 859-873.
- Yaşaroğlu, C. (2018). Values in curricula: a case of life science course. *Journal of Social Sciences of Mus Alparslan University*, 6(5), 725-733.
- Yıldırım, N., & Turan, S. (2015). Sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi dersi öğretim programındaki değerlerin kazandırılma sürecine yönelik görüşleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(2), 420-437.
- Yıldız, N., & Mentiş-Taş, A. (2015). Hayat bilgisi 1., 2. ve 3. sınıf programı ile ders kitaplarının yer temelli eğitim açısından değerlendirilmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5, 273-284.
- Zayımoğlu-Öztürk, F., & Coşkun, M. (2015). Hayat bilgisi dersine yönelik bir tutum ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 239-251.

The Impact of Educational Films on Attitude and Awareness towards Environmental Problems

Eğitsel Filmlerin Çevre Sorunlarına Yönelik Tutum ve Farkındalığa Etkisi

Semra BENZER¹, Ezgi GÜVEN YILDIRIM², Ayşe Nesibe ÖNDER³

Öz: Bu çalışma ile sınıf öğretmenliği anabilim dalında öğrenim görmekte olan ikinci sınıf öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik tutum ve farkındalıklarına eğitsel filmlerin etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu çalışmada iki grup rastgele oluşturularak deney ve kontrol grubu olarak atanmıştır ve çalışma nicel araştırma desenlerinden ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desene göre yürütülmüştür. Verilerin toplandığı katılımcılar, araştırmacının araştırma problemlerine cevap bulacağına inandığı kişileri seçmesine olanak veren amaçlı örnekleme ile belirlenmiştir. Araştırmada veri toplama araçları olarak “Çevre Sorunlarına Yönelik Farkındalık Ölçeği” ve “Çevre Sorunlarına Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik farkındalık son test puan ortalamalarının kontrol grubundan daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmadan elde edilen diğer bir sonuçta ise deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının son test tutum puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Anahtar sözcükler: Çevre sorunları, eğitsel film, farkındalık, tutum.

Abstract: This study aimed to examine the effects of educational films on the second-grade elementary school teacher candidates' attitudes and awareness towards environmental problems. . In this study, two pre-existing groups were randomly assigned to experimental and control groups, so the study was designed according to the pre-test post-test control group quasi-experimental design. Participants from whom data were gathered were identified through purposive sampling. The awareness scale towards environmental problems and the attitude scale towards environmental problems were used as data collection tools in the study. According to the results there was a significant difference between the awareness scale mean post-test scores in favor of the experimental group. Also, the attitude scale mean post-test scores of the teacher candidates were compared and there was no difference between the attitudes mean scores of the teacher candidates.

Keywords: Environmental problem, educational film, awareness, attitude.

UZUN ÖZET

Giriş

Eğitsel filmler eğitim öğretim süreci içerisinde 50 yıldan beri var olan öğrenme nesnelere birisidir (Depover, Giardina, & Marton, 1998). Öğrenme nesnesi, etkili öğrenmeyi sağlamak için tekrar tekrar kullanılabilen her türlü dijital kaynağı kapsamaktadır (Wiley, 2002; Polsani, 2003). South ve Monson'a (2000) göre öğrenme nesnesi ise, öğretimin hedeflerini sağlamak için tasarlanan veya kullanılan dijital ortamlar olup kavram haritaları ve grafiklerden başlayıp video ve etkileşimli simülasyonlara kadar uzanan geniş bir yelpazeyi içermektedir. Cebeci' ye (2003) göre de bir süreci veya bir işlemi gösteren kısa bir animasyonlar veya video filmleri (bir bitkinin büyüme evreleri, toprak kirliliğinin oluşması süreci vb); bir metin parçaları, bir görüntü veya diyagram, etkileşimli bilgisayar simülasyonları birer öğrenme nesnesidir. Eğitsel filmler de belirli bir konu hakkında bilgi vermek amacıyla hazırlanan söz konusu öğrenme nesnelere birisidir (Michel, Roebbers, & Schneider, 2007). Eğitsel filmler öğretimde başarının sağlanması için gereklidir (Wenger, 1943). Yapılan çalışmalarla eğitsel filmlerin karmaşık konulara geçmeden önce “ön örgütleyici” olarak (Michel, Roebbers, & Schneider, 2007) ve öğrencilerde bilimsel kavramları anlamlandırmaya ve zihinsel yapılarının oluşmasına katkı sağlayacak bir materyal olarak kullanılabilmesi belirtilmektedir (Barnett, Wagner, Gatling, Anderson, Houle, & Kafka, 2006). Örneğin, McCormick, (2007) okul ve öğretim içerikli eğitsel filmlerin öğretmen eğitiminde kullanılması ile

¹ Doç. Dr. Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Ankara – Türkiye, sbenzer@gazi.edu.tr, ORCID:0000-0002-8548-8994

² Doç. Dr. Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Ankara – Türkiye, ezgiguven@gazi.edu.tr, ORCID:0000-0002-8378-700X

³ Doç. Dr. Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Ankara – Türkiye, nkoklukaya@gazi.edu.tr, ORCID:0000-0001-7677-8861

filmlerdeki öğretmen öğrenci ilişkilerinin bir örnek teşkil edeceği bu sebeple de öğrencilerde öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutum geliştirmelerinde etkili olabileceğini belirtmektedir. Yine Mitchell ve Weber (1999) öğretmenlerle ilgili filmlerin öğretmen adayları, öğretmenler, akademisyenler için kendi mesleki kimliklerini açıklığa kavuşturmalarında faydalı olduğunu ifade etmiştir. Whiteman (2009) ise eğitim amaçlı belgesel filmlerin geniş kitlelere ulaşma yani kitle eğitimi amacıyla kullanılabilirliğini belirtmiştir. Ancak Bruner (2008) eğitsel filmlerin, öğrencilere doğrudan deneyim sunan araçlar değil, deneyimi dolaylı olarak sunan ve öğrenme-öğretme sürecini zenginleştiren araçlar olduğunu belirterek, eğitsel filmlerin etkili kullanılmasına katkı sağlamıştır. Yine Barnett Wagner, Gatling, Anderson, Houle ve Kafka, (2006) çalışmalarında popüler bilim kurgu filmlerinin öğrencilerin bilimsel kavramları öğrenmesinde ve zihinsel yapılarının oluşmasında etkili olduğunu belirtmiştir. Bunun yanı sıra Demircioğlu (2007) üst düzey düşünme becerileri olan sentez, analiz ve değerlendirme becerilerinin de eğitsel filmler aracılığıyla öğrencilere kazandırılabilirliğini belirtmektedir. Yine eğitsel filmlerin öğrencilerin öğretmen, öğretim programı ve günlük hayatta fen konularına ilişkin görüşlerinin belirlenmesinde de etkili bir araç olarak kullanılabilirliği araştırmacılar tarafından belirtilmektedir (Köklükaya, 2014; Güven, 2015; Güven Yıldırım, Köklükaya, & Selvi, 2015). Söz konusu çalışmalar, eğitsel filmlerin eğitim öğretim ortamlarında yararlı bir öğretim materyali olduğunu göstermektedir. Bu kapsamda bu çalışma ile sınıf öğretmenliği anabilim dalında öğrenim görmekte olan ikinci sınıf öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik tutum ve farkındalıklarına eğitsel filmlerin etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda çalışmanın alt problemleri şu şekilde belirlenmiştir.

1. Deney ve kontrol gruplarının çevre sorunlarına yönelik farkındalık ölçeği ön test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
2. Deney ve kontrol gruplarının çevre sorunlarına yönelik farkındalık ölçeği son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
3. Deney ve kontrol gruplarının çevre sorunlarına yönelik tutum ölçeği ön test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
4. Deney ve kontrol gruplarının çevre sorunlarına yönelik tutum ölçeği son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

Yöntem

Bu araştırma nicel araştırma desenlerinden ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desene göre yürütülmüştür (Cook & Campbell 1979). Verilerin toplandığı katılımcılar, araştırmacının araştırma problemlerine cevap bulacağına inandığı kişileri seçmesine olanak veren amaçlı örnekleme ile belirlenmiştir (Patton, 2002; Cohen, Manion, & Morrison, 2007). Çalışma grubunu 2016–2017 eğitim ve öğretim yılının bahar döneminde Ankara ilindeki bir devlet üniversitesinde Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim görmekte olan ve "Çevre Eğitimi" dersini alan 56 ikinci sınıf öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama araçları olarak "Çevre Sorunlarına Yönelik Farkındalık Ölçeği" ve "Çevre Sorunlarına Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Çalışma 2016-2017 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde, çevre eğitimi dersinde sınıf eğitimi anabilim dalında öğrenim görmekte olan ikinci sınıf öğretmen adayları ile yürütülmüştür. Uygulama sürecine başlamadan önce 2. Sınıf B ve C şubeleri yansız olarak deney (N=26) ve kontrol (N=30) grubu olarak atanmıştır. Her iki grupta da öğretmen adaylarına çevre sorunlarına yönelik farkındalık ölçeği ve çevre sorunlarına yönelik tutum ölçeği ön test olarak uygulanmıştır. Daha sonra deney grubuna eğitsel filmlerle işlenecek olan ders hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Çevre eğitimi dersinin çevre sorunları ile ilgili olan dört haftalık sürecinde deney grubunda eğitsel filmlerle desteklenmiş şekilde ders işlenmiş, kontrol grubunda ise eğitsel filmler kullanılmamıştır. Deney grubunda her hafta dersin başında ortasında veya sonunda konu ile ilgili olarak 5-10 dakikalık eğitsel film izletilerek ders işlenmiştir. Veriler, uygulama süreci başlamadan önce ön test ve uygulama bitiminde son test olarak toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen nicel verileri analiz etmek için SPSS 21 istatistik analiz programı kullanılmıştır. Öğrencilerin çalışmada kullanılan teste verdikleri yanıtların genel dağılımlarının belirlenmesi ve nicel verilerin normal dağılım gösterip göstermediğinin araştırılmasında betimsel istatistik tekniklerinden (mod, medyan, aritmetik ortalama, standart sapma değerleri) yararlanılmıştır. Test puanlarına ait merkezi eğilim (ortalama, mod ve medyan) ve merkezi dağılım (standart sapma, varyans, çarpıklık ve basıklık) değerleri rapor edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin ön ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark olup olmadığını tespit etmek için bağımsız gruplar t-testi kullanılmıştır. Araştırmada yapılan bütün analizlerde anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Çevre sorunları konusunun öğretiminde kullanılan eğitsel filmlerin çevre sorunlarına yönelik farkındalık ve tutum üzerine etkisinin incelendiği bu çalışmada ölçekler vasıtasıyla nicel veriler toplanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının, çevre sorunlarına yönelik farkındalık ve tutum ölçeklerinin yanıtları, istatistiksel yöntemle değerlendirilmiş ve elde edilen bulgulara göre aşağıda yer alan sonuçlara ulaşılmıştır.

Araştırmada öncelikle grupların farkındalık ölçeği ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı araştırılmıştır. Eğitsel filmler ile çevre eğitimi verilen deney grubu öğretmen adayları ve eğitsel filmler kullanılmadan çevre eğitimi verilen kontrol grubu öğretmen adaylarının farkındalık ölçeği ön test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık görülmemiştir ($p > .05$, $t = -.48$). Çalışmada daha sonra deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının farkındalık ölçeği son test puan ortalamaları karşılaştırılmış ve farkındalık ölçeği son test puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p < .05$, $t = -4.64$). Bu durumun nedeninin eğitsel filmlerin öğretim sürecine olan olumlu etkilerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Araştırmanın bir diğer bulgusu çevre sorunları konusunun öğretiminde kullanılan eğitsel filmlerin öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik tutumlarına etkisi üzerinedir. Çalışmanın sonucunda yapılan analizler neticesinde, deney ve kontrol guruplarında yer alan öğretmen adaylarının uygulama öncesi tutum ölçeği puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p > .05$, $t = .80$). Uygulama sonrasında öğretmen adaylarının tutum ölçeği son test puan ortalamaları karşılaştırılmış ve ön test skorları ile benzer şekilde öğretmen adaylarının tutum puan ortalamaları arasında da bir farklılığa rastlanmamıştır ($p > .05$, $t = .73$). Sonuç olarak bu çalışmada öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik tutumlarında eğitsel film kullanımına bağlı olarak bir değişim olmamıştır. Bu durumunun nedeninin özellikle ilk yetişkinlik olarak bilinen bu yaş grubunda tutumların değişime direnç göstermesi olduğu düşünülmektedir.

Araştırma sonucunda ortaya çıkan bulgulardan hareketle, eğitsel filmlerle işlenen çevre eğitimi derslerinin çevre sorunlarına yönelik farkındalık üzerine olumlu yönde etkisi olduğu sonucuna varılmıştır. Çalışmada kullanılan eğitsel filmler ise tutumlar üzerine olumlu bir etki yaratmamıştır. Bu kapsamda çalışmanın sonuçları göz önünde bulundurulduğunda, bu konuyla ilgili yapılacak diğer çalışmalarda farklı örneklem gruplarının çalışmaya dahil edilmesi önerilmektedir. Böylelikle eğitsel filmlerin çevre sorunlarına yönelik farkındalık ve tutumlar üzerine olan sonuçlarının daha yaygın hale geleceği düşünülmektedir. Yine başka araştırmalar ile çevre eğitiminde kullanılan eğitsel filmlerin farklı değişkenler üzerine olan etkisinin araştırılması mümkündür. Özellikle ilk ve ortaöğretim öğrencilerine ve ileride bu öğrencilere öğretmen olacak öğretmen adaylarına yönelik çevre eğitimi etkinlikleri planlanırken birçok duyu organını birden uyaran, öğrencilerin dikkatini çekip onları çevreye yönelten, çevreye yönelik etkinliklere ve çevre sorunlarını çözmeye motive eden öğrenci merkezli alternatif öğretim yöntem ve teknikleri kullanılmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

INTRODUCTION

In today's world, environmental problems have begun to widely show themselves with the development of science and technology and the increasing needs of human beings with a rapidly increasing population. Considering the past, it is known that the first destruction in the nature came into being with the invention of fire. Then, industrialization, urbanization and similar developments have gradually brought environmental problems up to the present day. Today, environmental education is the most important tool for the elimination of environmental problems, which may otherwise lead to the end of the world (Erten, 2006). Some of the key objectives of environmental education are to raise individuals' awareness of environmental problems, motivate individuals in this way, and develop solutions to address both local and global problems and to prevent them (UNESCO-UNEP, 1976; UNESCO-UNEP, 1978; North American Association for Environmental Education, 2004). Achieving these goals can only be possible by creating individuals' awareness of environmental protection by developing responsible behaviors, through education on environmental issues (Sauvé, 2005; Cole, 2007; Toumey, Besley, Blanchard, Brown, Cobb, Ecklund, Glass, Guterbock, Kelly, & Lewenstein, 2010). Environmental education is a continuous learning process that enables individuals to get to know concepts related to their environment, enables them to develop a positive attitude toward the environment and a high level of awareness of and sensitivity to environmental problems, and also to acquire knowledge, skills, attitudes and values for solving environmental problems to leave a healthy, clean and livable environment for future generations (Vaughan, Gack, Solorazano, & Ray, 2003). Two of the major outputs of environmental education are to create in

individual's positive attitudes towards and a high level of awareness of solving and preventing environmental problems. However, studies show that both individuals' awareness of environmental problems (Shobeiri, Omidvar, & Prahallada, 2007; Baptiste, 2008; Hassan, Juahir, & Jamaludin, 2009; Ahuja, 2010; Hassan, Noordin, & Sulaiman, 2010; Larijani, 2010; Aminrad, Zakaria, & Hadi, 2011; Kaushal & Singhal, 2011) and attitudes towards environmental problems (Altın, 2001; Özmen, Çakmakçı Çetinkaya, & Nehir, 2005; Atasoy & Ertürk, 2008) are low. Ensuring that environmental education is learned and that awareness of and attitudes towards environmental problems are developed is very closely related to teachers as well as the methods and techniques that are used (Kostova & Atasoy, 2008). For this reason, the education and training process needs to be supported by experience gained in various projects (Karahan & Roehrig, 2015), training courses (Chawla & Cushing, 2007) and extracurricular learning environments (Farmer, Knapp, & Benton, 2004; Tal, 2004; Kossack & Bogner, 2012). Environmental education should be handled with different techniques in order to provide an environmental education in which the environment, creatures, and natural life can be endeared easily without bothering the individuals, as mentioned in the studies in question (Gülay & Önder, 2011). When the literature is examined, it is seen that there are studies in environmental education in which analogies (Aubusson, Harrison, & Ritchie, 2006; Vishwanath, 2006), projects (Güven, 2011; McGibbon & Van Belle, 2015), problem-based learning (Dalhgren & Öberg 2001), educational games (Zuolkernan, Jibreel, Tayem, & Zakaria, 2009) and the predict, observe, explain method (Köseoğlu, Tümay, & Kavak, 2002; Russell, Lusac, & Mcrobbie, 2003, 2004; Chew, 2008; Bilen, 2009; Özyılmaz Akamca & Hamurcu, 2009) have been used. One of the techniques that can be used in environmental education is the use of educational films.

Educational films are one of the learning objects that have existed for 50 years in the educational process (Depover, Giardina, & Marton, 1998). A learning object includes all kinds of digital resources that can be used repeatedly to ensure effective learning (Wiley, 2002; Polsani, 2003). According to South and Monson (2000), a learning object is a digital environment designed or used to achieve the goals of instruction, and includes a wide range of topics, from concept maps and graphics to video and interactive simulations. According to Cebeci (2003), a short animation or video film, a piece of text, an image or a diagram and an interactive computer simulation are all learning objects that show a process or an operation (growth stages of a plant, the process of soil pollution, etc.). Educational films are also one of learning objects in order to give information about a specific subject (Michel, Roebbers, & Schneider, 2007). Educational films are necessary for achieving success in teaching (Wenger, 1943). Studies have shown that educational films can be used as "advance organizers" (Michel, Roebbers, & Schneider, 2007) and as a material to contribute to the understanding of scientific concepts and the formation of mental structures in students before moving on to complex subjects (Barnett, Wagner, Gatling, Anderson, Houle, & Kafka, 2006). For example, McCormick (2007) has stated that the use of educational films with school- and instruction-related content in teacher education can be effective in promoting positive attitudes toward the teaching profession in students, as teacher-student relationships in films may serve as an example. Mitchell and Weber (1999) has also stated that films about teachers are useful for prospective teachers, teachers, and academics to be able to clarify their professional identities. Whiteman (2009) stated that educational documentary films could be used for reaching large masses, that is, for education of masses. However, Bruner (2008) has contributed to the effective use of educational films, noting that educational films are tools that provide experiences to students not directly but indirectly, as well as enriching the learning-teaching process. Again, Barnett Wagner, Gatling, Anderson, Houle and Kafka (2006) stated that popular science fiction movies were effective in students' learning of scientific concepts and their formation of mental structures in their study. In addition to this, Demircioğlu (2007) has stated that students can be upskilled with the skills of synthesis, analysis and evaluation, which are higher-order thinking skills, through educational films. It has also been pointed out by researchers that educational films can be used as an effective tool in determining student views on teachers, curriculum and science in everyday life (Köklükaya, 2014; Güven, 2015; Güven Yıldırım, Köklükaya, & Selvi, 2015). These studies show that educational films are useful teaching materials in teaching and learning environments. In this context, this study aimed to examine the effects of educational films on the second-grade elementary school teacher candidates' attitudes and awareness towards environmental problems. Based on this aim, the sub-problems of the study were determined as follows.

1. Is there a statistically significant difference between the experimental and control groups in terms of mean pre-test scores of the awareness scale towards environmental problems?
2. Is there a statistically significant difference between the experimental and control groups in terms of mean post-test scores of the awareness scale towards environmental problems?

3. Is there a statistically significant difference between the experimental and control groups in terms of mean pre-test scores of the attitude scale towards environmental problems?

4. Is there a statistically significant difference between the experimental and control groups in terms of mean post-test scores of the attitude scale towards environmental problems?

METHOD

This study was conducted according to the pre-test post-test control group quasi-experimental design (Cook & Campbell, 1979). The quasi-experimental design is a model, the scientific value of which comes after true experimental designs, and in which the controls required by true experimental designs cannot be fully ensured (Karasar, 2004). The random selection of a sample and the random assignment of sampled members to experimental and control groups are distinctive and mandatory features of the experimental design. No true experimental research can be carried out if random assignment is not possible. In such cases, researchers use quasi-experimental investigations that involve all the features of experimental investigations, except for random assignment of participants (Mertler & Charles, 2011). In this study, two pre-existing groups were randomly assigned to experimental and control groups, so the study was designed according to the pre-test post-test control group quasi-experimental design.

Participants

Participants from whom data were gathered were identified through purposive sampling, which allows the researcher to select people through whom he believes he would find answers to the research problems (Patton, 2002; Cohen, Manion, & Morrison, 2007). The sample consisted of 56 second-grade prospective teachers who were studying in the Department of Elementary Education at a state university in Ankara and enrolled in the environmental education course during the spring semester of the 2016–2017 academic year.

Data Collection Tools

The awareness scale towards environmental problems and the attitude scale towards environmental problems were used as data collection tools in the study.

Awareness Scale towards Environmental Problems

The scale was developed by Güven and Aydoğdu (2012) and consisted of a total of 44 items. The scale was prepared with the likert type of “yes,” “no” and “no idea.” The score that could be taken from the scale varied between 44 and 132. An increase in the total score from the scale indicated an increase in the awareness level of a person about environmental problems. The Cronbach Alpha reliability coefficient of the scale was given as 0.90.

Attitude Scale towards Environmental Problems

The scale was developed by Güven (2013) and consisted of a total of 45 items. The scale was prepared with the likert type of “yes,” “no” and “no idea.” The score that could be taken from the scale varied between 45 and 135. An increase in the total score from the scale indicated an increase in the attitude level of a person towards environmental problems. The Cronbach Alpha reliability coefficient of the scale was given as 0.88.

Research Process

The study was carried out during the spring term of 2016–2017 academic year, on second-grade teacher candidates who were studying in the Elementary Education Department and enrolled in the Environmental Education course. Before starting the research process, the groups B and C of the second grade were randomly assigned as the experimental (N=26) and control (N=30) groups, respectively. In both groups, the awareness scale towards environmental problems and the attitude scale towards environmental problems were applied as pre-tests to the teacher candidates. Next, the experimental group was informed that the course would be taught using educational films. During the 4 weeks of the Environmental Education course related to environmental problems, the course was taught with the aid of educational films in the experimental group, whereas educational films were not used in the control group. In the experimental

group, each lesson was taught by having students watch a 5-to-10-minute instructional film about the subject at the beginning, midway through, or at the end of a lesson each week.

Analysis of Data

The data were collected as a pre-test before the research process started and as a post-test at the end of the research process. SPSS 21 statistical analysis program was used to analyze the quantitative data obtained from the study. Descriptive statistical techniques (mod, median, arithmetic mean, and standard deviation values) were used to determine the general distribution of responses-given by the students to the test used in the study-and to investigate whether the quantitative data had a normal distribution. The central tendency (mean, mode and median) and the central distribution (standard deviation, variance, skewness and kurtosis) of the test scores were reported. Independent samples t-test was used to determine whether there was a significant difference between mean pre and post-test scores of the students in the experimental and control groups. The significance level was accepted as .05 in all analyzes carried out in this study.

FINDINGS

The data of the study were obtained from the awareness and attitude scales applied to a total of 56 teacher candidates, 26 in the experimental group and 30 in the control group, before and after the research process. The quantitative findings and interpretations obtained from the analysis of these data on the research problems and sub problems are given below.

Findings on Sub-Problems 1 and 2

Before moving on to the findings of the research sub-problems 1 and 2, first it was determined what statistical method would be applied to the quantitative data obtained from the awareness scale used in the study. In quantitative research, in order to use parametric analysis methods, it is necessary that quantitative data obtained from all tests and scales during the study have normal distribution (Sim & Wright, 2002; Çepni, 2007). For this reason, some analyses were performed to determine the statistical method to be applied to the data obtained from the awareness scale, the findings obtained from the analyses were transferred to tables, and whether the scores were normally distributed was examined (Table 1).

Table 1. The descriptive data of the groups' pre-test and post-test mean scores of the awareness

Scale	Group	N	M	SD	Med.	Mod	Kurt.	Skew.	Var.
Awareness	Experimental	26	113.88	3.66	113	112	.60	.17	13.39
Pre-test	Control	30	113.27	5.56	112.5	112	.38	-.38	30.96
Awareness	Experimental	26	119.19	3.14	119.5	119	.23	-.62	9.84
Post-test	Control	30	114.87	3.74	115	114	.36	-.69	13.98

The descriptive data on the mean pre-test and post-test scores of the awareness scale are shown in Table 1. According to the data in the table, the mean pre-test score of the teacher candidates in the experimental group (M=113.88) was close to the mean post-test score (M=113.27) of the teacher candidates in the control group. The awareness scale mean pre-test scores were high for both groups. With regard to the awareness scale mean post-test scores of the groups, the awareness scale mean post-test score of the teacher candidates in the experimental group (M=119.19) was found to be higher than the awareness scale mean post-test score of the teacher candidates in the control group (M=114.87). Considering the data in the table, it was seen that there was an increase in the mean awareness scores of the teacher candidates in both groups from the pre-measurements made before the research process and the post-measurements made after the research process. But, this increase was more in the experimental group.

With regard to Table 1, mean, mode and median values of the pre-test awareness scale scores of the experimental group and those of the control group were close to each other, respectively. As can be seen from the table, regarding the awareness scale, the mean, mode and median post-test scores of the experimental group were almost equal to the mean, mode and median post-test scores of the control group, respectively. The fact that the mean, mode, and median values for the data from all tests were close to each other is interpreted as that the data were normally distributed (Köklü, Büyüköztürk, & Bökeoğlu, 2006). When the kurtosis and skewness values in Table 1 are examined, it is seen that these values were also suitable for normal distribution. The skewness values were between -2 and +2, showing that the data obtained from the awareness scale were normally distributed (George & Mallery, 2003).

Parametric tests were used in the analysis of the data, which were found to show normal distribution based on the descriptive statistics. Starting from this, it was aimed to determine whether there was a significant difference between the awareness scale mean pre-test scores of the teacher candidates in the experimental and control groups before the research process. Thus, an independent samples t-test was done using the awareness scale pre-test scores of the groups (Table 2).

Table 2. The results of independent samples t-test on pre-test awareness scores of the groups

Group	N	M	SD	t	p
Experimental	26	113.88	3.66	-.48	.63
Control	30	113.27	5.56		

Considering the data in the table, there was no significant difference between the awareness scale mean pre-test scores of the teacher candidates in the experimental and control groups ($M=113.88$ in the experimental group, $M=113.27$ in the control group) before the research process ($p>.05$, $t=-.48$). The fact that there was no significant difference between the awareness scale mean pre-test scores of the teacher candidates before the research process began was appropriate for the purpose of determining the effectiveness of the educational films used in the research process.

Independent groups' t-test results on whether there was any difference after the research process between the mean awareness scale scores of the teacher candidates in the experimental group and the control group are given in the table below (Table 3).

Table 3. The results of independent samples t-test on post-test awareness scores of the groups

Group	N	M	SD	t	p
Experimental	26	119.19	3.14	-4.64	.00
Control	30	114.87	3.74		

Considering the data in Table 3, the awareness scale mean post-test score of the teacher candidates in the experimental group was found to be $M=119.19$, while the awareness scale mean post-test score of the teacher candidates in the control group was found to be $M=114.87$. There was a significant difference between the awareness scale mean post-test scores of the teacher candidates in the experimental and control groups after the study ($p<.05$, $t=-4.64$).

Findings on Sub-Problems 3 and 4

Before moving on to the findings of the research sub-problems 3 and 4, some analyzes were made to determine the statistical method to be applied to the data obtained from the attitude scale, the findings obtained from the analyzes were transferred to tables, and whether the scores were normally distributed was examined (Table 4).

Table 4. The descriptive data of the groups' pre-test and post-test mean scores of the attitude scale

Scale	Group	N	M	SD	Med.	Mod	Kurt.	Skew.	Var.
Attitude Pre-test	Experimental	26	116.15	6.66	117	117	.62	-.01	44.36
	Control	30	117.57	6.53	118	117	.22	-.06	42.67
Attitude Post-test	Experimental	26	118.77	8.72	120	120	-.36	-.41	76.11
	Control	30	119.47	6.30	119	117	1.54	-.21	39.64

Considering Table 4, it is seen that at the pre-test, the mean attitude score of the teacher candidates in the experimental group ($M=116.15$) was close to the mean attitude score of the teacher candidates in the control group ($M=117.57$). When the mean post-test scores of the groups were examined, it was also noteworthy that the attitude post-test mean score of the experimental group ($M=118.77$) and the attitude post-test mean score of the control group ($M=119.47$) were close to each other. It was seen that the pre-measurements made before the research process and the post-measurements made after the research process showed an increase in the mean attitude scores of the teacher candidates in both groups. However, there was no significant difference between groups in the post-tests. Again, according to Table 4, the pre-test mean scores and mode and median values of the teacher candidates in the experimental and control groups

were very close to each other. Similarly, mean, mode and median values of the post-test scores of the experimental group and those of the control group had values close to each other, respectively. The fact that the mean, median, and mode values were similar to each other, and the kurtosis and skewness values of the data indicate that the data were normally distributed (George & Mallery, 2003, Köklü, et al., 2006).

The use of parametric tests decided in the analysis of the data, which were found to show normal distribution based on the descriptive statistics. An independent t-test was run to determine whether there was a significant difference between the attitudes mean pre-test scores of the groups.

Table 5. The results of independent samples t-test on pre-test attitude scores of the groups

Group	N	M	SD	t	p
Experimental	26	116.15	6.66	.80	.43
Control	30	117.57	6.53		

According to the data in Table 5, the attitude scale mean pre-test score was $M=116.15$ for the teacher candidates in the experimental group and $M=117.57$ for the teacher candidates in the control group. There was no significant difference between the attitude scale mean pre-test scores of the teacher candidates in the experimental and control groups ($p>.05$, $t=.80$).

No significant difference was found between the attitude scale mean pre-test scores of the teacher candidates in the experimental and control groups. An independent samples t-test was applied to post-test scores of the experimental and control groups (Table 6).

Table 6. The results of independent samples t-test on post-test attitude scores of the groups

Group	N	M	SD	t	p
Experimental	26	118.77	8.72	.35	.73
Control	30	119.47	6.30		

Considering the data in the table, the attitude scale mean post-test score of the teacher candidates in the experimental group was found to be $M=118.77$, while the attitude scale mean post-test score of the teacher candidates in the control group was found to be $M=119.47$. There was no significant difference between the attitude scale mean post-test scores of the groups after the research process ($p>.05$, $t=.35$).

RESULTS AND DISCUSSION

In this study, educational films used in teaching environmental issues were examined in terms of their effects on awareness and attitudes towards environmental problems. Quantitative data were collected by means of scales. The responses of the teacher candidates participating in the study on the environmental awareness and attitude scales were statistically evaluated, and the following results were obtained according to the findings.

In the study, first, it was investigated whether there was a significant difference between the awareness scale mean pre-test scores of the groups. There was no significant difference between the awareness scale mean pre-test scores of the teacher candidates in the experimental group who were given environmental education through educational films and those in the control group who were given environmental education without using educational films ($p>.05$, $t=-.48$). Next, the awareness scale mean post-test scores of the teacher candidates in the experimental and control groups were compared in the study. There was a significant difference between the awareness scale mean post-test scores in favor of the experimental group ($p<.05$, $t=-4.64$). It is thought that this is caused by the positive effects of educational films on the teaching process. When the literature is examined, there are many studies emphasizing the positive effects of the use of educational films in the learning and teaching process. Educational films used in the learning environment provide easier understanding of difficult-to-understand topics; they facilitate the learning of a subject by being able to be rewound and fast forwarded, or to be paused when desired, based on their feature that enables reviewing the subject; they are positively influential in memorability; and they embody abstract concepts and provide learners with positive learning experiences (İnce Yakar, 2013). Watts (2007), for example, has stated that films are motivating students to learn by offering a rich learning experience. According to Birkök (2008), the use of educational films in the teaching process makes it easier to understand complex information; all the fictionalized information is transferred dynamically, visually and audibly; and behavioral models can be transferred to students as well as the instruction. Stoddard (2009) has also stated that films are an effective tool for the learning and teaching process and

that films are an unbiased source of knowledge. Moreover, in the study of Akbaş, Canoğlu and Ceylan (2015), educational short films were found useful by teacher candidates who watched them. In the results obtained from this study, teacher candidates often talked about positive contributions of educational short films such as facilitating the teaching process, ensuring interest and establishment of relationships with everyday life, improving imagination, providing persistence, providing opportunities for different types of intelligence, ensuring learning by having fun, and ensuring acquisition of the ability to question. Nevertheless, while educational films provide many benefits in the learning environment, it is noteworthy that there is a very limited number of studies using educational films in environmental education. Much less of these studies are about awareness of the environment. For example, Selanik Ay (2010) has stated that educational films help students learn about environmental issues, recognize environmental problems, gain knowledge of environmental problems, and build environmental awareness. Moreover, Barbas, Paraskevopoulos and Stamou (2007) examined the effects of environment-related films on students' perceptions of the environment. As a result of the study, it was concluded that the films related to the natural environment had positive effects on the awareness of and sensitivity to the environment. Alım (2006) also emphasized the role of audiovisual media on environmental education in his study. Another study carried out by Takmaz, Yılmaz and Kalpaklı (2018) aimed to examine how Avatar, a science-fiction movie, as a teaching material influenced one to think about nature and environmental education. As a result of the study, it was seen that the Avatar movie tried to raise awareness of nature/environment education and made extensive emphasis on behavior towards the environment. Therefore, due to the positive effects of the movie in question, it was concluded that it could make important contributions as an effective teaching material. Again, Demirkuş, Bozkurt and Gülen (2017) prepared virtual materials, in their study, to help students conceptualize popular environmental concepts and conceptual clusters and to help them learn the concepts properly. In the material prepared by the researchers, 712 concept film DVDs related to popular environmental concepts were prepared from 90 scientific films broadcasted in documentary channels.

Another finding of the study was the effect of educational films used in the teaching of environmental issues on the attitudes of prospective teachers towards environmental problems. As a result of the analyses, there was no significant difference between the attitude scale mean pre-test scores of the teacher candidates in the experimental and control groups before the research process ($p > .05$, $t = .80$). After the research process, the attitude scale mean post-test scores of the teacher candidates were compared. Similar to the pre-test scores, there was no difference between the attitude mean scores of the teacher candidates, either ($p > .05$, $t = .35$). As a result, there was no change in the attitudes of teacher candidates towards environmental problems in this study depending on the use of educational films. It is thought that the reason for this is resistance to change in attitudes, especially in this age group, which is known as the first adulthood. This period between the ages of 12 and 30, in which attitudes are shaped and crystallized, is called the critical period, and the attitudes acquired in this period do not change easily (Sears & Abeles, 1969; Morgan, 2000). However, when the literature is examined, there are some studies showing that, unlike the results of this study, educational films have positive effects on attitudes. For example, McCormick (2007) emphasized that the use of movie films with instructional content in teacher education would increase the attitudes of teacher candidates. Based on the study of Akridge and Balkanski (1990), it has been determined that with the use of educational films in the learning environment, students have a pleasant time in the process and that their attitudes and motivation towards lessons increase. Kaşkaya, Ünlü, Akar and Özturan Sağırlı (2011) have showed, in their study, that movie films with educational content have a significant and positive difference in students' attitudes towards profession and self-efficacy perceptions. Moreover, there are similar studies in the literature that emphasize the positive effects of educational films on attitudes (Ekem, 1990; Cavanaugh & Cavanaugh, 1996, 2004; Çemrek, et al., 2005; Birkök, 2008; Laprice & Winrich, 2010; Sürmeli, 2012). It also draws attention that there are many studies in the literature emphasizing the effectiveness of learner-centered and active teaching methods in the development of individuals' attitudes towards the environment and environmental problems (Palmberg & Kuru, 2000; Ballantyne & Packer, 2002; Oweini & Houri, 2006; Schusler & Krasny, 2008; Benzer, 2010; Tahiroğlu, Yıldırım, & Çetin, 2010; Borhan & İsmail, 2011).

As a result of the research findings, it was concluded that environmental education courses taught using educational films had a positive effect on students' awareness of environmental problems. The educational films used in this study, on the other hand, did not have a positive effect on attitudes. In this context, considering the results of the study, it is recommended that different groups of samples be included in research studies to be carried out on this subject. It is thought that the results of educational films about "awareness of" and "attitudes towards" environmental problems will, thus, become more widespread. With further research, it is possible to investigate the effect of educational films used in environmental education

on different variables. It is thought to be important to use student-centered alternative teaching methods and techniques that motivate many sensory organs, attract students, draw their attention to the environment, and motivate them to participate in environmental activities and to solve environmental problems, while planning environmental educational activities for elementary and secondary school students and for future teacher candidates who will be teachers of these students.

5. REFERENCES

- Ahuja, L. R. (2010). A study of environmental awareness among B.Ed. teacher trainees of govt. Aided and self-financed colleges. *International Research Journal*, 2(11- 12), 28-30.
- Akbaş, O., Canoğlu, S. N. & Ceylan, M. (2015). Eğitsel kısa film ve videoları yeniden düşünmek: Eğitsel kısa film ve video yarışmasına ilişkin bir değerlendirme. [Re-thinking educational short films and videos: An evaluation of educational short films and video competitions]. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 8(2), 282-296.
- Akridge, J. R. & Balkanski, M. (1990). *Technology and physics of thin film insertion compounds*. (Ed: Julien, C. & Balkanski, M.). *Solid state microbatteries*. New York: Plenum Press.
- Alım, M. (2006). Avrupa Birliği üyelik sürecinde Türkiye’de çevre ve ilköğretimde çevre eğitimi. [Environment and environmental education in primary school in Turkey within the process of the membership of European Union]. *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 599-616.
- Altın, M. (2001). *Biyoloji öğretmeni adaylarında çevre eğitimi* [Environmental education at pre-service biology teachers]. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aminrad, Z., Zakaria, S. Z. & Hadi, A. S. (2011). Influence of age and level of education on environmental awareness and attitude: case study on Iranian students in Malaysian universities. *Medwell Journals*, 6(1), 15-19.
- Atasoy, E. & Ertürk, H. (2008). İlköğretim öğrencilerinin çevresel tutum ve çevre bilgisi üzerine bir alan araştırması [A field study about environmental knowledge and attitudes of elementary school students]. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 105-122.
- Aubusson, P. J., Harrison, A. G. & Ritchie, S. M. (2006). *Metaphor and analogy in science education*. Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Ballantyne, R. R. & Packer, J. (2002). Nature-based excursions: school students’ perceptions of learning in natural environments. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 11(3), 218-231.
- Baptiste, A. K. (2008). *Evaluating environmental awareness: a case study of the Nariva Swamp, Trinidad*. Unpublished Ph.D Thesis. State University of New York College of Environmental Science and Forestry.
- Barbas, A. T., Paraskevopoulos, S. & Stamou, G. A. (2007). The effect of nature documentaries on students’ environmental sensitivity a case study. *Learning Media and Technology*, 3(1), 61-69.
- Barnett, M., Wagner, H., Gatling, A., Anderson, J., Houle, M. & Kafka A. (2006). The impact of science fiction film on student understanding of science. *Journal of Science Education and Technology*, 15(2) 179-190.
- Benzer, E. (2010). *Proje tabanlı öğrenme yaklaşımıyla hazırlanan çevre eğitimi dersinin fen bilgisi öğretmen adaylarının çevre okuryazarlığına etkisi*. [The effect of environment education lesson prepared with project based learning approach on the preservice science teachers’ environmental literacy]. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Bilen, K. (2009). *Tahmin et-gözle-açıkla yöntemine dayalı laboratuvar uygulamalarının öğretmen adaylarının kavramsal başarılarına, bilimsel süreç becerilerine, tutumlarına ve bilimin doğası hakkındaki görüşlerine etkisi* [The effects of a laboratory instruction designed based on the predict-observation- explain strategy on preservice teachers’ on conceptual achievement, science process skills, attitudes and views about the nature of science]. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Birkök, M. C. (2008). Bir toplumsallaştırma aracı olarak eğitimde alternatif medya kullanımı: Sinema filmleri. [Alternate media usage in education as a socialization tool: movies]. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(2), 1-12.
- Borhan, M. T. & İsmail, Z. (2011). Promoting environmental stewardship through project based learning. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(4), 180-186.
- Cavanaugh, T. W. & Cavanaugh, C. (1996, October). *Learning science with science fiction films*. The annual meeting of Florida Association of Science Teachers, Key West, FL.
- Cavanaugh, T.W. & Cavanaugh, C. (2004). *Teach science with science fiction films: a guide for teachers and library media specialist*. Worthington, Ohio: Linworth Publishing, Inc.
- Chawla, L. & Cushing, D. F. (2007). Education for strategic environmental behavior. *Journal of Environmental Education Research*, 13(4), 437-452.
- Chew, C. (2008). *Effects of biology infused demonstrations on achievement and attitudes in junior college*. Unpublished Ph.D Thesis. The University of Western Australian Education of Faculty.
- Cebeci, Z. (2003). Öğrenim nesnelere giriş [Introduction to learning objects]. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. 6, 1-6.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. London: Routledge Falmer.
- Cole, A. G. (2007). Expanding the field: Revisiting environmental education principles through multidisciplinary frameworks. *Journal of Environmental Education*, 38(2), 35-44.
- Cook, T. D. & Campbell, D. T. (1979). *Quasi-experimentation: design and analysis issues for field settings*. Chicago: Rand McNally.
- Çemrek, F., Anılan, B., Anılan, H., Balbağ, M. Z. & Görgülü, A. (2005, September). *The reflection of the science fiction films on the teachers’ success in science classes*. Paper presented at the XIV. National Education Science Congress, Pamukkale University Faculty of Education, Denizli.
- Çepni, S. (2007). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. [Introduction to research and project studies]. Trabzon: Celepler Matbaacılık.

- Dalhgren, M. A. & Oberg, G. (2001). Questioning to learn and learning to question: Structure and function of problem-based learning scenarios in environmental science education. *Higher Education*, 41, 263 - 282.
- Demircioğlu, İ. H. (2007). Tarih öğretiminde filmlerin yeri ve önemi. [The place and importance of films in history teaching]. *Bilig*, 42, 77-93.
- Demirkuş, N., Bozkurt, T. & Gülen, S. (2017). Popüler çevre kavramlarının eğitiminde görsel materyal geliştirme çalışması. [The study of development visual material in education on popular environmental concepts]. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 18, 145-157.
- Depover, C., Giardina, M. & Marton, P. (1998). *Les environnements d'apprentissage multimédia*. Paris, L'Harmattan.
- Ekem, N. (1990). The effect of science-fiction movies attitudes towards science and personality development on communication of education. *Journal of Fiction*, 8, 501-541.
- Erten, S. (2006, 7-9 Eylül). *Nasıl bir çevre eğitimi? ve çevre dostu davranışlar kazandırmaya yönelik örnek uygulamalar*. [What kind of environmental education? And model practices aimed to gained friendly environmentally behaviors]. Paper presented at the VII. Ulusal Fen ve Matematik Eğitimi Kongresi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Farmer, J., Knapp, D. & Benton, G. M. (2007). An elementary school environmental education field trip: Long-term effects on ecological and environmental knowledge and attitude development. *The Journal of Environmental Education*, 38(3), 33-42.
- George, D. & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: a simple guide and reference*. Boston: Allyn & Bacon.
- Gülay, H. & Önder, A. (2011). *Sürdürülebilir gelişim için okulöncesi dönemde çevre eğitimi* [Environmental education in the preschool term for sustainable development] Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Güven Yıldırım, E. (2015). Science teacher candidates' portraits of science teaching as a profession by using the characters in the movie "3 Idiots". *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(5), 1363-1372.
- Güven Yıldırım, Köklükaya, N. & Selvi, M. (2015). Öğretim materyali olarak 3-İdiot filmi ile öğretmen adaylarının günlük hayatta fenin kullanımı ve eğitimde aile rolü üzerine görüşlerinin belirlenmesi. [Determination of candidate teachers' opinions on science in everyday life and family role in process of education with 3-Idiots movie as a teaching material]. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (2), 94-105.
- Güven, E. & Aydoğdu, M. (2012). Çevre sorunlarına yönelik farkındalık ölçeğinin geliştirilmesi ve öğretmen adaylarının farkındalık düzeylerinin belirlenmesi [Development of an awareness scale and determination of teacher candidates' awareness levels regarding environmental problems]. *Öğretmen Eğitimi ve Eğitimcileri Dergisi*, 1(2), 185-202.
- Güven, E. (2011). *Çevre eğitiminde tahmin gözlem açıklama destekli proje tabanlı öğrenme yönteminin farklı değişkenler üzerine etkisi ve yöntemle ilişkin öğrenci görüşleri*. [The effect of project based learning method supported by prediction- observation- explanation on different variations in environmental education and students' views concerning this method]. Doktora tezi Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güven, E. (2013). Çevre sorunlarına yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi ve öğretmen adaylarının tutumlarının belirlenmesi [Development of environmental problems attitude scale and determination of teacher candidates' attitudes]. *GEFAD*, 33(2), 411-430.
- Hassan, A., Juahir, H. & Jamaludin, N. S. (2009). The level of environmental awareness among students to fulfill the aspiration of national philosophy of education. *American Journal of Scientific Research*, 5, 50-58.
- Hassan, A., Noordin, T. A. & Sulaiman, S. (2010). The status on the level of environmental awareness in the concept of sustainable development amongst secondary school students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 1276-1280.
- İnce Yakar, H. G. (2013). Sinema filmlerinin eğitim amaçlı kullanımı: tarihsel bir değerlendirme. [Educational use of cinema films: a historical assessment]. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 21-36.
- Karahan, E. & Roehrig, G. (2015). Constructing media artifacts in a social constructivist environment to enhance students' environmental awareness and activism. *Journal of Science Education and Technology*, 24, 103-118.
- Karasar, N. (2004). *Bilimsel araştırma yöntemleri* [Scientific research methods]. Ankara: Atlas Yayın Dağıtım.
- Kaşkaya, A., Ünlü, İ. Akar S. & Özturan Sağırılı, M. (2011). The effect of school and teacher themed movies on pre-service teachers' professional attitudes and perceived self-efficacy. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 11(4), 1765-1783.
- Kaushal, T. & Singhal, A. (2011). Environmental responsibilities among prospective teachers. *International Referred Research Journal*, 2(18), 15-16.
- Kossack, A. & Bogner, F. X. (2012). How does a one-day environmental education programme support individual connectedness with nature? *Journal of Biological Education*, 46(3), 180-187.
- Kostova, Z. & Atasoy, E. (2008). Methods of successful learning in environmental education. *Journal of Theory and Practice in Education*, 4(1), 49-78.
- Köklü, N., Büyüköztürk, Ş. & Çokluk, Bökeoğlu, Ö. (2006). *Sosyal bilimler için istatistik*. [Statistics for social sciences]. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Köklükaya, N. (2014). The determination of opinions of pre-service science teachers on the curriculum of science courses on the basis of the 3-Idiots movie. *Journal of Baltic Science Education*, 14(3), 366-378.
- Köseoğlu, F., Tümay, H. & Kavak, N. (2002, 16-18 Eylül). *Yapılandırıcı öğrenme teorisine dayanan etkili bir öğretim yöntemi tahmin et-gözle-açıkla, buz ile su kaynatılabilir mi?* [An effective teaching method based on

- constructivist learning theory, predict observe explain. Does water boiled with ice?]. Paper presented at the V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Ankara.*
- Laprise, S. & Winrich, C. (2010). The impact of science fiction films on student interest in science. *Journal of College Science Teaching*, 4(2), 45-49.
- Larijani, M. (2010). Assessment of environmental awareness among higher primary school teachers. *Journal of Hum Ecol*, 31(2), 121-124.
- McCormick, P. (2007). Film school: Teacher-student relationships in movies can be inspirational or downright creepy. But as catholics it's up to us to help each other learn and grow. Retrieved 14.02.2018, from the <http://www.thefreelibrary.com/Film+school%3a+teacherstudent+relationships+in+movies+can+be...-a0162470179>.
- McGibbon, C. & Van Belle, J. P. (2015). Integrating environmental sustainability issues into the curriculum through problem-based and project-based learning: a case study at the University of Cape Town. *Current Opinion in Environmental Sustainability*, 16; 81-88.
- Mertler, C. A. & Charles, C. M. (2011). *Introduction to educational research*. Boston, MA: Pearson Education Inc.
- Michel, E., Roebbers, C., M., & Schneider, W. (2007). Educational films in the classroom: increasing the benefit. *Learning and Instruction*, 17(2), 172-183.
- Mitchell, C. & Weber, S. (1999). *Reinventing ourselves as teachers*. Philadelphia: Falmer Press.
- Morgan, C. T. (2000). *Psikolojiye giriş*. (Trans: Hüsnü Arıcı & Orhan Aydın). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları.
- North America Association for Environmental Education. (2004). *Guidelines for the preparation and professional development of environmental educators*. Washington, DC: Author. Retrieved 11.02.2018, from <http://eelinked.naaee.net/n/elp>.
- Oweini, A. & Hourri, A. (2006). Factors affecting environmental knowledge and attitudes among Lebanese college students. *Applied Environmental Education and Communication*, 5, 95-105.
- Özmen, D., Çetinkaya, A. Ç. & Nehir, S. (2005). Üniversite öğrencilerinin çevre sorunlarına yönelik tutumları [University students' attitudes towards environmental issues]. *TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni*, 4(6), 330-344.
- Özyılmaz Akamca, G. & Hamurcu, H. (2009). Analojiler, kavram karikatürleri ve tahmin-gözlem-açıklama teknikleriyle desteklenmiş fen ve teknoloji eğitimi [Science and technology education based on analogies, concept cartoons and predict-observe-explain techniques]. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 4(4), 1186-1206.
- Palmberg, I. E. & Kuru, J. (2000). Outdoor activities as a basis for environmental responsibility. *The Journal of Environmental Education*, 31(4), 32-36.
- Patton, M. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Polsani, P., R. (2003). Use and a buse of reusable learning objects, *Journal of Digital Information*. 3,(4), 76-84.
- Russell, D. W., Lusac, K. B. & Mcrobbie, C. J. (2003). The role of the microcomputer-based laboratory display in supporting the construction of new understandings in kinematics. *Research in Science Education*, 33(2), 217-243.
- Russell, D. W., Lusac, K. B. & Mcrobbie, C. J. (2004). Role of the microcomputer based laboratory display in supporting the construction of new understandings in thermal physics. *Journal of Research in Science Teaching*, 41(2), 165-185.
- Sauvé, L. (2005). Currents in environmental education - mapping a complex and evolving pedagogical field. *The Canadian Journal of Environmental Education*, 10, 11-37.
- Schusler, T. M. & Krasny, M. E. (2008). *Youth participation in local environmental action: developing political and scientific literacy*. (Eds: Reid, A., Jensen, B. B., Nikel, J. & Simovska, V.). *Participation and learning: perspectives on education and the environment. Health and sustainability*. London: Springer.
- Sears, D. O. & Abeles, R. P. (1969) Attitudes and opinions. *Annual Review of Psychology*, 20, 253-288.
- Selanik Ay, T. (2010). Sosyal bilgiler dersinde çevre bilinci kazandırmada medya ürünlerinden yararlanmaya ilişkin öğrenci görüşleri. [Social studies course student views on environmental awareness gaining media products to exploit]. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 76-93.
- Shobeiri, S. M., Omidvar, B. & Prahallada, N. N. (2007). A comparative study of environmental awareness among secondary school students in Iran and India. *International Journal of Environmental Reservation*, 1(1), 28-34.
- Sim, J. & Wright, C. (2002). *Research in health care: concepts, designs and methods*. United Kingdom, Cheltenham: Nelson Thornes Ltd.
- South, J. B. & Monson, D. W. (2000) A University-wide system for creating, capturing, and delivering learning objects. Retrived 31.01.2018, from <http://www.reusability.org/read/chapters/south.doc>.
- Stoddard, J. D. (2009). The ideological implications of using educational film to teach controversial events. *Curriculum Inquiry*, 39(3), 407-433.
- Sürmeli, H. (2012). Examination the effect of science fiction films on science education students' attitudes towards STS course. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 47, 1012-1016.
- Tahiroğlu, M., Yıldırım, T. & Çetin, T. (2010). Değer eğitimi yöntemlerine uygun geliştirilen çevre eğitimi etkinliğinin, ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin çevreye ilişkin tutumlarına etkisi. [The effects of environmental education activities based on value education on 7th grade students' attitudes toward environment]. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 231-248.

- Takmaz, S., Yılmaz, M. & Kalpaklı, F. (2018). Doğa ve çevre eğitimi için öğretim materyali olarak Avatar filmi. [Avatar as an instructional material in environmental training/education]. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 30, 249- 263.
- Tal, R. T. (2004). Using a field trip to a wetland as a guide for conceptual understanding in environmental education: A case study of a pre-service teacher's research. *Chemistry Education: Research & Practice*, 5(2), 127–142.
- Toumey, C., Besley, J., Blanchard, M., Brown, M., Cobb, M., Ecklund, E. H., Glass, T.M. Guterbock, A. E. Kelly, & Lewenstein, B. (2010). Science in the service of citizens & consumers: The NSF workshop on public knowledge of science. Retrieved 20.01.2018, from <http://nano.sc.edu/resources/publications.aspx>
- UNESCO-UNEP. (1976). The Belgrade Charter: A global framework for environmental education. *Connect: UNESCO-UNEP Environmental Education Newsletter*, 1(1), 1–2.
- UNESCO-UNEP. (1978). *Final report, intergovernmental conference on environmental education*, Tbilisi (USSR), October 14–26, 1977. Paris: UNESCO-UNEP.
- Vaughan, C., Gack, J., Solorazano, H. & Ray, R. (2003). The effect on environmental education on school children, their parents, and community members: a study of intergenerational and intercommunity learning. *The Journal of Environmental Education*, 34(3), 12-21.
- Whiteman, D. (2009). Documentary film as policy analysis: The impact of yes, in my backyard on activists, agendas, and policy. *Mass Communication and Society*, 12(4), 457-477.
- Vishwanath, H. N. (2006). Models of teaching in environmental education. New Delhi, India: Discovery.
- Watts, R. (2007). Harnessing the power of film in the primary classroom. *Literacy*, 41(2), 102- 109.
- Wenger, R. (1943). Motion pictures in teacher education. *Educational Research Bulletin*, 22(4), 90-96.
- Wiley, D.A.(2002). Connecting learning objects to instructional design theory: A definition, a metaphor, and a taxonomy. Retrived 11.03.2018, from <http://www.reusability.org/read/chapters/wiley.doc>.
- Zualkernan, I. A., Jibreel, M., Tayem, R. & Zakaria, R. (2009, 15-17 July). *A roleplaying game-based learning platform for environmental awareness*. Paper presented at the Advanced Learning Technologies, 9th IEEE International Conference, Latvia.

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Mesleki Beceri Öz-Yeterlik Algılarının İncelenmesi ¹

Examination of Primary School Teacher Candidates' Occupational Skill Self-Efficacy Perception

Mustafa BEKTAŞ², Asena AYVAZ CAN³, Ebru ÇALIKOĞLU⁴

Öz: 21. yüzyılda yaşanan gelişmelerin bir sonucu olarak yeni eğitim programlarının uygulamaya konulmasıyla öğretmenlerin sahip olmaları gereken nitelikler etkilenmiş ve 2017 yılında öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri Milli Eğitim Bakanlığı'nca (MEB) yeniden belirlenmiştir. Bu yeterlikler “mesleki bilgi”, “mesleki beceri” ve “tutum ve değerler” olmak üzere 3 yeterlik alanından oluşmaktadır. Bu çalışmanın amacı sınıf öğretmeni adaylarının mesleki beceri öğretmen öz-yeterlik algılarını incelemektir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Çalışma grubunu Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı'nın son sınıfında öğrenim gören 29 sınıf öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırmanın sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının mesleki beceri alanına ilişkin öz-yeterlik algılarının, öz-yeterlik kaynaklarından daha çok olumlu yönde etkilendiği bulunmuştur. Sınıf öğretmeni adaylarının öz-yeterlikleri 4 temel kaynaktan en fazla doğrudan yaşantılardan olumlu yönde etkilendiği tespit edilmiştir.

Anahtar sözcükler: Öz-yeterlik, mesleki beceri, sınıf öğretmeni adayı

Abstract: The qualifications teachers require had been influenced by the implementation of new educational programs as a result of the developments in the 21st century and in 2017 the general competencies of the teaching occupation were re-determined by the Ministry of National Education. These competences consist of 3 competence areas as “occupational knowledge”, “occupational skills” and “attitudes and values”. The aim of this study is to examine the pre-service teachers' occupational skill self-efficacy perception. Case study of qualitative research methods is used in the study. The study group consisted of 29 primary school teacher candidates studying in the last grade of Sakarya University Faculty of Education, Primary School Teacher Education Undergraduate program. A semi-structured interview form prepared by the researchers was used as the data collection tool. Content analysis technique was used in data analysis. When the results of the research were examined, it was concluded that the self-efficacy of the primary school teacher candidates about their occupational skills competencies were positively affected than the self-efficacy sources more. The self-efficacy perceptions of primary school teacher candidates in the field of occupational skills are positively influenced by direct experiences from 4 main sources the most.

Keywords: Self-efficacy, occupational skills, primary school teacher candidate

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The qualifications teachers require had been influenced by the implementation of new educational programs as a result of the developments in the 21st century and in 2017 the general competencies of the teaching occupational were re-determined by the Ministry of National Education (MNE). Because it cannot be expected that there will be students who are educated for the future in an education system in which we cannot see qualified teachers. Curricula can be renewed, teaching materials can be differentiated, physical environment can be renewed however purpose without teachers cannot be reached (Özdemir and Yalın, 2003). The competencies determined by the Ministry of National Education consist of 3 competence areas as “occupational knowledge”, “occupational skills” and “attitudes and values”, and 11 competencies under these, and 65 indicators on these competencies (MNE, 2017).

Competence is the power to do a job (MNE, 2017). According to Bandura (1994) self-efficacy is affected by information obtained from 4 sources: enactive mastery experiences, vicarious experiences,

¹ Bu çalışma, XVII. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu'nda (11-14 Nisan 2018) sözlü bildiri olarak sunulan “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Mesleki Beceri Öğretmen Yeterliklerinin İncelenmesi” başlıklı araştırmadan genişletilerek hazırlanmıştır.

² Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, e-posta: mbektas@sakarya.edu.tr, ORCID:0000-0003-2992-1965

³ Arş. Gör. Dr., Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, e-posta: aayvaz@sakarya.edu.tr ORCID:0000-0002-3612-9119

⁴ Yüksek Lisans Öğrencisi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, e-posta: ebrucalikoglu@gmail.com ORCID: 0000-0002-1789-5221

verbal persuasions, and physiological and affective states. In this direction, the general competencies of a teacher candidate's teaching occupation are about enactive mastery experiences of a teacher candidate which are of experiences in Teaching Practice I-II courses; vicarious experiences which are of experiences in School Experience lesson; verbal persuasions which are of the words (sensations) he encounters about his occupation, and physiological and affective state which is about how he feels physically and affectively.

As the teaching self-efficacy is just beginning to improve as a teacher candidate, the aim of this study is to reveal the occupational skills teacher competencies according to the opinions of primary school teacher candidates. In this respect, the opinions of the primary school teachers about only occupational skills teacher competence of 3 competence areas were taken. For this aim, the following questions were sought:

What are the views of primary school teacher candidates about the dimensions of occupational skills teacher competence as listed;

1. planning education,
2. creating a learning environment,
3. managing the learning and teaching process,
4. measurement and evaluation self-efficacy?

Method

In this study, survey model of the qualitative research methods is used because the opinions of primary school teacher candidates about their occupational skill competence of general competencies were examined. The study group consists of 29 primary school teacher candidates studying in the senior grade of the Primary School Teacher Education Department at Sakarya University in 2017-2018 academic years. The semi-structured interview form "Teacher Competency Interview Form" was prepared as data collection tool. Data were analyzed with content analysis technique.

Result and Discussion

Firstly, it was concluded that the self-efficacy of primary school teacher candidates about planning the teaching and learning process dimension of occupational skills competencies is affected more positively from self-efficacy sources in the study. When the literature is examined, the results of the research conducted with teachers (Şahin-Taşgın ve Hacıömeroğlu, 2010) and teacher candidates (Numanoğlu and Bayır, 2009; Karaca, 2004) related to the competencies about the planning dimension correspond to the results obtained from this research. The results of the research conducted with teacher candidates (Aktemur-Gürler, 2017; Coşkun, Gelen, and Öztürk, 2009) in relation to the planning dimension in the literature do not match the results obtained from this research. It is foreseen that the source of this difference may be due to the different branches of the teacher candidates in the researches.

Secondly, it was concluded that the self-efficacy of primary school teacher candidates about preparing learning environment dimension of occupational skills competencies is affected mostly positive from self-efficacy sources in the study. Kahyaoğlu and Yangın (2007) found in their research about primary school teacher candidates' occupational self-efficacy in the field of creating classroom environment that they had found themselves enough. The result obtained by Kahyaoğlu and Yangın (2007) supports the results of this research.

Thirdly in the study, it was found that the self-efficacy of primary school teacher candidates about managing the learning and teaching process dimension of occupational skills competencies is affected mostly positive from self-efficacy sources in the study. When the literature is examined, the results of the studies which have found enough perceptions about managing the learning process dimension of occupational skills competencies of teachers' (Mutlu, 2016) and teacher candidates' (Ünal, 2015; Taşgın and Sönmez, 2013; Atasoy, 2010; Karaca, 2004) support the result obtained from the research.

Fourthly, it was found that the self-efficacy of primary school teacher candidates about assessment and evaluation dimension of occupational skills competencies were affected mostly positive from the self-efficacy sources in the study. When the literature is examined, the results of the researches conducted with teachers (Çakan, 2004) and teacher candidates (Taşgın and Sönmez, 2013; Yavuz, 2011) support this research about assessment and evaluation dimension of occupational skills competencies. In the literature, some research results exist that do not match the results of this research (Coşkun, Gelen, and Öztürk, 2009; Birgin and Gürbüz, 2008). The reason of this may be the difference between the universities' educations.

Self-efficacy of primary school teacher candidates related to occupational skills competencies has been affected mostly positive from self-efficacy sources. When the literature is examined in the literature, it is found that the opinions of the prospective teachers about the general qualifications of the teaching occupation are high / sufficient / largely sufficient and they find themselves sufficient in terms of their occupational competencies. (Taşgın and Sönmez, 2013; Arslan and Özpınar, 2008; Karacaoğlu, 2008; Kösterelioğlu and Akın-Kösterelioğlu, 2008; Özer and Gelen, 2008; Kahyaoğlu and Yangın, 2007; Akbulut, 2006; Şeker, Deniz and Görgeç, 2005; Yılmaz and Çokluk Bökeoğlu, 2008; Yeşilyurt, 2011, Oğuz, 2009). Following suggestions are presented based on the research results:

- Since primary school teacher candidates' self-efficacy is positively affected by enactive mastery experiences mostly of 4 basic sources, more enactive mastery experience opportunities should be provided to teacher candidates.
- Evaluation tools should be developed by considering each dimension of teacher competencies when performing micro teaching. In this context, experimentation opportunities should be provided for teacher candidates.
- The contents of instruction courses in the teacher training programs should be updated considering teacher competencies.

1. GİRİŞ

Toplumlar refah seviyelerini yükseltmek için kaliteli ve güncel bir eğitim sistemine ihtiyaç duymaktadır. Eğitimin niteliğini belirleyen en önemli faktörler arasında nitelikli yetişmiş öğretmen ilk sıralarda yer almaktadır (Seferoğlu, 2004). 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'na göre öğretmenlik "*Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği*" olarak tanımlanmıştır (Resmî Gazete, 1973). Modern toplumlarda ise öğretmen sadece eğitim-öğretimi gerçekleştiren teknik elemanlar değil, öğrencilere ve topluma model olacak insanlar olarak görülmektedir (MEB, 2017).

Öğretmen, milletin ruh ve karakterine şekil veren üretici ve öğrenmeyi kılavuzlayan kişidir (Çetinkaya, 2007; Kahyaoğlu ve Yangın, 2007). Öğretmenlik mesleği mesleklerin mesleği olarak tanımlanmayı hak eden alan bilgisi, genel kültür ve pedagojik bilgi ve beceri gerektiren bir meslek dalıdır (Işık, Çiltaş ve Baş, 2010; Çakan, 2004). Sokrates ise öğretmenlik ile ilgili olarak "*Dünyada her şeye bir değer biçilebilir, ama öğretmenin eserine değer biçilemez. Çünkü onun eseri hem her şeydir hem de hiçbir şeydir.*" ifadesini kullanmıştır (Taşgın ve Sönmez, 2013).

Öğretmenlik profesyonel bir meslek olarak yürütülmektedir (Karabacak ve Eskicumalı, 2015). Dolayısıyla öğretmenin nitelikli bir şekilde yetiştirilip mesleğini icra edebilmesi için belirli yeterliklere sahip olması gerekmektedir (Aktemur-Gürler, 2017). Çünkü nitelikli öğretmene sahip olmak eğitim alanında yapılacak değişimler için ön şarttır.

21. yüzyılda yaşanan gelişmelerin bir sonucu olarak yeni öğretim programlarının uygulanmaya konulmasıyla öğretmenlerin sahip olması gereken nitelikler etkilenmiş ve 2017 yılında öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri Milli Eğitim Bakanlığı'nca yeniden belirlenmiştir. Öğretmen nitelikleri süreç içerisinde eğitim bilimlerinde yapılan araştırmaların sonuçlarından, eğitim sisteminin benimsediği yaklaşımlardan, öğretim sürecinde kullanılan teknolojilerden nihayetinde en genel olarak da toplumdaki değişimden kaynaklanan eğitimin amaçlarının yeniden kurgulanması gibi nedenlerden dolayı değişikliğe uğramaktadır. Çünkü nitelikli öğretmenleri göremediğimiz bir eğitim sisteminde geleceğe hazırlıklı olarak yetiştirilmiş öğrencilerin olması beklenemez. Öğretim programları yenilenebilir, öğretim materyalleri farklılaştırılabilir, fiziksel çevre yenilenebilir ancak nitelikli öğretmenler olmadan istenilene ulaşılamaz (Özdemir ve Yalın, 2003). Milli Eğitim Bakanlığı'nca düzenlenen yeterlikler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1 incelendiğinde öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin "mesleki bilgi", "mesleki beceri" ve "tutum ve değerler" olmak üzere 3 yeterlik alanı ile bunlar altında yer alan 11 yeterlik ve bu yeterliklere ilişkin 65 göstergeden oluştuğu görülmektedir (MEB, 2017). Yeterlik bir işi yapabilme gücüdür (MEB, 2017). Yeterlik, bireylerin olaylarla baş edebilmeleri için gerekli olan davranış ve tutumları ne kadar iyi yapabileceklerine yönelik öznel yargılarını kapsamaktadır (Hazır-Bıkmaz, 2004). Öz-yeterlik ise bireylerin bir işi yapabilme yeteneklerinin farkında olması ve buna olan inançlarıdır (Altunçekiç, Yaman ve Koray, 2005). Öğretmen öz-yeterliği, kişinin öğretim ile ilgili olarak kendi kapasitesi hakkındaki görüşüdür. Öğretmenlerin öz-yeterlikleri ile ilgili algıları etkinliklerini, çabalarını ve öğrencilerin akademik başarısını etkileyebilir (Çolak, Yorulmaz ve Altunkurt, 2017). Düşük öz-yeterliğe sahip öğretmenler, kendilerini aşacağını düşündükleri etkinlikler içinde bulunmaktan, zorluk çeken öğrenciye yardım etmekten, materyal arayışından kaçınabilirken yüksek öz-yeterliğe sahip öğretmenler zorlayıcı etkinlikler geliştirmeye, zorluk

çeken öğrencilere rehberlik etmeye, pozitif bir sınıf ortamı sağlamaya daha yatkındırlar (Gibson ve Dembo 1984; akt. Atıcı, 2001).

Tablo 1. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri

A. Mesleki Bilgi	B. Mesleki Beceri	C. Tutum ve Değerler
A1. Alan Bilgisi Alanında sorgulayıcı bakış açısını kapsayacak şekilde ileri düzeyde kuramsal, metodolojik ve olgusal bilgiye sahiptir.	B1. Eğitim Öğretimi Planlama Eğitim öğretim süreçlerini etkin bir şekilde planlar.	C1. Milli, Manevi ve Evrensel Değerler Milli, manevi ve evrensel değerleri gözetir.
A2. Alan Eğitimi Bilgisi Alanının öğretim programına ve pedagojik alan bilgisine hakimdir.	B2. Öğrenme Ortamları Oluşturma Bütün öğrenciler için etkili öğrenmenin gerçekleşebileceği sağlıklı ve güvenli öğrenme ortamları ile uygun öğretim materyalleri hazırlar.	C2. Öğrenciye Yaklaşım Öğrencilerin gelişimini destekleyici tutum sergiler.
A3. Mevzuat Bilgisi Birey ve öğretmen olarak görev, hak ve sorumluluklarına ilişkin mevzuata uygun davranır.	B3. Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetme Öğretme ve öğrenme sürecini etkili bir şekilde yürütür.	C3. İletişim ve İş Birliği Öğrenci, meslektaş, aile ve eğitimin diğer paydaşları ile etkili iletişim ve iş birliği kurar.
	B4. Ölçme ve Değerlendirme Ölçme ve değerlendirme, yöntem, teknik ve araçlarını amacına uygun kullanır.	C4. Kişisel ve Mesleki Gelişim Öz değerlendirme yaparak, kişisel ve mesleki gelişimine yönelik çalışmalara katılır.

Öğretmenlerin meslekleri ile ilgili öz-yeterlik algıları bu mesleği edinmede önemli bir yere sahiptir. Çünkü öz-yeterlik bilişsel, motivasyonel, duyuşsal ve seçim süreçlerini etkilemektedir (Bandura, 1994). Öz-yeterlik inancının bilişsel süreçler üzerindeki etkileri çeşitli biçimlerde. Amaçları olan birçok insan belirlediği amaçları doğrultusunda davranışlarını düzenler. Algılanan öz-yeterlik ne kadar güçlü ise insanların kendileri için belirlediği hedef de o kadar yüksek olur (Bandura, 1997). Öz-yeterlik inancı, motivasyona çeşitli şekillerde katkıda bulunur. İnsanların kendileri için koydukları hedefleri, ne kadar çaba harcadıkları, zorluklar karşısında ne kadar süreyle sebat edecekleri ve başarısızlıklara karşı dirençlerini etkiler. Kendisini yeterli gören insanlar, başarısızlıklarını yetersiz çabaya; kendisini yetersiz görenler ise başarısızlıklarını düşük kabiliyetlerine bağlarlar (Bandura, 1994). Duyuşsal süreçleri kontrol etmek için algılanan öz-yeterlik, düşünce kaynaklı stres ve depresyonun düzenlenmesinde önemli bir faktördür. Algılanan öz-yeterlik, kişisel değişimin her aşamasında etkili olduğu için insanlar alışkanlıklarını değiştirmeyi düşünüyor olsalar bile; başarılı olmalarında gereken motivasyonu ve azmi gösterip gösteremeyecekleri ve elde ettikleri alışkanlık değişikliklerini ne kadar iyi sürdürdükleri etkili olmaktadır (Bandura, 1994). Öz-yeterlik, seçim süreçlerini etkileyen bir faktördür. İnsanların öz-yeterlik algısı ne kadar yüksekse, ciddi olarak düşündükleri kariyer planlamaları artar ve seçtikleri mesleki uğraşlar için eğitimsel olarak kendilerini hazırlar ve böylelikle başarıları artar (Bandura, 1994). Öz-yeterliğin etkilediği bu süreçler dikkate alındığında öğretmen yeterliklerine yönelik sınıf öğretmeni adaylarının öz-yeterlik algılarının belirlenmesinin önemli olduğu söylenebilir.

Bandura'ya (1994) göre öz-yeterliği doğrudan yaşantılar, dolaylı yaşantılar, sözel ikna ile fizyolojik ve duygusal durum olmak üzere 4 kaynaktan kazanılan bilgiler etkilemektedir. Öz-yeterlik inancının en güçlü kaynağını doğrudan yaşantılar oluşturmaktadır. Bu yaşantılar, bireylerin öğrenme ortamlarında sergiledikleri performans sonuçlarını yorumlamaları ve değerlendirmelerini içermektedir (Bandura, 1994). Başarılı yaşantılar bireylerin olumlu öz-yeterlik inancına sahip olmasını sağlarken; başarısız yaşantılar olumsuz öz-yeterlik inancının oluşmasına neden olmaktadır (Arslan, 2012). Yani bireyler daha önce başarılı oldukları bir durumla karşılaştıklarında kendilerine güvenerek hemen işe başlarken, daha önce başarısızlık yaşadıkları bir durumla karşılaştıklarında ise gerekli bilgi ve yeteneklere sahip olsalar bile kendilerine güvenmezler. Bu nedenle hissettikleri başarısızlık duygusuyla baştan pes ederler (Bandura, 1994). Dolaylı yaşantılar, bireylerin kendi performansını diğer performanslar ile karşılaştırma sonucunda elde etmiş oldukları bilgileri ifade etmektedir (Arslan, 2012). Bireyler kendi meslek alanlarındaki birini izleyebilir ve sonra kendi yetkinliğini diğer bireyin yetkinliğiyle karşılaştırabilir (Bandura, 1977). Sosyal karşılaştırmalar yapma ve model alma bireysel öz-yeterlik üzerinde etkilidir. Model alınan bireyin zorlanması ya da başarısız olması, model alan bireyin öz-yeterlik inancını olumsuz yönde etkileyebilir (Sakız, 2013). Bir kişinin benzer bir kariyere sahip biriyle eşleştirildiği mentorluk programları bireyin öz-

yeterlik inancını yükseltmede başarılı olacak bir yol olarak görülebilir (Redmond, 2013). Öz-yeterlik, bireyin performansına ilişkin cesaretlendirme veya heves kırmalardan da etkilenir. “Bunu yapabilirsiniz. Size güveniyorum.” gibi olumlu sözlü ikna kullanmak, genellikle bireyin daha fazla çaba göstermesini sağlayıp başarılı olma olasılığını artırırken; “Bu kabul edilemez!” gibi olumsuz sözlü ikna kullanmak ise bireyin kendi performansı ile ilgili şüpheye düşmesine neden olup başarısız olma olasılığını artırabilir (Redmond, 2013). Bireyler bedenlerinden duyular hissederek ve bu duygusal uyarılmayı nasıl algıladıkları öz-yeterliklerini etkiler (Bandura, 1997). Büyük bir insan grubunun önünde konuşma yapmak, sınava girmek gibi bazı görevler endişe, avuç içinin terlemesine ve/veya kalp atışının hızlanmasına neden olabilir (Redmond, 2013). Fizyolojik ve duygusal durumlar, öz-yeterliği etkileyen dört kaynaktan en az etkili olan olsa da görevin zorluk derecesinin de öz-yeterliği etkileyen bir durum olduğu unutulmamalıdır. Bu doğrultuda bir öğretmen adayının öğretmenlik mesleği genel yeterliklerini etkileyen doğrudan yaşantıları, Öğretmenlik Uygulaması I-II derslerindeki yaşantıları, dolaylı yaşantıları Okul Deneyimi dersindeki yaşantıları, sözel iknaları mesleği ile ilgili karşılaştığı sözler (duyular), fizyolojik ve duygusal durumu ise fiziksel ve duygusal olarak kendisini nasıl hissettiği ile ilgilidir.

Literatür incelendiğinde öz-yeterlik ile öz-yeterlik kaynakları arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaların olduğu ve öz-yeterlik kaynakları ile ilgili ölçek geliştirme çalışmalarının olduğu görülmektedir (Arslan, 2012, Güneri ve Arslan, 2018; Aydın, Kondakçı, Temli ve Tarkin, 2013; Hodges ve Murphy, 2009; Özyürek, 2005; Ruble, Usher ve McGrew, 2011; Usher, 2009; Usher ve Pajares, 2009; Yurt ve Sümbül, 2014; Warner ve ark., 2011; White, 2009). Çalışmaların sonuçları incelendiğinde ise öz-yeterlik ile öz-yeterlik kaynakları arasında ilişki bulunduğu görülmektedir. Öğretmen adaylığı sürecinin öğretmenlik öz-yeterliğini etkileyen önemli bir süreç olduğu düşünülerek bu çalışmanın amacı sınıf öğretmeni adaylarının 3 yeterlik alanına göre sınıflanmış öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinden mesleki beceri öz-yeterlik algılarını ortaya koymak olarak belirlenmiştir. Belirlenen bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

Sınıf öğretmeni adaylarının mesleki beceri öğretmenlik yeterlikleri boyutunda yer alan;

1. Eğitim öğretimi planlamaya yönelik öz-yeterlik algıları nedir?
2. Öğrenme ortamı oluşturmaya yönelik öz-yeterlik algıları nedir?
3. Öğrenme ve öğretme sürecini yönetmeye yönelik öz-yeterlik algıları nedir?
4. Ölçme ve değerlendirmeye yönelik öz-yeterlik algıları nedir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleki genel yeterliklerinden mesleki beceri öz-yeterlik algıları incelendiği için nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması sınırlı kişi veya grubun derinlemesine betimlendiği bir desendir (Merriam, 2013). Durum çalışmasında hipotezleri test etmek ya da ilişkileri ispatlamak yerine olayların ve davranışların kategorileri tanımlanmaya çalışılır (Hancock ve Algozzine, 2006).

2.2. Çalışma Grubu

Çalışma grubunu 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı'nın son sınıfında öğrenim gören 29 sınıf öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Çalışma grubu ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak oluşturulmuştur. Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adayları sınıf öğretmenliği lisans programının ilk 7 yarıyılında yer alan meslek bilgisi, genel kültür ve alan bilgisi derslerinin tamamını almış ve mikro öğretimler yapmışlardır. Bu kapsamda Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması I derslerinde 12'şer hafta boyunca ilkokullarda uygulamalar yapmışlardır. Çalışma grubunda yer alan sınıf öğretmeni adaylarının betimsel özellikleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Sınıf öğretmeni adaylarının betimsel özellikleri

Özellik	Öğretmen Adayı	
Cinsiyet	Kadın (23)	ÖA1, ÖA2, ÖA4, ÖA5, ÖA6, ÖA8, ÖA11, ÖA12, ÖA13, ÖA14, ÖA15, ÖA16, ÖA17, ÖA18, ÖA19, ÖA21, ÖA22, ÖA23, ÖA24, ÖA25, ÖA26, ÖA27, ÖA28
	Erkek (6)	ÖA3, ÖA7, ÖA9, ÖA10, ÖA20, ÖA29
AGNO	4-3,50 (7)	ÖA6, ÖA7, ÖA14, ÖA15, ÖA18, ÖA25, ÖA28
	3,49-3 (15)	ÖA2, ÖA4, ÖA8, ÖA11, ÖA12, ÖA13, ÖA16, ÖA17, ÖA19, ÖA21, ÖA22, ÖA23, ÖA26, ÖA27, ÖA29
	2,99-2,5 (7)	ÖA1, ÖA3, ÖA5, ÖA9, ÖA10, ÖA20, ÖA24
ODNO	100-90 (28)	ÖA2, ÖA3, ÖA4, ÖA5, ÖA6, ÖA7, ÖA8, ÖA9, ÖA10, ÖA11, ÖA12, ÖA13, ÖA14, ÖA15, ÖA16, ÖA17, ÖA18, ÖA19, ÖA20, ÖA21, ÖA22, ÖA23, ÖA24, ÖA25, ÖA26, ÖA27, ÖA28, ÖA29
	89-80 (1)	ÖA1
ÖÜNO	100-90 (27)	ÖA2, ÖA3, ÖA4, ÖA5, ÖA6, ÖA7, ÖA8, ÖA9, ÖA10, ÖA11, ÖA12, ÖA13, ÖA14, ÖA15, ÖA16, ÖA17, ÖA18, ÖA19, ÖA20, ÖA21, ÖA22, ÖA23, ÖA24, ÖA25, ÖA26, ÖA28, ÖA29
	89-80 (2)	ÖA1, ÖA27
2017 YHB	Var (6)	ÖA6, ÖA9, ÖA15, ÖA16, ÖA17, ÖA25
	Yok (23)	ÖA1, ÖA2, ÖA3, ÖA4, ÖA5, ÖA7, ÖA8, ÖA10, ÖA11, ÖA12, ÖA13, ÖA14, ÖA18, ÖA19, ÖA20, ÖA21, ÖA22, ÖA23, ÖA24, ÖA26, ÖA27, ÖA28, ÖA29
Bölümü Tercih Nedenleri	Kendini öğretmen olmaya uygun bulma (14)	ÖA4, ÖA6, ÖA8, ÖA10, ÖA11, ÖA12, ÖA13, ÖA14, ÖA17, ÖA18, ÖA19, ÖA22, ÖA28, ÖA29
	Çevresinin tavsiyesi (1)	ÖA20
	Tercih puanı, maaş, tatil vb şartlardan dolayı (9)	ÖA2, ÖA3, ÖA5, ÖA7, ÖA9, ÖA15, ÖA16, ÖA24, ÖA26
	Hayalindeki meslek (3)	ÖA1, ÖA23, ÖA25
	Diğer (1)	ÖA27
Öz-Yeterliğe Sahip Olma	Olma (29)	ÖA1, ÖA2, ÖA3, ÖA4, ÖA5, ÖA6, ÖA7, ÖA8, ÖA9, ÖA10, ÖA11, ÖA12, ÖA13, ÖA14, ÖA15, ÖA16, ÖA17, ÖA18, ÖA19, ÖA20, ÖA21, ÖA22, ÖA23, ÖA24, ÖA25, ÖA26, ÖA27, ÖA28, ÖA29
	Olmama	-
İnançların Gerekeçleri	Kendini geliştirdiğine ve geliştireceğine inanma (15)	ÖA1, ÖA2, ÖA4, ÖA5, ÖA6, ÖA9, ÖA11, ÖA15, ÖA19, ÖA20, ÖA21, ÖA26, ÖA27, ÖA28, ÖA29
	Aldığı eğitime güvenme (14)	ÖA3, ÖA4, ÖA5, ÖA8, ÖA11, ÖA12, ÖA13, ÖA14, ÖA16, ÖA18, ÖA20, ÖA22, ÖA23, ÖA29
	Çocukları sevmeye (3)	ÖA7, ÖA24, ÖA25
Mesleki Planlar	Yüksek lisans yapma (6)	ÖA1, ÖA4, ÖA6, ÖA11, ÖA14, ÖA29
	İyi/ideal bir öğretmen olma (20)	ÖA2, ÖA3, ÖA9, ÖA10, ÖA12, ÖA14, ÖA15, ÖA17, ÖA18, ÖA19, ÖA20, ÖA21, ÖA22, ÖA23, ÖA24, ÖA25, ÖA26, ÖA27, ÖA28, ÖA29
	Kendi özel okulunu yönetme (1)	ÖA13
	İyi bir özel okulda çalışma (1)	ÖA1
	Atanma (3)	ÖA2, ÖA16, ÖA21
	Sanat eğitimi alma (1)	ÖA5
	Kaybolmaya yüz tutmuş değerleri öğretme (1)	ÖA7
	Köy öğretmeni olma (1)	ÖA8
Çözüm Yolları	Yardım alma/danışma (5)	ÖA1, ÖA6, ÖA9, ÖA21, ÖA29
	Araştırma (24)	ÖA1, ÖA2, ÖA4, ÖA5, ÖA6, ÖA7, ÖA8, ÖA9, ÖA12, ÖA13, ÖA14, ÖA15, ÖA16, ÖA17, ÖA18, ÖA19, ÖA20, ÖA21, ÖA22, ÖA24, ÖA25, ÖA26, ÖA27, ÖA28
	Problemin kaynağını anlamaya çalışma (2)	ÖA8, ÖA11
	Problemin üzerine gitme (1)	ÖA23

Çalışma grubunda yer alan sınıf öğretmeni adaylarından 23'ünün kadın, 6'sının erkek olduğu; 7'sinin akademik genel not ortalamasının (AGNO) 4.00-3.50 aralığında, 15'inin 3.49-3.00 aralığında, 7'sinin 2.99-2.50 aralığında olduğu; 28'inin Okul Deneyimi dersinin not ortalamasının (ODNO) 100-90 aralığında, 1'inin 89-80 aralığında olduğu; 27'sinin Öğretmenlik Uygulaması I dersinin not ortalamasının (ÖUNO) 100-90 aralığında, 2'sinin 89-80 aralığında olduğu; 6'sının 2017 yılında yayınlanan öğretmen yeterlikleri hakkındaki bilgisinin (2017 YHB) olduğu, 23'ünün olmadığı; 14'ünün bölümünü kendisini öğretmen olmaya uygun bulduğu için, 1'inin çevresi tarafından öğretmen olması tavsiye edildiği için, 9'unun şartlardan dolayı (tercih puanı, maaş, tatil vb.), 3'ünün hayalindeki meslek olduğu için tercih ettiği, 1'inin diğer sebeplerden dolayı seçmiş olduğunu belirterek sebebini açıklamadığı görülmüştür.

Tamamının mesleki açıdan gerekli öz-yeterliğe sahip bir öğretmen olacaklarına dair inançlarının olduğu; 15'inin mesleki açıdan gerekli öz-yeterliğe sahip bir öğretmen olacaklarına dair gerekçesi kendisini geliştirdiğine ve geliştireceğine olan inancı, 14'ünün aldığı eğitime güvenmesi, 3'ünün çocukları seviyor olduğu, 5'inin hem kendini geliştirdiğine ve geliştireceğine olan inancı hem de aldığı eğitime güveniyor olduğu; 6'sının geleceğe dönük mesleki planının yüksek lisans yapmak, 20'sinin ideal öğretmen olmak, 1'inin kendi özel okulunu yönetmek, 1'inin iyi bir özel okulda çalışmak, 3'ünün atanmak, 1'inin sanat eğitimi almak, 1'inin kaybolmaya yüz tutmuş değerleri öğretmek ve 1'inin de köy öğretmeni olmak olduğu; aynı zamanda ÖA1'in mesleki planı hem yüksek lisans yapmak hem de iyi bir özel okulda çalışmak, ÖA14 ve ÖA29'un hem yüksek lisans yapmak hem de ideal öğretmen olmak, ÖA2 ve ÖA21'in ise hem atanmak hem de ideal öğretmen olmak olduğu; 5'inin problemle karşılaştığında yardım alır, danışırım cevabını verdiği 24'ünün araştırırım, 2'sinin problemin kaynağını anlamaya çalışırım ve 1'inin problemin üzerine giderim dediği; aynı zamanda ÖA1, ÖA6, ÖA9 ve ÖA21'in hem yardım alır, danışırım cevabını verirken hem de araştırırım cevabını verdiği; ÖA8 ise hem problemin kaynağını anlamaya çalışırım hem de araştırırım dediği görülmektedir

2.3. Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış “Öğretmen Yeterlikleri Görüşme Formu” kullanılmıştır. Form Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü'nce 2017 yılında yayımlanan öğretmen yeterlikleri dikkate alınarak hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu kapsam ve görünüş geçerliği açısından incelenmek üzere üç uzmanın görüşüne sunulmuştur. Bu uzmanların 2'si sınıf eğitimi, 1'i ise eğitim bilimleri alanındandır. Uzman görüşüne sunulan form öneriler doğrultusunda düzeltilmiş ve ardından 3 sınıf öğretmeni adayıyla ön uygulama yapılmıştır. Adaylar tarafından ifade açısından anlaşılmayan yerler düzenlenip forma son hali verilmiştir.

Öğretmen Yeterlikleri Görüşme Formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm Bandura'nın öz-yeterlik inançlarının etkilediğini ifade ettiği 4 temel psikolojik süreç dikkate alınarak oluşturulmuştur. Bunlar; bilişsel, motivasyonel, duyuşsal ve seçim süreçleridir (Bandura, 1994). Sorular arasında yer alan “Sınıf öğretmenliği bölümünü neden seçtiniz?” sorusu seçim süreciyle, “Mesleki açıdan gerekli öz-yeterliğe sahip bir öğretmen olacağınıza inanıyor musunuz?” sorusu bilişsel süreçle, “Geleceğe dönük mesleki planlarınız nelerdir?” sorusu motivasyonel süreçle ve “Mesleğinizle ilgili çözümü size bağlı bir problemle karşılaştığınızda ne hissedersiniz ve ne yaparsınız?” sorusu ise duyuşsal süreçle eşleştirilmiştir.

İkinci bölüm ise yine Bandura'nın öz-yeterlik algılarının etkilendiğini ifade ettiği 4 temel kaynak üzerine oluşturulmuştur. Bu kaynaklar; doğrudan yaşantılar, dolaylı yaşantılar, sözel ikna ile fizyolojik ve duygusal durumdur (Bandura, 1994). Öğretmen yeterliklerinde mesleki beceriler başlığı altında yer alan “eğitim öğretim sürecini planlama”, “öğrenme ortamı hazırlama”, “öğrenme öğretme sürecini yönetme” ve “ölçme - değerlendirme” başlıklarının her biri için adayların bu dört temel kaynaktan yaşantıları sorgulanmıştır. Yaşantılarının öz-yeterliklerinde oluşturdukları etkilerin olumlu ve/veya olumsuz yönde olduğunu belirtecekleri seçenekler verilmiştir. Ayrıca katılımcılara her iki seçeneği seçme ve açıklama yapma imkânı da sunulmuştur.

2.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Görüşme formu uygulanmadan önce adaylara “2017 Öğretmen Yeterlikleri” hakkında bilgi vermek ve “öz-yeterlik” kavramını açıklayıp, kavram yanlışlarını engellemek amacıyla araştırmacılar tarafından bir sunum yapılmıştır. Ayrıca sunumda Bandura'nın ortaya koyduğu 4 temel kaynak ve 4 temel psikolojik süreçten de bahsedilmiştir. Sunumun ardından görüşme formları dağıtılarak sınıf öğretmeni adaylarının doldurmaları istenmiştir. Verilerin toplanması yaklaşık bir saat sürmüştür ve tek oturumda gerçekleştirilmiştir.

Veriler içerik analizi tekniği ile irdelenmiştir. İçerik analizinin amacı toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ulaşmaktır. Birbirine benzeyen verileri belirli temalarda toplayıp okuyucunun

algılayabileceği şekilde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Elde edilen veriler araştırmacılar tarafından bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Verilerin analizinde öncelikle literatür incelenmiş ve Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü'nce öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri olarak belirtilmiş olan "Mesleki Beceri" başlığı altındaki eğitim öğretim sürecini planlama, öğrenme ortamını hazırlama, öğrenme öğretme sürecini yürütme ile ölçme ve değerlendirme yeterlikleri ele alınmıştır. Her yeterlik için Bandura'nın ortaya koyduğu öz-yeterlik algılarının etkilendiği 4 temel kaynaktan (dolaylı yaşantılar, doğrudan yaşantılar, sözel ikna, fizyolojik ve duygusal durum) temalar oluşturulmuştur.

Temalar oluşturulurken en genel düzeydeki temaları ortaya çıkarmak ve bu temalar altında alt temaları, bu alt temalar altında kodları düzenlemek mümkündür (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Araştırma öncesinde literatürden yararlanılarak belirlenen temalar dikkate alınarak toplanan ham veriler içerik analizi yöntemine göre incelenmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarına sunulan olumlu ve olumsuz alt tema seçeneklerinden yola çıkılarak kodlar belirlenmiştir.

Örneğin "Eğitim öğretim sürecini planlama" yeterlik alanına ait "Doğrudan Yaşantılar" teması için kodlar öncelikle olumlu ve olumsuz olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Öğretmen adayının planlamaya yönelik doğrudan yaşantıları yoluyla edindiği deneyimler öz-yeterliğini olumlu yönde ya da olumsuz yönde etkilemiş olabilir. Bunun yanı sıra hem olumlu hem de olumsuz yönde etkilenme olabileceğinden adaylara her iki seçeneği de seçme imkânı verilmiştir.

Daha sonra olumlu seçeneği, olumlu deneyimlemelerden olumlu etkilenme ve olumlu deneyimlemelerden olumsuz etkilenme olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Aynı şekilde olumsuz seçeneği de olumsuz deneyimlemelerden olumlu etkilenme ve olumsuz deneyimlemelerden olumsuz etkilenme olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Sınıf öğretmeni adayının öz-yeterliği olumlu deneyimlemelerinden dolayı olumlu etkilenmiş ya da olumsuz deneyimlemelerinden dolayı olumlu etkilenmiş olabilir. Böylece öğretmen adayının olumlu ve olumsuz etkilenme nedenine inilmiştir. Bulgular tablolar halinde sunularak öğretmen adayı ifadelerine doğrudan yer verilmiştir. Bu ifadelerin hangi öğretmen adayına ait olduğunu belirlemek için öğretmen adayının baş harflerinden yapılan kısaltmayla ÖA ve görüşme formuna verilen sıra numarasının eklenmesiyle ÖA12 gibi kısaltmalar oluşturulmuştur.

2.5. Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın geçerlik ve güvenirliliğini sağlamak için çeşitli önlemler alınmıştır. Bu doğrultuda araştırmanın inandırıcılığını sağlamak ve artırmak için görüşme formu hazırlanırken literatür incelenmiş ve uzman görüşüne başvurulmuştur. Ayrıca görüşme formunu uygulamadan önce 3 sınıf öğretmeni adayıyla ön uygulama yapılmıştır. Araştırmanın aktarılabilişliğini sağlamak ve artırmak için araştırma sürecinde yapılanlar tüm detaylarıyla anlatılarak örnek söylemler önceden oluşturulmuş temalara iyi örnek teşkil edeceği düşünülen ifadelerden seçilerek belirlenmiştir. Araştırmanın tutarlılığını sağlamak için görüşme formundan elde edilen veriler üzerinde araştırmacılar ve konu üzerinde deneyimli bir uzman tarafından ayrı ayrı kodlamaları yapılmış ve kodlamalar karşılaştırılarak uyum oranı hesaplanmıştır. Güvenirlik ve görüş birliğini hesaplamak için Miles ve Huberman'ın (1994) belirttiği formül uygulanmıştır. Kodlayıcılar arası uyum yüzdesi; eğitim öğretim sürecini planlama teması için %93, öğrenme ortamını hazırlama teması için %95, öğrenme öğretme sürecini etkin bir şekilde yürütme teması için %96, ölçme ve değerlendirme teması için ise %91 olarak hesaplanmıştır. Hesaplama sonucunda uyum yüzdesinin %90 ve üzeri olması veri analizi açısından yeterli görüldüğünden araştırma güvenilir sayılmıştır. Araştırmanın teyit edilebilirliğini sağlamak için ise ham veriler ve yapılan kodlamalar araştırmacılar tarafından saklanmaktadır.

3. BULGULAR

Bu bölümde bulgular araştırmanın alt problemleri doğrultusunda sunulmuştur. Araştırmanın "Sınıf öğretmeni adaylarının mesleki beceri öğretmenlik yeterlikleri boyutunda yer alan eğitim öğretimi planlamaya yönelik öz-yeterlik algıları nedir?" şeklindeki birinci alt problemine ilişkin bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Sınıf öğretmeni adaylarının eğitim öğretim sürecini planlamaya yönelik öz-yeterlik algılarının temalara göre dağılımı

Tema	Alt Tema	Eğitim Öğretim Sürecini Planlama	
		Kod	Öğretmen Adayları
Dolaylı yaşantılar	Olumlu (20)	Olumlu deneyimlerden olumlu etkilenme (18)	ÖA3, ÖA5, ÖA7, ÖA8, ÖA10, ÖA11, ÖA12, ÖA13, ÖA14, ÖA15, ÖA16, ÖA18, ÖA20, ÖA21, ÖA22, ÖA24, ÖA28, ÖA29
		Olumsuz deneyimlerden olumlu etkilenme (2)	ÖA6, ÖA25
Dolaylı yaşantılar	Olumsuz (9)	Olumlu deneyimlerden olumsuz etkilenme (1)	ÖA1
		Olumsuz deneyimlerden olumsuz etkilenme (8)	ÖA2, ÖA4, ÖA9, ÖA21, ÖA23, ÖA26, ÖA27, ÖA29
Doğrudan yaşantılar	Olumlu (29)	Olumlu deneyimlemelerden olumlu etkilenme (29)	ÖA1, ÖA2, ÖA3, ÖA4, ÖA5, ÖA6, ÖA7, ÖA8, ÖA9, ÖA10, ÖA11, ÖA12, ÖA13, ÖA14, ÖA15, ÖA16, ÖA17, ÖA18, ÖA19, ÖA20, ÖA21, ÖA22, ÖA23, ÖA24, ÖA25, ÖA26, ÖA27, ÖA28, ÖA29
		Olumsuz deneyimlemelerden olumlu etkilenme	-
	Olumsuz (5)	Yetersiz deneyimlemelerden olumsuz etkilenme (1)	ÖA5
		Olumsuz deneyimlemelerden olumsuz etkilenme (4)	ÖA3, ÖA13, ÖA16, ÖA21
Sözel İkna	Olumlu (28)	Olumlu duyumlardan olumlu etkilenme (23)	ÖA2, ÖA3, ÖA4, ÖA5, ÖA6, ÖA8, ÖA12, ÖA13, ÖA14, ÖA15, ÖA16, ÖA18, ÖA19, ÖA20, ÖA21, ÖA22, ÖA23, ÖA24, ÖA25, ÖA26, ÖA27, ÖA28, ÖA29
		Olumsuz duyumlardan olumlu etkilenme (5)	ÖA1, ÖA11, ÖA12, ÖA14, ÖA28
	Olumsuz (12)	Olumlu duyumlardan olumsuz etkilenme (3)	ÖA13, ÖA16, ÖA17
		Olumsuz duyumlardan olumsuz etkilenme (9)	ÖA2, ÖA6, ÖA7, ÖA9, ÖA10, ÖA21, ÖA23, ÖA28, ÖA29
Fizyolojik ve duygusal (fd) durum	Olumlu (23)	Olumlu fd durumlardan olumlu etkilenme (18)	ÖA2, ÖA3, ÖA4, ÖA5, ÖA7, ÖA8, ÖA9, ÖA12, ÖA13, ÖA17, ÖA18, ÖA19, ÖA21, ÖA23, ÖA26, ÖA27, ÖA28, ÖA29
		Olumsuz fd durumlardan olumlu etkilenme (5)	ÖA11, ÖA14, ÖA15, ÖA16, ÖA24
	Olumsuz (12)	Olumlu fd durumlardan olumsuz etkilenme	-
		Olumsuz fd durumlardan olumsuz etkilenme (12)	ÖA6, ÖA7, ÖA10, ÖA12, ÖA16, ÖA20, ÖA21, ÖA22, ÖA23, ÖA24, ÖA25, ÖA28

Tablo 3 incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının mesleki beceri yeterliklerinden öğrenme öğretme sürecini planlama boyutuna ilişkin öz-yeterlik algılarının, öz-yeterliğin etkilendiği kaynaklardan hem olumlu hem de olumsuz yönde etkilendiği fakat daha çok olumlu yönde etkilendiği görülmektedir. Olumlu yönde etkilenmenin en çok doğrudan yaşantı kaynağından beslendiği görülürken olumsuz yönde etkilenmenin ise en çok fizyolojik ve duygusal durum kaynağından beslendiği görülmektedir.

Dolaylı yaşantıların, öğrenme öğretme sürecini planlama boyutuna ilişkin öz-yeterliği 18 kez olumlu ve 2 kez olumsuz deneyimlerden olmak üzere 20 kez olumlu etkilediği sınıf öğretmeni adaylarının ifadelerinde görülmüştür. Dolaylı yaşantılardan olumlu yönde etkilenen ÖA6'nın "*Sınıf ortamını bizzat görmek çocukların özelliklerini yakından gözlemlemek, hangi yöntem tekniği kullanacağım konusunda bana bilgi verdi ve planımı buna göre hazırladım. Ayrıca okul deneyiminde sınıf öğretmeni plan yapmıyordu ve kendimi plan yapma konusunda iyi yetişmiş hissettim.*" ifadesi örnek gösterilebilir. Buna ilaveten bu yaşantıların öğrenme öğretme sürecini planlama boyutuna ilişkin öz-yeterliği 1 kez olumlu, 8 kez olumsuz deneyimlerden olmak üzere 9 kez olumsuz etkilediği sınıf öğretmeni adaylarının ifadelerinde

görülmüştür. Dolaylı yaşantılardan olumsuz yönde etkilenen ÖA2'nin *“Sınıf öğretmeninin plan hazırlamaması ve buna çok gerek olmadığını söylemesi olumsuz etkiledi. Plan yapmanın önemi ve gerekliliği hakkında konuşurken uygulamada karşılaşmamak çelişkiye düşürdü beni.”* ifadesi örnek gösterilebilir.

Doğrudan yaşantıların, öğrenme öğretme sürecini planlama boyutuna ilişkin öz-yeterliği 29 kez (tamamı) olumlu deneyimlemelerden olumlu etkilediği sınıf öğretmeni adaylarının ifadelerinde görülmüştür. Doğrudan yaşantılardan olumlu yönde etkilenen ÖA1'in *“Kendi hazırladığım planı uygulamak, planlama hakkında daha fazla bilgi sahibi olmamı sağladı. Hazırladığım planları uyguladıkça veriminin arttığını düşünüyorum.”* ifadesi ve ÖA4'ün *“Ders planı hazırlaya hazırlaya kendimi geliştirdim. Önceleri çok vaktimi alırken artık çok kısa sürede güzel bir plan ortaya çıkartabiliyorum. Ders zamanlamasını iyi yönetmemi sağladı.”* ifadesi örnek gösterilebilir. Hiçbir sınıf öğretmeni adayının olumsuz deneyimlemelerden öğrenme öğretme sürecini planlama boyutuna ilişkin öz-yeterliliği olumlu etkilenmemiştir. Buna ilaveten bu yaşantıların öğrenme öğretme sürecini planlama boyutuna ilişkin öz-yeterliği 1 kez yetersiz, 4 kez olumsuz deneyimlemelerden olmak üzere 5 kez olumsuz etkilediği sınıf öğretmeni adaylarının ifadelerinde görülmüştür. Doğrudan yaşantılardan olumsuz yönde etkilenen ÖA5'in, *“Haftada bir kere gittiğimiz için sınıfa kazandırmak istediklerimizin kısa zamanda tam olarak verilememesi gelişimin devamlılığının sağlanmaması.”* ifadesi yetersiz deneyimlemelerin olumsuz etkisine örnek gösterilebilir.

Mesleğe ilişkin duyuların, öğrenme öğretme sürecini planlama boyutuna ilişkin öz-yeterliği 23 kez olumlu ve 5 kez olumsuz duyulardan olmak üzere 28 kez olumlu etkilediği sınıf öğretmeni adaylarının ifadelerinde görülmüştür. Mesleğe ilişkin duyulardan olumlu yönde etkilenen ÖA2'nin, *“Plan hazırladıkça sınıfı yönetmenin daha kolay olduğunu söylemeleri beni rahatlatmıştı. Sınıf yönetimi konusunda endişelerim vardı.”* ifadesi örnek gösterilebilir. Buna ilaveten bu duyuların öğrenme öğretme sürecini planlama boyutuna ilişkin öz-yeterliği 3 kez olumlu, 9 kez olumsuz duyulardan olmak üzere 12 kez olumsuz yönde etkilediği sınıf öğretmeni adaylarının ifadelerinde görülmüştür. Mesleğine ilişkin duyulardan olumsuz yönde etkilenen ÖA17'nin, *“Genelde öğretmenlerin derste öylesine plansız gelindiği düşünülüyor. Ama aslında öğretmen oraya tecrübeyle geliyor. Planı kafasında yapıyor.”* ifadesiyle tecrübe gibi olumlu bir etkenden öz-yeterliğinin olumsuz etkilendiğini belirtmiştir.

Fizyolojik ve duygusal durumların, öğrenme öğretme sürecini planlama boyutuna ilişkin öz-yeterliği 18 kez olumlu ve 5 kez olumsuz fd durumlardan olmak üzere 23 kez olumlu etkilediği sınıf öğretmeni adaylarının ifadelerinde görülmüştür. Fizyolojik ve duygusal durumlardan olumlu yönde etkilenen ÖA11'in, *“Kendimde kontrol etmem gereken durumların farkına vardım ve bu konuda kendimi az da olsa geliştirdim.”* ifadesi örnek verilebilir. Buna ilaveten bu durumların öğrenme öğretme sürecini planlama boyutuna ilişkin öz-yeterliği 12 kez olumsuz etkilediği sınıf öğretmeni adaylarının ifadelerinde görülmüştür. Fizyolojik ve duygusal durumlardan olumsuz yönde etkilenen ÖA6'nın, *“Kaygılı olduğum zamanlarda planlarım üzerine çok fazla düşünüyorum ve aşırı kaygı plan hazırlama konusunda bana zaman kaybettiriyor.”* ifadesi örnek verilebilir. Hiçbir sınıf öğretmeni adayının olumlu fizyolojik ve duygusal durumlardan öğrenme öğretme sürecini planlama boyutuna ilişkin öz-yeterliği olumsuz etkilenmemiştir.

Araştırmanın *“Sınıf öğretmeni adaylarının mesleki beceri öğretmenlik yeterlikleri boyutunda yer alan öğrenme ortamı oluşturmaya yönelik öz-yeterlik algıları nedir?”* şeklindeki ikinci alt problemine ilişkin bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme ortamını hazırlamaya yönelik öz-yeterlik algılarının temalara göre dağılımı

Tema Alt Tema		Kod	Öğrenme Ortamını Hazırlama Öğretmen Adayları
Dolaylı yaşantılar	Olumlu (26)	Olumlu deneyimlerden olumlu etkilenme (23)	ÖA3, ÖA5, ÖA6, ÖA7, ÖA9, ÖA10, ÖA11, ÖA12, ÖA13, ÖA14, ÖA15, ÖA16, ÖA17, ÖA18, ÖA19, ÖA20, ÖA21, ÖA22, ÖA23, ÖA24, ÖA27, ÖA28, ÖA29,
		Olumsuz deneyimlerden olumlu etkilenme (3)	ÖA2, ÖA8, ÖA25
	Olumsuz (6)	Olumlu deneyimlerden olumsuz etkilenme	-
		Olumsuz deneyimlerden olumsuz etkilenme (6)	ÖA1, ÖA4, ÖA20, ÖA23, ÖA26, ÖA28

Doğrudan yaşantılar	Olumlu (26)	Olumlu deneyimlemelerden olumlu etkilenme (23)	ÖA1, ÖA4, ÖA6, ÖA7, ÖA9, ÖA10, ÖA11, ÖA12, ÖA13, ÖA14, ÖA15, ÖA17, ÖA19, ÖA20, ÖA21, ÖA22, ÖA23, ÖA24, ÖA25, ÖA26, ÖA27, ÖA28, ÖA29
		Olumsuz deneyimlemelerden olumlu etkilenme (3)	ÖA11, ÖA16, ÖA21
	Olumsuz (8)	Olumlu deneyimlemelerden olumsuz etkilenme	-
		Olumsuz deneyimlemelerden olumsuz etkilenme (8)	ÖA3, ÖA6, ÖA7, ÖA8, ÖA19, ÖA21, ÖA27, ÖA28
Sözel İkna	Olumlu (21)	Olumlu duyumlardan olumlu etkilenme (20)	ÖA1, ÖA3, ÖA5, ÖA6, ÖA11, ÖA12, ÖA14, ÖA15, ÖA18, ÖA19, ÖA20, ÖA21, ÖA22, ÖA23, ÖA24, ÖA25, ÖA26, ÖA27, ÖA28, ÖA29
		Olumsuz duyumlardan olumlu etkilenme (1)	ÖA9
	Olumsuz (9)	Olumlu duyumlardan olumsuz etkilenme	-
		Olumsuz duyumlardan olumsuz etkilenme (9)	ÖA2, ÖA7, ÖA10, ÖA13, ÖA16, ÖA17, ÖA21, ÖA28, ÖA29
Fizyolojik ve duygusal (fd) durum	Olumlu (23)	Olumlu fd durumlardan olumlu etkilenme (20)	ÖA1, ÖA3, ÖA4, ÖA8, ÖA9, ÖA10, ÖA11, ÖA12, ÖA13, ÖA15, ÖA17, ÖA18, ÖA20, ÖA21, ÖA23, ÖA24, ÖA26, ÖA27, ÖA28, ÖA29
		Olumsuz fd durumlardan olumlu etkilenme (3)	ÖA2, ÖA5, ÖA14
	Olumsuz (14)	Olumlu fd durumlardan olumsuz etkilenme	-
		Olumsuz fd durumlardan olumsuz etkilenme (14)	ÖA1, ÖA2, ÖA3, ÖA5, ÖA6, ÖA12, ÖA16, ÖA19, ÖA21, ÖA22, ÖA24, ÖA25, ÖA27, ÖA28

Tablo 4 incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının mesleki beceri yeterliklerinden öğrenme ortamını hazırlama boyutuna ilişkin öz-yeterlik algılarının, öz-yeterliğin etkilendiği kaynaklardan hem olumlu hem de olumsuz yönde etkilendiği fakat daha çok olumlu yönde etkilendiği görülmektedir. Olumlu yönde etkilenmenin en çok doğrudan ve dolaylı yaşantı kaynaklarından beslendiği görülürken olumsuz yönde etkilenmenin ise en çok fizyolojik ve duygusal durum kaynağından beslendiği görülmektedir.

Dolaylı yaşantıların, öğrenme ortamını hazırlama boyutuna ilişkin öz-yeterlik algılarını 23 kez olumlu ve 3 kez olumsuz deneyimlerden olmak üzere 26 kez olumlu etkilediği sınıf öğretmeni adaylarının ifadelerinde görülmüştür. Dolaylı yaşantılardan olumlu yönde etkilenen ÖA3'ün, "*Deneyim okulundaki öğretmenimizin her ders başında sıraları düzeltmesi o ders içeriğine göre oturma düzeni oluşturması etkilemişti.*" ifadesi örnek verilebilir. Buna ilaveten bu yaşantıların öğrenme ortamını hazırlama boyutuna ilişkin öz-yeterliği olumsuz deneyimlerden 6 kez olumsuz etkilediği sınıf öğretmeni adaylarının ifadelerinde görülmüştür. Dolaylı yaşantılardan olumsuz yönde etkilenen ÖA23'ün, "*Okul deneyimi dersi kapsamında gözlem için gittiğimiz sınıf öğretmeni gibi geleneksel yöntem, oturma düzeni gibi kanallarda olan başarısızlığını öğretmen adaylarına göstererek olumsuz bir durumu yansıtmışlardır.*" ifadesi örnek verilebilir. Ayrıca hiçbir sınıf öğretmeni adayının olumlu deneyimlerden öğrenme ortamını hazırlama boyutuna ilişkin öz-yeterliliği olumsuz etkilenmemiştir.

Doğrudan yaşantıların, öğrenme ortamını hazırlama boyutuna ilişkin öz-yeterliği 23 kez olumlu ve 3 kez olumsuz deneyimlemelerden olmak üzere 26 kez olumlu etkilediği sınıf öğretmeni adaylarının ifadelerinde görülmüştür. Doğrudan yaşantılardan olumlu yönde etkilenen ÖA16'nın, "*Bir gün ışığı açmayı unuttuk, bir gün farklı bir şeyi unuttum. Zamanla unutmamam gerektiğini öğrendim.*" ifadesi örnek verilebilir. Bunun yanında bu yaşantıların öğrenme ortamını hazırlama boyutuna ilişkin öz-yeterliği 8 kez olumsuz etkilediği sınıf öğretmeni adaylarının ifadelerinde görülmüştür. Doğrudan yaşantılarından olumsuz yönde etkilenen ÖA8'in, "*Geleneksel sıra düzeninin olması beni olumsuz etkiledi. Hep arka sıralara atılan öğrencilerin dersten bağımsız davranmaları beni rahatsız etti. Ben kendi sınıfımda öğrencilerimin yerini sürekli olarak değiştirmek istiyorum.*" ifadesi örnek verilebilir. Ayrıca hiçbir sınıf öğretmeni adayının olumlu deneyimlerden öğrenme ortamını hazırlama boyutuna ilişkin öz-yeterliği olumsuz etkilenmemiştir.

Mesleğe ilişkin duyuların, öğrenme ortamını hazırlama boyutuna ilişkin öz-yeterliği 20 kez olumlu ve 1 kez olumsuz duyumlardan olmak üzere 21 kez olumlu etkilediği sınıf öğretmeni adaylarının ifadelerinde görülmüştür. Mesleğe ilişkin duyumlardan olumlu yönde etkilenen ÖA15'in, "*Sınıf ortamını düzenlemede ders öncesi hazırlıkta çevreden gelen dönütler doğru yolda olduğumu hissettiriyor.*" ifadesi

örnek verilebilir. Ayrıca mesleğe ilişkin duyuların öğrenme ortamını hazırlama boyutuna ilişkin öz-yeterliği 9 kez olumsuz yönde etkilediği sınıf öğretmeni adaylarının ifadelerinde görülmüştür. Mesleğine ilişkin duyulardan olumsuz yönde etkilenen ÖA2'nin, "Ne kadar iyi bir öğretmen olursanız olun mutlaka arka sıralara hâkim olamayacağımı duymam beni endişelendirdi." ifadesi örnek verilebilir. Hiçbir sınıf öğretmeni adayının olumlu duyulardan öğrenme ortamını hazırlama boyutuna ilişkin öz-yeterliği olumsuz etkilenmemiştir.

Fizyolojik ve duygusal durumların, öğrenme ortamını hazırlama boyutuna ilişkin öz-yeterliği 20 kez olumlu ve 3 kez olumsuz fd durumlardan olmak üzere 23 kez olumlu etkilediği sınıf öğretmeni adaylarının ifadelerinde görülmüştür. Fizyolojik ve duygusal durumlardan olumlu yönde etkilenen ÖA14'ün, "Fizyolojik ve duygusal durumumda biraz stres yaşamam daha iyi bir öğrenme ortamı hazırlamam için beni harekete geçirir." ifadesi örnek verilebilir. Ayrıca bu durumların öğrenme ortamını hazırlama boyutuna ilişkin öz-yeterliği 14 kez olumsuz etkilediği sınıf öğretmeni adaylarının ifadelerinde görülmüştür. Fizyolojik ve duygusal durumlardan olumsuz yönde etkilenen ÖA2'nin, "Panoların boş olması üzerimde olumsuz etki yaratıyor. Sınıf dolabının öğretmen masasının arkasında olması sebebiyle öğrencilerin rahat kullanamaması beni rahatsız ediyor. Öğretmenlerden çok öğrencilere lazım çünkü." ifadesi örnek verilebilir. Hiçbir sınıf öğretmeni adayının öğrenme ortamını hazırlama boyutuna ilişkin öz-yeterlik algıları olumlu fizyolojik ve duygusal durumlardan olumsuz etkilenmemiştir.

Araştırmanın "Sınıf öğretmeni adaylarının mesleki beceri öğretmenlik yeterlikleri boyutunda yer alan öğrenme ve öğretme sürecini yönetmeye yönelik öz-yeterlik algıları nedir?" şeklindeki üçüncü alt problemine ilişkin bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme öğretme sürecini etkili bir şekilde yürütmeye yönelik öz-yeterlik algılarının temalara göre dağılımı

Tema Alt Tema		Öğrenme Öğretme Sürecini Etkili Bir Şekilde Yürütme Kod	Öğretmen Adayları
Dolaylı yaşantılar	Olumlu (28)	Olumlu deneyimlerden olumlu etkilenme (23)	ÖA1, ÖA2, ÖA3, ÖA5, ÖA7, ÖA9, ÖA10, ÖA11, ÖA12, ÖA13, ÖA14, ÖA15, ÖA16, ÖA17, ÖA18, ÖA20, ÖA21, ÖA22, ÖA23, ÖA24, ÖA27, ÖA28, ÖA29
		Olumsuz deneyimlerden olumlu etkilenme (5)	ÖA6, ÖA8, ÖA23, ÖA25, ÖA29
	Olumsuz (7)	Olumlu deneyimlerden olumsuz etkilenme	-
		Olumsuz deneyimlerden olumsuz etkilenme (7)	ÖA4, ÖA5, ÖA6, ÖA19, ÖA21, ÖA26, ÖA29
Doğrudan yaşantılar	Olumlu (32)	Olumlu deneyimlemelerden olumlu etkilenme (27)	ÖA1, ÖA3, ÖA4, ÖA5, ÖA6, ÖA7, ÖA8, ÖA9, ÖA10, ÖA11, ÖA12, ÖA13, ÖA14, ÖA15, ÖA16, ÖA17, ÖA18, ÖA19, ÖA21, ÖA22, ÖA23, ÖA24, ÖA25, ÖA26, ÖA27, ÖA28, ÖA29
		Olumsuz deneyimlemelerden olumlu etkilenme (5)	ÖA10, ÖA14, ÖA22, ÖA24, ÖA25
	Olumsuz (7)	Yetersiz deneyimlemelerden olumsuz etkilenme (1)	ÖA5
		Olumsuz deneyimlemelerden olumsuz etkilenme (6)	ÖA2, ÖA16, ÖA20, ÖA21, ÖA27, ÖA29
Sözel İkna	Olumlu (28)	Olumlu duyulardan olumlu etkilenme (24)	ÖA1, ÖA2, ÖA3, ÖA4, ÖA6, ÖA7, ÖA9, ÖA10, ÖA11, ÖA12, ÖA13, ÖA14, ÖA15, ÖA18, ÖA19, ÖA20, ÖA22, ÖA23, ÖA24, ÖA25, ÖA26, ÖA27, ÖA28, ÖA29
		Olumsuz duyulardan olumlu etkilenme (4)	ÖA12, ÖA14, ÖA21, ÖA26
	Olumsuz (7)	Olumlu duyulardan olumsuz etkilenme	-
		Olumsuz duyulardan olumsuz etkilenme (7)	ÖA2, ÖA5, ÖA10, ÖA13, ÖA16, ÖA18, ÖA28

Fizyolojik ve duygusal durum	Olumlu (22)	Olumlu fd durumlardan olumlu etkilenme (21)	ÖA1, ÖA3, ÖA4, ÖA5, ÖA7, ÖA9, ÖA10, ÖA11, ÖA12, ÖA13, ÖA14, ÖA15, ÖA16, ÖA17, ÖA18, ÖA19, ÖA21, ÖA23, ÖA26, ÖA27, ÖA28
		Olumsuz fd durumlardan olumlu etkilenme (1)	ÖA24
	Olumsuz (12)	Olumlu fd durumlardan olumsuz etkilenme	-
		Olumsuz fd durumlardan olumsuz etkilenme (12)	ÖA2, ÖA7, ÖA12, ÖA16, ÖA20, ÖA21, ÖA22, ÖA24, ÖA25, ÖA27, ÖA28, ÖA29

Tablo 5 incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının mesleki beceri yeterliklerinden öğrenme öğretme sürecini etkili bir şekilde yürütme boyutuna ilişkin öz-yeterlik algılarının, öz-yeterliğin kaynaklardan hem olumlu hem de olumsuz yönde etkilendiği fakat daha çok olumlu yönde etkilendiği görülmektedir. Olumlu yönde etkilenmenin en çok doğrudan yaşantı kaynağından beslendiği görülürken olumsuz yönde etkilenmenin ise en çok fizyolojik ve duygusal durum kaynağından beslendiği görülmektedir.

Dolaylı yaşantıların, öğrenme öğretme sürecini etkili bir şekilde yürütme boyutuna ilişkin öz-yeterliği 23 kez olumlu ve 5 kez olumsuz deneyimlerden olmak üzere 28 kez olumlu etkilediği sınıf öğretmeni adaylarının ifadelerinde görülmüştür. Dolaylı yaşantılarından olumlu yönde etkilenen ÖA28'in, "*Çocukların ilgilerine yeteneklerine uygun farklı somut etkinlikler ders sürecini olumlu etkiliyor. O nedenle etkinliklerim ders sürecini olumlu yönetmeli.*" ifadesi örnek verilebilir. Bu yaşantıların öğrenme öğretme sürecini etkili bir şekilde yürütme boyutuna ilişkin öz-yeterliği 7 kez olumsuz deneyimlerden olumsuz etkilediği belirlenmiştir. Dolaylı yaşantılarından olumsuz yönde etkilenen ÖA26'nın, "*Gerek dersi işleyiş tarzı gerekse öğrencileriyle ilişkisi yönünden beni etkileyebileceği bir durumla karşılaşmadım. Herkes öğretmen olabilir ama eğitimci olamaz.*" ifadesi örnek verilebilir. Hiçbir sınıf öğretmeni adayının olumlu deneyimlerden öğrenme öğretme sürecini etkili bir şekilde yürütme boyutuna ilişkin öz-yeterliği olumsuz etkilenmemiştir.

Doğrudan yaşantıların, öğrenme öğretme sürecini etkili bir şekilde yürütme boyutuna ilişkin öz-yeterliği 27 kez olumlu ve 5 kez olumsuz deneyimlemelerden olmak üzere 32 kez olumlu etkilediği sınıf öğretmeni adaylarının ifadelerinde görülmüştür. Doğrudan yaşantılardan olumlu yönde etkilenen ÖA15'in, "*Anlatmış olduğum derslerde süreç, yaşantılar, geri bildirimler, sürecin başarısını gösteriyor.*" ifadesi örnek verilebilir. Bunun yanında bu yaşantıların öğrenme öğretme sürecini etkili bir şekilde yürütme boyutuna ilişkin öz-yeterliği 1 kez yetersiz ve 6 kez olumsuz deneyimlemelerden olmak üzere 7 kez olumsuz etkilediği sınıf öğretmeni adaylarının ifadelerinde görülmüştür. Doğrudan yaşantılarından olumsuz yönde etkilenen ÖA27'nin, "*Bazen yetemediğimiz koşullarda, bilgimiz eksik olduğunda ya da yeterli olmadığı durumlarda süreci etkili olarak yürütemeyip ilerletemeyebiliyoruz.*" ifadesi örnek verilebilir.

Mesleğe ilişkin duyuların, öğrenme öğretme sürecini etkili bir şekilde yürütme boyutuna ilişkin öz-yeterliği 24 kez olumlu ve 4 kez olumsuz duyulardan olmak üzere 28 kez olumlu etkilediği sınıf öğretmeni adaylarının ifadelerinde görülmüştür. Mesleğe ilişkin duyulardan olumlu yönde etkilenen ÖA13'ün, "*Meslekte deneyimli öğretmenler süreci yönetme işinin bir süre sonra oturduğunu ifade ediyor.*" ifadesi örnek verilebilir. Ayrıca mesleğe ilişkin duyuların öğrenme öğretme sürecini etkili bir şekilde yürütme boyutuna ilişkin öz-yeterliği 7 kez olumsuz yönde etkilediği sınıf öğretmeni adaylarının ifadelerinde görülmüştür. Mesleğine ilişkin duyulardan olumsuz yönde etkilenen ÖA2'nin, "*O kadar çocukla nasıl başa çıkacaksın, işin çok zor demeleri her ne kadar inanmasam da motivasyonumu düşürdü.*" ifadesi örnek verilebilir. Hiçbir sınıf öğretmeni adayının olumlu duyulardan öğrenme öğretme sürecini etkili bir şekilde yürütme boyutuna ilişkin öz-yeterliği olumsuz etkilenmemiştir.

Fizyolojik ve duygusal durumların, öğrenme öğretme sürecini etkili bir şekilde yürütme boyutuna ilişkin öz-yeterliği 21 kez olumlu ve 1 kez olumsuz fd durumlardan olmak üzere 22 kez olumlu etkilediği sınıf öğretmeni adaylarının ifadelerinde görülmüştür. Fizyolojik ve duygusal durumlardan olumlu yönde etkilenen ÖA27'nin, "*Öz güvenim yerinde olduğunda dersi çok istekli ve başarılı şekilde yürütebiliyorum. Çok mutlu olmama sebep oluyor.*" ifadesi örnek verilebilir. Ayrıca bu durumların öğrenme öğretme sürecini etkili bir şekilde yürütme boyutuna ilişkin öz-yeterliği 12 kez olumsuz etkilediği sınıf öğretmeni adaylarının ifadelerinde görülmüştür. Fizyolojik ve duygusal durumlardan olumsuz yönde etkilenen ÖA25'in, "*Heyecanlanıp stres yaptığım için ders anlatırken akıcı konuşmama engel oluyor, hatalı cümleler kurabiliyorum.*" ifadesi örnek verilebilir. Hiçbir sınıf öğretmeni adayının olumlu fizyolojik ve duygusal

durumları öğrenme öğretme sürecini etkili bir şekilde yürütme boyutuna ilişkin öz-yeterliğini olumsuz etkilememiştir.

Araştırmanın “Sınıf öğretmeni adaylarının mesleki beceri öğretmenlik yeterlikleri boyutunda yer alan ölçme ve değerlendirme öz-yeterlik algıları nedir?” şeklindeki dördüncü alt problemine ilişkin bulgular Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Sınıf öğretmeni adaylarının ölçme ve değerlendirmeye yönelik öz-yeterlik algılarının temalara göre dağılımı

Tema	Alt Tema	Ölçme ve Değerlendirme	
		Kod	Öğretmen Adayları
Dolaylı yaşantılar	Olumlu (17)	Olumlu deneyimlerden olumlu etkilenme (15)	ÖA1, ÖA2, ÖA3, ÖA6, ÖA11, ÖA13, ÖA14, ÖA16, ÖA18, ÖA20, ÖA21, ÖA22, ÖA23, ÖA27, ÖA28
		Olumsuz deneyimlerden olumlu etkilenme (2)	ÖA12, ÖA22
	Olumsuz (18)	Yetersiz deneyimlerden olumsuz etkilenme (1)	ÖA5
		Olumsuz deneyimlerden olumsuz etkilenme (17)	ÖA1, ÖA4, ÖA7, ÖA8, ÖA9, ÖA10, ÖA13, ÖA15, ÖA17, ÖA19, ÖA21, ÖA23, ÖA24, ÖA25, ÖA26, ÖA27, ÖA28
Doğrudan yaşantılar	Olumlu (24)	Olumlu deneyimlemelerden olumlu etkilenme (24)	ÖA1, ÖA3, ÖA4, ÖA5, ÖA6, ÖA7, ÖA8, ÖA9, ÖA11, ÖA12, ÖA13, ÖA14, ÖA16, ÖA17, ÖA18, ÖA20, ÖA21, ÖA22, ÖA23, ÖA24, ÖA25, ÖA26, ÖA27, ÖA28
		Olumsuz deneyimlemelerden olumlu etkilenme	-
	Olumsuz (8)	Yetersiz deneyimlemelerden olumsuz etkilenme (2)	ÖA10, ÖA15
		Olumsuz deneyimlemelerden olumsuz etkilenme (6)	ÖA2, ÖA9, ÖA21, ÖA24, ÖA27, ÖA28
Sözel İkna	Olumlu (19)	Olumlu duygulardan olumlu etkilenme (18)	ÖA1, ÖA3, ÖA6, ÖA11, ÖA12, ÖA13, ÖA14, ÖA17, ÖA18, ÖA19, ÖA20, ÖA21, ÖA22, ÖA23, ÖA24, ÖA25, ÖA26, ÖA27, ÖA28
		Olumsuz duygulardan olumlu etkilenme (1)	ÖA7
	Olumsuz (11)	Yetersiz duygulardan olumsuz etkilenme (1)	ÖA5
		Olumsuz duygulardan olumsuz etkilenme (10)	ÖA2, ÖA4, ÖA7, ÖA9, ÖA10, ÖA12, ÖA13, ÖA15, ÖA16, ÖA28
Fizyolojik ve duygusal (fd) durum	Olumlu (19)	Olumlu fd durumlardan olumlu etkilenme (17)	ÖA1, ÖA3, ÖA4, ÖA7, ÖA9, ÖA11, ÖA12, ÖA14, ÖA15, ÖA16, ÖA17, ÖA18, ÖA20, ÖA21, ÖA26, ÖA27, ÖA28
		Olumsuz fd durumlardan olumlu etkilenme (2)	ÖA6, ÖA14
	Olumsuz (13)	Olumlu fd durumlardan olumsuz etkilenme	-
		Olumsuz fd durumlardan olumsuz etkilenme (13)	ÖA5, ÖA10, ÖA11, ÖA12, ÖA13, ÖA19, ÖA21, ÖA22, ÖA23, ÖA24, ÖA25, ÖA27, ÖA28

Tablo 6 incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının mesleki beceri yeterliklerinden ölçme ve değerlendirme boyutuna ilişkin öz-yeterlik algılarının, öz-yeterliğin kaynaklardan hem olumlu hem de olumsuz yönde etkilendiği fakat daha çok olumlu yönde etkilendiği görülmektedir. Olumlu yönde etkilenmenin en çok doğrudan yaşantı kaynağından beslendiği görülürken olumsuz yönde etkilenmenin ise en çok dolaylı yaşantı kaynağından beslendiği görülmektedir.

Dolaylı yaşantıların, ölçme ve değerlendirme boyutuna ilişkin öz-yeterliği 15 kez olumlu ve 2 kez olumsuz deneyimlerden olmak üzere 17 kez olumlu etkilediği sınıf öğretmeni adaylarının ifadelerinde görülmüştür. Dolaylı yaşantılardan olumlu yönde etkilenen ÖA18’in, “*Öğretmen alternatif ölçme değerlendirmeye önem veriyordu. Bu bana çok büyük katkı sağladı.*” ifadesi örnek verilebilir. Buna ilaveten bu yaşantıların ölçme ve değerlendirme boyutuna ilişkin öz-yeterliği 1 kez yetersiz ve 17 kez olumsuz deneyimlerden olmak üzere 18 kez olumsuz etkilediği sınıf öğretmeni adaylarının ifadelerinde görülmüştür. Dolaylı yaşantılılarından olumsuz yönde etkilenen ÖA7’nin, “*Derste her ne kadar farklı yöntemleri uygulamaya çalışsa da ölçme ve değerlendirmeye yönelik yenilik göremedim. Dönem içi eski usul yapılan sınavlarla ölçme ve değerlendirme yapıyordu.*” ifadesi örnek verilebilir.

Doğrudan yaşantıların, ölçme ve değerlendirme boyutuna ilişkin öz-yeterliği 24 kez olumlu deneyimlemelerden olumlu etkilediği sınıf öğretmeni adaylarının ifadelerinde görülmüştür. Doğrudan yaşantılardan olumlu yönde etkilenen ÖA4'ün, *“Üniversite öğretmenlerimizin rehberliğinde ölçme değerlendirme etkinlikleri hazırlamaya ve uygulamaya başlamış olmam ve olumlu geri dönütler almam beni olumlu yönde etkiledi.”* ifadesi örnek verilebilir. Hiçbir sınıf öğretmeni adayının olumsuz deneyimlemelerden ölçme ve değerlendirme boyutuna ilişkin öz-yeterliği olumlu etkilenmemiştir. Buna ilaveten ölçme ve değerlendirme boyutuna ilişkin öz-yeterliği 2 kez yetersiz ve 6 kez olumsuz deneyimlemelerden olmak üzere 8 kez olumsuz deneyimlemelerden olumsuz etkilediği sınıf öğretmeni adaylarının ifadelerinde görülmüştür. Doğrudan yaşantılardan olumsuz yönde etkilenen ÖA15'in, *“Uygulamamda çok fazla ölçme ve değerlendirme sürecine katkı sağladığımı düşünmüyorum. Sürecin kısıtlı olması konunun tam anlamıyla öğrenilip öğrenilmediğini gözlemlememde yeterli olmuyor.”* ifadesi örnek verilebilir.

Mesleğe ilişkin duyuların, ölçme ve değerlendirme boyutuna ilişkin öz-yeterliği 18 kez olumlu ve 1 kez olumsuz duyulardan olumlu etkilediği sınıf öğretmeni adaylarının ifadelerinde görülmüştür. Mesleğe ilişkin duyulardan olumlu yönde etkilenen ÖA1'in, *“Etkinlik kâğıdı hazırlamada, soru belirlemede, içerikte başarılı olduğumu duydum ve daha fazla önem vermeme ve kendime güvenmeme sağladı.”* ifadesi örnek verilebilir. Buna ilaveten bu duyuların ölçme ve değerlendirme boyutuna ilişkin öz-yeterliği 1 kez yetersiz ve 10 kez olumsuz duyulardan olmak üzere 11 kez olumsuz yönde etkilediği sınıf öğretmeni adaylarının ifadelerinde görülmüştür. Mesleğine ilişkin duyulardan olumsuz yönde etkilenen ÖA4'ün, *“Bu konuda “O sınav kâğıtlarını nasıl okuyacaksın?” , “Eve iş götüren tek meslek öğretmenlik.” gibi duyular aldım. Bu durum motivasyonumu ve öz yeterliliğimi düşürdü.”* ifadesi örnek verilebilir.

Fizyolojik ve duygusal durumların, ölçme ve değerlendirme boyutuna ilişkin öz-yeterliği 17 kez olumlu ve 2 kez olumsuz fd durumlardan olmak üzere 19 kez olumlu etkilediği sınıf öğretmeni adaylarının ifadelerinde görülmüştür. Fizyolojik ve duygusal durumlardan olumlu yönde etkilenen ÖA7'nin, *“Farklı ölçme ve değerlendirme çalışmaları yaptığımda ve işe yaradığını gördüğümde mutlu oluyorum, özgüvenim artıyor.”* ifadesi örnek verilebilir. Buna ilaveten bu durumların ölçme ve değerlendirme boyutuna ilişkin öz-yeterliği 13 kez olumsuz etkilediği sınıf öğretmeni adaylarının ifadelerinde görülmüştür. Fizyolojik ve duygusal durumlardan olumsuz yönde etkilenen ÖA22'nin, *“Öğrencilere daha çok hitap eden ölçme ve değerlendirme aracı tasarlarırken kaygı duymamdan dolayı en uygun ölçme araç gereçlerini belirleyememe sebep oldu.”* ifadesi örnek verilebilir. Hiçbir sınıf öğretmeni adayının olumlu fizyolojik ve duygusal durumlardan ölçme ve değerlendirme boyutuna ilişkin öz-yeterliği olumsuz etkilenmemiştir.

4. TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırmada ilk olarak sınıf öğretmeni adaylarının mesleki beceri yeterliklerinden öğrenme öğretme sürecini planlama boyutuna ilişkin öz-yeterlik algılarının, öz-yeterlik kaynaklarından daha çok olumlu yönde etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu olumlu etkilenmenin tamamına yakını olumlu deneyim, deneyimleme, duyum ve fizyolojik ve duygusal durumlardan kaynaklanırken çok azı ise olumsuz deneyimleme, duyum ve fizyolojik ve duygusal durumlardan kaynaklanmıştır. Olumsuz yönde etkilenen sınıf öğretmeni adaylarının tamamına yakını olumsuz deneyim, deneyimleme, duyum ve fizyolojik ve duygusal durumlardan etkilenirken geri kalanı ise olumlu deneyim ve duyulardan etkilenmiştir. Ayrıca bir sınıf öğretmeni adayı da yetersiz deneyimlemelerinden olumsuz yönde etkilenmiştir. Alan yazın incelendiğinde Şahin-Taşgın ve Hacıömeroğlu (2010) çalışmasında sınıf öğretmenlerinin planlama boyutuna ilişkin orta düzeyde bir yeterliğe sahip olduklarını, Numanoğlu ve Bayır (2009) BÖTE bölümü öğretmen adaylarının dersi planlama alt yeterliklerinin kazanılmasına ilişkin ortalamayı yüksek düzeyde bulduğu, Karaca (2004) öğretmen adaylarının planlamaya yönelik yeterlik algılarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşımlardır. Adı geçen araştırma sonuçları bu araştırmadan elde edilen sonuçları desteklemektedir. Ayrıca okul öncesi öğretmen adaylarının dersi planlama alanında yetersiz kaldıklarını bulan araştırma (Aktemur-Gürler, 2017) sonuçları ile Türkçe öğretmen adaylarının uygulanan öğretimi planlama yeterliklerine yönelik algılarının düşük olduğunu bulan araştırma (Coşkun, Gelen ve Öztürk, 2009) sonuçları bu araştırmadan elde edilen sonuç ile örtüşmemektedir. Bu farklılığın kaynağının araştırmalarda yer alan öğretmen adaylarının branşlarının farklı olmasından kaynaklı olabileceği ön görülmektedir.

Araştırmada ikinci olarak sınıf öğretmeni adaylarının mesleki beceri yeterliklerinden öğrenme ortamını hazırlama boyutuna ilişkin öz-yeterlik algılarının, öz-yeterlik kaynaklarından daha çok olumlu yönde etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu olumlu etkilenmenin tamamına yakını olumlu deneyim,

deneyimleme, duyum ve fizyolojik ve duygusal durumlardan kaynaklanmıştır. Bununla birlikte olumsuz deneyim, deneyimleme, duyum ve fizyolojik ve duygusal durumlar yaşayan sınıf öğretmeni adaylarından az bir kısmı ise olumlu yönde etkilenmiştir. Olumsuz yönde etkilenen sınıf öğretmeni adaylarının tamamı olumsuz deneyim, deneyimleme, duyum ve fizyolojik ve duygusal durumlardan etkilenmiştir. Kahyaoğlu ve Yangın (2007) ilköğretim öğretmen adaylarının mesleki öz yeterliklerine ilişkin görüşlerini aldığı araştırmalarında adayların sınıf ortamı oluşturma alanında kendilerini yeterli gördüklerini belirlemişlerdir. Kahyaoğlu ve Yangın'ın (2007) elde ettiği bu sonuç bu araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir.

Araştırmada üçüncü olarak sınıf öğretmeni adaylarının mesleki beceri yeterliklerinden öğrenme öğretme sürecini etkili bir şekilde yürütme boyutuna ilişkin öz-yeterlik algılarının, öz-yeterlik kaynaklarından daha çok olumlu yönde etkilendiği bulunmuştur. Bu olumlu etkilenmenin tamamına yakını olumlu deneyim, deneyimleme, duyum ve fizyolojik ve duygusal durumlardan kaynaklanmıştır. Bununla birlikte olumsuz deneyim, deneyimleme, duyum ve fizyolojik ve duygusal durumlar yaşayan sınıf öğretmeni adaylarından az bir kısmı da olumlu yönde etkilenmiştir. Olumsuz yönde etkilenen sınıf öğretmeni adaylarının tamamı olumsuz deneyim, deneyimleme, duyum ve fizyolojik ve duygusal durumlardan etkilenirken yalnızca bir sınıf öğretmeni adayı yetersiz deneyimlemeden etkilenmiştir. Alan yazın incelendiğinde Mutlu (2016) okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme-öğretme sürecine ilişkin öz yeterliklerinin yeterli düzeyde olduğunu, Karaca (2004), öğretmen adaylarının öğrenme-öğretme süreci yeterliklerinin yüksek düzeyde olduğunu, Taşgın ve Sönmez (2013) sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri üzerine yaptıkları çalışmada adayların öğrenme-öğretme sürecine yönelik yeterlik görüşlerinin yüksek düzeyde olduğunu, Atasoy (2010) müzik öğretmeni adaylarının öğrenme öğretme sürecine ilişkin yeterliklerinin yüksek düzeyde olduğunu ve Ünal (2015) öğretmen adaylarının öğrenme öğretme sürecine ilişkin yeterlik algılarının yeterli düzeyde olduğunu bulmuştur. Adı geçen araştırma sonuçları bu araştırmadan elde edilen sonucu desteklemektedir.

Araştırmada dördüncü olarak sınıf öğretmeni adaylarının mesleki beceri yeterliklerinden ölçme ve değerlendirme boyutuna ilişkin öz-yeterlik algılarının, öz-yeterlik kaynaklarından daha çok olumlu yönde etkilendiği bulunmuştur. Bu olumlu etkilenmenin tamamına yakını olumlu deneyim, deneyimleme, duyum ve fizyolojik ve duygusal durumlardan kaynaklanmıştır. Bununla birlikte olumsuz deneyim, duyum ve fizyolojik ve duygusal durumlar yaşayan sınıf öğretmeni adaylarından azınlığı da olumlu yönde etkilenmiştir. Olumsuz yönde etkilenen sınıf öğretmeni adaylarının tamamına yakını olumsuz deneyim, deneyimleme, duyum ve fizyolojik ve duygusal durumlardan geri kalanı ise yetersiz deneyim, deneyimleme ve duyumlardan etkilenmiştir.

Alan yazın incelendiğinde Taşgın ve Sönmez (2013), sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri üzerine yaptıkları çalışmada adayların ölçme ve değerlendirmeye yönelik görüşlerinin yüksek düzeyde olduğunu, Çakan (2004) öğretmenlerin ölçme değerlendirme uygulamaları yeterliklerinin yeterli düzeyde olduğu ve Yavuz (2011) öğretmen adaylarının ölçme değerlendirmeye yönelik yeterliklerinin oldukça yeterli düzeyde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Adı geçen araştırma sonuçları bu araştırmadan elde edilen sonucu desteklemektedir. Ayrıca Coşkun, Gelen ve Öztürk (2009) Türkçe öğretmen adayların çoğunun uygulanan öğretimi uygulama ve değerlendirme yeterliklerine yönelik algılarının yeterlik algılarının düşük olduğunu, Birgin ve Gürbüz (2008) sınıf öğretmeni adaylarının ölçme ve değerlendirmeye yönelik bilgi düzeylerini inceledikleri araştırmada adayların ölçme-değerlendirmeye yönelik öz-yeterlik algı düzeylerinin düşük olduğunu bulmuşlardır. Araştırmacıların bulmuş oldukları bu sonuçlar bu araştırmadan elde edilen sonuç ile örtüşmemektedir. Bu farklılığın nedeni olarak üniversitede alınan eğitimlerin farklı olması gösterilebilir.

Araştırma sonuçlarına genel olarak bakıldığında sınıf öğretmeni adaylarının mesleki beceri yeterliklerine ilişkin öz-yeterlik algılarının, öz-yeterlik kaynaklarından daha çok olumlu yönde etkilendiği sonucu ortaya çıkmıştır. Bu olumlu etkilenme ise daha çok doğrudan yaşantı kaynaklarından etkilendiği görülmüştür. Bandura'ya (1994) göre de güçlü bir yeterlik algısı oluşturmanın en etkili yolu doğrudan yaşantılardır. Alan yazın incelendiğinde öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine yönelik görüşlerinin yüksek/yeterli/büyük ölçüde yeterli düzeyde olduğunu ve mesleki yeterlikler bakımından kendilerini yeterli gördüklerini bulan araştırma sonuçları bu araştırmadan elde edilen sonucu destekler niteliktedir (Taşgın ve Sönmez, 2013; Arslan ve Özpınar, 2008; Karacaoğlu, 2008; Kösterelioğlu ve Akın-Kösterelioğlu, 2008; Özer ve Gelen, 2008; Kahyaoğlu ve Yangın, 2007; Akbulut, 2006; Şeker, Deniz ve Görgeç, 2005; Zararsız, 2012; Benzer, 2011; Yılmaz ve Çokluk-Bökeoğlu, 2008; Yeşilyurt, 2011, Oğuz, 2009). Araştırma sonuçlarından yola çıkılarak aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

- Sınıf öğretmeni adaylarının 4 temel kaynaktan öz-yeterlik algılarının en fazla doğrudan yaşantılar yoluyla olumlu yönde etkilendiğinden lisans düzeyinde adaylara daha fazla doğrudan yaşantı fırsatları sağlanmalıdır.
- Mikro öğretimler yapılırken öğretmen yeterliklerinin her bir boyutu dikkate alınarak değerlendirme araçları geliştirilmelidir. Bu doğrultuda öğretmen adaylarına deneyimleme fırsatları sağlanmalıdır.
- Öğretmen yetiştirme programlarında yer alan öğretim derslerinin içerikleri öğretmen yeterlikleri dikkate alınarak güncellenmelidir.
- Öğretmen yeterlikleri ile ilgili yapılmış çok fazla nitel çalışma bulunmadığından hem nitel hem nicel yöntem kullanılarak çalışmalar yapılmalıdır.
- “2017 Öğretmen Yeterlikleri”nin boyutları dikkate alınarak ölçek geliştirme çalışması yapılabilir.
- Çalışmanın sonuçları dikkate alınarak Okul Deneyimi dersinin 2018 yılında güncellenen sınıf öğretmenliği lisans programından çıkarılması durumu tekrar gözden geçirilmeli ve Öğretmenlik Uygulaması I ve II derslerinin içerikleri revize edilmelidir.

5. KAYNAKLAR

- Akbulut, E. (2006). Müzik öğretmeni adaylarının mesleklerine ilişkin öz yeterlik inançları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 24-33.
- Aktemur-Gürler, S. (2017). *Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmen yeterlilik algıları üzerine bir inceleme. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*, Başkent Üniversitesi, Ankara.
- Altunçekiç, A., Yaman, S. ve Koray, Ö. (2005). Öğretmen adaylarının öz-yeterlik inanç düzeyleri ve problem çözme becerileri üzerine bir araştırma (Kastamonu ili örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 93-102.
- Arslan, A. (2012). İlköğretim öğrencilerinin öz yeterlik inancı kaynaklarının öğrenme ve performansla ilgili öz yeterlik inancını yordama gücü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 1907-1920.
- Arslan, S. ve Özpinar, İ. (2008). Öğretmen nitelikleri: İlköğretim programlarının beklentileri ve eğitim fakültelerinin kazandırdıkları. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 2(1), 38-63.
- Atasoy, M. U. (2010). *Lisans ve tezsiz yüksek lisans öğrenimi görmekte olan müzik öğretmeni adaylarının genel öğretmenlik öz-yeterlik algılarının incelenmesi. Yayınlanmamış doktora tezi*, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Atıcı, M. (2001). Öğretmen yetkinliği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 26(26), 195-209.
- Aydın Y. C., Kondakçı U. E., Temli Y. ve Tarkin A. (2013). Adaptation of sources of self-efficacy inventory into Turkish. *Elementary Education Online*, 12(3), 749-758.
- Bandura, A. (1994). *Self-efficacy*. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], *Encyclopedia of mental health*. San Diego: Academic Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Macmillan.
- Benzer, F. (2011). *İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının analizi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Birgin, O. ve Gürbüz, R. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının ölçme ve değerlendirme konusundaki bilgi düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 163-179.
- Coşkun, E., Gelen, İ. ve Öztürk, E. P. (2009). *Türkçe öğretmeni adaylarının öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme yeterlik algıları. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(12), 140-163.
- Çakan, M. (2004). Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme uygulamaları ve yeterlik düzeyleri: İlk ve ortaöğretim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 99-114.
- Çetinkaya, R. (2007). *Türkçe öğretmeni adaylarının yeterlilik algıları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Çolak, İ., Yorulmaz, Y. İ. ve Altinkurt, Y. (2017). Öğretmen özyeterlik inancı ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 20-32.
- Güneri, B. ve Arslan, A. (2018). Öz yeterlik inancı kaynaklarını belirleme ölçeğinin ortaöğretim öğrencilerine uyarlanması. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 256-268.
- Hancock, R. D. & Algozzine, B. (2006). *Doing case study research*. New York: Teachers College Press.
- Hazır-Bıkmaz, F. (2004). Sınıf öğretmenlerinin fen öğretiminde öz yeterlilik inancı ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 161, https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/161/bikmaz.htm adresinden 19.03.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Hodges, C. B., & Murphy P. F. (2009). Sources of self- efficacy beliefs of students in a technology-intensive asynchronous college algebra course. *Internet and Higher Education*, 12, 93-97.
- Işık, A., Çiltaş, A. ve Baş, F. (2010). Öğretmen yetiştirme ve öğretmenlik mesleği. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14 (1), 53-62.
- Kahyaoğlu, M. ve Yangın, S. (2007). İlköğretim öğretmen adaylarının mesleki öz yeterliliklerine ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 73-84.
- Karabacak, K. ve Eskicumalı, A. (2015). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Route Educational and Social Science Journal*, 2(2), 389-400.
- Karaca, E. (2004). *Öğretmen adaylarının planlama ve öğretim süreci yeterliklerine ilişkin algıları*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004.
- Karacaoğlu, Ö. C. (2008). *Avrupa birliği uyum sürecinde öğretmen yeterlikleri. Yayınlanmamış doktora tezi*. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Kösterelioğlu, İ. ve Akın-Kösterelioğlu, M. (2008). Stajyer öğretmenlerin mesleki yeterliklerini kazanma düzeylerine ilişkin algıları. *Sakarya Üniversitesi Fen Edebiyat Dergisi*, 10 (2), 257-275.

- MEB (2017). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*. Ankara.
https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERI.pdf adresinden 19.03.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (3. Baskıdan Çeviri, Çeviri Editörü: S. Turan). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Miles, M. B, & Huberman, M. A. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis*. London, Sage Publication.
- Mutlu, N. (2016). *Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki yeterlilik algılarının belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yakın Doğu Üniversitesi, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti.
- Numanoğlu, G. ve Bayır, Ş. (2009). Bilgisayar öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 197-212.
- Oğuz, A. (2009). Öğretmen adaylarının öğretmen öz yeterlik inançlarının incelenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24, 281-290.
- Özdemir, S. ve Yalın, İ. H. (2003). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. 4. Baskı. Ankara: Nobel Yayın.
- Özer, B. ve Gelen, İ. (2008). Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine sahip olma düzeyleri hakkında öğretmen adayları ve öğretmenlerin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 39-55.
- Özyürek, R. (2005). Informative sources of math-related self-efficacy expectations and their relationship with math-related self-efficacy, interest, and preference. *International Journal of Psychology*, 40, 145-156.
- Redmond, B. F. (2013). Self-efficacy and social cognitive theories. Retrieved from <https://wikispaces.psu.edu/display/PSYCH484/7.+Self-Efficacy+and+Social+Cognitive+Theories>
- Resmi Gazete (1973). *Milli Eğitim Temel Kanunu*, (Tarih: 14.06.1973 ve Sayı: 14574)
<http://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/14574.pdf> adresinden 19.03.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Ruble, L. A., Usher, E. L., & McGrew J. H. (2011). Preliminary investigation of self-efficacy among teachers of students with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 26 (2), 67-74.
- Sakız, G. (2013). Başarıda anahtar kelime: Öz-yeterlik. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 185-210.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen adaylarının öğretmen yeterlilikleri açısından kendilerini değerlendirmeleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 131-140.
- Şahin-Taşgın, Ç. ve Hacıömeroğlu, Ö. (2010). Öğretmen özyeterlik inanç ölçeğinin Türkçeye uyarlanması ve sınıf öğretmeni adaylarının özyeterlik inançları. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 63-75.
- Şeker, H., Deniz, S. ve Görgeç, İ. (2005). Tezsiz yüksek lisans öğretmen adaylarının öğretmenlik yeterlikleri üzerine değerlendirmeleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 42, 237-253.
- Taşgın, A. ve Sönmez S. (2013). Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi (Öğretme ve öğrenme süreci yeterlikleri-öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme yeterlikleri). *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, 3, 80-90.
- Usher, E. L. (2009). Sources of middle school students' self efficacy in mathematics: A qualitative investigation. *American Educational Research Journal*, 46 (1). 275-314.
- Usher, E. L., & Pajares, F. (2009). Sources of self-efficacy in mathematics: A validation study. *Contemporary Educational Psychology*, 34, 89-101.
- Ünal, M. (2015). *Öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgilerinin ve öğretmenlik öz-yeterlik algılarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Warner, L. M., Schüz, B., Knittle, K. Ziegelmann, J. P., & Wurm, S. (2011). Sources of perceived self efficacy as predictors of physical activity in older adults. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 3 (2), 172-192.
- White, A. G. (2009). *Ninth and tenth grade student's mathematics self-efficacy beliefs: Te sources and relationship to teacher classroom interpersonal behaviors*. Unpublished doctoral dissertation, Department of Secondary Curriculum and Instruction, The University of Alabama.
- Yavuz, G. (2011). *Öğretmen adaylarının öğrenme öğretme süreci ve ölçme değerlendirme alanındaki yeterliklerine ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Yeşilyurt, E. (2011). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğinin genel yeterliklerine yönelik yeterlik algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 71-100.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (6. baskı) Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yılmaz, K. ve Çokluk-Bökeoğlu, Ö. (2008). İlköğretim okulu öğretmenlerinin yeterlik inançları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41, (2), 143-167.
- Yurt, E. ve Sünbül, A. M. (2014). Matematik öz-yeterlik kaynakları ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 145-157.

Zararsız, N. (2012). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının incelenmesi*.
Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Zümre Öğretmeler Kurulu Çalışmalarının Yönetim Süreçleri Temelinde İncelenmesi***Examination of the Studies of the Board of Teachers on the Basis of Management Processes*****Şenyurt YENİPİNAR¹**

Öz: Bu çalışmada, okul müdürlerinin zümre çalışmalarını yönetmede, yönetim süreçlerini uygulama durumlarını incelemek, güçlü ve zayıf yönlerini ortaya koymak ve önerilerde bulunmak amaçlanmıştır. Nitel araştırma desenindeki çalışmanın katılımcılarını okul müdürleri ve öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırma sorularının yanıtlarına ulaşabilmek için veri çeşitleme yöntemi kullanılmıştır. Okul müdürlerinin, zümre çalışmalarında yönetim süreçlerini nasıl kullandıkları müdür, öğretmen ve zümre tutanaklarına dayalı olarak incelenmiş, betimlenerek yorumlanmıştır. Veriler, 2018 yılında okulöncesi, ilkököl, ortaokul ve liselerdeki müdür ve öğretmenlerden toplanmıştır. Verilerin toplanmasında odak grup görüşmesi, yarı-yapılandırılmış görüşme ve doküman analizi teknikleri kullanılmış, veriler betimsel analiz yöntemi ile analiz edilerek sonuçlara ulaşılmıştır. Çalışma sonunda, okul müdürlerinin zümre çalışmalarını yönetmede güçlü yönleri olarak: Toplantıları planlama ve yapma, biçimsel denetim uygulama; zayıf yönleri olarak: Amaç ve hedeflerin açık ve net planlanmaması, örgütlemenin yeterli kadar yapılmaması, müdürlerin toplantılara katılmamaları ve öğretmenleri etkileyememeleri şeklinde sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına bağlı olarak zümre çalışmalarında açık ve net hedeflerin konulması, yöneticilik eğitimleri ile zümre toplantılarının yönetilmesi gerektiği düşüncesinin okul yöneticilerine verilmesi şeklinde önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar sözcükler: Nitel araştırma, zümre, zümre yönetimi, yönetim süreçleri

Abstract: This research tried to depict the use of management processes of principals in boards of teachers' studies to reveal their strengths and weaknesses and to make suggestions. Qualitative research design was used in the research. In order to reach the answers of the research questions, data triangulation method was used. The participants were principals and teachers. The data were obtained from preschool, primary, secondary and high schools in 2018. Focus group, semi structured interview and document analysis techniques were administered to collect the data. The data were analysed through descriptive analysis method. As a result of the study, it was found that the strengths of management processes in boards of teachers' studies: Planning and conducting meetings. Weaknesses, goals and targets were not planned clearly, the organization was not well-built and it seemed that teachers were not under the affect of principals. Following suggestions for the practical implications were made such as setting clear targets that may be criteria for assessment, the idea of managing of boards of teachers should be given to the principals with pre-service and in-service management trainings courses.

Keywords: Boards of teachers, management of boards, management processes, qualitative research.

EXTENDED ABSTRACT**Introduction**

Management tries to achieve the goals that cannot be reached individually by combining people's thoughts and actions. Basic management principles are planning, organizing, leading and controlling. These four basic management functions have kept their importance nowadays and constitute the necessary substructure of an effective management. According to MEB (2018a) and MEB (2018b), board of teachers (BTs) is defined as a board comprising of the teachers teaching the same course/branch. It can be regarded as the smallest organizational sub-unit at school where training services are produced. If BTs are well managed, it can make positive differences with regard to students, school and educational system. Because good management and leadership ensure powerful and effective boards. As the BTs consists of many teachers, this board should be managed according to the rules of management process. When the studies related with the research subject are reviewed in Turkish literature, it is seen that the BTs' studies neglected this aspect of the management process during the meeting of the board. It can be claimed that school principals, responsible people for school management, should use basic processes of management in BTs' studies instead of assigning the responsibility to just heads of BTs or letting it be.

The purpose of this research is to examine use of management processes of principals in BTs' studies to reveal their strengths and weaknesses and to make suggestions. For this purpose, the answers for

¹ Dr., Aksaray Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, yenipina@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-0568-876X

the following sub-problems were sought. 1- What are school principals' strengths and weaknesses with regard to planning board of teachers' studies? 2- What are school principals' strengths and weaknesses with regard to organizing board of teachers' studies? 3- What are school principals' strengths and weaknesses with regard to leading board of teachers' studies? 4- What are school principals' strengths and weaknesses with regard to controlling BTs' studies?

Method

Qualitative research design was used in the research. In order to reach the answers of the research questions, data triangulation method was used. The participants of the research consisted of the principals and teachers. The data were collected from preschool, primary, secondary and high schools in 2018. Focus group, semi structured interview and document analysis techniques were utilized to collect the data. The data were analysed through descriptive analysis method. Semi-structured interviews were implemented with the participants through face-to-face communication at the end of the interviews, they were asked to confirm the recordings. The focus group interviews with the managers, the forms obtained from the semi-structured interviews with the teachers and the documents of BTs' studies were analysed separately. While analysing the interviews of the principal's records were listened by the researcher and the speeches were transferred to Microsoft Excel program. Semi-structured interview forms were examined and evaluated by the researcher. Forster's proposed ranking was followed in the analysis of the documents of BTs' study. Accordingly, firstly: the originality of the documents received from the managers was checked, read and understood, used and analysed. Sharing interview recordings, indicating the method to determine posed questions, explaining data collection and analysis processes and conducting independent tests to prevent biasness are aspects to support consistency.

Discussion, Result and Suggestions

The planning is one of the two important processes affecting others. Principals' Strengths and. The strength of the principals is to ensure meetings. School principals have to lead by participating into planning process as one of the most important components of schools. BT's study meetings should be held in order to determine criteria of the achievement and steps and general frame work to solve problems related to student and school. Principals should ensure clear objectives which meet the needs of the school and students during the planning process. The set objectives should also be a measure of performance for teachers.

In the context with the school principals' strength for organizing BTs' studies, it is concluded that *the chairmen of the department were determined*. This is actually a work that should be done as a legal obligation, but it is also one of the factors that can be taken into account in the effectiveness of the work. Weaknesses: *Principals do not feel responsible and are not able to provide technical support to problems and principals does not take initiative on information sharing. They only hand over the responsibility to the head of BTs.*

Leading BTs meeting is one of the School principals' strengths. Principals have authority about those who do not participate in the BTs' studies and do not give importance, and that managers are close to teachers and other stakeholders. The weaknesses of the managers in the leading process as follows: The lack of belief to the necessity of BTs of the managers and teachers, principals not being able convince teachers to work together and not cooperating in improving student learning, not being rewarded of the successful teachers, not giving sanctions to those who didn't care BTs.

Supervision is the second essential element of the management process. Principals' strengths with regard to controlling BT's studies were as follows: Principals and teachers working in the same environment, to make close and continuous controlling, continuous monitoring of difference in student behaviour, having a culture of BTs studies, archiving the documents and keeping them ready for use. Principals' weaknesses with regard to controlling board of teachers' studies could be listed as: advanced controlling process; not having enough time for controlling process; not being continuous action, not arranging any actions for correcting and developing the set targets.

Based on the results obtained in the research, the following suggestions can be given to the executives. *i) Ensuring the personal participation of the managers in board of teachers' studies, setting targets for evaluation and assessment of performance for the group and teacher. ii) Principals should have an effect on the teacher appointments. iii) School administrators should be trained by the pre-service and in-service about the BTs' studies' management. iv) Ensuring that the BTs' meetings are held in accordance with the rules of the meeting; create an environment in which managers and teachers can express their thoughts; speeches and taken decisions should be recorded. v) The necessary legal arrangements should be made for educational administrators to get a scientific management understanding. Researchers can do i)*

conduct research only on written records of the BTs' study meetings and decision. *ii*) Studies on the implementation of the management processes with the head of the BTs' studies can be carried out. *iii*) It can be ensured that the information in theory is transferred to the application by conducting action research.

GİRİŞ

Yönetim, insanların düşünce ve eylemlerini birleştirerek bireysel olarak ulaşılamayacak amaç ve hedeflerin gerçekleştirilmesini sağlamaya çalışır (Bursalıoğlu, 1991; Özden, 2013). Yöneticiler, örgüt çalışanlarının faaliyetlerini planlayıp organize ederek, yönlendirerek, izleyerek görevlerini yerine getirirler. Bunu bilimsel olarak yapabilmek için karar verme, planlama, örgütlenme, yöneltme ve denetleme süreçlerini kullanırlar (Bateman ve Snell, 2016; Robbins, Deconzo, & Coulter, 2016)). Bu süreçleri etkin kullanan yöneticiler diğer alanlarda olduğu gibi eğitim kurumlarının başarısında da büyük etkiye sahiptirler. Okullarda iyi yönetim ve liderliğin öğrencilerin öğrenmelerini olumlu yönde etkileyerek onları hayata daha iyi hazırladığı kabul edilmektedir (Bush, 2009; Cemaloğlu, 2018). Robbins, Deconzo ve Coulter (2016)'a göre günümüzde yönetim süreçleri planlama, örgütlenme, yönlendirme ve denetleme olarak kullanılmaktadır.

Karar verme sürecinde birden fazla kişinin sorumluluk almasının doğru olduğunun benimsenmesi 20. yüzyılın en büyük kazanımlarındandır (Lunenburg ve Ornstein 2013). Bu bağlamda toplumsal hayatın birçok alanında etkili sonuçlara ulaşabilmek için sorumluluk birden fazla bireye verilerek amaçlara daha güvenli olarak ulaşılmaya çalışılır. Milli Eğitim Bakanlığı, eğitim öğretim süreçlerindeki doğruluk ve başarı düzeyini artırmada öğretmenlerin işbirliğinden faydalanabilmek amacıyla ders ve sınıf zümreleri oluşturmuştur. MEB Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği (MEB, 2018a) ve Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğine göre (MEB, 2018b) zümre öğretmenler kurulu: *Aynı sınıflı ya da aynı dersi/alanı okutan öğretmenlerden oluşan kurul* olarak tanımlanmaktadır. Zümrelerin amaçları ve çalışma şekilleri yukarıda ifade edilen yönetmelikler ve diğer MEB mevzuatı ile belirlenmiştir. Müdürler, öğretmen faaliyetlerini doğru noktaya odaklayacak yönetim becerisi gösterdiklerinde zümre çalışmaları etkili hale gelebilir.

Eğitim yönetiminin odağında eğitimin amaçları ve hedefleri bulunmaktadır (Bush, 2018). Bu nedenle, yöneticilerin öğretimin etkinliğini artıracak birimlere ve faaliyetlere özel bir önem vermesi gerekmektedir. Okullarda eğitim öğretim hizmeti örgütsel anlamda zümrelerde üretilir. Bu birimlerde öğretmenler planlama ve uygulama yaparak, bilgi ve becerilerini birleştirip karşılaştıkları sorunları çözerek ve sürekli değerlendirmeler yaparak istenilen özelliklerde eğitim çıktılarını oluşturmaya çalışırlar. Zümreler çeşitli deneyimlerle uzmanlığın artırıldığı, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçları ve problemlerine birlikte çözüm arandığı birimlerdir (Albez, Sezer, Akan, & Ada, 2014; Dinçer, 1994; Yazar, 2015; Robbins vd., 2016). Bu bağlamda zümrelerin etkili olarak yönetilmesi ve çalışması, okulun ve eğitim sisteminin başarısını doğrudan etkiler. Başarıyı önemseyen okul müdürleri yönetim faaliyetlerinde okuldaki zümre çalışmalarını göz önünde bulundurmalıdır.

Okullar başarılı olabilmek için diğer örgütlerde olduğu gibi sorumluluk alabilen birimler oluşturarak takım çalışması yaparlar. Çünkü takım başarısı ile bireysel davranışlar birbiri ile yakından ilişkilidir (Kruse ve Gates, 2016; O'Day, 2002). Uluslararası alanyazındaki çalışmalar, okulun ve eğitim sisteminin geliştirilmesinde en önemli faktörün öğretmenlerin bireysel ve işbirliği kapasitelerinin geliştirilmesi, okul kültürü ve ikliminin iyileştirilmesi ve öğretmenlerin aralarında bilgi paylaşımında bulunması olduğunu göstermektedir (Antinluoma1, Ilomäki1, Lahti-Nuuttila2 ve Toom, 2018; Darling-Hammond, 2015; Wolgast ve Fischer, 2017). Gelişmiş ülkelerde öğretimin kalitesini artırmak için öğretmenler arasında işbirliği, bilgi paylaşımı ve yardımlaşma gibi özellikleri temele alan mesleki öğrenme toplulukları (professional learning communities, PLCs) uygulamaları yapılmaktadır (Stoll, Bolam, McMahon, Wallace ve Thomas, 2006). PLCs uygulamaları ülkeden ülkeye değişebilmektedir (Antinluoma1 vd., 2018). Türkiye'de bu uygulamanın benzerinin zümre öğretmenler kurulları (ZÖK) olduğu kabul edilebilir (Doğan, Tatık ve Yurtseven, 2017; Eroğlu ve Özbek, 2018). Milli Eğitim Bakanlığı zümre öğretmenler kurullarında yapılması gereken çalışmaları şu şekilde belirlemiştir. Program konusunda ortak tavır oluşturma, karşılaşılan sorunlar ve çözüm yollarını belirleme, öğrenci ve çevre özelliklerini inceleme, derslerin yapılmasında izlenecek yolları belirleme, eğitim-öğretim faaliyetlerinde işbirliği ve birliktelik sağlama, yeni gelişmeler konusunda paylaşımlarda bulunma, ölçme ve değerlendirme araçları hazırlama, ortak yapılacak sınavların sayı ve niteliklerini belirleme, eğitim-öğretimin durumu ve gelişimi konularında rapor hazırlama ve ortak değerlendirmeler yapmaktır (MEB, 2018a).

Öğretmenler zümre çalışmaları yoluyla farklı bilgi, beceri, yöntem, teknik, anlayış ve uygulamaları aynı amaç ve hedeflere ulaşmada kullanarak, öğrencilerin doğru ve zenginleştirilmiş öğrenme yaşantılarını

deneyimlemelerine olanak sağlarlar. Okuldaki eğitim öğretim süreçlerinde farklı yöntemlerin kullanılması, uygulamalar sırasında farklı görüşlerin dile getirilmesi sonucunda bilgi üretimi ve kazanımının artacağı belirtilmektedir (O'Day, 2002; Reeves, 2004). Değişik uygulamalardan kaynaklanan bilgi ve deneyimlerin öğretmenler arasında paylaşılması ile farklı bakış açılarını karşılaştırma ve değerlendirme olanağı oluşacağından; öğrenme süreçlerini etkili yönetme potansiyeli gelişir (Kıvılcımlı, 1995). Öğretmenler, öğretimi planlama, uygulama, değerlendirme, yöntem ve teknikler konularında geniş bir bakış açısına sahip olacaklarından, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçları daha etkili bir şekilde karşılanabilir (Smith, 2017).

Günümüzde yönetimin temel görevlerinden birisi, çalışanların güçlü yönlerini ortaya çıkarıp işlevlerini artırırken, zayıflıkları dikkate alıp kendisini ve örgütü olumsuz olarak etkilemesini engellemektir (Özden, 2013). Okul müdürlerinin nihai amacı öğrencilerin istenilen niteliklerle donatılmış bireyler olarak yetiştirilmelerini sağlamaktır (Bush, 2018; Yıldırım, 2018). Bu amaca ulaşabilmek için öğrencileri iki veya daha fazla öğretmenin bilgi, beceri ve sorumluluğuna bırakmak daha doğru bir yaklaşımdır. Öğretmenler öğrenci öğrenmelerini geliştirmek için ortak sorumluluk alarak karşılaştıkları sorunları birlikte çözmek, etkinlikleri değişik bakış açıları ile çeşitlendirerek öğrenmeleri daha iyi sağlamak ve nihayetinde öğrenci ihtiyaçlarını karşılamak için ortak çalışma ve tartışmalar yapmalıdırlar (Darling-Hammond, 2015). Bu özelliklere sahip bir çalışma ortamı, öğretmenlerin psikolojilerini ve mutluluklarını olumlu etkileyerek üzerlerindeki baskıyı azaltacaktır. Öğretmenler, meslektaşlarından destek gördüklerine inandıklarında ve diğerlerinin onların bilgi ve tecrübelerine saygı gösterdiklerini gördüklerinde verimlilikleri artar (Koçak, Turan ve Aydoğdu, 2012). Öğretim sürecinde başarıyı sağlamanın temel koşulunun öğrencileri anlayarak onların ilgi ve ihtiyaçlarına uygun öğrenme durumlarının düzenlenmesi, uygulanması ve yönetilmesi olduğu söylenilebilir. Bir öğretmenin sınıfta bulunan bütün öğrencilerin ilgilerine, yeteneklerine, ihtiyaç ve isteklerine uygun öğrenme durumlarının oluşturulmasında yeterli olamayacağı doğaldır. Bu durumda öğretmenlerin en yakın yardımcıları meslektaşları olan zümre öğretmenleridir. Zümre öğretmenleri arasında işbirliği ve koordinasyonun oluşturulmasından sorumlu olan okul yöneticilerinin bu konuda önemli görevler üstlendiği, sorumlulukları bulunduğu kabul edilmelidir. Sonuçta okuldaki bütün çalışmaların etkili olarak yönetilmesinden ve yönlendirilmesinden sorumlu olanlar okul yöneticileridir (Yıldırım, 2018). Eğitim çıktıları üzerinde en büyük etkinin nitelikli liderler olduğu görüşü kabul görmektedir (Bush, 2018). Müdürler, öğretmenlerin birlikte çalışacakları, üretecekleri ve birbirlerinden öğrenecekleri, iyi örnekleri paylaşacakları bir ortam oluşturmalıdırlar.

Araştırma konusu ile ilgili Türkiye'de yapılan alan yazın incelemesine göre: Demirtaş ve Cömert (2006), Şahin, Maden ve Gedik (2011), Gökyer (2011), Albez vd. (2014), Güler, Altun ve Türkdoğan (2015), Karal Eyüpoğlu (2015), Alım ve Doğanay (2016), Aydın (2018), Kılcan, Çepni ve Kılınç (2018) ve Eroğlu ve Özbek (2018) çalışmalarının merkezine zümre öğretmenler kurullarını aldıkları; bu çalışmaların zümre yönetimi ile doğrudan ilgili olmadıkları görülmüştür. Sertkaya (2017)'nin *Zümre öğretmenler kurulu çalışmalarının yönetim süreçleri açısından değerlendirilmesi* başlıklı çalışmasının ise sınırlılıkları bulunmaktadır. Araştırmaların zümre çalışmaları yönetiminin dışında yoğunlaştığı görülmektedir. Bu nedenlerle bu çalışma ile zümre çalışmalarının yönetimi konusu incelenmiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, okul müdürlerinin zümre çalışmalarını yönetirken yönetim süreçlerini uygulama durumlarının derinlemesine incelenmesi, güçlü ve zayıf yönlerinin ortaya konulması, zümre öğretmenleri çalışmalarının etkililiğini artırmak için önerilerde bulunulması amaçlanmıştır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır. Okul müdürlerinin zümre çalışmalarını:

1. Planlamada
2. Örgütlemeye
3. Yönlendirmede
4. Denetlemede okul müdürü, öğretmen ve toplantı tutanaklarına göre güçlü ve zayıf yönleri nelerdir?

Araştırmanın Önemi

Değişimin barındırdığı fırsatlar iyi eğitilmiş insanlarla yakalanabileceği gibi değişimle baş edebilmede toplumların en değerli kaynağı iyi eğitimli insanlarıdır (Yüksel, 1998). Öğrenciler, potansiyelleri değerlendirilip nitelikli insanlar olarak yetiştirilirlerse hızlı değişme ve gelişme karşısında bireysel ve toplumsal avantaj olarak değerlendirilebilirler (Bessant ve Tidd, 2018). Bu noktada kritik öğelerden biri nitelikli eğitimdir. Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun, zamanın gerektirdiği özellikleri kazandırabilecek eğitimin verilmesinde, birincil işlemlerin yapıldığı zümre öğretmenler kurulu toplantılarının yönetilmesinde yönetim süreçlerinin nasıl uygulandığının belirlenmesi, zümre çalışmalarının etkililiği konusunda öneriler getirilmesi, süreçlerin yeniden düzenlenmesi, bu yolla eğitim hizmetinin doğru ve tam olarak üretilmesi ve kaynakların verimli kullanılmasına katkı sağlayabilir. Okul müdürlerinin, zümre çalışmalarını etkili yönetmeleri, öğretmenlerin mesleki kapasitelerini geliştirmelerine, öğrenciler için alternatif öğrenme-öğretme yaşantıları oluşturmalarına, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına uygun yöntem ve tekniklerin kullanılmasına, öğretimin kalitesinin iyileştirilmesine ve bu yolla okulların daha etkili hale gelmesine katkı sağlar. Müdürler, okul ve zümre yönetimlerinden sorumlu kişiler olarak; zümre çalışmalarını planlayan, örgütleyen, yönlendiren ve denetleyen görevlilerdir. Öğretmenler zümre çalışmalarının merkezinde olan, planlayan, yapan, çalışmaların yönetiminden etkilenen, etkili olarak yapılmasından sorumlu olan, zümre arkadaşları ve yöneticilerle iletişim kuran, yöneticilerin verdikleri kararlardan doğrudan etkilenen ve zümrenin amaçlarına ulaşmasında yükümlülük taşıyan yasal görevlilerdendir. (MEB, 2018a; MEB, 2018b). Zümre tutanakları her zümre toplantısında düzenlenen, toplantıya katılanları, yapılan çalışmaları, konuşulanları ve alınan kararları belirleyen kamusal dokümanlardır (Merriam, 2015; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışma, zümre öğretmen toplantılarının yönetilmesi konusuna odaklanan çalışmalara sık rastlanmaması nedeniyle alanyazında önemli bir eksikliği giderme açısından eğitim ve okul yöneticilerinin dikkatlerini zümre yönetimleri üzerine çekerek bu alandaki bilgi, beceri ve farkındalık düzeylerini artırabilir. Çalışmayı okuyan akademisyenlerin konu üzerindeki bilgi düzeylerinin artmasına bağlı olarak yapılacak araştırmalar için farkındalık oluşturabilir (Punch, 2005, s.149). Ayrıca çalışma, farklı zümre öğretmenleri tarafından incelendiğinde, zümre çalışmalarının değişkenleri üzerinde farklı ilişkiler kurulabilmesine, okuyanların bilgi ve tecrübelerinin artmasına ve bilinenleri kalıcı hale getirerek alanyazına katkı sağlayabilir (Merriam, 2015).

YÖNTEM

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışmasının iç içe geçmiş çoklu durum deseni (Tür 4) kullanılmıştır. Durum çalışması, okul gibi doğal bir çevre içinde belirli bir olayı meydana getiren ayrıntıları tanımlamak, görmek, olası açıklamaları geliştirmek ve değerlendirmek için gerçekleştirilir (Büyükoztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016; Punch, 2005: 144; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu desende araştırmaya dahil edilen her bir durum, kendi içinde alt birimlere ayrılarak çalışılabilir. Çalışmanın odağında okul müdürlerinin zümre çalışmalarında yönetim süreçlerini nasıl kullandıkları durumu bulunmaktadır. Araştırma bulgularına ulaşabilmek için veri çeşitlemesi yöntemi kullanılmıştır (Merriam, 2015; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Okul müdürlerinin zümre çalışmalarında yönetim süreçlerini nasıl kullandıkları okul müdürü, öğretmen görüşleri ve zümre tutanaklarına dayalı olarak incelenmiş, betimlenerek yorumlanmıştır. Çalışmada odak grup görüşmesi, yarı-yapılandırılmış görüşme ve doküman analizi teknikleri kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırma verileri Aksaray ilinde bulunan okulöncesi, ilkokul, ortaokul ve liselerde görevli müdür ve öğretmen görüşlerinden elde edilmiştir. Toplam yedi okul müdürü ile odak grup görüşmesi yapılarak 2016-2017 eğitim-öğretim yılında okullarında bir zümreye ait bütün zümre toplantı tutanakları (ZTT) istenmiş ve veri seti olarak kullanılmıştır. Yedi bireyden oluşan grubun etkili gruplar arasında olduğu kabul edilmektedir (Robbins vd., 2016: 86). Maksimum çeşitliliği sağlamak için zümre çalışmaları olgusu üzerinde etkili olabilecek cinsiyet, branş, eğitim düzeyi, öğretmenlikteki çalışma süresi, yaş ve çalışılan eğitim kademesi değişkenleri dikkate alınarak gönüllü olan okul müdürleri araştırmaya dahil edilmiştir. Gönüllülüğün dikkate alınmasıyla, zümre çalışmalarının yönetimine ilişkin deneyimleri paylaşmaya, öğrenme-öğretme sürecini geliştirmeye ve bilimsel çalışmalara katılmaya istekli olduklarının göstergesi olarak kabul edilmiştir. Odak grup görüşmesine katılan müdürlerin biri kadın, 6'sı erkek; hepsi (7) lisans mezunu; biri 31-35, ikisi 36-40, ikisi 41-45 ve ikisi 46-51 yaş aralığındadır. Müdürlerin biri okulöncesi, ikisi ilkokul, ikisi ortaokul ve ikisi lise kademesinde görev yapmaktadır; ikisinin 6-10 yıl, üçünün 11-15 yıl ve ikisinin 16-20 yıl çalışma süresi bulunmaktadır. Müdürlerden ikisi Türkçe, biri Fen Bilimleri, ikisi

Sosyal Bilimler, biri sınıf öğretmeni ve biri okulöncesi alanlarındandır. Okul müdürlerinden 17 adet zümre toplantı tutanağı alınmıştır. Bunlardan 7 tanesi sene başı, 7 tanesi ikinci dönem başı ve 3 tanesi sene sonu tutanağıdır. Hiçbir okul müdürü üçten fazla ZTT vermediği gibi 4 okul müdürü de sene sonu ZTT'ni vermemiştir.

Öğretmen verileri yarı-yapılandırılmış görüşmeler ile toplanmıştır. Katılımcı öğretmenler arasında çeşitliliği sağlamak amacıyla cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, çalışma süresi, branş ve çalışılan eğitim kademesi değişkenleri dikkate alınarak gönüllü olanlar araştırmaya dahil edilmiştir. 2018 Mart-Haziran döneminde Aksaray ilindeki köy, ilçe ve şehir merkezindeki okullarda görevli öğretmenler katılımcı olmuştur. Öğretmenlerin 15'i kadın, 11'i erkek; 1'i lisans tamamlama, 22'si lisans ve 3'ü lisansüstü eğitimi almıştır. Öğretmenlerin 6'sı 26-30 yıl, 5'i 31-35 yıl, 9'u 36-40 yıl, 2'si 41-45 yıl, 3'ü 46-50 yıl ve 1'i 51-55 yıl arası yaşa sahiptir. Okulöncesinden 3, ilkokullardan 7, ortaokullardan 9 ve liselerden 7 öğretmen çalışmaya katılmıştır. Öğretmenlerden 3'ünün 1-5 yıl, 6'sının 6-10 yıl, 9'unun 11-15 yıl, 6'sının 16-20 yıl, 1'inin 21-25 yıl ve 1'inin 26-30 yıl çalışma süresi bulunmaktadır. 4'ü Türkçe, 2'si özel eğitim, 3'ü fen bilimleri, 4'ü sosyal bilimler, 2'si İngilizce, 6'sı sınıf öğretmeni, 3'ü okulöncesi ve 2'si rehberlik alanındandır. Katılımcıların değişkelere göre dağılımının gerçek durumu yansıttığı söylenilebilir.

Verilerin Toplanması

Araştırmada veriler odak grup görüşmesi ve yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılarak; ZTT'leri incelenerek toplanmıştır. Odak grup görüşmesi ve yarı-yapılandırılmış görüşmelerdeki temaların belirlenmesinde alan yazında yönetimin temel süreçleri olduğu belirtilen *planlama, örgütleme, yöneltme ve kontrol* esas alınmıştır (Bateman ve Snell, 2016; Robbins vd., 2016). Müdür ve öğretmenlerden yukardaki süreçlerin zümre yönetiminde nasıl uygulandığını, güçlü ve zayıf kategorilerine ayırarak belirtmeleri istenmiştir. Güçlü ve zayıf yönler belirlenip analiz edilerek varolan durum kısaca özetlenebilir (Betz, 2010: 274). Bu yönlerin belirlenmesi, durum tespiti, güçlük ve sınırlamaların aşılması ve potansiyelin değerlendirilmesinde önemli bir adımdır (Dinçer, 1994). Faaliyetlerin düzeltilmesi ve yeni çalışmalarda başarı şansının artırılmasında etkili olabilir (Eren, 2000). Odak grup görüşmelerinde katılımcılar birbirlerinin düşüncelerinden faydalandıkları için yeni ve farklı bakış açıları ortaya çıkabilmektedir (Çokluk, Yılmaz ve Oğuz, 2011).

Odak grup görüşmesi ve yarı-yapılandırılmış görüşmeler öncesinde araştırmacı tarafından alanyazından faydalanılarak her iki görüşmede kullanılmak üzere sorular geliştirilmiştir. Geliştirilen sorular ikişer yönetici ve öğretmene yöneltilmiş ve doktorasını eğitim yönetimi alanında yapmış iki akademisyene gösterilerek onların görüşlerinden de yararlanılarak düzenlenmiş, kapsam ve dil geçerlikleri sağlanmıştır. Bu çalışmaların sonunda zümre çalışmalarında yönetim süreçlerinin nasıl uygulandığını belirleyebilmek için okul müdürü ve öğretmenlere şu soruların sorulmasına karar verilmiştir: (1) Zümre çalışmalarını planlama sürecinde güçlü yönleriniz nelerdir? (2) Zümre çalışmalarını planlama sürecinde zayıf yönleriniz nelerdir? (3) Zümre çalışmalarını örgütleme sürecinde güçlü yönleriniz nelerdir? (4) Zümre çalışmalarını örgütleme sürecinde zayıf yönleriniz nelerdir? (5) Zümre çalışmalarını yöneltme sürecinde güçlü yönleriniz nelerdir? (6) Zümre çalışmalarını yöneltme sürecinde zayıf yönleriniz nelerdir? (7) Zümre çalışmalarını denetleme sürecinde güçlü yönleriniz nelerdir? (8) Zümre çalışmalarını denetleme sürecinde zayıf yönleriniz nelerdir?

Okul müdürleri ile odak grup görüşmesi 19 Nisan 2018 tarihinde Aksaray Öğretmen Evindeki bir salonda gerçekleştirilmiş ve yaklaşık 90 dakika sürmüştür. Sorular grupta bulunanların tamamına yönelik olarak sorulmuş, görüş belirtmek isteyen katılımcılara söz hakkı verilmiştir. Tekrar konuşmak isteyenlere imkân sağlanırken; katılımcıların tamamından görüş alınmaya çalışılmıştır. Araştırmacı yaptığı açıklamalar ve sorduğu sorular ile olguya yönelmeyi ve derinleşmeyi sağlamaya çalışmıştır. Katılımcılara, görüşmenin ses kayıt cihazına kaydedilerek araştırmada kullanılacağı bilgisi görüşme başlangıcında verilerek izinleri alınmıştır. Katılımcı okul müdürlerinden, zümre toplantı tutanaklarının araştırmada kullanılabilmesi için izinleri sözlü olarak alınmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 225)

Yarı-yapılandırılmış görüşmeler öğretmenlerin belirledikleri mekânlarda yüz yüze gerçekleştirilerek 2018 Haziran döneminde tamamlanmıştır. Öğretmenlere, yarı-yapılandırılmış görüşme formunda yer alan açık uçlu sorular yöneltilmiştir. Bu sorular, okul müdürlerine sorulan ve nasıl hazırlandığı yukarıda açıklanan soruların anlatım olarak öğretmenlere uyarlanmış halidir. Süreçte araştırmacı soruları sormuş verilen cevapları anında yazılı olarak kaydetmiştir. Görüşme sonunda kayıtlar katılımcılara teyit ettirilmiştir. Bir görüşme 30-40 dakika sürmüştür. Görüşme sürecinde Yıldırım ve Şimşek (2013) tarafından belirtilen etkileşim, esneklik ve sonda yollarından faydalanılmıştır. Soruları akışa göre sıralama,

konuşma tarzında sorma, teşvik etme ve geri bildirimde bulunma, süreci kontrol etme ve yansız-empatik olma ilkeleri uygulanmıştır.

Sınırlılıklar

Okul müdürlerinden alınan Zümre Toplantı Tutanakları araştırmacıya verilenlerle sınırlıdır. Katılımcı müdürlere, ZTT'lerinin yasal zorunluluk gereği bir öğretim yılında en az üç tane olması gerektiği (sene başı, sene ortası ve sene sonu) belirtilerek bunların tamamını istenmiş, üçten az sayıda getirenlere durum hatırlatılmış ancak üç tane ZTT veren sadece 4 okul müdürü olmuştur. Zümre toplantıları zorunluluk dışında gerekli olduğunda üçten fazla da yapılabilir. Ancak yasal zorunluluk sayısı dışında ZTT veren müdür olmamıştır.

Verilerin Analizi

Okul müdürleri ile yapılan odak grup görüşme kayıtları, öğretmenlerle yapılan yarı-yapılandırılmış görüşme formları ve zümre toplantı tutanakları ayrı ayrı analiz edilmiştir. Araştırmacı analizlere geçmeden önce verileri sistematik olarak düzenlenmek, Microsoft Excel Programına kaydetmek ve analiz etmek için bir form üretmiştir. Bu formda zümre yönetimi tema başlıkları olarak alan yazından *planlama, örgütleme, yöneltme ve denetleme* süreçleri belirlenmiştir. *Güçlü ve zayıf* yönler başlıkları altındaki ifadeler kodları göstermektedir. Odak grup görüşme kayıtları çözümlenirken, kayıtlar araştırmacı tarafından tekrar tekrar dinlenmiş, konuşulanlar üretilen formdaki yerlerine uygun olarak Microsoft Excel programına yazılarak aktarılmıştır. Aktarma yapılırken görüşmedeki her okul müdürüne (M1-M7) şeklinde kodlar verilmiştir. Ses kaydının çözümlenmesinde 'seçici dinleme' yapılarak zümre yönetim süreçlerine ilişkin ifadeler tespit edilmiş, araştırma konusu ile ilgisiz olanlar dikkate alınmamıştır. Araştırmacı aktarma sırasında çalışmanın sonraki aşamalarında kullanmak üzere konuşmalarla ilgili notlar almıştır (Punch, 2005).

Öğretmenlerle yapılan yarı-yapılandırılmış görüşme formlarının Microsoft Excel programına aktarılmasında odak grup görüşmelerinde kullanılan form kullanılmıştır. Yarı-yapılandırılmış görüşme formları (Ö1-Ö26) şeklinde kodlanmış, formlardaki bilgiler incelenip karşılaştırma ve değerlendirmeler yapılarak yönetim süreçlerinin (planlama, örgütleme, yöneltme ve denetleme) güçlü ve zayıf yönleri kapsamına girme durumlarına göre kaydedilmiştir. Bu süreçte de sonuç ve önerilere gitmede başlangıç olabilecek düşüncelere ilişkin notlar alınmıştır.

ZTT'lerinin analizinde Forster'ın önerdiği sıralama takip edilmiştir (Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2013). Buna göre ilk olarak, müdürlerden alınan ZTT'lerinin orijinaliği kontrol edilmiş, okunarak anlaşılmaya çalışılmış, analiz edilerek kullanılmıştır. Veriler analiz edilirken tutanaklar öncelikle alındıkları okullara göre (T1-T7) şeklinde kodlanmış, bir öğretim yılında okuldaki zümre tutanağı sayısı birden fazla olacağı için derinlemesine kodlama yapmak için alfabenin küçük harfleri kullanılarak kodlama (T1a, T1b, T1c...) şeklinde yapılmıştır. Kodlamaların yapılması ve her okuldan elde edilen tutanakların kendi içlerinde kronolojik olarak sıralanmasından sonra toplam 17 ZTT üzerinde betimsel analiz işlemi yapılmıştır. Bunun için ZTT'leri incelenmiş ve temel olarak üç bölümden oluştukları görülmüştür (toplantı gündemi, görüşme kayıtları ve alınan kararlar). Bu bölümler araştırmacı tarafından tek tek incelenerek *planlama, örgütleme, yöneltme ve denetleme* süreçlerine girdiği düşünülen kayıtlar güçlü ve zayıf kategorilerine ayrılarak Microsoft Excel programına yazılı olarak aktarılmıştır. Bu şekilde düzenlenen veriler diğer yöntemlerle toplanan verilerle karşılaştırılarak desteklemek, açıklamak ve alternatif bakış açıları getirmek amacıyla kullanılmıştır. Araştırmacı bu süreçte de gerekli notları anında almıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Gecerlik ve Güvenirlik

Nitel çalışmalarda geçerlik ve güvenilirlik karşılığında inandırıcılık ve tutarlılık kullanılmaktadır. Bu çalışmada inanırılık ve tutarlık için veri çeşitlemesi yöntemi kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 218). Araştırmacının eğitim sisteminde müdür yetkili öğretmen, müdür yardımcısı, müdür ve müfettiş olarak çalışması, il ve ilçe geneli zümre toplantılarında bulunması, zümre toplantıları düzenlemesi, tutanakları incelemesi inanırılığın temel ilkelerinden olan ortama uzun süreli katılım ölçütünü karşılamaktadır. Verilerin yazılı olarak sürekli ulaşılır hale getirilmesi, farklı görüşme tekniklerinin aşamalı kullanılması, görüşmelerde katılımcı çeşitliliğinin sağlanması, katılımcı teyidi ve farklı görüşlerin ortaya çıkmasıyla doğrudan alıntılara yer verilmesi inandırıcılığı desteklemektedir. Yöneltilen soruları belirleme yönteminin açıkça ortaya konması, veri toplama ve analiz süreçlerinin açıklanması, yanlılığı önleyici çözümler yapılmış olması, çözümlerinin eğitim yönetimi alanında doktora olan ve öğretmenlik yapan iki akademisyene incelenmesi ise tutarlılığı destekleyici yönlerdir. Bunlara ek olarak amaçlı örnekleme, katılımcılar hakkında bilgi, görüşme ortamlarının betimlenmesi inandırıcılığı ve tutarlılığı desteklemektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 299-308).

BULGULAR

Bu bölümde yönetim süreçlerinin zümre çalışmalarında nasıl uygulandığına ilişkin odak grup görüşmesi, yarı-yapılandırılmış görüşme ve ZTT'lerinin incelenmesinden elde edilen veriler alt problemlere göre analiz edilerek tablolar halinde gösterilmiştir.

Zümre Çalışmalarında Planlamaya Yönelik Bulgular

Planlama zümre çalışmalarının başarısı ya da başarısızlığı üzerinde diğer süreçlerden daha yoğun bir etkiye sahiptir. Müdürler zümre çalışmalarının planlanmasından genel olarak bahsederek yapılmasını sağladıklarını belirtmektedirler. Tablo1'de zümre çalışmalarının planlanması ile ilgili görüş ve tespitlere yer verilmiştir.

Tablo 1. Zümre çalışmalarının planlanması ile ilgili görüşler ve tespitler

	Güçlü	Zayıf
Müdür	<ul style="list-style-type: none"> • Çalışmaların planlanması. • Hedef belirleme ve kontrol etme. • Zümre başkanlarının belirlenmesi. 	<ul style="list-style-type: none"> • Öğretmenler arasında iş birliği sağlayamama.
Öğretmen	<ul style="list-style-type: none"> • Çalışmaların planlanması. • Çalışmalara öğretmen katılımlarının sağlanması. • Yasal düzenleme ve değişikliklerin öğretmenlere iletilmesi. 	<ul style="list-style-type: none"> • Müdürlerin çalışmalara katılmamaları. • Karar alınması gereken yerlerde kararsız kalınması. • Çalışmaların öğretmenlerin sorumluluğuna bırakılması. • Sorunların çözümü için özgün planlama yapılmaması. • Öğrenci problemlerinin çözümünde öğretmenler arasında iletişim ve iş birliğinin sağlanamaması. • Öğretmen görüşleri dinlenmeden uygulanabilir olmayan kararlar alınması. • Okul kaynak ve araç-gereç kullanımlarının etkili olarak yapılmaması.
Zümre Toplantı Tutanaqları	<ul style="list-style-type: none"> • ZTT'lerin onaylanması. • En az üç tane (sene başı, ortası ve sonu) zümre toplantısı yapılması. • Zümrelerle ilgili değişiklik ve yeniliklerin toplantılarda konuşulması. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sadece yasal yükümlülük gereği olan toplantıların yapılması. • Sene sonu ZTT'lerinin okullarda bulunmaması. • ZTT'lerinde müdür görüşlerinin bulunmaması. • Hedeflerin genel ifadeler şeklinde olması; açık ve belirgin hedeflerin konulmaması.

Bu konuda M1, *müdür sene başında zümre içinde ve diğer zümreler arasında işbirliğini sağlamak; öğrenci ve okul başarısına katkıda bulunmak amacıyla çalışmaların planlamasını yapar.* M4, *zümre öğretmenler kurulunun toplanma tarihini sene başında belirlerim* demektedir. Müdürler genel olarak zümre çalışmalarında zayıf yönlerinin olmadığını belirtmekle birlikte M4 kodlu müdür, *zayıf yönümüz okulumuzdaki öğretmenlerin müfredatı birbirleriyle uyumlu şekilde bitirmemesi olarak söylenebilir* demektedir. Müdürler, zümre çalışmalarının planlanması konusunda kendilerinde zayıflık görmeyip öğretmenlerde zayıf yönlerin olduğunu belirtse de yönetsel anlamda belirttikleri zayıflıklar aynı zamanda kendi zayıf yönleri olarak yorumlanabilir. Çünkü onlar okulun amaçlarını gerçekleştirmesinden sorumlu kişiler olarak her türlü girdinin olumsuzluklarını gidermekle görevlidirler.

Zümre çalışmalarının yönetiminde planlama ile ilgili olarak öğretmenler, toplantıların planlanmasında ve yapılmasında, öğretmenlerin toplantıya katılımlarının sağlanmasında, yeni düzenlemelerin öğretmenlere iletilmesinde müdürlerin güçlü olduklarını belirtmektedirler. Bununla ilgili olarak Ö7, *zümre çalışmalarının zamanında ve tam tarihinde eksiksiz olarak yapılmasını ister.* Ö20, *zümre toplantılarında öğretmenlerin hazır olmasını sağlar.* Ö24, *zümre çalışmaları yönetmelikler doğrultusunda ve zamanında yapılır* demektedir. Bu temadaki zayıflıklar olarak; müdürlerin değişikliklere kapalı olmaları, okuldaki işlerin ve kaynak kullanım planlamasının zümre çalışmalarını desteklemede etkili olacak şekilde yapılamaması, öğretmen görüşleri dinlenmeden uygulanabilirliği olmayan kararların alınması, karar alınması gereken yerlerde kararsız kalınması belirtmektedirler. Ö5, *ders dağılımlarını öğretmenlerin yeteneklerine göre yapmamak. Laboratuvar kullanımlarını zümrelere göre paylaşmamak.* Ö6, *zümrede alınan kararların uygulanabilir olmaması.* Ö9, *planlama yaparken öğretmenlerin fikrini almaması ve*

hedeflerin yazılı olarak belirtilmemesi. Ö10, karara bağlaması gereken birtakım konuların açık uçlu bırakması şeklinde görüşlerini belirtmektedir.

Araştırmaya katılanlar (okul müdürü ve öğretmenler), öğretmenlerin program konusunda eş zamanlı gitmediklerini, bazı öğretmenlerin gelişimleri yeterli olmadığından eğitim teknolojilerine uyum sağlayamadıklarını belirtmektedirler. Ancak; bu durumun zümre tutanaklarına yansımadağı görülmektedir (T1-T7). Bu bağlamdan müdür ve öğretmenlerin zihinlerinde bulunan bazı sorunların zümre tutanaklarına tam olarak yansımadağı anlaşılabilir. Kurumsal yönetim için kayıtların gerçekliği yansıtma durumu oldukça önemlidir. Değişme ve gelişmeleri başlatma yollarından birinin yönetimle ilgili kayıtların analizi ve değerlendirilmesi sonucunda olduğu düşünülürse; zümre toplantılarının toplantı yönetimine uygun olarak yapılması, katılan herkese eşit ve özgür söz hakkı verilmesi; toplantılarda söylenenlerin tutanaklara aktarılmasının önemli olduğu ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlerden bazıları, müdürlerin toplantılara katılmaksızın zümre çalışmalarını planlamaya çalıştıklarını, genelde mevzuat gereği yapılması gereken çalışmaların planlanmasında iyi olduklarını, planlama yoluyla başarıyı arttırmaya yönelik üstün bir yönlerinin olmadığını belirtmişlerdir. Ö1 kodlu öğretmen, *müdür bey öğretmenlerin birlikte planlama yapmalarını sağlamaya çalışıyor. Kendisi katılmıyor* şeklinde açıklama yapmaktadır. Başka bir öğretmen, *zümre çalışmalarının zamanında eksiksiz olarak yapılmasını istediğinden bunların planlanmasında çok iyidir* (Ö4). *Çalışmaların tarihini zaman kaybetmeden belirleyin ve idareye teslim edin* (Ö26) şeklindedir. ZTT'lerinin incelenmesinden *okul müdürlerinin planlama konusunda kayıtlı söylemleri bulunmadığı görülmüştür* (T1-T7). Bu durum öğretmenlerin, müdürlerin toplantılara katılmayarak yapılmasını sağladığı yönündeki görüşlerini destekler yöndedir.

Zümre Çalışmalarında Örgütlemeye Yönelik Bulgular

Okul müdürlerinin zümre çalışmalarının örgütlenmesine, öğretmenleri çalışmaya isteklendirme ve harekete geçirme yönünden baktıkları görülmektedir. Tablo 2'de, zümre çalışmalarının örgütlenmesine ilişkin görüş ve tespitlere yer verilmiştir.

Tablo 2. Zümre çalışmalarının örgütlenmesi ile ilgili görüşler ve tespitler

	Güçlü	Zayıf
Müdür	<ul style="list-style-type: none"> • Öğretmenleri çalışmaya isteklendirme ve harekete geçirme. • İletişim kanallarını açık tutabilme. 	-
Öğretmen	<ul style="list-style-type: none"> • Gerekli donanımı sağlama. • Çalışmalar hakkında bilgi alma. • Öğretmen katılımını sağlama. 	<ul style="list-style-type: none"> • Zümre çalışmalarının önemi konusunda yeterli bilince sahip olmama. • Görevlerin belirlenmesi ve dağıtılmasının uygun olmaması. • Teknik destek sağlanamaması. • İşlerin bazı kişilerin üzerine yıkılması; iş birliğinin sağlanamaması. • Zümre çalışmalarının önemi anlaşılmadığından yasal yükümlülükten kurtulmak için şeklen yapılması, çalışmaların asıl amaçlarına ilgisiz kalınması. • Çalışmalara liderlik yapılamaması.
Zümre Toplantı Tutanakları	<ul style="list-style-type: none"> • Toplantı gündemlerinin oluşturulması. • Zümre başkanlarının belirlenmesi. • Zümre toplantı tutanaklarının onaylanması ve arşivlenmesi. 	<ul style="list-style-type: none"> • Zümrede yapılacak işler, işlerin dağıtımı ve nasıl yapılacağı konusunda müdürlerin kayıtlı söylemlerinin bulunmaması. • Başarı standartlarının belirlenmemesi. • İletişimin nasıl yapılacağı konusunda müdürlerin kayıtlı söyleminin bulunmaması. • Zümre üyelerinin iletişimi, bilgi paylaşımı ve eğitimi konusunda müdürlerin kayıtlı söyleminin bulunmaması.

Bu konuda M5 kodlu müdür, *öğretmenleri harekete geçirebilmek bu noktada çok önemlidir. Onlarla sıkı ilişkiler geliştirmek gerekiyor. Motivasyonu arttırdığınız zaman çalışmaların çok daha kolay ilerleyeceğini söyleyebiliriz* derken; M3 kodlu müdür, *güçlü yönlerimiz katılımcılar arasındaki iş birliği ve çalışma isteği uyandırabilme, iletişim kanallarını açık tutabilmek empati kurabilmek moral ve motivasyonu*

arttırıcı etkinliklerin düzenlenmesinde yapıcı rol üstlenmektedir demektir. Zümre amaçlarının gerçekleştirilmesi için yapılacak işler ve bu işleri yapacak öğretmenlerin belirlenmesi, görev dağılımlarının yapılması, işlerin nasıl yapılacağına kılavuzluk edecek ilkelerin belirlenmesi konularında müdürler görüş belirtmemektedirler.

Öğretmenlerden bazıları müdürlerin örgütlemeye başarılı olduklarını belirtirken bazıları başarısız olduklarını söylemektedirler. Ö11 kodlu öğretmen, *gerekli teknik donanımı sağlar*; Ö20, *örgütleme yönü iyi*; Ö26, *örgütleme konusunda yeteneklidir. Birlikte hareket etmeyi bilir* şeklinde görüşlerini belirtmektedirler. Bazı öğretmenler ise zümre çalışmalarının örgütlenmesinde okul müdürlerinin görevleri belirlemede ve dağıtmada, gerekli teknik desteği sağlamada zayıf oldukları görüşündedirler. Ö1, *zümre ile ilgili işleri sadece zümre başkanına yıkmaya çalışır*; Ö2, *bir proje ya da etkinlik varsa sadece bir öğretmene yükler*; Ö12, *zümre üyelerinin yapacağı görevleri en uygun şekilde belirlememektedir*; Ö13, *görevleri ve görevlendirmeleri uygun şekilde yapmamakta, zümre çalışmaları için gerekli olan bilimsel ve teknik yeterlikleri sağlayamamaktadır* demektir. Öğretmenlerden bazıları ise zümrelerin örgütlenmesi konusunda yeterli bilincin olmadığını belirtmektedirler. Ö10, *zümre çalışmalarının amaç değil araç olduğu bilinci oluşturulamamaktadır*. Ö19, *zümre çalışmaları sırasında oluşan birtakım yoğunluklar nedeniyle ilgisiz kalınmaktadır* şeklinde görüşlerini belirtmektedir.

Zümre tutanaklarının incelenmesinden müdürlerin zümre toplantılarını inceleyerek onayladığını gösteren imzaları olmakla birlikte çalışmalara bizzat katıldıklarını, söz alarak konuştuklarını, gösteren kayıtlar bulunmamaktadır. Zümre başkanlarının belirlendiği görülmektedir. Bu durum örgütleme açısından olumlu bir durumdur. Ancak; tutanaklarda zümre içinde yapılacak işlerin belirlenmesi, yetki ve sorumlulukların dağıtılması, görevlendirmelerin yapılması, öğretmenlere rehberlik edilmesi konularında faaliyette bulunulduğu konusunda kayıt bulunmamaktadır (T1-T7).

Verilerin birlikte değerlendirildiğinde: Okul müdürlerin örgütleme konusunda çalışmaları olmakla birlikte bunların öğretmenler tarafından tamamıyla algılanmadığı ve toplantı dokümanlarına yansıtılmadığı görülmektedir. Müdürlerin zümre çalışmalarının örgütlenmesinde yer, zaman ve araç-gereç sağlamada başarılı olduğu söylenebilir. Çalışmaların sadece yasal sorumluluktan kurtulmak için yapılıyor olması, yapılacak işlerin ve görevlendirmelerin tam anlamıyla yapılmaması, öğretmenlere rehberlik yapılmaması örgütleme sürecinin zayıflıkları konusunda ortaya çıkan bulgulardır.

Zümre Çalışmalarında Yöneltmeye Yönelik Bulgular

Okul müdürleri, yönetsel yetkiye sahip olmayı, zümre çalışmaları için araç-gereç ve ortam sağlamayı, zümre başkanlarını yetkin öğretmenler arasından seçmeyi yöneltme sürecindeki güçlü yönleri olarak belirtmektedirler. Tablo 3'te zümre çalışmalarının yöneltmesine ilişkin görüş ve tespitlere yer verilmiştir.

Tablo 3. Zümre çalışmalarının yöneltmesi ile ilgili görüşler ve tespitler

	Güçlü	Zayıf
Müdür	<ul style="list-style-type: none">Yönetsel yetki olması.Çalışmalar için mekân, araç-gereç ve ortam sağlanması.Zümre başkanlarının yetkin öğretmenler arasından seçilmesi.	<ul style="list-style-type: none">Derslerin ilgili olduğu bilim alanlarında yeterli olunmaması.Zümre toplantılarının hepsine katılmaması.Uzun süreli teftiş yapılmaması.Öğretmenleri birlikte çalışmaya ve öğrenci öğrenmeleri konusunda konuşmaya teşvik edilmemesi.Öğretmelerin doyuma ulaşması nedeniyle çalışmaya gönüllü olmamaları.Müdürlük görevinin kanunla belirlenmemesi nedeniyle müdürlerin kendilerini yetkisiz ve güvencesiz hissetmeleri.
Öğretmen	<ul style="list-style-type: none">Müdürlerin kararları etkileyebilmeleri.Toplantılara katılmayanlar için önlem alınması.Müdürlerin eğitim paydaşlarına yakın olmaları.	<ul style="list-style-type: none">Müdürlerin zümre çalışmalarını önemsememeleri.Müdürlerin liderlik yapamamaları.İyi örneklerin ödüllendirilmemesi.Çalışmalara gereken önemi göstermeyen öğretmenler için tedbir alınmaması.Zümre içinde ve zümreler arasında iş birliğinin sağlanamaması.

• -

- Müdürlerin çalışmaların seyri konusunda görüşlerini belirttiğine dair kayıt bulunmaması.
- Başarı durumları ile ilgili ifadelerin belirsizliği (oran ya da rakam verilmemektedir).
- Değişim ve gelişim konusunda müdürlerin kayıtlı söylemlerinin bulunmaması.
- Başarılı olan öğretmenlerin teşvik edilip edilmediği konusunda kayıt bulunmaması.
- Başarısız olanlar ve uygulanan yaptırımlar konusunda kayıt bulunmaması.

Bu konuda M2, *koordinasyon içinde belirli planlar dahilinde işin yürütmesini pratik olarak sağlıyoruz*. M3, *öğretmenler arasındaki koordinasyonu sağlamak, belirtilen hedeflere ulaşmak için gerekli fiziki ortamı ve araç gereçleri temin etmek görevimiz*. M4, *zümre başkanlarını genelde zümreleri yönetebilecek öğretmenlerden seçiyoruz* demektedir. Müdürler zayıf yönleri olarak; bir bilim alanından gelmeleri nedeniyle derslerin hepsinde yeterli olamamalarını, bütün zümre toplantılarına katılamamalarını, öğretmenleri birlikte çalışmaya ve öğrenci öğrenmeleri konusunda konuşmaya teşvik edememelerini, öğretmenlerin doyuma ulaşması nedeniyle çalışmaya gönüllü olmamalarını ve müdürlük görevinin kanunla belirlenmemesi nedeniyle kendilerini yetkisiz ve güvencesiz hissetmeleri olduğunu söylemektedirler. Bu konuda M4, *son dönemlerde alınan kararlar neticesinde daha zayıf bir müdürü profili ortaya çıktı* demektedir. Bu düşüncelerin: Okul müdürlüğü görevinin yasalarla tanımlanmadan atama ve görevden alma işlemlerinin idari kararlarla yapılmasından kaynaklandığı değerlendirilmektedir. M6, *her bir zümrenin toplantılarına katılamıyorum. Öğretmenleri birlikte çalışma konusunda teşvik edemiyorum. Yaşlarından dolayı meslekte doygunluk yaşıyorlar. Öğretmenlerimiz zümre sorunlarını çözebilmek için mesai saatleri dışında çalışma konusunda çok az gönüllü oluyorlar*. M7, *sınıfı ve öğretmeni değerlendirmek için kısa aralıklarla uzun süreli teftiş yapamamak eksik yönlerimden, yöneltme sürecinde de teftiş eksikliğinden dolayı zaafılar yaşıyabiliyorum* demektedir.

Öğretmenler, müdürlerin kararları etkileyebilmelerini, toplantılara katılmayanlar için önlem almalarını yöneticilerin bu temadaki güçlü yönleri olarak belirtmişlerdir. Ö6, *karar süreçlerine bizzat katılması, çalışmaların zamanında yapılması için motive etmesi, çalışmalara katılmayanlar için tedbir alması, üyelerin uyum içinde çalışmalarını sağlaması güçlü yönleridir*. Ö17, *öğretmenlerin motive edilmesi ve zümre çalışmalarının amaç değil başarı için araç olduğu vurgusunun yapılması sürecin daha sağlıklı işlenmesini sağlamıştır* diyerek müdürlerin zümre çalışmalarına katılmalarının önemini belirtmiştir. Ö23, *zümre çalışmalarını yöneten okul müdürünün okuldaki öğrencileri tanıyor olması, eğitimin içinden geliyor olması ve eğitim-öğretimdeki yenilikleri biliyor olması yöneltmede başarı sağlar* demektedir. Öğretmenler bu temada zayıflık olarak müdürlerin zümre çalışmalarını önemsememelerini, liderlik yapamamalarını, örnek olamamalarını, iyi örnekleri ödüllendirememelerini, iletişim sağlayamamalarını, çalışmalara gereken önemi göstermeyen öğretmenler için tedbir alamamalarını göstermektedirler. Ö3, *okuldaki zümreler arasında bağlantı kurulmaması, okul, bölge, ilçe ve il zümrelerinin birbirlerinden haberli ve uyum içinde çalışmalarının sağlanamaması*. Ö6, *zümre çalışmalarında başarılı olanlara ödüllendirme yapılmaması, üyelerinin birbirinden kopuk olması, çalışmaların etkinleştirilmesi için eğitim faaliyetlerinin yetersiz olmasıdır*. Ö7, *müdürün zümre çalışmalarına katılmaması, çalışmaları etkinleştirmek için eğitim faaliyetleri düzenlememesidir*. Ö9, *ödüllendirme yapmaması, alınan kararların uygulamaya geçirilmemesi, çalışmalara gereken önemi vermemesi*. Ö20, *zümre çalışmaları için eğitici faaliyetler düzenlememesi* şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir.

Zümre toplantı ve karar tutanakları üzerinde yapılan incelemede: Zümre başkanlarının belirlendiği, müdürlerin görüşlerini belirttiğine dair kayıt bulunmadığı, ZTT'lerinde başarı durumları ile ilgili belirsiz ifadeler bulunduğu (başarı konusunda oran ya da rakam verilmemektedir), ZTT'lerinde başarılı olan öğrenci ya da öğretmenlerin teşvik edilip edilmediği konusunda kayıt bulunmadığı, çalışmalara gereken önemi ve desteği vermeyen öğretmenlerle ilgili herhangi bir görüşün bulunmadığı görülmektedir (T1-T7).

Veriler birlikte değerlendirildiğinde zümre çalışmalarını yöneltme sürecinde müdürlerin, toplantıları planlama, toplantı tutanaklarını imzalama, zümre başkanlarının seçimi, zümre çalışmaları için fiziki ortam sağlama konularında başarılı oldukları söylenebilir. Müdürlerin, yasal olarak kendilerini yetkisiz hissetmeleri, bütün derslerde yeterli olmamaları, zümre toplantılarına katılamamaları, zümreler içinde ve arasında iş birliği sağlayamamaları güçsüz yönleri olarak ortaya çıkmaktadır. Bu verilerden hareketle müdürlerin zümre toplantılarına katılmasının öğretmenler tarafından önemsendiği, bu durumun zümre çalışmalarının etkinleştirilmesinde önemli bir etken olarak değerlendirilebileceği söylenilebilir.

Zümre Çalışmalarında Denetlemeye Yönelik Bulgular

Denetleme, kurumun amaçlar doğrultusunda çalışmasını sağlayan ve bir arada tutan yönetimin asli süreçlerinden birisidir (Robbins vd., 2016). Okul yöneticilerin bu süreci doğru ve etkili olarak işletmeleri zümre çalışmaları ve okulun başarısı için kritik önemdedir. Tablo 4’te zümre çalışmalarının denetlenmesine ilişkin görüş ve tespitlere yer verilmiştir.

Tablo 4. Zümre çalışmalarının denetlenmesi ile ilgili görüş ve tespitler

	Güçlü	Zayıf
Müdür	<ul style="list-style-type: none"> Müdür ve öğretmen çalışma ortamlarının aynı olması. Yakından ve sürekli denetim yapılabilmesi. Öğrencilerin gözlemlenebilmesi. e-müfredat sisteminin başlatılması. 	<ul style="list-style-type: none"> Çalışmalarda başarısız olanlar konusunda idari işlem yapılmaması. Zümre sayısının fazla olması ve iş yükü nedeniyle denetim için yeterli zamanın ayrılamaması.
Öğretmen	<ul style="list-style-type: none"> Toplantıların zamanında yapılması. Zümre evrakının kontrol edilerek eksikliklerin tamamlanması. Hedeflere ulaşıp ulaşılmadığının müdürler tarafından sorulması. 	<ul style="list-style-type: none"> Başarı hedeflerinin belirlenmemesi. Sürecin izlenmemesi. Dönem ve yılsonunda hedeflere ulaşıp ulaşılmadığının belirlenmemesi. Müdürlerin kendi alanları dışındaki zümrelerle ilgilenmemeleri.
Zümre Toplantı Tutanaqları	<ul style="list-style-type: none"> Müdür ve öğretmenlerin toplantıların yapılması gerektiği hususundaki dikkatleri. Zümre evrakının kullanıma hazır olarak bulundurulması. 	<ul style="list-style-type: none"> Müdürlerin ileri bildirimli denetim ile ilgili kayıtlı söylemlerinin bulunmaması. Müdürlerin kontrolün nasıl yapılacağı konusunda kayıtlı söylemlerinin bulunmaması. Müdürlerin çalışmaların gidişatı konusunda kayıtlı söylemlerinin bulunmaması. Müdürlerin sene ortası ve sonundaki toplantılarda dönemlik başarı durumları konusunda kayıtlı söylemlerinin bulunmaması. Düzeltilmesi ya da tamamlanması gereken durumlar ile ilgili müdürler, zümre başkanları ya da öğretmenler tarafından belirtilen kayıt bulunmaması.

Araştırmaya katılan okul müdürleri denetleme sürecindeki güçlü yönleri olarak: Öğretmenlerle aynı ortamda çalışmalarını, yakından ve sürekli denetim yapabilmelerini, öğrencilerin durumlarını gözlemleyebilmelerini, e-müfredat sisteminin başlatılmasını görmekte-dirler. Bu konuda M2, *denetim şimdi bizim için daha da kolaylaştı. E-müfredat sistemine bütün faaliyetler giriliyor. Denetim daha da kolaylaşıyor. E-müfredat sisteminin devreye girmesi denetleme gücümüzü artırıyor.* M3, *öğretmenler sürekli yakınımızda olduğundan kimin başarılı kimin başarısız olduğunu biliyoruz. Her öğretmenin ne yaptığını gözlemleye biliyoruz. Ona göre bir yaklaşımımız oluyor. İşini aksatan, zayıf olan öğretmenleri daha sıkı takip ediyoruz.* M7, *öğretmenin konuşmasından hal ve hareketlerinden veya dışarıdan gelen bir veli'nin isteğinden, öğrencinin durumundan takip ediyoruz, sürekli okuldayız demektir.* Müdürler bu temada zayıf yön olarak, çalışmalarda başarısız olan öğretmenler hakkında yaptırım uygulanmamasını, zümre sayısının fazla olması ve iş yükü nedeniyle denetim için yeterli zamanı ayıramamalarını belirtmektedirler. Bu konuda M2, *herşeyi soruşturmaya dökmek istemiyorum. Maalesef bazı öğretmenler iyi niyeti suiistimal ediyor. İyi niyetim benim zayıf yönümdür. Öğretmen işini yapmıyorsa gereğini yapmak gerekir ama yapmıyoruz.* M5, *izleme noktasında sınıf sayısının çokluğundan dolayı yetersiz kalabiliyorum. Her birini en ince ayrıntısına kadar denetlemekte güçlük çekebiliyorum.* M6, *başarısız zümrelerde yönetsel bir işlem yapmıyoruz demektir.*

Öğretmenler, zümre çalışmalarının denetiminde yöneticilerin güçlü yönleri olarak: Evrakın kontrol edilerek eksikliklerin tamamlanmasını, toplantıların zamanında yapılmasını ve hedeflere ulaşıp ulaşılmadığının sorulması olduğunu belirtmektedirler. Bu konuda Ö12, *zümre çalışmaları müdürümüz tarafından kontrol edilip değerlendirilmektedir. Eksik bir şey varsa bize duyurulmaktadır.* Ö15, *toplantı tutanaklarını okuyup inceliyor ve hatalı yerleri düzelttiriyor.* Ö23, *yönetimden anlaşılan sadece denetim kısmı bu nedenle evrakları zamanında isteyerek kontrol etmede çok başarılılar. Yoğunlaşılan kısım burası.* Ö25, *evrak kontrolünün somut tarafları olduğu için daha iyi yapılıyor. Zümre tutanaklarının zamanında teslim edilip edilmemesinde çok hassaslar.* Ö26, *evrak takibinden ileri geçmez demektir. Müdürlerin*

zümre denetimindeki zayıf yönleri olarak: Hedef belirlenmemesi, sürecin izlenmemesi, dönem ve yılsonunda hedeflere ulaşıp ulaşılmadığının değerlendirilmemesi, kendi alanı dışındaki zümrelerle ilgilenilmemesi belirtilmektedir. Bu konuda Ö6, *zümre çalışmalarının başarılı ya da başarısızlığını belirleyecek ölçütleri açıklamama. Süreci izleyerek bilgi almama, yönlendirmelerde bulunmama. Planlanan hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını tespit etmeme.* Ö10, *kendi branşı dışındaki zümreleri bilgisi yeterli olmadığı için sadece organize ediyor. Diğer çalışmalardan çok bir şey anlamıyor.* Ö11, *zümre çalışmalarının yapılma sürecini izlememesi başarısız yönüdür.* Ö18, *süreci sürekli izleyememe, yönlendirememe ve düzenlemelerde bulunmama.* Ö20, *planlanan amaçlara erişilip erişilmediğini tespit etmeme.* Ö24, *takibini yapmaması, yetersiz iletişim sorunu olması, yeteri kadar izleme yapmıyor olması* demektedir.

ZTT'lerinin denetim süreci teması kapsamında incelenmesi sonucunda: Müdürlerin, zümre denetimlerinin nasıl yapılacağı konusunda kayıtlı söylemlerinin olmadığı, çalışmaların gidişatı konusunda kayıtlı değerlendirmelerin bulunmadığı, sene ortasındaki toplantılarda yıllık başarı durumu konusunda kayıtlı söylemlerin bulunmadığı, sene sonu toplantılarında çalışmaların durumu (etkili ya da etkisiz olup olmadığı) konularında kayıt bulunmadığı, düzeltilmesi ya da eksikliğin giderilmesi gereken durumlar ile ilgili müdürler, zümre başkanları ya da öğretmenler tarafından belirtilen bir kayıt bulunmadığı görülmektedir (T1-T7).

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırmanın amacı okul müdürlerinin zümre çalışmalarında yönetim süreçlerini kullanma durumlarını inceleyerek, zümre yönetiminin güçlü ve zayıf yönlerini ortaya koymak, çalışmaların etkililiğini artırmak için önerilerde bulunmaktır. Araştırmada ulaşılan sonuçlara göre müdürlerin zümre çalışmalarında *en az üç toplantı planlamaları, toplantılara öğretmen katılımını sağlamaları, değişiklik ve yenilikleri toplantılarda paylaşmaları ve ZTT'lerini onaylamaları* planlama sürecinin güçlü yönleridir. Bu durum; müdürlerde, zümre çalışmalarını planlama konusunda temel anlayışın bulunduğu şeklinde kabul edilebilir. Varolan unsurların geliştirilmesi, eksikliklerin tamamlanması ile süreç daha etkili hale getirilebilir. Yönetimde planlamanın diğer süreçlerin tümünü kapsamayı ve etkilemesi nedeni ile en önemli süreç olduğu kabul edilmektedir (Bateman ve Snell, 2016). Bu sürecin doğru ve gereklerine uygun olarak yürütülmesi zümre yönetimi ve okul başarısını doğrudan etkileyecektir.

Planlama sürecinin zayıf yönleri, *zümre hedeflerin genel ifadeler şeklinde olması, açık ve belirgin olmaması, öğrencilerin özgün sorunlarını çözme amaçlı planlama yapılmaması* olarak belirlenmiştir. Robbins vd., (2016) planlamanın temelini açık ve özgün amaçlar belirleyerek çalışmalara yön vermek olduğu belirtmektedir. Bu ilkelere uyulmadığında planlama yapılmamış sayılabilir. Araştırma verilerinden zümre çalışmalarının *bilinçli ve gerçekçi olarak yapılmadığı sonucu çıkmaktadır.* Bu durum zümre yönetiminin bilinçli olarak yapılmadığı şeklinde yorumlanabilir. Öğretimin uygulanmasına ilişkin kararların alındığı, öğrenci öğrenmelerini geliştirecek ve kalitesini artıracak etkinliklerin belirlendiği bu çalışmaların bilinçli olarak yönetilmemesi eğitimin amaçlarına ulaşmada önemli bir unsurdan istenilen faydanın sağlanamadığı şeklinde değerlendirilebilir. Bunlara ek olarak planlama sürecinde zayıflık olarak ortaya çıkan *yasal yükümlülük gereği olan toplantıların yapılması ile yetinilmesi, müdürlerin toplantılara katılmamaları* sonuçları da planlama çalışmalarının bilinçli ve gerçekçi olarak yapılmadığını destekler niteliktedir. Bu sonuçlar, Şahin, Maden ve Gedik (2011)'in bu toplantıların öğretmenlere verilen bir görevi tamamlamaktan başka bir şey olmadığı, öğretmenlere eziyet etmek için düzenlendiği; Alım ve Doğanay (2016)'ın zümrelerde işbirliği çalışmalarının daha çok zümre toplantılarıyla sınırlı kaldığı; Aydın (2018)'in ...katılımcıların bazıları ZÖK'lerin etkili olmadığını düşünmektedir. Kılcan, Çepni ve Kılınç (2018)'in öğretmenlere göre zümre çalışmalarının etkili olmadığı, prosedürden oluştuğu sonuçlarıyla aynı yöndedir. Eroğlu ve Özbek (2018), Güler, Altun ve Türkdoğan da (2015) çalışmalarında benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Bu durumda okullardaki zümre çalışmalarının eğitim öğretime katkı sağlamayan; yasal yükümlüğü ortadan kaldırmak için yapılan çalışmalar olarak algılandığı anlaşılmaktadır. Zümre çalışmalarından beklenen verimin alınabilmesi için öncelikle bu anlayışın değiştirilmesi gerekir. Yönetici ve öğretmenler yaptıkları çalışmaların amaçlara katkı sağlayacağına inanırlarsa çaba sarf edebilirler. Bu anlamda okullarda eğitimsel amaçlara katkı sağlayabilecek zümre çalışmalarının yapılabilmesi için uygun bir ortam ve kültür oluşturulmalıdır. Bu değişimi başlatması gerekenlerde müdürlerdir. Horton ve Martin (2013) planlama ve uygulamada yöneticilerin zümre çalışmalarını yakından izleyerek amaçlar doğrultusunda yönlendirme yapmalarının önemli olduğunu belirtmektedirler. Müdürler, öğretmenler arasında yarışmacı kültür yerine; güven, paylaşma, işbirliği, birlikte öğrenme ve gelişmeyi önceleyen ve öğrencilerin faydasına olan sonuçları üretecek kültür ve iklimi oluşturmaya çalışmalıdırlar (Darling-

Hammond ve Richardson, 2009). Sadece zümreleri oluşturarak, toplantıların zamanında yapılıp yapılmadığını kontrol etmek, çalışmalara katılmadan yapılması gerekenlerin şekli olarak gerçekleşmesini sağlamaya çalışmak günümüzün etkili yönetici davranışlarına uygun değildir. Müdürlerin görevi zümreleri oluşturarak yükümlülüklerden kurtulmak değil; çalışmaların etkili olmasını sağlayıp okulun başarısına katkıda bulunması için profesyonel yönetici davranışları sergilemektir. Bu davranışlar; zümre toplantılarına katılarak dönemlik ve yıllık hedeflerin belirlenmesine katkı vermek, eğitim-öğretim sürecinde yapılan çalışmaları sürekli izleyerek faaliyetlerin amaçlar (planlamalar) doğrultusunda olmasını sağlamaktır. Bu şekilde bir yönetim ve çalışma kültürü oluşturulursa zümre çalışmalarında başarı sağlanabilir.

Zümre çalışmalarının örgütlenmesinde güçlü yönler olarak: *Zümre başkanlarının belirlenmesi, ZTT'lerinin onaylanarak arşivlenmesi ve toplantılara öğretmen katılımının sağlanması* sonuçlarına varılmıştır. Bu çalışmalar gerçekte yasal zorunluluk olarak yapılması gereken işlemler olmakla birlikte çalışmaların etkili olmasında dikkate alınabilecek unsurlardır (MEB, 2018). Zayıflık olarak: *İşlerin zümre başkanlarına ya da öğretmenlerin sorumluluğuna bırakılması, problemlerin nasıl çözüleceği konusunda teknik destek verememe, başarı standartlarının belirlenmemesi ve zümre üyelerinin iletişimi, bilgi paylaşımı konularında müdürlerin kayıtlı söylemlerinin bulunmaması* belirlenmiştir. Bu durumlar örgütlenme açısından değerlendirildiğinde: müdürlerin örgütlenme sürecinde yapılması gerekenleri yapamadıkları, zümrelerde yönetsel anlamda örgütlenme sürecinden bahsedilemeyeceği; çalışmaların mevzuattan kaynaklanan yükümlüğü kaldırmak amacıyla yapıldığı söylenilebilir. Bu sonuç Sertkaya (2016)'nın ulaştığı *örgütlemenin yüksek düzeyde gerçekleştiği* sonucu ile farklılaşmaktadır. Bunun nedeni nitel ve nicel yöntem farklılaşması olabilir. Zümrelerde örgütlemenin gerektiği gibi yapılamaması öğretmenlerin sınıfta kendi başlarına bırakılması anlamına gelebilir. Bu durumda: Öğretmenlerin, her öğrenciye göre farklılaşabilen problemleri çözüp onların ilgi ve ihtiyaçlarına cevap vererek; 21. Yüzyıl becerileri ile donatabileceklerini düşünmek oldukça zorlaşmaktadır. Eğitimsel başarıyı sağlamada okulun kritik üretim birimleri olan zümrelerin örgütlenme sürecinin bilimsel anlayışa, süreçlere, tekniklere uygun olarak örgütlenmesi ve işletilmesi gerekir. Bu şekilde bir örgütlenmeyi sağlamak ve uygulamak için okul müdürlerinin yöneticilik eğitimi almasının önemi ortaya çıkmaktadır. Zaman ve kaynak israfını telafi etmenin çok zor olduğu günümüz dünyasında geleneksel deneme yanılma yöntemleri ile okulları yöneterek çağın gerektirdiği niteliklere sahip bireyler yetiştirmenin zor; hatta imkânsız olduğu söylenilebilir.

Yöneltme sürecinde güçlü yönler olarak: *zümre çalışmalarına katılmayanlar ve önem vermeyenler konusunda müdürlerin yetkilerinin olması, öğretmenlere ve diğer paydaşlara yakın olmaları ve sürekli izleyebilmeleri* sonuçlarına varılmıştır. Yetkinin olması ve uygun şekilde kullanılabilmesi çalışmaların yürütülmesinde müdürleri güçlendiren bir durumdur. Yanlış kullanılması öğretmenlerde isteksizliğe neden olabilir. Bu nedenle müdürler yetkilerini zümreleri yönlendirmede kullanabilmelidirler. Müdürlerin eğitim paydaşlarına yakın hatta aynı ortamları paylaşıyor olmaları yönlendirme için oldukça önemlidir. Bu durum kullanılarak eksiklikler tespit edilip zaman ve kaynak israfı olmadan yeni düzenleme ve yönlendirmeler yapılabilir. Yöneltme sürecinde zayıflıklar olarak: *Müdür ve öğretmenlerin zümre çalışmalarının gerekliliği konusunda yeterli inanca sahip olmamaları, öğretmenlerin birlikte çalışmaya ve öğrenci öğrenmelerini geliştirme konusunda işbirliğine ikna edilememesi, müdürlerin öğretmenlere zümre çalışmaları konusunda liderlik yapamamaları, örnek olamamaları, çalışkan öğretmenlerin ödüllendirilmemesi, çalışmalara gerekli önemi vermeyenler için yaptırım uygulanmaması* sonuçları ortaya çıkmıştır. Bu sonuç Albez vd. (2014)'nin okul yöneticilerinin zümre çalışmalarında *bazen* düzeyinde etkili olduğu sonucu ile aynı yöndedir. Sertkaya (2016) çalışmasında zümrelerde yöneltme sürecinin yüksek düzeyde uygulandığı sonucuna varmakla birlikte bu sürecin uygulanması diğer süreçlere göre daha düşüktür. Gerçekte yönlendirme sürecinde ortaya çıkan zayıflıkların zümre çalışmalarının etkili olamamasındaki temel nedenlerden olduğu söylenilebilir. Antinluoma1 vd. (2018)'ne göre: Zümre çalışmalarında müdürlerin güçlü desteği ve yönlendirmesi çok önemlidir. Bu destek ve yönlendirme sağlanmadan etkili bir zümre çalışması yapmak güçleşmektedir. Müdür ve öğretmenlerin bu çalışmaların eğitimin amaçlarına ulaşmada etkili olacağına inanmamaları; formalitenin yerine getirilmesi olarak bakmaları temel sorun olabilir. Bu durum alanyazın tarafından da desteklenmektedir (Alım ve Doğanay, 2016; Eroğlu ve Özbek, 2018; Güler vd., 2015; Kılcan vd., 2018; Sertkaya, 2016; Şahin vd., 2011). Okul müdürleri, zümre yönetim tarzlarını oluştururken biçimsel işlemlerin yerine getirilip getirilmediğine odaklanmaktansa; çalışma amaçlarına, öğretme yaşantıları sonucunda edinilen bilgi ve tecrübelerin paylaşılıp paylaşılmadığına, öğretmenlerin öğretme kapasitelerinin gelişip gelişmediğine, işbirliği ve paylaşma kültürünün oluşup oluşmadığına, öğrenci öğrenmelerinin gelişimine ve bu konuları geliştirmek için müdürlerin neler yapmaları gerektiği gibi konularda düşünmelidirler (Horton ve Martin, 2013; Johnson ve Johnson, 2005). Yöneticilerin, zümre çalışmalarının eğitimsel amaçlara ulaşmada önemli bir araç olduğunu benimseyerek liderlik yapması yöneltme süreci için kritik önemdedir (Bellibaş, Bulut ve Gedik,

2017). Bunu yapabilmek için öncelikle müdürlerin çalışmaların amaçları ve nasıl yapılması gerektiği konusunda açık bir bilince, inanca ve olumlu duygulara sahip olması gerekir. Bunun tersine; yasal yükümlülüklerden kurtulmak için çalışmaları denetleyen müdürlerin etkili olmasını beklemek olası değildir. Müdürler, zümre çalışmalarını yapılması zorunlu yasal faaliyetler olmaktan çıkarıp, yetenek ve potansiyelin rahatça ortaya konabileceği, yeni deneyimlerin edinilebileceği iklimi oluşturmalarıdır. Bunun için müdürler zümre kararlarına katılım sağlarken; öğretmenlerin okul yönetimine ilgili oldukları alanlarda katılmalarına dikkat etmelidirler. Yönetimsel etkililik ve birimlerin verimliliği bu şekilde sağlanabilir (Göze, 1989). Robbins, Decenzo ve Coulter (2016)'a göre örgütlerin sürekliliklerini sağlamada önemli unsurlardan birisi bilgi üretme ve paylaşma kültürüne sahip olmalarıdır. Zümre üyeleri birbirlerinden ve yaptıklarından öğrenerek öğretme kapasitelerini geliştirebilirler (Senge, 1993; 19). Öğretmenler birlikte çalışma ve sorun çözme anlayışına sahip olduklarında deneyimlerinden edindikleri bilgileri meslektaşları ile paylaşarak mesleki bilginin üretimi, yayılması, okullarının başarısı ve etkililiklerinde önemli bir unsur olabilirler. Müdürler, öğretmenleri öğretim süreçlerinde edindikleri işlevsel bilgileri meslektaşları ile paylaşma ve öğrenci sorunları üzerinde konuşabilme konularında etkilemeli ve desteklemelidir.

Yönetimin sürecinin temel unsurlarından olan denetleme sürecinin güçlü yönleri olarak: *Müdür ve öğretmenlerin aynı ortamda çalışmaları nedeniyle denetimin yakından ve sürekli yapılabilmesi, öğrenci davranışlarındaki değişim ve farklılığın sürekli izlenebilmesi, zümre toplantısı yapma kültürünün olması, zümre evrakının arşivlenmesi ve kullanıma hazır halde bulundurulması* sonuçlarına ulaşılmıştır. Müdür ve öğretmenlerin aynı ortamda çalışmaları nedeniyle denetimin yakından ve sürekli yapılabilmesi, öğrenci davranışlarındaki değişim ve farklılığın sürekli izlenebilmesi zümre yönetim sürecinde güçlü, olumlu bir etki yapabilir. Etkili bir müdür bu unsuru eğitim-öğretimin başarısını artırmada kaldıraç olarak kullanabilir. Zümrelerde alınan kararlar ve bunların sınıflardaki sonuçları anında gözlemlenip farkına varılabileceğinden doğru ve etkili kararlara varılıp varılmadığı, uygulamaların etkin olarak yapılıp yapılmadığı konusunda değerlendirmeler yapılabilir. Öğrenme-öğretme süreçlerine müdahale edilerek yönlendirmeler zaman geçirmeden etkin ve verimli olarak yapılabilir. Denetleme sürecinin zayıf yönleri konusunda; *ileri bildirimli denetim yapılmaması, müdürlerin zümre çalışmaları için yeterli zaman ayırmamaları, çalışmalara önem vermeyenler ya da başarısız olanlar ile ilgili yaptırım uygulanmaması, süreç denetimi yapılmaması, dönemlik ve yıllık hedeflere ulaşıp ulaşılmadığının kontrol edilerek düzeltici ve geliştirici önlemlerin alınmaması* sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu sonuçlar Eroğlu ve Özbek (2018)'in zümre çalışmalarında en az ölçme ve değerlendirme konularının incelendiği bulgusunu destekler niteliktedir. Öğretmenlerden bazıları müdürlerin denetim işini çok iyi yaptıklarını söylemektedirler. Buradaki denetimin, toplantıların yapılmasını sağlamak ve evrakı kontrol etmek olduğu anlaşılmaktadır. Sertkaya (2016) benzer sonuçlara ulaşmıştır. Ancak; bu şekildeki bir denetimin zümre çalışmalarının etkililiğine katkı sağlamayacağı açıktır. Bunun yerine müdür, öğretim sürecinde oluşabilecek hataları öğretmenlere önceden hatırlatarak dikkatlerini çekmelidir. Yöneticilerin zümre denetimlerine yeterince zaman ayırmamaları ve süreç denetimi yapmamaları; yönetim bilgilerinin eksikliği ile açıklanabilir. Denetleme sürecinin geçerli ve etkili uygulanabilmesi için okul yöneticilerinin yönetim bilgi ve becerilerinin geliştirilmesini sağlayacak yasal düzenlemeler yapılarak müdürler hizmet öncesinde ve içinde yetiştirilmelidir. Hedeflere ulaşıp ulaşılmadığının kontrol edilerek düzeltici ve geliştirici önlemlerin alınmaması, çalışmalara önem vermeyenler ya da başarısız olanlar ile ilgili yaptırım uygulanmaması denetim sürecinin gereklerinin yerine getirilmediğinin göstergeleridir. Bu durum denetimin esasına uygun olmadığı gibi öğretmenlerin motivasyonlarını da olumsuz olarak etkileyebilir. Müdürler planlanan hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını kontrol ederek durumu belirlemeli, değerlendirme ve düzeltme işlemleri yaparak olumlu ve olumsuz sonuçlara neden olanlarla ilgili yetkilerini kullanarak yaptırımlarda bulunmalıdırlar. Kontrol süreci bu şekilde işletilerek yönetime olumlu katkı vermesi sağlanmış olur.

Araştırmada ulaşılan sonuçlara dayalı olarak uygulamada görevli olanlara şu önerilerde bulunulabilir. (1) Zümrelerin yönetilmesi düşüncesi okul müdürlerine yöneticilik eğitimleri ile verilmelidir. (2) Zümre toplantılarına müdürlerin bizzat katılmaları sağlanarak; zümre ve öğretmen başarısı için değerlendirmede standart olabilecek açık ve net hedeflerin konulması sağlanmalıdır. (3) Müdürlerin zümre öğretmenlerini yönlendirmede etkili olmalarını sağlamak için okul müdürlerinin öğretmen atamalarında belirli oranda etkili olmaları sağlanmalıdır. (4) Zümre çalışmalarında süreç denetimi yapılması yoluyla müdahalede bulunularak hedeflerden sapmalar engellenmelidir. (5) Zümre toplantılarının toplantı kurallarına uygun yapılması sağlanarak, yönetici ve öğretmenlerin bütün düşüncelerini rahatlıkla ifade edebilecekleri tartışma ortamları sağlanmalı, konuşulan konuların ve alınan kararlar tutanaklara

kaydedilmelidir. (6) Öğretmenlerin zümrelerde belirlenen hedeflere ulaşp ulaşmama durumları değerlendirilerek olumlu ve olumsuz yaptırımlarda bulunulmalıdır.

Araştırmacılar, (1) sadece zümre toplantı ve karar tutanaklarını derinlemesine inceleyen araştırmalar yapabilirler. (2) Zümre başkanları ile zümre yönetim süreçleri konusunda çalışma yapılarak zümre yönetimin etkinleştirilmesi için yapılması gerekenler konusunda alan zenginleştirilebilir. (3) Eylem araştırmaları yapılarak teoride bulunan bilgilerin uygulamaya aktarılması sağlanabilir.

Teşekkür

Bu çalışmada odak-grup görüşmesi ve yarı-yapılandırılmış görüşmelere katılarak araştırmanın gerçekleştirilmesine destek olan yönetici ve öğretmenlere; çalışmanın olgunlaştırılmasında yapıcı önerileriyle destek olan hakemlere teşekkür ederiz.

KAYNAKLAR

- Albez, C., Sezer, Ş., Akan, D., & Ada, Ş. (2014). İlköğretim okullarında zümre öğretmenler kurulu çalışmalarının etkililiği üzerine bir inceleme. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, 7, 4-19
- Alım, M., & Doğanay, G. (2016). Coğrafya öğretiminde zümreler arası işbirliğinin önemi ve ortak konuların analizi. *Eastern Geographical Review*, 20(35), 1-16.
- Antinluoma1, M., Ilomäki1, L., Lahti-Nuuttila2, P., & Toom, A. (2018). Schools as Professional Learning Communities. *Journal of Education and Learning; Vol. 7(5)*, 76-91.
- Aydın, F. (2018). Coğrafya dersi zümre toplantılarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Eastern Geographical Review*, 23(40), 75-86.
- Bateman, T. S., ve Snell, S. A. (2016). *Yönetim* (Çev. S. Besler ve C. Erbil). Ankara, Nobel.
- BelliBaş, M. S., Bulut, O. ve Gedik, S. (2017). Investigating professional learning communities in Turkish schools: the effects of contextual factors. *Professional Development in Education*, 43(3), 353-374, <http://dx.doi.org/10.1080/19415257.2016.1182937>.
- Bessant, J. ve Tidd, J. (2018). *İnovasyon ve girişimcilik* (Çev. E. Arslan). Ankara, Nobel.
- Betz, F. (2010). *Yönetim stratejisi stratejik yönetim ve enformasyon teknolojisi*. (Çev. Ü. Şensoy). Ankara: Sistem.
- Bursalıoğlu, Z. (1991). *Eğitim yönetiminde teori ve uygulama*. Ankara, Pegem.
- Bush, T. (2018). *Eğitim liderliği ve yönetim kuramları* (Çev. R. Sarpkaya). Ankara: Pegem.
- Bush, T. (2009). Leadership development and school improvement: contemporary issues in leadership development. *Educational Review*, 61(4) 375-389, DOI: 10.1080/00131910903403956.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara, Pegem.
- Cemaloğlu, N. (2018). Yönetim sihirli değnek. 8 Nisan 2018 tarihinde <http://www.kamudanhaber.net/guncel/yonetim-sihirli-degnek-h367197.html> adresinden erişildi.
- Çokluk, Ö., Yılmaz, K., & Oguz, E. (2011). A qualitative interview method: Focus group interview. *The Journal of Theoretical Educational Science (JTES)*, 4(1), 95-107.
- Darling-Hammond, L., & Snyder, J. (2015). Professional capacity and accountability: An introduction. *Education Policy Analysis Archives*, 23(14). Retrieved from <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.2005>.
- Darling-Hammond, L., & Richardson, N. (2009). Teacher Learning: What Matters? *Educational leadership* 66(5), 46-53.
- Demirtaş, H. ve Cömert, M. (2006). Zümre öğretmenler kurulu toplantılarının etkililiğinin öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi (Malatya ili örneği). *Eurasian Journal of Educational Research*, 25, 96-108.
- Diñçer, Ö. (1994). *Stratejik yönetim ve işletme politikası*. İstanbul, İz Yayıncılık.
- Doğan, S., Tatık, R. Ş. ve Yurtseven, N. (2017). Professional learning communities assessment: adaptation, internal validity, and multidimensional model testing in Turkish context. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 17(4), 1203-1229.
- Eren, R. (2001) *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. Ankara: Beta.
- Eroğlu, M., & Özbek, R. (2018). Zümre öğretmenler kurulu toplantılarının mesleki gelişim bağlamında incelenmesi. *Researcher Social Science Studies*, 6(3), 255-271. <https://doi.org/10.18301/rss.727>
- Güler, M., Altun, T., & Türkdoğan, A. (2015). Investigating the views of Mathematics teachers on the effectiveness of branch teachers' committee meeting. *Elementary Education Online İlköğretim Online*, 14(142), 395-406. <https://doi.org/10.17051/io.2015.30323>
- Göksoy, S. ve Yenipınar, Ş. (2015). Öğretmenlerin okul zümre öğretmenler kurullarına ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim*, 44(205), 26-42.
- Gökyer, N. (2011). İlköğretim okulu zümre öğretmenler kurulu toplantılarının gerçekleşme düzeyi. Elazığ: *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 127-148.
- Göze, A. (1989). *Siyasal düşünceler ve yönetimler*. İstanbul, Beta.
- Güler, M., Altun, T., & Türkdoğan, A. (2015). Investigating the Views of Mathematics Teachers on the Effectiveness of Branch Teachers' Committee Meeting. *Elementary Education Online İlköğretim Online*, 14(142), 395-406. <https://doi.org/10.17051/io.2015.30323>
- Horton, J, & Martin, B. N. (2013) The role of the district administration within Professional Learning Communities, *International Journal of Leadership in Education*, 16(1), 55-70, DOI: 10.1080/13603124.2012.671366.
- Johnson, D. W. ve Johnson, R. T. (2005). New developments in social interdependence theory. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 131(4), 285-358.
- Karal-Eyüpoğlu, I. S (2015). Eğitim bölgesi fizik öğretmenleri zümre başkanları kurulunun etkinliği. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 6 (3), 1-27.

- Kılcan, B., Çepni, O., & Kılınç, A. Ç. (2018). Examining Social Studies Teachers 'Views on Branch Teachers', 6(4), 143–153. <https://doi.org/10.11114/jets.v6i4.3029>
- Kıvılcımlı, H. (1995). *Diyalektik nedir?* İstanbul: Diyalogik Yayınları.
- Koçak, E., Turan, S. ve Aydoğdu, E. (2012). Öğretmenlerin yetki devri, otonomi ve hesap verebilirliklerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 3(5), 117-148.
- Kruse, S., D. ve Gates, G. S. (2016). Leading professional learning communities: applying a high reliability organization perspective. Proceedings of the Multidisciplinary Academic Conference, 27-28 May 2016 içinde (p38-45). Prague: MAC Prague Consulting Ltd.
- Lunenburg, F. C. ve Ornstein, A. C. (2013). *Eğitim yönetimi* (Çev. Ed. G. Arastaman). Ankara, Nobel.
- MEB (2018a). Okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları yönetmeliği. *Resmi Gazete*, 21 Haziran 2018 tarihinde http://mevzuat.meb.gov.tr/html/ilkveokuloncyon_0/ilkveokuloncyon_0.html adresinden erişildi.
- MEB (2018b). Ortaöğretim kurumları yönetmeliği. *Resmi Gazete*, 21 Haziran 2018 tarihinde http://mevzuat.meb.gov.tr/html/ortaogr kurumyon_1/ortaogr kurumyon_1.html adresinden erişildi.
- Merriam, S., B. (2015). *Nitel araştırma*. (Çev. S. Turan). Ankara: Nobel.
- O'Day, J. (2002). Complexity, accountability, and school improvement. *Harvard Educational Review*, 72(3), 293-329.
- Özden, Y. (2013). *Eğitimde yeni değerler*. Pegem Akademi. 9. Baskı. Ankara.
- Punch, K., F. (2005). *Sosyal araştırmalara giriş. Nitel ve nicel yaklaşımlar* (D. Bayrak, H. B. Arslan ve Z. Akyüz, Çev.). Ankara, Siyasal Kitabevi.
- Robbins, S. P., Deconzo, D. A., & Coulter, M. (2016). *Yönetimin Esasları Temel Kavramlar ve Uygulamalar*. (A. Ögüt, Ed.) (8. baskı). Ankara: Nobel.
- Reeves, D., B. (2004). *Accountability for learning: how teachers and school leaders can take charge*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Senge, P.M. (1993) *Beşinci disiplin* (A. İldeniz ve A. Doğukan, Çev.) İstanbul: Yapı Kredi Kültür Sanat Yayıncılık.
- Sertkaya, F. (2017). *Zümre öğretmenler kurulu çalışmalarının yönetim süreçleri açısından değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.
- Smith, K. (2017). *Teachers as self-directed learners: Active positioning through professional learning*. Singapore: Springer
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221-258.
- Şahin, E., Maden, S., & Gedik, M. (2011). Zümre Öğretmenler Kurulu Toplantılarının Etkililiğinin Türkçe Öğretmenlerinin Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi, 13(1), 155–172.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Wolgast, A. ve Fischer, N. (2017). You are not alone: colleague support and goal-oriented cooperation as resources to reduce teachers' stress. *Social Psychology of Education*, 20, 97–114. <https://doi.org/10.1007/s11218-017-9366-1>
- Yıldırım, K. (2018). Okulda insan kaynaklarının yönetimi. İçinde N. Cemaloğlu ve M. G. Gülcan (Ed.), *Kuramdan uygulamaya okul yönetimi* (s. 187-218). Ankara: Pegem Akademi.
- Yüksel, Ö. (1998). *İnsan kaynakları yönetimi*. Ankara: Gazi Kitabevi.

Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin ve Mesleki Doyumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi¹

An Investigation of Teachers' Lifelong Learning Tendencies and Their Job Satisfaction In Terms Of Various Variables

Bünyamin ÇETİNKAYA², Fikret GÜLAÇTI³, Zeynep ÇİFTÇİ⁴, Mücahit KAĞAN⁵

Öz: Bu araştırma, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin ve mesleki doyumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmaya farklı kademelerde görev yapan 328 öğretmen katılmıştır. Araştırmada Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği, Mesleki Doyum Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Bu araştırma tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırma verileri, normallik testlerine tabi tutularak çıkan sonuçlara göre analizler yapılmıştır. Verilerin analizinde t-testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri cinsiyet, lisansüstü eğitim yapma isteği, algıladıkları gelir düzeyi ve mezuniyet durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde değişmektedir. Öğretmenlerin mesleki doyumları da cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde değişmektedir. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve mesleki doyumları diğer değişkenlerle anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Anahtar sözcükler: Yaşam boyu öğrenme, Öğretmen, Mesleki doyum

Abstract: This study was aimed to examine teachers' lifelong learning tendencies and professional satisfaction in terms of various variables. 328 teachers from different levels of education participated in the study which is descriptive study in screening model. Lifelong Learning Trends Scale, Professional Satisfaction Scale and Personal Information Form were used in the study. After the analyzing the assumptions of parametric test, T-test and One-way ANOVA were used in the analysis of the data. As a result; lifelong learning tendencies of teachers vary significantly according to gender, willingness to graduate education, perceived income level and graduation status. The teachers' professional satisfaction also varies significantly according to the gender variable. Teachers' lifelong learning tendencies and professional satisfaction do not show significant differences with other variables.

Keywords: Life long learning, teacher, professional satisfaction

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Individuals who make up the society need to be equipped with renewable knowledge and skills to achieve contemporary and prosperous levels (Akkoyunlu, 2008). Developed societies need individuals who are constantly improving, renewing and using lifelong learning skills. It is very important to educate individuals who can think critically, having problem solving skills and high learning skills and are autonomous when making a decision.

The teaching profession is one of the important professions affecting the individual and society. Complex social life assigns higher importance to the duties and responsibilities of teaching profession (Kaşkaya, 2013). The validity period of the knowledge and skills learned in schools is getting shorter, individuals need not only be satisfied with the knowledge and skills he / she gets in school, but also to gain new knowledge and skills throughout his/her life.

Therefore, it is important that educational systems are restructured in order to adapt individuals to the changing world and gain lifelong learning skills (Demiray and Karadeniz, 2008). Information has become accessible at all times and places thanks to information technologies. As a result, this process provides us the concept of lifelong learning (Lambeir, 2005).

¹ Açıklama

² Dr. Öğr.Üyesi, Giresun Üni., Eğitim Fak., Eğitim Bil. Böl., Giresun-Türkiye, bumi55@gmail.com, ORCID ID:0000-0001-8435-5885

³ Doç. Dr., Erzincan Binali Yıldırım Üni., Eğitim Fak.,Eğitim Bil. Böl., Erzincan-Türkiye, fgulacti@erzincan.edu.tr, ORCID ID:0000-0002-3200-1994

⁴ Öğr. Gör. , Erzincan Binali Yıldırım Üni.,Refahiye SHMYO, Çoc. Bak.ve Gençlk Hizm. Böl. , Erzincan-Türkiye, zeynep.ciftci@erzincan.edu.tr, ORCID ID:0000-0002-0971-8508

⁵ Prof. Dr., Erzincan Binali Yıldırım Üni., Eğitim Fak.,Eğitim Bil. Böl., Erzincan-Türkiye, mkagan@erzincan.edu.tr, ORCID ID:0000-0003-1983-5748

Lifelong learning is all of the learning activities in which a person is involved in his / her life in order to develop his / her knowledge, interests, skills and abilities in relation to many factors (individual, social, social and employment) (MEB, 2009). Another definition of lifelong learning is all activities aiming to advance the knowledge, skills and competencies that the person will acquire for a lifetime in a personal, social or professional dimension (European Commission, 2002). The high level of life-long learning ability is seen as a factor that increases the satisfaction of people from their professions. In particular, teachers are expected to have high lifelong learning skills due to their work and professional responsibility in terms of both their individual and professional roles. Therefore, it is important to examine teachers' lifelong learning trends and professional satisfaction in this study.

Method

This study is a descriptive study conducted with relational survey model (Karasar, 1995, s.81). In this study, lifelong learning trends and professional satisfaction of the teachers were examined in terms of gender, age, marital status, perceived income level, major, professional seniority, desire to pursue postgraduate education, graduation, the level of the staff.

The research was conducted on 328 teachers (187 female / 141 male) working in preschool, primary, secondary and high school levels in Refahiye district of Erzincan province in 2018-2019 academic year.

The cluster sampling technique (disproportionate cluster sampling) was used as a sampling technique to determine the research group. (Karasar, 1995, s.114-115). The cluster sampling technique (disproportionate cluster sampling) was used as a sampling technique to determine the research group. (Karasar, 1995, s.114-115). Life Long Learning Trends Scale developed by Diker Coskun (2009) and Professional Satisfaction Scale developed by Kuzgun, Aydemir-Sevim and Hamamcı (1999) were used as data collection tools. The Personal Information Form developed by the researchers was also used. SPSS for windows 21.0 statistical analysis program was used to analyze the data. Independent Groups t-test, One-way analysis of variance (ANOVA) were performed.

Result and Discussion

According to the results of the study, the average of women in all subscales of the lifelong learning scale is higher than the average of men. In similar studies, Dervişoğulları, Tutkun and Dervişoğulları (2016). Diker Coşkun and Demirel (2012) found that lifelong learning trends were significantly higher in women. However, there was no significant difference in the results of Yılmaz (2016), Yaman and Yazar (2015) researches.

According to the results of the study, the average of women in all subscales of the lifelong learning scale is higher than the average of men. In similar studies (Dervişoğulları, Tutkun and Dervişoğulları, 2016; Diker Coşkun and Demirel, 2012), they determined that lifelong learning trends were significantly higher in women. However, there was no significant difference in the results of Yılmaz (2016), Yaman and Yazar (2015) researches.

There is a significant relationship between teachers' lifelong learning trends sub-dimensions of motivation, lack of persistence and curiosity and desire to pursue graduate education. The average of those who want to pursue postgraduate education in three sub-dimensions is more than the average of those who do not want to pursue postgraduate education. This result is similar with the results of the study by Diker Coşkun (2009) and Ayaz (2016).

There is a significant difference between the sub-dimension of lifelong learning tendency, which is the sub-dimension of the lifelong learning tendencies of teachers and the level of income they perceive. The average of those who perceive the level of income at a moderate level is higher than the average of those who perceive low and the average of those who perceive high levels of income. This result is similar with the results of the study by Diker Coşkun (2009).

There is a significant difference between the teacher's lifelong learning tendency sub-dimension, the persistence and the graduation status variable. However, another study (Dervişoğulları, Tutkun and Dervişoğulları, 2016) could not find such a difference. At the end of the study, teachers' job satisfaction varies significantly according to gender. The average of men is higher than the average of women. This result is similar with the results of the study by Mertler (2002). However, in the study conducted by Üzümcü and Müezzini (2018), it was found that female teachers' levels of professional satisfaction were higher than male teachers. Bota (2013) found no difference in his study.

No significant difference was found between all sub-dimensions of lifelong learning and marital status variable. The result is similar with the results of the study by Çam and Üstün (2016). However, as a result of the studies of Tutkun and Dervişoğulları (2016), they determined a significant difference in favor of single teachers. There was no significant difference between the teachers' lifelong learning subscales and age variables. The result is similar with the results of the study by Çam and Üstün (2016).

There is no significant difference between all sub-dimensions of teachers' lifelong learning tendencies and where they work. Dervişoğulları, Tutkun and Dervişoğulları (2016), Yılmaz (2016) and Çam and Üstün (2016) found similar results. There is no significant difference between all sub-dimensions of teachers' lifelong learning trends and the professional seniority variable. However, Ayaz (2016) found a significant difference. The result is similar with the results of the study by Dervişoğulları, Tutkun and Dervişoğulları (2016). However, in the study conducted by Ayaz (2016), there is a significant difference between the lifelong learning sub-dimension of Motivation Persistence and Curiosity and major variable.

There was no significant difference between teachers' professional satisfaction scores and marital status variable. This result is similar with the results of the study by Ekinci (2006) and Durak (2009). However, in other studies Uslu (1999) found married individuals were higher job satisfaction scores than others and on the other hand, Akkan (2008) found that single individuals were higher job satisfaction scores than the others. There was no significant difference between the teachers' professional satisfaction scores and age variables. Ekinci, (2006) and Durak (2009) also found similar results.

No significant difference was found between the professional satisfaction scores and the professional seniority variable. Similar results were found in Akkuş (2010) and Kağan (2005). There is no significant difference between vocational satisfaction scores and educational status. This result is similar with the results of the study by Akkuş (2010), Yesilyaprak (2010) and Kagan (2005). There is no significant difference between job satisfaction scores and major and staff status variables.

GİRİŞ

Bilgi, bilim ve teknolojiadaki gelişmelerle birlikte devamlı bir değişim/ilerleme halindedir. Bugün bilgi kat'ı ve sorgulanmaz/tartışılmaz, değişmez olmaktan çıkmış; daha sorgulanabilir hale dönüşmüştür. Bilimde ortaya çıkan değişim ve gelişmeler sonucunda, var olan bilgiler çok çabuk bir şekilde güncel ve geçerli olma vasfını yitirebilmektedir. Bundan dolayı, toplumu oluşturan bireylerin, çağdaş ve müreffeh seviyelere ulaşabilmeleri için yenilenebilir bilgi ve becerilerle donatılması gerekmektedir (Akkoyunlu, 2008). Gelişmiş toplumlar sürekli kendini geliştiren ve yenileyen ve aynı zamanda yaşam boyu öğrenme becerilerini kullanabilen bireylere ihtiyaç duymaktadır. Eleştirel düşünen, problem çözme becerisi yüksek olan, karar verme aşamasında özerk davranabilen ve yaşam boyu öğrenme becerisi anlamında yüksek yetkinliği ve yeterliliğe sahip bireylerin yetiştirilmesi son derece önem taşımaktadır.

Öğretmenlik mesleği, bireyi ve toplumu etkileyen önemli unsurlardan biridir. Karmaşıklaşan sosyal yaşamın öğretmenlik mesleği ile ilgili görev ve sorumluluklara attığı önem her geçen gün daha da artmaktadır (Kaşkaya, 2013). Her toplum varlığını devam ettirme, geleceğini garanti altına alabilme amacıyla vatandaşlarını eğitmekte, geleceğe hazırlamakta, yetiştirmekte ve geliştirmektedir. Buradan hareketle öğretmenlik mesleği bazı açılardan incelendiğinde diğer meslek gruplarına göre farklılıklar içermektedir (Bulu, 2016). Çünkü okullarda öğrenilen bilgi ve becerilerin de geçerlilik süresi kısaltılmakta, eskiden bir mesleğe sahip olan birey hayatı boyunca işini sahip olduğu bilgi ile yaparken bugün aynı durum söz konusu olmaktan çıkmaktadır. Yani birey sadece okulda aldığı bilgi ve becerilerle yetinmemekte hayatı boyunca yeni bilgi ve beceri kazanmaya ihtiyaç duymaktadır. Bu nedenle, eğitim sistemlerinin bireylerin değişen dünyaya uyum sağlamasına ve yaşam boyu öğrenme becerilerini kazanabilmesine yönelik olarak yeniden yapılandırılmaları önem arz etmektedir (Demiray ve Karadeniz, 2008).

Değişen yeni yaklaşım ve bilgi becerilerin yenilenmesi ihtiyacında olan bu toplumsal gereksinimini sağlayacak en önemli unsurlardan birinin de öğretmenler olduğu düşünülmektedir. Bu özellikteki öğretmenlerin yetiştirilebilmesi için öğretmen adaylarının eğitime çok önem verilmelidir. Geçen zaman içerisinde meslek erbablarının meslek yaşamları süresince işlerini ilk edindikleri bilgileri ile sürdürdükleri görülmüştür. Ancak günümüz şartları göz önüne alındığında bu durumun çokta mümkün olmadığı görülmektedir. Bireylerin mesleki eğitimlerinde aldıkları temel bilgiler mesleğe başladıktan bir süre sonra yetersiz hale gelerek, mesleğin yenileşen beklentilerini yerine getirememekte ve bunun sonucu olarak bireylerin meslek yaşamları boyunca bilgi ve becerilerini geliştirip yenileme ihtiyacı ortaya çıkmaktadır. Bilhassa teknolojinin hayatın her alanında kullanımının artmasına bağlı olarak bilgiye ulaşmadaki zaman ve yer sınırlaması neredeyse ortadan kalkmıştır. Bilgi, bilgi teknolojileri sayesinde her zaman ve mekânda ulaşılabilir hale gelmiştir. Bu sayede ortaya çıkan öğrenmeler yaşam boyu öğrenme kavramını gündeme getirmiştir (Lambeir,2005).

Yaşam boyu öğrenme, birçok faktörle (bireysel, toplumsal, sosyal ve istihdam) ilişkili olarak kişinin; bilgi, ilgi, beceri ve yeteneklerini geliştirmek amacıyla hayatı boyunca dahil olduğu bütün öğrenme faaliyetleridir (MEB, 2009). Yaşam boyu öğrenme bireyin hayatı boyunca gerçekleştirdiği bütün öğrenmelerini kapsamakla birlikte örgün ve yaygın öğrenme, teknik eğitim ve meslek becerilerinin kazandırılmasına

yönelik kurslar, iş ortamında edinilen mesleksi ve diğer bilgi ve becerilerin kazanılmasını sağlayan tüm öğrenmeleri kapsamaktadır (MEGEP, 2006). Bir başka tanımla, yaşam boyu öğrenme; kişinin yaşam boyu edineceği bilgi, beceri ve yeterliklerini kişisel, toplumsal ya da mesleki boyutta ilerletmeyi hedefleyen etkinliklerin tümüdür (Avrupa Komisyonu, 2002). Yaşam boyu öğrenme öğrenmeye uygun her ortamda kitle iletişim araçları aracılığıyla gerçekleştirilen öğrenme anlamına gelir. Bu açıdan yaşam boyu öğrenme kavramı bireyin her alanda yaşam boyunca gelişimini vurgular ve yaşam boyu öğrenme yaşamın bir parçası olarak kabul edilebilir. Yaşam boyu öğrenme yoluyla mesleki gelişim ve yaşamın zenginleşmesinin yanı sıra bireysel ve toplumsal gelişime de önemli katkılar sağlanır.

Yaşam boyu öğrenme kavramından son yıllarda çokça bahsedilmiş, ülkelerin çoğunun kalkınma ve stratejik planlarında ve geleceğe yön veren politikalarında göz önünde tutulmaya başlamıştır. Yaşam boyu öğrenme sürecinde olan bireylerin özellikleri araştırıldığında; yeniliklere ve gelişmelere karşı ilgili oldukları, bilişsel/duyuşsal özellikleri yönünden, sebat, merak, öğrenmeyi düzenleme ve güdülenme gibi özelliklerinin öne çıktığı görülmüştür (Diker Coşkun ve Demirel, 2012).

Meslek doyumunu bireyin mesleğine ya da mesleki tecrübesine atfettiği değer sonucunda ortaya çıkan ve bireyi hoş kılan pozitif bir duygu halidir (Locke, 1976). Mesleki doyum Schultz ve Schultz (1990), bireyin sahip olduğu mesleğe karşı, çokça duygu ve tutumdan oluşan, psikolojik eğilimi olarak ifade etmektedir. Kişiler içlerinden duydukları haz oranında diğer yaşantılarında da hazza erişeceklerdir (Öğretmen, 2013). Kuzgun, Sevim ve Hamamcı (1999) iş yerinde istenen koşulların ne kadar karşılandığının tek başına doyum sağlamayacağını; doyumun aynı zamanda bireyin bu faktörlere atfettiği önemle de ilişkili olduğunu söylemektedirler. Bir bireyin mesleğini icra ettiği zaman haz alması ya da haz alamaması çevresindeki herkesi etkileyebilir. Mesleki doyum, insanların var olan ilişkileriyle ilgili inanç ve duygularının birikimidir (Çakan, 2013). Bu duygu birikimi olumlu ya da olumsuz bir şekilde pratikte, çalışma performanslarında kendini gösterir. Doyum düzeyinin düşük olması sonucunda, konsantrasyon eksikliği, hata yapma olasılığı, sınırlılık gibi bir çok olumsuz durum kendini gösterir (Tekin, Bozkır, Sazak, ve Özer, 2014). Mersin (2007), mesleki doyum, bireyin yapmakta olduğu işle ilgili kazanç, başarılı olma gibi maddi ve manevi ihtiyaçlarının giderilmesi, bu ihtiyaçlardan kaynaklanan gerginlik hallerinin sona ermesi ve belirli bir memnuniyet düzeyinin ortaya çıkması olarak ifade etmiştir.

Mesleki doyumla ilgili olarak literatürde bulunan tanımların kesişim noktası mesleki doyumun meslekten hoşnut olma, haz alma, doyum ulaşma düzeyi ile ilgili olduğudur. Locke (1976), mesleki doyumda etken olan faktörleri, mesleğin kendisi, kazanç, görevde yükselme, çalışma şartları, mesleğin sağladığı yararlar, bireyin değerler sistemi ve yöneten/patron ile olan ilişkiler olarak belirtmiştir. Ehtiyar (1996) mesleki doyum, bireylerin meslekleriyle ilgili çeşitli toplumsal faktörleri kapsayan bir kavram olarak gördüğü için, çalışanın ortaya koyduğu iş ya da mesleki tecrübelerinin değerlendirilmesinin sonucu ortaya çıkan pozitif duygu hali olarak tanımlamıştır. Meslek doyumunu soyut bir kavram olduğundan kavramı betimlemede daha çok işini sevme, işine bağlılık ve kendini işine coşkuyla verme gibi tanımlamalar kullanılmaktadır (İncir, 1985).

Bir mesleğin farklı yönlerinin bireyde hoş duygular yaratması, iki kavramın önemini ortaya çıkartmaktadır. Bunlar; işin özü ve işin bireye sağladığı diğer katkılardır. Herzberg ve arkadaşları (Akt. Zunker, 1994, s.66-67), "İki Faktör Kuramı" adını verdikleri bir kuramla iş doyumunu açıklamaya çalışmışlardır. İki Faktör Kuramına göre, işten hoşnut olmak (doyum) ve işten hoşnut olmamak (doyumsuzluk) birbirinden farklı iki durumdur ve ayrı boyutlarda düşünülmelidir. İlk gruptaki faktörler güdüleyici faktörlerdir ve doyum sağlarlar. İşin kendisi, yapılan çalışmaların bireyin ilgi ve yeteneklerine uygunluğu, yaratıcılığını göstermeye fırsat vermesi, işi üstesinden gelebilme, sorumluluk almak ve terfi imkânları işin özü olarak ifade edilebilir. Diğer taraftan, iş yapılan çevre, işin icra edildiği ortam, çalışma arkadaşları, kazanç faktörleri ise doyumumsuzluğu meydana getiren faktörlerdir ve bu faktörler de iş bağlamı olarak ifade edilebilir.

Mesleki doyum, bireyin kişisel özellikleriyle işinin gerektirdiği özellikleri arasındaki etkileşimin bir sonucu olarak değerlendirilir. Öğretmenlerin kişisel özellikleri ile öğretmenlik mesleğinin tipik özellikleri uyumlu olduğu zaman mesleki doyum yükselebilir. Bu tür kişisel özelliklere sahip olan öğretmenler eğitmeye, bilgilendirmeye, geliştirmeye, iyileştirmeye, aydınlatmaya yönelik süreçleri tercih ederler ve kişiler arası ilişkilerde kendini geliştirmeye, beceri kazanmaya önem verirler (Kuzgun, 2000; Yeşilyaprak, 2006).

Jackson, Schwab ve Schuler (1986) öğretmenlerin mesleki doyumunda etkili olan oldukça fazla faktör olduğunu belirtmişlerdir. Bunlar; elde edilen maddi kazanç, çalışma şartları ve zamanları, yönetenlerin tutum ve davranışları ve bunların yanı sıra çalışanın bireysel özellikleridir. Öğretmenlerin mesleki doyumunda etkili olan içsel faktörler içinde en önemlileri olarak, stres, çalışma şartları ve ortamı,

okul ortamı denilebilirken; dışsal faktörler içinde en önemlileri olarak, iş arkadaşları ve yöneticilerle uyum içinde olmak faktörleri denilebilir (Akt. Şahin ve Dursun, 2009).

Yaşam boyu öğrenmede öğretmenlerin önemli rolü bulunmaktadır. Çünkü “bilgi çağında yetişen her öğrencinin/bireyin, öğrenmeyi öğrenme temel becerisine, yani hızla değişen bilgiye günün teknolojisini kullanarak çeşitli kaynaklardan etkin bir şekilde ulaşma, bu bilgiyi değerlendirme ve kullanma becerisine sahip olması gerekmektedir. Başka bir deyişle, bilgi çağında bilgi okuryazarı bireylere gereksinim duyulmaktadır” (Demirel, 2009, s.701). Öğretmenliğin aynı zamanda kılavuzluk ve model olma rolleri ele alındığında devamlı olarak kılavuzluk edilecek yolların yeni hali ile bilinmesi ve bunlarında model olmaları ortamlara taşınması önemli olacağı düşünülmektedir. Bu açıdan bakıldığında öğretmenlerin hatta öğretmen adaylarının devamlı olarak yeni öğrenmelere yönelik tutumlarının olumlu ve becerilerinin de yüksek olması beklenebilir. Bu beklentilerin karşılanması kişilerin yaşam boyu öğrenmelerine ilişkin tutumlarını da yükseltecektir hatta bu konuda yapılan araştırmalar yüksek olduğunu ifade etmektedir (Bulaç ve Kurt, 2019; Gökyer, 2019; Gökyer ve Türkoğlu, 2018; Kurt, Cevher ve Arslan, 2019). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmeye ilişkin tutumlarının ve mesleki doyumlarının çok farklı değişkenlerden etkilendiği tek bir kaynaktan beslenmediği düşünülmekte ve bu değişkenlerin fark yaratıp yaratmadığı bu araştırmada ele alınmıştır. Bu değişkenler cinsiyet, medeni durum, lisansüstü öğrenim yapıp yapmama, görev yaptıkları kademe, mesleki kıdem, mezuniyet durumu olarak alınmış ve hem yaşam boyu öğrenme hem de mesleki doyum açılarından incelenmiştir. Bu değişkenlerin ortaya çıkaracağı sonuçlara bağlı olarak öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve mesleki doyum düzeyleri üzerinde etkili olabilecek politikalar ve yaklaşımlar geliştirilebilir. Bu nedenle, bu çalışmayla öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve mesleki doyumlarını incelemek önemli bulunmuştur.

Bu araştırmanın amacı öğretmenlerin, yaşam boyu öğrenmeye eğilimlerinin ve mesleki doyumlarını çeşitli değişkenler açısından belirlemektir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düzeyi; cinsiyet, medeni durum, yaş, algıladıkları gelir düzeyi, lisansüstü eğitim yapma durumu, görev yaptığı kademe, mesleki kıdemi, mezuniyet durumu değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?
2. Öğretmenlerin mesleki doyumlarının düzeyi; cinsiyet, medeni durum, yaş, algıladıkları gelir düzeyi, lisansüstü eğitim yapma durumu, görev yaptığı kademe, mesleki kıdemi, mezuniyet durumu değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, araştırma grubu, veri toplama araçları, verilerin analizinde uygulanan istatistiksel yöntemler ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın modeli

Bu çalışmada, betimsel bir inceleme ile öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve mesleki doyumları cinsiyet, yaş, medeni durum, algılanan gelir düzeyi, mesleki kıdem, lisansüstü eğitim yapma isteği, mezuniyet durumu, görev yaptığı kademe değişkenleri açısından incelenmiştir. Araştırma genel tarama modellerinden İlişkisel tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. İlişkisel tarama modelleri, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan çalışmalarıdır (Karasar, 1995, s.81).

Araştırma Grubu

Araştırmada çalışılan grup okul öncesi (25), ilkokul (128), ortaokul (97) ve lise (78) kademelerinde görevli 328 öğretmenden oluşmaktadır, öğretmenlerin 187’si kadın 141’i erkek öğretmendir. Araştırma grubu örnekleme tekniği olarak, küme örnekleme tekniği (oransız küme örnekleme) kullanılmıştır. Bu tekniğe göre araştırma, evrenden seçilecek kümeler üzerinde yapılabilir. Küme örnekleme tekniği evrendeki bütün kümelerin (bütün elemanlarıyla birlikte) tek tek eşit seçilme şansına sahip oldukları örnekleme tekniğidir (Karasar, 1995, s.114-115).

Veri Toplama Araçları

Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı Diker Coşkun(2009) tarafından geliştirilen, “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği” dir. Yaşam Boyu öğrenme ölçeğinin boyutları motivasyon (6 madde), sebat (6 madde), öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk (ÖDY) (6 madde) ve merak yoksunluğu (9 madde) olarak sıralanmıştır. Ölçek toplam 27 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin genel ortalamasında ölçekten alınabilecek

minimum puan (27x1) 27 ve maksimum puan (27x6) 162 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı(α) .89'dur. Bu çalışmada, Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı (α) .78 bulunmuştur.

Mesleki Doyum Ölçeği

Öğretmenlerin mesleki doyumlarını belirlemek amacıyla Kuzgun, Aydemir-Sevim ve Hamamcı (1998) tarafından Likert yöntemi ile geliştirilen 20 önermeden oluşan “Mesleki Doyum Ölçeği” kullanılmıştır. “Mesleki Doyum Ölçeği” beşli dereceli Likert tipindedir ve 20 maddeden oluşmaktadır. Bunlar 13 maddeden oluşan “ niteliğe uygunluk” ve 7 maddeden oluşan “ gelişme fırsatı (isteği)” alt ölçekleridir. 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 20 numaralı sorular “Her zaman:5, Sık sık:4, Ara sıra:3, Nadiren:2, Hiçbir zaman:1” şeklinde puanlanmaktadır. 4, 9, 10, 11, 14, 19 numaralı maddeler ise olumsuz maddelerdir ve “Her zaman:1, Sık sık:2, Ara sıra:3, Nadiren:4, Hiçbir zaman:5” şeklinde tersten puanlanması gerekmektedir. Ölçeğin Cronbach Alfa formülü ile belirlenen iç tutarlılık katsayısı .90'dır. Bu katsayı birinci alt ölçek için .91, ikinci alt ölçek için .75 olarak bulunmuştur. Ölçekten alınabilecek puanlar en az 20 en çok 100 olarak belirlenmiştir. Ölçekten alınan puanların yüksekliği, mesleki doyumun yüksekliğini işaret etmektedir. Mesleki doyum ölçeğinin geçerliliği, iki faktörün açıkladıkları toplam varyans %48,6'dır. Birinci faktör toplam varyansın %36,4'ünü açıkladığı için ölçeğin tek boyutlu olarak da kullanılabilmesi düşünülmüştür (Kuzgun, Aydemir-Sevim ve Hamamcı, 1999, s.14-18).

Kişisel Bilgi Formu

Öğretmenlere ilişkin demografik bilgilere ulaşabilmek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Etik kurallara uygunluk ve alınacak cevapların daha gerçekçi olabilmesini sağlayabilmek için araştırmada katılımcılara kimlik bilgilerini içeren özel sorular yöneltilmemiştir.

Veri Analizi

Araştırma verileri toplandıktan sonra bilgisayar ortamında istatistiksel analiz yapmaya hazır hale getirilmiştir. Verilerin analizini yapmak için SPSS 21.0 istatistiksel analiz programı kullanılmıştır. Araştırma verileri, normallik testlerine tabi tutularak çıkan sonuçlara göre analizler yapılmıştır. Verilerin analizinde Bağımsız Gruplar t-testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde öğretmenlere uygulanan yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği ve mesleki doyum ölçeği ile öğretmenlerin kişisel bilgi formundan elde edilen veriler analiz edilmiştir. Ölçeklerden elde edilen bulgular başlıklar halinde ve tablolarla sunulmuştur. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinin 4 (motivasyon, sebat, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ve merak yoksunluğu) alt boyutu vardır.

Tablo 1. Öğretmenlerin cinsiyetleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri tüm alt boyutları ve mesleki doyumları ile arasındaki bağımsız örneklem t testi analiz sonuçları

	Cinsiyet	N	X	S	Sd	T	p
Motivasyon	Kadın	187	33.82	2.76	326	2.24	.025
	Erkek	141	33.05	3.45			
Sebat	Kadın	187	31.72	3.52	326	3.86	.000
	Erkek	141	30.00	4.53			
Öğrenmeyi Düzenlemede Y.	Kadın	187	29.05	7.56	326	2.40	.017
	Erkek	141	26.98	7.89			
Merak Yoksunluğu	Kadın	187	43.81	10.74	326	4.09	.000
	Erkek	141	38.56	12.47			
Mesleki Doyum	Kadın	187	41.57	12.65	326	-2.82	.005
	Erkek	141	45.75	14.05			

Tablo 1'e göre, yaşam boyu öğrenme ölçeği alt puanlarının ve mesleki doyum puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, yaşam boyu öğrenme ölçeğinin tüm alt boyutları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişki vardır. Yaşam boyu öğrenme ölçeği'nin motivasyon alt boyutuna bakıldığında Kadın öğretmenlerin

ortalaması ($X_{kadın}=33.82$), erkek öğretmenlerin ortalamasından ($X_{erkek}=33.05$) daha fazladır ($t_{326}=2.24$, $p=0.025$). Ölçeğin sebat alt boyutuna bakıldığında kadın öğretmenlerin ortalaması ($X_{kadın}=31.72$), erkek öğretmenlerin ortalamasından ($X_{erkek}=30.00$) daha fazladır ($t_{326}=3.86$, $p<0.000$). Ölçeğin öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutuna bakıldığında kadın öğretmenlerin ortalaması ($X_{kadın}=29.05$), erkek öğretmenlerin ortalamasından ($X_{erkek}=26.98$) daha fazladır ($t_{326}=2.40$, $p=0.017$). Ölçeğin merak yoksunluğu alt boyutuna bakıldığında kadın öğretmenlerin ortalaması ($X_{kadın}=43.81$), erkek öğretmenlerin ortalamasından ($X_{erkek}=38.56$) daha fazladır ($t_{326}=4.09$, $p=0.000$). Yine tabloda görüldüğü üzere, öğretmenlerin mesleki doyumları da cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde değişmektedir, erkeklerin ortalaması ($X_{erkek}=45.75$) kadınların ortalamasından ($X_{kadın}=45.75$) daha fazladır ($t_{326}=-2.82$, $p=0.005$).

Tablo 2. Öğretmenlerin medeni durumları ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri tüm alt boyutları ve mesleki doyumları ile arasındaki bağımsız örneklem t testi analiz sonuçları

	Medeni Durum	N	X	S	Sd	t	p
Motivasyon	Evli	218	33.35	3.32	316	-1.65	.100
	Bekar	100	33.95	2.10			
Sebat	Evli	218	30.75	4.24	316	-1.60	.109
	Bekar	100	31.53	3.43			
Öğrenmeyi Düzenlemede Y.	Evli	218	28.10	7.69	316	-.16	.869
	Bekar	100	28.26	7.83			
Merak Yoksunluğu	Evli	218	41.15	12.11	316	-.97	.333
	Bekar	100	42.53	10.97			
Mesleki Doyum	Evli	218	43.43	13.51	316	.25	.799
	Bekar	100	43.02	13.49			

Tablo 2'e göre, yaşam boyu öğrenme ölçeği puanlarının ve mesleki doyum puanlarının medeni durum değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, yaşam boyu öğrenme tüm alt boyutları ve mesleki doyum puanları ile medeni durum değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ($p>0.05$). Yaşam boyu öğrenme ölçeği'nin motivasyon alt boyutuna bakıldığında evli öğretmenlerin ortalamasında ($X_{evli}=33.35$) ve bekar öğretmenlerin ($X_{bekar}=33.95$) ortalaması arasında sayısal olarak bir fark olsa da istatistiksel olarak evli öğretmenler ile bekar öğretmenlerin puan ortalamaları ile motivasyon alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki yoktur ($t_{316}=-1.65$, $p=0.100$). Yaşam boyu öğrenme ölçeği'nin sebat alt boyutuna bakıldığında evli öğretmenlerin ortalamasında ($X_{evli}=30.75$) ve bekar öğretmenlerin ($X_{bekar}=31.53$) ortalaması arasında sayısal olarak bir fark olsa da istatistiksel olarak evli öğretmenler ile bekar öğretmenlerin puan ortalamaları ile sebat alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki yoktur ($t_{316}=-1.60$, $p=0.109$). Yaşam boyu öğrenme ölçeği'nin öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutuna bakıldığında evli öğretmenlerin ortalamasında ($X_{evli}=28.10$) ve bekar öğretmenlerin ($X_{bekar}=28.26$) ortalaması arasında sayısal olarak bir fark olsa da istatistiksel olarak evli öğretmenler ile bekar öğretmenlerin puan ortalamaları ile yoksunluk alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki yoktur ($t_{316}=.16$, $p=.869$). Yaşam boyu öğrenme ölçeği'nin merak yoksunluğu alt boyutuna bakıldığında evli öğretmenlerin ortalamasında ($X_{evli}=41.15$) ve bekar öğretmenlerin ($X_{bekar}=42.53$) ortalaması arasında sayısal olarak bir fark olsa da istatistiksel olarak evli öğretmenler ile bekar öğretmenlerin puan ortalamaları ile merak yoksunluğu alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki yoktur ($t_{316}=-.97$, $p=.333$). Yine tabloda mesleki doyuma bakıldığında evli öğretmenlerin ortalamasında ($X_{evli}=43.43$) ve bekar öğretmenlerin ($X_{bekar}=43.02$) ortalaması arasında sayısal olarak bir fark olsa da istatistiksel olarak evli öğretmenler ile bekar öğretmenlerin puan ortalamaları ile motivasyon alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki yoktur ($t_{316}=.25$, $p=.799$).

Tablo 3. Öğretmenlerin lisansüstü eğitim yapma isteği ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri tüm alt boyutları ve mesleki doyumları arasındaki bağımsız örneklem t testi analiz sonuçları

	Lisansüstü Eğitim Yapma İsteği	N	X	S	Sd	T	p
Motivasyon	Evet	216	33.76	3.32	326	2.18	.030
	Hayır	112	32.98	2.10			

Sebat	Evet	216	31.44	4.24	326	2.91	.004
	Hayır	112	30.08	3.43			
Öğrenmeyi Düzenlemede Y.	Evet	216	28.64	7.69	326	1.57	.117
	Hayır	112	27.23	7.83			
Merak Yoksunluğu	Evet	216	42.65	12.11	326	2.35	.019
	Hayır	112	39.44	10.97			
Mesleki Doyum	Evet	216	43.39	13.51	326	.04	.961
	Hayır	112	43.32	13.49			

Tablo 3'e göre, yaşam boyu öğrenme ölçeği puanlarının ve mesleki doyum puanlarının lisans üstü eğitim almak isteyip istememe değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri alt boyutları olan motivasyon, sebat ve merak yoksunluğu ile lisansüstü eğitim yapma isteği arasında anlamlı düzeyde bir ilişki vardır. Yaşam boyu öğrenme ölçeği'nin motivasyon alt boyutuna bakıldığında lisansüstü eğitim yapmak isteyenlerin ortalaması ($X_{isteyen}=33.76$), lisansüstü eğitim yapmak istemeyenlerin ortalamasından ($X_{istemeyen}=32.98$) daha fazladır ($t_{326}=2,18$, $p=030$). Yaşam boyu öğrenme ölçeği'nin sebat alt boyutuna bakıldığında lisansüstü eğitim yapmak isteyenlerin ortalaması ($X_{isteyen}=31.44$), lisansüstü eğitim yapmak istemeyenlerin ortalamasından ($X_{istemeyen}=30.08$) daha fazladır ($t_{326}=2,91$, $p=004$). Yaşam boyu öğrenme ölçeği'nin öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutuna bakıldığında lisansüstü eğitim yapmak isteyenlerin ortalaması ($X_{isteyen}=28.64$) ve istemeyenlerin ($X_{istemeyen}=27.23$) ortalaması arasında sayısal olarak bir fark olsa da istatistiksel olarak lisansüstü eğitim yapmak isteyen öğretmenlerle istemeyen öğretmenlerin puan ortalamaları ile öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki yoktur ($t_{326}=1.57$, $p=117$). Yaşam boyu öğrenme ölçeği'nin merak yoksunluğu alt boyutuna bakıldığında lisansüstü eğitim yapmak isteyenlerin ortalaması ($X_{isteyen}=42.65$), lisansüstü eğitim yapmak istemeyenlerin ortalamasından ($X_{istemeyen}=39.44$) daha fazladır ($t_{326}=2,35$, $p=019$). Mesleki doyuma bakıldığında lisansüstü eğitim yapmak isteyenlerin ortalaması ($X_{isteyen}=43.93$) ve istemeyenlerin ($X_{istemeyen}=43.32$) ortalaması arasında sayısal olarak bir fark olsa da istatistiksel olarak lisansüstü eğitim yapmak isteyen öğretmenlerle istemeyen öğretmenlerin puan ortalamaları ile mesleki doyum puanları arasında anlamlı bir ilişki yoktur ($t_{326}=0.04$, $p=961$).

Tablo 4. Öğretmenlerin yaş değişkenleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri tüm alt boyutları ve mesleki doyumları arasındaki varyans analizi sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Ortalama Kare	F	p
Motivasyon	Gruplar Arası	18.38	3	6.13	.63	.592
	Gruplar İçi	3119.60	324	9.62		
	Toplam	3137.99	327			
Sebat	Gruplar Arası	33.41	3	11.13	.66	.572
	Gruplar İçi	5402.47	324	16.67		
	Toplam	5435.89	327			
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	Gruplar Arası	266.23	3	88.74	1.47	.220
	Gruplar İçi	19440.87	324	60.00		
	Toplam	19707.11	327			
Merak Yoksunluğu	Gruplar Arası	840.10	3	280.03	2.03	.109
	Gruplar İçi	44638.79	324	137.77		
	Toplam	45478.89	327			
Mesleki Doyum	Gruplar Arası	622.99	3	207.66	1.15	.327
	Gruplar İçi	58241.62	324	179.75		
	Toplam	58864.62	327			

Tablo 4'e göre, yaşam boyu öğrenme ölçeği puanlarının ve mesleki doyum puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi(ANOVA) sonucunda, yaşam boyu öğrenme eğilimleri alt boyutu olan motivasyon ile yaş değişkeni

arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($F= .637, p=592$). Yapılan varyans analizi sonucunda yaşam boyu öğrenme eğilimleri alt boyutu olan sebat ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($F= .668, p=572$). Yapılan varyans analizi sonucunda yaşam boyu öğrenme eğilimleri alt boyutu olan öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($F= 1.479, p=220$). Tabloya göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri alt boyutu olan merak yoksunluğu ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($F= 2.033, p=109$). Yapılan varyans analizi sonucunda mesleki doyum ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($F= 1.155, p=327$).

Tablo 5. Öğretmenlerin algıladıkları gelir düzeyi değişkenleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri tüm alt boyutları ve mesleki doyumları arasındaki varyans analizi sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Ortalama Kare	F	p
Motivasyon	Gruplar Arası	10.49	2	5.24	.54	.580
	Gruplar İçi	3127.50	325	9.62		
	Toplam	3137.99	327			
Sebat	Gruplar Arası	20.89	2	10.44	.62	.535
	Gruplar İçi	5402.47	325	16.66		
	Toplam	5435.89	327			
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	Gruplar Arası	460.60	2	230.30	3.88	.021
	Gruplar İçi	19246.50	325	59.22		
	Toplam	19707.11	327			
Merak Yoksunluğu	Gruplar Arası	288.82	2	144.41	1.03	.355
	Gruplar İçi	45190.07	325	139.04		
	Toplam	45478.899	327			
Mesleki Doyum	Gruplar Arası	921.13	2	460.56	2.58	.077
	Gruplar İçi	57943.48	325	178.28		
	Toplam	58864.62	327			

Tablo 5'e göre, yaşam boyu öğrenme ölçeği puanlarının ve mesleki doyum puanlarının algıladıkları gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda; öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri alt boyutu olan motivasyon ile algıladıkları gelir düzeyi değişkeni arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($F= .54, p=580$). Yapılan varyans analizi sonucunda öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri alt boyutu olan sebat ile algıladıkları gelir düzeyi değişkeni arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($F= .62, p=535$). Tabloya göre öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri alt boyutu olan öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ile algıladıkları gelir düzeyi değişkeni arasında anlamlı bir farklılık vardır ($F= 3.88, p=021$). Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan LSD testi sonucuna göre gelir düzeyini orta düzeyde algılayanların ortalaması düşük olarak algılayanların ortalamasından ve yüksek olarak algılayanların ortalamasından daha fazladır. Yaşam boyu öğrenme alt boyutu olan merak yoksunluğu ile öğretmenlerin algıladıkları gelir düzeyi değişkeni arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($F= 1.03, p=355$). Tabloya göre öğretmenlerin mesleki doyumları ile algıladıkları gelir düzeyi değişkeni arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($F=2.58, p=077$).

Tablo 6'ya göre, yaşam boyu öğrenme ölçeği puanlarının ve mesleki doyum puanlarının görev yaptıkları kademe değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda, yaşam boyu öğrenme eğilimleri alt boyutu olan motivasyon ile öğretmenlerin görev yaptıkları kademe değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($F= .95, p=416$). Yapılan varyans analizi sonucunda yaşam boyu öğrenme eğilimleri alt boyutu olan sebat ile öğretmenlerin görev yaptıkları kademe değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($F= .64, p=584$). Yapılan varyans analizi sonucunda yaşam boyu öğrenme eğilimleri alt boyutu olan öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ile öğretmenlerin görev yaptıkları kademe değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($F= .38, p=768$). Tabloya göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri alt boyutu olan merak yoksunluğu ile öğretmenlerin görev yaptıkları kademe değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($F= .10, p=955$). Yapılan varyans analizi sonucunda mesleki doyum ile öğretmenlerin görev yaptıkları kademe değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($F= .31, p=.813$).

Tablo 6. Öğretmenlerin görev yaptıkları kademe değişkenleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri tüm alt boyutları ve mesleki doyumları arasındaki varyans analizi sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Ortalama Kare	F	p
Motivasyon	Gruplar Arası	27.39	3	9.13	.95	.416
	Gruplar İçi	3110.59	324	9.60		
	Toplam	3137.99	327			
Sebat	Gruplar Arası	32.47	3	10.82	.64	.584
	Gruplar İçi	5403.42	324	16.67		
	Toplam	5435.89	327			
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	Gruplar Arası	69.05	3	23.01	.38	.768
	Gruplar İçi	19638.05	324	60.61		
	Toplam	19707.11	327			
Merak Yoksunluğu	Gruplar Arası	45.40	3	15.13	.10	.955
	Gruplar İçi	45433.49	324	140.22		
	Toplam	45478.89	327			
Mesleki Doyum	Gruplar Arası	171.99	3	57.33	.31	.813
	Gruplar İçi	58692.63	324	181.15		
	Toplam	58864.62	327			

Tablo 7. Öğretmenlerin kıdem yılı değişkenleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri tüm alt boyutları ve mesleki doyumları arasındaki varyans analizi sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Ortalama Kare	F	p
Motivasyon	Gruplar Arası	6.46	4	1.61	.16	.955
	Gruplar İçi	3127.50	323	9.62		
	Toplam	3137.99	327			
Sebat	Gruplar Arası	19.85	4	4.96	.29	.880
	Gruplar İçi	5416.03	323	16.76		
	Toplam	5435.89	327			
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	Gruplar Arası	490.25	4	122.56	2.06	.086
	Gruplar İçi	19216.85	323	59.49		
	Toplam	19707.11	327			
Merak Yoksunluğu	Gruplar Arası	373.38	4	93.34	.66	.614
	Gruplar İçi	45105.51	323	139.64		
	Toplam	45478.89	327			
Mesleki Doyum	Gruplar Arası	796.48	4	199.12	1.10	.353
	Gruplar İçi	58068.14	323	179.77		
	Toplam	58864.62	327			

Tablo 7'ye göre, yaşam boyu öğrenme ölçeği puanlarının ve mesleki doyum puanlarının kıdem yılı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda, yaşam boyu öğrenme eğilimleri alt boyutu olan motivasyon ile öğretmenlerin kıdem yılı değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır (F= .16, p=955). Yapılan varyans analizi sonucunda yaşam boyu öğrenme eğilimleri alt boyutu olan sebat ile öğretmenlerin kıdem yılı değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır (F= .29, p=880). Yapılan varyans analizi sonucunda yaşam boyu öğrenme eğilimleri alt boyutu olan öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ile öğretmenlerin kıdem yılı değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır (F= .2.06, p=086). Tabloya göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri

alt boyutu olan merak yoksunluğu ile öğretmenlerin kıdem yılı değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($F= .66, p=.614$). Yapılan varyans analizi sonucunda mesleki doyum ile öğretmenlerin kıdem yılı değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($F= 1.10, p=.353$).

Tablo 8. Öğretmenlerin mezuniyet durumu değişkenleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri tüm alt boyutları ve mesleki doyumları arasındaki varyans analizi sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler		Ortalama		
		Toplamı	Sd	Kare	F	p
Motivasyon	Gruplar Arası	57.57	3	19.19	2.09	.955
	Gruplar İçi	3080.42	324	9.50		
	Toplam	3137.99	327			
Sebat	Gruplar Arası	216.89	3	72.29	4.48	.004
	Gruplar İçi	5218.99	324	16.10		
	Toplam	5435.89	327			
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	Gruplar Arası	168.51	3	56.17	.98	.426
	Gruplar İçi	19538.59	324	60.30		
	Toplam	19707.11	327			
Merak Yoksunluğu	Gruplar Arası	389.76	3	129.92	.93	.425
	Gruplar İçi	45089.13	324	139.16		
	Toplam	45478.89	327			
Mesleki Doyum	Gruplar Arası	857.18	3	285.72	1.59	.190
	Gruplar İçi	58007.44	324	179.03		
	Toplam	58864.62	327			

Tablo 8'e göre, yaşam boyu öğrenme ölçeği puanlarının ve mesleki doyum puanlarının mezuniyet durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda; yaşam boyu öğrenme eğilimleri alt boyutu olan motivasyon ile öğretmenlerin mezuniyet durumu değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($F= 2.09, p=.955$). Yapılan varyans analizi sonucunda yaşam boyu öğrenme eğilimleri alt boyutu olan sebat ile öğretmenlerin mezuniyet durumu değişkeni arasında anlamlı bir fark vardır ($F= 4.49, p=.004$). Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan LSD testi sonucuna göre, yüksek lisans mezunu olanların ortalaması lisans mezunu olanların ortalamasından fazladır. Yapılan varyans analizi sonucunda yaşam boyu öğrenme eğilimleri alt boyutu olan öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ile öğretmenlerin mezuniyet durumu değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($F= .98, p=.426$). Tabloya göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri alt boyutu olan merak yoksunluğu ile öğretmenlerin mezuniyet durumu değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($F= .93, p=.425$). Yapılan varyans analizi sonucunda mesleki doyum ile öğretmenlerin mezuniyet durumu değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($F= 1.59, p=.190$).

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu bölümde, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile mesleki doyumlarının cinsiyet, yaş, medeni durum, algılanan gelir düzeyi, mesleki kıdem, lisansüstü eğitim yapma isteği, mezuniyet durumu, görev yaptığı kademe değişkenleri açısından bir farklılık yaratıp yaratmadığına ilişkin bulgular tartışılmış ve önerilerde bulunulmuştur.

Araştırma sonucunda yaşam boyu öğrenme ölçeğinin tüm alt boyutlarda kadınların ortalaması erkeklerin ortalamasından daha fazladır. Bu sonuç, kadın öğretmenlerin yeniliklere, gelişim ve dönüşümlere erkek öğretmenlere kıyasla daha açık olduklarını ortaya koymaktadır (Yılmaz ve ark. 2014). İlgili literatür incelendiğinde benzer sonuçlar elde eden araştırmalara da rastlanmıştır. Dervişoğulları, Tutkun ve Dervişoğulları (2016). Diker Coşkun ve Demirel (2012), yaptıkları çalışmalarında yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin kadınlarda anlamlı şekilde daha yüksek düzeyde olduğunu belirlemişlerdir. Gökyer ve Türkoğlu (2019) yaptıkları araştırmada öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ve merak yoksunluğu alt boyutu ve ölçek toplam puanında kadınların puanlarının anlamlı fark oluşturduğunu bulmuşlardır. Araştırmanın bu bulgusuna göre öğretmenlik mesleğinin kadınlar için daha uygun olduğu önerileri (Usluer, 2000; Altınışık, 1988) açısından bakıldığında kendileri için uygun görülen öğretmenlik mesleğinde yeniliklere, yeni öğrenmelere daha açık oldukları ile açıklanabilir. Yaşam boyu öğrenmede cinsiyet faktörünün etkili olmaması konusunda da Yılmaz'ın (2016), Yaman ve Yazar'ın (2015), Gökyer (2019)

gerçekleştirdikleri araştırmalarının sonucunda kadın ve erkek öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmeye eğilimleri bakımından aralarında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Bu durum özellikle milli ve dini olarak önemli olarak kabul edilen öğretmenlik mesleğinde cinsiyetin önemli olmaması konusunda önemli örnek olarak kabul edilebilir.

Yaşam boyu öğrenme tüm alt boyutları ile medeni durum değişkeni arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Bu sonucu Çam ve Üstün (2016)'ün öğretmenler ile yaptığı çalışma desteklerken; Dervişoğulları, Tutkun ve Dervişoğulları (2016) ise yaptıkları çalışma sonucunda medeni durum değişkeninin motivasyon alt boyutunda bekar öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık olduğunu belirlemişlerdir. Yaşam boyu öğrenmeye yönelik tutumun medeni durum değişkeni açısından anlamlı fark olmaması bu durumun özellikle kişilerin hayatında önemli bir kavşak olan evliliğin bu anlamda bir fark yaratmadığı şeklinde ve ülkenin ihtiyaç duyduğu insan kaynağını da yetiştireceği dikkate alındığında bu durumun ne kadar önemli olduğu ve değişkenlik ortaya koymadığı şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri alt boyutları olan motivasyon, sebat ve merak yoksunluğu ile lisansüstü eğitim yapma isteği arasında anlamlı düzeyde bir ilişki vardır. Üç alt boyutta da lisansüstü eğitim yapmak isteyenlerin ortalaması lisansüstü eğitim yapmayanların ortalamasından daha fazladır. Bu araştırma bulgusu ile Diker Coşkun (2009) ve Ayaz (2016) tarafından yapılan araştırma sonuçları tutarlık göstermektedir. Bu durum yaşam boyu öğrenme isteklerinin özgün olarak karşılık bulmaya daha yatkın olduğu sonucunu verebilir. Yaşam boyu öğrenmenin bir boyutu da lisans eğitiminden sonra tekrar eğitim öğretim hayatında öğrenci olarak yer almak ve buradan elde edilen yeni bilgilerle var olduğu ortamlarda daha da fazla ışık yayma imkanının elde edilmesi olarak yorumlanabilir. Diker Coşkun (2009) bu durumu lisansüstü eğitim bir meslek edinmenin ötesinde özellikle kişisel gelişim amaçlı yürütülmekte ve tamamen bireysel tercihlere göre gerçekleştirilmektedir ve bundan dolayı da yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde de anlamlı farklılık oluşturmaktadır şeklinde yorumlamıştır.

Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme tüm alt boyutları ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu araştırma ile Çam ve Üstün (2016) tarafından yapılan araştırma sonuçları tutarlılık göstermektedir. Bu sonuç yaş değişkeninin öğrenme eğilimlerine yönelik tutumlarında anlamlı değişim oluşturmadığı ve bunun da hem mesleki açıdan hem de ülkemiz öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenmenin yaşı olmadığına yönelik bakış açıları olabileceği varsayımından dolayı önemli görülebilir. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri alt boyutu olan öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutu ile algıladıkları gelir düzeyi arasında anlamlı düzeyde bir farklılık vardır. Gelir düzeyini orta düzeyde algılayanların ortalaması düşük olarak algılayanların ortalamasından ve yüksek olarak algılayanların ortalamasından daha fazladır. Diker Coşkun (2009) tarafından yapılan araştırma sonuçları tutarlık göstermektedir. Bu sonuç gelir düzeyi olarak kendilerini orta düzeyde algılayanların yaşam boyu öğrenme eğilimine ilişkin tutumlarının daha yüksek olduğu düşük veya yüksek olmanın bu konuda çok fazla anlamlılık oluşturmadığını göstermektedir.

Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri tüm alt boyutları görev yaptıkları kademe değişkeni arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Bu araştırma ile Dervişoğulları, Tutkun ve Dervişoğulları (2016), Yılmaz (2016) ve Çam ve Üstün (2016) tarafından yapılan araştırma sonuçları tutarlık göstermektedir. Bu sonuca bakıldığında yapılan diğer araştırmaları ile de desteklenmesi öğretmenlerin hangi kademe olurlarsa olsunlar yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin anlamlı farklılık oluşturmaya neden olmadığı ve bu durumda eğitim öğretim kalitesi açısından önemli bir kazanım olduğu sonucuna varılabilir.

Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri tüm alt boyutları ile mesleki kıdem değişkeni arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Ayaz (2016) tarafından yapılan çalışmada yaşam boyu öğrenme alt boyutu olan sebat ile mesleki kıdem değişkeni arasında anlamlı fark vardır. Benzer bir durum Gökyer (2019) tarafından güdülenme alt boyutu ile kıdem arasında bulunmuştur. Kılıç (2015), Şahin ve Arcagök (2014) de mesleki kıdem ile yaşam boyu öğrenme eğiliminde anlamlı farklar bulmuşlardır. Öğretmenlerin kıdemlerinin değişmesi ile yaşam boyu öğrenme eğilimi üzerinde anlamlı bir farklılık meydana getirmemesi kıdemi düşük olandan yüksek olana kadar tüm öğretmenlerde bu eğilimin değişmediği ve eğitim öğretime katkısı olacağı yönünde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimi alt boyutu olan sebat ile mezuniyet durumu değişkeni arasında anlamlı bir farklılık vardır. Yüksek lisans mezunu olanların ortalaması lisans mezunu olanların ortalamasından fazladır. Sebat kişinin öğrenmeye ilişkin kendine olan inancını ve bu inancını gerçekleştirebilmek için sergileyeceği kararlı tutumu olarak ele alındığında bu durumun özellikle lisans eğitiminden sonra yüksek lisansta da devam ettiğini ve bu durumun yaşam boyu öğrenme eğiliminde anlamlı farka sebep olduğu söylenebilir. Gökyer (2019) yaptığı araştırmada güdülenme alt boyutu açısından yüksek lisans mezunlarının ortalamalarının lisans mezunlarının ortalamalarından anlamlı bir fark olduğunu

bulmuştur, ancak bu farklılık diğer alt boyutlarda bulunmamıştır. Dervişoğulları, Tutkun ve Dervişoğulları (2016) yaptığı çalışmada öğretmenlerin yaşam boyu tüm alt boyutları ile mezuniyet durumu değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulamamıştır.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin mesleki doyumları cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde değişmektedir. Erkeklerin ortalaması kadınların ortalamasından daha fazladır. Bu sonucu Mertler (2002) tarafından yapılan çalışma desteklemektedir. Üzümcü ve Müezzın (2018) tarafından yapılan çalışmada kadın öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerinin erkek öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerinden yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Bota (2013) ; Çiftci ve Çavuşoğlu (2016) tarafından yapılan çalışmalarda ise mesleki doyumun cinsiyete değişkenine göre değişmediği sonucuna varmışlardır. Farklılığın erkekler lehinde çıkmasında ataerkil toplum olarak görülen yapıımızda eve ekmek götüren olarak erkeği tanımlanmış olması ve mesleğin de bu duruma katkı veriyor olması şeklinde bir yorum getirilebilir.

Öğretmenlerin mesleki doyum puanları ile medeni durum değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu sonucu (Ekinci. 2006; Durak. 2009) tarafından yapılan çalışmalar desteklerken. Uslu (1999) tarafından yapılan çalışmada Evlilerin bekârlara göre iş doyum puanların daha yüksek çıktığı sonucuna ulaşmıştır. Akkan (2008) tarafından yapılan çalışmada ise bekârların evlilere göre iş doyum puanlarının daha yüksek çıktığı sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmalardan mesleki doyumunu sağlayıp sağlayamayayı sadece medeni duruma göre değerlendirmenin doğru bir yaklaşım olmayacağı da söylenebilir. Öğretmenlerin mesleki doyum puanları ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu sonucu (Ekinci. 2006; Durak. 2009) tarafından yapılan çalışmalar desteklemektedir.

Mesleki doyum puanları ile görev yaptıkları kademe değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu sonucu Kadioğlu (2014) tarafından yapılan çalışma desteklerken, Üzümcü ve Müezzın (2018) tarafından yapılan çalışma da okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerinin diğerlerinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Mesleki doyum puanları ile mesleki kıdem değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu sonucu Akkuş (2010) ve Kağan (2005) tarafından yapılan çalışmalar desteklemektedir. Mesleki doyum puanları ile öğrenim durumu değişkeni arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Bu sonucu Akkuş (2010), Yeşilyaprak (2010) ve Kağan (2005) tarafından yapılan çalışmalar desteklemektedir. Araştırma bulgusu olarak hem kademe hem de mesleki kıdem puanlarının mesleki doyum arasında anlamlı fark oluşturmamalarının eğitim kademelerinin ve kıdemlerinin değişmeleri ile mesleki doyumlarının değişmediğine bununda etkili bir şekilde yapısal olumsuzluklar ortaya koymadığına işaret olarak algılanabilir.

Bu çalışma sonucunda elde edilen bulgular ve yapılan yorumlar çerçevesinde aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur;

1)Araştırma bulgularının ülkemizin tüm bölgeleri ve eğitim kurumları için genellenebilmesi amacıyla farklı örneklem gruplarında yeni araştırmalar yapılabilir. Yapılacak yeni araştırmalardan elde edilecek bulgulardan hareketle daha sonra yapılacak çalışmalara farklı değişkenler eklenebilir.

2)Ülkelerin gelişmişlik düzeylerinde eğitim seviyesinin de dikkate alındığı günümüzde eğitimde beklenen seviyeye gelebilmek ve öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerinin olumlu yönde seyretmesi için gerekli iyileştirmeler (maddi, manevi, bakanlık desteği, meslek koruyuculuğu gibi) yapılabilir.

3)Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini, bilgi ve tutumlarını attırmak amacıyla çeşitli eğitsel etkinlikler yapılabilir.

4)Öğretmen yetiştirme programlarında yaşam boyu öğrenmeye ilişkin yeterlik alanlarına –bilişsel, duyuşsal ve devinişsel- yeterli düzeyde yer verilebilmesi için Öğretmen Yetiştirme Programlarında değişime gidilebilir.

5)Yaşam boyu öğrenmeyi teşvik edici çalışmalar tüm bireyler için daha erken yaşlardan itibaren yapılabilir. Bu doğrultuda eğitim programları yeniden düzenlenebilir gerekli yerlerde Okullarda bulunan Psikolojik Danışmanlar aracılığıyla psiko-eğitim programları geliştirilebilir.

6)Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme becerilerini geliştirmek için yürütülen hizmet içi eğitimlerin sürdürülebilir olması önemlidir.

KAYNAKLAR

- Akkan, Ö. (2008). *Milli eğitime bağlı meslek okullarında görev yapan öğretmenlerin iş tatmini*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul
- Akkoyunlu, B. (2008). *Bilgi okuryazarlığı ve yaşam boyu öğrenme*. 8. Uluslararası Eğitim Teknolojileri Konferansında (IETC), 6 - 8 Mayıs. Eskişehir, Anadolu Üniversitesi
- Akkuş, O. (2010). *Rehberlik araştırma merkezlerinde görevli rehber öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Altınışik, S. (1988). *Kadın öğretmenlerin okul müdürü olmasının engelleri* (Yayımlanmamış doktora tezi), Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Avrupa Komisyonu. (2002). European report on quality indicators of lifelong learning. Fifteen quality indicators. European Commission. *Directorate General for Education and Culture*. Brussels.
- Ayaz, C. (2016). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (Mardin İli Örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Bota, O. A. (2013). Job satisfaction of teachers. *Procedia- Social and Behavioral Science*. 83. 634-638
- Bulaç, E., Kurt, M. (2019) . Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 125-161.
- Bulu, B. (2016). *Özel ve resmi özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çakan, B. K. (2013). *Konut sektöründe beyaz yaka çalışanların iş doyumunu ve duygusal zekâlarının yaşam doyumuna üzerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çam, E. ve Üstün, A. (2016). Öğretmenlerin mesleki tutumları ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkisi. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 9 (1). 459-476.
- Çiftçi, Z., Çavuşoğlu, F. (2016). Özel eğitim kurumunda çalışan öğretmenlerin mesleki doyum, yaşam doyum ve tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenlere göre değerlendirilmesi” I. International Academic Research Congress (Ines), Antalya, Türkiye, 3-5 Kasım 2016, 544
- Demiray, R., Karadeniz Ş. (2008). İlköğretimde yaşam boyu öğrenme için bilgi okuryazarlığı becerilerinin geliştirilmesi. *Cypriot Journal of Educational Sciences*. 2 (6). 89-119.
- Dervişoğulları, M. Tutkun, Ö F. ve Dervişoğulları M. (2016). İmam hatip ortaokul ve liselerinde görev yapan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Route Educational and Social Science Journal*. 3 (5). 205-205.
- Diker Coşkun, Y. (2009). *Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Diker Coşkun, Y., Demirel, M. (2012). Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 42. 108-120.
- Durak, S. (2009). *Anadolu ve genel liselerde çalışan öğretmenlerin iş tatmini ve sosyal destek düzeylerinin karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ehtiyar, R. (1996). Otel işletmelerinde çalışan personelin tatmini. *Verimlilik Dergisi*. (4).109-122
- Ekinci, Y. (2006). *İlköğretim okul yöneticilerinin sosyal beceri düzeylerine göre öğretmenlerin iş doyumunu ve iş stresinin karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Gökyer, N. (2019). Ortaokul öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21 (1), 145-159.
- Gökyer, N., Türkoğlu, İ. (2018). Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 28 (2). 125-136.
- İncir, G. (1985). *Çalışanların motivasyonuna genel bir bakış*. Ankara: MPM Yayınları.
- Kadioğlu, F. (2014). *Psikolojik danışmanların (rehber öğretmenlerin) mesleki doyum ile kendine saygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kağan, M. (2005). *Devlet ve özel ilköğretim okulları ile rehberlik ve araştırma merkezlerinde çalışan rehber öğretmenlerin iş doyumlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karasar, N. (1995). *Bilimsel araştırma yöntemi*, Ankara, 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd.
- Kaşkaya, A. (2013). *Okul ve öğretmen içerikli sinema filmlerinin öğretmen adaylarının pedagojik inançları ve eleştirel yansıtma becerileri üzerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Kılıç, H. (2015). *İlköğretim branş öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri: Denizli ili örneği* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Kurt, E., Cevher, T. Y., ve Arslan, N. (2019). Türkçe öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9 (1), 152-160.
- Kuzgun. Y. (2000). *Meslek danışmanlığı. kuramlar ve uygulamalar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kuzgun. Y., Bacanlı. F. (2005). *PDR'de kullanılan ölçekler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.c.1. 84-85.
- Kuzgun. Y., Sevim. A. S. ve Hamamcı. Z. (1999). Mesleki doyum ölçeği'nin geliştirilmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*. 2(11). 14-18.
- Kuzu. S., Demir. S. ve Canpolat. M. (2015). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*. 11(4). 1089-1105.
- Lambeir. B. (2005). Education as liberation: The politics and techniques of lifelong learning. *Educational Philosophy and Theory*.37(3). 349-355.
- Locke. E. A. (1976). *The nature and causes of job satisfaction: Handbook of industrial and organizational psychology*. Chicago: Rand McNally.
- MEB (2006). MEGEP. *Türkiye'nin başarısı için itici güç: Hayat boyu öğrenme politika belgesi*.
- MEB (2009). *Türkiye hayat boyu öğrenme strateji belgeseli-Yüksek planlama kurulu*. Ankara; Milli Eğitim Bakanlığı.
- Mersin. Y. (2007). *Din görevlilerinde mesleki doyum* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Mertler. C. A. (2002). Job satisfaction and perception of motivation among middle and high school teachers. *American Secondary Education*. 31(1). 43-53.
- Öğretmen. H. (2013). *Mobbingin iş doyumuna etkisi: mersin ili tarsus ilçesinde görev yapan öğretmenler üzerine bir araştırma* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Schultz. D. P., Schultz. S. E. (1990). *Psychology and industry today*. New York: Macmillan
- Şahin, Ç., Arcagök, S. (2014). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri düzeyinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7 (16), 394-417
- Şahin. H., Dursun. A. (2009). Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumları: Burdur örneği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 9 (18). 160-174.
- Tekin. Ç., Bozkır. Ç., Sazak. Y., ve Özer. A. (2014). Malatya il merkezinde çalışan aile hekimleri ile aile sağlığı elemanlarının. aile hekimliği uygulaması hakkındaki görüşleri iş doyum düzeyleri ve etkileyen faktörler. *Fırat Tıp Dergisi*. 19 (3). 135-139.
- Uslu. M. (1999). *Resmi eğitim kurumlarında çalışan psikolojik danışma ve rehberlik uzmanlarının iş doyum ve tükenmişlik düzeylerinin danışmanların denetim odağı ve bazı değişkenlere göre karşılaştırılması*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya
- Usluer, L. (2000). *Kadın öğretmenlerin yönetici konumlara yükseltilmeme nedenleri konusundaki öğretmen ve yönetici görüşlerinin değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi), Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Üzümcü, B. ve Müezzın, E. E. (2018). Öğretmenlerin bilişsel esneklik ve mesleki doyum düzeyinin incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 8(1), 8-25.
- Yaman. F. ve Yazar. T. (2015). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi (Diyarbakır İli örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 23 (4). 1553-1566.
- Yeşilyaprak. B. (2006). *Eğitimde rehberlik hizmetleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yeşilyaprak. B. (2010). *Eğitimde rehberlik hizmetleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yılmaz, F., Soğukçeşme, G., Ayhan, N., Tuncay, S., Sancar, S., & Deniz, Y. (2014). İlköğretim bölümü öğretmen adaylarının mesleki yenilikçilik eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(27), 259-276.
- Yılmaz. M. (2016). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 13 (35). 253-262.
- Zunker. V. G. (1994); *Career counseling - applied concepts of life planning*. Brooks/Cole Publishing Co. 66-67.

Öğretmenlerin “Öğretmenlik Mesleğinin İmajı” Hakkındaki Görüşleri¹

The Opinions Of The Teachers On “The Image Of The Teaching Profession

Tuncay Yavuz ÖZDEMİR², Mustafa ORHAN³

Öz: Bu araştırmanın amacı, Elazığ ilindeki ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerin “öğretmenlik mesleğinin imajı” hakkındaki görüşlerini belirlemektir. Bu araştırma, nitel araştırma yöntemleri arasında yer alan olgu bilim (fenomenoloji) deseninde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim öğretim yılında Elazığ ilindeki ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Katılımcılar ile ön görüşmeler yapılarak, görüşlerini belirtmekten kaçınmayacaklarını belirten 40 öğretmen çalışma grubuna dahil edilmiştir. Araştırma verileri, yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Elde edilen verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenler öğretmenlik mesleği imajını genel olarak olumsuz gördüklerini ve mesleki imajlarının geçmişe oranla daha kötü durumda olduğunu belirtmişlerdir. Mesleki imajlarına katkıda bulunmak için öğretmenlerin yapması gerekenlerde, en fazla kendini geliştirme-yenileme ifadesi; Milli Eğitim Bakanlığı ve siyasilerin yapması gerekenlerde ise, ekonomik şartlar iyileştirilmeli ve öğretmenlere saygı gösterilmeli-değer verilmeli ifadeleri ön plana çıkmıştır.

Anahtar sözcükler: *İlkokul, ortaokul, lise, imaj, öğretmenlik, meslek.*

Abstract: The aim of this research is to determine the opinions of the teachers, working for primary, secondary and high schools of Elazığ Provincial, about "the image of the teaching profession." This research was realised in a phenomenological pattern which is located in the qualitative research methods. The study group of the research is composed of primary, secondary and high school teachers working for Elazığ Provincial in the school year of 2017-2018. By carrying out the preliminary interviews with the participants, forty teachers were included in the study group who indicated that they would not avoid expressing their opinions. The data of the research was obtained from semi-structured interview form. The content analysis method was used in the analysis of the data obtained. According to the results of the research, the teachers stated that they regarded the image of the teaching profession as negative in general and their professional image is worse as compared with the past. The statement of improving and renovating himself/herself at most in the requirements of teachers to contribute their professional image, As for the requirements of Ministry of National Education and politicians, The statements that economic situations should be enhanced and teachers should be respected and given value come into prominence.

Keywords: *Primary school, secondary school, high school, image, teaching, profession.*

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Teacher is a professional person who provide terminal behaviour in education environment (Sönmez, 2004). The teacher who is the most important part of system of education, is responsible for the new generations to become beneficial for the society and is responsible for raising the man power that society need. The duty of the school and the teacher is to train child and turn the non-educational experiences, they got as a result of occasionally his/her interaction of environment, into the educational way (Küçükahmet, 2003). When it comes to profession of teaching, description and concept of this profession, not only the duty and responsibilities of the people carrying out this profession as well as the expectations of the society from teachers, but also the image of this profession which is shaped in the minds comes into minds.

The image is described as a process of making judgement of a person about the other person (people, companies, occupations, non-governmental organisations, groups, states etc.) (Ünsal, 2015). On the other hand, the occupational image is the total of perceptions of the main related people such as customers, bosses, superiors, inferiors and colleagues related to the sufficiency and character of a worker (Roberts,

¹ Bu çalışmanın bir bölümü 10-12 Mayıs 2018 tarihlerinde Sivas Cumhuriyet Üniversitesi'nde gerçekleştirilen 13. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Doç. Dr., Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Elazığ-Türkiye, tyozdemir@firat.edu.tr, ORCID ID:0000-0002-5361-7261

³ Doktora Öğrencisi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ-Türkiye, mustafaorhan2525@hotmail.com, ORCID ID:0000-0002-6254-6733

2005). While people make an evaluation about the image of an occupation, they take into consideration of the appearances, behaviours, speeches, body languages, the people carrying out that profession, clothes, the messages they sent by means of achievements. These messages consist of the image of profession (Bağçeci, Çetin and Ünsal, 2013).

The question of how the profession of teaching which plays quite important role in society and takes the important responsibility such as training qualified man power for the development of the country correspondingly is perceived, forms the basic motivation of the research. The issue of how this profession is perceived especially by the people carrying out this profession of teaching is seen as important by the researchers with regard to provide introspection into the the profession of teaching. The aim of this research is to determine the opinions of the teachers working in primary, secondary and high schools depending on Elazığ Province about the 'image of teaching profession'. The answers were searched to the following questions within the scope of general goals.

What do the teachers think about the images of their profession?

How do the teachers make evaluations when they compare their present images of profession with the past images of profession?

What can be done to improve image of teaching profession?

Method

This research was realised on the pattern of phenomenology which is placed among the qualitative researches. The study group of the research was formed by the teachers working in primary, secondary and high schools depending on Elazığ Province in 2017/2018 academic year. By making pre-interviews with the participants, 40 teachers, who stated that they wouldn't avoid expressing their opinions, were included into the study group. The search data were obtained from the semi-structured interview form which was developed by the researchers and consisted of open ended questions. Content analysis method was used for analysis of the data obtained from the participants in the research.

Result And Discussion

In the result of research that aims at determining the the opinions of the teachers working in primary, secondary and high schools depending on Elazığ Province about the 'image of teaching profession', The following results were reached.

7 out of 40 teachers who participated in the research stated that they had positive opinions about their image of profession, 33 out of 40 teachers who participated in the research stated that they had negative opinions about their image of profession. The teachers, who stated positive opinions about their image of profession, explained this considering the fact that the teaching generally must be seen as respectful occupation in every period, the role of teachers in training future generations is important and they are models for the society. The teachers, who stated negative opinions about their image of profession, expressed that the image of profession was affected negatively by the behaviours of teachers, the viewpoint of society, the approach of politicians. The factors of incompetency of teacher training, the lack of the points in the teacher's communication, clothing, and behaviours, negative approaches of parents and the students to the teachers, available complain lines, not giving value to the teachers, not consulting them, teacher's having no effects on students, the thoughts of gaining low salary, the perception that teaching is a easy and rememebered with holidays come into prominence in teachers' perception of their image of profession negatively. The perception of teachers' that their social status and their social and economic conditions are not sufficient may cause teachers to have highly negative thoughts about their image of profession. The findings of this study have similarity with the findings of the study of TEDMEM (2014), Sözer (2015), Ünsal and Bağçeci (2016), Ulutaş (2017) and TALIS 2013 [Teaching and Learning International Survey] made by OECD (2014). On the contrary, the findings of this study have difference from the findings of the study of Ceviz (2018), Yurdakul, Gür, Çelik and Kurt (2016) and Everton, Turner, Hargreaves and Pell (2007). 3 out of 40 teachers participated in research stated that their image of profession was the same with the past relatively, 37 out of 40 teachers participated in research stated that their image of profession was worse than the past relatively. The teachers who stated that their image of profession was worse than the past relatively, explained this with folllowing statements: The view point of the society, wrongness in the choosing and appointing the teachers, vocational incompetency, the difficulties in appointing the candidate teachers in proportion to the past, the perception of teaching as an easy occupation, consideration of teaching as only craft or a occupation, the reduction in importance of teacher together with the easy access to information, giving less respect to the teachers than the past reletively and giving less value, not paying attention to the thoughts of teachers, the opinions that teachers make less sacrifice than the past relatively. Perceptions of teachers that economic and social changes negatively affect the meaning

attributed to the profession of teaching may cause them to state highly the opinion that image of teachers' profession is worse than the past relatively. The findings of this study have similarity with the findings of the study of TEDMEM (2014), Ünsal and Bağçeci (2016), Yurdakul, Gür, Çelik and Kurt (2016) and Hargreaves and the others (2007).

The statement of improving and renovating themselves at most came into prominence in teachers' necessity for contributing the image of profession. Model behaviours presentation, speaking, taking care of behaviour and clothing, having vocational consciousness and responsibility, being self sacrificed and solution oriented were expressed as other necessities for the teachers to contribute to the image of their profession. The fact that teachers state the point of improving and renovating themselves in order to contribute to the teachers' image of profession emphasizes on point of the competency of fullfilling their social demands. It may be the perception that the fullfilling the social demands will be able to have contributions to the image of their professions in expressing that opinions highly. It can be said that The findings of this study have similarity with the findings of the study of Ünsal and Bağçeci (2016).

The statements that economic conditions must be enhanced most and teachers must be respected and given value, appeared in the necessity of MEB (Ministry Of National Education) and politicians to contribute the image of profession. The other necessities of MEB (Ministry Of National Education) and politicians to contribute the image of profession were stated as followings: education and teacher must not be abused to the politics, employees' personal and legal rights must be enhanced and the conditions of the school must be enhanced. The perceptions that good economic conditions provide good image may cause them to state highly the opinions of enhancing the economic conditions in order to contribute to the teachers' image of profession. Similarly, the fact that the opinions of respecting and giving value to the teachers were stated by the teachers highly in order to contribute to the teachers' image of profession may arise from the perception that their image of professions which is respected and given value will be better. It can be said that The findings of this study have similarity with the findings of the study of Hargreaves and the others (2006), Ünsal and Bağçeci (2016) and Ünsal (2018).

GİRİŞ

Bir kişi, kurum, marka, ülke ya da insan topluluğu hakkında değerlendirmede bulunurken, bunların hem birey hem de toplum zihninde oluşturduğu resimden hareket edilmektedir. Değerlendirme yapılan kavram veya olgunun etki büyüklüğü kişisel ve toplumsal bakışı etkiler. Diğer mesleklerde olduğu gibi öğretmenlik mesleğinin de insanların zihin dünyalarında şekillenen bir resmi mevcuttur. Eskiden beri Türk toplumunda, öğretmenlere yakın ilgi gösterilmiş, saygı ve sevgi duyulmuştur (Kılıç, 2018). Meslek, “belli bir eğitim ile kazanılan sistemli bilgi ve becerilere dayalı, insanlara yararlı mal üretmek, hizmet vermek ve karşılığında para kazanmak için yapılan, kuralları belirlenmiş iş” (TDK, www.tdk.gov.tr.) olarak tanımlanmaktadır. Bunun yanı sıra meslek, bir kişinin, hayattaki ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde para kazanmak için yaptığı sürekli iş/uğraş olarak ifade edilirken, öğretmenlik mesleği de öğretmenin, hayattaki ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde para kazanması için yaptığı sürekli öğretme işi/görevi olarak tanımlanabilir (Akbaşlı, 2009). Öğretmenlik mesleği bilgi aktarma ve bilgi vermenin ötesinde, daha fazla nitelik ve yeterlik gerektiren bir meslek olarak karşımıza çıkmaktadır (Çalışkan, 2005). Günümüzde öğretmenlik mesleği, özel uzmanlık bilgisi ve becerisi gerektiren bir meslektir (Şişman, 2006).

Öğretmen, öğrencilerde istendik yönde davranış değişikliği sağlayan profesyonel kişidir (Sönmez, 2004). Yeni nesillerin topluma faydalı hale getirilmesi ve ülkenin ihtiyaç duyduğu yeterliklerde insan gücünün yetiştirilmesi eğitim sisteminin başat değişkeni öğretmenin sorumluluğundadır. Okulun ve öğretmenin görevi çocuğun yetişmesini sağlamak ve onun bazen çevreyle etkileşimi sonucu kazandığı eğitsel olmayan tecrübelerini eğitsel yöne çevirmektir (Küçükahmet, 2003). Bunun yanında öğretmen, okul ve sınıf ortamını öğrenciler için uygun, dikkat çekici ve eğlenceli hale getiren, farklı öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanarak öğrencilerin öğrenme deneyimlerini düzenleyen, onların öğrenme deneyimlerine atılmalarına rehberlik eden ve istenilen davranışların değerlendirmelerini yapan bir öğretim ögesidir (Ada ve Küçükali, 2009). 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 43. maddesine göre öğretmenlik “Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir. Öğretmenler bu görevlerini Türk Milli Eğitiminin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak ifa etmekle yükümlüdürler” (MEB, 1973) şeklinde ifade edilmektedir. Öğretmenlik mesleği denince; bu mesleğin tanım ve kapsamı, mesleği icra edenlerin görev ve sorumlulukları ile toplumun öğretmenlerden beklentileri kadar, bu mesleğin zihinlerde şekillenen imajı da akla gelmektedir.

İmaj, kişinin bir diğeri (kişiler, kurumlar, meslekler, sivil toplum örgütleri, gruplar, devletler vb.) hakkında yargıda bulunma süreci (Ünsal, 2015), herhangi bir birey, kurum ya da durumun bireyde ve toplumda uyandırdığı etki ile bütünleşen karşılığı (Bektaş, 2010), bir kişi, kurum, marka, obje ya da düşüncenin zihinlerde isteyerek ya da istemeyerek bırakmış olduğu düşünce ya da izlenimler (Özdemirci,

2012), bireyin zihninde oluşan bir imge (Dinçer, 2001) şeklinde tanımlanmaktadır. Gerek kişiler, gerekse de özel ve kamu kurumları için vazgeçilmez ve yönetilmesi gereken bir olgu olan imaj kavramına araştırmacılar tarafından farklı anlamlar yüklenmiştir. Bazı araştırmacılar konuya olumlu yaklaşırken, bazıları da imajın gerçeğin reddi, değiştirme ve saptırma olduğu şeklinde açıklamaktadır (Geçikli, 2012). Bilgi taşıyıcı olarak tanımlanabilen imaj, bireylerin sahip olduğu bilgilerin önemli bir kısmını sağlar. Dolayısıyla bireyler ve kurumlar ister istemez insanlarda bir imaj oluştururlar (Özüpek, 2005). Herkesin, her nesnenin, çeşitli kurum ve kuruluşların istese de istemese de, imaj yaratma konusunda çaba sarf etse de etmese de bir imajı olacaktır (Yavuz, 2006). İmaj; iyi, kötü, alelade olabilir, ancak iyi bir imaj konusundaki dikkat çeken özellik, iyi imajın kazanılmış olmasıdır (Peltekoğlu, 2004). İmaj kavramının bir kişi veya örgütün ortaya koydukları bir mal, ürün ya da hizmet sonucunda iç ve dış çevrelerinde tanınma ve tercih edilir konuma gelmelerinde önemli bir rolü bulunmaktadır (Akbulut, 2015).

Mesleki imaj, bir işgörenin yeterliliğine ve karakterine ilişkin müşteriler, patronlar, üstler, astlar ve meslektaşlar gibi temel ilgili kişilerin algılarının toplamıdır (Roberts, 2005). İnsanlar bir mesleğin imajıyla ilgili değerlendirme yaparken, o mesleği icra edenlerin görünüşleri, davranışları, konuşmaları, beden dilleri, giyim-kuşamları, başarıları vasıtasıyla gönderdikleri mesajları göz önünde bulundurlar. Bu mesajlar mesleki imajı oluşturmaktadır (Bağçeci, Çetin ve Ünsal, 2013). Öğretmenlik mesleğinin, yeni nesillerin ülkenin refah ve kalkınmasına katkıda bulunacak nitelikli bireyler olarak yetiştirilmesi doğrultusunda önemli sorumlulukları bulunmaktadır. Celep'e (2010) göre, toplumsal yaşamda önemli sayılan görevleri icra eden meslekler daha değerli ve saygın meslekler olmaktadır. Toplumlar ve kültürler göre statü ve saygınlığı değişen öğretmenlik mesleği, doğrudan insanla ilişkili olmasından dolayı sadece bir kazanç kapısı olarak değil, aynı zamanda kutsal bir meslek olarak da görülmektedir. Türk eğitim tarihinde bilge kişilere ve öğretmenlere saygı duyulmuş, öğretmen denince toplumda davranış modeli, örnek insan anlaşılmıştır (Şişman, 2006). Türkiye'de cumhuriyetin ilk yıllarında Osmanlı geleneği ve devletçi yapısı sayesinde saygın meslekler arasında bulunan öğretmenlik mesleği, saygınlığını 1970'li yıllara kadar devam ettirmiş, sonraları ülkemizdeki hızlı toplumsal değişim ve sanayileşme ile birlikte bu saygınlıkta gerileme olmuştur. Ancak 2000'li yıllarda yaşanan ekonomik krizin özel sektörde çalışanları işten çıkarma ve çalışanların maaşını düşürme şeklindeki yansımaları sonucu yüksek iş güvencesi olan devlet memurluğu, ve dolayısıyla öğretmenlik mesleği değerli hale gelmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin devlette istihdamlarının daha kolay olması ve eğitime yönelik olumlu adımlar da öğretmenliği değerli kılan diğer unsurlar olmuştur (Erden, 2017). Öğretmenlik mesleği, daha çok zihinsel etkinlikleri içermesi ve uzun sayılabilecek bir öğrenim süresi sonunda elde edilmesine karşın aynı konumdaki diğer mesleklere oranla daha az gelir sağlayan bir meslek konumundadır (Celep, 2004). Öğretmenliğin; doktorluk, avukatlık, mühendislik gibi gelir düzeyi yüksek mesleklerle ekonomik getirisi bakımından kıyaslandığında düşük statülü bir meslek olduğu söylenebilir (Gönülaçar, 2016). Öğretmenlik mesleğini icra edenlerin sayısının fazla olması devletin öğretmenlere ekonomik olarak fazla katkı sağlamasını zorlaştırmaktadır (Ergun, Ergezer, Çevik ve Özdaş, 1999).

Bugün Türkiye'de öğretmenlik mesleği statüsü düşük meslek grupları arasında yer almaktadır. Bu durumun sebepleri olarak öğretmenlerin gelir düzeyinin düşüklüğü, öğretmenlerin yaptığı işin birçok kişi tarafından sıradan ve herkesin yapabileceği bir iş olarak değerlendirilmesi ve tarih boyunca çeşitli nedenlerden öğretmenlik için gerekli niteliklerden yoksun insanların, gerek meslek içerisinden gerekse de dışarıdan öğretmenlik mesleğine girmeleri sayılabilir (Eskicumalı, 2004). Türkiye'de öğretmenlik mesleğinin statüsünün giderek azalmasında özellikle Cumhuriyet'in ilk dönemlerinde Atatürk'ün özel ilgisi ile öğretmenlere verilen önemin artık verilmiyor olması ve genel anlamda ülkedeki ekonomik işleyişin sağlıklı ve adil olmaması rol oynamaktadır (Aslan, Aslan ve Cansever, 2012). Öğretmenlerin gelir düzeyinin düşük olması, eğitim hizmeti verdikleri kesimin yaş ve bilgi düzeyinin az olması gibi hususlar öğretmenlerin mesleki statüsünü düşürmektedir (Erden, 2017). Eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin çalışma yaşamına katılmasında yaşanan sıkıntılar ile öğretmenlik mesleğinin statik ve oldukça sınırlı bir kariyer ilerlemesine izin veren yapısı da öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsünü belirleyen diğer etkenlerdir (Güven, 2010). Aynı zamanda öğretmenlerin mesleki özerkliklerinin olmaması da öğretmenlik mesleğinin statüsünü olumsuz yönde etkileyen bir diğer faktör olmaktadır. Özellikle eğitim-öğretim ve program boyutunda öğretmenlerin mesleki özerkliklerinin olmadığı; onların programa yönelik olarak sadece uygulayıcı rolünde buldukları görülmektedir (Göker ve Gündüz, 2017). Türkiye'de öğretmenlerin bir kısmı, ekonomik durumunun ve sosyal statüsünün yüksek olmaması nedeniyle ya yüksek maaşlı ve yüksek statülü farklı mesleklere geçmekte ya da mesleklerinin sunmuş olduğu boş zamanlardan yararlanarak ek işler yapmaktadır. Bu durum hem öğretmenlik mesleğinin saygınlığını düşürmekte hem de eğitimin kalitesini azaltmaktadır (Çeliköz, 2004).

Devlet Personel Başkanlığı'nın Mart 2018 verilerine göre Türkiye’de istihdam edilen kamu çalışanı sayısı 3.129.304’tür (DPB, 2018). Milli Eğitim Bakanlığı verilerine göre ise bakanlık bünyesinde 1.030.130 öğretmen görev yapmaktadır (MEB, 2018). Bu verilerden hareketle Türkiye’de öğretmenlerin kamu çalışanları arasında büyük bir istihdam oranıyla temsil edildikleri söylenebilir. Öğretmenlerin kamuda çalışan büyük bir kesimi oluşturmaları ve onlardan çeşitli beklentilerin olması öğretmenlik mesleğinin önemini artırmaktadır. Öğretmenler, toplumlarda gerek rol model olmalarıyla gerekse de nitelikli bireyleri yetiştirme sorumluluğunu taşımalarıyla toplumsal kalkınmada da öncelikli göreve sahip olmuşlardır (MEB, 2017a). Bu denli önemli bir sorumluluğu üstelenen öğretmenlik mesleğinin buna paralel olarak nasıl algılandığı sorusu araştırmanın temel motivasyonunu oluşturmaktadır. Özellikle öğretmenlik mesleğini icra edenler tarafından bu mesleğin nasıl algılandığı konusu öğretmenlik mesleğine bir iç bakış sağlaması bakımından araştırmacılar tarafından önemli görülmüştür.

Bu araştırmanın amacı, Elazığ ilindeki ilkököl, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerin “öğretmenlik mesleğinin imajı” hakkındaki görüşlerini belirlemektir. Yeni nesillerin yetiştirilmesi görev ve sorumluluğunu üstelenen öğretmenlik mesleğinin bu mesleği icra edenler tarafından nasıl algılandığı konusu önem arz etmektedir. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmenler mesleki imajları hakkında neler düşünmektedirler?
2. Öğretmenler günümüzdeki mesleki imajlarını geçmişteki mesleki imajları ile kıyasladıklarında nasıl değerlendirmektedirler?
3. Öğretmenlik mesleğinin imajını daha iyi hale getirmek için neler yapılabilir?

YÖNTEM

Bu araştırma, sosyal fenomenleri, insan davranışlarını ve bu davranışların sebeplerinin neler olduğunu detaylı ve derin bir şekilde anlamayı amaçlayan nitel araştırma yöntemleri (Güler, Halıcıoğlu ve Taşgın, 2013) arasında yer alan olgu bilim (fenomenoloji) deseninde gerçekleştirilmiştir. Fenomenolojik çalışma birkaç kişinin bir fenomen veya kavramla ilgili yaşanmış deneyimlerinin ortak anlamını tanımlamaktadır (Creswell, 2013). Birçok alanda (dinden sanata, sosyolojiden psikolojiye kadar) uygulanan fenomenoloji deseninin mantığı, fenomeni yaşayanlarla derinlemesine mülakat üzerinden fenomeni anlamaktır (Bal, 2016).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim öğretim yılında Elazığ ilindeki ilkököl, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Tamamıyla ön görüşmeler yapılmış, görüşlerini belirtmekten kaçınmayacaklarını belirten 40 öğretmene rastgele örnekleme yöntemiyle ulaşılmıştır. Çalışma grubunda yer alan katılımcıların demografik bilgileri Tablo 1’de yer almaktadır:

Tablo 1. Katılımcıların demografik özellikleri

Demografik özellikler	f	
Cinsiyet	Kadın	13
	Erkek	27
Görev yapılan okul türü	İlkokul	11
	Ortaokul	22
	Lise	7
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	11
	6-10 yıl	9
	11-15 yıl	10
	16-20 yıl	6
	21yıl+	4
	20-25 yaş	3
Yaş	26-30 yaş	11
	31-35 yaş	8
	36-40 yaş	10
	41-45 yaş	4
	46-50 yaş	1
	50 yaş +	3
Toplam	40	

Verilerin Toplanması

Araştırma verileri, araştırmacılar tarafından geliştirilen ve açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmede sorular açık uçlu olmakta, görüşme kılavuzu takip edilerek yöneltilmekte ve sorular bir sistematik ve yapı çerçevesinde sorulmaktadır (Demir, 2009). Görüşme formu hazırlama aşamasında ilgili alan yazın taranmış, bu konuda eğitim bilimleri alanında bulunan uzman kişiden görüş alınmıştır. Uzman görüşünden sonra öğretmenlerin “öğretmenlik mesleğinin imajı” hakkındaki görüşlerini belirlemeyi amaçlayan dört soruluk yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Araştırma verileri araştırmacılar tarafından okulların ziyaret edilip formaların dağıtılması suretiyle elde edilmiştir. Görüşme formunda şu sorular yer almaktadır:

1. Öğretmenlerin mesleki imajı hakkında neler düşünüyorsunuz?
2. Öğretmenlerin günümüzdeki mesleki imajını geçmişteki mesleki imajı ile kıyasladığınızda nasıl değerlendirirsiniz?
3. Mesleki imajlarına katkı sağlamada, öğretmenlerin yapması gerekenler nelerdir?
4. Öğretmenlerin mesleki imajına katkı sağlamada, Milli Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) ve siyasilerin yapması gerekenler nelerdir?

Verilerin Analizi

Araştırmada katılımcılardan elde edilen verilerin analizi için içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Yazılan ve söylenenin, hazırlanan açıklayıcı yönergeye göre ne kadar sıklıkla söylendiğinin bulunması olan içerik analizi (Aziz, 2011); söylemin görünen, kolayca yakalanan, sergilenmiş ve ilk bakışta algılanan içeriği yerine, gizil, üstü örtülü içeriğini ortaya çıkarmayı sağlamaktadır. Dolayısıyla içerik analizi, mesajda, bireyi görünmeden etkileyen öğelerin belirlenmesine yönelik “ikinci bir okuma”dır (Bilgin, 2006).

Araştırmada öncelikle veriler K1, K2, K3, ... ,K40 şeklinde kodlanarak dijital ortama aktarılmıştır. Her bir görüşme formunda verilen katılımcı görüşleri benzerlik düzeyine göre kodlanarak, birbirine yakın olan kodlar alt temalara yerleştirilmiştir. Araştırmanın geçerliği ve güvenilirliğini belirlemek için izlenen yol aşağıda izah edilmiştir.

Araştırmada geçerliğin sağlanması için çalışma sürecinin başından sonuna kadar araştırmacılar arasında fikir birliği sağlanmış, uyuşmazlık durumlarında ortak noktada buluşmak için gerekli görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın güvenilirliğini belirlemek için Miles ve Huberman'ın (1994) “Uzlaşma Yüzdesi (P) = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100” formülü kullanılmıştır. Katılımcı görüşlerinin yerleştirildiği temalara uyumlu olup olmadıklarını belirlemek üzere eğitim bilimleri alanında uzman olan kişinin görüşüne başvurulmuş, uzmandan bütün katılımcı görüşlerini araştırmacılar tarafından belirlenen temalara yerleştirilmesi istenmiştir. Bu işlem sonrasında katılımcıların ileri sürdüğü 168 görüşten 14 görüşün, uzman tarafından farklı temalara yerleştirildiği belirlenmiştir. “Uzlaşma Yüzdesi” formülüne göre bu araştırmanın güvenilirliği ~%92 olarak belirlenmiştir. Nitel araştırmalar için uzlaşma yüzdesi formülünden elde edilen değer %70 ve üzerinde olması (Miles ve Huberman, 1994), araştırmanın güvenilir olduğunu gösterdiğinden, bu araştırmanın yeterli düzeyde güvenilir olduğu belirlenmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde katılımcıların ifade ettikleri görüşler, araştırmanın amaçları doğrultusunda analiz edilerek sunulmuş, bulgular tablolar ve şekillerle açıklanmıştır.

Katılımcılara yöneltilen “Öğretmenlerin mesleki imajı hakkında neler düşünüyorsunuz?” sorusuna vermiş oldukları yanıtlardan elde edilen bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğretmenlerin mesleki imajları hakkındaki görüşleri

	Temalar	f
Öğretmenlerin mesleki imajları hakkındaki görüşleri	Olumlu görüş belirtenler	7
	Olumsuz görüş belirtenler	33
	Toplam	40

Tablo 2’de öğretmenlerin mesleki imajları hakkında yöneltilen soruya verdikleri yanıtlar incelendiğinde 7 öğretmenin mesleki imajları hakkında olumlu (Kadın: 4, Erkek: 3), 33 öğretmenin ise mesleki imajları hakkında olumsuz (Kadın: 9, Erkek: 24) görüşe sahip olduğu belirlenmiştir.

Mesleki imajları hakkında olumlu görüş belirten öğretmenler bunu; öğretmenliğin her dönem saygın bir meslek olarak görülmesi, öğretmenlerin gelecek nesilleri yetiştirmelerindeki rolü ve onların topluma örnek olmaları gibi unsurlarla ifade etmişlerdir. Olumlu görüş belirten bazı öğretmenlerin görüşleri aşağıda yer almaktadır:

K23: “Öğretmenlik asla yeri doldurulamaz bir meslektir. Veli ile bu kadar karşı karşıya kalınmasa gayet saygın bir meslek” (Kadın, İlkokul, Mesleki Kıdem:1-5 yıl, Yaş: 31-35 yaş).

K28: “Öğretmen topluma model olan kişidir ve öğretmenlik her dönem değerli bir meslek olarak kabul edilmiştir” (Erkek, Ortaokul, Mesleki Kıdem:16-20 yıl, Yaş: 41-45 yaş).

K38: “Öğretmenlik bu toplumdaki en saygın ve en kutsal meslektir. Gelecek kuşakları yetiştiren ulvi bir meslektir” (Kadın, Ortaokul, Mesleki Kıdem:1-5 yıl, Yaş: 20-25 yaş).

Mesleki imajları hakkında olumsuz görüş belirten öğretmenler, mesleki imajın öğretmenlerin hal ve hareketlerinden, toplumun bakış açısından ve siyasilerin yaklaşımından olumsuz yönde etkilendiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin mesleki imajlarını olumsuz olarak algılamalarında; öğretmen eğitiminin yetersizliği, öğretmenlerin iletişim, giyim-kuşam ve davranış noktalarındaki eksiklikleri, velilerin ve öğrencilerin öğretmenlere olan olumsuz yaklaşımları, mevcut öğretmen şikâyet hatları, öğretmenlere değer verilmemesi, onlara danışılmaması, öğretmenlerin öğrenciler üzerinde etkilerinin olmaması, düşük maaş alındığı düşüncesi, öğretmenliğin kolay ve tatillerle anılan bir meslek olarak algılanması gibi ifadeler öne çıkmaktadır. Olumsuz görüş belirten bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

K8: “Toplumda saygınlığı yok denecek kadar az. Öğretmenliğin statüsü çok çok altlara çekildi. Fakültelerde verilen eğitim öğretmen yeterlilikleri için eksik. İletişim becerisi kötü birçok kişi öğretmenlik yapıyor. Kılık kıyafet serbestliğinden sonra mahalle bakkalı, şoför gibi dolanan bir sürü öğretmen var” (Kadın, İlkokul, Mesleki Kıdem:11-15 yıl, Yaş: 31-35 yaş).

K19: “Öğretmenlerin kesinlikle okullarda bir itibarı kalmamıştır. Öğrenciler üzerinde etkisi kalmamıştır. Öğrenciler öğretmen üzerinde etki kurmuşlardır” (Erkek, Ortaokul, Mesleki Kıdem: 6-10 yıl, Yaş: 31-35 yaş).

K25: “Öğretmenlerin toplum açısından imajları pek iç açıcı değildir. Bu imajın yaratılmasında öğretmenlerin kendi hal ve hareketleri ile çevrenin öğretmene bakış açısı etkili olmuştur” (Kadın, Lise, Mesleki Kıdem:11-15 yıl, Yaş: 41-45 yaş).

K26: “Türkiye’de öğretmenlik “ayağa düşmüş” seviyede. Toplumda bir saygınlığı yok. Siyasilerin “öğretmenlerin üç ay tatili var” dediği bir ülkede toplumdaki bu saygınlığı beklemek de yanlış olur” (Erkek, Ortaokul, Mesleki Kıdem:16-20 yıl, Yaş: 41-45 yaş).

K33: “Günümüzde öğretmenlerin mesleki imajı yok denecek kadar azalmıştır. Her alanda bilgisine, fikrine danışılan, saygı gösterilen bir meslek iken, şimdi değer görmeyen, hiçbir şey olamazsan öğretmen ol noktasına getirilen bir noktaya gelmiştir. Buna sebep biraz bakanlık ve öğretmenlerin kendi davranışlarıdır” (Kadın, Ortaokul, Mesleki Kıdem:11-15 yıl, Yaş: 31-35 yaş).

K34: “Öğretmen imajının zayıf olduğunu düşünüyorum. Çünkü toplumda hiç bir şey olamazsan bari öğretmen ol fikri hâkim” (Erkek, Ortaokul, Mesleki Kıdem:11-15 yıl, Yaş: 36-40 yaş).

K36: “Öğretmenlerin mesleki imajının elindeki fırsatlar ve maddi imkânlarının azalarak itibarının oldukça düşürüldüğünü düşünüyorum. En basit haliyle veliler kolayca bir telefon hattıyla öğretmeni şikâyet edebiliyorken öğretmenin elinde kendisine yapılan haksızlığı çözebileceği hiçbir yol yok” (Kadın, İlkokul, Mesleki Kıdem:1-5 yıl, Yaş: 26-30 yaş).

Katılımcılara yöneltilen “Öğretmenlerin günümüzdeki mesleki imajını geçmişteki mesleki imajı ile kıyasladığınızda nasıl değerlendirirsiniz?” sorusuna vermiş oldukları yanıtlardan elde edilen bulgular Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Öğretmenlerin mesleki imajlarının geçmişteki mesleki imajlarına göre durumu

	Temalar	f
Öğretmenlerin mesleki imajlarının geçmişteki mesleki imajlarına göre durumu hakkındaki görüşleri	Aynı durumdadır	3
	Daha kötü durumdadır	37
	Toplam	40

Tablo 3'te öğretmenlerin mesleki imajlarının geçmişteki mesleki imajlarıyla karşılaştırılması hakkında yöneltilen soruya verdikleri yanıtlar incelendiğinde üç öğretmenin mesleki imajlarının geçmişle aynı durumda olduğu, 37'sinin ise mesleki imajlarının geçmişe oranla daha kötü durumda olduğu görüşüne sahip olduğu görülmektedir. Mesleki imajlarının geçmişe oranla daha kötü durumda olduğu belirten öğretmenler; bunu toplumun bakışı, öğretmen seçme ve atamasında yapılan yanlışlıklar, mesleki yetersizlik, öğretmen adaylarının atanmasında yaşanan güçlükler, öğretmenliğin kolay bir meslek olarak algılanması, öğretmenliğin sadece bir iş olarak görülmesi, bilgiye ulaşmanın getirdiği kolaylıkla birlikte öğretmenin öneminin azalması, öğretmene geçmişe oranla daha az saygı gösterilip daha az değer verilmesi, düşüncelerinin önemsenmemesi ve öğretmenlerin geçmişe oranla daha az fedakarlık yapımlarıyla ifade etmişlerdir. Mesleki imajlarının geçmişe göre daha kötü durumda olduğunu ve mesleği imajlarının geçmişe göre aynı durumda olduğunu belirten bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

K1: “Önceden öğretmen denilince önünde saygıyla eğilecek kimse akla geliyordu. (En azından söylenenler ve anlatılanlar bu yönde). Ancak bu durum biraz değişmiş durumda diye düşünüyorum. Artık günümüzde bilgiye vs. ulaşmak kolaylaştığı için öğretmenin önemi de azaldı ve öğretmen denilince duyulan o saygı ve itaat de önemini yitirmeye başladı” (Erkek, Ortaokul, Mesleki Kıdem:1-5 yıl, Yaş: 20-25 yaş).

K11: “Günümüzdeki öğretmenler geçmişteki meslektaşlarına göre daha olumsuz denebilecek bir imaja sahipler. Sebepleri ise; halkın genel bakış açısı, mesleki yetersizlik, öğretmen seçme ve atamasında yapılan yanlışlıklar” (Kadın, Ortaokul, Mesleki Kıdem: 11-15 yıl, Yaş: 36-40 yaş).

K24: “Geçmişte saygın, düşünceleri önemsenen, “eti de kemiği de senin” düşüncesiyle öğrenci emanet edilen bir meslekti. Şimdi bunlardan eser yok. Eğitim sistemindeki değişiklikler de bu kötü değişimin müsebbibi” (Kadın, Lise, Mesleki Kıdem: 11-15 yıl, Yaş: 36-40 yaş).

K35: “Geçmişte daha saygın, toplum tarafından üstün insan olarak görülür iken bugün sıradan, basit ve herhangi bir memurluk gibi görülmektedir” (Erkek, Lise, Mesleki Kıdem: 6-10 yıl, Yaş: 36-40 yaş).

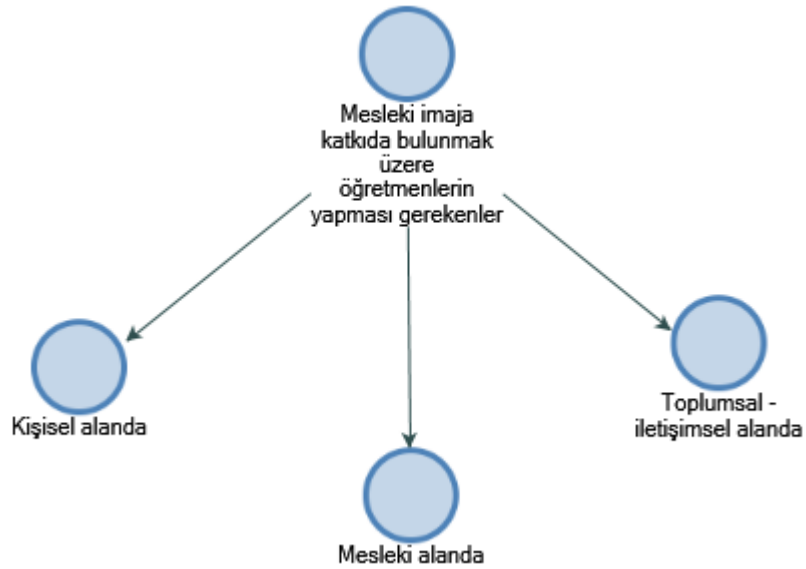
K36: “Üniversite mezunlarının atanma durumunun az olması gibi sebeplerin de büyük etkisiyle mesleki imaj toplumun en alt düzeyindedir” (Kadın, İlkokul, Mesleki Kıdem: 1-5 yıl, Yaş: 26-30 yaş).

K38: “Öğretmenliğin günümüz şartlarında ayaklar altına alındığını düşünüyorum. Veli ve öğrencilerin baş tacı edildiğini, ancak öğretmenlik mesleğinin itibarının düşürüldüğünü düşünüyorum” (Kadın, Ortaokul, Mesleki Kıdem: 1-5 yıl, Yaş: 20-25 yaş).

K39: “Günün şartlarında bilgiye kolay ulaşıldığı için öğretmenin statüsü ve imajı değişmiştir. Algı da bu oranda değişmiştir. Geçmişte fedakar, otorite, her şey için danışılan rollerini taşıyan öğretmen günümüzde mesleğini iş olarak yapmaktadır” (Erkek, Lise, Mesleki Kıdem: 16-20 yıl, Yaş: 41-45 yaş).

K28: “Mesleki imajın aynı olduğunu düşünüyorum” (Erkek, Ortaokul, Mesleki Kıdem: 16-20 yıl, Yaş: 41-45 yaş).

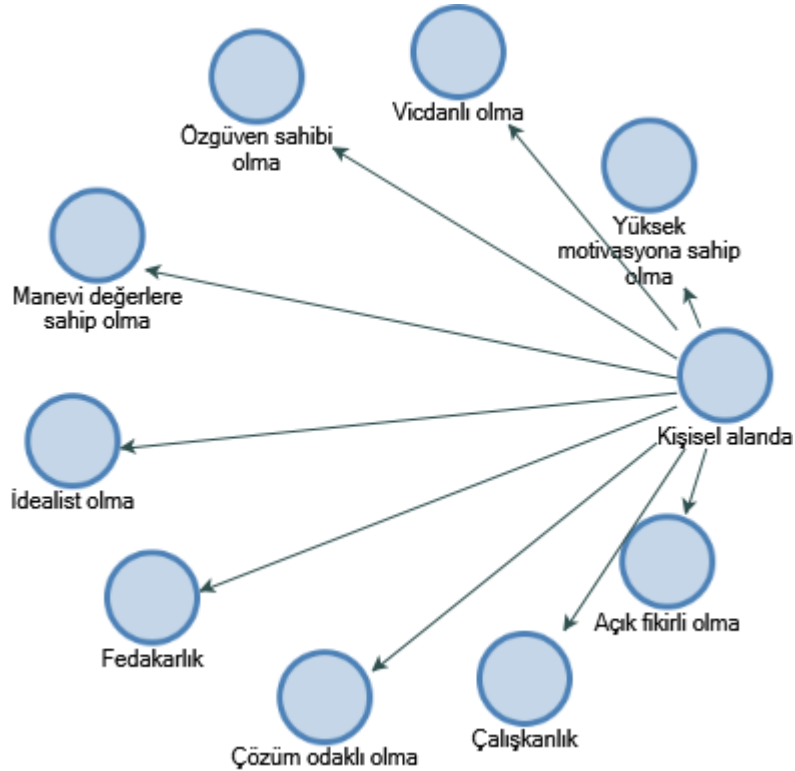
Katılımcılara yöneltilen “Mesleki imajlarına katkı sağlamada öğretmenlerin yapması gerekenler nelerdir?” sorusuna verilen yanıtların analizi ile elde edilen bulgular ışığında oluşturulan alt temalar Şekil 1’de sunulmuştur.



Şekil 1. Mesleki imajlarına katkıda bulunmak üzere öğretmenlerin yapması gerekenler

Mesleki imajlarına katkıda bulunmak üzere öğretmenlerin yapması gerekenler; kişisel alanda yapılması gerekenler (n=12), mesleki alanda yapılması gerekenler (n=39) ve toplumsal-iletişimsel alanda yapılması gerekenler (n=32) olmak üzere üç alt tema altında değerlendirilmiştir.

Mesleki imajlarına katkıda bulunmak üzere öğretmenlerin kişisel alanda yapması gerekenler Şekil 2’de sunulmuştur.



Şekil 2. Mesleki imajlarına katkıda bulunmak üzere öğretmenlerin kişisel alanda yapması gerekenler

Mesleki imajlarına katkıda bulunmak üzere öğretmenlerin kişisel alanda yapması gerekenler alt temasına ilişkin öğretmen görüşleri; yüksek motivasyona sahip olma (n=1), vicdanlı olma (n=1), özgüven sahibi olma (n=1), manevi değerlere sahip olma (n=1), idealist olma (n=1), fedakarlık (n=3), çözüm odaklı olma (n=2), çalışkanlık (n=1) ve açık fikirli olma (n=1) ifadeleri olarak ortaya çıkmıştır. Öğretmen görüşleri arasında en fazla ifade edilen görüşler ise fedakarlık (n=3) ve çözüm odaklı olma (n=2) ifadeleridir. Mesleki

imajlarına katkıda bulunmak üzere öğretmenlerin kişisel alanda yapması gerekenler alt temasına ilişkin bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

K2: “Mesleğini sevmeli, gerekeni yapacak fedakarlığı gösterebilmelidir” (Erkek, Ortaokul, Mesleki Kıdem: 26 yıl+, Yaş: 50 yaş+).

K8: “Her öğretmen vicdan çerçevesinde her çocuğu kendi evladı gibi görerek, yanlış her türlü davranıştan kaçınarak davranmalı” (Kadın, İlkokul, Mesleki Kıdem: 11-15 yıl, Yaş: 31-35 yaş).

K31: “Tüm sistemsel sorunlara rağmen motivasyonlarını en üst düzeyde tutmalılar” (Erkek, Ortaokul, Mesleki Kıdem: 1-5 yıl, Yaş: 26-30 yaş).

K40: “Toplumsal sorunlara çözüm üretebilmeliler” (Erkek, İlkokul, Mesleki Kıdem: 11-15 yıl, Yaş: 36-40 yaş).

Mesleki imajlarına katkıda bulunmak üzere öğretmenlerin mesleki alanda yapması gerekenler Şekil 3’te sunulmuştur.



Şekil 3. Mesleki imajlarına katkıda bulunmak üzere öğretmenlerin mesleki alanda yapması gerekenler

Mesleki imajlarına katkıda bulunmak üzere öğretmenlerin mesleki alanda yapması gerekenler alt temasına ilişkin öğretmen görüşleri; öğrencileri tanıma ve onları geliştirme (n=1), öğretmenliği yalnızca zanaat olarak görmeme (n=1), uygun sınıf ortamları oluşturma (n=1), alan hakimiyeti (n=1), derse hazırlıklı girme (n=3), gelişmelere uyum sağlama (n=3), hizmet içi eğitimlere katılma (n=3), kendi eksik ve hatalarını gözden geçirme (n=1), kendini geliştirme-yenileme (n=17) ile meslek sevgisi (n=2) ve mesleki bilinç ve sorumluluğa sahip olma (n=6) ifadeleri şeklindedir. Öğretmen görüşleri arasında en fazla kendini geliştirme-yenileme (n=17) ve mesleki bilinç ve sorumluluğa sahip olma (n=6) ifadeleri öne çıkmaktadır. Mesleki imajlarına katkıda bulunmak üzere öğretmenlerin mesleki alanda yapması gerekenler alt temasına ilişkin bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

K1: “Burada en önemli şey öğretmenin kendini gelişen teknoloji, bilim, sanat vs. alanlarla ilgili güncel tutabilmesi. Yeterliliğe sahip olduğunu yaparak yaşayarak kanıtlamasıdır” (Erkek, Ortaokul, Mesleki Kıdem: 1-5 yıl, Yaş: 20-25 yaş).

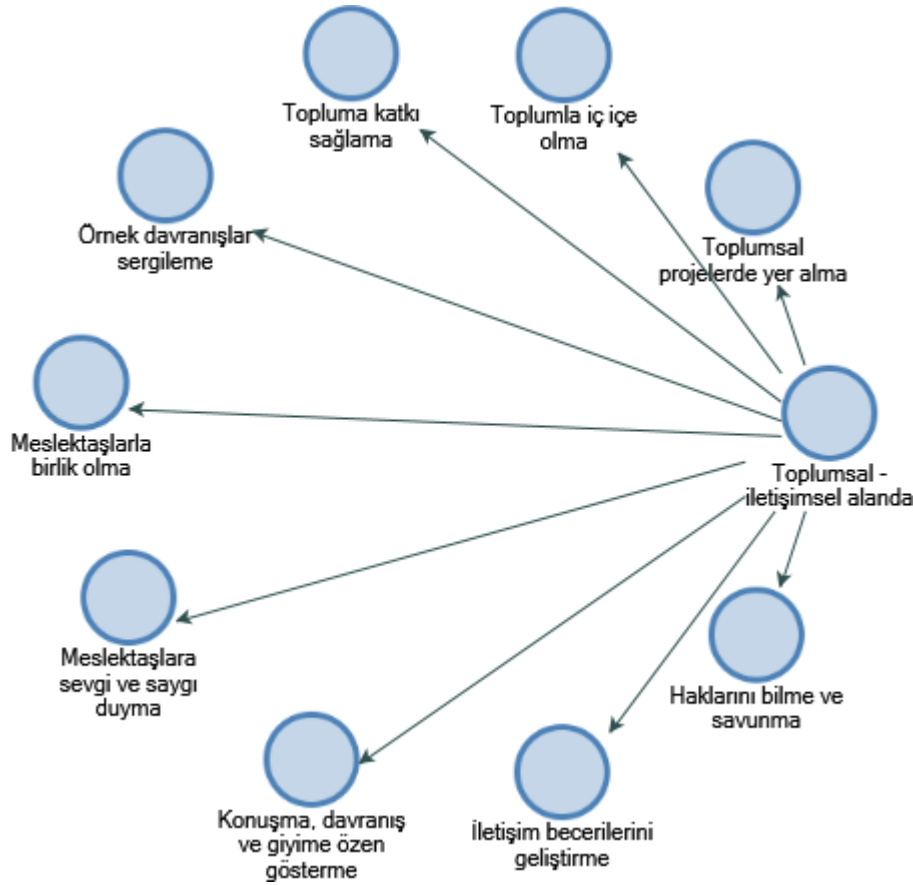
K5: “Öğretmenliği para kazanılacak bir iş olmaktan öte bir meslek olduğunu benimsemeliler” (Erkek, İlkokul, Mesleki Kıdem: 16-20 yıl, Yaş: 36-40 yaş).

K10: “Görevlerinin sorumluluğunu hissederek titizlikle çalışmalılar” (Erkek, İlkokul, Mesleki Kıdem: 6-10 yıl, Yaş: 36-40 yaş).

K14: “Öğretmenler her şeyden önce kendilerini geliştirmek için, çok kitap okumalı, işlerini layıkıyla yapmalı” (Erkek, Lise, Mesleki Kıdem: 26 yıl+, Yaş: 50 yaş+).

K17: “Kendilerini daha etkin yetiştirmeleri ve çok kitap okumaları gerekir. En azından yüksek lisans veya doktora yapmalarını beklerim” (Erkek, Ortaokul, Mesleki Kıdem: 1-5 yıl, Yaş: 26-30 yaş).

Mesleki imajlarına katkıda bulunmak üzere öğretmenlerin toplumsal-iletişimsel alanda yapması gerekenler Şekil 4’te sunulmuştur.



Şekil 4. Mesleki imajlarına katkıda bulunmak üzere öğretmenlerin toplumsal-iletişimsel alanda yapması gerekenler

Mesleki imajlarına katkıda bulunmak üzere öğretmenlerin toplumsal-iletişimsel alanda yapması gerekenler alt temasına ilişkin öğretmen görüşleri; toplumsal projelerde yer alma (n=1), toplumla iç içe olma (n=4), topluma katkı sağlama (n=1), örnek davranışlar sergileme (n=7), meslektaşlarla birlik olma (n=4), meslektaşlara sevgi ve saygı duyma (n=1), konuşma, davranış ve giyimine özen gösterme (n=6), iletişim becerilerini geliştirme (n=5) ve haklarını bilme ve savunma (n=3) ifadeleri ortaya çıkmıştır. Öğretmen görüşleri arasında en fazla ifade edilen görüşler ise örnek davranışlar sergileme (n=7) ve konuşma, davranış ve giyimine özen gösterme (n=6) ifadeleridir. Mesleki imajlarına katkıda bulunmak üzere öğretmenlerin toplumsal-iletişimsel alanda yapması gerekenler alt temasına ilişkin bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

K9: “Öğretmenler arasında bir birliktelik yok, herkes kendi çıkarları doğrultusunda hareket ediyor. Öncelikle birlik oluşturulmalı” (Erkek, İlkokul, Mesleki Kıdem: 16-20 yıl, Yaş: 36-40 yaş).

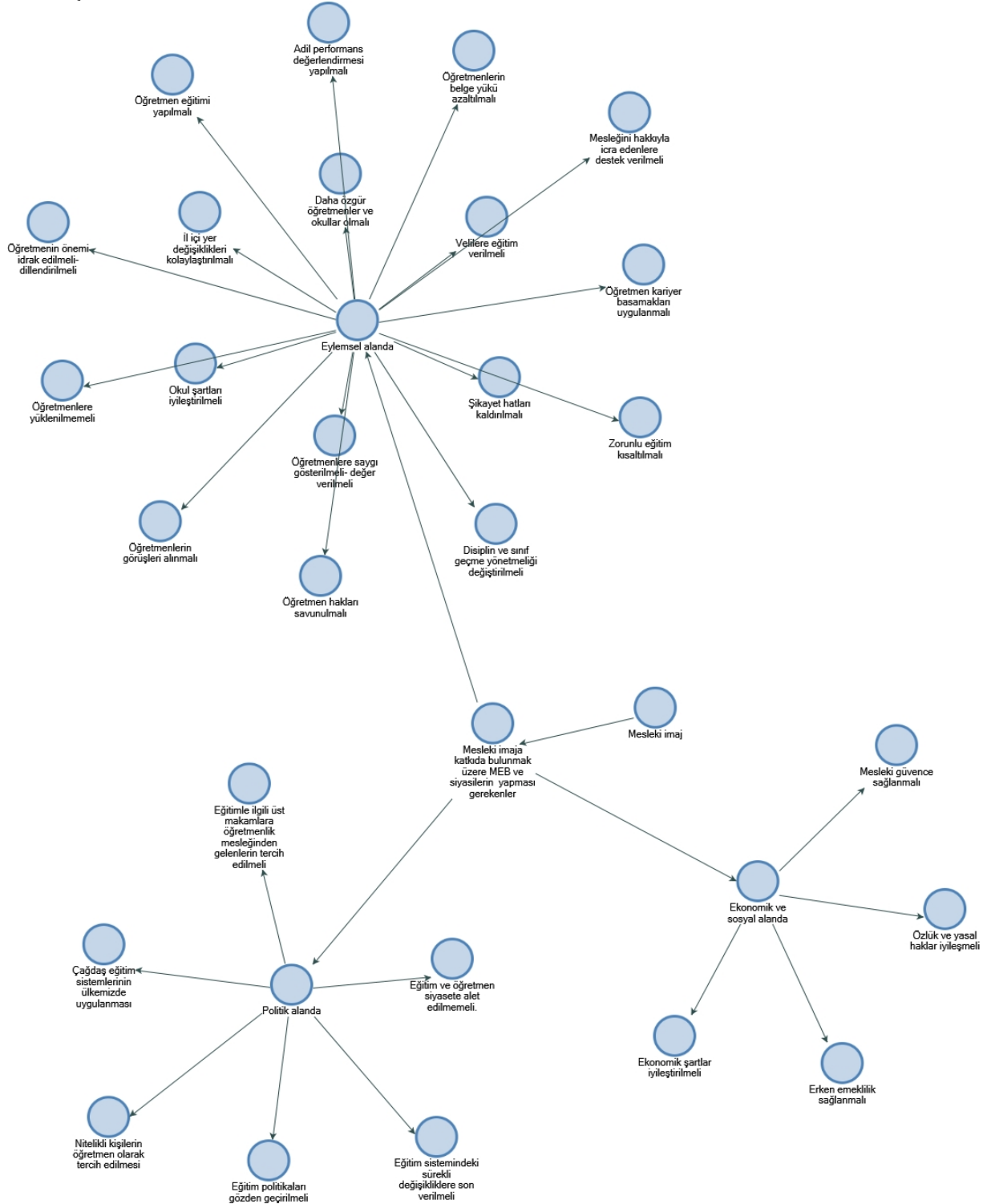
K27: “Haklarının savunucusu olmalı ve birlik olarak hareket etmeyi başarmalıdır” (Kadın, Ortaokul, Mesleki Kıdem: 6-10 yıl, Yaş: 26-30 yaş).

K36: “Öğretmen kılık kıyafetiyle örnek olmalı, konuşmasıyla, diksiyonuyla fark yaratmalı, Türkçeyi iyi kullanmalı” (Kadın, İlkokul, Mesleki Kıdem: 1-5 yıl, Yaş: 26-30 yaş).

K40: “Toplumsal sorunlara çözüm üretebilmeli, toplumsal ilişkilerinde pozitif tavır sergilemeye gayret göstermeli ve toplumla sürekli iç içe olmalıdırlar” (Erkek, İlkokul, Mesleki Kıdem: 11-15 yıl, Yaş: 36-40 yaş).

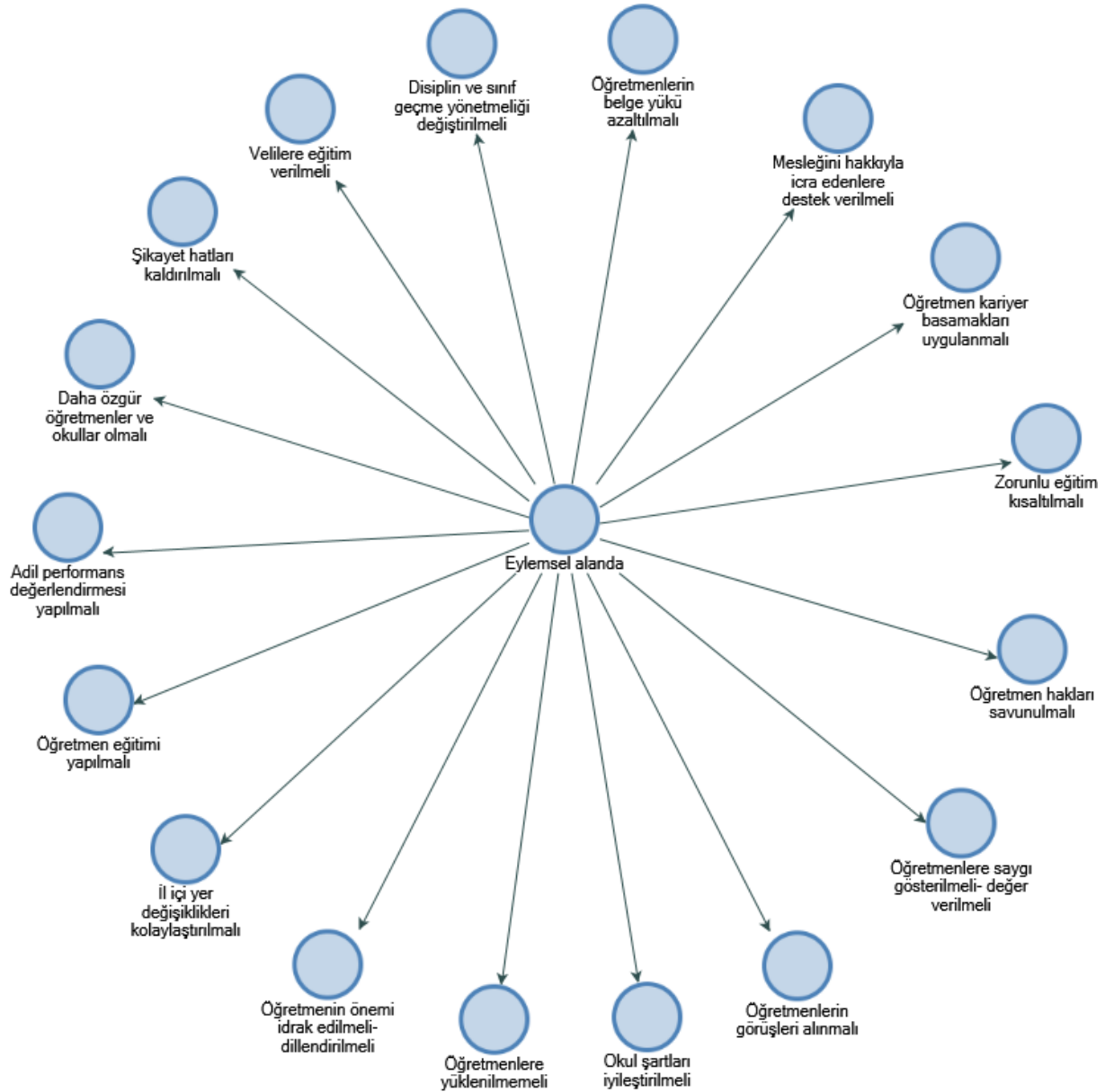
Katılımcılara yöneltilen “Öğretmenlerin mesleki imajına katkı sağlamada MEB ve siyasilerin yapması gerekenler nelerdir?” sorusuna ilişkin öğretmenlerin ileri sürdükleri görüşler üç alt tema altında değerlendirilmiştir. Bunlar; eylemsel alanda yapılması gerekenler (n=38), politik alanda yapılması gerekenler (n=18), ekonomik ve sosyal alanda yapılması gerekenler (n=17) şeklindedir.

Mesleki imaja katkıda bulunmak üzere MEB ve siyasilerin yapması gerekenler Şekil 5’te sunulmuştur.



Şekil 5. Mesleki imaja katkıda bulunmak üzere meb ve siyasilerin yapması gerekenler

Mesleki imaja katkıda bulunmak üzere MEB ve siyasilerin eylemsel alanda yapması gerekenler Şekil 6’da sunulmuştur.



Şekil 6. Mesleki imaja katkıda bulunmak üzere MEB ve siyasilerin eylemsel alanda yapması gerekenler

Mesleki imaja katkıda bulunmak üzere MEB ve siyasilerin eylemsel alanda yapması gerekenler alt temasına ilişkin öğretmen görüşleri; öğretmenlerin belge yükü azaltılmalı (n=2), mesleğini hakkıyla icra edenlere destek verilmeli (n=1), öğretmen kariyer basamakları uygulanmalı (n=2), zorunlu eğitim kısaltılmalı (n=1), öğretmen hakları savunulmalı (n=1), öğretmenlere saygı gösterilmeli-değer verilmeli (n=8), öğretmenlerin görüşleri alınmalı (n=2), okul şartları iyileştirilmeli (n=5), öğretmenlere yüklenilmemeli (n=2), öğretmenin önemi idrak edilmeli-dillendirilmeli (n=4), il içi yer değişiklikleri kolaylaştırılmalı (n=1), öğretmen eğitimi yapılmalı (n=3), adil performans değerlendirmesi yapılmalı (n=1), daha özgür öğretmenler ve okullar olmalı (n=1), şikayet hatları kaldırılmalı (n=1), velilere eğitim verilmeli (n=1) ve disiplin ve sınıf geçme yönetmeliği değiştirilmeli (n=2) ifadeleri şeklindedir. Öğretmen görüşleri arasında en fazla ifade edilen görüşler ise öğretmenlere saygı gösterilmeli-değer verilmeli (n=8) ve okul şartları iyileştirilmeli (n=5) ifadeleridir. Mesleki imaja katkıda bulunmak üzere MEB ve siyasilerin eylemsel alanda yapması gerekenler alt temasına ilişkin bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

K10: “Okulların şartları daha da iyileştirilmeli” (Erkek, İlkokul, Mesleki Kıdem: 6-10 yıl, Yaş: 36-40 yaş).

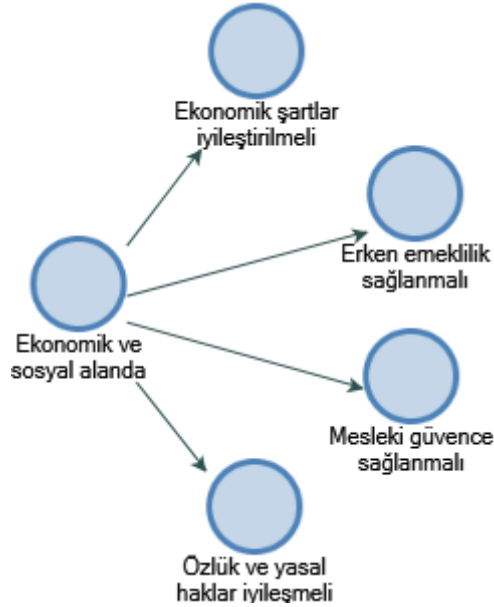
K13: “Öğretmenlerin de fikirlerinin alınarak gerekli düzenlemelerin yapılması gerek, öğretmene olan saygı ve kaybettiği itibar geri getirilmelidir. Bu da şikayet hattının kaldırılması, öğretmenlerin elinin güçlendirilmesiyle yapılabilir” (Erkek, Lise, Mesleki Kıdem: 26 yıl+, Yaş: 46-50 yaş).

K15: “Öğretmenliğin kutsal ve bir o kadar da zor bir meslek olduğu siyasiler ve toplumun ileri gelenleri tarafından dile getirilmeli. Çünkü öğretmenlik denince şubat tatili ve yaz tatilinin olduğu, hatta yarım gün çalışıldığı gibi düşünceler dillendirilirken; öğretmenin birçok öğrenciyle aynı anda ilgilenmesinin ve onlara bir şeyler öğretmek için ne kadar performans sarf ettiğine çok az değinilir” (Erkek, Lise, Mesleki Kıdem: 26 yıl+, Yaş: 50 yaş+).

K19: “Sınıf geçme yönetmeliği değiştirilmeli. Disiplin artırılmalı, yaptırımlar sağlanmalı.” (Erkek, Ortaokul, Mesleki Kıdem: 6-10 yıl, Yaş: 31-35 yaş).

K31: “Karar alıcı konumlara öğretmenlik mesleğini icra eden kişilerin getirilmesi, personelinin haklarını savunmaları gerek. Aynı zamanda sistemin getirmiş olduğu hataları öğretmenlere mal etmemeleri gerekir” (Erkek, Ortaokul, Mesleki Kıdem: 1-5 yıl, Yaş: 26-30 yaş).

Mesleki imaja katkıda bulunmak üzere MEB ve siyasilerin ekonomik ve sosyal alanda yapması gerekenler Şekil 7’de sunulmuştur.



Şekil 7. Mesleki imaja katkıda bulunmak üzere MEB ve siyasilerin ekonomik ve sosyal alanda yapması gerekenler

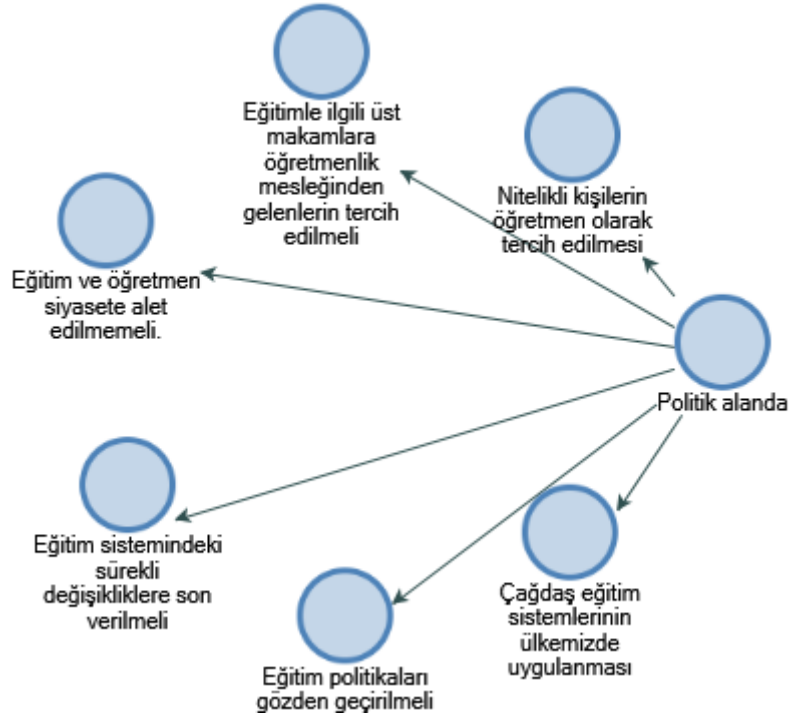
Mesleki imaja katkıda bulunmak üzere MEB ve siyasilerin ekonomik ve sosyal alanda yapması gerekenler alt temasına ilişkin öğretmen görüşleri; ekonomik şartlar iyileştirilmeli (n=10), erken emeklilik sağlanmalı (n=1), mesleki güvence sağlanmalı (n=1) ve özlük ve yasal haklar iyileştirilmeli (n=5) ifadeleri olarak ortaya çıkmıştır. Öğretmen görüşleri arasında en fazla ifade edilen görüşler ise ekonomik şartlar iyileştirilmeli (n=10) ve özlük ve yasal haklar iyileştirilmeli (n=5) ifadeleridir. Mesleki imaja katkıda bulunmak üzere MEB ve siyasilerin ekonomik ve sosyal alanda yapması gerekenler alt temasına ilişkin bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

K9: “Bakanlığımızın özlük haklarımızı iyileştirmesi gerekli” (Erkek, İlkokul, Mesleki Kıdem: 16-20 yıl, Yaş: 36-40 yaş).

K27: “Maaş artışı yapılmalıdır. Çünkü ne yazık ki toplumumuzda ne kadar çok paranız varsa o kadar değer görüyorsunuz” (Kadın, Ortaokul, Mesleki Kıdem: 6-10 yıl, Yaş: 26-30 yaş).

K36: “Öğretmeni sorunlardan sorumlu değil sorunların çözümü için muhtaç olunan merci olarak görerek haklarının ve imkanlarının artırılması gerek.” (Kadın, İlkokul, Mesleki Kıdem: 1-5 yıl, Yaş: 26-30 yaş).

Mesleki imaja katkıda bulunmak üzere MEB ve siyasilerin politik alanda yapması gerekenler Şekil 8’de sunulmuştur.



Şekil 8. Mesleki imaja katkıda bulunmak üzere MEB ve siyasilerin politik alanda yapması gerekenler

Mesleki imaja katkıda bulunmak üzere MEB ve siyasilerin politik alanda yapması gerekenler alt temasına ilişkin öğretmen görüşleri; nitelikli kişiler öğretmen olarak tercih edilmeli (n=4), eğitimle ilgili üst makamlara öğretmenlik mesleğinden gelenler tercih edilmeli (n=2), eğitim ve öğretmen siyasete alet edilmemeli (n=6), eğitim sistemindeki sürekli değişikliklere son verilmeli (n=4), eğitim politikaları gözden geçirilmeli (n=1) ve çağdaş eğitim sistemleri ülkemizde uygulanmalı (n=1) ifadeleri şeklindedir. Öğretmen görüşleri arasında en fazla ifade edilen görüş ise eğitim ve öğretmen siyasete alet edilmemeli (n=6) ifadesidir. Mesleki imaja katkıda bulunmak üzere MEB ve siyasilerin politik alanda yapması gerekenler alt temasına ilişkin bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

K8: “Saymakla bitmez desem... Öncelikle bir ülkede geleceğin en büyük dayanağı olan eğitimdeki sürekli değişikliklere son verilmeli. Kalıcı köklü sistemler üzerine devam edilmeli. Son yıllarda öğretmenlerin kaybolan otoritesi ve saygınlığı geri kazandırılmalı” (Kadın, İlkokul, Mesleki Kıdem: 11-15 yıl, Yaş: 31-35 yaş).

K16: “Mevcut negatif durumun en büyük sorumlusu olarak neredeyse tüm eğitim politikaları gözden geçirilmeli, her türlü siyasi, ideolojik etkilerden arındırılmalı, öğretmen imajını düzeltecek adımlar atılmalı, somut ve profesyonel (bilimsel) kararlar alınmalı” (Erkek, Ortaokul, Mesleki Kıdem: 11-15 yıl, Yaş: 31-35 yaş).

K20: “MEB’in siyasetten kurtulması gerekir. Siyasi olarak değil de çağa uygun bir sistem ve ihtiyaçlara göre geliştirilen sistem olması gerekir” (Erkek, Ortaokul, Mesleki Kıdem: 6-10 yıl, Yaş: 31-35 yaş).

K24: “Eğitim sistemiyle oynamaktan vazgeçilmeli, öğretmenlik mesleğini yapanlardan müsteşar, bakan seçilmeli” (Kadın, Lise, Mesleki Kıdem: 11-15 yıl, Yaş: 36-40 yaş).

K32: “Eğitimde ileri gitmiş ülkelerin eğitim istemlerini bütünüyle ele alarak, bizim ülkemizde uygulanacak hale getirilmesi veya bunlardan faydalanarak yerli ve milli kalıcı bir eğitim sistemi getirilmeli” (Erkek, Ortaokul, Mesleki Kıdem: 1-5 yıl, Yaş: 26-30 yaş).

K40: “Öğretmenlik imajının iyileştirilmesi için ayrıca öğretmen seçme ve atama işleminde titiz davranılmalı, öğretmenliği her anlamda yapacak kalifiye kişiler öğretmen olarak tercih edilmelidir” (Erkek, İlkokul, Mesleki Kıdem: 11-15 yıl, Yaş: 36-40 yaş).

TARTIŞMA ve SONUÇ

Elazığ ilindeki ilkököl, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerin “öğretmenlik mesleğinin imajı” hakkındaki görüşlerini belirlemeyi amaçlayan araştırma sonucunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Araştırmada öğretmenlerin çoğunluğunun mesleki imajları hakkında olumsuz, az sayıda öğretmenin ise mesleki imajları hakkında olumlu görüşe sahip oldukları belirlenmiştir. Mesleki imajları hakkında olumlu görüş belirten öğretmenler bunu; öğretmenliğin her dönem saygın bir meslek olarak görülmesi, öğretmenlerin gelecek nesilleri yetiştirmelerindeki rolü ve onların topluma örnek olmaları gibi unsurlarla ifade etmişlerdir. Mesleki imajları hakkında olumsuz görüş belirten öğretmenler ise; mesleki imajın öğretmenlerin hal ve hareketlerinden, toplumun bakış açısından ve siyasilerin yaklaşımından olumsuz yönde etkilendiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin mesleki imajlarını olumsuz olarak algılamalarında; öğretmen eğitiminin yetersizliği, öğretmenlerin iletişim, giyim-kuşam ve davranış noktalarındaki eksiklikleri, velilerin ve öğrencilerin öğretmenlere olan olumsuz yaklaşımları, mevcut öğretmen şikâyet hatları, öğretmenlere değer verilmemesi, onlara danışılmaması, öğretmenlerin öğrenciler üzerinde etkilerinin olmaması, düşük maaş alındığı düşüncesi ve öğretmenliğin kolay ve tatillerle anılan bir meslek olarak algılanması gibi unsurlar öne çıkmaktadır. Öğretmenlerin mesleki imajları hakkında yüksek oranda olumsuz görüşe sahip olmalarında, onların toplumsal konumları ile sosyal ve ekonomik şartlarının yeterli düzeyde olmadığı yönündeki algılamaları sebep olabilir. Gökırmak'ın (2006) “öğretmen statüleri üzerine bir araştırma” adlı çalışması ve Aydın, Canavar ve Akkın'ın (2018) “öğretmenlerin, öğretmenlik mesleği ve öğretmenliğin toplumsal statüsüne ilişkin görüşlerinin belirlenmesi” adlı çalışmalarında, öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsünün düşük olduğu belirlenmiştir. Torun'un (2010) “farklı statülerde çalışan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine bakışları (Isparta örneği)” adlı çalışmasında da öğretmenlerin yarından fazlasının öğretmenlik mesleğine gereken değeri verilmediğini düşündüğü belirlenmiştir. Aynı şekilde Karaman, Acar, Kılıç, Buluş ve Erdoğan'ın (2013) “Sakarya ilinde görev yapan öğretmenlerin gözüyle öğretmenlik mesleğinin statüsü ve saygınlığı” adlı çalışmalarında öğretmenlerin mesleklerinin yeterince saygın görülmediği görüşüne sahip oldukları belirlenmiştir. TEDMEM'in (2014) Ankara'nın 22 farklı ilçesindeki 105 okulda görev yapan 1701 öğretmenin mesleklerini algılama biçimleri, meslekleriyle ilgili doyum düzeyleri ve mesleki bağlılık düzeylerini saptamak amacıyla taşıyan çalışmada öğretmenler bireysel olarak mesleklerini gurur duyulacak, saygın, keyif verici, ideal meslek olarak nitelerken, öğretmenliğin aynı zamanda toplum için en önemli meslekler arasında yer aldığını ve öğretmenlerin topluma yön veren bireyler olduğunu düşünmektedirler. Buna karşılık öğretmenlerin toplumun öğretmenlik mesleğini algılayışlarına ilişkin görüşleri genel olarak öğretmenlik mesleğinin saygınlığının ve imajının düzelmeyecek kadar yıprandığı, toplumun öğretmenlerin sorunlarına karşı duyarlı davranmadığı şeklindedir. Bununla birlikte öğretmenler, çocuklarla uğraşmanın başkalarınca önemli gibi sunulan, ancak çok ciddiye alınmayan bir iş olduğunu düşünmektedirler. Sözer'in (2015) çalışmasında da Mersin kırsalındaki köy ilkököl ve ortokullarında görev yapan öğretmenlerin yüzde 70 civarındaki kısmının öğretmenlik mesleğinin toplum içerisinde değersizleştiğini, saygınlığını yitirdiğini, hak ettiği değeri görmediğini, değerinin içselleştirilmediğini ve ekonomik statüsünün düşük olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Bu çalışmada öğretmenlik mesleğinin, toplum içerisinde saygın, önemli, kutsal ve güvenilir bir meslek olduğunu ifade eden öğretmenlerin oranı ise oldukça düşüktür. Benzer şekilde Ünsal ve Bağçeci'nin (2016) kamu ve özel okullarda görev yapan öğretmenlerin mesleki imajlarına ilişkin görüşlerini belirlemek ve mesleki imaja etki eden faktörlerin neler olduğunu tespit etme amacıyla taşıyan çalışmalarında da öğretmenler öğretmenlik mesleğinin imajını genel olarak olumsuz bulmuşlardır. Olumlu görüş belirten katılımcılar nedenlerini; mesleğin kutsallığının devam etmesi, 90'lı yıllardan itibaren öğretmenlerin ekonomik koşullarının iyileşmesi, diğer memurlara göre mesleğin konumunun daha iyi durumda olması şeklinde belirtmiştir. Olumsuz görüş belirten katılımcılar ise öğretmenlik mesleğinin toplum tarafından önemli bir meslek olarak görülmemesi, mesleğin profesyonel bir meslek olarak algılanmaması, genel olarak memurlara yönelik negatif algının öğretmenler için de oluşmaya başlaması şeklinde görüş belirtmiştir. Yine Ulutaş'ın (2017) öğretmenlerin bakış açısından Türkiye'de öğretmenlik mesleğinin mevcut toplumsal statüsü ile bu statüye etki eden olumlu ve olumsuz faktörleri belirleme amacıyla taşıyan çalışmada öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun (%87) öğretmenlik mesleğinin statüsünü düşük bulduğu, sadece %13'ünün mesleklerinin statüsü hakkında olumlu görüş bildirdiği belirlenmiştir. Benzer şekilde Mutluer'in (2018) çalışmasında, öğretmenlerin çoğunluğunun öğretmenlik mesleğinin sosyal statüsünün düşük düzeyde, az sayıda öğretmenin ise öğretmenlik mesleğinin sosyal statüsünün orta düzeyde olduğu görüşüne sahip oldukları belirlenmiştir. Aynı zamanda hiçbir öğretmenin mesleklerini yüksek statülü olarak tanımlamadığı görülmüştür. Öğretmenlerin toplumun öğretmenlik mesleğini algılayışlarına ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bir diğer araştırma da OECD (2014) tarafından yapılan TALIS 2013 [Teaching and Learning International Survey] uluslararası araştırmasıdır.

Bu araştırmanın verilerine göre araştırma yapılan ülkelerdeki tüm öğretmenlerin ortalama olarak 1/3'ünden daha azı öğretmenliğin toplumda değerli bir meslek olduğuna inanmaktadır. Bu çalışmada özellikle Hırvatistan, Fransa, Slovak Cumhuriyeti, İspanya ve İsveç'teki öğretmenlerin %10'undan daha azının öğretmenliğin toplumda değerli bir meslek olduğuna inandığı; buna karşılık Malezya, Singapur, Kore ve Birleşik Arap Emirlikleri'nde ise öğretmenlerin 2/3'ünden fazlasının öğretmenliğin toplumda değerli bir meslek olduğu görüşüne sahip olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmaların bulgularıyla mevcut çalışmanın bulguları benzerlik göstermektedir. Buna karşılık; Ceviz'in (2018) öğretmenlerin bakış açısıyla, toplumda öğretmenlik mesleğinin nasıl görüldüğü ve bu algının öğretmenlerin mesleki motivasyonu ile olan ilişkisinin belirlenmesinin amaçlandığı araştırmasında öğretmenlerin, toplumun öğretmenlik mesleğini nasıl gördüğüne ilişkin algılarının “orta” düzeyde olduğu belirlenmiştir. Yine Doğan'ın (2018) çalışmasında da öğretmenlerin, mesleğin imajı hakkındaki görüşlerinin “orta düzeyde” olduğu belirlenmiştir. Yurdakal'ın (2019) “öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini seçmelerinde rol alan etmenler” adlı çalışmasında öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini seçmelerinde mesleğin saygınlığı, ekonomik statüsü, atanma oranının yüksekliği ve iş tanımının net olması gibi unsurların etkili olduğu belirlenmiştir. Yurdakul, Gür, Çelik ve Kurt'un (2016) Türkiye geneli kamuda temel eğitim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin kendi mesleklerini ve mesleki statülerini nasıl algıladığını öğretmen görüşlerine başvurarak kapsamlı bir şekilde ortaya koyma amaçlı çalışmalarında ise öğretmenlerin %61,4'ü öğretmenliğin en saygın mesleklerden biri olarak tanımlamakta ve öğretmenlerin %61,9'u da öğretmenliğin toplumda saygın bir kişi olma imkânını kendisine vermesi bakımından memnun olduğunu ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Everton, Turner, Hargreaves ve Pell'in (2007), İngiltere'deki öğretmenlik mesleğine ilişkin kamu algılarını belirlemek üzere yaptıkları çalışmalarında halkın %50'sinin öğretmenliğin çekici bir kariyer olduğuna inandığı belirlenmiştir. Bu çalışmaların bulgularıyla mevcut çalışmanın bulguları ise farklılık göstermektedir.

Araştırmada öğretmenlerin çoğunluğu mesleki imajlarının geçmişe oranla daha kötü durumda olduğunu, az sayıda öğretmen ise mesleki imajlarının geçmişe oranla aynı durumda olduğu belirtmişlerdir. Mesleki imajlarının geçmişe oranla daha kötü durumda olduğu belirten öğretmenler, bunu toplumun bakışı, öğretmen seçme ve atamasında yapılan yanlışlıklar, mesleki yetersizlik, geçmişe oranla öğretmen adaylarının atanmasında yaşanan güçlükler, öğretmenliğin kolay bir meslek olarak algılanması, öğretmenliğin sadece bir zanaat ya da bir iş olarak görülmesi, bilgiye ulaşmanın getirdiği kolaylıkla birlikte öğretmenin öneminin azalması, öğretmene geçmişe oranla daha az saygı gösterilip daha az değer verilmesi, düşüncelerinin önemsenmemesi ve öğretmenlerin geçmişe oranla daha az fedakârlık yapımlarıyla ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin mesleki imajlarının geçmişteki mesleki imajlarına göre daha kötü durumda olduğu görüşünü yüksek oranda ifade etmelerinde, ekonomik ve toplumsal değişimlerin öğretmenlik mesleğine yüklenen anlamı olumsuz olarak etkilediği yönündeki algılamaları sebep olabilir. TEDMEM'in (2014) araştırmasında öğretmenlerin toplumun öğretmenlik mesleğini algılayışlarına ilişkin görüşleri genel olarak öğretmenlik mesleğinin saygınlığının ve imajının düzelmeyecek kadar yıprandığı şeklindedir. Benzer şekilde Ünsal ve Bağçeci'nin (2016) çalışmalarında da öğretmenler, mesleki imajlarının genel olarak geçmişe oranla daha kötü durumda olduğu görüşünü belirtmişlerdir. Yine Doğan'ın (2018) çalışmasında, öğretmenlerin mesleğe ve öğretmenlere geçmişte daha çok saygı gösterilirken, günümüzde bunun azaldığını da ifade ettikleri belirlenmiştir. Gökırmak'ın (2006) ve Aydın vd.'nin (2018) çalışmalarında da öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsünün son yıllarda giderek azaldığı belirlenmiştir. Yurdakul, Gür, Çelik ve Kurt'un (2016) çalışmalarında ise, öğretmenlerin üçte ikiden fazlası, (%65,7) öğretmenlerin toplumsal statülerinin gün geçtikçe düştüğünü ve %38,9'u da öğretmenlik mesleğinin itibarının ve imajının düzelmeyecek kadar yıprandığını ifade etmişlerdir. Yine Akcan ve Polat'ın (2016) “Eğitim Konulu Türk Filmlerinde Öğretmen İmajı: Öğretmen İmajına Tarihi Bakış” adlı çalışmalarında eğitim konulu Türk filmlerinde öğretmenlerin Cumhuriyetin ilk yıllarında Osmanlı kültürünün etkisinde olan kıyafet içerisinde oldukları ve akıcı ve süslü bir Türkçeyle konuştukları; sonraki yıllarda ise modern kıyafetler içerisinde olmalarına rağmen konuşmalarında gerileme yaşandığı, onların büyüdükleri yörenin özelliklerini taşıyan bir Türkçe ile konuştukları belirlenmiştir. Aynı zamanda ilk yıllarda kendini tamamen adanmış öğretmen imajı, sonraki yıllarda yerini ekonomik anlamda sıkıntı çeken öğretmen imajına bırakmıştır. Yine ilk dönemlerdeki filmlerde öğretmenlerin din-modernite mücadelesi içinde, sonraki dönemde ekonomik mücadele içinde, en sonda ise kültürel farklılıklarla mücadele içinde olduğu görülmektedir. Hargreaves vd.'nin (2007), 1967-2006 yılları arasındaki İngiltere'deki öğretmenlerin statüsündeki değişimleri inceledikleri çalışmalarında, 1967'den 2003 yılına kadar öğretmen statüsünde sürekli bir düşüş tespit edilmiş, 2006 yılında ise öğretmenlerin statüleri hakkındaki algılamalarında 2003

yılına göre küçük önemsiz bir artış olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmaların bulgularıyla mevcut çalışmanın bulgularının benzerlik göstermektedir.

Mesleki imajlarına katkıda bulunmak üzere öğretmenlerin yapması gerekenlerde; en fazla kendini geliştirme-yenileme ifadesi ön plana çıkmıştır. Mesleki imajlarına katkıda bulunmak üzere öğretmenlerin diğer yapması gerekenler ise; örnek davranışlar sergileme, konuşma, davranış ve giyimine özen gösterme, mesleki bilinç ve sorumluluğa sahip olma, fedakarlık ve çözüm odaklı olma olarak ifade edilmiştir. Öğretmenlerin mesleki imajlarına katkıda bulunmak üzere özellikle kendilerini geliştirme ve yenileme hususunu belirtmeleri, onların toplumsal talepleri karşılama noktasındaki yeterliliklerine vurgu yapmaktadır. Bu görüşün yüksek oranda ifade edilmesinde toplumsal talepleri karşılamanın mesleki imaja katkısının olabileceği düşüncesi etkili olabilir. Karaman vd.'nin (2013) çalışmalarında öğretmenlerin çağın eğitim anlayışına uygun olarak kendilerini geliştirememelerinin mesleğin statüsü ve saygınlığına olumsuz etki ettiği görüşüne sahip oldukları saptanmıştır. Semerci, Semerci, Eliüşük, ve Kartal'ın (2012) "öğretmenlik mesleğinin gündemine ilişkin öğretmen görüşleri (Bartın ili örneği)" adlı çalışmalarında ise öğretmenlerin yarısından fazlasının (%52.7) öğretmenlerin okumadığı görüşünde olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri'nde (MEB, 2017b), "Tutum ve Değerler" yeterlik alanındaki öğretmenlerin yeterlik göstergelerinden biri de kişisel ve mesleki yönden kendini geliştirmeye yönelik faaliyetlerde bulunur ifadesidir. Aynı zamanda öğretmenlerin gelişimleri için 15. Milli Eğitim Şûrası'nda öğretmenler yüksek lisans ve doktora yönlendirilmeli (MEB, 1996) şeklinde tavsiye kararı bulunmaktadır. Ünsal ve Bağçeci'nin (2016) çalışmalarında da mesleki imajın geliştirilmesi için öğretmenlerin yapması gerekenlere ilişkin katılımcı görüşleri; derslerinde yeterli olmalı, kendilerini geliştirmeli, birlik ve beraberlik içinde davranmalı, kendilerine ve mesleklerine saygı duymalı alt temaları şeklindedir. Öğretmenlerin görüşleri arasında en fazla frekansa sahip olan alt tema ise öğretmenlerin kendilerini yenilemeleri, geliştirmeleri alt temalarıdır. Bu çalışmanın bulgularıyla mevcut çalışmanın bulgularının benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Mesleki imaja katkıda bulunmak üzere MEB ve siyasilerin yapması gerekenlerde; en fazla ekonomik şartlar iyileştirilmeli ve öğretmenlere saygı gösterilmeli-değer verilmeli ifadeleri ortaya çıkmıştır. Mesleki imaja katkıda bulunmak üzere MEB ve siyasilerin diğer yapması gerekenler ise eğitim ve öğretmen siyasete alet edilmemeli, özlük ve yasal haklar iyileştirilmeli ve okul şartları iyileştirilmeli olarak ifade edilmiştir. Öğretmenlerin mesleki imajlarına katkıda bulunmak üzere özellikle ekonomik şartlarının iyileştirilmesi görüşünü yüksek oranda ifade etmelerinde onların iyi ekonomik şartların iyi bir imaj sağlayacağı yönündeki algılamaları sebep olabilir. Yine mesleki imajlarına katkıda bulunmak üzere öğretmenlere saygı gösterilmesi ve değer verilmesi görüşünün öğretmenler tarafından yüksek oranda ifade edilmesi onların değer verilen, saygı duyulan mesleklerin imajlarının da iyi olacağı yönündeki algılamalarından kaynaklanabilir. Semerci vd. (2012) çalışmalarında öğretmenlerin sadece % 8'inin mevcut maaşlarını yeterli gördüğü, büyük çoğunluğu oluşturan % 67.5'lik kesimin maaşlarının iki katına çıkarılması gerektiği görüşüne sahip olduğu belirlenmiştir. Gökırmak'ın (2006) ve Aydın vd.'nin (2018) çalışmalarında da öğretmenlik mesleğinin statüsünün yükseltilmesi ile ilgili önerilerde en yüksek ortalamayla "tamamen katılıyorum" düzeyinde ifade edilen maddenin "öğretmenlerin maaş ve ücretleri günün koşullarına göre düzenlenmelidir" maddesi olduğu belirlenmiştir. Uygun'un (2012) "basında öğretmen sorunları" adlı çalışmasında gazetelerde öğretmenlerin sırasıyla en çok ekonomik, özlük, örgütlenme türünden mesleki sorunları yer almıştır. Öğretmenlerin meslek dışı sorunlarında ise siyasal sorunlar gazetelere yansıyan sorunlar olarak yer almıştır. Siyasi sorunlarda daha çok siyasilerin öğretmenlere hak ettikleri değeri vermemesi ve öğretmen ile öğretmen örgütlerinin siyasileri hedef alan demeçleri bulunmaktadır. Çüm ve Doğan'ın (2016) "öğretmenlerin çalışma yaşamında güdülenme düzeylerini artıran faktörlerin önem sırasının belirlenmesi" adlı çalışmalarında öğretmenlerin çalışma yaşamında güdülenme düzeyini en fazla artıracak faktörün "öğretmenlik mesleğinin saygınlığını artırmaya yönelik çalışmaların yapılması", ikinci faktörün ise "maaş ve ücretlerin artırılması" olduğu belirlenmiştir. Esen, Temel ve Demir'in (2017) "Türkiye'deki öğretmenlerin karşılaştıkları mesleki sorunların ikili karşılaştırma yöntemi ile ölçeklenmesi" adlı çalışmalarında öğretmenlerin en önemli ilk üç sorun alanının sırasıyla M.E.B. eğitim politikaları, mesleki saygınlığın azalması ve fiziki koşullar ve alt yapı yetersizliği olduğu belirlenmiştir. 15. Milli Eğitim Şûrası'nda alınan tavsiye kararlarından biri "öğretmenlik mesleği ekonomik ve sosyal yönden iyileştirilmelidir" şeklindedir (MEB, 1996). Yine 16. Milli Eğitim Şûrası'nda "Mesleki ve Teknik Eğitim Alanına Öğretmen ve Yönetici Yetiştirme" başlığı altında; öğretmenlere görev, yetki ve sorumluluklarına uygun sosyal ve ekonomik bir statüsü kazandırılmalı ve öğretmenlerin çalışma koşulları iyileştirilmeli, onların emeklilik sonrası yaşam standartlarını yükseltecek yasal düzenlemeler yapılmalıdır (MEB, 1999) şeklinde tavsiye kararları alınmıştır. 2017-2023 Öğretmen Strateji Belgesi'nde (MEB, 2017a) ise,

öğretmenlik mesleğine yönelik algıyı iyileştirmek ve mesleğin statüsünü güçlendirmek amacıyla; öğretmenlik mesleğinin statüsünü güçlendirmek, öğretmenlik çalışma şartlarını iyileştirmek, kurumlar ve bölgeler arası farklılıklara göre iyileştirici tedbirler almak ve kariyer ve ödül sistemini geliştirmek hedefleri yer almaktadır. Hargreaves vd.’nin (2006) çalışmalarında da öğretmenliğin çalışma koşulları ve finansal olmayan faydalarının iyileştirilebilmesi, dış kontrol ve düzenlemenin gevşetilmesi ve öğretmenliğin saygın ve değerli bir otorite olarak görülmesinin öğretmenlik mesleği ve yüksek statülü mesleğin algıları arasındaki farkın kapanmasında önemli unsurlar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ünsal ve Bağçeci’nin (2016) çalışmalarında öğretmenlerin mesleki imajı geliştirmek için MEB, siyaset ve diğer aktörlerin yapması gerekenlere ilişkin görüşleri; medyanın sorumlu yayını, özlük haklarının ve ekonomik koşulların iyileştirilmesi, bakanlığın ve siyasetin yapması gerekenler, sendikaların yapması gerekenler, eğitim anlayışının revize edilmesi, öğretmen katılımı, öğretmen yetiştirme, daha etkin kurs ve seminer programının yapılması şeklinde sekiz alt tema altında toplanmıştır. Bakanlığın ve siyasetin yapması gerekenler alt teması en fazla frekansa sahip alt temadır. Ünsal’ın (2018) öğretmenlik mesleğinin statüsünün düşük olmasının nedenlerini ve öğretmenlik mesleğinin statüsünü artırmaya yönelik çözüm önerilerinin neler olduğunu uzman ve öğretmen görüşleri bağlamında belirlemeyi amaçladığı çalışmada öğretmenlik mesleğinin statüsünün düşük olmasının nedenleri sırasıyla; öğretmen yetiştiren kurumlar, çalışma koşulları, ekonomik koşullar, medya, toplum, öğretmen niteliği, yöneticiler ve eğitim politikaları olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenler içerisinde katılımcılar tarafından en sık ifade edilen alt neden öğretmenlerin maaşının düşük olması ve mesleğin değerinin toplum tarafından anlaşılabilmesidir. Bu çalışmaların bulgularıyla mevcut çalışmanın bulgularının benzerlik gösterdiği söylenebilir. Öğretmenlerin mesleki imajlarına katkı bulunmak üzere MEB ve siyasetin yapması gerekenlerde ifade ettikleri görüşlerden biri de özlük ve yasal hakların iyileştirilmesi ifadesidir. Öğretmenlerin özlük ve yasal haklarını etkileyen unsurlardan biri onların; kadrolu, sözleşmeli, ücretli, vekil öğretmen gibi farklı statülerde istihdam edilmeleridir. Yapılan araştırmalar öğretmenlerin farklı statülerde istihdam edilmelerinin öğretmenliğin toplumsal değerini etkilediği yönündedir. Örneğin; Bayram’ın (2009) “öğretmenlerin istihdam biçimi farklılıkları ve yarattığı sorunlar: Ankara’da çalışan sözleşmeli ve ücretli öğretmenlerin görüşlerine dayalı bir araştırma” adlı çalışmada özellikle ücretli öğretmenlerin kendilerini toplum tarafından ikinci sınıf öğretmen statüsünde gördükleri görüşüne sahip oldukları belirlenmiştir. Yine ücretli ve sözleşmeli öğretmenlerin, çoğunlukla özlük hakları ile ilgili mevcut uygulamayı kendileri açısından yetersiz gördüğü, bazı haklarının da uygulamada kısıtlandığını düşündüğü belirlenmiştir. Torun’un (2010) çalışmada ise öğretmenlerin yaklaşık olarak yarıdan fazlasının öğretmenlerin farklı statülere ayrılmasını toplumsal değerini düşürdüğüne inandığı belirlenmiştir. 18. Milli Eğitim Şûrası’nda “Öğretmenin Yetiştirilmesi, İstihdamı ve Mesleki Gelişimi” başlığı altında “öğretmenlerin gelir düzeyi ve statülerinin yükseltilmesine yönelik çalışmalara hız verilmeli; öğretmen istihdamında kadrolu, sözleşmeli, ücretli, vekil öğretmenlik gibi farklı uygulamalar kaldırılarak tüm öğretmenlerin kadrolu olarak istihdamı sağlanmalı; mevcut sözleşmeli öğretmenler kadroya geçirilmeli” (MEB, 2010) şeklinde öğretmenlerin tek bir statüde ve kadrolu olarak istihdam edilemeleri yönünde aldığı tavsiye kararı bulunmaktadır. Aynı zamanda atanamayan öğretmenlerin de toplumsal statüleri konusunda sorun yaşadıklarını söylemek mümkündür. Kiraz ve Kurul’un (2018), “Türkiye’de öğretmen işsizliği ve ataması yapılmayan öğretmenler hareketi” adlı çalışmalarında ataması yapılmayan öğretmenlerin çoğunlukla dershane öğretmenliği ve ücretli öğretmenlik başta olmak üzere lise ve daha alt düzeyde eğitim gerektiren, düşük ücretli, geçici, kesintili, güvencesiz işleri yaparken bir yandan da KPSS’ye hazırlanarak herhangi bir devlet okuluna atanarak asıl olan işlerini yapabilmeyen çabası içerisine girdikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin atanamama sorununun öğretmen arz-talep dengesinin sağlıklı olarak kurulamaması sonucu olduğu söylenebilir. 17. Milli Eğitim Şûrası’nda “Eğitimde Nitelik” başlığı altında; “öğretmen niteliğinin artırılması için, eğitim fakültelerinin sayıları ülkenin gereksinimlerine göre sınırlandırılmalı; istihdam politikası doğrultusunda yeni eğitim fakülteleri açılmalıdır. Eğitim fakültelerinin öğrenci kontenjanlarının belirlenmesinde de ülkenin kısa ve uzun vadeli gereksinimleri ve eğitimin niteliğinin artırılması hedefleri göz önüne alınmalıdır” (MEB, 2006) şeklinde bu noktaya dikkat çeken bir tavsiye kararı alınmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre aşağıdaki öneriler yapılabilir:

1. Öğretmen yetiştiren fakültele öğrenci alımında bir takım kıstaslar getirilebilir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının Türkçeyi etkin ve doğru kullanabilmeleri, diğer insanlarla olan ilişkileri, empati kurabilme becerileri, öğretmenlik mesleğine karşı olan tutumları, çocuklara karşı yaklaşımları vb. unsurlar kıstas olarak alınabilir.
2. Öğretmen adaylarının mesleki anlamda daha yetkin olabilmeleri için okullarla daha fazla işbirliğine gidilerek öğretmenlik pratikleri artırılabilir, öğretmen adaylarının

yetiştirilmesinde alanında uzman olan öğretmenlerden ve eğitim uzmanlarından yararlanılabilir.

3. Öğretmenler, öğrencilerini yetiştirme konusunda daha özverili davranabilmeli, mesleklerinin kutsal olduğu bilinciyle ve mesleki sorumlulukla hareket edebilmelidirler.
4. Öğretmenler iletişim becerilerini geliştirebilmeli, giyim-kuşam ve davranışlarına özen gösterebilmeli, örnek davranışlar sergileyebilmelidirler.
5. Öğretmenler kendilerini geliştirebilme adına, alanlarıyla ilgili yayınları takip edebilmeli, hizmet içi eğitim faaliyetleri, konferans, seminer vb. katılabilmeli, dünyadaki gelişmeleri takip ederek kendilerini teknolojik, toplumsal gelişimlere adapte edebilmeliler.
6. Öğretmenlerin ekonomik ve sosyal hakları iyileştirilebilir. Bu bağlamda öğretmen maaşı artırılabilir, erken emeklilik sağlanabilir. Aynı zamanda öğretmenlik kariyer basamaklarının etkin bir şekilde uygulanması sağlanabilir.

KAYNAKLAR

- Ada, Ş. ve Küçükali R. (2009). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Akbaşı, S. (2009). Öğretmenlik mesleğinin özellikleri, eğitim sisteminde öğretmenin rolü, öğretmen yetiştirme alanında uygulamalar ve gelişmeler. K. Kiroğlu ve C. Elma (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* (s.275-322). Ankara: Pagem Akademi.
- Akbulut, B. (2015). *Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel imaj alguları ile iş doyumunu düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akcan, E. ve Polat, S. (2016). Eğitim konulu Türk filmlerinde öğretmen imajı: Öğretmen imajına tarihi bakış. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 22(3), 293-320.
- Aslan, K., Aslan, N. ve Cansever B.A. (2012). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aydın, R., Canavar, O. ve Akkın, A. (2018). Öğretmenlerin, öğretmenlik mesleği ve öğretmenliğin toplumsal statüsüne ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(21), 965-990.
- Aziz, A. (2011). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri ve teknikleri*. (6. Baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Bağçeci, B. Çetin, B. ve Ünsal, S. (2013). Öğretmenlerin mesleki imaj ölçeği. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 12(1), 34-48.
- Bal, H. (2016). *Nitel araştırma yöntem ve teknikleri: Uygulamalı-örnekli*. İstanbul: Sentez Yayınları.
- Bayram, G. (2009). *Öğretmenlerin istihdam biçimi farklılıkları ve yarattığı sorunlar: Ankara’da çalışan sözleşmeli ve ücretli öğretmenlerin görüşlerine dayalı bir araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bektaş, F. (2010). Örgütsel imaj ve örgüt kültürü: Öğretmen adayı örnekleminde nedensel bir araştırma. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi*, 1(2), 5-18.
- Bilgin, N. (2006). *Sosyal bilimlerde içerik analizi: Teknik ve örnek çalışmalar*. (2. Baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Celep, C. (2004). Meslek olarak öğretmenlik. C. Celep (Ed.), *Meslek olarak öğretmenlik* (s.23-49, 3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Celep, C. (2010). Meslek olarak öğretmenlik. C. Celep (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* (s.45-74, 3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ceviz, H. (2018). *Toplumdaki öğretmenlik mesleğine ilişkin algı ile öğretmenlerin mesleki motivasyonu arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. (Bölümü çeviren Miraç Aydın, Mesut Bütün ve Selçuk Beşir Demir Editörlüğünde). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Çalışkan, N. (2005). Öğretmenlerin özellikleri ve yeterlikleri. K. Keskinlikçi (Ed.), *Öğretmenlik mesleğine giriş* (s.327-353). Ankara: Pagem A Yayıncılık.
- Çeliköz, N. (2004). Bir meslek olarak öğretmenlik ve etiği. M. Ç. Özdemir (Ed.), *Öğretmenlik mesleğine giriş* (s.333-394, 2. Baskı). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Çüm, S. ve Doğan, N. (2016). Öğretmenlerin çalışma yaşamında güdülenme düzeylerini artıran faktörlerin önem sırasının belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(1), 119-132.
- Demir, O. Ö. (2009). Nitel araştırma yöntemleri. K. Böke (Ed.), *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. (s. 285-318). İstanbul: Alfa Yayınları.
- Dinçer, M. K. (2001). *Kişisel imaj*. (3. Baskı). İstanbul: Alfa Basım Yayın Dağıtım.
- Doğan, Ö. (2018). *Öğretmenlerin görüşlerine göre öğretmenlik mesleğinin imajı*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- DPB. (2018). *Kamu Personeli İstatistikleri*. Erişim Tarihi: 02.03.2019, <http://www.dpb.gov.tr/tr-tr/istatistikler/kamu-personeli-istatistikleri>.
- Erden, M. (2017). *Eğitim bilimine giriş*. (11. Baskı). Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Ergun, M., Ergezer, B., Çevik, İ. ve Özdaş, A. (1999). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Esen, Y. D., Temel, F. ve Demir, E. (2017). Türkiye’deki öğretmenlerin karşılaştıkları mesleki sorunların ikili karşılaştırma yöntemi ile ölçeklenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 8(1), 47-62.
- Eskicumalı, A. (2004). Eğitim, öğretim ve öğretmenlik mesleği. Y. Özden (Ed.), *Öğretmenlik mesleğine giriş* (s.1-32, 3. Baskı). Ankara: Pagem A Yayıncılık.
- Everton, T., Turner, P., Hargreaves, L. ve Pell, T. (2007). Public perceptions of the teaching profession, *Research Papers in Education*, 22:3, 247-265, DOI: 10.1080/02671520701497548
- Geçikli, F. (2012). *Kurum imajı*. Erzurum: Fenomen Yayıncılık.
- Göker, S. D. ve Gündüz, Y. (2017). Dünya ölçeğinde öğretmenlerin saygınlık statüsü ve özlük hakları. *Milli Eğitim Dergisi*, 46(213), 177-196.
- Gökırmak, A. (2006). *Öğretmen statüleri üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Gönülaçar, Ş. (2016). *Türkiye’de Öğretmen İmajı ve İtibarı Üzerine Bir İnceleme*. Erişim Tarihi: 11.03.2018, <https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/41461508/Turkiyede.Ogretmen.Imaji.ve.Itibari.sgonulacar.2016.pdf>.

- Güler, A., Halıcıoğlu, M. B. ve Taşgın, S. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Güven, D. (2010). Profesyonel bir meslek olarak Türkiye’de öğretmenlik. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 27(2), 13-21.
- Hargreaves, L., Cunningham, M., Everton, T., Hansen, A., Hopper, B., McIntyre, D., ... ve Wilson, L. (2006). The status of teachers and the teaching profession: Views from inside and outside the profession. *Interim Findings from the Teacher Status Project*.
- Hargreaves, L., Cunningham, M., Everton, T., Hansen, A., Hopper, B., McIntyre, D.,... ve Turner,, P. (2007). The status of teachers and the teaching profession in England: Views from inside and outside the profession. *The Chancellor, Masters and Scholars of the University of Cambridge*.
- Karaman, M., Acar, A., Kılıç, O., Buluş, U. ve Erdoğan, Ö. (2013). Sakarya ilinde görev yapan öğretmenlerin gözüyle “öğretmenlik mesleğinin statüsü ve saygınlığı”. *VI. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu*, (104-110). Sakarya: Sakarya Üniversitesi.
- Kılıç, D. (2018). *Eğitim bilimine giriş*. (4. Baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kiraz, Z. ve Kurul, N. (2018). Türkiye’de öğretmen işsizliği ve ataması yapılmayan öğretmenler hareketi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 270-302.
- Küçükahmet, L. (2003). Bir meslek olarak öğretmenlik. L. Küçükahmet (Ed.), *Öğretmenlik mesleğine giriş* (s.1-26, 4. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- MEB. (1973). *Milli Eğitim Temel Kanunu*. Erişim tarihi: 27.03.2018, http://mevzuat.meb.gov.tr/html/temkanun_0/temelkanun_0.html.
- MEB (1996). 15. *Milli Eğitim Şurası (13-17 Mayıs 1996)*. Erişim Tarihi: 08.04.2019, https://tkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165430_15_sura.pdf.
- MEB (1999). 16. *Milli Eğitim Şurası (13-17 Kasım 1999)*. Erişim Tarihi: 10.01.2019, https://tkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165513_16_sura.pdf.
- MEB (2006). 17. *Milli Eğitim Şurası (13-17 Kasım 2006)*. Erişim Tarihi: 08.04.2019, https://tkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165619_17_sura.pdf.
- MEB (2010). 18. *Milli Eğitim Şurası (01-05 Kasım 2010)*. Erişim Tarihi: 10.01.2019, https://tkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29170222_18_sura.pdf.
- MEB (2017a). *Öğretmen Strateji Belgesi (2017-2023)*. Erişim Tarihi: 12.03.2019, https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/26174415_Strateji_Belgesi_RG-Ylan-26.07.2017.pdf.
- MEB (2017b). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*. Erişim Tarihi: 12.03.2019, http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEYY_GENEL_YE_TERLYKLERI.pdf.
- MEB. (2018). *Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2017-2018*, Erişim Tarihi: 02.03.2019, http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_09/06123056_meb_istatistikleri_organ_egitim_2017_2018.pdf
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook: Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mutluer, Ö. (2018). *Öğretmenlik mesleğinin sosyal statüsü: Bir olgubilim çalışması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- OECD (2014). *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>
- Özdemirci, A. (2012). *Popüler kültür, tüketim psikolojisi ve imaj yönetimi: Türkiye (1950-1980)*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.
- Özüpek, M. N. (2005). *Kurum imajı ve sosyal sorumluluk*. Konya: Tablet Kitabevi.
- Peltekoğlu, F. B. (2004). *Halkla ilişkiler nedir?* (3. Baskı). İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.
- Roberts, L. M. (2005). Changing faces: Professional image construction in diverse organizational settings. *Academy of management review*, 30(4), 685-711.
- Semerci, Ç., Semerci, N., Eliüşük, A. ve Kartal, S. E. (2012). Öğretmenlik mesleğinin gündemine ilişkin öğretmen görüşleri (Bartın ili örneği). *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 22-40.
- Sönmez, V. (2004). Eğitimin tarihsel temelleri. V. Sönmez (Ed.), *Öğretmenlik mesleğine giriş* (s.25-60, 4. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sözer, Z. (2015). *Köy ilkokul ve ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin sosyolojik profilleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları: Mersin örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Şişman, M. (2006). *Eğitim bilimine giriş*. (2. Baskı). Ankara: Pagem A Yayıncılık.
- TEDMEM (2014). *Öğretmen gözüyle öğretmenlik mesleği rapor dizisi: 3*. Erişim tarihi: 27.03.2018, <https://tedmem.org/download/ogretmen-gozuyle-ogretmenlik-meslegi?wpdmdl=968>
- TDK, *Türkçe Sözlük*. <http://www.tdk.gov.tr>. (27.03.2018)
- Torun, F. (2010). *Farklı statülerde çalışan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine bakışları (Isparta örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Ulutaş, P. (2017). *Öğretmenlerin bakış açısından öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsü*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.

- Uygun, S. (2012). Basında öğretmen sorunları. *Milli Eğitim Dergisi*, 194, 72-92.
- Ünsal, S. (2015). *Öğretmenlerin mesleki imajlarına ilişkin görüşleri ve mesleki imaja etki eden faktörler*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Ünsal, S. (2018). Türkiye’de öğretmenlik mesleğinin statüsüne ilişkin bir Pareto analizi. *Sakarya University Journal of Education*, 8(2), 111-130.
- Ünsal, S. ve Bağçeci, B. (2016). Öğretmenlerin mesleki imajlarına ilişkin görüşleri ve mesleki imaja etki eden faktörler. *Journal of Human Sciences*, 13(3), 3905-3926.
- Yavuz, C. (2006). *Halkla ilişkiler*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Yurdakal, İ. H. (2019). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini seçmelerinde rol alan etmenler. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 8(2), 1205-1221.
- Yurdakul, S., Gür, B. S., Çelik, Z. ve Kurt, T.(2016). Öğretmenlik mesleği ve mesleğin statüsü. *Ankara: Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi*.

Sınıf Öğretmenliği Eğitiminin Niteliğinin Artırılmasına Yönelik Öğretmen Adayları ve Öğretim Elemanı Görüşleri¹

Prospective Teachers' and Instructors' Views on Increasing the Quality of Primary School Teacher Education

Mehmet ÖNER², Ruhan KARADAĞ YILMAZ³

Öz: Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmenliği eğitiminin niteliğinin artırılmasına yönelik öğretmen adayları ve öğretim elemanlarının görüşlerini belirlemektir. Araştırmada nitel araştırma yöntemi benimsenmiş; veriler sınıf öğretmenliği programına kayıtlı 20 son sınıf öğrencisi ve sınıf öğretmenliği programında derse giren 10 öğretim elemanı ile yapılan görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Öğretmen adaylarının ve öğretim elemanlarının görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla nitel araştırma veri toplama tekniklerinden yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmış, betimsel analiz tekniğinden yararlanılarak toplanan verilerin analizi gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular son yıllarda sınıf öğretmenliği programına yerleşen öğrencilerin profilinde akademik nitelik bağlamında düşüş yaşandığını, sınıf öğretmenliği programına yerleşen öğrencilerin yarısından fazlasının bölümü severek ve isteyerek tercih etmediğini, programda sınıf öğretmenliğine katkısı olmayan derslerin fazla olduğunu ve verilen derslerin dağılımının ve içeriğinin düzensiz olduğunu ortaya çıkarmıştır. Ayrıca alanında uzman öğretim elemanı yetersizliği yaşandığı, sınıf mevcutlarının kalabalık olduğu, öğretmen adaylarının atama kaygısı yaşadığından derslerden verim alamadığı araştırmanın önemli diğer sonuçları arasındadır. Sınıf öğretmenliği eğitiminin niteliğinin artırılmasına dönük öğretim elemanları ve öğretmen adaylarının önerilerine bakıldığında sınıf öğretmenliği programına öğrenci alımında kriterlerin gözden geçirilmesi ve sınıf öğretmenliği programında ders geçme not sisteminde değişiklik yapılması gerektiği sıkça vurgulanan görüşler arasındadır.

Anahtar sözcükler: Sınıf öğretmenliği, öğretmen eğitimi, öğretmen eğitiminde nitelik, öğretmen adayları, öğretim elemanları

Abstract: The aim of this study is to determine the views of prospective teachers and instructors about increasing the quality of primary school teacher education. The qualitative research method has been adopted in this research. The data were collected through interviews with 20 senior students and 10 instructors in the primary school teacher education program. In order to collect the data, semi-structured interview technique, which is one of the qualitative research methods, was used to reveal the opinions of prospective teachers and instructors. Descriptive analysis technique was used in data analysis. It was revealed that more than half of the preservice teachers did not prefer the primary teacher education program willingly. Also preservice teachers think that there are more courses in the program that do not contribute to primary school teaching and the distribution and content of the courses is scattered. Considering the suggestions of instructors and prospective teachers towards increasing the quality of primary school teacher education is frequently emphasized that the criteria for students' admission to the primary school teaching program should be reviewed. In addition, participants think that a change of course system should be made in the primary school teaching program.

Keywords: Primary school teacher education, teacher education, qualification of teacher education, prospective teachers, teaching staff

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Teacher education is a multidimensional and comprehensive process that includes teacher education programs, policies, and teaching processes designed to equip prospective teachers with knowledge, skills and attitudes needed to effectively fulfill their duties in the classroom, school and a wider community. Increasing the quality of teacher education is a topic discussed in many cultures. Since the primary teaching is the basis of the whole educational life and success in life, the process of raising the primary school teacher is in a higher position than the other teacher education programs.

The policies of the world's most successful education systems focus on increasing the professional development of the teacher. Therefore, it has become an important issue to increase the quality of education,

¹ Bu makale birinci yazarın yüksek lisans araştırma projesinden üretilmiştir.

² Öğretmen, MEB, Siverek Şirinkuyu İlkokulu, Şanlıurfa, Türkiye, mehmettoner02@gmail.com, ORCID:0000-0003-3568-7538

³ Doç.Dr. Adıyaman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Adıyaman – Türkiye, rkaradag@adiyaman.edu.tr, ORCID:0000-0003-3254-8890

education standards and education policies. Also nowadays, in order to increase the qualifications of teachers, academic studies are carried out in details in many countries.

In this study, it is thought that determining the views of the instructors and prospective teachers will contribute to the projects to be developed in the teacher education program and the strategies to be developed in order to increase the quality of primary school teacher education programs. In this context, the following sub-problems were answered:

- What are the views of prospective teachers to increase the quality of primary school teacher education?
- What are the views of the instructors to increase the quality of primary school teacher education?

Method

This research is designed in the qualitative research model. The purpose of this research is to determine the views and suggestions of the senior students and the instructors in the primary school teacher education program about increasing the quality of primary school teacher education. Criterion sampling was used in this research. The participants of this study consist of 20 prospective teachers and 10 instructors in the primary school education program. In this research data were collected by semi-structured interviews. Descriptive analysis technique was used to analyze the data.

Result and Discussions

At the end of the study it was found out that more than half of the prospective teachers did not prefer the primary school teacher education program willingly. The number of prospective teachers who did not prefer the program willingly is high due to the fact that there is a low employment concerns and to find jobs easily according to other departments. One of the important findings of the study is that the prospective teachers believe that the practical application of the lessons contribute to them more. Prospective teachers want to remove the unnecessary courses in the program and to focus on more learner centered and practical courses such as effective communication, diction, educational psychology. Also they think that credit hours of teaching practice should be increased. It is revealed that the majority of them believe that the teaching staffs entering the courses do not have sufficient knowledge and skills. In addition prospective teachers think that teacher education is insufficient due to the crowded class size. Another point of this research is to determine the opinion of the instructors in the primary school teacher education program about the increasing the quality of the program. Instructors think that quota increases in primary school teacher education department in recent years caused a decrease in the quality of students academically. In this respect, instructors emphasized that student numbers in primary school teacher education department should be reduced. According to the instructors, the education given in the faculty is not sufficient to educate the ideal primary school teacher. Since there are an insufficient number of qualified faculty members in the primary school teacher education program, the prospective teachers are not be able to get benefits from the instructors entering the courses effectively. As a result of the study, it was stated that the selection of prospective teacher candidates and the teacher education process should be rearranged academically and technically in the faculties of education. Based on the results of the research, the following suggestions can be made to increase the quality of primary school teacher education:

- The primary school teacher education program should be reviewed and developed in order to be balanced in terms of theory and practice.
- The proportion of teaching vocational courses should be higher in the primary school teacher education program.
- Students who have positive attitudes and interest in teaching profession should be encouraged to enroll primary school teacher education program. Also pre-selection applications (interviews, aptitude test etc.) should be carried out to ensure successful students enter the program.
- The courses in the primary school teacher education program should be provided by experts.

GİRİŞ

Günümüzde pek çok ülkede okulların rolü ve işleyişi değişmekte, buna bağlı olarak öğretmen rollerinde önemli değişiklikler gündeme gelmektedir. Değişen bilim ve teknoloji dünyasına uyum sağlayabilmek amacıyla öğretmenlerden giderek daha çok kültürlü sınıflarda ders vermeleri beklenmekte, özel öğrenme gereksinimi olan öğrenciler için kapsayıcı öğrenme ortamları yaratmaları, bilgiyi daha etkin kullanmaları, öğretim teknolojilerinden yararlanmaları, kanıta ve değerlendirmeye dayalı öğretim uygulamaları gerçekleştirmeleri istenmektedir. Bu doğrultuda eğitim fakülteleri öğretmen eğitimi programlarını yaşam boyu öğrenme, teknolojiye gelişim ve uygulamalardan yararlanarak uygun alternatif

planlama stratejileri üretebilme, eylem araştırması kullanarak süreçte karşılaşılan sorunlarla başa çıkabilme, ulusal bütünleşme ve uluslararası anlayış için doğru bilgi, tutum ve duyguları geliştirebilme gibi hedefler doğrultusunda geliştirmekte ve güncellemektedir. Bu süreçte öğretmen de bilginin hızla arttığı ve çabucak eskidiği bilgi çağında tek bilgi kaynağı olarak görülme yerine, öğrenciye bilgiye erişme yollarını öğreten ve araştıran öğretmen profiline dönüşmüştür. Bu niteliklere sahip öğretmenlerin yetiştirilmesinde ise eğitim fakültelerinin ve fakültelerde uygulanan öğretmen eğitimi programlarının rolü oldukça büyüktür.

Öğretmen eğitimi, öğretmen adaylarını sınıfta, okulda ve daha geniş bir toplulukta görevlerini etkin bir biçimde yerine getirmek için gereksinim duyulan bilgi, beceri, davranış ve tutumlarla donatmak için tasarlanmış programlar, politikalar ve öğretim süreçlerini içeren çok boyutlu ve kapsamlı bir süreçtir. Öğretmen eğitimi o ülkede bireylerin yetişen neslin yaşama hazırlanmasına verdiği değeri yansıttığından, ülkelerin eğitim politikalarında kontrol derecesi değişkenlik gösteren bir süreçtir. Bu nedenle günümüzde, öğretmen eğitiminin niteliğini artırma pek çok kültürde tartışılan bir konudur.

Öğretmen eğitimi, ülkelerin eğitim sisteminin yenilenmesinde ve güçlendirilmesinde hayati bir rol oynamaktadır (Dilshad ve Iqbal, 2010). Dünyanın en başarılı eğitim sistemlerinin politikalarında, öğretmenin mesleki gelişiminin artırılmasına odaklanılmaktadır. Bu nedenle eğitim politikalarında eğitim standartlarının ve kalitesinin yükseltilmesinde, öğretmenin niteliğinin artırılmasına ve öğretim kalitesini sağlamaya yönelik çabalarının artırılması önemli bir konu haline gelmiştir (Jamil, 2014). UNICEF (2000) ve Thaug (2008) tarafından öğrenci, öğretmen, içerik, öğretme-öğrenme süreçleri ve öğrenme ortamları eğitim kalitesi göstergeleri arasında sunulmuştur. Dilshad ve Iqbal (2010) da öğretmen eğitimi programlarının öğretmen eğitiminde kalite göstergeleri arasında yer aldığını belirtmektedir. Öğretmen eğitimi programlarının yanı sıra öğretmen adaylarının seçimi, programa yerleşen öğretmen adaylarının özellikleri, hizmet öncesi eğitimleri, programda yer alan öğretim üyelerinin nitelikleri ve eğitim fakültelerinin eğitim ortamları da öğretmen eğitimini doğrudan ve dolaylı olarak etkileyen değişkenler arasında yer almaktadır (Şimşek, 2005; Tunca ve diğerleri, 2015).

Öğrenen başarısının niteliği öğretmen eğitimi programları ile öğretim süreçlerinin niteliğine ve öğretmen yeterliğine bağlıdır. Öğretmenin mesleki gelişiminin öğrenci başarısı üzerindeki olumlu etkisi ilgili çalışmaların çoğu tarafından da ortaya konulmuştur (Desimone, 2009; Wei, Andree ve Darling-Hammond, 2009). Hanushek, Kain ve Rivkin (2004) ve Hattie (2009) öğretmenin niteliğinin çocuğun okul başarısına katkıda bulunan ve başarısını etkileyen en önemli faktör olduğunu belirtmektedir. Aynı zamanda Craig, Kraft ve Plessis (1998) öğretmenin eğitiminin ve öğretmenin eğitimi programlarının niteliğinin öğrencilerin başarısını büyük ölçüde etkilediğini ifade etmektedir. Camelia ve Elisabeta (2013) ile Dilshad (2010) da öğrenci başarısının büyük ölçüde öğretmenlerin hizmet öncesi aldıkları öğretmen eğitimine dayandığını ifade etmektedir. Bir öğretmenin sınıf ve okul bağlamındaki performansının niteliği, hizmet öncesinde aldığı öğretmen eğitimi ile hizmet içinde katıldığı hizmet içi eğitim ve mesleki gelişim etkinliklerine bağlıdır (Menon, 2007). Bu nedenle meslekte tam donanımlı olarak hizmet verebilmeleri için öğretmen adaylarının hizmet öncesinde gerekli nitelik ve yeterlikleri kazanmaları gerekmektedir (Bayındır, 2015). Hizmet öncesi öğretmen yetiştirmede öğretmen adaylarının seçilmesi, yetiştirilmesi, öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarının yeterliliği, öğretim programlarının içeriği, yapısı, öğretim üyelerinin niteliği gibi faktörler ön plana çıkmaktadır (Can, 2017). Ancak, yetişmekte olan neslin girmeye hazırlandığı dünya ve bu dünyaya uyum sağlayabilmeleri için gereksinim duydukları beceriler çok hızlı bir şekilde değiştiğinden, günümüzde uygulanan öğretmen eğitimi programları ve yürütülen eğitim politikaları yetersiz kalmaktadır. Nitekim, Çelikten, Şanal ve Yeni (2005) tarafından ülkemizde hizmet öncesi öğretmen eğitimi sürecinde istenilen başarı ve verim elde edilemediği belirtilmekte, Sarıtaş (2007) ve Oktay (1991) tarafından da hizmet öncesi öğretmen eğitiminin öğretmenlik mesleği açısından önemli sorunlardan biri olduğu vurgulanmaktadır.

Ülkemizde, öğretmen yetiştirme görevi 1981 yılında üniversitelere devredildikten sonraki süreçte çeşitli gerekçelerle öğretmen eğitimi programlarında ve eğitim fakültelerinin akademik yapısında birtakım düzenlemeler ve güncellemeler gerçekleştirilmiştir (Yılmaz ve diğerleri, 2017). Bu süreçten itibaren öğretmenlerin niteliklerinin artırılması amacıyla öğretmen yeterliklerinin tanımlanmasından öğretmen eğitimi modellerinde yenilik arayışlarına ve öğretmenlik mesleğine yönelik toplumsal bakışın değiştirilmesine kadar geniş ve kapsamlı akademik çalışmalar gerçekleştirilmektedir (Koyuncu, 2016). Ancak YÖK tarafından 1998-1999 eğitim öğretim yılından itibaren öğretmen eğitiminde akreditasyonu sağlayabilmek ve niteliği artırabilmek amacıyla birtakım düzenlemeler yapılmasına rağmen, mevcut durumun amaçlanan düzeye hâlâ gelemediği belirtilmektedir (Yılmaz ve diğerleri, 2017). Öğretmen eğitimi sürecinde sorunlarla karşılaşıldığı ve eksikliklerin bulunduğu gerçeği pek çok akademisyen ve eğitimci tarafından da vurgulanmaktadır. Öğretmen eğitimi sürecinde üzerinde en fazla tartışmaların yaşandığı alan,

bireyin tüm eğitim yaşantısının temelini oluşturması bakımından önem taşıyan sınıf öğretmenliği alanıdır. Akyol (2011) sınıf öğretmenliğinin hem alanlar açısından hem de ilişkiler açısından farklı bir konumda olduğunu belirtmekte ve sınıf öğretmenlerinin seçilme ve yetiştirilme süreçlerine azami özen gösterilmesi gerektiğine dikkat çekmektedir. Sınıf öğretmenlerinin niteliğini artırmak için yetiştirme uygulamalarının yeniden gözden geçirilmesi ve düzenlenmesi gerektiği belirtilmektedir. Bu durum aklımıza “Sınıf öğretmeni nasıl yetiştirilir? Sınıf öğretmenliği eğitiminin niteliğinin artırılması için neler yapılabilir?” gibi soruları getirmektedir (Akyol, 2011, 13).

Bireyin tüm eğitim yaşamının ve hayattaki başarısının temeli olması nedeniyle sınıf öğretmeni yetiştirme süreci diğer öğretmenlik alanlarına göre etki gücü daha yüksek olan bir konumdur. Bu, sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin gelecekte gereksinim duyacağı temel bilgi, beceri, tutum ve davranışları kazanmalarının yanı sıra toplumun tutum ve değerlerinin de öğrenenlere aktarılmasını sağlayan en önemli etmen olması nedeniyle anlaşılabilir bir durumdur. Kaya, Polat ve Karamüftüoğlu (2014) eğitimin odak noktasındaki kişilerin öğretmen yetiştirme ile ilgili görüşlerinin belirlenmesinin öğretmen yetiştirme sürecinin niteliğinin artırılmasına katkı sağlayacağını belirtmektedir.

1.1 Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada sınıf öğretmenliği eğitiminin niteliğinin artırılması için öğretim elemanları ve öğretmen adaylarının görüşlerinin belirlenmesinin alanda yapılacak projeler ve geliştirilecek stratejilere katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Dolayısıyla, bu çalışma sınıf öğretmeni yetiştirme noktasında niteliği artırmaya yönelik sınıf öğretmeni adayları ve öğretim elemanlarının görüşlerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu bağlamda aşağıdaki alt sorulara yanıt aranmıştır:

- Sınıf öğretmenliği eğitiminin niteliğini artırmaya yönelik öğretmen adaylarının görüşleri nelerdir?
- Sınıf öğretmenliği eğitiminin niteliğini artırmaya yönelik öğretim elemanlarının görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma sınıf öğretmenliği eğitiminin niteliğinin artırılmasına yönelik sınıf eğitimi bölümü 4. sınıf öğrencilerinin ve sınıf eğitimi programında derslere giren öğretim elemanlarının görüş ve önerilerinin neler olduğunun belirlenmesini amaçladığından, nitel araştırma modellerinden fenomenoloji (olgubilim) deseni kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma, doğal ortamlarda, gerçekçi ve bütüncül bir biçimde algıların ve olayların ortaya konulması amacıyla kullanılan bir araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2000, 19). Fenomenolojik araştırma deseni ise farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Katılımcılar

Araştırmada amaçlı örneklem yönteminden ölçüt örneklem kullanılmıştır. Örneklem seçiminde, görüşme yapılan öğrencilerin sınıf öğretmenliği programının son sınıf öğrencileri olması ve görüşme yapılan öğretim elemanlarının sınıf öğretmenliği programında derslere giriyor olması şeklinde iki temel ölçüt dikkate alınmıştır.

Araştırmada sınıf öğretmenliği programında öğrenim gören son sınıf (4.sınıf) 20 öğrenci ve aynı programda dersleri yürüten 10 öğretim elemanı ile görüşme yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının yaşlarına bakıldığında en küçüğünün 21, en büyüğünün ise 26 yaşında olduğu belirlenmiştir. Cinsiyet açısından ele alındığında ise öğretmen adaylarının 12’si bayan 8’i de erkektir. Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının ise hepsinin bay olduğu görülmektedir. Öğretim elemanlarının mesleki kıdemine bakıldığında en az mesleki deneyime sahip öğretim elemanının 7; en fazla mesleki deneyime sahip olanın ise 25 yıllık deneyiminin olduğu görülmüştür.

Verilerin Toplanması

Araştırma verilerinin toplanmasında nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Bu amaçla araştırmacılar tarafından biri öğretmen adaylarından diğeri ise öğretim elemanlarından veri toplamaya yönelik 2 ayrı görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formlarının hazırlanmasında öncelikle araştırma ile ilgili yazılar taranarak tez, makale, araştırma, dergi, kitap vb. kaynaklar incelenmiştir. Hazırlanan görüşme formlarının içerik geçerliğini sağlamak amacıyla görüşme formları alandan iki uzman tarafından incelenmiş, alan uzmanlarının sunduğu görüşler doğrultusunda taslak formlara son biçimi verilmiş ve görüşme formları uygulamaya hazır duruma getirilmiştir. Görüşmeye

katılacak katılımcıların belirlenmesinden sonra, müsait oldukları bir tarih belirlenerek randevu alınmıştır. Belirlenen gün ve saatlerde öğretmen adayı ve öğretim elemanları ile bir araya gelerek görüşmeler sağlanmıştır. Öğretmen adayları ile görüşmeler ikinci araştırmacının kendi ofisinde, öğretim elemanları ile görüşmeler de öğretim elemanlarının ofislerinde gerçekleştirilmiştir. Yapılan görüşmelerde görüşmenin amacı açıklanarak aşamaları anlatılmıştır. Görüşme formları öğretmen adayı ve öğretim elemanlarına okutulmuş her biri için ayrı ayrı imza altına alınarak sözleşme imzalanmıştır. Görüşmelerin hepsi birinci araştırmacı tarafından yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Görüşmeye başlamadan önce görüşmeye katılan katılımcılara görüşme yönergesinin okunması sağlanmıştır. Görüşme soruları her bir katılımcıya aynı sıralama ile sorulmuş, soruların yanıtı konunun dışına çıkıldığında, katılımcıların uygun bir dille tekrar konuya dönmesi sağlanmıştır. Görüşme yapılan mekâna katılımcılar dışında hiç kimse girmemiştir. Görüşmelerde öğretmen adaylarına 14, öğretim elemanlarına ise 18 soru yöneltilmiştir. Görüşmeler yaklaşık 30-50 dakika sürmüştür. Araştırmada veri kaybını önlemek ve verilerin güvenilirliğini sağlamak amacıyla yapılan görüşmelerde ses kayıt cihazı kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel analizde elde edilen veriler daha önceden belirlenen başlıklar (temalar) altında özetlenip yorumlanabileceği gibi (Yıldırım ve Şimşek, 2005), veri toplama aşamalarında (gözlem ya da görüşme) elde edilen ön bilgiler ışığında da düzenlenebilir (Altunışık ve diğerleri, 2001). Bu araştırmada veri toplama aşamasında elde edilen veriler ışığında temalar oluşturulmuştur. Betimsel analizde verilerin düzenlenerek ve sık sık doğrudan alıntılar verilerek yorumlanması, neden-sonuç bağlarının sorgulanması ve anlaşılır bir biçimde betimlenerek okuyucuya sunulması amaçlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2005, 224). Araştırmada verilerin betimsel analizi “betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma, tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması olmak üzere dört aşamada gerçekleştirilmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşmeler sırasında ses kayıt cihazına kaydedilen veriler bilgisayar ortamında transkript haline getirilmiştir. Bu aşamada katılımcıların görüşme sorularına verdikleri yanıtların birebir yazılmasına dikkat edilmiştir. Ayrıca ses kayıtları bilgisayar ortamında transkripte dönüştürüldükten sonra bir kez de okunarak kayıtlarda hata olup olmadığı belirlenmiştir. Daha sonra veriler her soru için ayrı ayrı analiz edilmiş ve tematik kodlar oluşturulmuştur.

Araştırmanın Güvenirliği

Araştırmacılar tarafından birbirinden bağımsız bir biçimde yapılan analizlerden sonra belirlenen tema ve kategoriler karşılaştırılarak “görüş birliği” ile “görüş ayrılığı” olanlar tartışılmış ve araştırmanın güvenirligi Miles ve Huberman’ın (1994) önerdiği *Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)* kodlama güvenirlilik hesaplamasına dayalı olarak yapılmıştır. Yapılan hesaplamalar sonucu kodlamaların güvenirligi % 90.2 çıkarak güvenilir olduğu kabul edilmiştir. Bunun yanı sıra, araştırma verilerinin analizi sonrasında oluşturulan temalar, görüşmeye katılan bireylerin çarpıcı görüşlerinden doğrudan alıntılar yansıtılarak desteklenmek suretiyle araştırmanın güvenirligi artırılmaya çalışılmıştır. Alıntılarda katılımcılara araştırmacılar tarafından verilen kod isimler kullanılmıştır. Kodlamalarda katılımcılar ad ve soyadlarının baş harfleri alınarak; öğrenci katılımcıların kodlaması AE, BG, EE, ECS, FÇ, İÖ, MC, MZA, MÇ, MG, NA, AM, RY, SG, SGG, SK, SB, ÜGÇ, ZG, ZF; öğretim elemanları ise AK, AN, AC, BK, EY, GD, RG, SD, SÇ, YD şeklinde gösterilmiştir.

Sayıtlar ve Sınırlılıklar

Araştırmada, sınıf öğretmen adaylarının ve öğretim elemanlarının araştırma sırasında kendilerine veri toplama araçlarına samimi ve doğru cevaplar verdikleri varsayılmıştır. Araştırma Adıyaman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği programındaki 4. sınıf öğrencileri ve sınıf öğretmenliği bölümünde derse giren ve araştırmaya gönüllü katılım sağlayan öğretim elemanlarının görüşleri ve veri toplama aracı olarak görüşme formlarında yer alan sorular ile sınırlıdır.

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın alt amaçları doğrultusunda katılımcılara yöneltilen sorular görüşme formundaki soru sırası dikkate alınarak sunulmuştur. Sınıf öğretmenliği eğitiminin niteliğinin belirlenmesine yönelik görüşler öğretmen adaylarının ve öğretim elemanlarının görüşleri şeklinde iki ana başlık altında yer almaktadır.

Öğretmen Adaylarının “Sınıf Öğretmenliği Eğitiminin Niteliğini Artırmaya Yönelik Görüşleri”ne İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının sınıf öğretmenliği eğitiminin niteliğini artırmaya yönelik görüşleri “bölümü tercih etme durumu, programa ilişkin görüşler, verilen eğitimin niteliğine ilişkin görüşler ve sınıf öğretmenliği eğitiminin niteliğini artırmaya yönelik görüş ve öneriler” olmak üzere dört ana tema altında toplanmıştır.

Sınıf öğretmeni adaylarının sınıf öğretmenliğini tercih etme durumlarına ilişkin görüşleri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Öğretmen adaylarının sınıf öğretmenliğini tercih etme durumlarına ilişkin görüşler

Alt tema ve kategoriler	Görüşler
Sınıf öğretmenliğini severek ve isteyerek mi seçtiniz?	
Hayır	<p>- “Hayır, eminim ki arkadaşlarımdan çoğu da severek seçmedi... Puan sistemine göre geldik, yani mecburiyetten geldik.” (AE).</p> <p>- “Zorunlu, yani kendi isteğim yönünden gelmedim. Hem ailevi ve hem çevresel faktörler etkili oldu. Bir de geleceği vardı bu mesleğin bizim geldiğimiz zaman, o yüzden seçtim.” (MÇ).</p> <p>- “Daha çok iş imkânlarına, geleceğine baktım. Mesleğin geleceği nasıl, bitirirsem atanır mıyım diye, daha çok o yöne bakarak seçtim.” (İO).</p>
Evet	<p>- “Kesinlikle severek ve isteyerek seçtim, şöyle de söyleyebilirim üniversite tercih döneminde 30 tercih hakkımız vardı, ben 22-23 tane tercih yaptım. Bunlardan 20 tanesi sınıf öğretmenliği, diğer ikisi de çocuk gelişimiydi. Kesinlikle üniversite tercihi yapacak birinin ilgi, istek ve yeteneğine göre bir tercih yapması gerekiyor.” (ECS).</p> <p>- “Fark ettim ki ben seviyorum bu çocukları, iyi de yapacağıma inanıyorum çünkü insanlarla becerilerim iyi ve şu anda gerçekten seviyorum.” (MC).</p>

Tablo 1’de görüldüğü gibi, kendisiyle görüşülen öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun bu bölümü severek ve isteyerek tercih etmediği ortaya çıkmıştır. Katılımcıların büyük çoğunluğu sınıf öğretmenliğinde atama kaygısı ve sıkıntısı olmadığından dolayı sınıf öğretmenliği bölümünü tercih ettiğini görüşmeler sırasında vurgulamışlardır. Öğretmen adaylarının büyük bir bölümü sınıf öğretmenliğinin mesleki imajının düştüğünü, bu nedenle bölümü tercih eden öğretmen adaylarının da niteliğinde ciddi anlamda azalma olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumları ve mesleği isteyerek seçme durumları onların meslek hayatında mesleğin önemli olduğunun bilincine ulaşmalarında ve mesleğe olan bağlılıklarında büyük önem taşımaktadır. Öğretmenlik mesleğindeki başarı öğretmen adaylarının hizmet öncesinde bu mesleğe ilişkin olumlu tutum geliştirmelerine ve mesleği sevmelerine bağlıdır. Mesleği isteyerek tercih etmeyen öğretmen adaylarının öğretmenlik yaşantılarında mesleki kimliklerinin de tam oluşmayacağını ve öğretmenliğin imajını olumlu bir biçimde yansıtacak tutum sergileyemeyeceklerini söylemek olanaklıdır.

Sınıf öğretmenliği mesleğini isteyerek seçmediğini belirten öğretmen adaylarından MG “*Bence en büyük sorun öğretmenliğe verilen önemin artık ortadan kalkmış olması. Yani, hakaret olarak algılanmasın ama insan kalitesi sürekli düşüyor, birey kalitesi sürekli düşüyor. Sınıf öğretmenliği artık bir işe yaramıyorsa, parayla, işe alınmayla, paralı işlere bakıldığı için kimse rağbet etmiyor. Onun için sürekli seviyenin düştüğünü düşünüyorum*” biçiminde görüşlerini ifade ederken FÇ de “*Gelen öğrenci potansiyeli belli... Üniversiteye sadece 4 yıl okumak için gelen çok insan var. Sınıf öğretmenliğini sadece 4 yıllık okumak için değil ya da daha basit ve kolay olduğu için değil, aslında bir eğitim neferi olmak, bir eğitimci olarak neler yapılacağını görmek için okumak gerekir. Bir söz vardır. Bir yılı düşünüyorsanız pirinç ekin bir on yıl sonrasını düşünüyorsanız fidan ekin. Yüz yıl sonrasını düşünüyorsanız insan yetiştirin. Aslında öğretmenliği de bu misyona getirebilirsek bence o zaman gerçekten eğitim fakülteleri işin hakkı vermiş olacak*” diyerek sınıf öğretmenliğine gereken önemin verilmesi gerektiğini dile getirmektedir. 6 öğretmen adayı ise ilgi, istek ve yeteneğine bu bölümün daha uygun olduğunu ve bu bölümü isteyerek tercih ettiğini belirtmiştir. Bu öğretmen adaylarına göre sınıf öğretmenliği programına yerleşecek adayların sınıf öğretmenliğini isteyerek ve severek tercih etmeleri, bu mesleğe maddi kazançtan ziyade birincil amaç olarak bakılması gerekmektedir.

Sınıf öğretmeni adaylarının programa ilişkin genel görüşlerini belirlemek amacıyla öğretmen adaylarına “Tekrar sınıf öğretmenliği bölümünü okusaydınız en çok hangi konu ve alanlar üzerinde durulmasını isterdiniz? Programda yer alan derslere ilişkin görüşleriniz nelerdir? ve “Lisans programında

verilen genel kültür, alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin dağılımı hakkındaki görüşleriniz nelerdir?” soruları yöneltilmiştir. Öğretmen adaylarının programa ilişkin genel görüşleri “Programda istenen yenilik ve düzenlemeler”, programda yer alan dersler ve ders dağılımlarına ilişkin görüşler” alt temaları altında sunulmuştur. Öğretmen adaylarının programın geneline ilişkin görüşleri Tablo 2’ de sunulmuştur.

Tablo 2. Sınıf öğretmenliği programına ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri

Tekrar sınıf öğretmenliği bölümünü okusaydınız en çok hangi konu ve alan üzerinde durulmasını isterdiniz?		
Programda istenen değişiklik ve düzenlemeler	Eğitim dersleri, gelişim ve öğrenme psikolojisi, öğrenme, öğretim yöntem ve teknikleri	- “En çok eğitim dersleri. Pedagojik formasyon derslerinin üzerinde çok çok durulmasını istedim. Yani özellikle gelişim psikolojisi, öğrenme psikolojisi, öğretim yöntem teknikleri kısmında öğrencilerin çok donanımlı olması gerekiyor” (ASM). - “Özellikle gelişim psikolojisi çok çok önemli. Çocuk somut işlemler döneminde neyi algılıyor, neyi algılayamıyor. Benim konuştuğumuzda neyi düşünüp şematize edebiliyor, edemiyor. Bunu çok iyi bir şekilde bilmek gerekiyor” (FÇ)
	Uygulamalı eğitim	- “En çok öğretim derslerinin üzerinde durulmasını istedim, çünkü teorik bilgiyi bilsek de ilköğretimde önemli olan onu aktarabilmektir öğrenciye, uygulamalı olarak derslerin üzerinde durulmasını istedim” (ÜGÇ). - “Sürekli teori ve sıkıcı bilgiler öğrencinin zihninde kalmıyor, biraz önce mesela çıktığımız özel eğitim dersinde hocamızın habire otistik demesi çok sıkı, otistiği kendisi anlatsa, filmle yansıtırsa, daha çok aklımızda kalır, kesinlikle pratiğe yönelik olmalı.” (MC).
	Verilen eğitim ile mesleki hayatta karşılaşılabilecek konular arasında bağlantılar olmalıydı.	- “Ben burada başka bir şey öğreniyorum, okulda başka bir şeyi öğreteceğim, bence arada bir bağın olması gerekiyor.” (ZG)
	Derslerle ilgili daha fazla kitap okuma ve kaynak materyal kullanımı özendirilmeliydi.	- “Örneğin bize Freud’dan falan bahsediyorlar ama Freud’un bir tane kitabını alın okuyun diyen bir öğretmen görmedim. Yani o dersin temellerini oluşturan kişilerin kaynaklarına ulaşmamız gerektiğini düşünüyorum.” (MG) - “Mesela kaynaklardan da muzdaribiz. Kendimizi geliştirecek yeterli ve etkili kaynakları bulamıyoruz. Hocalar da mesela bize bu konuda yön göstermiyor. Bunlardan da şikayetçiyiz.” (ZF) - “Öğrenci psikolojisiyle sınavlara bile hep fotokopilerle hazırlandık, ders kitaplarının dışında bizim alanımıza yönelik, kendimizi geliştirmeye yönelik kitaplar arttırılabilirdi.” (SGG)
	Sınıf yönetimi	- “En çok sıkıntı çektiğimiz şey stajda sınıf yönetimi, öğrencilerle ilişkiler... En çok bunun üzerinde durulması gerektiğini düşünüyorum” (MG).
	“Sınıf Öğretmenliği Programında Yer Alan Derslere İlişkin Görüşleriniz Nelerdir?”	- “Teorik derslerin bir işe yaradığını düşünmüyorum. Teorik derslerin her yerde, öğretmen okula gelmeden, öğretmen yüzü görmeden de alınabileceğini düşünüyorum. Daha çok pratik, uygulama derslerinin okulda özellikle staj derslerinin daha geniş tutulması gerektiğini düşünüyorum.” (MG) - “Tabii ki uygulama dersleri. Onlara daha ağırlık verilmesi gerekiyor. Çünkü gerçek sınıf ortamına gittiğimiz zaman stajlarda da görüyoruz, en büyük eksiklik sınıfa hakimiyet, öğrencilerin her biriyle göz teması, iletişim kurabilmek. Bilgi birikimimiz var, hepsini anlatabiliyoruz. Ama önemli olan bildiğini bütün sınıfa anlatabilmek, gösterebilmek. O yüzden uygulamaya ağırlık verilmeli.” (ZF)
Programda Yer Alan Dersler ve ders dağılımlarına ilişkin görüşler	Uygulamaya dayalı dersler yetersiz./ Uygulamalı ders saatleri artırılmalı.	- “Öğrenciye daha fazla katkı sağlayacak derslerin olması lazım, çok gereksiz dersler var.” - “Yetersiz. Alanımızla ilgili derslerin ders sayısının arttırılması gerektiğini düşünüyorum.” (SGG)
	Eğitime katkı sağlamayacak çok fazla ders var. / Alan bilgisi derslerinin sayısı az.	- “Bilgiye dayalı derslere çok fazla ağırlık verilmemesi gerekiyor. Gelişim psikolojisi ve öğretim yöntem ve tekniklerine ağırlık verilirse daha güzel bir şekilde yola devam edilir” (FÇ)
	Ders saatlerinin dağılımı orantısız.	

Meslek bilgisi ve eğitim bilimleri derslerine ağırlık verilmeli

-“Eğitim dersleri bence eğitim fakültesinin bel kemiği gibi. Az önce de öğretmenlerimizde eleştirdiğim nokta öğrenileni karşıya yansıtma, anlatabilme. Biz ne kadar bilgi sahibi olursak olalım öğrencilerimize aktaramadıktan sonra bir önemi yok. Buradan yola çıkarak bana göre eğitim dersleri çok daha fazla olmalı. Programı daha geniş kapsamlı ve daha etkin bir şekilde işlenmeli.” (FÇ)
-“Matematik, sosyal bilgiler ve ilk okuma ve yazma öğretimi derslerine ağırlık verilmesi gerekiyor” (AM).

Tablo 2’de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının öğretmen eğitimi sürecinde eksikliğini en çok hissettikleri konu ve alanlar arasında eğitim bilimleri dersleri, gelişim ve öğrenme psikolojisi, öğretim yöntem ve teknikleridir. Öğretmen adayları derslerin daha kalıcı olabilmesi ve yaşamla bağlantılı olması gerektiğini vurgulayarak uygulamalı bir biçimde derslerin işlenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra öğretmenlik uygulaması dersine gereken önemin verilmediğini belirten öğretmen adayları da bu konuda eğitim fakültesinde eksiklik olduğunu vurgulamışlardır. Kendisiyle görüşülen öğretmen adaylarının yarısına yakınının “Tekrar sınıf öğretmenliği bölümünü okusaydınız en çok hangi konu üzerinde durulmasını isterdiniz?” soruna öğretmenlik uygulaması dersi üzerinde daha çok durulması gerektiği şeklindeki görüşleri dikkat çekmektedir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının bir kısmı lisans programında verilen genel kültür, alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin ders saati dağılımını orantısız bulurken, birkaç öğretmen adayı ise uygulama derslerine ağırlık verilmesi gerektiği görüşünü benimsemektedir. Araştırma bulgularına göre katılımcılar sahaya inip oradaki öğretmen ve uygulamalardan deneyim ve tecrübe edinmenin kendilerine daha fazla katkı sağlayacağı inancındadırlar. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenliği programında yer alan derslerin ve ders içeriklerinin tekrar gözden geçirilmesi sonucuna varıldığından, bu ders ve ders içeriklerinin yeniden düzenlenmesinin daha verimli ve etkili bir sınıf öğretmenliği programı oluşturulmasına katkı sağlayacağı öğretmen adayları tarafından vurgulanmıştır. Aynı zamanda öğretmen adaylarına katkı sağlamayacak derslerin olduğu belirtilerek bu derslerin yerine daha işlevsel ve işevuruk derslerin konulması gerektiği ifade edilmiştir.

Araştırmanın alt amaçlarından biri de öğretmen adaylarının öğretim hizmetinin niteliğine ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir. Sınıf öğretmeni adaylarının “Verilen eğitimin bugün için size katkısının ne derece yeterli olduğunu düşünüyorsunuz?” sorusuna ilişkin görüşleri “öğretim hizmetinin niteliği” ve “öğretim elemanlarının niteliği” alt temaları altında Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Verilen eğitimin bugün için size katkısının ne derece yeterli olduğunu düşünüyorsunuz?” sorusuna ilişkin görüşler

Verilen Eğitimin Bugün İçin Size Katkısının Ne Derece Yeterli Olduğunu Düşünüyorsunuz?		
Öğretim Hizmetinin Niteliği	Yetersiz	-“Açık konuşmak gerekirse verilen eğitimin çok da üst düzey bir eğitim olduğunu düşünmüyorum. Çoğu arkadaşım da ben bunu gözlemledim. 1.sınıfta nasıl geldiyse 4.sınıfta da öyle gidiyorlar. Lisede öğrendiklerimin çok da üstünde bir şey öğrenmedim” (FÇ) -“ Herhangi bir katkıda bulunduğunu düşünüyorum. Öğrencinin o etkinliğe hazırlanması için yeterince zamanının da olduğunu düşünmüyorum. Doğru dürüst yönergelerin de verildiğini düşünmüyorum. Yapılan işin de kalitesiz işler olduğunu söylemek gerekiyor” (MG)
	Kısmen yeterli	-“Bence bu kişiye bağlı bir şey yani senin kendini ne kadar geliştirdiğine bağlı. Bir anlatım olduğu zaman örneğin bir öğretim dersinde atıyorum; ilk okuma yazma öğretiminde bir anlatımım var, ben bu anlatıma bir gece öncesinde de hazırlanabilirim, bir hafta öncesinden de iyi bir hazırlık yaparak kendimi geliştirerek bu konuda daha çok bilgi edinerek de hazırlanabilirim. Bu aslında kişiye bağlı bir şey...” (ECS).
	Yeterli	-“Kendi üniversitemiz açısından bakarsam mesela Türkiye’de ün salmış bir sürü üniversiteye oranla verilen eğitim açısından anlatıyorum gerçekten de şaşırtıcı ama iyi bir üniversite” (MC)
Öğretim elemanlarının niteliği	Derse Giren Öğretim Elemanlarının Akademik Bilgi, Beceri ve Donanımları Hakkındaki Düşünceleriniz Nelerdir?	-“Hocalarımız akademik anlamda ülkemizde çok başarılı isimler, saygı duyuyorum ama öğrenciye bir şeyler aktaramadıktan sonra uluslararası profesör olsan bence çok da bir önemi yok” (FÇ) -“Örneğin slaytla yansıtıyorlar hocalarımız ve çarşaf çarşaf yazılarını okuyorlar. Bu kesinlikle doğru bir şey değil... Her gelen hocamız böyle slayt ve projeksiyon kullanıyor ve bu sıkıcı oluyor.” (MC)
	Akademik anlamda yetersiz	

İlgisiz, özensiz ve isteksiz. Akademik bilgi yönünden yeterli	-“Derslere gereken önemin verilmemesinin yanı sıra anlatımlar da yüzeysel”.
	-“Tabi ki hepsi kendi alanında gelişmiş, kendini geliştirmiş insanlar, onların bilgisi olduğunu düşünüyorum ama derse gelen hocaların sınıfa aktarma konusunda bir yetersizliği var.” (SG)

Tablo 3’te görüldüğü gibi katılımcıların büyük çoğunluğunda eğitim fakültesinde verilen öğretmen eğitiminin niteliğine ilişkin “yetersiz” olduğu görüşü hâkimken, çok az kısmı verilen eğitimin yeterli olduğunu düşünmektedir. Kendisiyle görüşme yapılan öğretmen adaylarının yarısına yakını öğretim elemanlarını donanım olarak yetersiz ve ilgisiz görürken bir kısmı ise öğretim elemanlarını yeterli bilgi ve donanıma sahip olmakla birlikte bilgiyi aktarma konusunda yetersiz görmektedir.

Sınıf öğretmeni adaylarının “Sınıf öğretmenliği eğitiminin niteliğinin artırılabilmesi için görüş ve önerileriniz nelerdir?” sorusuna ilişkin görüş ve önerileri Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Sınıf öğretmeni adaylarının sınıf öğretmenliği eğitiminin niteliğinin artırılmasına yönelik görüş ve önerileri

Sınıf öğretmenliği eğitiminin niteliğinin artırılmasına yönelik görüş ve önerileriniz nelerdir?”		
Programdaki Derslere İlişkin Görüş ve öneriler	Uygulamaya daha fazla önem verilmeli. Gereksiz dersler programdan çıkarılmalı/ Dersler arasında denge sağlanmalı/ Ders saatlerinin dağılımı düzenlenmeli	-“Öğretmenlik uygulamaları dersinin 1 sene olmaması gerekiyor. Bunun artırılmasını istiyorum.” (ECS)/ -“Daha çok sahaya inilmesi gerektiğini, daha çok okullarla iş birliği içerisinde uygulama derslerinin artırılması gerektiğini düşünüyorum.” (MG) -“Öğrenciyi geliştiren yani sadece sınıf öğretmeni olarak değil de bireyi geliştiren bir program olduğunu düşünmüyorum sınıf öğretmenliği programının. Genel kültür anlamında, diğer farklı konular anlamında bir gelişmenin sağlandığını düşünmüyorum. Daha farklı alanlarda eklemelerin yapılması gerektiğini düşünüyorum” (MG)
	Programa giriş standartları gözden geçirilmeli	-“Öncelikle öğrencilerin bu bölüme nasıl geldikleri, kaç puanla geldikleri, üniversitedeki kontenjan sayısı belirlenmeli. Puanların daha da yükseltilmesi, kontenjanların daha daraltılması bu seviyeyi artıracaktır.” (SG) -“Öğrenci sayısının azaltılmasıyla bölüme yerleşen öğrencilerin puanı doğal olarak yükselmiş olacak ve nitelik artışı sağlanmış olacak. Ve öğrenci ile bire bir ilgilenilecek. Öğrencilerin atanma sıkıntısı o kadar yüksek düzeyde olmayacak.” (FÇ) -“Bu bölüme öğretmenlik yapabilecek potansiyele sahip öğrencilerin önceden belirlenmesi gerekiyor. Bu alanda yeterliliği var mı, buna bakıp bu bölüme yerleştirilmesi gerekiyor” (MÇ)
Bölüme giriş koşulları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin görüşler	Öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ve motivasyonu artırılmalı	“Sürekli olarak seviyenin düştüğünü düşünüyorum. Yani herkes hukuk fakültesine gitmek istiyor, tıp okumak istiyor. Çünkü bunların maddi olarak geliri daha fazla olduğu zaman düşünsel kalitesi yüksek insanlar onlara yöneliyor, sınıf öğretmenliği de öyle hiç bir işe yaramayan, sanki sıradan insanların barındığı bir alan gibi durmaya başladı.” (MG)
	Programa alınan öğrenci sayısı azaltılmalı	-“Değişmesi gereken en önemli şey sınıf öğretmeni adayının bu kadar alınmaması. Az önce nitelikten bahsettik. Bunun temelinde yatan en büyük sorun alınan öğrenci sayısı diyebilirim. İkinci öğretim kapanmasına rağmen mevcut aynı. Lisedeki gibi sadece sınıf öğretmenliği bölümünde A,B ve C şubeleri var. Ne kadar da komik değil mi. Dersler işlenmiyor. Ve çoğu kez hocalar gruplara bölerek dönem sonuna dersi yetiştirmeye çalışıyor. İşlenen derslerin hiçbir manası olmuyor. Öğrenci sayısını değiştirmedikçe müfredatta ne kadar değişiklik yapılırsa yapılsın. Siz istediğiniz kadar konu ekleyin, onları yetiştiremeyeceksiniz. Müfredat içi doldurulmaktan ziyade belki sadeleştirilebilir ama işlenen konu hakkı verilerek işlenmeli.” (FÇ)
Öğretim hizmetini	Alanında yetkin öğretmen elemanları	-“Hoca öğrenciyi dinlemiyor bile, size önem vermiyor. Laboratuvarda işlenen dersler sadece işlensin diye işleniyor. Önemli olan bu derslerin içerikliğini doldurmak. Toplum hizmet diye bir dersimiz var mesela. Öğretmen de öğrenci de başından salmak için işliyor dersi.” (FÇ)

programda
görevlendirilmeli

Öğretim
üyeleriyle
öğrenciler
arasındaki
etkileşim
artırılmalı

Bence daha da kendilerini geliştirmeleri gerekiyor. Özellikle öğrencilerle ilişkilerde daha profesyonelce davranmaları gerekiyor. Yani bir akademisyen, üniversitede öğretim üyesi... Hala kendi hisleriyle öğrencilere davranan öğretmenlerin olduğunu görüyoruz. Yani birine yaptığı davranışı başkasına farklılaştırarak yapıyor. Burada öğrenciden daha profesyonelce, hislerini katmadan bütün öğrencilere eşit bir şekilde ifade olanağının tanınması gerektiğini düşünüyorum.” (MG)

Tablo 4’te görüldüğü gibi öğretmen adaylarının büyük bir kısmı sınıf öğretmenliği eğitiminin niteliğinin artırılması için uygulamaya daha fazla önem verilmesi ve gereksiz derslerin programdan çıkarılması gerektiği görüşünde birleşmektedir. Bunun yanı sıra öğretmen adaylarının sınıf öğretmenliği programına giriş standartlarının gözden geçirilmesi, programa alınan öğrenci sayısının azaltılması, öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ve motivasyonun artırılması, alan uzmanı öğretim elemanlarının programda görevlendirilmesi ve öğretim elemanlarıyla öğrenciler arasındaki etkileşimin artırılması yönünde görüş ve önerilerinin olduğu dikkat çekmektedir.

Öğretim Elemanlarının “Sınıf Öğretmenliği Eğitiminin Niteliğini Artırmaya Yönelik Görüşleri”ne İlişkin Bulgular

Öğretim elemanlarının sınıf öğretmenliği eğitiminin niteliğini artırmaya yönelik görüşleri “ideal sınıf öğretmeni/öğretmen adayında bulunması gereken nitelikler, hizmet öncesi verilen eğitimin ideal sınıf öğretmenini şekillendirmedeki etkisi, sınıf öğretmeni adayı profillerine ilişkin görüşler, sınıf öğretmenliği bölümündeki öğretim elemanlarının niteliklerine ilişkin görüşler, sınıf öğretmenliği programına ilişkin görüşler ve sınıf öğretmenliğinde ilk müdahale edilmesi gereken alanlar/konulara ilişkin görüş ve öneriler” alt temaları altında toplanmıştır.

Öğretim elemanlarının “Sizce ideal sınıf öğretmeni ve sınıf öğretmeni adayı nasıl olmalı?” sorusuna ilişkin görüşleri Tablo 5’ te verilmiştir.

Tablo 5. İdeal sınıf öğretmeni/öğretmen adayında bulunması gereken niteliklere ilişkin öğretim elemanı görüşleri

İletişim becerisi

“Mezun ettiğimiz öğrencilerimizin bir kısmı öğretmenlik yapamayacak durumda. Hem psikolojik olarak hem de dil yeteneği olarak kişisel gelişim boyutunda yani sınıfla konuşmayan, hiç kimseyle iletişimi olmayan öğrencilerimiz var ve bu öğrencilerimiz sınıf öğretmeni olacaklar. Yani dört yıl sınıftaki arkadaşına selam vermemiş bir insan nasıl sınıf öğretmeni olabilir?” (BK)

Pedagojik bilgi ve beceri

“Tek bir tipoloji tarif edemeyiz ama bazı özelliklerin sınıf öğretmenlerinde avantaj sağlayabileceğini söyleyebiliriz. Bunlar nedir peki? Çocuk sevmesi çok önemli. Çocukları küçük yetişkinler olarak değil de kendi düşünme biçimleri olan varlıklar olduğunu bilmek gerekiyor (AC)

Mesleğe ilişkin olumlu tutum

“Her sene sınıf öğretmenliğine gelen öğrencilere birinci sınıfta kimlerin isteyerek geldiğini soruyorum. Kırk öğrenciden üç ya da dört tanesi isteyerek sınıf öğretmenliğini isteyerek seçiyor. Diğerleri atama ihtimali, öğretmen olmanın kolay olması, iş bulma gibi ihtimaller dâhilinde sınıf öğretmenliğini seçiyor.” (BK)

Disiplinler arası ilişki kurma becerisi

“Sınıf öğretmeni kendine has bir disiplini olmayan, birden fazla disiplinde yetiştirilmesi tabii bunu bilim adamı değil de öğretmen hüviyetiyle yetiştirilmesi gereken bir şahıs. Ansiklopedik bir insan, bütün disiplinleri iç içe yoğurabilen, Türkçe dersinde matematikten, hayat bilgisi dersinde fenden bahsedebilen bir insan. İlkokul öğretmeni bu. Yani fen dersinde sadece fen hocası değil o, her şeyin hocası. Çocuğun o beklentileri var. Bu süpermen... Bu her şeyi bilen adam... O her şeyi bilen adamı her derste uyanık tutmak yani matematik dersinde de Türkçeden bahsetmek.” (AÜ)

Bilgiyi kullanabilme

“Günümüzde öğretmen adaylarını bilgi birikimiyle yüklemek kesinlikle doğru bir yaklaşım olmayacak. Ne yapmamız lazım? Bu bilgiyi kullanabiliyor mu? Buna dikkat edeceğiz...” (AK)

Kendini geliştirme

“İdeal sınıf öğretmeni o derslere girebilecek donanıma sahip olması lazım yani eğitim sürecinde bir kere o kapıdan girdiğinde halletmesi lazım yenileme güncelleme şartlar ayrı bir konu, lisan öğrenip de kendini kırsal bir köyde ya da birleştirilmiş bir sınıfta kendini öğretmen olarak yetiştirmesi lazım” (EY)

Program bilgisi ve program geliştirme becerisi	-“Bilgi çok değişiyor. Dünyada yılda bir buçuk iki milyon kitap basılıyor. İnternet ortamını hiç saymıyorum bile. Dolayısıyla bu çağda sınıf öğretmeni olmak çok yaratıcı çok kabiliyetli ve kendi programını, kendi müfredatını yapabilen yeterlilikte olmak demek” (BK)
Ruh sağlığı	-“...Geçmiş psikolojik profilini incelemekte yarar var. Yani sağlıklı bir psikolojiye sahip olması gerekiyor.” (AK) -“ İdeal bir sınıf öğretmenin sahip olması gereken özellikleri bir eğitimci olarak bilişsel duyuşsal psikomotor olmak üzere üç alanda incelememiz lazım... Akademik boyutu dediğimiz bu bilişsel alanla ilgili belli düzeyde bilgi birikimine sahip olmakla birlikte o bilgiyi kullanabilme yeteneğine sahip olduğunu göstermesi gerekir giriş sınavında... Duyuşsal boyut en az bilişsel ve psikomotor alan kadar önemli. duyuşsal boyut çok önemli. Öğretmenlik mesleği bir sevgi mesleği olduğunu unutmamak lazım. Hele hele sınıf öğretmeni sanıyorum ki üniversite hocasından da kat kat daha önemli. Çünkü temel teşkil ediyor. Eğer temel sağlam değilse gerisinin sağlam olduğuna inanmıyorum. (AK)
Bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alan bilgisi	-“Projeler üretebilen bir yapıda olması gerekiyor. Ve öğrencilerde veya çocuklarda farklı bakış açılarını geliştirebilecek yaratıcı düşünce beyinlerine sahip olan insanlar olması gerekiyor” (AC). “Sınıf öğretmenlerinin bütün bilim dalları hakkında bilgilerinin, fikirlerinin olması gerekiyor.” (EY)
Proje üretebilme ve yaratıcı düşünme becerisi	-“Projeler üretebilen bir yapıda olması gerekiyor. Ve öğrencilerde veya çocuklarda farklı bakış açılarını geliştirebilecek yaratıcı düşünce beyinlerine sahip olan insanlar olması gerekiyor” (AC).
Bütün bilim dallarına ilişkin bilgi sahibi olmalı	“Sınıf öğretmenlerinin bütün bilim dalları hakkında bilgilerinin, fikirlerinin olması gerekiyor.” (EY)
Öğrencinin gizli yeteneklerini keşfetme becerisi	Sınıf öğretmenin görevi Einstein yetiştirmek değil, Einsteinleri keşfetmektir. (BK)

Kendisiyle görüşülen öğretim elemanlarının “ideal sınıf öğretmeni/sınıf öğretmeni adaylarının” sabırlı, çocukları seven ve onları tanıyan, sosyal yönden iletişimi kuvvetli, programa ilişkin derin bilgi sahibi ve program geliştirme yeterliğine sahip, disiplinler arası ilişki kurabilme gibi becerilere sahip olması gerektiği görüşlerinin ön plana çıktığı görülmektedir.

Öğretim elemanlarının “Verdiğiniz eğitimin ideal olan sınıf öğretmenini şekillendirmede ne kadar etkili olduğunu düşünüyorsunuz? sorusuna ilişkin görüşleri Tablo 6’ da sunulmuştur.

Tablo 6. Hizmet öncesi verilen eğitimin ideal sınıf öğretmenini şekillendirmedeki etkisine ilişkin öğretim elemanı görüşleri

Etkili değil. Kendi alanında uzman olan akademisyenler derslere girmeli.	-“Bu alanda çok fazla yetişmiş öğretim elemanımız olmadığından dolayı hangi hoca hangi alanda eğitim görmüşse öğretmen adayına da o alanda eğitim vermeye çalışıyor. Aslında eğitim fakültelerine verilecek olan eğitim sisteminde belli oranda eğitimcilerin veyahut o alanda uzmanlaşmış akademisyenin o dersi vermesi gerekir. Fakat ülkemizde eğitimci olan biri bütün derslere aspirin gibi yetişmeye çalışıyorlar. Bu eğitimde büyük bir sıkıntı” (GD) -“Sınıf öğretmenliği yapacak kişinin bu alanda doktora yapmış olması lazım, dolayısıyla hem teorisini hem de uygulamasını daha iyi bilecek bilhassa sınıf öğretmenliği yapacak kişinin bu alanda daha önce sınıf öğretmenliği de yapması lazım, bu diğer öğretmenlikler için de geçerli Dolayısıyla bu dersleri veren hocaların milli eğitim ile iş birliği en azından 3 sene 5 sene iş birliği yapması ve bir öğretmenlik deneyimi olması lazım hatta benim önerdiğim modelde eğitim fakültesindeki hocaların kısmi zamanlı olarak milli eğitimde haftada üç saat beş saat derse girip gelmeleri gerekir, yani sahada ne olup ne bitiyor bunu görüp gelecekler ondan sonra da masa başında ona kafa yoracaklar.” (RG) -“Öğretim elemanlarının bir aön önce doçent, profesör olma uğraşları, bizleri, üniversiteleri, unvanları çok ama bilgileri yetersiz insanlar haline getiriyor. Özellikle belli bir unvandan sonra insanlar öğrenmeyi bırakıyorlar, öğrenmeye kapalı hale geliyorlar.” (BK)
Uzmanlığını tamamlamış nitelikli öğretim üyesi sayısının az oluşu verilen eğitimin kalitesini düşürdüğünden yetişen sınıf öğretmenleri de niteliksiz olmaktadır.	-“Dünyada okul deneyimi öğretmenlik uygulaması çok önemlidir, çok değerlidir. Ben sınıf öğretmenliğine bakıyorum okul öncesi deneyimi önüne gelene veriliyor, o hocaların da o işten hiç anlamı yok. Açık konuşmak gerekirse işte öğrenciler okula gidiyorlar, oradaki öğretmeni eğer bir dönüt veriyorsa veriyor, bir gözlem yapılabiliyorsa yapıyor, öyle boş boş tabiri caizse geçiyor, halbuki dünyada bakıldığında doktorluk gibi görülüyor öğretmenlik tamam mı, sen izleyeceksin, gözleyeceksin, sonra sen uygulama yapacaksın, uygulama yaptıktan sonra hem üniversitedeki hocaların hem oradaki hocaların sana dönüt verecek.” (YD)
Öğretmenlik uygulaması dersi ciddiye alınmadığından yetersiz.	

Sınıf öğretmenliği alanında doktora yapmış öğretim elemanı sayısı yetersizliğinden verilen eğitimler de yetersiz. Yeterli değil. Düşünmeyi öğrenen öğretmen adayları yetiştirmek gerekiyor.	<p>-“Türkiye’de sınıf öğretmeni yetiştirecek kişilerin sınıf öğretmenliği alanında doktora yapması gerekli sınıf öğretmeni anabilim dalı başkanına bakıyorsun sınıf öğretmenliği alanıyla bir ilgisi yok demi, bu ciddi bir problem. Bu Türkiye genelinin bir problemi, o yüzden derhal bununla ilgili önlemler alınmalı.” (RG)</p> <p>-“Bence sınıf öğretmenliğinde öğrencilerimize ilk önce düşünceyi öğretmemiz gerekiyor. Doğru düşünememek. Biz maalesef her zaman öğretmenliği test çözmek gibi görüyoruz. Öğrenciye çok iyi test çözdüren birine öğretmen diyoruz.” (SD)</p>
--	---

Kendisiyle görüşülen öğretim elemanlarının yarısından fazlası kendi alanında uzman olan akademisyenlerin sınıf öğretmenliği programında derse girmesi gerektiğini, bu şekilde verilen eğitimin kalitesinin artacağı görüşündedir. Bu görüşten yola çıkarak sınıf öğretmenliği dersine giren uzman sayısının yetersiz olduğu görülmektedir.

Öğretim elemanlarının “Meslek hayatınız süresince sınıf öğretmenliği bölümündeki öğrenci profili ile ilgili görüşleriniz nelerdir?” sorusuna ilişkin görüşleri Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. “Meslek hayatınız süresince sınıf öğretmenliği bölümündeki öğrenci profili ile ilgili görüşleriniz nelerdir?” sorusuna verilen yanıtlar

Üniversiteye giriş puanlarındaki düşüş sınıf öğretmenliği bölümüne gelen öğrencilerin de profilini düşürüyor.	<p>-“Evet bilişsel alan dediğimiz puan olarak üniversiteye yerleşmek açısından da bir düşüş var. O puan gerçekten öğrencilerin profilindeki düşüşü yansıtmaktadır. O puanlardaki düşüş sadece bilişsel alandaki bir düşüş olarak algılanması doğru değil. Çünkü aynı zamanda o bilişsel alandaki o düşüş bireyin duyuşsal ve psikomotor alandaki düşüşü de çok iyi bir gösterge.”(AK)</p>
Öğretmenlik mesleğine gösterilen değerdeki düşüş bu bölümü okuyan öğrencilerdeki profilinde de düşüşe neden olmaktadır.	<p>-“Son 20 yılda öğretmenlik mesleğinin kaybettiği değerle öğrencilerin sahip olduğu değer paralel bir şekilde düşmektedir. (AK)</p>
Sınıf öğretmenliği bölümündeki kontenjan artışı ve öğrencilerin öğretmenlik bilincindeki düşüş öğrenci profilindeki düşüşe neden oldu.	<p>-“Üniversitenin kontenjanının artmasıyla ve tabi ki sıralamada bizim öğrenci aldığımız dilim daha atlara doğru kayınca bu bilinci kaybettik. Ya öğrencilerimizin başarılı olması daha iyi yani KPSS de başarılı olmamız daha iyi sınıf öğretmeni yetiştiriyoruz anlamı çıkmasın. Yani profilde aşağı doğru bir düşüş hissediyorum.(AÜ)</p>
Bayan öğrencilerin daha verimli, istekli ve idealist bir profil sergilediğini söyleyebilirim.	<p>-“Şimdiye kadar derslerine girdiğim kadarıyla özellikle bayan öğrencilerin daha istekli olduklarını daha idealist gördüklerini söyleyebilirim. (AC)</p>
Hedeflerden yoksun öğrenci profili artmaya başladı.	<p>-“Son zamanlarda son beş altı yıldır belki şu kayıp; hedeflerden yoksun bir öğrenci akışı var şu anda. Sadece ve sadece çevre baskısıyla, üniversite bile okumak istemiyorlar, bir de alımlar çok arttığı için üniversitede artık normalde üniversitede olmak istemeyen insanları sınıf öğretmenliğinde görüyorum. Yani üniversite şu anda para kazanmak için bir yol olarak görüldüğü için böyle bir öğrenci profili var.”(BK)</p> <p>-“Bunlar kazanabildikleri en iyi bölüme ya da alabildikleri en yüksek puanla gelmiş öğrenciler. Yani bir puan daha yüksek olsalardı buraya kazanmak mecburiyetinde değilseniz hangi mesleği seçerdiniz sorusuna bunların hiç biri öğretmen olurum yine de diyebilecek karakterde insanlar değil. Yani bunlardan böyle ideal bir öğretmen çıkmasını beklemiyorum. Bunlar öğretmenliği işe ibadesini temin edecek herhangi bir meslek gördüklerinden de toplumdaki haksız olarak bekledikleri saygıyı da göremiyorlar. (AÜ)</p>
Sınıf öğretmenliğini para kazanmak amacıyla okumaya başlayan öğrenci sayısının artışı öğrenci profilinde düşüşe sebep olmaktadır.	<p>-“Her yerde bu bölüm olmasıyla birlikte öğrenci kendi bölgesi dışına çıkmayarak farklı kültürleri öğrenemediği için ileride verimsiz öğretmenlerin çıkmasına neden olacaktır. Atamalarla beraber farklı noktalara gidecek olan sınıf öğretmeni oralarda sıkıntı çekecektir. Bu sistemle bu değişmez.” (GD)</p> <p>-“Üniversitelerin çok fazla açılmasıyla birlikte öğrenci profilinde düşmeye neden oldu. Gerçi sadece buna bağlayamayız. Diğer bir nedeni ise şudur, kriz dönemlerinde öğretmenlik garanti meslek olduğu için öğrenci profili yükseliyor. Diğer dönemlerde alımların olmamasına bağlı olarak ta öğrenci profili düşüyor. (GD)</p>
Üniversite sayısının artması üniversitelerde kozmopolitik ve kültürel karışımın yok olmasına neden oluyor.	
Üniversite sayısının artması öğrenci kalitesini düşürüyor.	

Eğitim fakültesine daha çok kırsal kesimden gelen öğrenci çoğunlukta olduğundan iletişime daha kapalı öğrenci profili var.

-“Daha çok sınıf öğretmenliği kökenine bakacak olacak olursak kırsal alandan, orta kesimin alt tabakasına geçmeye çalışan kesimler tarafından oluşturulan bir meslektir. Yine düz memur çocuklarının tercih etmiş olduğu bir meslektir. Bu nedenle sınıf öğretmenliğinde aldıkları eğitime rağmen toplumun bütün kesimleriyle aynı oranda iletişim kurduklarını düşünmüyorum.” (GD)

Kendisiyle görüşülen öğretim elemanlarının yarısına yakını sınıf öğretmenliği bölümündeki kontenjanların ve ülke genelinde üniversite sayılarının artmasının sınıf öğretmenliği bölümüne gelen öğrencilerin düşük profilde olmasına, üniversiteye giriş puanlarının düşmesinin ve öğrencilerin öğretmenlik bilincindeki düşüşün öğrenci niteliğinin azalmasına neden olduğu görüşündedir. Bunun yanı sıra kimi öğretim elemanları da ülke genelinde üniversite sayısının artmasının üniversitelerdeki kozmopolit yapının bozulmasına neden olduğu ve kültürel karışımın yok olmaya başladığına, farklı kültürlerle kaynaşmayan, farklı kültürleri tanımayan öğrencilerin ileride niteliği düşüreceğine dikkat çekmektedir.

Öğretim elemanlarının “Sınıf öğretmenliği anabilim dalında yeterli nitelikte öğretim elemanının olduğunu düşünüyor musunuz?” sorusuna ilişkin görüşleri Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Sınıf öğretmenliği anabilim dalındaki öğretim elemanlarının niteliğine ilişkin öğretim elemanı görüşleri

Sınıf öğretmenliği bölümünde yeterli nitelikte öğretim elemanının olduğunu düşünüyor musunuz?”

EVET

-“Her insanın uzman olduğu alanda görev alması, uzman olduğu derse girmesi çok daha yararlı olacaktır. Hiç öğretmenlik yapmamış çok iyi bir fizik dalında profesörü ya da matematik alanında bir profesörü getirip eğitim fakültesinde görevlendirmenin çok yanlış olduğu kanaatindeyim. Hiç öğretmenlik yapmamış, öğretmenliğin ne olduğunu bilmeyen insanlar bilim olarak çok iyi olabilirler. Belki dünyada bir iki numaradadırlar. Ama eğitim fakültesinde görevlendirilmeleri hiç doğru olmaz düşüncesindeyim.” (AK)

-“Hayır düşünmüyorum. Sınıf öğretmenliği bölümü biraz önce söylediğim gibi sanki aspirin gibi hocalar da başka alanlardan gelme. Geçici çözümleriz biz sınıf öğretmenliği için.” (BK)

-“Belki de eğitim fakültesindeki en sorunlu bölüm sınıf öğretmenliği. Çünkü sınıf öğretmenliğindeki derslerin çeşitliliği çok fazla. Çok fazla olduğu için de bu derslerin her biriyle ilgili uzman öğretim elemanı bulmak çok zor. Dolayısıyla ilgili ilgisiz herkes her derse girebiliyor. Onun için öğretim elemanı ile ilgili çok ciddi sıkıntılar var diyebilirim.” (SÇ)

-“Üniversite hocasında olması gereken meziyet, çocuğa bilgi değil ufuk kazandıran, çocuğa rehberlik eden, çocuğun neyi nerede bulacağını, nasıl bulacağını öğreten adam ama işte o niteliklerde zayıflama, kalitede düşüş olduğundan dolayı çocuk bu tür bir öğretmen prototipine feci halde karşı. Sen dersini anlat ya da bana sınavda soracağın şeylerden bahset’ beklentisinde olduğundan dolayı öğretmenin ya da buradaki öğretim üyesi elemanının niteliğini tartışmak aslında boşboğazlık bana göre.” (AÜ)

-“Gerçekten sınıf öğretmenliği bölümünde yüksek lisans, doktora yapmış hoca sayısı çok çok az ve bu iki taraflı olmalı. Sınıf öğretmenliği hocalarının en az yarısı yüksek lisans ve doktoralarını sınıf öğretmenliği alanında yapmış olması lazım. Diğer yarısı, alan dersi mesela bir sınıf öğretmenliği alanında doktora yapmış arkadaş çok iyi bir fizikçi olmaz. Onun için bir fizik hocası gerekebilir, bir edebiyat hocası gerekebilir ama hocaların yarısı sınıf öğretmenliği mezunu olması lazım ve yine de ek olarak bu sınıf öğretmenliği mezunu olan, yüksek lisans, doktora yapmış hocaların bir kaç yıllık öğretmenlik tecrübesi de olmalı. Sadece teorik kalmamaları için.... Bu yüksek lisans, doktora programlarının yetersiz takip edilmesi, bir an önce doçent, profesör olma uğraşları bizi, üniversiteleri, unvanları çok ama bilgileri yetersiz insanlar haline getiriyor ve özellikle belirli bir unvandan sonra insanlar öğrenmeyi bırakıyorlar, öğrenmeye kapalı hale geliyorlar. Yani böyle bir gelişim problemimiz var.” (BK)

-“Her yere eğitim fakültesi açarsanız nitelikli elaman dolduramazsınız diyorum, ki sınıf öğretmenliğine bakıyorsunuz sınıf öğretmenliğinde doktora yapmış kimse yok. Biz nasıl bunlardan iyi bir sınıf öğretmenleri yetiştirmelerini bekleyebiliriz ki genel olarak bu bizim fakülte için geçerli değil. Türkiye’de bizim fakülteden geride olan çok fakülte var.” (RG)

HAYIR (AK, AÜ, AC, BK, EY, RG, SD, SÇ, YD, GD)

Kendisiyle görüşülen öğretim elemanlarının sınıf öğretmenliği alanında doktoralı öğretim elemanlarına ihtiyaç olduğu, başka branştaki hocaların derse girmesiyle geçici çözümler bulunduğunu, başka bir taraftan da sınıf öğretmenliğinin bütün alanlarına hitap edecek bir şekilde akademik kariyer yapacak öğretim elemanı yetiştirmenin mümkün olmadığı görüşünde olduğu görülmektedir. Genel anlamda

bu konuyla ilgili çıkarılan sonuç sınıf öğretmenliği alanında uzmanlık yapmış öğretim elemanlarına ihtiyaç duyulduğu yönündedir.

Öğretim elemanlarının “Sınıf öğretmenliği programında yer alan dersler öğretmenlik alan bilgisi, genel kültür ve öğretmenlik meslek bilgisi alanlarında öğrencilerde ne gibi değişiklikler yaratıyor?” sorusuna ilişkin görüşleri Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Sınıf öğretmenliği programının öğretmen adaylarının niteliğine etkisine ilişkin öğretim elemanı görüşleri

Bilişsel alanda gelişime katkı sağlıyor.	<i>“Bilişsel alanda çok ciddi bilgiler ediniyor, beceriler kazanıyor.” (AK)</i>
Teorik bilgi dışında bir katkısı yok.	<i>“Öğrenciler zaten bu dört yıl boyunca alt yapıyı oluşturuyorlar. Oluşturdukları alt yapıyı modüler biliyorlar. Bütünlüğü bir türlü öğrenemiyorlar. Her öğrencimizin bilgisi var. ama bilgi sadece parça boyutunda.”(SD)</i> <i>“Öğrenciler teorik olarak bu dört yıl içerisinde ciddi bir öğrenme yaşıyorlar. Ancak bu öğrenilen şeylerin inanç haline dönüşmesi gerekiyor. Bence öğrendikleri içerikleri ile ilgili değil de bunun inanç haline dönüşmesi ile ilgili bir sorun var.” (SÇ)</i>
Genel kültür anlamında katkı sağlıyor	<i>- “Birinci sınıfa gelen ve kendini ifade edemeyen bir öğrenci dördüncü sınıfa geldiğinde kendini çok iyi bir şekilde ifade edebiliyor. Birinci sınıfta şiddet unsuru olan öfkesini dört yılın sonunda kontrol etmesini öğreniyor. Ve bunlar çok güzel sonuçlar. Eğitim fakültesindeki derslerinde bireyi çok değiştirdiğini görebiliyoruz. Çarşıda yürüdüğünüzde eğitim fakültesi öğrencisi olan öğrenci açık ve net bir şekilde belli oluyor. (AK)</i>
Öğretmen olma duygusunu geliştirmiyor.	<i>-“Derste teorik anlatımdan biraz sıyrılmış öğretmen adaylarına öğretmenlik bilincini hissetmelerini sağlayacak uygulamalara sokmak gerekiyor. Biraz daha bilişsel becerilerden ziyade duyuşsal becerilerine odaklanan bir program yaklaşımına ihtiyaç var.” (AC)</i>
Öğretmenlik meslek bilgisi alanında yeterli katkısı yok.	<i>“Öğrencilerin bir amacı yok. Odaklandıkları nokta KPSS. KPSS’ye kadar tek amaç o dersi öğrenmek değil, dersi geçmek. Dolayısıyla böyle bir durumda program çok iyi olsa da öğrencinin buradan çıkan öğrenme miktarının ne kadar olduğu muallak. (EY)</i>
Bilgiyi içselleştirme sorunu var.	<i>-“Öğrenciler teorik olarak bu dört yıl içerisinde ciddi bir öğrenme yaşıyorlar. Ancak bu öğrenilen şeylerin inanç haline dönüşmesi gerekiyor. Bence öğrendikleri içerikleri ile ilgili değil de bunun inanç haline dönüşmesi ile ilgili bir sorun var. (SÇ)</i>

Tablo 9’da görüldüğü gibi, kendisiyle görüşülen öğretim elemanlarının görüşünden yola çıkıldığında sınıf öğretmenliği programında okutulan derslerin genel kültür alanında, bilişsel ve teorik anlamda gelişime katkı sağladığı, ancak öğretmenlik meslek bilgisi alanında çok boyutlu bir tesir bırakmadığını söylemek mümkündür.

Öğretim elemanlarının sınıf öğretmenliği eğitiminin niteliğinin artırılmasına yönelik “Sınıf öğretmenliğinde ilk müdahale edilmesi gereken alanlar/konular nelerdir? sorusuna ilişkin görüşleri Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10. Öğretim elemanlarının sınıf öğretmenliğinde ilk müdahale edilmesi gereken alanlar/konulara ilişkin görüşleri

Programa ilişkin görüşler	
Uygulamaya dönük derslere gereken önemin verilmesi	<i>-“Uygulamaya dönük derslerin verimli, etkili, nitelikli işlenmemesi ciddi bir sorun yaratıyor (AK)</i> <i>-“Öğretmen adaylarının fakültede değil okullarda daha çok zaman geçirecek bir sistemin getirilmesi lazım. Bence birinci sınıfa gelen öğrenci staj olarak birinci sınıfa gönderilmeli. Ve bu sayede çocuk birinci sınıf staj eğitimi almış olacaktır. İkide ikiye, üçte üçe, dörtte dörde gönderilmeli. Sebeline gelince zaten bu çocuk son sınıfta stajyerlik uygulamasına gidiyor. Ve burada eksik bir eğitim veriliyor. Bundan dolayı kademeli bir şekilde okullara yönlendirilmeli. (GD)</i>
Öğretmenlik uygulaması dersinin titizlikle yürütülmesi/ ders saatlerinin artırılması	

- Son sınıf öğrencisinin yılın tamamını MEB' e bağlı okullarda geçirmesi
- Eğitim Fakültelerine kendi sınıf öğretmenliği programlarını özgün olarak geliştirme yetkisi verilmesi
- Programdaki gereksiz derslerin çıkarılarak daha işveruruk derslerin programa eklenmesi
- Dönemlik popüler konulara (Değerler eğitimi vs.) yönelik dersler yerine evrensel konulara odaklı derslerin programa eklenmesi
- Ders saatlerinin azaltılması/içeriklerinin sadeleştirilmesi/ders içeriklerinin gözden geçirilmesi
- Ortak konuları barındıran derslerin birleştirilmesi
- Oryantasyon tabanlı birinci sınıf dersleri eklenmeli
- Argümantasyona dayalı, otantik öğrenme ortamları/durumları yaratılmalı.
- Eğitim fakültesindeki not geçme sisteminin değişmesi
- “Öğrenci dördüncü sınıfa geldiğinde fakültede işi olmayacak staj gördüğü okulda oranın artık bir stajyeri olacak biz onu oradaki işlemleri bitirdiğinde göreceğiz. Bu öğretmen adaylarının bir dönem ya da iki dönem öğretmenlerin yardımcısı olarak aktif olarak o işin içinde olması demektir. Yani haftada altı saat olarak değil o tozu tamamen yutarak tüm zamanını okulda geçirmesi lazım, yani sahada olması lazım” (YD)
- “Eğitim fakültelerine kendi sınıf öğretmenliği programlarını özgün olarak geliştirme yetkisi verilmeli. Böylece bir serbest rekabet ortamı oluşur. Hangi eğitim fakültesi nasıl olur, çok güzel örnekler ortaya çıkar. Ayrıca tek kalıptan çıkmış gibi öğretmenler yetiştirmeyiz. Bunun sonucunda üniversiteler arasında rekabet olur...Mesela hiç bir zaman Adıyaman Üniversitesi ne yaparsak yapalım çok yüksek puanla öğrenci alan bir yer haline gelmez. Neden? Serbest rekabet yok. Aynı planı kullanıyoruz, aynı müfredatı kullanıyoruz. Aynı müfredatı kullandığımızda insanlar neye bakıyor? Şehre... Yani İzmir'deki ya da İstanbul'daki bir eğitim fakültesiyle hiç bir zaman Adıyaman yarışamaz.” şeklinde görüş belirtmişlerdir.” (BK)
- “Kesinlikle bir diksiyon dersi konulmalı. Konuşmasını bilmeyen, yazı yazmasını bilmeyen öğretmen adaylarımız var maalesef. Bu anlamda bir diksiyon dersinin kesinlikle konulması gerekmekte. Bir de bir ders olarak velilerle iletişim diye de bir ders konulmalı.(GD)
- “Biraz daha evrensel, öğrenmeyi öğrenmeye yönelik derslerin konulması taraftarıyım. Çünkü en büyük sıkıntımız dört yılda öğretmen adayını yetiştirirken 4.sınıfa geldiğinde 1.sınıfta edindiği bilgiler artık eskimiş oluyor. Bu anlamda öğrenme becerisi edinmek adına bazı derslerin konulmasında yarar görüyorum. (AK)
- “Bu bölüm ülkemizde en sorunlu bölümlerden bir tanesidir. Çünkü her şeyi bilen sınıf öğretmeni yetiştirme çabası söz konusu oluyor. Eğitim denince akla ilk gelen sınıf öğretmenliği oluyor. Dolayısıyla çok fazla çeşit ders olması bu derslerin de etkili verilememesi sorundur bence. Dolayısıyla ders saatleri değil de derslerin içeriklerinin değiştirilmesi belki de bu sorunu çözer diye düşünüyorum. (SÇ)
- Derslerin içeriklerinin gözden geçirilmesi lazım, haftalık ders saatlerinin yeniden incelenmesi lazım. Çünkü bazı dersler var gereksiz ya da haftalık ders saati çok fazla. Bazılar da var ders saati yetmiyor”. (EY)
- “Yani ders olarak mesela ilk iki senedeki derslerin çoğu lüzumsuz. Lisede gördükleri genel kültür derslerin, sayısal derslerin tekrarı olan dersler var. Bu derslerin teorik kısımlarının çıkartılıp bunlar bir laboratuvar uygulaması olarak, sayısal dersler birleştirilebilir. Mesela temel matematik dersi de matematik öğretimi dersi içerisinde yer alabilir. (BK)
- “Oryantasyon tabanlı birinci sınıf dersleri eklenmesi gerekiyor. Seçmeli derslerin öğrencilerimize faydalı ve güncel olması gerekiyor. Diğer derslere yönetmelik gereği müdahale edemiyoruz ama seçmeli dersleri öğrencilerle açmak gerekiyor. Eğer bugün dün öğrettiğiniz gibi öğretiyorsanız yanlış öğretiyorsunuz demektir. Biz on yıldır aynı dersleri işliyoruz.” (SD)
- Okullarda daha çok otantik, gerçek yaşam, gerçek öğrenci problemleri, okul problemleri, bunların bir araya toplanıp öğrencilerle tartışılıp argümantasyon süreçleri öğretmen adaylarına yaşatılmalı.
- Programa giriş ve mezun olma koşullarına ilişkin görüşler**
- “Ders geçme sisteminin çok yanlış olduğu kanaatindeyim. Ve bizde ciddi bir anlamda eksiklik yaratıyor. Bizim şu an daha yeni 40 alan öğrencinin geçmesi 100 ameliyattan 40 tanesini başarılı yapan bir doktora benzetmek yanlış olmaz. Bir doktor hata yaparsa hastası ölür bu bir kişidir. Bir öğretmen bir hata yaparsa yetiştirdiği nesil ölecektir...“Eğitim fakültesine giren her şahsın mezun olması doğru bir şey değil. Eğer eğitim fakültesine giren her öğrenci mezun olabiliyorsa 4 yılda hem de besleyen yok. O zaman demek ki herkes mükemmel. O zaman gerek yok sınav yapmaya ders anlatmaya. Bırakalım öğrencilerimiz gitsinler uzaktan eğitim yoluyla alsınlar. Bu uzaktan eğitim yoluyla yapılacak bir iş değil maalesef.” (AK)
- “Her yılsonunda başarısız olan öğrencilerin eğitim fakültesiyle ilişkisinin kesilmesi kanaatindeyim. Herkes öğretmen olmak zorunda değil. Ama

	<p>yönetim dört yıl lisans eğitimini tamamlayan öğretmen olabilir diyor. Hayır. Bazıları çok iyi öğretmen olabilir. Ve bu dört yıllık lisansı bitiren herkes isteyen eğitim fakültesine bir mülakatla alınırsa herkese bu kadar masraf yapmaya gerek yok. Lisans bitiren 60.000 kişiye pedagojik formasyon verip öğretmen olma hakkı vermek yerine bu 60.000 kişi içerisinde öğretmen olmak isteyenler bir mülakatla alınır ve onların çok iyi öğretmen olacağı kanaatindeyim.”(AK)</p> <p>-“Sınıf öğretmenliği her şeyden önce gerçekten bir gönül mesleği. Çünkü branş olarak hitap ettiği yaş grubu olarak çok hassas bir görev ifa edecek. Dolayısıyla bu sadece teknik becerilerle donatılmış o konuda da bir sürü eksiklerle okula gelmiş bir öğretmenin okulda birkaç nesli bu anlamda olumsuz etkileme riski var. O yüzden bu noktada sınıf öğretmenlerinin işini seven, önemseyen, hizmet içi öğretmenlerle bir araya getirilmesi, seminerler, sempozyumlar içerisinde ya da daha sıcak paylaşımlara sokulmaları ilk yapılması gereken diyebilirim.” (AC)</p> <p>-“Okuldan mezun olan öğrencilerden faydalanmamız gerekiyor. Bizde en büyük sıkıntı dönüt düzeltmede. Biz bu konuda büyük sorun yaşıyoruz. Ben şu anda kaç öğrenci mezun ettim bilmiyorum. Merak da ediyorum ama nasıl öğreneceğimi de bilmiyorum.” (SD)</p> <p>“Bu mesleği sevenlerin gelmesi sağlanmalı, sevmeyenlerin gelmemesi sağlanmalı. Ücret için değil de sevgi için gelmeli.” (GD)</p>
Programa giriş koşullarının değişmesi	
Mezun öğrencilerden dönüt alınarak programın niteliğinin tespit edilmesi	
Sınıf öğretmenliğini seven adayların bu bölüme girmesinin teşvik edilmesi	
Öğretmen adaylarına kitap okuma, kaynak materyal kullanma vb. zorunluluk getirilmesi/özendirilmesi	<p>“Sınıf öğretmenliği sürekli gelişen ve kendini yenileyen bir meslektir. Öğretmen adayları maalesef kendilerine bir şey katmadan yollarına devam ediyorlar. Dediğim gibi kırsal kesimden geldikleri için materyal ve yayınlara pay ayıramıyorlar. Bundan dolayı okul bittikten sonra kişisel gelişim kitaplarını eğitim kitaplarını okumaları gerekiyor. Fakat bunu yapmadıklarından dolayı olmuyor.” (GD)</p> <p>-“Öğretmenlik sınavı kaldırılmalı, buna tarafız bir kurul karar vermeli. Fakülteyi bitirdikten sonra, stajı bittikten sonra bundan öğretmen olabilecek adam çıkar mı diye bir kurulun karar vermesi gerekir. Bu kurulun içinde psikolog, sosyolog, eğitimci, alan uzmanı, programcı yer almalı. Böyle geniş bir komisyonun karar vermesi, bundan ilköğretim öğretmeni çıkar mı diye karar vermesi gerekir. Öğretmeni seçerken düzgün, toplumu kabullenmiş, öğretmenliği kabullenmiş bireyleri seçmek önemli.” (AÜ)</p>
Öğretmen atamalarında mülakat sisteminin uygulanması	
Sınıf mevcutlarının azaltılması	<p>İlk müdahale edilmesi gereken sorunlu nokta, sınıf mevcutları. Çok fazla öğrenci alıyoruz. Bu bizim iyi öğrenci yetiştirme konusundaki performansımızı düşürüyor” (BK)</p>
Programdaki öğretim elemanlarının niteliğine ilişkin görüşler	
Alanda nitelikli ve uzman hocaların programda görevlendirilmesi	<p>-“Bence bu programın uzman olan kişilere bırakılması gerekiyor. Sınıf öğretmenliği ile ilgili kongrelere gidiyorum sınıf öğretmenliği alanında doktor olanları görmüyorum, diğer yan dal çakma alanlardan sınıf öğretmenliğine geçenler var. Yani gerçekten bu alanda kendini yetiştirmiş insanlara bırakılması gerektiğini düşünüyorum. Şu anda Türkiye’de sınıf öğretmenliği alanında kendini yetiştirmiş Profesör çok az yani jürileri kuramıyorlar, sıkıntı yaşıyorlar belki bir ilerleme olabilir.” (RG)</p>
Fakülteadaki uygulamalara ilişkin görüşler	
Her fakülteye bir uygulama okulu yapılmalı.	<p>“Her eğitim fakültesine bir uygulama okulu, bir tatbikat mektebi yapılmalı” (AÜ)</p>

Kendisiyle görüşülen öğretim elemanlarına göre, sınıf öğretmenliğinde ilk müdahale edilmesi gereken konuların başında sınıf öğretmenliği programında öğretmenlik uygulaması ve uygulamalı derslerin sayısının artırılması, bu derslere gereken önemin verilmesi ve ders içeriklerinin gözden geçirilmesi, sınıf mevcutlarının azaltılması yer almaktadır. Sınıf öğretmenliği programında görevli olan öğretim elemanlarının sınıf öğretmenliği alanında uzman olmamalarının bölümün kalitesini düşürdüğünü vurgulayan öğretim elemanları, nitelikli öğretim elemanlarının sınıf öğretmenliği alanında görevlendirilmesi gerektiğine dikkat çekmişlerdir. Bu konular çerçevesinde sınıf öğretmenliğinin geleceği için çalışmalar yapılması gerektiği söylenebilir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının yarısından fazlasının sınıf öğretmenliği bölümünü isteyerek tercih etmediği ortaya çıkmıştır. Atanma kaygısının daha az olması ve diğer bölümlere göre istihdamı kolay olan bir meslek olması nedeniyle bölümü tercih eden öğretmen adaylarının sayısı oldukça fazladır. Araştırmanın bu bulgusu Aydoğmuş ve Yıldız (2016)'ın öğretmen adaylarının sınıf öğretmenliği bölümüne isteksiz olarak geldikleri; aile baskısı, başka bölümlere yerleşmek için yeterli puanı alamama, kendi memleketinde okuma isteği, atanma sıkıntısı olmaması gibi gerekçelerle bölümü tercih ettikleri bulgularıyla örtüşmektedir. Ayrıca bu araştırmanın öğretmen adaylarının öğretmenliği istihdam olanağının fazla olması, aile ve çevre baskısı, üniversite sınavından alınan puan gibi nedenlerle tercih ettiğine yönelik bulgularıyla örtüşen pek çok araştırma (Aksu ve diğerleri, 2010; Ok ve Önkol, 2007; Okçabol ve diğerleri, 2003; Orhan ve Ok, 2014; Özsoy, Özsoy, Özkara ve Memiş, 2010; Ubuz ve Sarı, 2009) mevcuttur.

Öğretmen adaylarının sınıf öğretmenliği bölümünü yüksek oranda seçme durumları, bölüme ilişkin olumlu tutumlara, ilgi ve isteğe sahip olarak bölüme geldikleri anlamına gelmemektedir. Zorunluluktan dolayı bu bölümü seçme oranlarının yüksek olması, bölüme girmeden önce öğretmen adaylarının merkezi yerleştirme sınavlarının yanı sıra bölüme ilişkin ilgi ve yeteneklerinin belirlenmesini sağlayacak farklı ön seçim kriterleri konulmasını zorunlu kılmaktadır. Hizmet öncesinde öğretmen adaylarının mesleğe yönelik olumsuz tutumları, hem aldıkları hem de sunacakları eğitimin kalitesini olumsuz etkileyecektir. Oktay (1991) öğretmen adaylarının mesleğini isteyerek seçip seçmeme durumlarının onların hizmet öncesi aldıkları eğitimin niteliğini ve meslek sırasındaki başarısını etkileme yönünden son derece önemli olduğunu ifade etmiştir. Turhan, Demirli ve Nazik (2012) de öğretmenlerin mesleği sevme, değer verme düzeyinin mesleki adanmışlık düzeyine olumlu etki yaptığını; mesleğin toplumsal statüsünü düşük bulmanın mesleki adanmışlık düzeylerini olumsuz etkilediğini belirtmiştir.

Araştırmanın önemli bulgularından biri öğretmen adaylarının, derslerin uygulamaya yönelik işlenmesinin kendilerine daha fazla katkı sağladığına inanmalarındır. Öğretmenlik uygulaması dersinin titizlikle ve ciddi bir biçimde yürütülmesi gerektiği de araştırmada ulaşılan önemli sonuçlardan biridir. Araştırmanın bu sonuçları öğretmenlik uygulaması dersinin yararlı ve işlevsel bulunduğu pek çok araştırmanın (Demircan, 2007; Kılınç ve Gödek Altuk, 2010; Özay Köse, 2014; Saracaloğlu, Yılmaz, Çoğmen ve Şahin, 2011) sonuçlarıyla örtüşmektedir. Bu araştırmada programda alana katkı sağlamayacak çok fazla dersin olduğu, alan bilgisi derslerinin sayısının yetersiz; genel kültür, alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisi ders saatlerinin dağılımının orantısız olduğu yönünde görüşler de ortaya çıkmıştır. Alanyazında araştırmanın bu sonuçlarını destekleyen pek çok çalışmaya rastlanmıştır. Ateş ve Burgaz (2014) okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerinin yetersiz olduğunu vurgulamıştır. Şahin ve Kartal (2013) tarafından yapılan araştırma sonunda sınıf öğretmeni adaylarının derslerin uygulamaya dayalı olarak yürütülmesinin öğretmenlik becerilerini kazandırma bakımından daha etkili olduğu düşüncesine sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Okçabol (2004) tarafından yapılan araştırmada, öğretmen adaylarına göre öğretmenlik mesleği ile ilgili teorik ve uygulamaya dayalı derslerin yeterli olmadığı; Öztürk ve Yıldırım (2014) tarafından yapılan araştırmada da öğretmen adaylarının eğitim fakültesinde aldıkları derslerde kuram ve uygulama arasında denge olmadığı yönünde görüşlere sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Benzer biçimde Çoban (2011) da sınıf öğretmenliği lisans programında meslek bilgisi, genel kültür ve seçmeli derslerin dengeli dağılmadığını belirtmektedir. Elma ve Ergen (2016) tarafından yapılan araştırmada yeni mezun sınıf öğretmenlerinin sınıf öğretmenliği programında sınıf ve okul yönetimi, diksiyon, iletişim becerileri gibi derslere daha fazla gereksinim duydukları ortaya çıkmıştır. Bayındır (2015) tarafından yapılan araştırmada da öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun programdaki lisans derslerini kısmen yeterli bulduğu; öğretmen eğitimi programlarının öğretmen adaylarına etkili öğretmenlik becerilerinin kazandırılmasında yetersiz olduğu, programda teorik bilginin fazla olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının etkili iletişim, hitabet ve diksiyon ile çocuklarla iletişim konusundaki dersleri daha fazla önemli buldukları Bayındır (2015) tarafından yapılan ve bu araştırmanın bulgularıyla örtüşen sonuçlarından biridir. Kennedy, Ahn ve Choi (2008) öğretmen eğitimi programlarında meslek bilgisi derslerine daha fazla önem verilmesi gerektiğini belirtmektedir. Sarıtaş (2007) tarafından öğretmen eğitimi programlarının öğrencilerin eğitim yaşamları boyunca edindikleri kuramsal bilgileri uygulamaya dönüştürecek gerekli ortamı sağlamadığı vurgulanmaktadır. Yılmaz ve diğerlerinin (2017) öğretmen

yetiştirme programlarının içerik ve uygulamalarının güncellenmesi ve derslerin kuram ve uygulama boyutlarının dengelenmesi yönündeki önerileri de bu araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir.

Dünyadaki öğretmen yetiştirme sistemleri incelendiğinde, öğretmen adaylarına uygulanan hizmet öncesi eğitim programlarının niteliği artırmada büyük rol oynadığı dikkat çekmektedir (Işık, Çiltaş ve Baş, 2010: 54). Nitelikli bir öğretmen eğitimi, öğretmenin mesleğin gereklerini yerine getirmesini ve buradaki zorluklarla yüzleşmesini sağlayacak ve yetkilendirecek programlara bağlıdır. Bu nedenle öğretmen adaylarının yeteneklerini keşfetmelerine, fiziksel ve zihinsel potansiyellerini tam anlamıyla gerçekleştirmelerine, toplumda sorumlu bir vatandaş olarak görevlerini yerine getirmeleri için gereksinim duyulan sosyal ve insani değerlerini geliştirmelerine olanak sağlayan öğrenme durumlarının öğretilmesini destekleyici bir vizyon taşıyacak biçimde öğretmen eğitimi programlarının güncellenmesi gerekmektedir.

Ülkelerin eğitim kalitesi yetiştirilen öğretmenlerin kalitesiyle doğru orantılıdır. Bu nedenle öğretmen eğitiminin niteliği ve niteliği artırmak amacıyla gerçekleştirilecek reformlar pek çok ülkede tartışılan önemli konular arasındadır (Adeousun, 2011; Calderhead, 2001; Hoban, 2004). Öğretmen eğitimi programlarıyla ilgili en büyük tartışma konusu ise programın önemli bir kısmının içeriğe mi yöntem-teknik mi odaklanması gerektiği üzerinedir. Tom (1997) belirsiz hedefler, birbiriyle ilgisiz ve tutarsız parçalı dersler, farklı fakültelerde yer alan aynı içerikli dersler arasındaki tutarsızlık, üniversitede alınan derslerle okullardaki uygulamalar arasında bağlantı olmaması, eğitim fakültesindeki öğretim elemanlarının nitelikli olmayışı, bölümler arasında işbirliği eksikliği, öğretmenlerin öğretmenlik uygulamasındaki denetim rollerinde yaşanan belirsizlikler, öğretmen eğitimine katılan paydaşların çok fazla olması, değişim stratejilerini planlama eksikliği ve öğretmen eğitiminin süreklilik göstermeyen reformlara karşı savunmasızlığı gibi birçok öğretmen eğitimi programında sorun teşkil eden on konu belirlemiştir. Hoban (2004) da bu sorunlara üniversiteler ve okullar arasındaki işbirliği eksikliğini eklemiştir. Bu sorunların çözümüne yönelik gerçekleştirilecek tüm reformlar öğretmen eğitiminin niteliğini artırmaya büyük katkı sağlayacaktır.

Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun, derslerine giren öğretim elemanlarının yeterli donanım ve niteliğe sahip olmadığı görüşünde olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmen adayları, aldıkları öğretmen eğitimini “yetersiz” olarak görürken, öğretim elemanlarının da akademik olarak yetersiz, ilgisiz, isteksiz ve etkileşime kapalı olduğunu düşünmektedir. Araştırmada ideal sınıf öğretmeni profilini oluşturma bakımından öğretim elemanlarının öğretmen adaylarını ilgili kaynaklara yönlendirme rollerine daha fazla vurgu yapılmış ve bu konuda öğretmen adaylarının daha fazla ilgi ve desteğe ihtiyaçları olduğu dile getirilmiştir. Bu araştırmanın öğretim elemanlarının yetersiz olduğu yönündeki bulguları, Dilshad (2010) ile Yılmaz ve diğerlerinin (2017) bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Yavuzer, Dikici, Çalışkan ve Aytekin (2006)’in sınıf öğretmenliği programındaki öğretim elemanlarının dersleri ilgi çekici biçimde sunmadıkları, derslerin hedeflerine uygun öğretim yöntem ve teknikleri kullanmadıkları yönündeki araştırma bulgusu da bu araştırmanın bulgularını desteklemektedir. Tunca ve diğerleri (2015) tarafından yapılan araştırma sonucunda da öğretmen adaylarının, öğretim elemanlarının mesleki gelişimi sağlama, sınıfı etkili yönetme, rehberlik ve danışmanlık yapma, öğrencileri tanıma ve duyarlı olma, istekli ve coşkulu olma gibi mesleki rol ve sorumluluklara sahip olmaları gerektiğini düşündükleri ortaya çıkmıştır. Ergün, Duman, Kıncal ve Arıbaş (1999) öğretim elemanlarının sahip olmaları gereken en önemli özelliğinin gülyüzlü olmak ve içtenlik olduğunu vurgulamaktadır. Benzer biçimde Özgüngör ve Duru (2015) tarafından yapılan araştırmada da öğretim elemanlarının öğrencilerle etkileşimde olma, alanında uzman, öğrencilere ve öğrenci gelişimine ilgi duyma, yaptığı işten haz alma, öğrencilerin mesleki gelişimini destekleme gibi özelliklere sahip olmaları gerektiği görüşünde oldukları ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın önemli amaçlarından biri de öğretmen adaylarının aldıkları öğretmen eğitiminin niteliğinin artırılmasına ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir. Bu kapsamda sınıf mevcutlarının kalabalık olması nedeniyle aldıkları eğitimin kalitesinin düşük olduğunu ve sınıf öğretmenliği programına öğrenci alımında kriterlerin yükseltilmesi gerektiğini düşünen öğretmen aday sayısı oldukça fazladır. Ayrıca son yıllarda atanamayan öğretmen aday sayısının artması ve öğretmen alımlarının azalmasından dolayı öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin algı ve tutumlarının olumsuz olduğu öğretmen adaylarının vurguladıkları önemli hususlardan bir diğeridir. Araştırmanın bu bulgularıyla paralel olarak

Yılmaz ve diğerleri (2017) öğretmen eğitimi programları için kontenjan belirlenmesinde kısa vadeli geçici çözümlere başvurulmasını öğretmen eğitiminin niteliğini etkileyen önemli bir sorun olarak görmekte, programlara kontenjan belirlenmesinde uzun vadeli planlamalar yapılmasını önermektedir. Benzer şekilde Elma ve Ergen (2016) tarafından yapılan araştırmada da sınıf öğretmenliği eğitiminin niteliğinin artırılmasına yönelik katılımcıların programa alınan öğrenci sayılarının azaltılması, mevcut sınavların yanı sıra yetenek sınavları ve mülakatların yapılması yönünde önerilerin bulunduğu ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın amaçlarından bir diğeri öğretim elemanlarının sınıf öğretmenliği eğitiminin niteliğinin artırılmasına ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmaktır. Bu amaca yönelik ilk olarak öğretim elemanlarının ideal sınıf öğretmeni ve sınıf öğretmeni adayının ne tür özelliklere sahip olması gerektiğine ilişkin algıları belirlenmeye çalışılmıştır. Öğretim elemanlarının görüşünden yola çıkarak ideal sınıf öğretmeni ve öğretmen adayının; etkili iletişim ve disiplinler arası ilişki kurma becerisine sahip, çocukları seven ve onları tanıyan, sabırlı, programa ilişkin derin bilgisi olan, mesleğini seven ve sınıf öğretmenliğini birincil amaç edinen bir birey olması gerektiği görüşü ortaya çıkmıştır. Oktay (1991) da öğretmenliği diğer meslekler arasında aynı anda çok değişik rolleri birden yerine getirme zorunluluğu olan karmaşık mesleklerden biri olarak görmekte; öğretmenin sınıfta lider, plan ve program yapma, çocuk ve gençlere model olma, toplumun kalkınmasında itici güç olma, etkili iletişim kurma gibi niteliklerinin bulunduğunu belirtmiştir. Kahramanoğlu ve Ay (2013) sınıf öğretmenlerinin birden fazla dersten sorumlu olmaları nedeniyle yeterlikler bağlamında diğer branş öğretmenlerinden ayrıldığını, sınıf öğretmenlerinin disiplinlerarası anlayışa dayalı yeterliklere sahip olmaları gerektiğini belirtmektedir. Çelikten, Şanal ve Yeni (2005) öğretmenlerin gelişimlere açık olma, kendini sürekli yenileme, toplumsal değişimleri anlayıp yorumlayabilme, etkili iletişim kurabilme gibi niteliklere sahip olması gerektiğini ifade etmektedir.

Araştırmada öğretim elemanları tarafından son yıllarda sınıf öğretmenliğindeki kontenjan artışının sınıf öğretmenliğindeki öğrenci niteliğinde düşüşe neden olduğu belirtilmiştir. Bu bakımdan sınıf öğretmenliği bölümüne öğrenci alımlarının azaltılması, işini seven ve ciddiye alan kişilerin bu bölüme gelmesi gerektiği vurgulanmıştır. Oktay (1991) da mevcut üniversite seçme sisteminin, öğrencilere yetenek, ilgi ve isteklerine uygun alanlara girebilme hususunda uygun fırsatlar vermediğini, puanları hukuk, iktisat, işletme, mühendislik, tıp gibi alanlara girmeye yeterli olmayan adayların açıkta kalmamak için öğretmen yetiştiren kurumları tercih ettiklerini ve diğer bölümlere girememenin kırıklığı ile derslere yeteri kadar ilgi duymadıklarını, bu nedenle de öğretmenliğin son yıllarda önemli ölçüde değer kaybettiğini vurgulamaktadır. Çelikten, Şanal ve Yeni (2005) de öğretmenlik mesleğine nitelikli ve istekli öğrencilerin alınmasının ve ortaöğretimden iyi derecelere mezun olan gençlerin öğretmenlik programlarını tercih eder duruma getirilmelerinin öğretmenlik mesleğinin statü ve kalitesinin artırılmasına büyük katkı sağlayacağını belirtmektedir.

Öğretim elemanlarına göre fakültede verilen eğitim ideal sınıf öğretmenini yetiştirmede yetersiz kalmaktadır. Sınıf öğretmenliği programında derslere girecek yeterli sayıda alanında uzmanlaşmış öğretim elemanı bulunmadığından öğretmen adayları derslere giren öğretim elemanlarından yeterli verimi alamamaktadır. Bu da sınıf öğretmenliği alanında uzmanlaşmış öğretim elemanlarına ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir.

Öğretmen eğitimcileri, öğretmen eğitimi programlarının kalitesinin iyileştirilmesinde ve geliştirilmesinde önemli rol oynamaktadır. Bu nedenle onların programa ilişkin yargı ve algılarının belirlenmesi önem taşımaktadır (Dilshad ve Iqbal, 2010). Bu araştırmada öğretim elemanlarına göre sınıf öğretmenliği programında müdahale edilmesi gereken ilk alanlar arasında not geçme sisteminde değişiklik olması ve öğretmenlik uygulaması dersine ağırlık verilmesi gerektiği ön plana çıkmaktadır. Sınıf öğretmenliği programında okutulan derslerin öğretmen adaylarına yeterli oranda katkı sağlamadığı öğretmen adayları gibi öğretim elemanları tarafından da vurgulanmıştır. Programda gereksiz ders sayısının çok olduğu, bunun yerine faydalı ve nitelikli derslerin programa konulması gerektiği öğretim elemanlarının görüşlerine göre ortaya çıkan önemli diğer sonuçlardan bazılarıdır. Sınıf öğretmenliği programında uygulamalı ders saatlerinin az olduğu, bu derslere daha fazla ağırlık verilmesi gerektiği görülmektedir. Öğretim elemanlarının görüşlerine göre ders saatlerinin çokluğu ve ders içeriğindeki düzensizlikler sınıf öğretmenliğindeki ilk müdahale edilmesi gereken konulardan bazılarıdır. Araştırmanın bu sonuçlarını destekler nitelikte Topkaya, Tokcan ve Kara (2012) da öğretmen adayların hizmet öncesi almış oldukları

eğitimin teoriye dayalı olduğunu ve alınan bu teorik bilgilerin gerçek sınıf ortamında öğretme faaliyetleri ile pek fazla ilişkilendirilmeden verildiğini belirtmektedir. Arslanoğlu (2005) tarafından yapılan araştırmada öğretmen, öğretmen adayları ve öğretim elemanlarının öğretmen eğitiminde kuram ve uygulama arasında güçlü bir denge bulunması ve derslerin uygulamalı bir biçimde yürütülmesi görüşünde oldukları ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde sınıf öğretmenliği lisans programının öğretim üyeleri ve öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesini amaçlayan Taş, Kunduroğlu-Akar ve Kıroğlu (2017) tarafından yapılan araştırma sonucunda da katılımcıların öğretmen eğitimi programlarından bazı derslerin çıkarılması, bazılarının birleştirilmesi, içerik kategorilerinin değiştirilmesi ve öğretmenlik uygulamasına daha fazla önem verilmesi gibi öneriler sundukları ortaya çıkmıştır. Ayrıca Altuner Baskan, Aydın ve Madden (2006)'nın yaptığı araştırma sonucunda ülkemizde uygulanan öğretmen yetiştirme modeli, yabancı ülkelerde uygulanan öğretmen yetiştirme politikaları ile mukayese edilmiş ve öğrenci seçme ve yetiştirme süreci, öğretmen istihdamı şartları gibi boyutlar çerçevesinde karşılaştırmalar yapılmıştır. Yapılan çalışma sonucunda öğretmen eğitimi programlarında genel kültür, öğretmenlik meslek bilgisi ve öğretmenlik uygulaması gibi derslerin az olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırma sonucunda ülkemizde eğitim fakültelerine öğretmen adayı seçme ve öğretmen eğitimi sürecinin akademik ve teknik olarak yeniden düzenlenmesi gerektiği dile getirilmiştir.

Araştırmada sınıf öğretmenliği alanında uzman öğretim elemanı eksikliği, mezun olan öğrencilerden dönüt alamama gibi eksiklikler öğretim elemanları tarafından sıkça vurgulanan temalar olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretim elemanlarının görüşünden yola çıkarak son yıllarda sınıf öğretmenliği programına yerleşen öğrenci profilinin düşük olduğu, bu bakımdan sınıf öğretmenliği programına alım kriterlerinin gözden geçirilerek artırılması ve üniversiteye giriş sınavının yanında programa yerleşecek öğretmen adayının bilişsel, duyuşsal, psikomotor gelişimi ve mesleğe yatkınlığı dikkate alınarak kendi alanında uzmanlaşmış bir heyet tarafından objektif bir şekilde mülakattan geçirilmesi gerektiği sonucu ortaya çıkmıştır. Araştırmanın bu bulguları Yılmaz ve diğerleri'nin (2017) öğretmen adaylarının seçiminin sınavlarla yapılması durumunda öğretmen niteliğinin artacağı yönündeki görüşleriyle örtüşmektedir.

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak sınıf öğretmenliği eğitiminin niteliğini artırmaya yönelik şu öneriler getirilebilir:

- Sınıf öğretmenliği programı teori ve uygulama açısından dengeli hale getirilmek amacıyla gözden geçirilmeli ve geliştirilmelidir. Özellikle öğretmenlik uygulaması dersinin süresi artırılarak, beceri geliştirmeye odaklanılmalıdır.
- Sınıf öğretmenliği programında öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin oranı daha fazla olmalıdır.
- Öğretmen adaylarının mesleki bilgi ve becerilerini artırmak amacıyla kapsamlı bir fakülte geliştirme programı hazırlanmalı ve uygulanmalıdır.
- Sınıf öğretmenliği programını öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutum ve ilgiye sahip olan öğrencilerin tercih etmeleri teşvik edilmeli, başarılı öğrencilerin programa girişini sağlamak amacıyla ön seçim uygulamaları (mülakat, yetenek sınavı vs.) gerçekleştirilmelidir.
- Sınıf öğretmenliği programındaki derslerin alan uzmanı öğretim elemanları tarafından verilmesi sağlanmalıdır.
- Öğretmen adaylarının istihdam edilmesinde öğretmen adaylarının mezun oldukları fakülteler de dikkate alınmalı, öğretmen eğitiminde kalite güvencesinin sağlanmasına önem verilmelidir.

KAYNAKLAR

- Adeosun, O. (2011). *Teacher education programmes and the acquisition of the 21st century skills: Issues and challenges in Nigeria in CICE 4 Africa—Asia university dialogue for educational development*. Report of the International Experience Sharing Seminar (2): Actual Status and Issues of Teacher Professional Development. 103-120.
- Aksu, M., Demir, C. E, Daloğlu, A., Yıldırım, S. ve Kiraz, E. (2010). Who are the future teachers in Turkey. Characteristics of entering student teachers. *International Journal of Educational Development*, 30(1), 91- 101.
- Akyol, H. (2011). Sınıf öğretmenliği eğitimi: Sorunlar ve öneriler. *Eğitimci Öğretmen Dergisi*, 2, 11-14.
- Altuner Baskan, G., Aydın, A. ve Madden, T. (2006). Türkiye’deki öğretmen yetiştirme sistemine karşılaştırmalı bir bakış. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 35-42.
- Arslanoğlu, Ö. (2015). *An examination of how the theory-practice relationship of pedagogy courses is conceived and perceived by the participants, and how management of education systems and faculties can enhance the quality of teacher education in Turkey*. Unpublished doctoral dissertation, Durham University, Durham.
- Ateş, H., & Burgaz, B. (2014) Türkiye, ABD ve Finlandiya öğretmen yetiştirme sistemlerine ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri ve Türkiye’deki sistemin geliştirilmesine ilişkin öneriler, *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(4), 1710-1722.
- Aydoğmuş, M. ve Yıldız, M. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen olmak istememelerinin nedenleri. *Journal of International Social Research*, 9(47), 587-600.
- Bayındır, N. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının alan ile ilgili kurslara/ eğitimlere ilişkin beklenti durumlarının belirlenmesi. *INES Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (5), 395-404.
- Camelia, S. & Elisabeta, P. M. (2013). *Initial teacher training in Romania - a critical view*. 5th International Conference EDU-WORLD 2012 - Education Facing Contemporary World Issues. Procedia - Social and Behavioral Sciences 76: 780 – 784.
- Calderhead, J. (2001). International experiences of teaching reform. In V. Richardson (Ed.) *Handbook of research on teaching* (4th Ed.). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Can, E. (2017). Öğretmenlik mesleği: mevcut durum ve uygulamalar. *Eğitime farklı bakış*. Babaoğlu, E., Kırıl, E. Çilek, A ve Güçlü Yılmaz, F. (Eds.). Ankara: Eyuder Yayınları.
- Craig, H. J., Kraft, R. J: & Plessis, J. (1998). *Teacher Development. Making an Impact*. Usaid, Advancing Basic Education And Literacy Project. https://people.umass.edu/educ870/teacher_education/Documents/Craig-book.pdf adresinden 20.01.2019 tarihinde alınmıştır.
- Çelikten, M., Şanal, M. ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 207-237.
- Çoban, A. (2011). Sınıf öğretmenliği lisans programının değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 28-45.
- Demircan, C. (2007). “Okul deneyimi II dersine yönelik öğrenci görüşlerinin incelenmesi (mersin üniversitesi örneği)”, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 119-132.
- Desimone, L. (2009). Improving impact studies of teachers’ professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199.
- Dilshad, M. & Iqbal, H. M. (2010). Quality indicators in teacher education programmes. *Pakistan Journal of Social Sciences (PJSS)*, 30(2), 401-411.
- Dilshad, R. M. (2010). Assessing quality of teacher education: A student perspective. *Pakistan Journal of Social Sciences (PJSS)* 30(1), 85-97.
- Elma, C. ve Ergen, Y. (2016). Yeni mezun sınıf öğretmenlerinin sınıf öğretmeni yetiştirme programına ilişkin görüşleri. *Kesit Akademi Dergisi*, 2 (4), 185-211. Arslanoğlu, Ö. (2015). An Examination of How The Theory-Practice Relationship of Pedagogy Courses is Conceived and Perceived by The Participants, and How Management of Education Systems and Faculties can Enhance The Quality of Teacher Education in Turkey. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Durham University, Durham
- Ergün, M., T. Duman, R. Kınal & S. Arıbaş. (1999). İdeal bir öğretim elemanının özellikleri. *Afyon Kocatepe University Journal of Social Science*, 3, 1-19.
- Hanushek, E. A., Kain, J. F. & Rivkin, S. G. (2004). Why public schools lose teachers. *Journal of Human Resources*, 39(2), 326-354.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hoban, G.F. (2004). Seeking quality in teacher education design: A four-dimensional approach. *Australian Journal of Education*, 48 (2), 117-133.
- Işık, A., Çiltaş, A. ve Baş, F. (2010). Öğretmen yetiştirme ve öğretmenlik mesleği. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 53-62.
- Jamil, H. (2014). Teacher is matter for education quality: A transformation of policy for enhancing the teaching profession in Malaysia. *Journal of International Cooperation in Education*, 16(2), 181-196.
- Kahramanoğlu, R. ve Ay, Y. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının özel alan yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından analizi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(2), 285-301.
- Kaya, V. H., Polat, D. ve Karamüftüoğlu, İ. O. (2014). Öğretmen adaylarının öğretmen yetiştirme ile ilgili görüşlerinin belirlenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 30, 569-584.

- Kennedy, M. M., Ahn, S., & Choi, J. (2008). The value added by teacher education. In Cochran-Smith M., Feiman Nemser S., & McIntyre D. J. (Eds). *Handbook of research on teacher education: enduring questions in changing contexts* (pp. 1247- 1271). New York: Routledge/Taylor Francis & The Association of Teacher Educators.
- Kılınç, A. ve Gödek Altuk, Y. (2010). "Sınıf öğretmeni adaylarının okul deneyimi derslerine yönelik tutumları", *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(19), 41-70.
- Koyuncu, F. (2016). Eğitim izleme raporu 2015-16: "Öğretmenler" arka plan raporu. Eğitim Reformu Girişimi. http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/EIR2015-16_ArkaPlanRaporu_Ogretmenler_FK.pdf adlı siteden 29.01.2019 tarihinde alınmıştır.
- Menon, M. (2007). *An anthology of "best practices" in teacher education*. In T. K. S. Lakshmi, K. Rama, Johan Hendrikz). National Assessment and Accreditation Council (NAAC).
- Miles, M. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*, CA: SAGE Publications.
- Ok, A. ve Önkol, P. (2007). Öğretmen yetiştirme programlarındaki öğretmen adaylarının profili. *Eğitim ve Bilim*, 32(143), 13-25.
- Okçabol, R. (2004). Öğrenci, öğretmen, öğretmen adayı ve öğretim elemanı gözüyle öğretmen yetiştirme!, XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Okçabol, R., Akpınar, Y., Caner, A., Erkin, E., Gök, F. ve Ünlühisarçıklı, Ö. (2003). *öğretmen yetiştirme araştırması (survey of teacher training)*. Ankara: Eğitim Sen Yayınları.
- Oktay, A. (1991). Öğretmenlik mesleği ve öğretmenin nitelikleri. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3, 187-193.
- Özay Köse, E. (2014). "Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerine yönelik öğrenci ve öğretmen-öğretim elemanı tutumları (Erzurum örneği)", *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2014), 1-17.
- Özgüngör, S. ve Duru, E. (2015). Course and instructor characteristics distinguishing highest and lowest student ratings of instructors. *Eurasian Journal of Educational Research*, 61, 118-136.
- Özoğlu, M. (2010). Türkiye’de öğretmen yetiştirme sisteminin sorunları. *SETA-Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı*, 17, 1-37.
- Özsoy, G., Özsoy, S., Özkar, Y. ve Memiş, A.D. (2010). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih etmelerinde etkili olan faktörler. *İlköğretim Online*, 9(3), 910-921.
- Öztürk, M. ve Yıldırım, A. (2014). Göreve Yeni Başlamış Öğretmenlerin Türkiye’deki Hizmet-öncesi Öğretmen Yetiştirme Hakkındaki Görüşleri. *Journal of Teacher Education and Educators*, 3 (2), 149-166.
- Saracaloğlu, A. S., Yılmaz, S., Çoğmen, S. ve Şahin, Ü. (2011). "Sınıf öğretmeni adaylarının okul deneyimi dersine ilişkin görüşleri", *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(22), 15-32.
- Sarıtaş, M. (2007). Determining in what level of the course 'School Experience 1' is beneficial for preservice teachers. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 121-143.
- Şahin, Ç., ve Kartal, O. Y. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının sınıf öğretmeni yetiştirme programı hakkındaki görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12, 164-190.
- Taş, İ. D., Kunduroğlu-Akar, T. ve Kıroğlu, E. (2017). Sınıf öğretmenliği lisans programının öğretim üyeleri ve öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 7(3), 578-592.
- TEDMEM (2014). *Öğretmen gözüyle öğretmenlik mesleği*. Rapor Dizisi: 3 Ankara, 1-66.
- Tom, A.R. (1997). *Redesigning teacher education*. Albany, NY: State University of New York.
- Topkaya, Y., Tokcan, H. ve Kara, C. (2012). Öğretmenlik uygulaması dersi hakkında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının görüşleri, *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5/7, 663- 678.
- Tunca, N., Alkin-Sahin, S., Oguz, A. & Bahar-Guner, H. O. (2015). Qualities of ideal teacher educators. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 6(2),123-148.
- Turhan, M., Demirli, C. ve Nazik, G. (2012). Sınıf öğretmenlerinin mesleğe adanmışlık düzeyine etki eden faktörler: Elazığ örneği. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(21), 179-192.
- Ubuz, B. ve Sarı, S. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğini seçme nedenleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 113-119.
- UNICEF (2000). *Defining quality*. A paper presented at the International Working Group on Education meeting, Florence Italy, June 2000. (Principal researcher: Jeanette Colby).
- Wei, R. C., Andree, A., & Darling-Hammond, L. (2009). How nations invest in teachers. *Educational Leadership*, 66 (5), 28-33.
- Yavuzer, Y., Dikici, A., Çalışkan, M., & AYTEKİN, H., (2006). Sınıf öğretmenliği mezunlarının öğretmen yetiştirme programlarından yararlanma düzeylerine ilişkin görüşleri. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(32), 35-41.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9.Baskı). Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yılmaz, A. ve diğerleri. (2017). Türkiye’de Öğretmen Eğitimi ve İstihdamı: Mevcut Durum ve Öneriler. http://www.egitim.hacettepe.edu.tr/belge/OgretmenEgitimi-istihdam_Raporu.pdf adlı siteden 29.01.2019 tarihinde alınmıştır.

60-72 Aylık Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerileri ile İlkokula Hazır Bulunuşluk Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi¹

Investigation of the Relationship Between Social Problem Solving Skills and Primary School Readiness of 60-72 Months Old Children

Özgül POLAT², Şuhra YAĞBASAN³

Öz: Bu araştırmanın amacı, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerileri ile ilkökula hazır bulunuşluk düzeyleri arasındaki ilişkinin ve ilkökula hazır bulunuşluk ile sosyal problem çözme becerilerinin bazı değişkenlere (cinsiyet, anne-baba öğrenim durumu, sosyo-ekonomik düzey, kardeş sayısı, okul öncesi eğitime devam süresi) göre incelenmesidir. İlişkisel tarama modelinde tasarlanan araştırmanın örneklemini, İstanbul ili ilçelerindeki MEB'e bağlı bağımsız anaokulları ve ilkökula bağlı anasınıflarında okul öncesi eğitime devam etmekte olan 60-72 aylık 104 kız, 100 erkek toplam 204 çocuk oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında, "Kişisel Bilgi Formu", Yılmaz (2016) tarafından geliştirilmiş olan "Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği" ve Polat Unutkan (2003) tarafından geliştirilmiş olan "Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği" veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, çocukların sosyal problem çözme becerileri ile ilkökula hazır bulunuşluk düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Karşılaştırma analizlerinde çeşitli değişkenler açısından gruplar arasında anlamlı farklılıklar bulunmuş ve bulgular amaçlar bağlamında yorumlanarak çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Abstract: The aim of the current study is to investigate the relationship between preschoolers' social problem-solving skills of the preschoolers and their levels of school readiness with respect to some variables (gender, parental education, socio-economic status, number of siblings and duration of preschool attendance). A descriptive survey design was employed in the study. 204 children (104 girls and 100 boys) aged between 60 and 72 months old from state preschools and kindergartens in İstanbul make up the sample of the study. Personal information form, Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği (Yılmaz, 2016) and Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği (Polat-Unutkan, 2003) were used for the data collection. A positive and meaningful relationship was found between children's social problem solving skills and their primary school readiness. There were also significant differences between the groups with respect to some variables. Implications of the study were discussed.

Keywords: Social Problem-Solving Skills, Readiness to Primary School, Preschool Education

Anahtar sözcükler: Sosyal Problem Çözme Becerileri, İlkokula Hazır Oluş, Okul Öncesi Eğitim

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The aim of the current study is to investigate the relationship between preschoolers' social problem solving skills of the preschoolers and their levels of school readiness with respect to some variables (gender, parental education, socio-economic status, number of siblings and duration of preschool attendance).

Method

A descriptive survey research design with multistage sampling method was employed. A total of 70 schools in 10 districts, 7 schools from each district, were selected with asymmetrical cluster sampling. Then, 3 children from each school were included with simple random sampling. Therefore, the final sample of the study was made up of a total of 204 children (104 girls and 100 boys) aged between 60 and 72 months old from 70 state preschools and kindergartens in Sultanbeyli, Bakırköy, Bağcılar, Kağıthane, Ataşehir, Esenler, Beyoğlu, Avcılar, Kartal, Ümraniye Districts of İstanbul.

SPSS 23.0 program was used for the data analysis. Spearman rank correlation test was used to measure the degree of the association between the social problem-solving skills of the preschoolers and

¹ Bu çalışma ikinci yazara ait birinci yazarın danışmanlığını yaptığı EGT-C-YLP-120417-0230 nolu Marmara Üniversitesi BAPKO projesi destekli yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

² Doç. Dr. Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, İstanbul-Türkiye, polatozgul@gmail.com, ORCID ID:0000-0001-7426-5771

³ Öğretmen, Mimar Sinan İlkokulu, İstanbul-Türkiye, suhraygbsn88@gmail.com, ORCID ID:0000-0002-8790-8198

their primary school readiness. Mann Whitney-U and Kruskal Wallis-H Tests were used to investigate whether the levels of primary school readiness and social problem-solving skills differed by gender, parental education, socioeconomic status, number of siblings and the duration of preschool attendance.

Result and Discussion

The results of the current study indicated a positive and significant relationship between preschooler's total scores for social problem-solving skills and their math, science, sound and labyrinth subtest scores while no significant relationship was found between drawing subtest scores and social problem-solving skills scores. Social problem-solving skills scores were also correlated significantly and positively with Development Form total scores, Mental-Language Development, Socio-Emotional Development, Physical Development and Self-Help Skills scores.

The analysis showed that girls scored higher than boys in self-help skills and Development Form with respect to primary school readiness. However, math, science, sound, drawing, labyrinth skills, mental-language, socio-emotional, and physical development subscale scores and application form total scores did not differ by gender.

Another finding of the study revealed that math, science, sound skills, mental-language, socio-emotional, and physical development subscale scores, development and application form total scores differed by maternal education on behalf of the mothers who attained at least a bachelor's degree. However, no significant difference was found between children's scores for drawing skills, labyrinth skills and maternal education.

Similarly, development and application scales and all the subscale scores differed significantly by paternal education on behalf of the fathers who attained at least a bachelor's degree with respect to primary school readiness.

The results indicated that math, science, sound, labyrinth skills, physical development scores and total scores for the application form differed significantly by socioeconomic status favoring the preschoolers of high SES. In addition, the preschoolers from low SES families were found to obtain lower scores on drawing skills, mental-language development, socio-emotional development, self-help skills subscales and development form.

With respect to the number of siblings, preschoolers who had 2 siblings scored higher on labyrinth studies while there was no meaningful difference in all the other subscales.

The results showed that the children who attended preschool education for 3 years had higher scores in math skills, mental-language development, socio-emotional development, physical development, self-help skills subscales, development and application forms while preschoolers with 2-year preschool attendance scored higher on drawing skills subscale. However, no significant difference was found between children's science, labyrinth and sound skills and the duration of preschool attendance.

There were no significant associations found between social problem-solving skills and socioeconomic status, the number of siblings, and the duration of preschool attendance. However, the scores for social problem-solving skills differed significantly by gender on behalf of the girls.

A significant and positive association was observed between social problems solving skills and primary school readiness in preschoolers aged 60-72 months, which suggest that supporting children's social problem-solving skills will also support their primary school readiness. With regard to the other variables, girls were observed to have better self-help skills compared to boys. Parental education seems to have an important effect on children's primary school readiness emphasizing the contribution of parental education on children's development. Similarly, socio-economic status seemed to have an impact on primary school readiness suggesting that higher SES will result in better primary school readiness or vice versa. On the other hand, the number of siblings led to a difference only in the labyrinth subscale while the duration of preschool attendance was significant to some of the subscales and not for the others, which may be a result of the quality of education in the participating schools. The social problem-solving skills did not differ by maternal-paternal education, socio-economic status, the number of siblings and the duration of preschool attendance. However, the social problem-solving skills differed significantly by gender favoring girls.

GİRİŞ

İlkokula başlamak, çocuğun yaşamındaki kritik evrelerden birisidir. İlkokul çocuğun evden farklı bir ortamda farklı insanlarla zaman geçirdiği yeni bir ortamdır. Çocuk bu yeni ortamda programlı bir eğitimin parçası olarak etkinliklere katılmak, kurallara uymak ve kendisinden beklenen akademik becerileri yerine

getirmek gibi görevlerle karşılaşmaktadır (Polat Unutkan, 2006b). Çocuğun bu görevler sonucu edindiği akademik tecrübeler, ileriki eğitim kademelerine de yansımaktadır (Koçyiğit ve Kayılı, 2014). Bu nedenle çocuğun hayatında ilkokulun çok önemli bir yeri olduğu söylenebilir. Ayrıca, çocuğun ilkokula başladığı zaman sıkıntılar yaşamaması ve başarılı bir şekilde eğitimini devam ettirebilmesi için gelişim alanlarında kazanması gereken bazı beceriler bulunmaktadır. MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programı bu becerileri; okuma yazmaya hazırlık becerileri, matematik becerileri, sosyal beceriler, öz bakım becerileri, duygusal beceriler ve motor becerileri şeklinde açıklamıştır. Çocuğun bu becerileri kazanıp, yeni eğitim hayatına uyum sağlayıp başarılı olmasında ise; ilkokula hazır bulunuşluğu, planlı ve hazırlıklı bir başlangıç yapması önemli bir rol oynamaktadır (Docket ve Perry, 2007). İlkokula hazır bulunuşluk; çocuğun gelişim alanlarının tamamının okul öncesi eğitim ile desteklenmesiyle, ilkokulun kendisinden beklediği görev ve sorumlulukları yapabilecek olgunluk seviyesine erişmesidir (Güler, 2001; Polat, 2010). Çocuğun ilkokula hazır bulunuşluğunun çeşitli faktörlerden etkilendiği görülmektedir (Koçyiğit ve Kayılı, 2014). İlkokula hazır bulunuşluğu etkileyen temel faktörler arasında çevresel, sosyal ve zihinsel faktörler yer almaktadır (Oktay ve Polat Unutkan, 2003). İlkokula hazır bulunuşluğu etkileyen faktörlerden biri olan sosyal faktör ise çocuğun sosyal gelişimine dikkat çekmektedir. Yavuzer (2016) sosyal gelişimi; toplumun beklentilerine cevap veren kazanılmış davranış yeteneği olarak ifade etmektedir. Sosyal gelişime ilişkin içerik ve kapsam olarak birbirine benzeyen aynı zamanda farklılıkları olan kavramlar bulunmaktadır. Bu kavramlardan bazıları; sosyal yetkinlik, sosyal kabul ve sosyal uyum, sosyal problem çözme ve sosyal beceridir (Yılmaz, 2016). Bu kavramlardan sosyal beceri, başkaları ve çevre ile olumlu etkileşimi teşvik eden davranışlardır. Bu beceriler empati gösterme, katılım, grup faaliyetleri, cömertlik, yardımseverlik, başkaları ile iletişim kurma ve problem çözme gibi davranışları içermektedir (Lynch ve Simpson, 2010). Bütün bu bilgilere dayanarak sosyal gelişime ilişkin alt kavramlardan olan aynı zamanda sosyal beceriler ile iç içe olan sosyal problem çözme becerisinin ilkokula hazır bulunuşluğu etkileyen faktörlerden biri olduğu söylenebilir. Çünkü ilkokulda programlı öğretimin gereklilikleriyle karşılaşan çocuk belli kurallara uyması gerektiğini ve karşılaştığı problemleri tek başına çözmesi gerektiğini hissedecektir (Koçyiğit ve Kayılı, 2014). Bu anlamda yapılan araştırmalar ise, okul öncesi eğitimden faydalanan çocukların, tek başına hareket edebilen, kendine daha çok güvenen, sosyal ilişkilerde daha başarılı, kendini daha rahat ifade edebilen ve karşısındakini anlayabilen, problem çözme gibi zihinsel becerilerde daha başarılı bireyler olduklarını göstermektedir (Oktay, 1995). Bu durum çocukların sosyal gelişimlerinde büyük bir önem taşıyan; sosyal problem çözme becerileri, psiko-sosyal gelişim ve sosyal beceri edinmede 5-6 yaşın çocuklar için kritik bir dönem olduğuna dikkat çekmektedir (Caprara vd., 2000; Lynch ve Simpson, 2010).

Sosyal problem çözmenin tanımına bakıldığında; bireyin günlük hayatında karşılaştığı problemleri belirlemesi ya da etkin çözüm yöntemleri geliştirmesi veya bu duruma uyum sağlamasında rol alan davranışsal ve bilişsel süreçler olduğu görülmektedir. Sosyal problem çözme kavramı içerisinde yer alan “sosyal” sözcüğü problem çözmenin günlük hayatta karşılaşılan problemleri çözebilme süreci olduğuna dikkat çekmektedir (D’Zurilla, Chang ve Sanna, 2003; D’Zurilla ve Nezu, 1999; D’Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares, 2004). Sosyal problem çözümü, çocuklara empati yapabilmelerini, olaylara başkasının penceresinden bakabilmelerini, sosyal ilişkiler hakkında anlayış edinmelerini, yaşitlarıyla olan ilişkilerinde davranışlarının sonuçlarını üstlenmelerini, yenilikçi ve derin bir anlayış bilgisi sahibi olmaya yönlendirmektedir (Crebert vd., 2011; Terzi, 2003). Aynı zamanda problem çözme becerileri bireylerin hayatta daha güçlü bir duruş sergilemesini de desteklemektedir. 21. yüzyılda büyük bir önem kazanan problem çözme becerileri, sorunların çözümünde başarılı olmakta ayrıca bilginin gelişiminde de önem taşımaktadır (Crebert vd., 2011).

Çocukların sosyal problemlere çözüm getirebilmeleri ve içinde bulunduğu sosyal çevrede olumlu ilişkilerini devam ettirebilmeleri için çeşitli sosyal bakış açılarını beraber kullanabilmeleri gerekmektedir (Berk, 2013). Bu nedenle çocukların, ilk olarak problemlerini çözebilecek etkin problem çözme yöntemlerine sahip olarak düşünce stillerini geliştirmeleri beklenmektedir (Spence, 2003). Çocukların sosyal problemlerle ilgili ürettikleri çözüm yolları iki başlık altında toplanmaktadır. Birinci çözüm yolu; bir problemin çözümüne dair, paylaşımcı ve yapıcı davranışlar olan prososyal tepkilerdir (Özmen, 2013). Prososyal davranışlar bireye veya başkasına faydalı ve yardımcı olmayı amaçlayan dışsal ödül beklemeden yapılan işbirliği içinde bulunma, paylaşma, bağışlama gibi davranışlardan oluşmaktadır (Bee and Boyd, 2009; Dereli İman, 2013). İkinci çözüm yolu ise yaralayıcı, yıkıcı ve başkalarına zarar verici davranışlar olan saldırgan (antisosyal) davranışlardır (Çağdaş ve Seçer, 2005; Özmen, 2013). Çocuklar ise genellikle bu çözüm yollarından antisosyal davranışları tercih etmektedirler. Tercih edilen bu davranışlar çocukların problemlerine çözüm sunmak yerine başka problemlerin ortaya çıkmasına neden olmaktadır (Dereli, 2008). Bütün bu bilgiler ışığında, sosyal gelişim özelliklerini edinmiş okul öncesi çocukların sosyal ilişkilerde ve akademik becerilerde daha fazla başarı gösterdiği, daha fazla olumlu davranışlar sergilediği, aynı zamanda

yaşlıları ve öğretmenleri tarafından daha çok kabul gördükleri bilinmektedir (Caprara vd., 2000; Trawick Smith, 2014). Ayrıca erken çocukluk dönemindeki çocukların sosyal problem çözme becerilerini kazanması çocuğun ilkokula adaptasyon sürecini hızlandırmakta ve ilkokula daha donanımlı bir şekilde başlamalarını sağlamaktadır. Çocuğun ilkokula donanımlı bir şekilde başlaması, onun akademik kazanımlar edinmesi ve hayat başarısı yüksek nesillerin yetişmesi açısından son derece önemlidir. Araştırma bu noktalara dikkat çekmesi açısından önem taşımaktadır. Aynı zamanda okul öncesi dönem çocukları için hazırlanan programlarda sosyal problem çözme becerilerinin de öncelikli olarak ele alınması ve desteklenmesine dikkat çekilmesi açısından da oldukça önemlidir. Çünkü okul öncesi dönemde sosyal problem çözme becerileri edinemeyen çocukların, yaşamları süresince saldırganlık, bağımlılık, şiddet, istismar, okul fobisi, disiplin gibi problemlerle karşı karşıya kalacağı ve antisosyal davranışlar sergilemeyi sürdüreceği düşünülmektedir (Carpenter-Rich, Shepherd ve Nangle, 2008; Wang, Sandall, Davis ve Thomas, 2011).

Bu bilgilerden yola çıkılarak, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların sosyal problem çözme becerilerinin ilkokula hazır bulunuşluk düzeyleriyle ilişkili olduğu düşünülebilir. Bu doğrultuda araştırmamızın genel amacı, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerileri ile ilkokula hazır bulunuşluk düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesidir. Öte yandan ilkokula hazır bulunuşluk ile sosyal problem çözme becerilerinin cinsiyet, anne ve baba öğrenim durumu, sosyo-ekonomik düzey, kardeş sayısı, okul öncesi eğitim kurumuna devam süresi değişkenlere göre incelenmesi de amaçlanmaktadır. Buna göre çalışmamızın problemi “60-72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerileri ile ilkokula hazır bulunuşluk düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” olarak belirlenmiştir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırmada okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerileri ile ilkokula hazır bulunuşluk düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla ilişkisel tarama modelinden yararlanılmıştır. Karasar (2015) bu modeli, sayıları iki ve ikiden daha fazla olan değişkenlerin birlikte değişim derecesini veya varlığını belirleyen bir model olarak tanımlamıştır.

Evren ve Örneklem

Bu araştırmada çok aşamalı örnekleme yönteminden faydalanılmış ve her bir aşamasında farklı örnekleme yöntemleri ayrı ayrı ele alınmıştır. Araştırmadaki ilçe ve okulları belirlemede oransız küme örnekleme yapılarak öncelikle 10 ilçe ve ardından her ilçeden 7 okul olmak üzere toplam 70 okul seçilmiştir. Belirlenen okullardan da çocuklar basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenmiş ve her okuldan 3 çocuk araştırmaya dahil olmuştur. Bu uygulamalar sonucunda araştırmamızın örnekleme; İstanbul ili Sultanbeyli, Bakırköy, Bağcılar, Kağıthane, Ataşehir, Esenler, Beyoğlu, Avcılar, Kartal, Ümraniye ilçelerindeki 70 okulda MEB’e bağlı bağımsız anaokulları ve ilkokula bağlı anasınıflarında okul öncesi eğitime devam etmekte olan 60-72 aylık 104 kız, 100 erkek toplam 204 çocuktan oluşmaktadır.

Çalışma grubundaki okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların 104’ü (%51) kız ve 100’ü (%49) erkektir; 46’sı (%22.5) tek kardeş, 75’i (%36.8) 1 kardeş, 57’si (%27.9) 2 kardeş, 18’i (%8.8) 3 kardeştir. Çalışma grubundaki okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların anne öğrenim durumlarına bakıldığında; annelerin 63’ü (%30.9) ilkokul, 29’u (%14.2) ortaokul, 73’ü (%35.8) lise, 39’u (%19.1) üniversite ve üstü ve üstü mezundur. Baba öğrenim durumuna bakıldığında ise; babaların 51’i (%25) ilkokul, 31’i (%15.2) ortaokul, 76’sı (%37.3) lise, 46’sı (%22.5) üniversite ve üstü ve üstü mezundur. Çocukların sosyo-ekonomik düzeylerine bakıldığında; ailelerin 73’ünün (%35.8) alt, 69’unun (%33.8) orta ve 62’sinin (%30.4) üst gelir düzeyinde oldukları görülmüştür.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri toplanırken, araştırmamızın hazırlanmış olduğu demografik bilgileri içeren “Kişisel Bilgi Formu”, Yılmaz (2016) tarafından geliştirilmiş olan “Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği” ve Polat Unutkan (2003) tarafından geliştirilmiş olan “Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği” kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmamızın geliştirmiş olduğu kişisel bilgi formunda, çocuğun demografik özelliklerini belirtmeye yarayan sorulara (doğum tarihi, cinsiyeti, anne ve baba öğrenim durumu, sosyo-ekonomik düzeyi, kardeş sayısı ve okul öncesi eğitime devam süresi) yer verilmiştir.

Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği

Yılmaz (2016) tarafından 48-72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerilerini belirlemek amacıyla geliştirilen Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği öyküleme tekniğinde tasarlanmıştır. Çocuklardan günlük yaşantılarında karşılaştıkları problem durumu ile ilgili anlatılan hikâyelerle, canlandırdığı karakterin gösterdiği davranışı belirlemek ve aktarılan hikâyelerdeki ilişkilerle ilgili sorulara yanıt vermeleri beklenmektedir. Ölçek farklı temaları (Alay Etme, Kurallar Uyuma, Israr, Şiddet, Paylaşma, İletişim Kurma ve Dışlanma) olan yedi hikâyeden oluşmaktadır. Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği'nin kapsam geçerlilik indeksi .0809, toplam güvenilirlik katsayısı için KR20 değeri .680 olarak bulunmuştur. Ölçeğin tüm maddeleri için alt ve üst gruplar arasında ($p < .05$) anlamlı farklılık olduğu ve madde ayırt ediciliğini sağladığı belirlenmiştir. Kriter geçerliliğini test etmek amacıyla Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği ile Wally Sosyal Problem Çözme Testi kullanılmıştır. Çalışma sonuçları incelendiğinde SPÇB Ölçeği ile Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği'nin "Sosyal Yetkinlik" alt boyut arasında pozitif yönlü ($r = .504; p < .05$), "Kızgınlık-Saldırganlık" alt boyutu arasında negatif yönlü ($r = -.473; p < .05$) yüksek düzeyde anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir. SPÇB Ölçeği ile Wally Sosyal Problem Çözme Testi arasında ise orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ($r = .324; p < .05$). Hotelling's T-Squared Test ($F = 2,237; p < .05$) sonuçlarına göre Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği'nin uygun yapıda tasarlandığı görülmüştür. Ölçeğin Pearson Korelasyon katsayısı test-tekrar test sonuçları için .532'dir. Bu bulgular ışığında geliştirilen Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği'nin güvenilir ve geçerli bir ölçme aracı olduğu tespit edilmiştir (Yılmaz, Ural ve Güven, 2018).

Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği (MİHÖ)

Bu ölçek 60-78 aylık çocukların ilkökula hazır bulunuşluk düzeyini ölçmek için Polat Unutkan (2003) tarafından geliştirilmiş ve standardize edilmiştir. Bu ölçek yardımıyla çocukların tüm gelişim alanlarında ilkökula hazır bulunuşluk seviyesi tespit edilmektedir. MİHÖ, uygulama ve gelişim adı altında iki formdan meydana gelmektedir. MİHÖ'nün gelişim formu; zihin-dil (74 madde), sosyo-duygusal (40 madde), fiziksel gelişim (23 madde) ve öz bakım becerileri (16 madde) olmak üzere dört alt ölçeğin oluşturduğu toplam 153 madden oluşmakta ve bu form ebeveynler veya öğretmen tarafından doldurulmaktadır. Bu çalışmadaki gelişim formlarını öğretmenler cevaplamıştır. Gelişim formunun test-tekrar test güvenilirliği (devamlılık katsayısı) .98, iç tutarlılık katsayısının ise (Cronbach Alpha) .98 olduğu görülmüştür. Faktör yapısı, faktör analizi ile geçerlilik çalışması yapılmıştır. MİHÖ gelişim formunun alt boyutlarının Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı; zihin-dil gelişimi için .97, sosyo-duygusal gelişim için .94, fiziksel gelişim için .89 ve öz bakım becerileri gelişimi için .80 olarak bulunmuştur (Polat Unutkan, 2003).

MİHÖ uygulama formuna bakıldığında; matematik becerilerin 46 sorudan, fen becerilerinin 14 sorudan, ses çalışmalarının 8 sorudan, çizgi çalışmalarının 3 sorudan ve labirent çalışmalarının 2 sorudan oluştuğu görülmektedir. Uygulama formu resimli olup toplamda 73 sorudan oluşmaktadır. Uygulama formu çocuklarla birebir çalışılmaktadır. Bu formun test-tekrar test güvenilirliği ise (devamlılık katsayısı) $r = .93, p < .01$, iç tutarlılık katsayısı da (cronbachalpha).93 olarak belirlenmiştir. Faktör yapısı, faktör analizi ile geçerlilik çalışması yapılmıştır. MİHÖ uygulama formunun alt boyutlarının cronbachalpha iç tutarlılık katsayıları; matematik çalışmaları için; .96, ses çalışmaları için; .88, fen çalışmaları için; .86, çizgi çalışmaları için; .81 ve labirent çalışmaları için; .95'tir (Polat Unutkan, 2003).

Verilerin Toplanması

Verileri toplayabilmek için çocuklara MİHÖ ve Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği uygulanmıştır. Uygulamalar çocuğun sınıfına yakın ve sessiz bir sınıfta yapılmıştır. Ayrıca, her çocukla birebir uygulama yapılmıştır. İlk olarak MİHÖ ölçeğinin uygulama formu çocukla çalışılmıştır. Daha sonra Sosyal Problem Çözme Becerileri ölçeğindeki, hikâyeler ahşap kuklalarla anlatılarak çocuğun cevapları not alınmıştır. Uygulamaları biten çocuğun, MİHÖ ölçeğinin gelişim formu öğretmeni tarafından, kişisel bilgi formu ise velisi tarafından doldurulmuştur. Verilerin toplanmasına 2016-2017 eğitim öğretim yılının Nisan ayında başlanmış ve yaklaşık 3 ay sürmüştür.

Verilerin Çözümlemesi

Ölçme araçlarından elde edilen verilerin analizi SPSS 23.0 paket program kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri normal dağılım göstermediği için non-parametrik testler kullanılmıştır (Karasar, 2015). Bu bağlamda; örneklem grubunun sosyal problem çözme becerileri ile ilkökula hazır bulunuşluk düzeyleri arasında ilişkiyi incelemek için Spearman Korelasyon Testi uygulanmıştır. Spearman Korelasyon Testi normal dağılım göstermeyen iki sürekli değişken arasındaki

ilişkinin saptanmasında kullanılmaktadır (Otrar, 2018). Örneklem grubunun ilkokula hazır bulunuşluk düzeylerini ve sosyal problem çözme becerilerini çeşitli değişkenler açısından incelerken ise; Mann Whitney-U Testi ve Kruskal Wallis-H Testi'nden yararlanılmıştır.

BULGULAR

Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerileri ile ilkokula hazır bulunuşluk düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesini ve ilkokula hazır bulunuşluk ile sosyal problem çözme becerilerinin cinsiyet, anne ve baba öğrenim durumu, sosyo-ekonomik düzey, kardeş sayısı, okul öncesi eğitim kurumuna devam süresi değişkenlere göre incelenmesini amaçlayan araştırmada, çocukların ilkokula hazır bulunuşluk düzeyleri ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek için Spearman Korelasyon analizi yapılmış ve Tablo 1.'de sunulmuştur.

Tablo 1. Çocukların MİHÖ-uygulama ve gelişim formu alt ölçek puan ortalamaları ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkiye yönelik Spearman korelasyon analizi sonuçları

Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği	MİHÖ-Uygulama Formu					
		Matematik	Fen	Ses	Çizgi	Labirent
r	.273	.209	.229	-.079	.236	.292
p	.000*	.003*	.001*	.260	.001*	.000*
n	204	204	204	204	204	204
Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği	MİHÖ-Gelişim Formu					
		Zihin-dil Gelişimi	Sosyo-duygusal Gelişim	Fiziksel Gelişim	Öz bakım Becerileri	Gelişim Toplam Puan
r	.241	.229	.301	.192	.253	
p	.001*	.001*	.000*	.006*	.000*	
n	204	204	204	204	204	

Tablo 1'de MİHÖ Uygulama Formunda; sosyal problem çözme becerileri ile matematik becerileri ($r=.273;p<.05$), fen becerileri ($r=.209;p<.05$), ses çalışmaları ($r=.229;p<.05$), labirent çalışmaları ($r=.236;p<.05$) alt ölçek puanları ve uygulama form toplam puanları ($r=.292; p<.05$) arasında pozitif yönde anlamlı ilişki saptanmıştır. Çizgi çalışmaları ile sosyal problem çözme becerileri arasında ise anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ($p>.05$).

MİHÖ Gelişim Formunda; sosyal problem çözme becerileri zihin-dil gelişimi ($r=.241;p<.05$), sosyo-duygusal gelişim ($r=.229;p<.05$), fiziksel gelişim ($r=.301;p<.05$), öz bakım becerileri ($r=.192;p<.05$) alt ölçek puanları ve gelişim form toplam puanları ($r=.253;p<.05$) arasında pozitif yönde anlamlı ilişki saptanmıştır.

Tablo 2. MİHÖ-uygulama ve gelişim formu alt ölçek puanlarının cinsiyete göre farklılaşım farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Mann Whitney-U testi sonuçları

MİHÖ-Uygulama ve Gelişim Formu	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	SıraTop.	U	z	p
Matematik	Kız	104	106.12	11036.00	4824.500	-.892	.372
	Erkek	100	98.74	9874.00			
Fen	Kız	104	109.05	11341.00	4519.000	-1.633	.103
	Erkek	100	95.69	9569.00			
Ses	Kız	104	104.84	10903.50	4956.500	-.593	.553
	Erkek	100	100.07	10006.50			
Çizgi	Kız	104	104.31	10848.00	5012.000	-.958	.338
	Erkek	100	100.62	10062.00			
Labirent	Kız	104	104.21	10838.00	5022.000	-.450	.653
	Erkek	100	100.72	10072.00			
Uygulama Form Toplam	Kız	104	106.50	11076.50	4783.500	-.988	.323
	Erkek	100	98.34	9833.50			
Zihin-dil Gelişimi	Kız	104	108.23	11255.50	4604.500	-1.417	.156
	Erkek	100	96.55	9654.50			
Sosyo-duygusal Gelişim	Kız	104	109.94	11434.00	4426.000	-1.840	.066
	Erkek	100	94.76	9476.00			
Fiziksel Gelişim	Kız	104	105.79	11002.00	4858.000	-.840	.401
	Erkek	100	99.08	9908.00			

MİHO-Uygulama ve Gelişim Formu	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	SıraTop.	U	z	p
Özbakım Becerileri	Kız	104	113.78	11833.00	4027.000	-2.845	.004*
	Erkek	100	90.77	9077.00			
Gelişim Toplam Puan	Kız	104	110.57	11499.00	4361.000	-1.991	.047*
	Erkek	100	94.11	9411.00			

Tablo 2’de MİHÖ Uygulama Formunda çocukların matematik becerileri, fen becerileri, ses çalışmaları, çizgi çalışmaları, labirent çalışmaları, uygulama formu toplam puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur ($p > .05$). MİHÖ Gelişim Formunda çocukların zihin-dil gelişimi, sosyo-duygusal gelişim, fiziksel gelişim alt ölçek puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılığa sahip olmadığı görülmüştür ($p > .05$). Öz bakım becerileri puan ortalamalarının cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği ($z = -2.845; p < .05$) ve puan ortalamaları incelendiğinde kız çocuklarının öz bakım becerileri puan ortalamalarının erkeklerden daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ayrıca, gelişim form toplam puan ortalamalarının da cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği ($z = -1.991; p < .05$) ve puan ortalamaları incelendiğinde kız çocuklarının gelişim form toplam puan ortalamalarının erkeklerden daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Tablo 3. MİHÖ-uygulama formu alt ölçek puanlarının anne öğrenim durumuna göre farklılaşım farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları

MİHO-Uygulama Formu	Anne Öğrenim Durumu	N	Sıra Ort.	X ²	Sd	P
Matematik	İlkokul	63	77.96	49.383	3	.000*
	Ortaokul	29	76.72			
	Lise	73	105.00			
	Üniv. ve üstü	39	156.63			
Fen	İlkokul	63	83.56	14.840	3	.002*
	Ortaokul	29	92.98			
	Lise	73	110.20			
	Üniv. ve üstü	39	125.76			
Ses	İlkokul	63	87.10	10.035	3	.018*
	Ortaokul	29	94.17			
	Lise	73	109.47			
	Üniv. ve üstü	39	120.54			
Çizgi	İlkokul	63	97.74	3.485	3	.323
	Ortaokul	29	105.05			
	Lise	73	102.88			
	Üniv. ve üstü	39	107.58			
Labirent	İlkokul	63	99.86	1.274	3	.735
	Ortaokul	29	102.17			
	Lise	73	100.17			
	Üniv. ve üstü	39	111.37			
Uygulama Toplam Puan	İlkokul	63	77.14	46.087	3	.000*
	Ortaokul	29	78.95			
	Lise	73	106.30			
	Üniv. ve üstü	39	153.86			

Tablo 3’te çizgi çalışmaları ve labirent çalışmaları alt ölçek puanlarının anne öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır ($p > .05$). Buna ek olarak çocukların matematik becerileri ($\chi^2 = 49.383; p < .05$), fen becerileri ($\chi^2 = 14.84; p < .05$), ses çalışmaları ($\chi^2 = 10.035; p < .05$) alt ölçek puanları ve uygulama formu ($\chi^2 = 46.087; p < .05$) toplam puan ortalamalarının anne öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır.

Bu işlemin ardından farklılığın hangi gruplar arasında gerçekleştiğini belirlemek üzere Mann Whitney-U Testi uygulanmış ve elde edilen bulgular şu şekilde sunulmuştur. Matematik becerileri alt ölçek puanlarında söz konusu farklılık ilkökul mezunu olan annelerin çocukları ve lise mezunu olan annelerin çocukları arasında lise mezunu olan annelerin çocukları ($U = 1637.500; p = .004$) lehine $p < .05$ düzeyinde; ilkökul mezunu olan annelerin çocukları ve üniversite ve üstü mezun olan annelerin çocukları arasında üniversite ve üstü mezun olan annelerin çocukları ($U = 323.500; p = .000$) lehine $p < .05$ düzeyinde; ortaokul mezunu olan annelerin çocukları ve lise mezunu olan annelerin çocukları arasında lise mezunu olan annelerin çocukları ($U = 755.500; p = .024$) lehine $p < .05$ düzeyinde; ortaokul mezunu olan annelerin çocukları ve üniversite ve üstü mezun olan annelerin çocukları arasında üniversite ve üstü mezun olan

annelerin çocukları ($U=142.000$; $p=.000$) lehine $p<.05$ düzeyinde; lise mezunu olan annelerin çocukları ve üniversite ve üstü mezun olan annelerin çocukları arasında üniversite ve üstü mezun olan annelerin çocukları ($U=641.000$; $p=.000$) lehine $p<.05$ düzeyinde bulunmuştur. Diğer gruplar arasında ise anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p>.05$).

Fen becerileri alt ölçek puanlarında söz konusu farklılık ilkökul mezunu olan annelerin çocukları ve lise mezunu olan annelerin çocukları arasında lise mezunu olan annelerin çocukları ($U=1696.000$; $p=.008$) lehine $p<.05$ düzeyinde; ilkökul mezunu olan annelerin çocukları ve üniversite ve üstü mezun olan annelerin çocukları arasında üniversite ve üstü mezun olan annelerin çocukları ($U=721.500$; $p=.000$) lehine $p<.05$ düzeyinde; ortaokul mezunu olan annelerin çocukları ve üniversite ve üstü mezun olan annelerin çocukları arasında üniversite ve üstü mezun olan annelerin çocukları ($U=384.500$; $p=.023$) lehine $p<.05$ düzeyinde bulunmuştur. Diğer gruplar arasında ise anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p>.05$).

Ses çalışmaları alt ölçek puanlarında söz konusu farklılık ilkökul mezunu olan annelerin çocukları ve lise mezunu olan annelerin çocukları arasında lise mezunu olan annelerin çocukları ($U=1784.500$; $p=.021$) lehine $p<.05$ düzeyinde; ilkökul mezunu olan annelerin çocukları ve üniversite ve üstü mezun olan annelerin çocukları arasında üniversite ve üstü mezun olan annelerin çocukları ($U=819.500$; $p=.004$) lehine $p<.05$ düzeyinde bulunmuştur. Diğer gruplar arasında ise anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p>.05$).

Uygulama form toplam puanlarında söz konusu farklılık ilkökul mezunu olan annelerin çocukları ve lise mezunu olan annelerin çocukları arasında lise mezunu olan annelerin çocukları ($U=1596.000$; $p=.002$) lehine $p<.05$ düzeyinde; ilkökul mezunu olan annelerin çocukları ve üniversite ve üstü mezun olan annelerin çocukları arasında üniversite ve üstü mezun olan annelerin çocukları ($U=340.500$; $p=.000$) lehine $p<.05$ düzeyinde; ortaokul mezunu olan annelerin çocukları ve lise mezunu olan annelerin çocukları arasında lise mezunu olan annelerin çocukları ($U=763.000$; $p=.028$) lehine $p<.05$ düzeyinde; ortaokul mezunu olan annelerin çocukları ve üniversite ve üstü mezun olan annelerin çocukları arasında üniversite ve üstü mezun olan annelerin çocukları ($U=172.000$; $p=.000$) lehine $p<.05$ düzeyinde; lise mezunu olan annelerin çocukları ve üniversite ve üstü mezun olan annelerin çocukları arasında üniversite ve üstü mezun olan annelerin çocukları ($U=702.000$; $p=.000$) lehine $p<.05$ düzeyinde bulunmuştur. Diğer gruplar arasında ise anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p>.05$).

Tablo 4. MİHO-gelişim formu alt ölçek puanlarının anne öğrenim durumuna göre farklılaşım farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları

MİHO-Gelişim Formu	Anne Öğrenim Durumu	N	Sıra Ort.	X ²	Sd	p
Zihin-dil Gelişimi	İlkokul	63	78.78	26.700	3	.000*
	Ortaokul	29	93.90			
	Lise	73	106.58			
	Üniv.ve üstü	39	139.59			
Sosyo-duygusal Gelişim	İlkokul	63	76.56	32.574	3	.000*
	Ortaokul	29	88.05			
	Lise	73	109.48			
	Üniv.ve üstü	39	142.08			
Fiziksel Gelişim	İlkokul	63	84.40	18.242	3	.000*
	Ortaokul	29	96.12			
	Lise	73	104.12			
	Üniv.ve üstü	39	133.45			
Öz bakım Becerileri	İlkokul	63	90.03	12.577	3	.006*
	Ortaokul	29	85.45			
	Lise	73	107.34			
	Üniv.ve üstü	39	126.26			
Gelişim Toplam Puan	İlkokul	63	76.33	33.358	3	.000*
	Ortaokul	29	89.12			
	Lise	73	108.56			
	Üniv.ve üstü	39	143.38			

Tablo 4'te, zihinsel dil gelişimi ($x^2=26.7$; $p<.05$), sosyo-duygusal gelişim ($x^2=32.574$; $p<.05$), fiziksel gelişim ($x^2=18.242$; $p<.05$), öz bakım becerileri ($x^2=12.577$; $p<.05$) alt ölçek puanları ve gelişim formu ($x^2=33.358$; $p<.05$) toplam puan ortalamalarının anne öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır.

Bu işlemin ardından farklılığın hangi gruplar arasında gerçekleştiğini belirlemek üzere Mann Whitney-U Testi uygulanmış ve elde edilen bulgular şu şekilde sunulmuştur. Zihin-dil gelişimi alt ölçek

puanlarında söz konusu farklılık ilkökul mezunu olan annelerin çocukları ve lise mezunu olan annelerin çocukları arasında lise mezunu olan annelerin çocukları ($U=1643.000;p=.004$) lehine $p<.05$ düzeyinde; ilkökul mezunu olan annelerin çocukları ve üniversite ve üstü mezunu olan annelerin çocukları arasında üniversite ve üstü mezunu olan annelerin çocukları ($U=536.500;p=.000$) lehine $p<.05$ düzeyinde; ortaokul mezunu olan annelerin çocukları ve üniversite ve üstü mezun olan annelerin çocukları arasında üniversite ve üstü mezunu olan annelerin çocukları ($U=317.500;p=.002$) lehine $p<.05$ düzeyinde; lise mezunu olan annelerin çocukları ve üniversite ve üstü mezun olan annelerin çocukları arasında üniversite ve üstü mezun olan annelerin çocukları ($U=917.000;p=.002$) lehine $p<.05$ düzeyinde bulunmuştur. Diğer gruplar arasında ise anlamlı farklılık bulunamamıştır ($p>.05$).

Sosyo-duygusal gelişim alt ölçek puanlarında söz konusu farklılık ilkökul mezunu olan annelerin çocukları ve lise mezunu olan annelerin çocukları arasında lise mezunu olan annelerin çocukları ($U=1545.000;p=.001$) lehine $p<.05$ düzeyinde; ilkökul mezunu olan annelerin çocukları ve üniversite ve üstü mezunu olan annelerin çocukları arasında üniversite ve üstü mezunu olan annelerin çocukları ($U=492.000;p=.000$) lehine $p<.05$ düzeyinde; ortaokul mezunu olan annelerin çocukları ve üniversite ve üstü mezun olan annelerin çocukları arasında üniversite ve üstü mezunu olan annelerin çocukları ($U=231.500;p=.000$) lehine $p<.05$ düzeyinde; lise mezunu olan annelerin çocukları ve üniversite ve üstü mezun olan annelerin çocukları arasında üniversite ve üstü mezun olan annelerin çocukları ($U=950.500;p=.004$) lehine $p<.05$ düzeyinde bulunmuştur. Diğer gruplar arasında ise anlamlı farklılık bulunamamıştır ($p>.05$).

Fiziksel gelişim alt ölçek puanlarında söz konusu farklılık ilkökul mezunu olan annelerin çocukları ve lise mezunu olan annelerin çocukları arasında lise mezunu olan annelerin çocukları ($U=1852.000;p=.046$) lehine $p<.05$ düzeyinde; ilkökul mezunu olan annelerin çocukları ve üniversite ve üstü mezunu olan annelerin çocukları arasında üniversite ve üstü mezunu olan annelerin çocukları ($U=644.000;p=.004$) lehine $p<.05$ düzeyinde; ortaokul mezunu olan annelerin çocukları ve üniversite ve üstü mezun olan annelerin çocukları arasında üniversite ve üstü mezunu olan annelerin çocukları ($U=344.000;p=.003$) lehine $p<.05$ düzeyinde; lise mezunu olan annelerin çocukları ve üniversite ve üstü mezun olan annelerin çocukları arasında üniversite ve üstü mezun olan annelerin çocukları ($U=1022.500;p=.009$) lehine $p<.05$ düzeyinde bulunmuştur. Diğer gruplar arasında ise anlamlı farklılık bulunamamıştır ($p>.05$).

Öz bakım becerileri alt ölçek puanlarında söz konusu farklılık ilkökul mezunu olan annelerin çocukları ve üniversite ve üstü mezunu olan annelerin çocukları arasında üniversite ve üstü mezunu olan annelerin çocukları ($U=796.500;p=.002$) lehine $p<.05$ düzeyinde; ortaokul mezunu olan annelerin çocukları ve üniversite ve üstü mezunu olan annelerin çocukları arasında üniversite ve üstü mezunu olan annelerin çocukları ($U=343.000;p=.004$) lehine $p<.05$ düzeyinde bulunmuştur. Diğer gruplar arasında ise anlamlı farklılık bulunamamıştır ($p>.05$).

Gelişim form toplam puanlarında söz konusu farklılık ilkökul mezunu olan annelerin çocukları ve lise mezunu olan annelerin çocukları arasında lise mezunu olan annelerin çocukları ($U=1546.500;p=.001$) lehine $p<.05$ düzeyinde; ilkökul mezunu olan annelerin çocukları ve üniversite ve üstü mezunu olan annelerin çocukları arasında üniversite ve üstü mezunu olan annelerin çocukları ($U=466.500;p=.000$) lehine $p<.05$ düzeyinde; ortaokul mezunu olan annelerin çocukları ve üniversite ve üstü mezun olan annelerin çocukları arasında üniversite ve üstü mezunu olan annelerin çocukları ($U=248.500;p=.000$) lehine $p<.05$ düzeyinde; lise mezunu olan annelerin çocukları ve üniversite ve üstü mezun olan annelerin çocukları arasında üniversite ve üstü mezun olan annelerin çocukları ($U=908.000;p=.002$) lehine $p<.05$ düzeyinde bulunmuştur. Diğer gruplar arasında ise anlamlı farklılık bulunamamıştır ($p>.05$).

Tablo 5. MİHO-uygulama formu alt ölçek puanlarının baba öğrenim durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları

MİHO-Uygulama Formu	Baba Öğrenim Durumu	N	Sıra Ort.	X ²	Sd	p
Matematik	İlkokul	51	65.37	52.960	3	.000*
	Ortaokul	31	77.21			
	Lise	76	111.18			
	Üniv.ve üstü	46	146.37			
Fen	İlkokul	51	70.10	29.347	3	.000*
	Ortaokul	31	87.74			
	Lise	76	115.72			
	Üniv.ve üstü	46	126.53			

Ses	İlkokul	51	73.20	22.430	3	.000*
	Ortaokul	31	97.71			
	Lise	76	109.84			
	Üniv.ve üstü	46	126.09			
Çizgi	İlkokul	51	94.50	11.198	3	.011*
	Ortaokul	31	97.79			
	Lise	76	103.89			
	Üniv.ve üstü	46	112.24			
Labirent	İlkokul	51	100.72	10.357	3	.016*
	Ortaokul	31	102.15			
	Lise	76	90.83			
	Üniv.ve üstü	46	124.00			
Uygulama	İlkokul	51	62.47	56.459	3	.000*
	Ortaokul	31	79.79			
Toplam Puan	Lise	76	111.43			
	Üniv.ve üstü	46	147.43			

Tablo 5'e göre, matematik becerileri ($\chi^2=52.960;p<.05$), fen becerileri ($\chi^2=29.347;p<.05$), ses çalışmaları ($\chi^2=22.430;p<.05$), çizgi çalışmaları ($\chi^2=11.198;p<.05$), labirent çalışmaları ($\chi^2=10.357;p<.05$) ve uygulama formu ($\chi^2=56.459;p<.05$) toplam puan ortalamalarının baba öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır.

Bu işlemin ardından farklılığın hangi gruplar arasında gerçekleştiğini belirlemek üzere Mann Whitney-U Testi uygulanmış ve elde edilen bulgular şu şekilde sunulmuştur. Matematik becerileri alt ölçek puanlarında söz konusu farklılık ilkökul mezunu olan babaların çocukları ve lise mezunu olan babaların çocukları arasında lise mezunu olan babaların çocukları ($U=1030.500;p=.000$) lehine $p<.05$ düzeyinde; ilkökul mezunu olan babaların çocukları ve üniversite ve üstü mezunu olan babaların çocukları arasında üniversite ve üstü mezunu olan babaların çocukları ($U=298.000;p=.000$) lehine $p<.05$ düzeyinde; ortaokul mezunu olan babaların çocukları ve lise mezunu olan babaların çocukları arasında lise mezunu olan babaların çocukları ($U=763.000;p=.004$) lehine $p<.05$ düzeyinde; ortaokul mezunu olan babaların çocukları ve üniversite ve üstü mezunu olan babaların çocukları arasında üniversite ve üstü mezunu olan babaların çocukları ($U=233.000;p=.000$) lehine $p<.05$ düzeyinde; lise mezunu olan babaların çocukları ve üniversite ve üstü mezunu olan babaların çocukları arasında üniversite ve üstü mezunu olan babaların çocukları ($U=1085.000;p=.000$) lehine $p<.05$ düzeyinde bulunmuştur. Diğer gruplar arasında ise anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p>.05$).

Fen becerileri alt ölçek puanlarında söz konusu farklılık ilkökul mezunu olan babaların çocukları ve lise mezunu olan babaların çocukları arasında lise mezunu olan babaların çocukları ($U=1059.000;p=.000$) lehine $p<.05$ düzeyinde; ilkökul mezunu olan babaların çocukları ve üniversite ve üstü mezunu olan babaların çocukları arasında üniversite ve üstü mezunu olan babaların çocukları ($U=527.000;p=.000$) lehine $p<.05$ düzeyinde; ortaokul mezunu olan babaların çocukları ve lise mezunu olan babaların çocukları arasında mezunu olan babaların çocukları ($U=860.000;p=.027$) lehine $p<.05$ düzeyinde; ortaokul mezunu olan babaların çocukları ve üniversite ve üstü mezunu olan babaların çocukları arasında üniversite ve üstü mezunu olan babaların çocukları ($U=446.000;p=.005$) lehine $p<.05$ düzeyinde bulunmuştur. Diğer gruplar arasında ise anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p>.05$).

Ses çalışmaları alt ölçek puanlarında söz konusu farklılık ilkökul mezunu olan babaların çocukları ve lise mezunu olan babaların çocukları arasında lise mezunu olan babaların çocukları ($U=1242.500;p=.000$) lehine $p<.05$ düzeyinde; ilkökul mezunu olan babaların çocukları ve üniversite ve üstü mezunu olan babaların çocukları arasında üniversite ve üstü mezunu olan babaların çocukları ($U=558.500;p=.000$) lehine $p<.05$ düzeyinde; ortaokul mezunu olan babaların çocukları ve üniversite ve üstü mezunu olan babaların çocukları arasında üniversite ve üstü mezunu olan babaların çocukları ($U=517.500;p=.039$) lehine $p<.05$ düzeyinde bulunmuştur. Diğer gruplar arasında ise anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p>.05$).

Çizgi çalışmaları alt ölçek puanlarında söz konusu farklılık ilkökul mezunu olan babaların çocukları ve lise mezunu olan babaların çocukları arasında lise mezunu olan babaların çocukları İlkokul-lise ($U=1759.500;p=.026$) lehine $p<.05$ düzeyinde; ilkökul mezunu olan babaların çocukları ve üniversite ve üstü mezunu olan babaların çocukları arasında üniversite ve üstü mezunu olan babaların çocukları ($U=969.000;p=.002$) lehine $p<.05$ düzeyinde bulunmuştur. Diğer gruplar arasında ise anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p>.05$).

Labirent çalışmaları alt ölçek puanlarında söz konusu farklılık ilkökul mezunu olan babaların çocukları ve üniversite ve üstü mezunu olan babaların çocukları arasında üniversite ve üstü mezunu olan babaların çocukları ($U=888.000; p=.027$) lehine $p<.05$ düzeyinde; lise mezunu olan babaların çocukları ve üniversite ve üstü mezunu olan babaların çocukları arasında üniversite ve üstü mezunu olan babaların çocukları ($U=1198.000; p=.002$) lehine $p<.05$ düzeyinde bulunmuştur. Diğer gruplar arasında ise anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p>.05$).

Uygulama form toplam puanlarında söz konusu farklılık ilkökul mezunu olan babaların çocukları ve lise mezunu olan babaların çocukları arasında lise mezunu olan babaların çocukları ($U=962.500; p=.000$) lehine $p<.05$ düzeyinde; ilkökul mezunu olan babaların çocukları ve üniversite ve üstü mezunu olan babaların çocukları arasında üniversite ve üstü mezunu olan babaların çocukları ($U=267.000; p=.000$) lehine $p<.05$ düzeyinde; ortaokul mezunu olan babaların çocukları ve lise mezunu olan babaların çocukları arasında lise mezunu olan babaların çocukları ($U=786.500; p=.007$) lehine $p<.05$ düzeyinde; ortaokul mezunu olan babaların çocukları ve üniversite ve üstü mezunu olan babaların çocukları arasında üniversite ve üstü mezunu olan babaların çocukları ($U=240.500; p=.000$) lehine $p<.05$ düzeyinde; lise mezunu olan babaların çocukları ve üniversite ve üstü mezunu olan babaların çocukları arasında üniversite ve üstü mezunu olan babaların çocukları ($U=1059.500; p=.000$) lehine $p<.05$ düzeyinde bulunmuştur. Diğer gruplar arasında ise anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p>.05$).

Tablo 6. MİHÖ-gelişim formu alt ölçek puanlarının baba öğrenim durumuna göre farklılaşım farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları

MİHO-Gelişim Formu	Baba Öğrenim Durumu	N	Sıra Ort.	X ²	Sd	p
Zihin-dil Gelişimi	İlkokul	51	62.47	45.373	3	.000*
	Ortaokul	31	79.79			
	Lise	76	111.43			
	Üniv.ve üstü	46	147.43			
Sosyo-Duygusal Gelişim	İlkokul	51	62.47	44.938	3	.000*
	Ortaokul	31	79.79			
	Lise	76	111.43			
	Üniv.ve üstü	46	147.43			
Fiziksel Gelişim	İlkokul	51	87.09	17.281	3	.001*
	Ortaokul	31	84.92			
	Lise	76	103.44			
	Üniv.ve üstü	46	129.88			
Öz bakım Becerileri	İlkokul	51	94.78	18.873	3	.000*
	Ortaokul	31	70.94			
	Lise	76	105.53			
	Üniv.ve üstü	46	127.32			
Gelişim Toplam Puan	İlkokul	51	72.95	48.731	3	.000*
	Ortaokul	31	67.29			
	Lise	76	111.30			
	Üniv.ve üstü	46	144.45			

Tablo 6'da, zihinsel dil gelişimi ($x^2=45.373; p<.05$), sosyo-duygusal gelişim ($x^2=44.938; p<.05$), fiziksel gelişim ($x^2=17.281; p<.05$), öz bakım becerileri ($x^2=18.873; p<.05$) alt ölçek puanları ve gelişim formu ($x^2=48.731; p<.05$) toplam puan ortalamalarının baba öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır.

Bu işlemin ardından farklılığın hangi gruplar arasında gerçekleştiğini belirlemek üzere Mann Whitney-U Testi uygulanmış ve elde edilen bulgular şu şekilde sunulmuştur. Zihin-dil gelişimi alt ölçek puanlarında söz konusu farklılık ilkökul mezunu olan babaların çocukları ve lise mezunu olan babaların çocukları arasında lise mezunu olan babaların çocukları ($U=1192.000; p=.000$) lehine $p<.05$ düzeyinde; ilkökul mezunu olan babaların çocukları ve üniversite ve üstü mezunu olan babaların çocukları arasında üniversite ve üstü mezunu olan babaların çocukları ($U=470.500; p=.000$) lehine $p<.05$ düzeyinde; ortaokul mezunu olan babaların çocukları ve lise mezunu olan babaların çocukları arasında lise mezunu olan babaların çocukları ($U=632.000; p=.000$) lehine $p<.05$ düzeyinde; ortaokul mezunu olan babaların çocukları ve üniversite ve üstü öğrenim durumuna sahip olan babaların çocukları arasında üniversite ve üstü öğrenim durumuna sahip olan babaların çocukları ($U=191.500; p=.000$) lehine $p<.05$ düzeyinde; lise mezunu olan babaların çocukları ve üniversite ve üstü mezunu olan babaların çocukları arasında üniversite

ve üstü mezunu olan babaların çocukları ($U=1138.000;p=.001$) lehine $p<.05$ düzeyinde bulunmuştur. Diğer gruplar arasında ise anlamlı farklılık bulunamamıştır ($p>.05$).

Sosyo-duygusal gelişim alt ölçek puanlarında söz konusu farklılık ilkökul mezunu olan babaların çocukları ve lise mezunu olan babaların çocukları arasında lise mezunu olan babaların çocukları ($U=1237.500;p=.001$) lehine $p<.05$ düzeyinde; ilkökul mezunu olan babaların çocukları ve üniversite ve üstü mezunu olan babaların çocukları arasında üniversite ve üstü mezunu olan babaların çocukları ($U=468.000;p=.000$) lehine $p<.05$ düzeyinde; ortaokul mezunu olan babaların çocukları ve lise mezunu olan babaların çocukları arasında lise mezunu olan babaların çocukları ($U=662.500;p=.000$) lehine $p<.05$ düzeyinde; ortaokul mezunu olan babaların çocukları ve üniversite ve üstü öğrenim durumuna sahip olan babaların çocukları arasında üniversite ve üstü öğrenim durumuna sahip olan babaların çocukları ($U=174.500;p=.000$) lehine $p<.05$ düzeyinde; lise mezunu olan babaların çocukları ve üniversite ve üstü mezunu olan babaların çocukları ($U=1099.000;p=.001$) arasında üniversite ve üstü mezunu olan babaların çocukları lehine $p<.05$ düzeyinde bulunmuştur. Diğer gruplar arasında ise anlamlı farklılık bulunamamıştır ($p>.05$).

Fiziksel gelişim alt ölçek puanlarında söz konusu farklılık ilkökul mezunu olan babaların çocukları ve üniversite ve üstü mezunu olan babaların çocukları arasında üniversite ve üstü mezunu olan babaların çocukları ($U=703.500;p=.000$) lehine $p<.05$ düzeyinde; ortaokul mezunu olan babaların çocukları ve üniversite ve üstü mezunu olan babaların çocukları arasında üniversite ve üstü mezunu olan babaların çocukları ($U=385.500;p=.000$) lehine $p<.05$ düzeyinde; lise mezunu olan babaların çocukları ve üniversite ve üstü mezunu olan babaların çocukları arasında üniversite ve üstü mezunu olan babaların çocukları ($U=1285.500;p=.009$) lehine $p<.05$ düzeyinde bulunmuştur. Diğer gruplar arasında ise anlamlı farklılık bulunamamıştır ($p>.05$).

Öz bakım becerileri alt ölçek puanlarında söz konusu farklılık ilkökul mezunu olan babaların çocukları ve üniversite ve üstü mezunu olan babaların çocukları arasında üniversite ve üstü mezunu olan babaların çocukları ($U=819.000;p=.008$) lehine $p<.05$ düzeyinde; ortaokul mezunu olan babaların çocukları ve lise mezunu olan babaların çocukları arasında lise mezunu olan babaların çocukları ($U=742.500;p=.002$) lehine $p<.05$ düzeyinde; ortaokul mezunu olan babaların çocukları ve üniversite ve üstü mezunu olan babaların çocukları arasında üniversite ve üstü mezunu olan babaların çocukları ($U=338.500;p=.000$) lehine $p<.05$ düzeyinde; lise mezunu olan babaların çocukları ve üniversite ve üstü mezunu olan babaların çocukları arasında üniversite ve üstü mezunu olan babaların çocukları ($U=1335.000;p=.025$) lehine $p<.05$ düzeyinde bulunmuştur. Diğer gruplar arasında ise anlamlı farklılık bulunamamıştır ($p>.05$).

Gelişim form toplam puanlarında söz konusu farklılık ilkökul mezunu olan babaların çocukları ve lise mezunu olan babaların çocukları arasında lise mezunu olan babaların çocukları ($U=1181.000;p=.000$) lehine $p<.05$ düzeyinde; ilkökul mezunu olan babaların çocukları ve üniversite ve üstü mezunu olan babaların çocukları arasında üniversite ve üstü mezunu olan babaların çocukları ($U=416.000;p=.000$) lehine $p<.05$ düzeyinde; ortaokul mezunu olan babaların çocukları ve lise mezunu olan babaların çocukları arasında lise mezunu olan babaların çocukları ($U=635.000;p=.000$) lehine $p<.05$ düzeyinde; ortaokul mezunu olan babaların çocukları ve üniversite ve üstü öğrenim durumuna sahip olan babaların çocukları arasında üniversite ve üstü öğrenim durumuna sahip olan babaların çocukları ($U=171.500;p=.000$) lehine $p<.05$ düzeyinde; lise mezunu olan babaların çocukları ve üniversite ve üstü mezunu olan babaların çocukları arasında üniversite ve üstü mezunu olan babaların çocukları ($U=1117.000;p=.001$) lehine $p<.05$ düzeyinde bulunmuştur. Diğer gruplar arasında ise anlamlı farklılık bulunamamıştır ($p>.05$).

Tablo 7. MİHÖ-uygulama formu alt ölçek puanlarının sosyo-ekonomik düzeye göre farklılaşım farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları

MİHO- Uygulama Formu	Sosyo-ekonomik Düzy	N	Sıra Ort.	X ²	Sd	p
Matematik	Alt	73	64.69	62.474	2	.000*
	Orta	69	104.14			
	Üst	62	145.19			
Fen	Alt	73	79.85	19.986	2	.000*
	Orta	69	106.89			
	Üst	62	124.28			
Ses	Alt	73	73.75	29.925	2	.000*
	Orta	69	112.64			
	Üst	62	125.06			
Çizgi	Alt	73	95.90	6.562	2	.038*
	Orta	69	106.33			
	Üst	62	106.02			
Labirent	Alt	73	91.33	7.385	2	.025*
	Orta	69	101.10			
	Üst	62	117.21			
Uygulama Toplam Puan	Alt	73	63.89	61.517	2	.000*
	Orta	69	106.49			
	Üst	62	143.52			

Tablo 7'ye göre, matematik becerileri ($x^2=62.474;p<.05$), fen becerileri ($x^2=19.986;p<.05$), ses çalışmaları ($x^2=29.925;p<.05$), çizgi çalışmaları ($x^2=6.562;p<.05$), labirent çalışmaları ($x^2=7.385;p<.05$) ve uygulama formu ($x^2=61.517;p<.05$) toplam puan ortalamalarının sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır.

Bu işlemin ardından farklılığın hangi gruplar arasında gerçekleştiğini belirlemek üzere Mann Whitney-U Testi uygulanmış ve elde edilen bulgular şu şekilde sunulmuştur. Matematik becerileri alt ölçek puanlarında söz konusu farklılık alt sosyo-ekonomik seviyedeki çocuklar ve orta sosyo-ekonomik seviyedeki çocuklar arasında orta sosyo-ekonomik seviyedeki çocuklar ($U=1449.500;p=.000$) lehine $p<.05$ düzeyinde; alt sosyo-ekonomik seviyedeki çocuklar ve üst sosyo-ekonomik seviyedeki çocuklar arasında üst sosyo-ekonomik seviyedeki çocuklar ($U=572.000;p=.000$) lehine $p<.05$ düzeyinde; orta sosyo-ekonomik seviyedeki çocuklar ve üst sosyo-ekonomik seviyedeki çocuklar arasında üst sosyo-ekonomik seviyedeki çocuklar ($U=1065.000;p=.000$) lehine $p<.05$ düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir.

Fen becerileri alt ölçek puanlarında söz konusu farklılık alt sosyo-ekonomik seviyedeki çocuklar ve orta sosyo-ekonomik seviyedeki çocuklar arasında orta sosyo-ekonomik seviyedeki çocuklar ($U=1820.500;p=.004$) lehine $p<.05$ düzeyinde; alt sosyo-ekonomik seviyedeki çocuklar ve üst sosyo-ekonomik seviyedeki çocuklar arasında üst sosyo-ekonomik seviyedeki çocuklar ($U=1183.500;p=.000$) lehine $p<.05$ düzeyinde bulunmuştur. Diğer gruplar arasında ise anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p>.05$).

Ses çalışmaları alt ölçek puanlarında söz konusu farklılık alt sosyo-ekonomik seviyedeki çocuklar ve orta sosyo-ekonomik seviyedeki çocuklar arasında orta sosyo-ekonomik seviyedeki çocuklar ($U=1582.000;p=.000$) lehine $p<.05$ düzeyinde; alt sosyo-ekonomik seviyedeki çocuklar ve üst sosyo-ekonomik seviyedeki çocuklar arasında üst sosyo-ekonomik seviyedeki çocuklar ($U=1101.000;p=.000$) lehine $p<.05$ düzeyinde bulunmuştur. Diğer gruplar arasında ise anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p>.05$).

Çizgi çalışmaları alt ölçek puanlarında söz konusu farklılık alt sosyo-ekonomik seviyedeki çocuklar ve orta sosyo-ekonomik seviyedeki çocuklar arasında orta sosyo-ekonomik seviyedeki çocuklar ($U=2261.000;p=.013$) lehine $p<.05$ düzeyinde; alt sosyo-ekonomik seviyedeki çocuklar ve üst sosyo-ekonomik seviyedeki çocuklar arasında üst sosyo-ekonomik seviyedeki çocuklar ($U=2038.500;p=.015$) lehine $p<.05$ düzeyinde bulunmuştur. Diğer gruplar arasında ise anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p>.05$).

Labirent çalışmaları alt ölçek puanlarında söz konusu farklılık alt sosyo-ekonomik seviyedeki çocuklar ve üst sosyo-ekonomik seviyedeki çocuklar arasında üst sosyo-ekonomik seviyedeki çocuklar ($U=1693.500;p=.007$) lehine $p<.05$ düzeyinde bulunmuştur. Diğer gruplar arasında ise anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p>.05$).

Uygulama form toplam puanlarında söz konusu farklılık alt sosyo-ekonomik seviyedeki çocuklar ve orta sosyo-ekonomik seviyedeki çocuklar arasında orta sosyo-ekonomik seviyedeki çocuklar ($U=1373.000;p=.000$) lehine $p<.05$ düzeyinde; alt sosyo-ekonomik seviyedeki çocuklar ve üst sosyo-ekonomik

seviyedeki çocuklar arasında üst sosyo-ekonomik seviyedeki çocuklar ($U=590.000;p=.000$) lehine $p<.05$ düzeyinde; orta sosyo-ekonomik seviyedeki çocuklar ve üst sosyo-ekonomik seviyedeki çocuklar arasında üst sosyo-ekonomik seviyedeki çocuklar ($U=1268.500;p=.000$) lehine $p<.05$ düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir.

Tablo 8. MİHÖ-gelişim formu alt ölçek puanlarının sosyo-ekonomik düzeye göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları

MİHO-Gelişim Formu	Sosyo-ekonomik Düzey	N	Sıra Ort.	X ²	Sd	p
Zihin-dil Gelişimi	Alt	73	69.62	35.902	2	.000*
	Orta	69	117.66			
	Üst	62	124.34			
Sosyo-Duygusal Gelişim	Alt	73	68.82	37.798	2	.000*
	Orta	69	117.32			
	Üst	62	125.66			
Fiziksel Gelişim	Alt	73	78.15	23.941	2	.000*
	Orta	69	107.57			
	Üst	62	125.52			
Özbakım Becerileri	Alt	73	80.67	18.132	2	.000*
	Orta	69	108.09			
	Üst	62	121.98			
Gelişim Toplam Puan	Alt	73	67.02	41.837	2	.000*
	Orta	69	117.99			
	Üst	62	127.03			

Tablo 8'de, zihin-dil gelişimi ($\chi^2=35.902;p<.05$), sosyo-duygusal gelişim ($\chi^2=37.798;p<.05$), fiziksel gelişim ($\chi^2=23.941;p<.05$), özbakım becerileri ($\chi^2=6.562;p<.05$) ve gelişim formu ($\chi^2=41.837;p<.05$) toplam puan ortalamalarının sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır.

Bu işlemin ardından farklılığın hangi gruplar arasında gerçekleştiğini belirlemek üzere Mann Whitney-U Testi uygulanmış ve elde edilen bulgular şu şekilde sunulmuştur. Zihin-dil gelişimi alt ölçek puanlarında söz konusu farklılık alt sosyo-ekonomik seviyedeki çocuklar ve orta sosyo-ekonomik seviyedeki çocuklar arasında orta sosyo-ekonomik seviyedeki çocuklar ($U=1316.500;p=.000$) lehine $p<.05$ düzeyinde; alt sosyo-ekonomik seviyedeki çocuklar ve üst sosyo-ekonomik seviyedeki çocuklar arasında üst sosyo-ekonomik seviyedeki çocuklar ($U=1065.000;p=.000$) lehine $p<.05$ düzeyinde bulunmuştur. Diğer gruplar arasında ise anlamlı farklılık bulunamamıştır ($p>.05$).

Sosyo-duygusal gelişim alt ölçek puanlarında söz konusu farklılık alt sosyo-ekonomik seviyedeki çocuklar ve orta sosyo-ekonomik seviyedeki çocuklar arasında orta sosyo-ekonomik seviyedeki çocuklar ($U=1346.500;p=.000$) lehine $p<.05$ düzeyinde; alt sosyo-ekonomik seviyedeki çocuklar ve üst sosyo-ekonomik seviyedeki çocuklar arasında üst sosyo-ekonomik seviyedeki çocuklar ($U=976.500;p=.000$) lehine $p<.05$ düzeyinde bulunmuştur. Diğer gruplar arasında ise anlamlı farklılık bulunamamıştır ($p>.05$).

Fiziksel gelişim alt ölçek puanlarında söz konusu farklılık alt sosyo-ekonomik seviyedeki çocuklar ve orta sosyo-ekonomik seviyedeki çocuklar arasında orta sosyo-ekonomik seviyedeki çocuklar ($U=1792.500;p=.002$) lehine $p<.05$ düzeyinde; alt sosyo-ekonomik seviyedeki çocuklar ve üst sosyo-ekonomik seviyedeki çocuklar arasında üst sosyo-ekonomik seviyedeki çocuklar ($U=1211.500;p=.000$) lehine $p<.05$ düzeyinde bulunmuştur. Diğer gruplar arasında ise anlamlı farklılık bulunamamıştır ($p>.05$).

Özbakım becerileri alt ölçek puanlarında söz konusu farklılık alt sosyo-ekonomik seviyedeki çocuklar ve orta sosyo-ekonomik seviyedeki çocuklar arasında orta sosyo-ekonomik seviyedeki çocuklar ($U=1832.500;p=.005$) lehine $p<.05$ düzeyinde; alt sosyo-ekonomik seviyedeki çocuklar ve üst sosyo-ekonomik seviyedeki çocuklar arasında üst sosyo-ekonomik seviyedeki çocuklar ($U=1355.500;p=.000$) lehine $p<.05$ düzeyinde bulunmuştur. Diğer gruplar arasında ise anlamlı farklılık bulunamamıştır ($p>.05$).

Gelişim form toplam puanlarında söz konusu farklılık alt sosyo-ekonomik seviyedeki çocuklar ve orta sosyo-ekonomik seviyedeki çocuklar arasında orta sosyo-ekonomik seviyedeki çocuklar ($U=1241.500;p=.000$) lehine $p<.05$ düzeyinde; alt sosyo-ekonomik seviyedeki çocuklar ve üst sosyo-ekonomik seviyedeki çocuklar arasında üst sosyo-ekonomik seviyedeki çocuklar ($U=950.000;p=.000$) lehine $p<.05$ düzeyinde bulunmuştur. Diğer gruplar arasında ise anlamlı farklılık bulunamamıştır ($p>.05$).

Tablo 9. MİHÖ-uygulama formu alt ölçek puanlarının kardeş sayısına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları

MİHO- Uygulama Formu	Kardeş Sayısı	N	Sıra Ort.	X ²	Sd	p
Matematik	Tek çocuk	45	106.38	2.196	4	.700
	Bir kardeş	75	100.92			
	İki kardeş	57	102.59			
	Üç kardeş	18	111.33			
	Dört ve üzeri	9	78.06			
Fen	Tek çocuk	45	106.72	1.205	4	.877
	Bir kardeş	75	105.61			
	İki kardeş	57	98.70			
	Üç kardeş	18	96.69			
	Dört ve üzeri	9	91.17			
Ses	Tek çocuk	45	98.98	6.040	4	.196
	Bir kardeş	75	106.97			
	İki kardeş	57	101.44			
	Üç kardeş	18	116.11			
	Dört ve üzeri	9	62.33			
Çizgi	Tek çocuk	45	105.83	2.213	4	.697
	Bir kardeş	75	102.66			
	İki kardeş	57	99.87			
	Üç kardeş	18	105.83			
	Dört ve üzeri	9	94.50			
Labirent	Tek çocuk	45	81.44	10.040	4	.040*
	Bir kardeş	75	112.67			
	İki kardeş	57	103.40			
	Üç kardeş	18	114.11			
	Dört ve üzeri	9	94.11			
Uygulama Toplam Puan	Tek çocuk	45	105.61	3.098	4	.542
	Bir kardeş	75	101.95			
	İki kardeş	57	101.14			
	Üç kardeş	18	115.47			
	Dört ve üzeri	9	74.22			

Tablo 9'a bakıldığında; matematik becerileri, fen becerileri, ses çalışmaları, çizgi çalışmaları ve uygulama formu toplam puan ortalamalarının kardeş sayısı değişkenine göre sıra ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır ($p > .05$). Buna ek olarak labirent çalışmaları ($x^2 = 10.04; p < .05$) alt ölçek puanlarının kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır.

Bu işlemin ardından farklılığın hangi gruplar arasında gerçekleştiğini belirlemek üzere Mann Whitney-U Testi uygulanmış ve elde edilen bulgular şu şekilde sunulmuştur. Labirent çalışmalarında gruplar arasındaki farklılık tek çocuk olanlar ve bir kardeş olanlar arasında bir kardeş olanlar ($U = 1177.500; p = .003$) lehine $p < .05$ düzeyinde; tek çocuk olanlar ve iki kardeş olanlar arasında iki kardeş olanlar ($U = 1004.500; p = .046$) lehine $p < .05$ düzeyinde; tek çocuk olanlar ve üç kardeş olanlar arasında üç kardeş olanlar ($U = 279.500; p = .041$) lehine $p < .05$ düzeyinde bulunmuştur. Diğer gruplar arasında ise anlamlı farklılık bulunamamıştır ($p > .05$).

Tablo 10. MİHÖ-gelişim formu alt ölçek puanlarının kardeş sayısına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları

MİHO- Gelişim Formu	Kardeş Sayısı	N	Sıra Ort.	X ²	Sd	p
Zihin-dil Gelişimi	Tek çocuk	45	113.27	3.614	4	.461
	Bir kardeş	75	103.87			
	İki kardeş	57	91.61			
	Üç kardeş	18	106.31			
	Dört ve üzeri	9	98.67			
Sosyo-duygusal Gelişim	Tek çocuk	45	110.81	4.111	4	.391
	Bir kardeş	75	106.58			
	İki kardeş	57	91.18			

Fiziksel Gelişim	Üç kardeş	18	94.31	3.908	4	.419
	Dört ve üzeri	9	115.00			
	Tek çocuk	45	106.11			
	Bir kardeş	75	100.38			
Öz bakım Becerileri	İki kardeş	57	100.73	4.617	4	.329
	Üç kardeş	18	91.67			
	Dört ve üzeri	9	135.00			
	Tek çocuk	45	105.84			
Gelişim Toplam Puan	Bir kardeş	75	96.25	2.701	4	.609
	İki kardeş	57	103.55			
	Üç kardeş	18	98.83			
	Dört ve üzeri	9	138.50			
	Tek çocuk	45	110.91			
	Bir kardeş	75	105.24			
	İki kardeş	57	92.58			
	Üç kardeş	18	102.69			
	Dört ve üzeri	9	100.06			

Tablo 10'a göre MİHÖ gelişim formu bütün alt ölçek puanları ve gelişim formu toplam puan ortalamalarının kardeş sayısına göre anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur ($p > .05$).

Tablo 11. MİHÖ-uygulama formu alt ölçek puanlarının okul öncesi eğitime devam süresine göre farklılaşım farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları

MİHO-Uygulama Formu	Okul Öncesi Eğitime Devam Süresi	N	Sıra Ort.	X ²	Sd	p
Matematik	Bir yıl	130	89.19	21.730	2	.000*
	İki yıl	64	120.82			
	Üç yıl	10	158.30			
Fen	Bir yıl	130	97.95	2.542	2	.281
	İki yıl	64	108.85			
	Üç yıl	10	120.95			
Ses	Bir yıl	130	98.70	4.830	2	.089
	İki yıl	64	104.39			
	Üç yıl	10	139.75			
Çizgi	Bir yıl	130	99.21	8.047	2	.018*
	İki yıl	64	110.44			
	Üç yıl	10	94.50			
Labirent	Bir yıl	130	98.83	1.787	2	.409
	İki yıl	64	107.77			
	Üç yıl	10	116.50			
Uygulama Toplam Puan	Bir yıl	130	89.92	19.598	2	.000*
	İki yıl	64	119.68			
	Üç yıl	10	156.15			

Tablo 11'de fen becerileri, ses çalışmaları, labirent çalışmaları toplam puan ortalamalarının okul öncesi eğitime devam süresine göre sıra ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır ($p > .05$). Buna ek olarak matematik becerileri ($\chi^2=21.730; p < .05$), çizgi çalışmaları ($\chi^2=8.047; p < .05$) ve uygulama formu ($\chi^2=19.598; p < .05$) toplam puanlarının okul öncesi eğitime devam süresi değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır.

Bu işlemin ardından farklılığın hangi gruplar arasında gerçekleştiğini belirlemek üzere Mann Whitney-U Testi uygulanmış ve elde edilen bulgular şu şekilde sunulmuştur. Matematik becerileri alt ölçek puanlarında söz konusu farklılığın bir yıl okul öncesi eğitime devam eden çocuklar ve iki yıl okul öncesi eğitime devam eden çocuklar arasında iki yıl okul öncesi eğitime devam eden çocuklar ($U=2858.000; p=.000$) lehine $p < .05$ düzeyinde; bir yıl okul öncesi eğitime devam eden çocuklar ve üç yıl okul öncesi eğitime devam eden çocuklar arasında ve üç yıl okul öncesi eğitime devam eden çocuklar ($U=221.500; p=.001$) lehine $p < .05$ düzeyinde; iki yıl okul öncesi eğitime devam eden çocuklar ve üç yıl okul öncesi eğitime devam eden çocuklar arasında üç yıl okul öncesi eğitime devam eden çocuklar ($U=190.500; p=.040$) lehine $p < .05$ düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir.

Çizgi çalışmaları alt ölçek puanlarında söz konusu farklılık bir yıl okul öncesi eğitime devam eden çocuklar ve iki yıl okul öncesi eğitime devam eden çocuklar arasında iki yıl okul öncesi eğitime devam

eden çocuklar ($U=3702.000;p=.009$) lehine $p<.05$ düzeyinde bulunmuştur. Diğer gruplar arasında ise anlamlı farklılık bulunamamıştır ($p>.05$).

Uygulama formu toplam puanlarında ise söz konusu farklılık bir yıl okul öncesi eğitime devam eden çocuklar ve iki yıl okul öncesi eğitime devam eden çocuklar arasında iki yıl okul öncesi eğitime devam eden çocuklar ($U=2937.000;p=.001$) lehine $p<.05$ düzeyinde; bir yıl okul öncesi eğitime devam eden çocuklar ve üç yıl okul öncesi eğitime devam eden çocuklar arasında üç yıl okul öncesi eğitime devam eden çocuklar ($U=237.000;p=.001$) lehine $p<.05$ düzeyinde bulunmuştur. Diğer gruplar arasında ise anlamlı farklılık bulunamamıştır ($p>.05$).

Tablo 12. MİHÖ-gelişim formu alt ölçek puanlarının okul öncesi eğitime devam süresine göre farklılaşım farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları

MİHÖ-Gelişim Formu	Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Süresi	N	Sıra Ort.	X ²	Sd	p
Zihin-dil Gelişimi	Bir yıl	130	94.70	9.525	2	.009*
	İki yıl	64	111.34			
	Üç yıl	10	147.30			
Sosyo-duygusal Gelişim	Bir yıl	130	96.70	11.690	2	.003*
	İki yıl	64	104.94			
	Üç yıl	10	162.35			
Fiziksel Gelişim	Bir yıl	130	94.37	13.005	2	.001*
	İki yıl	64	110.50			
	Üç yıl	10	156.95			
Öz bakım Becerileri	Bir yıl	130	95.43	7.494	2	.024*
	İki yıl	64	111.04			
	Üç yıl	10	139.70			
Gelişim Toplam Puan	Bir yıl	130	94.37	13.244	2	.001*
	İki yıl	64	109.90			
	Üç yıl	10	160.85			

Tablo 12’de zihin-dil gelişimi ($\chi^2=9.525;p<.05$), sosyo-duygusal gelişim ($\chi^2=11.69;p<.05$), fiziksel gelişim ($\chi^2=13.005;p<.05$), öz bakım becerileri ($\chi^2=7.494;p<.05$) ve gelişim formu ($\chi^2=13.244;p<.05$) toplam puan ortalamalarının okul öncesi eğitime devam süresi değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır.

Bu işlemin ardından farklılığın hangi gruplar arasında gerçekleştiğini belirlemek üzere Mann Whitney-U Testi uygulanmış ve elde edilen bulgular şu şekilde sunulmuştur. Zihin-dil gelişimi alt ölçek puanlarında söz konusu farklılık bir yıl okul öncesi eğitime devam eden çocuklar ve üç yıl okul öncesi eğitime devam eden çocuklar arasında üç yıl okul öncesi eğitime devam eden çocuklar ($U=317.000;p=.007$) lehine $p<.05$ düzeyinde bulunmuştur. Diğer gruplar arasında ise anlamlı farklılık bulunamamıştır ($p>.05$).

Sosyo-duygusal gelişim alt ölçek puanlarında söz konusu farklılık bir yıl okul öncesi eğitime devam eden çocuklar ve üç yıl okul öncesi eğitime devam eden çocuklar arasında üç yıl okul öncesi eğitime devam eden çocuklar ($U=228.000;p=.001$) lehine $p<.05$ düzeyinde; iki yıl okul öncesi eğitime devam eden çocuklar ve üç yıl okul öncesi eğitime devam eden çocuklar arasında üç yıl okul öncesi eğitime devam eden çocuklar ($U=143.500;p=.005$) lehine $p<.05$ düzeyinde bulunmuştur. Diğer gruplar arasında ise anlamlı farklılık bulunamamıştır ($p>.05$).

Fiziksel gelişim alt ölçek puanlarında söz konusu farklılık bir yıl okul öncesi eğitime devam eden çocuklar ve üç yıl okul öncesi eğitime devam eden çocuklar arasında üç yıl okul öncesi eğitime devam eden çocuklar ($U=256.000;p=.001$) lehine $p<.05$ düzeyinde; iki yıl okul öncesi eğitime devam eden çocuklar ve üç yıl okul öncesi eğitime devam eden çocuklar arasında üç yıl okul öncesi eğitime devam eden çocuklar ($U=169.500;p=.010$) lehine $p<.05$ düzeyinde bulunmuştur. Diğer gruplar arasında ise anlamlı farklılık bulunamamıştır ($p>.05$).

Öz bakım becerileri alt ölçek puanlarında söz konusu farklılık bir yıl okul öncesi eğitime devam eden çocuklar ve üç yıl okul öncesi eğitime devam eden çocuklar arasında üç yıl okul öncesi eğitime devam eden çocuklar ($U=355.500;p=.016$) lehine $p<.05$ düzeyinde bulunmuştur. Diğer gruplar arasında ise anlamlı farklılık bulunamamıştır ($p>.05$).

Gelişim form toplam puanlarında söz konusu farklılık bir yıl okul öncesi eğitime devam eden çocuklar ve üç yıl okul öncesi eğitime devam eden çocuklar arasında üç yıl okul öncesi eğitime devam eden çocuklar ($U=226.500;p=.001$) lehine $p<.05$ düzeyinde; iki yıl okul öncesi eğitime devam eden çocuklar ve

üç yıl okul öncesi eğitime devam eden çocuklar arasında üç yıl okul öncesi eğitime devam eden çocuklar ($U=160.000; p=.011$) lehine $p<.05$ düzeyinde bulunmuştur. Diğer gruplar arasında ise anlamlı farklılık bulunamamıştır ($p>.05$).

Tablo 13. Sosyal problem çözme becerileri puanlarının cinsiyet göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Mann Whitney-U testi sonuçları

Cinsiyet	N	Sıra Ort.	SıraTop.	U	z	p
Kız	104	111.03	11547.50	4312.500	-2.156	.031*
Erkek	100	93.63	9362.50			

Tablo 13'de grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ($z=-2.156; p<.05$). Bu farklılığın kız çocuklarının lehine olduğu saptanmıştır.

Tablo 14. Sosyal problem çözme becerileri puanlarının anne ve baba öğrenim durumu, sosyo-ekonomik düzey, kardeş sayısı ve okul öncesi eğitim kurumuna devam süresi değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları

Anne Öğrenim Durumu	N	Sıra Ort.	X ²	Sd	p
İlkokul	63	104.13	.165	3	.983
Ortaokul	29	99.34			
Lise	73	101.74			
Üniversite ve üstü	39	103.64			
Baba Öğrenim Durumu	N	Sıra Ort.	X ²	Sd	p
İlkokul	51	91.91	3.609	3	.307
Ortaokul	31	95.47			
Lise	76	108.26			
Üniversite ve üstü	46	109.46			
Sosyo-ekonomik Düzey	N	Sıra Ort.	X ²	Sd	p
Alt	73	91.08	5.337	2	.069
Orta	69	104.40			
Üst	62	113.84			
Kardeş Sayısı	N	Sıra Ort.	X ²	Sd	p
Tek çocuk	45	82.52	9.228	4	.056
Bir kardeş	75	106.94			
İki kardeş	57	105.85			
Üç kardeş	18	126.39			
Dört ve üzeri	9	96.39			
Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Süresi	N	Sıra Ort.	X ²	Sd	p
Bir yıl	130	100.04	4.480	2	.106
İki yıl	64	101.64			
Üç yıl	10	140.00			

Tablo 14'e göre Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği puan ortalamalarının anne-baba öğrenim durumu, sosyo-ekonomik düzey, kardeş sayısı ve okul öncesi eğitim kurumuna devam süresi değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p>.05$).

SONUÇ ve TARTIŞMA

60-72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerileri ile ilkokula hazır bulunuşluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada, Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği ile MİHÖ-Uygulama ve Gelişim Formu alt ölçek puanları ve toplam puanları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki saptanmıştır. Ancak, çizgi çalışmaları alt ölçek puanları ile sosyal problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bu ilişki sonucunda, sosyal problem çözme becerilerinin artışıyla çocuğun ilkokula hazır bulunuşluk düzeyini arttıracakı söylenebilir. Çünkü sosyal problem çözme becerileri çocuğun sosyal çevrede karşılaştığı problemlere dikkat çekerek, bu problemlere çözüm üretmesini ve sosyal uyumu hedeflemektedir (Kayılı, 2015). Aynı zamanda çocuğun bilinçli, akılcı düşünmesini de desteklemektedir (D'Zurilla vd., 2004). Sosyal problem çözme becerileri bu yönüyle ilkokula hazır bulunuşluk için çeşitli gelişim alanlarını desteklediği (Çataloluk, 1994) ve aynı zamanda okula uyum sağlayan, sosyal problem davranışlarına sahip olmayan bireyler yetiştirilmesinde de rol alarak ilkokula hazır bulunuşlukla pozitif yönde ilişkisine dikkat çektiği söylenebilir.

Araştırmanın cinsiyet değişkenine yönelik bulguları incelendiğinde; MİHÖ Gelişim Formu alt ölçeklerinden öz bakım becerileri alt ölçeği puanları ve gelişim form toplam puanları kız çocuklarının erkek çocuklara oranla daha yüksek bulunmuştur. Ancak, zihin-dil gelişimi, sosyo-duygusal gelişim, fiziksel gelişim alt ölçek puanları, matematik becerileri, fen becerileri, ses çalışmaları, çizgi çalışmaları, labirent çalışmaları ve uygulama formu toplam puanlarının cinsiyet göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Kız çocuklarının öz bakım becerilerinin erkek çocuklara oranla yüksek bulunması ise, toplumda kız çocuklarına verilen rollerden kaynaklandığı düşünülebilir. Alan yazın tarandığında ise farklı sonuçlara ulaşan çalışmalara rastlanmıştır. Bu çalışmaların bazılarında kız çocuklarının ilkökula hazır bulunuşluk düzeylerinin erkeklerden yüksek bulunduğu sonucuna varılmıştır (Hartman, Winsler ve Manfra, 2017; Özgünlü, 2017; Polat ve Akşin, 2015; Polat ve Atış Akyol, 2016). Polat Unutkan 'nın (2006a) yapmış olduğu benzer bir çalışmada ise, kız çocuklarının gelişimsel açıdan ince motor becerilerinde daha iyi oldukları sonucuna varmıştır. Bu çalışmalar araştırmanın kız çocuklarının öz bakım becerilerinin erkeklere göre daha yüksek olduğu sonucunu destekler niteliktedir. Fakat öz bakım becerilerinin cinsiyet açısından incelendiği diğer çalışmalara bakıldığında ise öz bakım becerileri ile ilkökul hazır bulunuşluk arasında anlamlı farklılık bulunmadığı görülmüştür (Demirtaş, 2001; Demiriz ve Dinçer, 2001; Dinçer, Demiriz ve Ergül, 2017).

Araştırmanın anne öğrenim durumu değişkenine ait bulguları incelendiğinde; MİHÖ Uygulama Formu alt ölçek puanlarına bakıldığında çocukların matematik becerileri, fen becerileri, ses çalışmaları alt ölçek puanları ve uygulama formu toplam puan ortalamalarının anne öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği, Gelişim Formu tüm alt boyutlarında da yine toplam puan ortalamalarının anne öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır. Söz konusu bu farklılıkların anne öğrenim durumu daha yüksek olan grupların lehine olduğu görülmüştür. Adagideli (2018), Mercan Uzun ve Alat (2017) ve Keleş Ertürk (2017) de yapmış oldukları benzer çalışmalarda anne öğrenim düzeyi artışının çocukların ilkökula hazır bulunuşluk düzeylerini arttırdığı sonucuna varmışlardır. Ayrıca, Nelson vd. (2016) anne-babaları üniversite mezunu olmayan çocukların, ilkökula hazır olma açısından risk grubunda olduklarını dile getirerek, aile eğitim düzeyinin çocukların ilkökula hazır bulunuşluk düzeyi üzerinde önemli bir etkisinin olduğunu vurgulamışlardır. Araştırma sonucu ve bu çalışmalar göz önünde bulundurulduğunda, anne öğrenim düzeyinin artmasıyla, annenin çocuğunun gelişimine dair farkındalığının artmış olabileceği söylenebilir.

Araştırmanın baba öğrenim durumu değişkenine yönelik bulguları incelendiğinde; MİHÖ Uygulama ve Gelişim Form toplam puan ortalamalarının ve bütün alt ölçek puanlarının baba öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır. Söz konusu olan bu farklılığın ise baba öğrenim düzeyi daha yüksek olan grupların lehine olduğu görülmüştür. Alan yazın tarandığında ulaşılan araştırmalar çalışmanın sonucunu destekler niteliktedir (Vatansever Bayraktar ve Kendirci, 2018; Holliday vd., 2014; Koşan, 2015). Magdalena (2014) de benzer bir çalışmada, ailenin nitelikleri, ebeveynlik stili, ebeveyn katılımı ve bu özelliklerle çocuğun akademik başarısı arasındaki ilişkiyi incelemiş, çalışma sonunda anne-babaya ait durumların çocuğun okula başlama sürecinde ve akademik başarısında etkili olduğu görülmüştür. Tüm çalışmalar dikkatle incelendiğinde ise baba öğrenim düzeyinin artmasının babanın, çocuğunun ilkökula hazır bulunuşluğuna dair farkındalığını geliştirmiş olabileceği düşünülebilir.

Araştırmanın sosyo-ekonomik düzey değişkenine yönelik bulguları incelendiğinde; MİHÖ Uygulama ve Gelişim Form toplam puan ortalamalarının ve bütün alt ölçek puanlarının sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre yüksek gelir grubundakilerin lehine anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır. Alan yazın tarandığında ise yapılan birçok çalışmada sosyo-ekonomik düzeyin çocuğun okula hazır bulunuşluğunda etkili olduğu, sosyo-ekonomik seviyesi yüksek olan ailelerin çocuklarının ilkökula hazır bulunuşluk düzeylerinin sosyo-ekonomik seviyesi düşük olan ailelerin çocuklarının ilkökula hazır bulunuşluk düzeylerinden daha yüksek olduğu saptanmıştır (Janus ve Duku, 2007; Kelly, 2010; Polat Unutkan, 2007; Polat ve Dilli, 2015; Thornburg vd., 2009; Üstün, Akman ve Uyanık, 2000). Ayrıca, Pagani vd. (2006) yaptıkları çalışma sonucunda sosyo-ekonomik düzeyi düşük ailelerden gelen çocukların okula başladıklarından itibaren diğer çocuklara göre düşük performans gösterdikleri sonucu ile sosyo-ekonomik düzeyin çocuğun okula hazır bulunuşluğuna etkisini vurgulamaktadırlar. Samms-Vaughan vd. (2004), yaptıkları benzer bir çalışmada alt sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin çocuklarına zengin uyaranlı bir çevre oluşturmakta yetersiz kaldığını ve bu durumun çocukların okula hazır bulunuşluk düzeylerini olumsuz etkilediğini saptamışlardır. Tüm bu araştırmalar çalışmanın sonucunu destekler niteliktedir. Ayrıca sosyo-ekonomik düzeyi iyi olan ailelerin çocuğun eğitimi için sunduğu imkanların bu sonucu desteklediği söylenebilir.

Araştırmanın kardeş sayısı değişkenine ilişkin bulguları incelendiğinde; MİHÖ Uygulama Formu labirent alt ölçek puanlarının kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği, diğer boyutlarda ise anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır. Labirent alt ölçeğindeki farklılık ise; tek çocuk-bir kardeş arasında bir kardeş lehine; tek çocuk-iki kardeş arasında iki kardeş lehine; tek çocuk-üç kardeş arasında ise, üç kardeş lehine olduğu tespit edilmiştir. Alan yazın tarandığında ise araştırmanın genel sonucuyla aynı sonuçlara ulaşan çalışmalara rastlanmıştır (Dinçer, Demiriz ve Ergül, 2017; Erkan ve Kırca, 2010). Bu durum, farklı çalışma grubundan farklı sonuçların elde edilebileceğinden kaynaklanabileceği gibi, çalışma grubunda yer alan çocukların kardeş ilişkilerinin niteliğinden de kaynaklı olabilir.

MİHÖ Uygulama Formu matematik becerileri, çizgi çalışmaları, toplam puanlarının ve Gelişim formu tüm alt ölçek ve toplam puanlarının okul öncesi eğitime devam süresine göre anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır. Söz konusu olan bu farklılığın ise okul öncesi eğitime devam süresi fazla olan grupların lehine olduğu görülmüştür. Alan yazın tarandığında, ulaşılan çalışmalarda daha çok okul öncesi eğitim alma ya da almama değişkenine ilişkin çalışmalara yer verildiği görülmüştür. Okul öncesi eğitime devam süresi ile ilkökula hazır bulunuşluğu inceleyen çalışmalarda ise okul öncesi eğitime devam süresinin ilkökula hazır bulunuşluğu olumlu yönde etkilediği görülmüştür (Cinkılıç, 2009; Uyanık Balat, 2003). Araştırma sonucu ve bu çalışmalar dikkate alındığında, okul öncesi eğitim alma veya okul öncesi eğitime devam süresinin çocukların ilkökula hazır bulunuşluklarını arttırdığı söylenebilir. Bu durumun okul öncesi eğitimin çocukları ilkökula hazırlamak için onların bütünsel gelişimlerini desteklemesinden kaynaklı olabileceği söylenebilir.

Sosyal problem çözme becerilerinin cinsiyet değişkenine yönelik bulguları incelendiğinde; grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur. Bu farklılığın kız çocuklarının lehine olduğu saptanmıştır. Alan yazın tarandığında çalışma sonucu ile benzer sonuca ulaşan çalışmalara rastlanmıştır (Eisenberg ve Fabes, 2006; Güven, Sezer ve Yılmaz, 2015; Walker, Irving ve Berthelsen, 2002). Yukarıda ifade edilen araştırma sonuçlarının aksine, alan yazında çalışma sonucundan farklı olarak cinsiyet değişkeni ile sosyal problem çözme becerileri arasında anlamlı farklılığın olmadığı çalışmalara da rastlanmıştır (Drugli, 2006; Erwin vd., 2004; Green vd., 2008; Kayılı, 2018; Yılmaz, Ural ve Güven, 2018). Bütün bu çalışmalar beraber değerlendirildiğinde yapılan araştırmalarda cinsiyetin sosyal problem çözme becerilerinde farklılık yaratmaması; eğitim verilirken çocuklara sunulan eşit imkân ve tutumlardan kaynaklanabileceğini gibi cinsiyetin sosyal problem çözme becerilerine etkisinin çalışma grubunun özelliklerine göre de değişebileceğinden kaynaklı olabileceği söylenebilir.

Sosyal problem çözme becerilerinin anne ve baba öğrenim durumu, sosyo-ekonomik düzey, kardeş sayısı ve okul öncesi eğitime devam süresi değişkenlerine yönelik bulguları incelendiğinde; Sosyal Problem Çözme Becerileri Ölçeği puan ortalamalarının bu değişkenlere göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Alan yazın tarandığında anne öğrenim durumu ve sosyo-ekonomik düzey değişkenlerine ilişkin çalışma sonucu ile benzer çalışmalara rastlanmıştır (Bozkurt Yükçü ve Demircioğlu 2017; Karakuş, 2017). Bozkurt Yükçü ve Demircioğlu (2017) ile Yılmaz ve Tepeli (2013) de çalışmalarında baba öğrenim durumu değişkenine göre sosyal problem çözme becerilerinin anlamlı farklılık göstermediğini bulmuşlardır. Alan yazında çalışmanın kardeş sayısı değişkenine yönelik benzer çalışmalara da rastlanmıştır (Bozkurt Yükçü ve Demircioğlu 2017; Karakuş, 2017; Yılmaz, 2016). Yılmaz (2016) ile Kaytez ve Kadan (2016) ise çalışmalarında sosyal problem çözme becerileri okul öncesi eğitime devam süresi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediğini saptamışlardır. Bütün bu çalışmalar araştırma sonucunu destekler niteliktedir. Araştırma sonucunun çalışma grubunun özelliklerinden kaynaklı olabileceği söylenebilir. Ayrıca okul öncesi eğitimin çocuklara eşit koşullar oluşturularak aynı düzeyde eğitim fırsatı sunması nedeniyle sosyo-ekonomik düzeyin çocukların sosyal problem çözme becerilerinde farklılık yaratmadığı söylenebilir.

Araştırma sonuçlarına bakıldığında; sosyal problem çözme becerileri ile çocukların ilkökula hazır bulunuşluk düzeyleri arasında pozitif yönlü ilişki tespit edilmiştir. Bu nedenle araştırmacılar tarafından çocukların ilkökula hazır bulunuşluk seviyelerini arttıracak sosyal problem çözme becerileri eğitim paketi geliştirilerek, etkiliği araştırılabilir. Ayrıca bu sonuç doğrultusunda öğretmenlerin, çocukların sosyal problem çözme becerilerini geliştirecek etkinlikler düzenleyebilmeleri için, MEB ve Sivil Toplum Kurumları tarafından oluşturulacak eğitim paketleriyle bu konudaki deneyimleri artırılabilir. Araştırmada okul öncesi eğitime devam süresi değişkenine göre çocuğun ilkökula hazır bulunuşluğunun farklılaştığı belirlenmiştir. Bu sonuç doğrultusunda, okul öncesi eğitime devam süresinin çocukların ilkökula hazır bulunuşluğunu arttırması nedeniyle MEB tarafından okul öncesi eğitimin zorunlu hale getirilmesi önerilebilir.

KAYNAKLAR

- Adagideli, F. H. (2018). *Okul öncesi çocuklarının ilkökula hazır bulunuşluklarının yordayıcısı olarak öz-düzenleme becerilerinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Bee, H. ve Boyd, D. (2009). *Çocuk Gelişim Psikolojisi*, (Çev: O. Gündüz). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Berk, L. E. (2013). *Bebekler ve çocuklar, doğum öncesinden orta çocukluğa*. (N. Işıkoğlu Erdoğan, Çev.) Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bozkurt Yükcü, Ş. ve Demircioğlu, H. (2017). Okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal problem çözme becerisinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 1(2), 216-238.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., Bandura, A., & Zimbardo, P. G. (2000). Prosocial foundations of children's academic achievement. *Psychological Science*, 11(4), 302-306.
- Carpenter-Rich, E., Shepherd, E. J. ve Nangle, D. W. (2008). Validation of the SSRS-T, preschool level as a measure of positive social behavior and conduct problems. *Education and Treatment of Children*, 31(2), 183-202.
- Cinkılıç, H. (2009). *Okul öncesi eğitimin ilköğretim 1. Sınıf öğrencilerinin okul olgunluğuna etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Crebert, G., Patrick, C.-J., Cragolini, V., Smith, C., Worsfold, K., & Webb, F. (2011). Problem Solving Skills Toolkit. (Retrieved from the World Wide [http://www.griffith.edu.au/_data/assets/pdf_file/0008/290717/ Problem-solving_skills.pdf](http://www.griffith.edu.au/_data/assets/pdf_file/0008/290717/Problem-solving_skills.pdf). Erişim Tarihi: 23.11.2016
- Çağdaş, A. ve Seçer, Z. (2005). Sosyal Gelişim, R. Arı (Ed.), *Çocuk ve ergende sosyal ve ahlaki gelişim*, Konya: Selçuk Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesini Yaşatma ve Geliştirme Vakfı.
- Çataloluk, C. (1994). *Farklı sosyo-ekonomik ve kültürel ortamlarda yetişen çocukların okul olgunluğu açısından karşılaştırılması (k.m.ç.)*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Demiriz, S. ve Dinçer, Ç. (2001). 5-6 Yaş çocuklarının öz bakım becerilerinin cinsiyet ve okul öncesi eğitim alma durumlarına göre incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, (150), 11-19.
- Demirtaş, K. (2001). *Annelerin değerlendirmesine göre çocukların öz bakım becerileri ile anne tutumları arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Dereli İman, E. (2013). Çocuklar için sosyal problem çözme ölçeğinin 6 yaş grubu için Türkiye uyarlaması ve okul öncesi davranış problemleri ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkiler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 479-498.
- Dereli, E. (2008). *Çocuklarda sosyal problem çözme*, Arı, R. (Ed.). Konya: Tablet Kitabevi.
- Dinçer, Ç., Demiriz, S., Ergül, A., (2017). Okul öncesi dönem çocukları (36–72 ay) için özbakım becerileri ölçeği-öğretmen formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, (45), 59-78.
- Dockett, S., & Perry, B. (2007). *Transitions To School: Perceptions, Expectations and Experiences*, Australia: New South Publishing.
- Drugli, M. B. (2006). *Young children treated because of ODD/ CD: Conduct problems and social competence in day-care and school settings*. Unpublished doctoral dissertation, Norwegian University of Science and Technology, Faculty of Medicine.
- D'zurilla, T. J., Chang, E. C. ve Sanna, L. J. (2003). Self-esteem and social problem solving as predictors of aggression in college students. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 22(4), 424-440.
- D'zurilla, T.J., & Nezu, A.M. (1999). *Problem-solving therapy: A social competence approach to clinic al intervention* (2nd ed.). New York: Springer.
- D'zurilla, T.J., Nezu, A.M., & Maydeu-Olivares, A. (2004). Social problem solving: Theory and Assessment. In E.C. Chang, T.J. D'zurilla, & L.J. Sanna (Eds.), *Social Problem Solving: Theory, research, and training*. Washington, D.C.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A. ve Spinrad, T. (2006). Prosocial development. (Edt. N. Eisenberg), *Handbook of Child Psychology: Social Emotional, and Personality Development* (s. 646–718), 6. Baskı. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Erkan, S. ve Kırca, A. (2010). Okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin ilkökula hazır bulunuşluklarına etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, (38), 94-106.
- Erwin, P. G., Firth, K., & Purves, D. G. (2004). Task characteristics and performance in interpersonal cognitive problem solving. *Journal of Psychology*, 38(2), 185-191.
- Green, V. A., Cillessen, A. H., Recheis, R., Patterson, M. M. ve Hughes, J. M. (2008). Social problem solving and strategy use in young children. *The Journal of Genetic Psychology*, 169(1), 92-112.
- Güler, D. S. (2001). *4–5 ve 6 yaş okul öncesi eğitim programlarının değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Güven, G., Sezer, T. ve Yılmaz, E. (2015). 60-72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerileri ile benlik algıları arasındaki ilişkinin sosyo-ekonomik değişken açısından incelenmesi. *III. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongresi*, Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye, 11-13 Mayıs 2015.
- Hartman, S., Winsler, A., ve Manfra, L. (2017). Behavior concern samonglow-income, ethnically and linguistically diverse children in child care: Importance for school readiness and kindergarten achievement. *Early Education and Development*, 28 (3), 255–273.
- Holliday, M. R., Cimetta, A., Cutshaw, C. A., Yaden, D., &Marx, R. W. (2014). Protective factors for school readiness among children in poverty. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 19(3), 125–147.
- Janus, M., & Duku, E. (2007). The school entry gap: Socioeconomic, family, and health factors associated with children's school readiness to learn. *Early Education & Development*, 18(3), 375-403.
- Karakuş, N. (2017). *60-72 ay çocukların sosyal problem çözme becerilerinin anne tutumları açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemi*. 28. Basım. Ankara: Nobel Akademik.
- Kayılı, G. (2015). *Sosyal beceri eğitim programı ile desteklenmiş Montessori yönteminin anaokulu çocuklarının duyguları anlama ve sosyal problem çözme becerilerine etkisi*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Kayılı, G. (2018). Anaokulu çocuklarının iletişim becerileri ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişki. *Turkish Studises*, 13(4), 841-858.
- Kaytez, N. ve Kadan, G. (2016). Okul öncesi dönem çocuklarında akademik benlik saygısı ile kişiler arası problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi Journal of Research in Education and Teaching*, 5(38), 332-342.
- Keleş Ertürk, C. (2017). *5-6 yaş grubu çocukların okula hazırlık becerilerinin çocuğa, ebeveynlere ve ev ortamına yönelik değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Kelly, N. J. (2010). *The first day of kindergarten: examining school readiness advantages and disadvantages across multiple developmental contexts*. PhDThesis, University Of Illinois, Urbana, Illinois.
- Koçyiğit, S. ve Kayılı, G. (2014). Farklı bilişsel tempoya sahip anaokulu çocuklarının ilkökula hazır bulunuşluklarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(175), 14-26.
- Koşan, Y. (2015). *Okul öncesi eğitimin iki dilli çocukların ilkökula hazır bulunuşluklarına etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Lynch S.A. &Simpson C.G. (2010). Social skills: laying the foundation for success. *Dimensions of Early Childhood*, 38(2), 3-11.
- Magdalena, S. M. (2014). The Effects of Parental Influences and School Readiness of the Child. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 127, 733-737.
- MEB, (2013) *Okul öncesi eğitimi programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.
- Mercan Uzun, E. ve Alat, K. (2017). Okul öncesi dönemde uygulanan “okula hazırız” eğitim programının ilkökula birinci sınıf öğrencilerinin hazır bulunuşluk düzeylerine etkisi. *OMÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(2), 59-80.
- Nelson, B. B., Dudovitz, R. N., Coker, T. R., Barnert, E. S., Biely, C., Li, N., ... & Chung, P. J. (2016). Predictors of poor school readiness in children without developmental delay at age 2. *Pediatrics*, 138(2), 2–12.
- Oktay, A. (1995). Okul öncesi dönemi (3–6 Yaş). H. Yavuzer (Ed.), *Ana-baba okulu* (s. 35–46). 5.Baskı. İstanbul: Remzi.
- Oktay, A. ve Polat Unutkan, Ö. (2003). İlköğretime hazır oluş ve okul öncesi eğitimle ilköğretimin karşılaştırılması. M, Sevinç (Ed.), *Gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar*, İstanbul: Morpa Kültür.
- Otrar, M. (2018). <http://mustafaotrar.net/istatistik/> degiskenler-arasindaki-iliskilerin-belirlenmesi-korelasyonlar/. Erişim Tarihi: 25.06.2018
- Özgünlü, M. (2017). *Türkiye'deki çocukların okula hazırbulunuşluk düzeyleri ile ilgili faktörler* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özmen, D. (2013). *5-6 yaş grubu çocukları akran ilişkilerinin sosyal problem çözme açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Pagani, L. S., Jalbert, J., Lapointe, P., Hebert, M. (2006). Effects of junior kindergarten on emerging literacy in children from low-income and linguistic-minority families. *Early Childhood Education Journal*, 33(4), 209-215.
- Polat Unutkan, Ö. (2003). *Marmara ilköğretime hazır oluş ölçeğinin geliştirilmesi ve standardizasyonu* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Polat Unutkan, Ö. (2006a). Okul öncesi dönem çocuklarının ince motor becerileri açısından ilköğretime hazır bulunuşluğunun incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (11),92-99.

- Polat Unutkan, Ö. (2006b). Anne babaların kitap okumaya ilgilerinin çocukların dil gelişimi açısından ilköğretime hazır bulunuşluğuna etkisi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (13),285-293.
- Polat Unutkan, Ö. (2007). 5-6 yaş çocuklarının kardeş sahibi olmalarının, kardeşleriyle ilişkilerinin ve sahip oldukları eğitim araçlarının çocukların ilköğretime hazır bulunuşluk düzeyine etkisi. *A. Ü. Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2),104-122.
- Polat, Ö. (2010). *Okul öncesinde ilköğretime hazırlık etkinlikleri*. İstanbul: İlk Adım.
- Polat, Ö ve Akşin, E. (2015). A study of the relationship between self-concept and primary school readiness in 60-72 month-old children and the analysis of their primary school readiness and selfconcept according to some variables. *European Journal of Research on Education*, 3(2), 14-21.
- Polat, Ö. ve Dilli, F. (2015). 60-72 aylık sosyal açıdan dezavantajlı çocuklar için hazırlanan destek programının çocukların ilkokula hazır bulunuşluğuna etkisi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 5(9), 81-103.
- Polat, Ö. ve Atış Akyol, N. (2016). Analyzing The Relationship Between School Readiness andpeer Relations of Five Year Old Children. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 7(4), 29-39.
- Samms-Vaughan, M., Williams, S. and Brown, J. (2004). Diciplinary practices among Jamaican parents of Six- year-olds. *University of the West Indies*, Kingston 7, Jamaica.
- Spence, S. H. (2003). Social skills training with children and young people: theory, evidence and practice. *Child and Adolescent Mental Health*, 8(2), 84-96.
- Terzi, Ş. (2003). Altıncı sınıf öğrencilerinin kişiler arası problem çözme beceri algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(2).
- Thornburg, R. K., Mayfield, A. W., Hawks, S. J., & Fuger, L. K. (2009). The Missouri Quality Rating System School Readiness Study. *The Mid-America Regional Council's Metropolitan Council on Early Learning*.
- Trawick Smith, J. (2014). *Early Childhood Development: A Multicultural Perspective*, 6 Pearson Education.
- Uyanık Balat, G. (2003). *Altı yaş grubu korunmaya muhtaç ve ailesinin yanında kalan çocukların ilkokula hazır bulunuşluk ile ilgili temel kavram bilgilerinin karşılaştırılması*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Üstün, E., Akman, B. ve Uyanık, G. (2000). Farklı sosyo-ekonomik kökenli 6 yaş grubu çocukların ilkokula hazırlılık düzeylerinin bir değerlendirmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 25(116), 54-58.
- Vatansever Bayraktar, H. ve Kendirci, M. (2018). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okula hazırbulunuşluk düzeylerinin incelenmesi. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 31(9), 808-853.
- Walker, S., Irving, K. & Berthelsen, D. (2002). Genderin fluences on preschool children "social problem-solving strategies, *The Journal of Genetic Psychology*, 163(2), 197-209.
- Wang, H. T., Sandall, S. R., Davis, C. A. ve Thomas, C. J. (2011). Social skills assessment in young children with autism: A comparison evaluation of the SSRS and PKBS. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41(11), 1487-1495.
- Yavuzer, H. (2016). Çocuk psikolojisi. 39. Baskı. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yılmaz, E. (2016). *48-72 aylık çocuklara yönelik sosyal problem çözme becerileri ölçeğinin geliştirilmesi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yılmaz, E. ve Tepeli, K. (2013). 60-72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerilerinin duyguları anlama becerileri açısından incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, (2), 117-130.
- Yılmaz, E., Ural, O. ve Güven, G. (2018). 48-72 aylık çocuklara yönelik sosyal problem çözme becerileri ölçeği'nin geliştirilmesi ve geçerlik-güvenirlik analizi. *Kastamonu Education Journal*, 26(3), 641-652.

Öğretmen Adaylarının Türk Eğitim Sistemine İlişkin Metaforik Alguları¹

Prospective Teachers' Metaphorical Perceptions Regarding Turkish Education System

Halime ÖZTÜRK ÇALIKOĞLU², Mustafa Aydın BAŞAR³

Öz: Bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının Türk eğitim sistemine ilişkin algılarını metaforlar aracılığıyla ortaya koymaktır. Çalışma grubunu, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi'nde 2015-2016 eğitim-öğretim yılında son sınıfta okuyan dört farklı programdan toplamda 189 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Katılımcılardan Türk Eğitim Sistemine ilişkin çizimler aracılığıyla görsel metaforlar üretmeleri ve ürettikleri bu metaforların nedenlerini açıklamaları istenmiştir. Toplanan veriler, içerik analizi yoluyla analiz edilmiştir. Bitki, hayvan, renk ve çizgilerle ifade edilen eğitim sistemi metaforları üç grup altında incelenmiştir: olumlu, olumsuz, olumlu-olumsuz. Çalışma sonuçları işlenen ve potansiyel işleyen girdi olarak öğretmen adaylarının daha çok olumsuz bir eğitim sistemi algılarının bulunduğunu göstermiştir. Öğretmen adayları eğitimi girdi olarak değerli ve kaçınılmaz bir yatırım olarak görürken, uygulamaya yönelik sorunların eğitimin hedeflerine ulaşmasına engel olduğunu düşünmektedir.

Anahtar sözcükler: Görsel metafor, Türk eğitim sistemi, öğretmen adayı

Abstract: This study explores the perceptions of prospective teachers related to education system of Turkey through metaphors. The study group consists of 189 prospective teachers attending four different programs at the Faculty of Education at Canakkale Onsekiz Mart University in the 2015-2016 academic year. The participants were asked to derive visual metaphors related to Turkish Education System via pictures, and to explain their reasons for their metaphors. Content analysis was applied to the collected data. Derived metaphors of plants, animals, colors and lines related to education system and organization were categorized into three groups: positive, negative and positive-negative. The results indicate that prospective teachers as processing and potential working input of the system have a more negative perception towards education system. In addition, the prospective teachers agree upon that education is a valuable investment; however, they think that the problems faced in practice hinder reaching the educational goals.

Keywords: Visual metaphor, Turkish education system, prospective teacher

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Schools are educational organizations which work based on the principles of system theory (Hoy and Miskel, 2010). Educational organizations as a social system have four components: goals, structure, process, and climate (Bursalıoğlu, 2015). Teachers as members of the educational organizations should be aware of and know well about the goals, structure and climate of schools and educational organizations. Thus, it is important that how organization members perceive these elements since teachers and prospective teachers are the individuals who would pursue the organizational goals.

Turkish education system has different problems as a result of innovative and social changes. Yet, it has a centralized structure which is associated as the source of several problems (Memduhoğlu, 2014). This makes schools influence decision-making process and governance of education. Thus, perceptions of school administrators and teachers regarding education system are important since it affects their works. As much as teachers do, prospective teachers should be able to be familiar and interpret the education system which would make contribution to development of education system. Prospective teachers represent both processed output and future working input of the system. In this context, this study explores the perceptions of prospective teachers related to education system of Turkey through visual metaphors and seeks to answer the following questions:

- What are the metaphors produced by the prospective teachers to describe Turkish education system?

¹ Bu çalışma, '16th European Conference on Social and Behavioral Sciences' adlı 1-3 Şubat 2018 tarihlerinde Kuşadası'nda düzenlenen konferansta sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Arş. Gör. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Çanakkale, Türkiye, halimeozturk@comu.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0121-7124>

³ Dr. Öğr. Üyesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Çanakkale, Türkiye, mbasar@comu.edu.tr ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3678-4647>

- How do these metaphors reflect the problems of Turkish education system?

Method

The study group consists of 189 fourth grade prospective teachers attending four different teaching programs in the Faculty of Education at Canakkale Onsekiz Mart University in the 2015-2016 academic year. The participants were asked to derive visual metaphors related to Turkish Education System via pictures, and to explain their reasons for their metaphors. The prospective teachers were asked three questions to draw and explain their perceptions about Turkish education system:

1. If Turkish education system was a plant, what would it be? Please draw and explain your choice.
2. If Turkish education system was an animal, what would it be? Please draw and explain your choice.
3. As you consider the components (goals, structure, process, and climate) of Turkish education system, how would you draw using colors? Please draw and explain your choice.

Content analysis was applied to the collected data. The plants, animals, colors and lines were coded and categorized according to similar characteristics (Creswell, 2013).

Results and Discussion

Derived metaphors of plants, animals, colors and lines related to education system and organization were categorized into three groups: positive, negative and positive-negative. Of all three questions, the participant students produced more negatively metaphors. First, for plant metaphors, the prospective teachers expressed a wide variety of plants from flowers, tree, fruit-vegetable and grass groups. Cactus (f=32), tree (f=32), and daisy (13) were the most frequently drawn plant metaphors of the study. Second, for animal metaphors, the mostly frequently produced metaphors in positive category were cow (f=7) and bird (f=5), in negative groups they were turtle (f=19) and chameleon (f=15), and it was fish (f=4) in the positive-negative category. Third, for color and line metaphors, the participants used several colors (f=28) in the positive category while they use black (f=13) or black and other colors (f=23) in the negative category.

The results indicate that prospective teachers as processing and potential working input of the system have a more negative perception towards education system. There is educational research in which the metaphors used for education system are associated negatively compared to the ones used for school and education (Örücü, 2014). In this study, the prospective teachers agree upon that education is a valuable investment; however, they consider that the problems faced in practice hinder reaching the educational goals. In addition, the participants pointed out the frequently changes in education system and inconsistent education policies by using grass, daisy, butterfly, and chameleon. In the literature, similar results evidence that prospective teachers prioritized structural/managerial problems and changing/chaotic structure of education system among the other issues (Gözler, 2017; Kasapoğlu, 2016; Yaşar & Sözbilir, 2017).

The study results suggest that prospective teachers could interpret the education system as an open system, and they produced more metaphors in the context of goals and process components. For instance, the participants criticized the education system considering its unsatisfactory development towards innovative and technological changes in the world, and competitive educational and learning process with several metaphors such as turtle and horse. Standardized testing and student assessment have also been stated in the other studies (Örücü, 2014; Yaşar & Sözbilir, 2017).

Although the results are limited to the prospective teachers in this study, it would be better to reconsider the perceptions of future teachers about Turkish education system. Further, different studies may be designed with several data sources and data collection tools, which might inform policy makers and decision makers concerning the problems of education system.

GİRİŞ

Sosyal bir sistem olarak ele alınan eğitim örgütleri, çevresiyle sürekli alış-veriş içerisinde olan açık bir sistem özelliği göstermektedir. Eğitim örgütleri olarak okullar ise çevreden aldıkları girdileri, işleme süreci ile öğrenme, davranış değişikliği, yetenek ve beceri kazanımlarıyla çıktılara dönüştürür (Hanson 1996'dan aktaran İpek, 2014). Yeni yönetim yaklaşımlarıyla birlikte, eğitim örgütlerinin çevresel ve geleceğe yönelik değişiklikleri ve yenilikleri yönetebilmeleri daha da önem kazanır hale gelmiştir.

Sistem yaklaşımına dayalı olarak ele alınacak bir eğitim örgütü amaç, yapı, süreç ve hava olmak üzere dört boyutta ele alınabilir (Bursalıoğlu, 2015). Bunlardan amaç boyutu, örgüt etkinliklerinin ve eylemlerinin dayanağını oluşturur. Örgütlerin tümü belli amaçlara göre kurulur. Örgütün varoluş nedeni

olan amaçlar, yöneticinin örgütteki madde ve insan kaynaklarını kullanma yönünü belirler. Öğretmenler, bu amaçları gerçekleştirecek en önemli unsurlardır. Eğer amaçlar iyi tanımlanamamışsa kaynakların hangi yönde ve nasıl kullanılacağı belirlenemez (Koçel, 1983). Bu denli önemli olan amaçların, sistemin tüm çalışanları tarafından benimsenmeyişi sistemin önemli sorunlarından. Bu nedenle, her şeyden önce tüm öğretmenlerin daha öğrencilik yıllarından başlayarak amaçları benimsemeleri sağlanmalıdır. Aynı şekilde, öğretmen adaylarının yapı hakkındaki algılama ve değerlendirmeleri de önemlidir. Örgütsel amaçları gerçekleştirmek için biçimsel olarak onaylanmış ve süreklilik arz eden örgütsel düzenlemeler ve ilişkiler açısından oluşan (Aldemir ve Barbato, 1983) örgüt yapısı hakkında da sistemde görev alan ve alacak işgörenler bilinçlendirilmelidir.

Farklı ülkelerde, farklı örgütsel yapılar ve kültürler içinde yer alan insanların örgüt ve yönetimle ilgili bazı konularda çeşitli bakış açıları, değer yargıları, beklentiler, inançlar ve tutumlar içinde olabileceği ortadadır (Şişman, 1994). Örgütlerin bu kendine özgü yanları için kullanılan bir kavram da örgüt havasıdır. Örgüt amaç ve yapısına dayalı olarak işletilen bir örgütte, insan-insan ve insan-madde etkileşimine dayalı olarak bir hava, bir iklim oluşur. Eğitim örgütlerinin gelişmesi için olumlu bir hava-iklim yaratılmadıkça temel sistem olan okulun gelişmesi mümkün olamamaktadır. Örgütleri tanımanın yolu da, onların havasını ve iklimini tanımadan geçer.

Bir eğitim sistemi hangi biçimde yapılırsa yapılsın, sistemi şekillendiren ve başarısını belirleyen, onun örgüt üyelerince nasıl algılandığıdır. Bilincin önemli bir ögesi olan algılama, kişinin davranışını etkileyen, duyu organları ile beyin arasındaki örgütlü faaliyetleri içeren ve birçok özelliğe sahip bilişsel bir süreçtir. İnsanlar bu sayede sürekli çevresindekileri algırlar ve algılamaya uygun davranışlarda bulunurlar, yorumlamalar yaparlar, kararlar verirler ve önlemler alırlar (Güney, 2000). Algılama, bir farkına varma, farkına varılma, bilgi setimiz içinde bir yer bularak yakıştırma ve söz konusu olguyu nitel ve nicel olarak yargılama süreci olarak da değerlendirilmektedir (Kaynak, 1990).

Gelecekte okul temel sistemini işletip etkili kılma görevini üstlenecek öğretmen adaylarının da sistemi nasıl algıladıkları, Türk eğitim sistemini onların nasıl yargılayıp değerlendiğini gösterir. Özellikle, sosyal sistemlerin algılanması, sistemin başarısının bireylerce rasyonel ve zihinsel olarak nasıl görüldüğüne bağlı olduğu kadar, duygusal olarak nasıl görüldüğüne de bağlıdır. Eğitim sisteminin işleyen girdisi olmaya aday eğitim fakültesi öğrencilerinin, Türk Milli Eğitim Sistemine yönelik algıları ve değerlendirmeleri önemlidir. Öğretmen adaylarının eğitim sistemini algılama biçimleri, onların gelecekteki görevlerini başarıyla yerine getirmelerini etkileyecektir.

Türk eğitim sistemi, yönetim yapısı itibariyle merkeziyetçi bir yapıya sahiptir. Eğitim-öğretimin planlanması, uygulanması ve okulların yönetilmesi açısından bu durum kararların alınmasında ve okulların uygulamada söz sahibi olabilmesinde oldukça etkilidir. Diğer yandan, merkeziyetçi yapı, Türk eğitim sisteminde karşılaşılan birçok sorunla da ilişkilendirilmektedir (Memduhoğlu, 2014). Eğitim sisteminin aksayan yönlerini tespit etmek için çeşitli düzeylerde geniş katılımlı toplantılar düzenlenmekte ve fikir alış-verişi sağlanmaktadır. Ayrıca, eğitim alanında yapılan çalışmalar ile sistemin işleyen girdisi ve işlenen çıktısı durumundaki bireylerden de sorunlara yönelik veri toplanmaktadır. Bununla birlikte, metaforlar (mecaz/benzetme) da örgütlerin yapı ve işleyiş süreçlerini anlamlandırmak için bu çalışmalarda yararlanılan veri toplama yöntemlerinden biridir. Eğitim alanında daha çok çeşitli temel kavramlara ilişkin zihinsel algıları ortaya çıkarmaya yönelik çalışmalar olduğu görülmektedir (Yalçın ve Erginer, 2012).

Metafor çalışmalarına kaynaklık eden Lakoff ve Johnson (1980), çalışmalarında farkında olmadığımız kavramsal sistemimizi oluşturan düşünce ve deneyimlerimizin metaforik olduğunu ortaya koymuşlardır. Dolayısıyla birkaç kelimele ifade edilen metaforlar, insanların günlük yaşamlarında sahip oldukları düşünce yapılarını ortaya koymada önemli bir araçtır. Başka bir deyişle, metaforik ifadeler, insanların zihnindeki karmaşık duygu ve düşünceleri içeren kavram haritalarını ortaya koymada önemli bir araçtır (Yıldızlı, Acar-Erdol, Baştuğ, Bayram ve Bayram, 2018). Bunun yanı sıra, metafor aracılığıyla bireyler kendilerini daha yaratıcı bir şekilde ortaya koyabilirler. Örneğin sözel metaforların yanı sıra görsel metaforu, yazarak ifade etme kısıtlılığını yaşayan bireylerin resimle ve çizimlerle düşüncelerini daha etkili bir şekilde ifade etmesine fırsat vermektedir (Tidwell ve Manke, 2009). Resim metaforu kullanmanın her ne kadar daha küçük yaşta çalışma grupları için avantajları ön planda olsa da, hem sözel hem resim yoluyla anlatım yapılması katılımcıların ifadelerini zenginleştirmektedir.

Metaforlar soyut ve karmaşık kavramların somutlaştırılmasında aracı olmaktadır. Eğitim örgütleri özellikle sistem anlayışı ile birlikte yaşayan organizmalar olarak tanımlanmış ve incelenmiştir (Hoy ve Miskel, 2010). Morgan (1986) metaforun güçlü yanlarını vurgulayarak örgütsel yaşamın karmaşık ve paradoksal yapısını anlamak için makine, organizma, beyin, kültür, politik sistemler, ruhsal hastalıklar hapishanesi, akış ve dönüşüm ve baskı araçları gibi sekiz farklı örgütsel metafor ortaya koymuştur. Eğitim

araştırmaları alanyazınında da, bu nedenlerle metafor sıklıkla tercih edilmektedir. Eğitim sisteminin önemli öğeleri olan öğretmen, öğrenme, öğrenci, eğitim programı, okul, yönetici, denetçi, sınıf yönetimi, okul yönetimi gibi birçok kavrama ilişkin öğretmen adayları, okul yöneticileri, öğretmenlerle yapılan birçok çalışma bulunmaktadır. Örneğin, öğretmen, öğrenci, okul, okul müdürü, okul yönetimi, müfettiş, eğitim programı gibi temel kavramları ele alan birçok çalışma yapılmıştır (Akan, Yalçın ve Yıldırım, 2014; Aykaç ve Çelik, 2014; Boyacı, 2009; Döş, 2010; Gültekin, 2013; Günbayı, 2011; Kadı ve Beytekin, 2017; Memduhoğlu ve Mazlum, 2014; Saban, 2009; Saban, Koçbeker ve Saban, 2006; Şahin ve Sabancı, 2018a, 2018b; Sengul-Bircan, 2018; Yalçın ve Erginer, 2012; Yapıcı ve Yapıcı, 2013; Yıldız ve Gizir, 2018; Yıldırım, Ünal ve Çelik, 2011). Tüm bu kavramları içeren eğitim sistemini bütüncül olarak ele alan çalışmalar da alanyazınında yer almaktadır (Erginer, 2011; Gözler, 2017; Kasapoğlu, 2016; Keser-Özmantar ve Yalçın-Arslan, 2019; Örucü, 2014; Yaşar ve Sözbilir, 2017). Bu çalışmada öğretmen adaylarının Türk eğitim sistemine ilişkin algıları üzerinde durulmuştur.

Eğitim sistemini bütün olarak alan çalışmaların, sistemi kapsamlı olarak değerlendirme fırsatı verdiği görülmektedir. Örneğin, eğitim sistemi ile ilgili yapılan metaforik çalışmalardan biri olarak, Örucü (2014) öğretmen adaylarının okula, okul yöneticisine ve Türk eğitim sistemine yönelik kullandıkları metaforları incelemiş ve okul dışında olumsuz metaforların yüzdesinin daha fazla olduğunu bulmuştur. Türk eğitim sistemine ilişkin üretilen metaforlar öğretmen adaylarının olumsuz bir algıya sahip olduğunu göstermiş ve üretilen metaforların kaos, bürokratik işleyiş, politik, rekabete dayalılık, hedefe ulaşmada yetersizlik, verimsizlik gibi özellikleri ön plana çıkartmıştır (Örucü, 2014). Öte yandan Keser-Özmantar ve Yalçın-Arslan (2019) eğitim sisteminin girdi-süreç-çıkış boyutlarıyla ilgili 13 farklı kavramı ayrı ayrı metaforlar aracılığıyla inceleyerek pedagojik formasyon ve eğitim fakültesi öğrencilerinin algılarını ortaya çıkarmıştır. Erginer'in (2011) çalışmasında ise eğitim sistemi metaforik olarak derinlemesine incelenerek, sistemin dinamikleri olumlu ve olumsuz yönleriyle ele alınmıştır. Dolayısıyla, eğitimi sistem olarak ele alan çalışmalarda bütünü oluşturan parçaların sistem içerisindeki işleyişi ortaya konulmuştur.

Eğitim sisteminin, sistem boyutlarıyla, öğretmenler kadar öğretmen adaylarıncada tanınması ve değerlendirilmesi, bu değerlendirme sonuçlarının sistemi geliştirme amacıyla kullanılmasına katkıda bulunacaktır. Öğretmenliğe adım atmak üzere eğitim almış ve belirli bir akademik seviyeye ulaşmış öğrenciler sistemin çıktısı durumundadır. Aynı zamanda birer öğretmen adayları olarak yakın gelecekte sistemin işleyen girdisi haline gelecek, sistemin değişimine katkı sağlayacak kişilerdir. Dolayısıyla, sistemin hem çıktısı hem de potansiyel girdisi olarak bu katılımcıların görüşlerini ortaya koymak iki boyutlu bir yarar sağlayacaktır. Sistemin doğru tanımlanması ve eleştirilmesi yoluyla, katılımcıların sisteme ilişkin güçlü, zayıf yönleri ortaya koyarak daha doğru bir bakış açısı geliştirilmesine katkı sağlayacaktır. Bu amaçla, araştırma kapsamında şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının Türk Eğitim Sistemini tanımlarken kullandıkları metaforlar nelerdir?
2. Kullanılan metaforlar Türk Eğitim Sisteminin sorunlarını nasıl yansıtmaktadır?

YÖNTEM

Öğretmen adaylarının Türk Eğitim Sistemine ilişkin algılarını metaforlar aracılığıyla ortaya koymayı amaçlayan bu çalışma betimsel bir araştırmadır. Bu amaçla, insanların dünyalarını ve yaşadıklarını nasıl anlamlandırdıkları ve yorumladıklarıyla ilgilenen nitel araştırma yöntemlerinden yararlanılmıştır (Merriam, 2013). Metafor konusu olarak “Türk Eğitim Sistemi” belirlenmiştir. Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının “Türk Eğitim Sistemi”ne ilişkin düşünce ve yorumlarını resimle ve sözlü olarak ifade etmeleri istenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesinde 2015-2016 eğitim-öğretim yılında eğitim gören dört farklı öğretmenlik programından toplam 189 son sınıf öğrencisi oluşturmaktadır.

Tablo 1. Çalışma grubu

Öğretmenlik Programı	Katılımcı Sayısı
Coğrafya Öğretmenliği	29
Tarih Öğretmenliği	26
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği	59
Okul Öncesi Öğretmenliği	75
Toplam	189

Veri Toplama

Öğretmen adaylarının bitki, hayvan ve renk-çizgiler yoluyla Türk Eğitim Sistemine ilişkin zihinsel algıları belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının resimden yararlanarak metaforik anlatımla Türk Eğitim Sistemini nasıl algıladıklarını daha güçlü şekilde ortaya koymaları sağlanmıştır. Katılımcılardan Türk Eğitim Sistemine ilişkin benzetmeler üretmeleri ve nedenlerini açıklamaları istenmiştir. Katılımcılara aşağıda verilen üç açık uçlu soru sorulmuştur ve cevaplarını resimlerle uygun gördükleri renkleri kullanarak anlatmaları istenmiştir.

1. Milli Eğitim Sistemi bir bitki olsaydı ne olurdu? Çizin ve bir cümleyle açıklayın.
2. Milli Eğitim Sistemi bir hayvan olsaydı ne olurdu? Çizin ve bir cümleyle açıklayın.
3. Milli Eğitim Sisteminin amaç, yapı, süreç, hava (ilişkiler) boyutlarıyla düşündüğünüzde, renk ve ifadelerle nasıl çizerdiniz? Çizin ve bir cümleyle açıklayın.

Veri Analizi

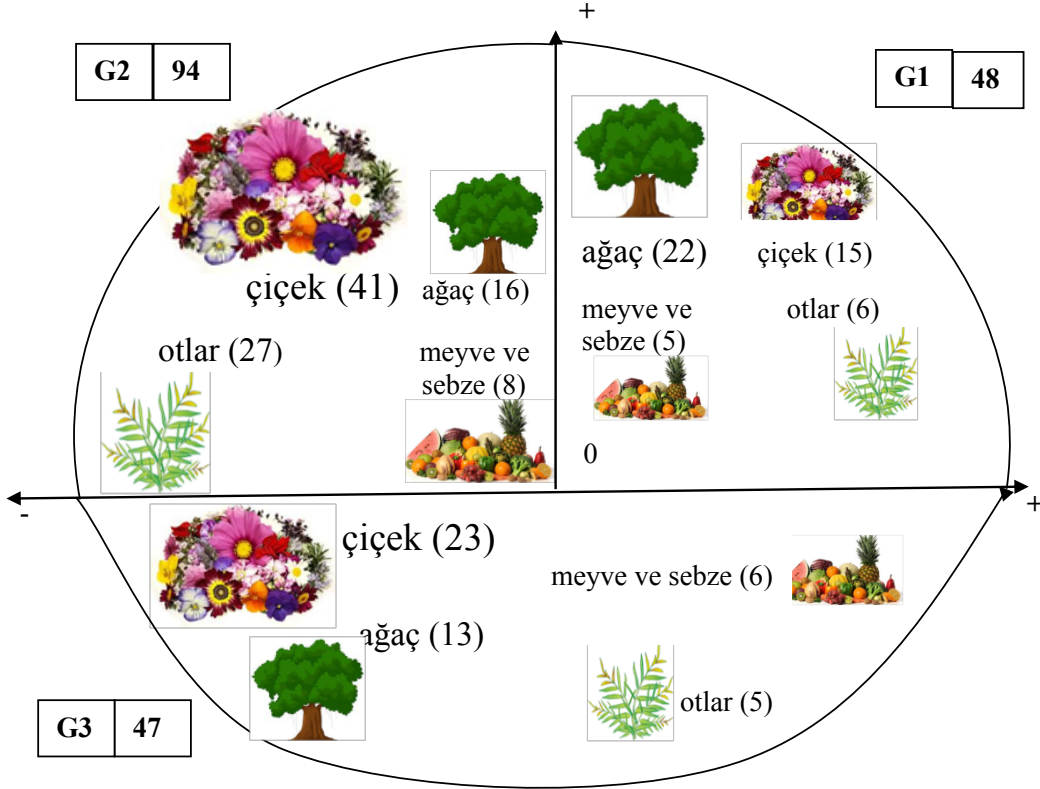
Öğretmen adaylarının metafor sorularına ilişkin verdikleri metafor cevapları, açıklamaları ve çizdikleri resimler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. İçerik analizinde temel olarak kod ve kategoriler oluşturma uygulanmıştır (Creswell, 2013). Türk Eğitim Sistemine ilişkin yapılan bitki, hayvan, örgütsel boyutları ile ilgili benzetmeleri birer kod olarak alınmış, benzer özelliktekiler gruplandırılmış ve temalar altında toplanmıştır. Ayrıca, katılımcıların yaptıkları metaforları neden seçtiklerine ilişkin açıklamaları incelenerek bulgular zenginleştirilmiş ve verilerin geçerliliği güçlendirilmiştir. Bazı metafor örnekleri resimleriyle Ek-1’de verilmiştir.

BULGULAR

Çalışmanın bulguları, araştırma sorularını temsil eden alt başlıklar halinde aşağıda sunulmuştur. Öncelikle katılımcıların Türk Eğitim Sistemini tanımlamak için kullandıkları metaforlar bitki, hayvan ve renk-çizgiler başlıkları altında verilmiştir. Daha sonra kullanılan metaforların, Türk Eğitim Sistemine ilişkin ne tür sorunları yansıttığı açıklanmıştır.

Eğitim Sistemi Bir Bitki Olsaydı

Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının ‘Türk Eğitim Sistemi bir bitki olsaydı, ne olurdu?’ sorusuna verdikleri cevaplara göre, toplamda 56 farklı metafor üretilmiştir. Öğretmen adaylarının ürettikleri bu bitki metaforları dört grup altında toplanmıştır: ağaç, çiçek, otlar ve meyve-sebze. Bu gruplar altında metaforlar ise üç tema altında değerlendirilmiştir: (1) olumlu, (2) olumsuz ve (3) hem olumsuz hem olumlu. Metaforların oluşturduğu gruplar olumlu, olumsuz veya olumsuzdan olumluya olmasına göre temaları temsilen aşağıda verilen şekilde sayısal doğru üzerindeki üç bölgede gösterilmiştir (Bkz. Şekil 1). Araştırmacılar sayısal doğrunun pozitif ve negatif yönlerini metaforların olumlu-olumsuz özelliklerini göstermek için kullanmışlardır. Olumlu teması pozitif bölgedeki birinci grup olarak (G1), Olumsuz teması negatif bölgedeki ikinci grup olarak (G2) ve hem olumsuz hem olumlu teması alttaki üçüncü bölge olarak (G3) gösterilmiştir.



Şekil 1. Türk eğitim sistemine ilişkin öğretmen adaylarının ürettikleri bitki metaforları

Şekil 1’de görüldüğü üzere, çalışmaya katılan öğretmen adayları çoğunlukla olumsuz açıklamalar içeren metaforlar üretmişlerdir (G2f=94). Olumsuz temasında yer alan metaforların yarısına yakını çiçek grubu oluşturmakta (f=41) ve bunu otlar grubu (f=27) ve daha sonra ağaç grubu (f=16) izlemektedir. Diğer yandan, olumlu teması altında 48 metafor yer almıştır (G1f=48) ve metaforların çoğu ağaç metaforlarından (f=22) ve daha sonra çiçek metaforlarından (f=15) oluşmaktadır. Üçüncü tema olan hem olumsuz hem olumlu altında ise 47 metafor bulunmaktadır (G3f=47) ve çoğunluğunu çiçekler (f=23) ve ağaçlar (f=13) oluşturmaktadır. Ayrıca çalışmada en çok tekrar eden bitki metaforları şu şekildedir; kaktüs (f=32) ve ağaç (f=32). Bunları takiben papatya (f=13), çiçek (f=9), gül (f=9), sarmaşık (f=8), ot (f=8) ve çam ağacı (f=8) en çok tekrar eden bitki metaforları arasında yer almıştır.

Öğretmen adaylarının ürettikleri metaforlara ilişkin yaptıkları açıklamalardan olumlu tema altında Türk eğitim sisteminin güçlü ve çok yönlü özelliklerinin ortaya çıkarıldığı görülmüştür. Örneğin, katılımcılar ağaç metaforunu derin kökleri, meyve vermesi ve yeşil olması gibi özelliklerinden dolayı seçtiklerini belirtmişlerdir. Katılımcılardan biri (K86) bu durumu şöyle açıklamıştır: “*Türk Eğitim Sistemi bir ağaç olurdu çünkü meyve verir ve yeşil dallarıyla sürekli yukarı doğru büyür.*”. Başka bir katılımcı ise şöyle ifade etmiştir (K100): “*Birçok alanda etkileri olan sisteme benzeyen köklü bir ağaç olurdu.*”. Olumlu metaforlar üreten diğer bazı katılımcıların yaptıkları açıklamalar şu şekildedir:

“*Toprağa ekilen buğday soğuk, sıcak, yağmur, kar gibi zorluklar arasında bir ekilen buğday başağında onlarca olarak oluşur, yani eğitimdeki öğrenci zamanla da başka öğrencilere öğretici olarak tekten çokluğa geçerler.*” (buğday, K138)

“*Türk Milli Eğitim sistemi sağlam kökleri olan bir çınar ağacıdır. Kapsamlıdır, her dalında yeni bir filiz vardır. Ve sağlam kökleri de geçmişe dayanır.*” (çınar ağacı, K44)

Diğer taraftan bazı metaforları bazı katılımcılar olumlu anlamda kullanırken, bazı katılımcılar ise olumsuz anlamda kullanmıştır. Örneğin papatya metaforu hem olumlu hem de olumsuz teması altında yer almıştır. Olumlu tema altında papatya metaforunu kullanan katılımcılardan biri, “*Papatyanın dalları gibi birbirine sınıksız bağlı ve ayrı yönlere bakabilen yapraklardan oluşmalı.*” (K28) şeklinde ifade ederken; bir başka katılımcı da “*Milli Eğitim sistemi kendini yenileyen, üretici olan ve aydınlığa dönük olmalıdır.*” (K79)

veya “Her kişi özeldir. Nerede olursa olsun onlarca eğitim verilmesi gerekir. Papatya gibi eğitim her yerde olmalıdır.” (K159) şeklinde papatya metaforunu neden seçtiklerini açıklamıştır. Diğer yandan olumsuz tema altında papatya metaforunu kullanan bir katılımcı ise şöyle açıklama yapmıştır (K4): “Her sene papatya falına benzerlikte yapılan değişiklikler...” (papatya). Olumsuz teması altında metaforlar üreten katılımcıların yaptıkları bazı diğer açıklamalar şu şekildedir:

“Ne kadar sevsek de gidip sarılamıyoruz.” (kaktüs, K129)

“Yanlış yönlendirilen veya potansiyelleri öğütülen bireyleri ifade ediyor.” (etçil bitki, K19).

“Büyüme istedikçe birbirine dolanan...” (sarmaşık, K60)

“Nilüfer köksüzdür. Durgun sularda olur. En ufak dalgada yok olur.” (nilüfer, K21)

“Yosun olurdu yosun mide bulandırıcıdır. Ayağa takılır.” (yosun, K96).

Ot metaforunu olumsuz tema altında kullanan katılımcılardan biri (K3) şöyle açıklamıştır: “Ot bitkisi her mevsim yeşerir, kısa bir süre sonra kurur ve ölür. Eğitim sistemimizde her yıl sürekli değişiklikler olmaktadır. Köklü bir sistem değildirler. Her gelen Milli Eğitim Bakanı bir önceki sistemi baştan yeniliyor.”. Bir diğer katılımcı ise (K114) şöyle belirtmiştir: “Ot olurdu. Çünkü insanlar aynı biçimde, kendi isteklerine göre, kendi yeteneklerine göre değil nerde menfaat varsa orda ot gibi biten insanlar yetiştiriyor. Ot gibi yavan bir sistem.”

İlginç gelen bazı bitkiler de katılımcılar tarafından dile getirilmiştir. Örneğin; bir okul öncesi öğretmen adayı (K126) eğitim sistemini *gilaburu* bitkisine benzeterek şu açıklamayı yapmıştır: “... şekersiz tadı kötü ve her şeye faydalı. Şifalı bir bitki.”. Diğer taraftan, sınav sistemini eleştiren bir öğretmen adayı eğitim sistemini *acı bibere* benzeterek (K55) şöyle demiştir: “Sistem içerisinde sürekli öğrencinin yıllarını çalan bir sınav sistemi var. Bu kişiye psikolojik bir acı veriyor.”

Hem olumsuz hem olumlu teması altında belirtilen metaforlar çoğunlukla eğitimin sonunda elde edilecek yararları vurgulanarak gösterilmesi gereken bir çaba olduğuna vurgu yapmaktadır. Örneğin, bir öğretmen adayı eğitim sistemini zeytin ağacına benzeterek şöyle açıklamıştır (K57): “Eğer bakımı, suyu, budamaları zamanında ve güzel bir şekilde yapılırsa çok verimli bir zeytin ağacı meyvesinden de her türlü yararlanılabilir. Gerek sofrada kahvaltılık, gerek yağ olarak kullanılmasıyla tıpkı nitelikli bir eğitim almış öğrenci gibi çok faydalıdır.”. Ayrıca eğitim sisteminin hem olumlu hem olumsuz yanlarını belirterek üretilen metaforlar da hem olumsuz hem olumlu teması altında değerlendirmiştir. Örneğin, bir katılımcı eğitim sistemini *baobab* ağacına benzeterek şöyle açıklama yapmıştır (K184): “Aynı bu bitki gibi çok büyük görünen bir sistem çok şey vaat ediyor. Ama bu bitki gibi kapalı tohumları var. Bu bitkiden gövdesinden ateş düşürücü falan yapılıyor, çok yararlı ama tohumlar kapalı sistem aynen [eğitim sistemi gibi.]”.

Kaktüs bitkisi genel olarak olumsuz olarak ifade edilse de bazı katılımcılar hem olumsuz hem olumlu grubu içerisinde ifade etmişlerdir. Örneğin, bir okul öncesi öğretmen adayı şöyle belirtmiştir (K53): “Milli Eğitim sistemi bence bir kaktüs olurdu. O iklim şartlarında içindeki suya ulaşmak için elinize batan dikenlere katlanmak zorundasınız. Çocuklar da böyledir. Onların geçmişten getirdiği birikimi değerlendirmek, iyi bir birey yetiştirmek için zorluklara katlanmak gerek.”. Başka bazı öğretmen adayları ise bu tema altındaki metafor seçme nedenlerini şöyle açıklamıştır:

“Eğer iyi bir şekilde yetiştirilirse kaktüsün güzel açan çiçekleri gibi bizlerden de güzel bir gelecek sunabilecek nesiller yetiştirilir.” (kaktüs, K156)

“Sistem karlar içinde, zorluklar içinde büyümeye çalışan bir kardelendir.” (kardelen, K91)

“Dikenli bir gül gibi zahmetli bir yol, kimisi açıyor kimisi açmadan soluyor.” (gül, K144)

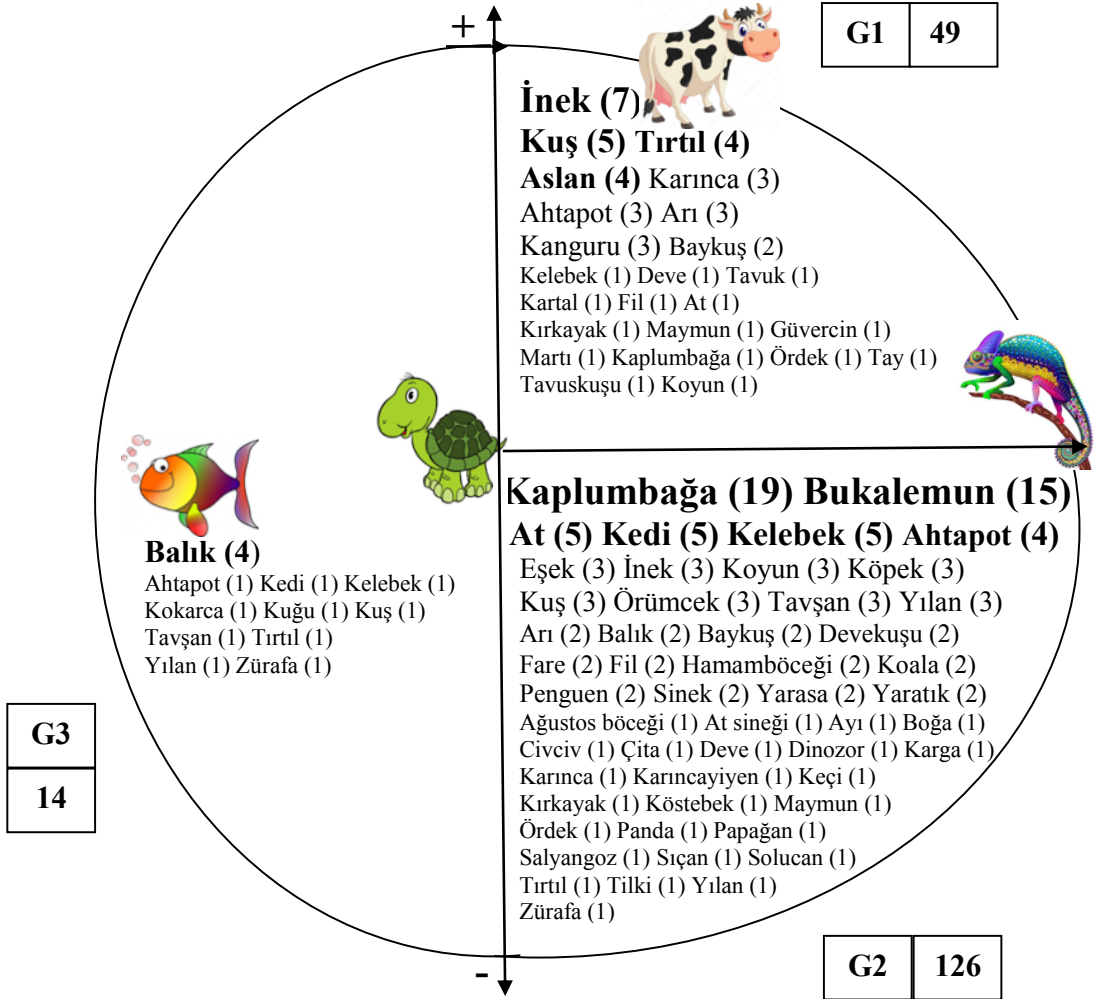
“Gülün dikenleri gibi olur, insanlara batır ama sistem gerektiği gibi olursa dikenlerinden önce gülün güzelliği algılanır.” (gül, K93)

Eğitim Sistemi Bir Hayvan Olsaydı

Türk Eğitim sisteminin öğretmen adayları tarafından nasıl algılandığının hayvan metaforları aracılığıyla belirlenmesine ilişkin elde edilen bulgular Şekil 2’de özetlenmiştir. Öğretmen adayları Türk Eğitim Sistemini tanımlamak için toplamda 61 farklı hayvan metaforu üretmişlerdir. Şekil 2’de görüldüğü üzere, öğretmen adaylarının kullandıkları hayvan metaforları olumlu (G1), olumsuz (G2) ve hem olumsuz hem olumlu (G3) olmak üzere üç tema altında toplanmıştır. Temalar altında kullanılan metaforlara

bakıldığında, öğretmen adaylarının çoğunlukla negatif anlamlar yükledikleri hayvan metaforlarını tercih etmişlerdir (G2f=126). Bunu takiben olumlu metaforlar (G1f=49) ve daha sonra hem olumsuz hem olumlu anlamdaki metaforlar (G3f=14) gelmektedir.

Temalar altında kullanılan hayvan metaforları incelendiğinde, olumlu gruptaki en fazla kullanılan hayvan metaforu inek (f=7) olup bunu kuş (f=5), tırtıl (f=4) ve aslan (f=4) izlemektedir. Olumsuz grup altında en fazla belirtilen hayvan metaforu ise kaplumbağa (f=19) olmuş, bunu bukalemun (f=15), at (f=5), kedi (f=5), kelebek (f=5) ve ahtapot (f=4) izlemiştir. Hem olumsuz hem olumlu grubunda ise öne çıkan hayvan metaforu balık (f=4) olmuştur. Her grupta öne çıkan hayvan gruplarının farklı hayvanlar olduğu görülmektedir. Her bir gruptaki hayvan metaforlarının seçilme nedenlerine ilişkin açıklamalar aşağıda verilmiştir.



Şekil 2. Türk eğitim sistemiyle ilgili hayvan metaforları

Olumlu grup içinde en fazla yer alan hayvan metaforlarına bakıldığında, katılımcılar Milli Eğitim sistemi aracılığıyla eğitimin bireyler ve toplum için faydaları olduğunun ön plana çıkarıldığı görülmektedir. Katılımcılar, çocukların eğitim sayesinde iyi yetişerek ülkenin gelişmesi ve kalkınması için topluma faydalı bireyler haline geleceklerini belirtmişlerdir. Aşağıda bu açıklamaları vurgulayan alıntılar verilmiştir:

“*Milli Eğitim Sistemi bir hayvan olsaydı ot yiyerek süt veren farklı sonuçlar elde edilen her kısmı faydalı olan bir inek olurdu.*” (inek, K119)

“*Eğitim Sistemi bir kuş gibidir, sizi farklı diyarlara götürür.*” (kuş, K109)

“Tırtıl olurdu. Okul öncesinden başlayarak insanları büyütüp, eğitip kelebeğe dönüştürmeye yardım eder.” (tırtıl, K122)

“Aslan hayvanların kralıdır. O yüzden herşey ona göre düzenlenir. Milli Eğitim Sistemi de her şeyin başıdır. Ona göre eğitim düzenlenir.” (aslan, K49)

“Milli Eğitim Sistemi bir hayvan olsaydı ahtapot olurdu. Çok kollu ve ulaşılmak istenen hedeflere bütün kolların kenetlenmesiyle ulaşır.” (ahtapot, K88)

“Arı nasıl bütün çiçekleri dolaşarak tozlaşmayı, üremeyi sağlayıp, neslimizin devamı için önemliyse Türk eğitim sistemi de bizim eğitim-öğretim için de öyledir.” (arı, K47)

“Ülkenin gelişmesi için hiçbir elemanın, ögesinin boş durmaması gereken, sistemdeki en ufak bir çabanın meyvelerini ileride misliyle alabileceğimiz bir sistemdir.” (karınca, K57)

Olumsuz grup en çok metaforun üretildiği tema olarak yer almıştır. Katılımcılar eğitim sisteminin aksayan yönlerini, eksikliklerini ve bunların bireyler üzerindeki etkilerini metaforlar aracılığıyla ifade etmişlerdir. Örneğin, en çok kullanılan metafor olan *kaplumbağa* eğitimi sisteminin yavaş işlemesi ve ihtiyaçları karşılamada geride kalmasına vurgulamada kullanılmıştır. Bir katılımcı bunu “*kaplumbağa gibi bir eğitim sistemi var. Çok geriden takip ediyor ve çok yavaş ilerliyor.* (K62)” diyerek ifade ederken bir başka katılımcı da “*hevesleri, hedefleri ve idealleri kısıtlı çerçevede ancak kabuğunun içinde ters dönmüş bir nesil yetişir.* (K140)” şeklinde belirtmiştir.

Kaplumbağa metaforundan sonra en çok tekrar eden hayvan metaforu *bukalemun* olmuştur. Katılımcılar eğitim sisteminde yaşanan politika değişikliklerine ve sıklıkla gerçekleşen politika reformlarına dikkat çekmek için bukalemunun ortamına göre renk değiştirme özelliğine ithafen bu metaforu kullanmışlardır. Bir öğretmen adayı bu durumu şöyle açıklamıştır (K9): “*Her şeyden etkilenir. Siyasetten, ekonomiden, insanların keyfi isteklerinden etkilenir ve öğrencileri yem haline dönüştürür. Sömürülecek bir yem.*”. Başka bir katılımcı ise (K17) “*Hükümetler sağ olsun. bir renk tutturamadık.*” şeklinde ifade etmiştir.

Bazı katılımcılar eğitim sisteminin bireyleri sınav odaklı yetiştirmesini eleştirerek benzetmelerde bulunmuştur. Örneğin, bir öğretmen adayı eğitim sistemini *yarış atna* benzeterek (K54) şöyle belirtmiştir: “*Milli Eğitim sistemi yarış içinde olan öğrenci profili çizer, öğrencilerin yaşamı at yarışından farksızdır. Herkes çocuğunun en iyisi olsun, çocuğu birinci olsun ister. Bu durum eğitim sistemimizin sonucudur.*”. Başka bir katılımcı (K27) ise rekabete dayalı sistemi *at* metaforuyla şöyle ifade etmiştir: “*Koş koş koş, nereye belli değil.*”. Diğer taraftan, bir öğretmen adayı hem kaplumbağa hem de at metaforlarını kullanarak eğitim sistemine yönelik algısını şöyle belirtmiştir (K3): “*Yarış atı gibi görünse de, aslında kaplumbağaya benziyor. Eğitim sistemimiz sürekli yarıştıran ancak öğrencilere baktığımızda pek yol alamayan. Örneğin; senelerdir İngilizce dersi görüyorum. Yüksek puanla geçiyoruz ama konuşamıyoruz.*”.

Türk Eğitim Sistemini *ahtapota* benzeten bir katılımcı (K10) bireylerin eğitim sistemi içindeki çaresizliğini işaret ederek şöyle açıklamada bulunmuştur: “*İstedığı gibi sarıyor, istediği gibi bizi sıkıyor. Biz eline düşmüş, kurtulamıyoruz, sadece elinde kıvraniyoruz.*”. Diğer yandan, eğitim sisteminin çıktılarına ilişkin eleştirileri ele alan bazı metaforlar ile aşağıdaki gibi açıklanmıştır:

“*Fare olurdu. Çünkü bizi deney faresi gibi deniyorlar. Sonuçlarına biz katlanıyoruz. Kayıp bir nesil yetişiyor.*” (fare, K114)

“*Yeni mezun olmuş, genç öğretmenler çalışma hayatlarına atıldıklarında olayın hiç de hayal ettikleri gibi olmadığını fark ederler, eğitim sistemi bu coşkulu genç kanı sivrisinek gibi emer, sıradanlaştırır.*” (sinek, K43)

Üçüncü tema olarak yer alan hem olumsuz hem olumlu anlam içeren metaforlar sınırlı sayıda yer almıştır (Bknz. Şekil 2). En fazla tekrar eden *balık* metaforunu bir katılımcı şu şekilde açıklamıştır (K37): “*Milli Eğitim sistemi somut bir şekilde görülmez, ona her yerde rastlamayız. Balık gibidir, ona ulaşabilmek için su altına inmemiz gerekir.*”. Bu gruptaki metaforlara birkaç örnek aşağıda verilmiştir:

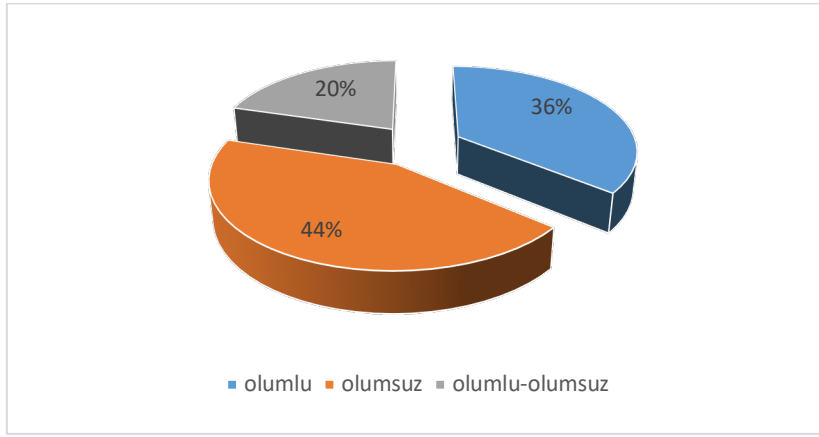
“*Bir hayvan olsaydı kuş olurdu. Çünkü bazı noktalarda bize çok yakın olurken bazı noktalarda elimizle tutamayacağımız kadar uzaktır.*” (kuş, K123)

“*Eğitim sistemi bir zürafaya benzemeli beslenmek için dallarda ki yapraklara ve gölde ki suya ulaşabilmeli. Tüm zorluklara rağmen tüm çocuklara ulaşabilmeli.*” (zürafa, K53).

Renk ve Çizgilerle Türk Eğitim Sistemi

Türk Eğitim Sistemine ilişkin öğretmen adaylarının algılarını belirlemek üzere kullanılan üçüncü soru “Türk Eğitim Sistemini bir bütün olarak düşündüğünüzde (amaç, yapı, süreç, hava boyutları) renk ve çizgilerle nasıl ifade edersiniz?” ile öğretmen adaylarının eğitim sistemini örgütsel boyutlarıyla bütüncül bir şekilde değerlendirmeleri istenmiştir. Öğretmen adaylarının kullandıkları renk ve çizgiler dikkate alınarak yaptıkları açıklamalar analiz edilerek eğitim sisteminin örgütsel boyutlarına yönelik düşünceleri renk ve boyutlar üzerinden bulgular halinde aşağıda sunulmuştur.

Öncelikle katılımcıların 116’sı için renk kullanımı ve 26 tanesi için çizgilerin tespiti yapılabilmektedir. Kullanılan bu renkler ve çizgiler ve de açıklamalar da göz önünde bulundurularak üç grup altında analiz edilmiştir: (1) olumlu, (2) olumsuz ve (3) hem olumlu hem olumsuz. Aşağıdaki şekilde renk ve çizgi tespiti yapılan tüm katılımcıların kullandıkları renklerin ve çizgilerin gruplara göre dağılımı verilmiştir. Şekil 3’te görüldüğü üzere değerlendirmeye alınan katılımcıların %44’ü renk ve çizgileri olumsuz anlamalarda kullanmıştır. Olumlu grupta yer alanların oranı %36, hem olumlu hem olumsuz anlamda kullanılanların oranı ise %20’dir.



Şekil 3. Eğitim sistemine ilişkin kullanılan renk ve çizgilerin temalara göre dağılımı

Olumsuz grupta sadece siyah veya siyahın diğer renklerle kullanımı veya renkli başlayıp siyahla biten olumsuz nedenleri içeren ifadeler yer almıştır. Sarı dışında koyu ve soğuk renkler kullanılmıştır. Olumsuz tema altında öğretmen adaylarının en fazla siyahla beraber birkaç renk birlikte (f=23) veya siyah (f=13) kullandıkları görülmektedir. Örneğin tünel metaforunu çizen bir öğretmen adayı siyah renk kullanarak açıklamasını şöyle yapmıştır (K50): “Sistemden çıktığımızda sonumuzun nereye varacağını bilemeden ilerliyoruz.”. Eğitim sistemi sürecini eleştiren bazı katılımcılar sisteme girmeden önce bireyleri mavi, rengarenk gibi renklerle ifade ederken, eğitim sisteminden çıkışta ise bireyleri siyah renkle ifade etmişlerdir. Örneğin, bir öğretmen adayı, siyah ve mavi renklerini kullanarak nedenini şöyle belirtmiştir (K17): “Yolun başında hepimiz maviydik.”. Buna ek olarak, bir öğretmen adayı siyahla beraber farklı renklerle çizdiği eğrilerle bir karmaşıklık çizerek bunu “Devamlılığın olmadığı yerde düzen, düzensizliktir.” (K142) şeklinde açıklarken, bir başka öğretmen adayı ise rengarenk başlayan siyah renkle biten bir gökkuşağı çizerek “Eğitemek bizim işimiz.” (K4) diyerek açıklamıştır.

Olumlu grupta kullanılan renkler en fazla üçten çok renk birlikte kullanılan veya rengarenk ifadeleriyle açıklanmış olumlu nedenleri olan ifadelerdir. Bunun dışında yeşil, beyaz, kırmızı, mavi, turuncu, kahverengi ve sarı diğer kullanılan renklerdir. Olumlu renkler içinde öğretmen adayları, en fazla birkaç rengin birlikte kullanıldığı veya rengarenk (f=28) vurgulamasının yapıldığı görülmüştür. Bunları takiben yeşil (f=6), ve beyaz (f=4) renkleri en fazla tercih edilmiştir. Rengarenk veya farklı renkleri kullandıkları çizimler yapan katılımcılar, eğitim sisteminin farklı boyutlardan oluştuğunu ve bir bütün olarak çalıştığına vurgu yapmışlardır. Ayrıca eksik kısımların sistemi nasıl etkilediğini ifade ederek bütün olarak çalışmasının önemini belirtmişlerdir. Örneğin, katılımcılardan biri, *rengarenk bir yay* metaforunu kullanarak çizimini gerçekleştirmiş ve şu açıklamayı yapmıştır (K45): “Milli Eğitim sisteminin amaçları, yapı ve süreç, hava boyutlarını düşündüğümde aklıma rengarenk bir yay geldi. Çünkü düşündüğümüz boyutlar birbiriyle ilişkili ve birbirini tamamlayıcı niteliktedir. Yayın bir yeri koptuğunda aralarında kopukluk olur.”. Bir başka öğretmen adayı ise tekerlek çizerek farklı renkleri kullanmış ve şöyle açıklama

yapmıştır (K47): “*Teker teker bakıldığında hepsinin farklı görevleri varken, merkez de hepsi birbiriyle bütünleşmiştir. Temel de aynı şey için çalışırlar. Bir bütünden hareket edebilmek için.*”.

Olumlu-olumsuz grupta ise yine siyahın diğer renklerle kullanımı veya rengarenk olup açıklamasında eğitim sisteminin hem olumlu hem olumsuz yanlarını vurgulayan ifadeler bulunmaktadır. Hem olumlu hem olumsuz grup altında yer alan katılımcılar genel olarak siyahla birlikte farklı renkleri (f=11) kullanarak eğitim sistemini yapı ve süreç açısından eleştirerek çıktılarında memnuniyetsizliklerini dile getirmişlerdir. Örneğin engellerle dolu iki yoldan birisinin ucunda yeşil bir ağaç, diğerinde ise siyah çizgilerden oluşan bir karmaşıklık çizen öğretmen adayı şöyle açıklama yapmıştır (K30): “*Yürümek zorunda olduğun engel ve zorluklarla dolu bir yoldur. Ya kazanırsın ya kaybedersin.*”.

Diğer taraftan, katılımcıların çizgileri kullanarak ürettikleri metaforların açıklamalar analiz edildiğinde 5’i olumlu, 16’i olumsuz ve 5’ü olumlu-olumsuz gruplarda değerlendirilmiştir. Alınan eğitimin sonunda hiçbir şey elde edilemeyeceğine dair umutsuz görüşler düz, eğri, dikey ve ‘zigzag’lar içeren çizgiler yoluyla belirtilmiştir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Çalışmada öncelikle öğretmen adaylarının Türk eğitim sistemini tüm boyutları ve dinamikleri ile ele alabildikleri ve analiz edebildikleri görülmüştür. Öğretmen adayları eğitim sistemine ilişkin genel olarak daha fazla olumsuz metafor üretmişlerdir. Ayrıca, temalar arasında karşılaştırma yapıldığında, olumlu ve olumlu-olumsuz gruplarında kullanılan metaforların kullanılmasının nedenleri daha çok eğitim kavramına yüklenen olumlu anlamdan kaynaklandığı görülmektedir. Alanyazında yapılan bazı çalışmalarda da eğitim sistemine yönelik kullanılan mecazların eğitim, okul, öğretmen gibi kavramlara göre daha olumsuz olduğu belirtilmiştir (Gözler, 2017; Kasapoğlu, 2016; Örucü, 2014). Nitekim çalışmada, tüm zorluklara ve fazlasıyla çaba gerektiren bir yol olmasına rağmen, eğitimin bireysel ve toplumsal getirilerinden dolayı gerekli ve zahmete değer olduğu ifade edilmiştir. Öte yandan, eğitim sistemini girdi-süreç-çıkı (13 farklı kavram) olarak ele alan başka bir çalışmada, fen-edebiyat ve eğitim fakültesi öğrencilerinin çıktı ile ilgili (mezun) kısmen olumsuz metaforik algıları dışında diğer kavramlarla ilgili algıları olumlu bulunmuştur (Keser-Özmentar ve Yalçın-Arslan, 2019). Farklı çalışmalarda ayrı olarak ele alınan girdi boyutundaki öğretmen, okul müdürü, olumlu algılar bulunması, kavramların tek tek alındığında ve birlikte uyumlu çalışmasını gerektiren bütün olarak ele alındığında algıların değiştiğini göstermektedir. Nitekim iyi işleyen ve işlevsiz eğitim sistemini ele alırken de bu temel öğeler değerlendirilerek algılanan gerçek ortaya koyulmaktadır. Erginer (2011) çalışmasında üretilen metaforlardan, iyi işleyen bir eğitim sisteminin dinamikleri arasında uyumlu bir çalışma olduğu, kötü işleyen bir eğitim sisteminde ise bu sistemin yürütülmesinde sorunlardan kaynaklandığı sonucuna varmıştır.

Çalışma öğrencilerin görsel metafor yoluyla yaratıcılıklarını kullanarak eğitim sistemine ilişkin algılarını ortaya koyma noktasında özgünlük kazanmıştır. Bitki metaforu üzerinden katılımcılar, ağaçların kök ve dalları, papatyanın yaprakları gibi özelliklerden yararlanarak eğitim sistemini güçlü, çok boyutlu ve çok yönlü olması özelliklerini vurgularken, kısa ömürlü bitki olması nedeniyle ot ve papatya falı benzetmesinden dolayı papatya gibi bitki metaforlarını kullanarak sürekli yapılan değişikliklerin ve uygulanan istikrarsız politikaların niteliksiz ve verimsiz bir sisteme dönüştüğünü eleştirmişlerdir. Yaşar ve Sözbilir (2017) tarafından yapılan çalışmada benzer şekilde yapısal-yönetimsel sorunlar Türk Eğitim Sistemi ile ilgili öğretmen adaylarının dile getirdikleri sorunların başında eğitim sisteminin sürekli değiştirilmesi yer almıştır. Benzer şekilde Kasapoğlu (2016) ve Gözler (2017) de yaptıkları metafor çalışmalarında, öğretmen adaylarının, Türk eğitim sistemini en fazla değişken, düzensiz (karmaşık), sorunlu, gelişim göstermeyen ve işlevsiz yapılar olarak tanımladıkları görülmektedir. Yapılan sürekli değişikliklerin de benzer şekilde belirsizliğe ve karmaşıklığa yol açtığı çalışmalarda ifade edilmiştir (Kasapoğlu, 2016; Örucü, 2014). Bununla ilgili olarak, Boyacı (2009) ilköğretim öğretmenleriyle eğitim planması kavramını incelediği metafor çalışmasında, planlama sürecinin örgüt hiyerarşinin alt basamaklarında bulunan paydaşların görüşleri alınmadan ve araştırma yapılmadan gerçekleştirildiğini ortaya koymuştur. Dolayısıyla yapılan eğitim reformlarından beklenen dönüşüm yetersiz kalmaktadır.

Hayvan metaforu üzerinden katılımcılar, inek, kuş, tırtıl ve aslan gibi hayvan metaforları aracılığıyla, eğitimin bireysel ve toplumsal getirilerine vurgu yaparken üretkenliği artırarak toplumsal kalkınma katkıda bulunacağını ifade etmişlerdir. Diğer taraftan ise, kaplumbağa, bukalemun, at, kelebek ve ahtapot gibi hayvanların yavaşlık, değişkenlik, hız ve kısa ömürlülük gibi özelliklerinden yararlanarak, çağın gerektirdiği bilgi ve beceri kazandırmada Türk eğitim sisteminin bireylerin ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kaldığını, yenilikleri geriden takip ettiğini, sürekli yapılan değişiklikleri, rekabete dayalı verimsiz buldukları eğitim sistemini eleştirmişlerdir. Bu sonuçların nedenlerine ilişkin olarak, eğitim programını ele

alan bir çalışmada, eğitim programı yol gösterme, dinamiklik ve kapsamlılık özelliklerinden ötürü olumlu algılanırken, uygulamadaki farklılıklardan dolayı engelleme, zorunluluk, tep tipleştirme, değişkenlik gibi anlamlar içeren metaforlarla ifade edilmiştir (Yıldız, Özen, ve Yıldız, 2018). Benzer şekilde, Örucü'nün (2014) çalışmasında, okula yönelik yapılan eleştirel metaforlar okulların tek-tip insan yetiştirme ve bireylerin yaratıcılığını öldürmesi açıklamaları dile getirilmiştir. Eğitim sisteminin süreç boyutuna ilişkin rekabete dayalı olması sorununa ilişkin, Yaşar ve Sözbilir (2017) tarafından yapılan çalışmada, en fazla dile getirilen sorun sınav odaklı bir ölçme-değerlendirme sistemi olmuştur. Eğitim sisteminin ölçme-değerlendirme uygulamalarını ele alan çalışmaların sonucunda, öğretmen adaylarının eğitim-öğretim niteliğini artıran ve iyi işlemesi gereken uygulamalar olması gerektiğini belirterek daha çok olumlu metaforlar ortaya çıkarken (Taşdemir ve Taşdemir, 2016), aynı zamanda ölçme-değerlendirme sisteminin korku-yılgınlık-kaygı yaratan, ezbere dayanan, adil olmayan, hayatı belirleyiciliği öne çıkan, değişken yönleri de belirtilmiştir (Baş & Kıvılcım, 2019; Taşdemir & Taşdemir, 2016). Eğitim örgütlerinin süreç boyutunu etkileyen ölçme-değerlendirme uygulamaları sistemin çıktılarını doğrudan etkilemektedir. İyi işleyen bir değerlendirme sistemi eğitimin etkililiği için de önemli bir koşul oluşturmaktadır.

Renk ve çizgileri kullanarak üretilen metaforlarda karmaşıklık ve kaosa yönelik görüşler siyah ve koyu renkler ile eğri, zigzag çizgiler aracılığıyla belirtilmiştir. Alanyazında benzer şekilde öğretmen adaylarının Türk eğitim sistemine ilişkin algılarının kaosa dönüşen belirsizlik, karmaşıklık ve zorluklar barındırdığı görülmektedir (Gözler, 2017; Kasapoğlu, 2016; Örucü, 2014). Araştırma sonuçları öğretmen adaylarının eğitim sisteminin amaçları hakkında olumlu algılara sahipken, sistemin yapı-süreç-hava boyutlarıyla ilgili aksaklıklardan dolayı olumsuz bir algıya sahip olduklarını göstermektedir.

Çalışma sonuçları işlenen ve potansiyel işleyen girdi olarak öğretmen adaylarının daha çok olumsuz bir eğitim sistemi algılarının bulunduğunu göstermiştir. Öğretmen adayları eğitimi girdi olarak değerli ve kaçınılmaz bir yatırım olarak görürken, uygulamaya yönelik sorunların eğitimin hedeflerine ulaşmasına engel olduğunu düşünmektedir. Bunun yanı sıra, öğretmen adayları, eğitimin zorlu, engellerle dolu ve emek isteyen bir süreç olduğunu belirtmiş; fakat bu sürecin sonunda sınav odaklı ve rekabete dayalı sistemden dolayı herkesin mutlu olmadığını ve bireylere katkısını eleştirmişlerdir. Dolayısıyla, eğitim sisteminin bireylerin beklenti ve isteklerine karşılık vermediği ifade edilmiştir. Eğitimin hedeflerine ulaşmasını engelleyen nedenlerden biri olarak, öğretmen adayları eğitim sisteminin sürekliliğini olumsuz yönde etkileyen, eğitim politikalarında sıklıkla yapılan değişiklikleri göstermiştir. Katılımcılar kullandıkları bitki, hayvan, renk metaforlarıyla eğitim sisteminin siyasi, ekonomik, yönetsel faktörlerinden olumsuz yönde etkilenmesini eleştirmişlerdir.

Metaforlar gerçeği yansıtmının yanı sıra aynı zamanda onu şekillendirebilirler (Inbar, 1996). Dolayısıyla eğitimin işlenen girdisi ve işleyen çıktısı olarak öğretmen adaylarının eğitim sistemine ilişkin olumsuz algıları dikkate alınıp nedenleri araştırılarak, eğitim sisteminin yeniden şekillendirilmesinde karar vericiler tarafından kullanılabilir.

KAYNAKLAR

- Akan, D., Yalçın, S., & Yıldırım, İ. (2014). Okul mdürü kavramına ilişkin öğretmenlerin metaforik algıları. *İlköğretim Online*, 13(1).
- Aldemir, C., & Barbato, R. (1983). Yönetim biçimleri, örgüt yapısı ve başarıml. *Amme İdaresi Dergisi*, 16(4), 120–130.
- Aykaç, N., & Çelik, Ö. (2014). Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının eğitim programına ilişkin metaforik algılarının karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 39(173), 328–340.
- Baş, G., & Kıvılcım, Z. S. (2019). Türkiye’de öğrencilerin merkezi sistem sınavları ile ilgili algıları: bir metafor analizi çalışması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 7(2), 639–667.
- Boyacı, A. (2009). Metaphorical images for educational planning: Perceptions of public elementary school teachers. *Selcuk University Journal of Social Sciences Institute*, 0(21), 111–124.
- Bursalıoğlu, Z. (2015). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış* (19. Basım). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Dös, İ. (2010). Aday öğretmenlerin müfettişlik kavramına ilişkin metafor algıları. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(3), 607–629.
- Erginer, E. (2011). A metaphorical analysis of the meanings attributed to the education system by university students: A case study. *Education*, 131(3), 653–662.
- Gözler, A. (2017). Türkçe öğretmeni adaylarının türk eğitim sistemi algıları: Bir metafor çalışması. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 1341–1356.
- Gültekin, M. (2013). İlköğretim öğretmen adaylarının eğitim programı kavramına yükledikleri metaforlar. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 126–141.
- Günbayı, İ. (2011). Principals’ perceptions on school management: A case study with metaphorical analysis. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(2), 541–561.
- Güney, S. (2000). *Davranış bilimleri* (15. Basım). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama*. (S. Turan, Ed.) (7. Baskı). Nobel Yayın Dağıtım.
- Inbar, D. (1996). The free educational prison: Metaphors and images. *Educational Research*, 38(1), 77–92.
- İpek, C. (2014). Yönetim teorileri. In *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi* (6. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Kadı, A., & Beytekin, O. F. (2017). Metaphorical perceptions of teachers, principals and staff on school management. *Journal of Education and Practice*, 8(15), 29–35.
- Kasapoğlu, H. (2016). Analysis of teacher candidates perception’s of Turkish national education system through metaphors. *Educational Administration: Theory and Practice*, 22(1), 59–80.
- Kaynak, T. (1990). *Organizasyonel davranış*. İstanbul: İşletme İktisadı Enstitüsü Yayınları No. 223.
- Keser Özmantar, Z., & Yalçın Arslan, F. (2019). Metaphorical perceptions of prospective EFL teachers related to Turkish education system. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 9(1), 255–304.
- Koçel, T. (1983). *Yönetim kavram ve teknikleri* (No: 123). İstanbul: İşletme Fakültesi Yayını.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). Conceptual metaphor in everyday language. *The Journal of Philosophy*, 77(8), 453.
- Memduhoğlu, H. B. (2014). Türk eğitim sisteminin örgüt ve yönetim yapısı. In *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Memduhoğlu, H. B., & Mazlum, M. M. (2014). Bir değişim hikayesi: Eğitim denetmenlerine ilişkin metaforik algılar. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 28–47.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel Araştırma*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Morgan, G. (1986). *Images of Organization*. US: SAGE Publications Inc.
- Örücü, D. (2014). Öğretmen adaylarının okul, okul yönetimi ve Türk eğitim sistemine yönelik metaforik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 20(3), 327–358.
- Saban, A. (2009). Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 281–326.
- Saban, A., Koçbeker, B. N., & Saban, A. (2006). An investigation of the concept of teacher among prospective teachers through metaphor analysis. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 6(2), 509–522.
- Şahin, A., & Sabancı, A. (2018a). Perceptions of prospective teachers attending pedagogical formation courses regarding the school administrators and teachers: A metaphorical study. *Turkish Studies*, 13(4), 1057–1082.
- Şahin, A., & Sabancı, A. (2018b). The perception of pedagogical formation students have towards educational concepts: Metaphoric study. *Journal of Education and Future*, (13), 179–207.
- Sengul Bircan, T. (2018). Metaphors of history teachers candidates in Turkey on teaching profession. *International Journal of Educational Methodology*, 4(2), 83–93.
- Şişman, M. (1994). *Örgüt kültürü: Eskişehir il merkezindeki ilkokullarda bir araştırma*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.
- Taşdemir, M., & Taşdemir, F. (2016). Ölçme ve değerlendirme uygulamaları hakkında öğretmen adayı görüşlerinin

- metafor yoluyla analizi. *Turkish Studies*, 11(9), 775–802.
- Tidwell, D., & Manke, M. P. (2009). Making meaning of practice through visual metaphor. In D. Tidwell, M. Heston, & L. Fitzgerald (Eds.), *Research Methods for the Self-Study of Practice* (pp. 135–154). Springer Science & Business Media.
- Yalçın, M., & Erginer, A. (2012). İlköğretim okullarında okul müdürüne ilişkin metaforik algılar. *Öğretmen Eğitimi ve Eğitimcileri Dergisi*, 1(2), 229–256.
- Yapıcı, M., & Yapıcı, Ş. (2013). Öğretmen adaylarının pedagojik formasyona ilişkin metaforları. *Turkish Studies*, 8(8), 1421–1429.
- Yaşar, M. D., & Sözbilir, M. (2017). Fen bilgisi öğretmen adaylarının Türk eğitim sistemine yönelik görüşleri: Güncel sorunlar ve çözüm önerileri. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 46(1), 165–201.
- Yıldız, S., & Gizir, S. (2018). A phenomenological study of the perceptions of candidate teachers about the concepts of school, teacher and student in their dreams. *International Journal of Instruction*, 11(2), 309–324.
- Yıldırım, A., Ünal, A., & Çelik, M. (2011). Öğretmen kavramına ilişkin öğretmen, yönetici ve müfettiş algılarının analizi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(2), 92–109.
- Yıldız, S., Özen, R., & Yıldız, K. (2018). Temel eğitimi bölümü öğretmen adayları ve eğitim programı: Bir metafor çalışması. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 4(1), 165–184.
- Yıldızlı, H., Acar Erdol, T., Baştuğ, M., Bayram, K., & Bayram, K. (2018). Türkiye’de öğretmen kavramı üzerine yapılan metafor araştırmalarına yönelik bir meta-sentez çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 43(193), 1–43.