

# Eurasian Journal of Teacher Education

Volume 1  
Issue 2  
2020



e-ISSN: 2717-7750  
[www.dergipark.org.tr/ejte](http://www.dergipark.org.tr/ejte)

Editor List

Editors-in-Chief

Assoc. Professor Seraceddin Levent ZORLUOĞLU	Süleyman Demirel University
Asst. Professor Fatih DEMİR	Bayburt University
Asst. Professor Mesut ÖZTÜRK	Bayburt University

Associate Editors

Professor Yaşar AKKAN	Trabzon University
Asst. Professor İsmail SARIKAYA	Bayburt University
Dr. Mustafa GÜLER	Trabzon University

Editorial Boards

Professor Seokhee CHO	St. John's University
Professor Gonca EKŞİ	Gazi University
Professor İbrahim ÜNAL	İnönü University
Professor Meltem Huri BATURAY	Atılım University
Assoc. Professor Kerem COŞKUN	Artvin Çoruh University
Assoc. Professor Özkan AKMAN	Süleyman Demirel University
Assoc. Professor Pınar ŞAFAK	Gazi University
Assoc. Professor Orkide BAKALIM	İzmir Demokrasi University
Asst. Professor Abdulhamit KARADEMİR	Muş Alparslan University
Asst. Professor Dilsat PEKER ÜNAL	Yozgat Bozok University
Asst. Professor Hüseyin MERTOL	Gaziosmanpaşa University
Asst. Professor Kübra POLAT	Sivas Cumhuriyet University
Asst. Professor Nurullah YAZICI	Karamanoğlu Mehmetbey University
Asst. Professor Şeyda DEMİR	Ankara University
Asst. Professor Yavuz SÖKMEN	Atatürk University
Dr. Garyfalia CHARITAKI	Ionnina University
Dr. Elif İLHAN	Ankara Hacı Bayram Veli University
Dr. Mahmut Serkan YAZICI	Recep Tayyip Erdoğan University
Dr. Rifat Ramazan BERK	Bayburt University

Layout Editors

Instructor Eren ERTÖR	Ağrı İbrahim Çeçen University
Instructor Gülsüm AKIŞ	Ağrı İbrahim Çeçen University
Res. Assist. Fikrinaz Damla AKBABA	Bayburt University
Res. Assist. Ensar YILDIZ	Sivas Cumhuriyet University
Doctoral Özge KOCA	Hacettepe University
Post Graduate Kübra ADA	Bayburt University

Language Editor

Instructor Sibel KARABEKMEZ	Ağrı İbrahim Çeçen University
-----------------------------	-------------------------------

Editorial Advisory Board

Professor Abdullah KAPLAN	Atatürk University
Professor Ahmet NALÇACI	Kahramanmaraş Sütçü İmam University
Professor Bülent GÜVEN	Trabzon University
Professor Cengiz ŞENGÜL	Akdeniz University
Professor Derya ARSLAN ÖZER	Mehmet Akif Ersoy University
Professor Elif TÜRNÜKLÜ	Dokuz Eylül University
Professor Emine ERKTİN	Boğaziçi University
Professor Erhan ERTEKİN	Necmettin Erbakan University
Professor Fatih BEKTAŞ	Trabzon University
Professor Hasan KAYA	Erciyes University
Professor Mehmet BEKDEMİR	Erzincan Binali Yıldırım University
Professor Murat ALTUN	Uludağ University
Professor Mustafa SÖZBİLİR	Atatürk University
Professor Mustafa YAZICI	Kahramanmaraş Sütçü İmam University
Professor Necmettin TOZLU	Bayburt University
Professor Nurdan KALAYCI	Gazi University
Professor Oktay AKBAŞ	Kırıkkale University
Professor Sabri SİDEKLİ	Muğla Sıtkı Koçman University
Professor Tayip DUMAN	Bozok University
Professor Zaleha ISMAIL	Universiti Teknologi Malaysia
Assoc. Professor Durdağı AKAN	Atatürk University
Assoc. Professor Emrullah ERDEM	Adıyaman University
Assoc. Professor Fatih YALÇIN	Gümüşhane University
Assoc. Professor Fatma MIZIKACI	Ankara University
Assoc. Professor Meryem ÖZTURAN SAĞIRLI	Erzincan Binali Yıldırım University
Assoc. Professor Mevlüt GÜNDÜZ	Süleyman Demirel University
Assoc. Professor Murat BAŞAR	Uşak University
Assoc. Professor Mustafa ALBAYRAK	Atatürk University
Assoc. Professor Mustafa DOĞRU	Akdeniz University
Assoc. Professor Muzaffer OKUR	Erzincan Binali Yıldırım University
Assoc. Professor Raif KALYONCU	Trabzon University
Assoc. Professor Selda BAKIR	Mehmet Akif Ersoy University
Asst. Professor Fahriye HAYIRSEVER	Düzce University
Asst. Professor Furkan DEMİR	Kütahya Dumlupınar University
Asst. Professor Kadir KAPLAN	Gaziantep University
Asst. Professor Yusuf ÖZGÜL	Sivas Cumhuriyet University
Asst. Professor Yusuf ZORLU	Kütahya Dumlupınar University

Review List

Assoc. Professor Ali MERC	Anadolu University
Assoc. Professor Yıldız KIZILABDULLAH	Ankara University
Asst. Professor Anil Şaziye RAKICIOĞLU SÖYLEMEZ	Bolu Abant İzzet Baysal University
Asst. Professor Fahriye HAYIRSEVER	Düzce University
Asst. Professor Gürkan YILDIRIM	Bayburt University
Asst. Professor Halil İbrahim KORKMAZ	Ege University
Asst. Professor Hatice ÇETİN	Necmettin Erbakan University
Asst. Professor Kadir KAPLAN	Gaziantep University
Asst. Professor Nadide YILMAZ	Karamanoğlu Mehmetbey University
Asst. Professor Özkan SAPSAĞLAM	Yıldız Technical University
Asst. Professor Sanem TABAK	Ordu University
Asst. Professor Semra ÇİNEMRE	Trabzon University
Asst. Professor Sevcan YAĞAN GÜDER	İstanbul Kultur University

Contents

Review

82-95. A critical review: effective leadership in the early childhood services from policy and practice perspective

*Sevim Karaoğlu*

96-112. Öğretmen Öğrenmesi ve Matematikteki Yeri

*Elif Kılıçoğlu*

Research Articles

113-128. Eğitimde Edmodo Kullanımına Yönelik Öğretmen Adaylarının Tutumları

*Erhan Yaylak*

129-147. Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Okul, Fakülte ve Öğretmen Adayı Boyutlarında İncelenmesi


*Kübra Polat, Gülseda Eyceyurt Türk, Duygu Altaylı Özgül*

148-171. A Qualitative Study on Graduate Students' Feelings and Problems in Turkish ELT Context

*Gülin Zeybek, Manolya Tunçer*

## Reflection Upon Effective Leadership in The Early Childhood Services from Policy and Practice Perspective

Sevim Karaoğlu <sup>1</sup>

<sup>1</sup>  Agri Ibrahim Cecen University, Agri, Turkey, [skaraoglu@agri.edu.tr](mailto:skaraoglu@agri.edu.tr)

To cite this article:

Karaoglu, S. (2020). Reflection upon effective leadership in the early childhood services from policy and practice perspective. *Eurasian Journal of Teacher Education*, 1(2), 82-95.

Received: 06.12.2020

Accepted: 08.12.2020

### *Abstract*

---

This critical review focuses on the importance of being leader and the effects of effective leadership in the early years settings. It will be examined the relevant literature, exploring research studies in accordance with effective leadership, the differences and similarities between management and leadership, the challenges of developing leadership in the early years. Followingly, gender in leadership and the importance of reflection for leaders in their practices will be discussed. This study aimed to put an emphasis on how leadership policy and practice are necessary for the early years settings to support early years education with powerful and valuable way. There are limited number of researches about leadership in early childhood services in relevant Turkish literature. Therefore, this review will add a critical perspective to the growing Turkish early years education literature especially within some essential longitudinal studies such as Effective Leadership in the Early Years Sector (ELEYS), Effective Leadership and Management Scheme (ELMS) and The Effective Provision of Pre-school Education (EPPE) Research.

---

*Keywords:* Early childhood, effective leadership, policy, practice

---

Article Type:

Review

Ethics Declaration:

This study has been prepared by following all ethical rules.

# Erken Çocukluk Eğitim Hizmetlerinde İlgili Dokümanlar Ve Uygulamalar Kapsamında Etkili Liderliğe Eleştirel Bir Bakış

## Öz

Bu derleme çalışmasında erken çocukluk eğitiminde verimli olmak için etkili lider olmanın önemi üzerinde durulmuştur. İlgili alan yazın araştırma çalışmaları kapsamında erken çocukluk eğitim sektöründeki yöneticilik ve liderlik arasındaki benzerlikler ve farklılıklar etkili liderlik üzerine tartışmalar çerçevesinde incelenecektir. Devamında, liderlikteki cinsiyet durumlarına ve liderlerin uygulamalarındaki düşünceleri tartışılacaktır. Bu çalışma, liderlik prosedürleri ve uygulamalarının erken çocukluk eğitimini güçlü ve değerli kılmak için nasıl etkili olarak kullanacağını vurgulamayı amaçlamaktadır. Türkiye'deki alan yazında erken çocukluk eğitimindeki liderlik konusunda belirgin ve limitli araştırmalar vardır. Bu yüzden bu derleme Türkiye'deki erken çocukluk eğitim alanındaki çalışmalara ek olarak liderlikle ilgili yurt dışında yapılan yapılan uzamsal çalışmalar (ELEYS, ELMS, EPPE) kapsamında eleştirel bir boyut ekleyecektir.

*Anahtar kelimeler:* Erken çocukluk eğitimi, erken çocuklukta liderlik, liderlik dokümanları, liderlik uygulamaları

## Introduction

Booren and Downer (2012) have argued that in order to develop children's skills and attitudes, it is possible that structured settings might help to foster their development. According to Ball (1999), quality pre-school education experience leads to permanent social and educational gains for those children who receive it. The Effective Provision of Pre-school Education (EPPE) research (Taggart et al, 2003) indicated that pre-schools can play a crucial role in challenging social exclusion and preparing children well for primary schools. Schools have an immediate impact on children's scholastic success, their learning of language, mathematics and science.

Additionally, the Taggart et al (2003) found that children who initially present with anti-social and anxious behaviours can have such behaviours decreased by experience of high-quality early childhood education. Therefore, leadership in early years is a significant element to provide children high quality early experiences. It is suggested that well-developed leadership is crucial to improve quality in services and better results (Pugh, 2006). Also, the UK government has invested in nursery education providing additional funding since 1997 (Andreae & Matthews, 2006). Pugh (2006) highlighted that well-developed leadership is important for the development of quality in services and better results for young children. This review will examine the work of researchers that has affected and shaped the understanding of leadership in the early years. Effective leadership in the early years, the barriers for leadership practice, gender in leadership and leadership quality practice will be explored followed by discussion on what the future might hold for the effective leadership in the early years.

### Effective leadership in early years

Leadership is a concept that is hard to define for a number of reasons. These reasons include the changing nature of leadership and the difficulty in both determining who is a leader and in indicating exactly when leadership is illustrated (Karnes & Bean, 1996). Early years settings promote the ideal context to observe, practice and guide leadership skills and attitudes. However, "it is not just a matter of placing children in a group setting and saying 'now go play'" (Morda & Waniganayake, 2010), the development of leadership abilities works best when integrated into the play-based curriculum "by choosing objectives relating to leadership" (Bisland, 2004).

High quality experiences can be assured by committed and well-trained teachers. Siraj-Blatchford (2007) states that the teacher can be a role model and can also promote children's self-esteem. Teachers should assist and support children's actions and play in order to provide high quality experiences. In addition, it was discussed in the Taggart et al. (2003) that children should be able to rely on their teachers as this trustworthy relationship is important for effective

interactions. Effective interactions are important when pupils need individual help. The research made clear that there is a reasonable connection between highly qualified staff who have leader degree and high-quality provision for children (Hallet, 2013). Early Years Professionals (EYP) highlighted that their approaches in leadership practice is important in order to increase the quality of pedagogical processes such as focusing on interactions between staff, children, planning and the quality of learning environment and there were four key outcomes:

- a) *strategically assessing the quality of the current provision and relating this to an overall vision of quality*
- b) *establishing a common understanding of the improvements that were required and developing norms around quality*
- c) *developing, leading and evaluating professional development activities that focused on improving process quality*
- d) *enhancing practice leadership capacity in the setting*” (Department for Education, 2010, p. 6).

In order to shape intellectual skills and creativity, to reinforce children’s imaging world and to enable them to deal with problems on their own, teachers should guide them and provide situations that stimulate the children’s own interest in the class (Montie, Xiang & Schweinhart, 2006). Saracho and Spodek (2006) said that the best practices and the best outcomes in early years are related to the quality of the teachers. The EPPE Project (2003) found that “settings which have staff with higher qualifications, especially with a good proportion of trained teachers on the staff show higher quality and their children make more progress”. Also, researchers in the UK found that the more qualifications teachers have, the more effective they are in their relationships with children (Montie, Xiang & Schweinhart, 2006). Hence, being a teacher leader has a crucial role to play in providing a more interactive learning process and to support ‘high quality’ experiences for young children. Davies (2005) has highlighted eleven different perspectives on leadership. Most of them are appropriate for the early years context such as strategic, transformational, ethical, learning-centred, constructivist, emotional, distributed and sustainable leadership.

Practitioners in the early years choose multiple leadership styles rather than a single style for daily activities in the classroom (Geoghegan et al, 2003). “Different leadership styles are judged to be effective in different situations, rather than one leadership style being effective in all situations” (Morda & Waniganayake, 2010). In light of this perspective, the first step in effective leadership is the ability to interact with others in ways that provide vision and purpose, set realistic and achievable goals, monitor and celebrate success, improve a team dynamic and inspire open communication (Rodd, 2006). From these ways within early years settings the focus is on developing relationships between children, families and staff (Ebbeck & Waniganayake, 2003; Rodd, 2006).

Law and Glover (2000) highlighted that effective leaders know when to use professional decisions, when to support, when to strongly encourage and when to show alternatives to leading. Every early childhood practitioner can make a decision to become a leading professional by demonstrating increasing competence in their work; becoming a critical friend to colleagues; supporting the development of others, children, parents and staff. Early Years Professional Status (EYPS) has created a community of EYP who are more eager and confident about taking on a role of leadership in early years settings and who feel better able to make developments in quality in their settings. As the national survey revealed, eighty-seven per cent of EYP highlighted that EYPS had provided them great opportunity to improve their colleagues’ knowledge and skills and almost as many thought it helped them become better able to identify and improve colleagues’ effective practices (Department for Education, 2010).

Well-developed professionalism in early childhood is important in order to deal with challenges in the settings and to deliver high-quality services for children and their families (Rodd, 2006). Leadership in the early years settings seems to be more a result of groups of people who work together to influence and encourage each other rather than efforts of single person who



focuses on getting the work done (Jorde-Bloom, 1997; Morgan, 1997). Therefore, all members of staff in early years provisions are encouraged to share and discuss their different perspectives of leadership and that might help professional development of the leadership (Rodd, 2006). Effective leadership is equipped with a range of abilities such as "...confidence to empower, enable to delegate, motivation and enthusiasm, willingness to celebrate existing achievements, communication and listening, mediation and negotiation skills" (Aubrey, 2008). Fullan (2001) described five competences of effective leaderships to achieve a culture of change; they are moral purpose, understanding the change process, relationships, knowledge creation and sharing and coherence making. In order to be an effective leader, one needs to be an efficient manager, however, management abilities are not the same as leadership skills. Management skills are necessary but not sufficient for effective leadership (Rodd, 2006; Law & Glover, 2000). It is leadership that responds to the needs of staff working within the organization as well as the external needs of others, parents and the society (Aubrey, 2008).

The connection between leadership and effective provision is a vital element for early childhood settings, where research shows that leaders play an important role in the provision of quality services. Effective leadership has been found to be a key element of effective early childhood provision (Muijs et al, 2004; Harris et al, 2002; Rodd, 2006). Other factors that have been taken into account to the focus on leadership include pressure for increasing professionalization and accountability from within and outside the profession (Rodd, 2006). Effective Leadership in the Early Years Study (ELEYS), Siraj-Blatchford and Manni (2007) state clarifications of effective leadership practices described in the early years settings that took part in the study:

"-Identifying and articulating a collective vision

- Ensuring shared understandings, meanings and goals
- Effective communication
- Encouraging reflection
- Commitment to ongoing, professional development
- Monitoring and assessing practice
- Distributed leadership
- Building a learning community and team culture
- Encouraging and facilitating parent and community partnerships
- Leading and managing: striking the balance" (p.12)

Here the idea of striking a balance between leadership and management is highlighted. In accordance with the research, the Department for Education's research report (2010) stated that "Early Years Professional Status has created a cohort of Early Years Professionals who are more willing and confident about taking on a leadership role in their settings and who felt better able to make improvements in quality in their settings..." (p. 6). These qualities are important to support being an effective leader and to make high quality early years education.

### **Leadership and management**

It is hard to distinguish between the understanding of leadership and management. They are linked inherently and interwoven. However, the conceptualism of leadership and management are not fully discovered in early years settings (Moyle, 2006). However, in Turkish literature there is only one-way side to look at leadership as it is the same with manager or administrator. There are some of the researches discussed about the managers' encountered problems in school environment (Bute and Balci, 2010), qualities of pre-school administrators in accordance with pre-school teachers' thoughts (Susmak and Hacifazlioglu, 2013), pre-school teachers and administrators' perceptions about thinking skills instruction in early years (Akbiyik and Kalkan Ay, 2014). Manager and leadership are not the same while manager is a role as leading the

procedure in schools, leadership is a skill that can be seen as a kind of working style that influencing someone or something better. There is one more research broke the borders and looked at the leadership skills of pre-school managers (Zembar, 1994). She showed in her research that pre-school managers should have qualifications such as taking responsibility, being tolerant, having leadership skills, being reliable, having verbal skills, convincing skills, having self-confidence, being honest, planning and organisation skills. It can be clearly seen that there are limited number of studies about how leadership can influence in best way the early years education sector not only policy but also practice perspective. Therefore, it must be underlined that leadership has not only one-size-fits-all perspective especially in early years. Effective leaders in early years need to be careful that their leadership role is more than regular management which focuses on the present and is dominated by issues of continuity and stability (Rodd, 2006). Management and leadership are different perspectives of the work of early childhood education directors and managers (Waniganayake et al, 2000). Management is distinguished by active involvement in pedagogy, positive relationships, effective communication and high expectations for increasing professionalism (Solly, 2003). West-Burnham (1997) explained that leadership considers vision, mission, provision and transformation of the organizations whereas management considers effective employment of the vision and operational matters, ensuring the organization is carry out effectively and adequately to achieve its goals. Burnes (1996) suggested that the role of a leader contain the roles of a manager and often vice versa. Therefore, managers' and leaders' roles overlap significantly.

“The Effective Leadership and Management Scheme for the Early Years” project (ELMS) is a vehicle for professionals who are in leadership and management roles in early years settings to help them to evaluate their effectiveness (Moyles, 2006). It is argued that the aim of evaluation of leadership and management is to provide the best possible experiences for young children and early educators. Effective leadership and management are principal to the quality agenda. Moyles (2006) highlighted leadership qualities, management skills, professional skills and attributes, and personal characteristics and attitudes. The effective leadership and management scheme (ELMS) aims to ensure that practitioners in these settings adopt the best possible experiences and direction in their work and play and that parent and care-givers can have confidence in the particular settings attended by their children (Moyles, 2006). However, Dunlop's research (2002) on nursery teachers' concepts of leadership, which was conducted in the West of Scotland, found that nursery teachers who are working in nursery schools and nursery classes see themselves with a quality leadership responsibility that is not always admitted by their managers: they distinguished between leadership and management. Both leadership and management characteristics are significant in the context of education, especially early childhood education “where the parents/client and teacher/manager relationship is altering rapidly” (Smith & Langston, 1999). Smith and Langston (1999) identified a manager who operates, regulates, and recognises current policy and practices. However, they stated that a leader is a person who inspires others, empathises with staff, motivates, initiates changes, has targets, makes decisions, provides opportunities to develop, and promotes team spirit. They highlighted that leadership and management characteristics are a necessity in running early childhood education settings. The ELMS adapted and built upon these arguments in order to promote high quality early childhood education.

On the other side, a research study conducted by Solly (2003) found that there were differences in who could be seen as a leader in different types of early childhood settings. In nursery classes, primary schools, private and voluntary settings, respondents saw that there is only one leader who is the official leader (owner, head teacher). Leaders in these settings do not have obvious leadership traits such as being authoritative and restrictive but rather take a collaborative approach to Early years providers play different roles in their leadership according to the setting in which they are based. For instance, Osgood (2004) declared that private-sector providers were more likely to implement business principles to the management of their settings, while those managing voluntary-sector settings were very uncomfortable with an entrepreneurial agenda. Private nursery managers tended to have less collaboration and a less community-

centred approach to leadership because of concerns about competition which put profit making at risk. (Osgood, 2004; Dunlop, 2008). It can be clearly seen that the private early years sector might give priority their trade profit instead of educational profit as high-quality standards which shows this aim is incoherent with ELMS aspects.

### **The challenges of developing leadership in the early years**

In achieving quality improvement, effective Early Years Professionals adapted their approaches to practice leadership in line with their settings' needs and capabilities and to meet the challenges of improving and sustaining the quality of practitioner interaction with children (Department for Education, 2010, p. 6).

There is a real lack of clarity at the national level about the fulfilment of the leadership role at the Early Years Foundation Stage in England, although it has been changing and developing over several years. It was believed that uncertainty of status for the early years led to education for young children being generally thought of as easy and something that any professional could do (Aubrey, 2008). Boardman (2003) claimed that early childhood leaders face challenges arising out of significant, diverse and complex educational and organisational challenges, difficulties with knowledge and relationships. Hence, practitioners who have wide experience and broad knowledge will have immense resources to help them in creating a vision which will inspire staff's support (Rodd, 2006).

Through addressing barriers to effective leadership, Ebbeck and Waniganayake (2003) indicated why traditional leadership theories do not work in early childhood education. They lay emphasis on the fact that discussions about leadership have been too restricted by the traditional tendency to consider leadership to be the position of the manager of a setting. Ebbeck and Waniganayake (2003) suggest a new model for distributive leadership in which they recommend that many staff can implement a leadership role in the same early childhood pre-school setting at the same time. "In proposing a distributed leadership model for early childhood these researchers are exploring new ways of defining leadership in early childhood: their work reflects changing views of such leadership" (Dunlop, 2008, p. 35). It is necessary to improve the leadership qualifications of teachers in the early years, and it is obvious that leaders who can provide and promote high quality education for children. However, some studies (Bloom, 1997; Muijs et al, 2004; Rodd, 2006) indicate that most of leaders in early years settings in the UK found that there might be defined as focusing more on improvement than development; there was more focus on management than on leadership (Muijs et al, 2004). "Early childhood practitioners' perception and comprehension of and confidence in their leadership role with staff, parents and other professionals are not clear or well developed and this limitation in professional development may describe the difficulties in leadership" (Rodd, 2006). That the responsibilities of leaders and child carers are hard to separate has not helped either the early childhood profession or the society to understand the challenges of the diverse leadership roles in the early childhood education (Caldwell, 2003; Moyles, 2003).

However, Solly (2003) found that the majority of early childhood leaders in her study thought there was a difference in leadership styles in their sector and others. A social constructivist model of learning is often advocated in early years, and Solly argued that leaders in early years education settings have positive learning dispositions to enable others. Participants saw their energy as inspiration, ambition and demand along with being a lifelong learner and having a team culture (Solly, 2003). The link between effective leadership and children's success has been vigorously supported through school inspection. Effective leadership has an understandable impact on pupils' learning (HMIE, 2000). Even though leadership has been found to be central to successful schools, equally there is scope for improving the quality of that leadership (HMIE, 2000), managers often focused overly on the day-to-day activities without being strategic in the longer term. The complementary nature of leadership and management is often assumed; however, in the educational literature a distinction is clearly drawn: leadership is perceived to include vision, based on shared values (Celik, 2000). Leaders are better placed to provide both motivation and direction to colleagues (HMIE, 2000).

It is a significant issue of leadership that the responsibilities and terms are not clear such as professional and pedagogue (Celik, 2000). The terms and their positions of leaders are not very certain. The Ten-Year Childcare Strategy for graduate level leadership or full day care settings as a first step in better conditions, and for the leadership of multi-disciplinary teams, together with an understanding of how young children's learning might be developed through activities in childcare settings, is a skilled and demanding job (Owen, 2006). The implications of leadership in early years settings are important, largely because it is suspected that the relative newness of these settings may not have enabled the establishment of inherent languages to improve and that the rationality boundaries may have not been clearly established (Briggs & Briggs, 2009).

### **Gender in leadership**

Female professionals are traditionally working as leader and manager in early years services (Carli & Eagly, 2011). Dunlop (2008) stated that "the gender of leadership may be a way in which leadership in early childhood is set apart from other sectors of education" (p. 8). That brings to the literature that gender differences put various options for leadership in early years settings. According to Rodd (2006), women, describing the concept and need for leadership, may lack of understanding what leadership may mean in an early childhood service. In this sector the concept of leadership can involve sets of reciprocal relationships (Dunlop, 2005) and these have more in common with the early childhood pedagogical approaches than with traditional business concepts of leadership (Dunlop, 2008). There is a view that leadership styles are different between male and female leaders (Mujis et al, 2004). It is understood that the qualities of agentic leaderships are more suitable for men than women, and the characteristics of effective leadership is confident and male emerge (Hallet, 2013).

In Osgood's study (2004) a high percentage of the sample was female. They reported some concern "based on perceptions that government's push towards commercial models of childcare management favoured masculinised entrepreneurialism over an ethic of care" (Dunlop, 2008, p.8). However, Osgood (2004) found that managers in early childhood settings were prepared to adopt commercial approaches provided that their commitment to care, local community and parents and managers would not be affected and that their emotional investment and commitment to work was taken into account. They wish to encourage their professionalism, whilst maintaining an ethic of care and opposing a form of entrepreneurship that in their view might be a disadvantage to provision (Osgood, 2004) and overly masculinised (Dunlop, 2008). Previous methods and traditional leadership theories may not have been suitable to the early years education area in that they reflected a hierarchical, top-down, male-oriented approach (Kagan & Hallmark, 2001) that was mostly accepted by those in the business world.

The professional inability of female leaders in early years leadership positions to associate themselves with the traditional leadership role is because leadership characteristics are generally considered to include male qualities such as aggression, forcefulness, competition and independence (Scrivens, 2002; Blackmore, 1989). However, more studies related to women's leadership in the early years sector highlight that women see it as empowering others (feminine quality) rather than having power over others (a masculine trait) (Scrivens, 2002; Miller & Cable, 2008, 2011; Aubrey 2008; Lindon & Lindon, 2011). This concept of gender disposition has been discussed by Aubrey (2008) "there is a danger in too closely associating characteristic of leadership with masculine or feminine values and qualities that leads both to stereotyping women and alienating nurturing men" (p. 2). Pearn and Kandola (1993) have shown that 80 percentages of senior managers, when asked to portray a successful manager, described male's traits. This focus on males who are already known as successful managers did not represent all the possible forms of leadership and leaders there might be (Briggs & Briggs, 2009). Heilman's survey (1989) (Cited in Dunlop, 2008) related to the leadership of males and females in workforce, reported that women lack of confidence but they are more sensitive and sociable.

### Practice in leadership

Leadership is about personal traits and for this reason about a single person playing a leadership role into which is built concepts of competition and power. This does not overlap easily with the collaborative approaches upon which early childhood practice is based (Thornton, 2005; Dunlop, 2008). Early years prior-to-school services are often non-hierarchical and most employees are women (Ebbeck & Waniganayake, 2003; Rodd, 2006). This clearly explains why distributive leadership models are most preferred in early childhood settings. There is a strong case to adapt different form of leadership as a means of dividing multiple services and complicated engagement (Aubrey, 2008).

The early childhood sector is developing and a large proportion of families now take advantage of pre-school education (Scottish Executive, 2004). Childcare and early education settings are different, and include nursery classes, primary schools, private and voluntary settings (Dunlop, 2002; Muijs et al, 2004; Solly, 2003). These diverse settings generally have contrasting philosophies, structures and a range of quality models. In order to provide high quality education in early years and to sustain it, leaders need to be aware of the curriculum and team spirit and need to know to practice where it is necessary.

Hallet and Roberts-Holmes (2010) described professional leader as '*leaders of learning*'. Kagan and Hallmark (2001) identified a number of key Early Years Professionals' (EYPs) leadership attitudes, including community leadership and pedagogical leadership. Heikka and Waniganayake's research (2011) found that EYPs have two roles of leading practice and acting as change agents in early years settings. It has been examined how the research on pedagogical leadership in early childhood education requires to be "informed by approaches that are sensitive to the ways in which EYPs develop others' leadership by distributing responsibilities" (Department for Education, 2010, p. 16). Heikka and Waniganayake related leading practice to the concept of pedagogical leadership, which they defined as:

"...taking responsibility for the shared understanding of the aims and methods of learning and teaching of young children from birth to 8 years... teachers have a significant role and responsibility to ensure that the educational pedagogy employed matches children's interests, abilities and need" (Heikka & Waniganayake, 2011: 500).

The link between pedagogical leadership and distributed leadership has considerable value because, in order to be effective, pedagogy has to be shared, communicated and evaluated throughout a setting. Hence, pedagogical leadership has a collaborative and co-operative function (Heikka & Waniganayake, 2011). Siraj-Blatchford and Manni (2007) found that, in effective settings, the leadership characteristics of contextual literacy and commitment to cooperation and to the development of children's learning were vigorously expressed. Practices of effective leadership described in the research contained identifying and articulating a collective vision; providing shared understandings, meanings and goals; encouraging reflection, and facilitating parent and community partnerships (Siraj-Blatchford & Manni 2007).

Traditionally leadership in the early years has been interwoven with individual skills characteristics and personal traits in the leader (Nivala & Hujala, 2002). Recently in England, the National College for School Leadership is actively providing professional development opportunities. As a part of its Community Leadership Strategy it has presented as the first national schedule to address the requisitions of leaders within multi-agency early years settings. The qualification is known as the National Professional Qualification in Integrated Centre Leadership, it acknowledges that leadership in the early years has a particular point, especially as integrated services improve and combined staffing models progress to be an attribute of early years sector (Dunlop, 2008).

### Conclusion

This paper examined and illustrated the works of researchers that have influenced the understanding of leadership and use of effective leadership in the early years sector, especially on

the UK policy basement. Quality early childhood education and leadership in educational settings are parallel elements. Even the concept of leadership in the early years has only recently emerged; there are many benefits of using effective leadership such as to ensure a fruitful early childhood experience and provision of quality services. Training is essential to provide relevant knowledge and skills for effective leadership roles in early years services (Sylva et al, 2004).

The first step of the effective leadership is the skill to communicate with others, identify real and reachable goals, observe and praise success, support a team and inspire staff to communicate within early years settings; the focus is on developing relationships between children, families and early years education providers. Leadership and management in the early years assume great importance in this context. Leadership traits, management abilities, professional skills, personality and attitudes are vital to promote professionalism in the sector. For this reason, management and leadership may be carried out together. In relation to gender and leadership, it has been discussed that female leaders are more prepared to take on management roles and, in such roles, they might show more empathy with staff, other professionals, parents and the wider community. Male leaders on the other hand have been found more likely to work with a group and they feel that they have more authority in their job. To sum up, there might be some strategies to develop leadership skills in the early years sector to provide quality educational provisions and educational management such as encouraging, engaging, supporting and building relationship with families and educators as a working team. It is important and crucial that these areas in leadership policy need to be developed and involved into the early years education setting as it is an emerging sector that provides children with high-quality standards. This critical review aimed to put an emphasis on the lack of strength of in-depth studies in Turkey including leadership policy in early years, also aimed to find a way to encourage, engage and support educators' leadership throughout their experiences in this sector.

## References

- Akbiyik, C. and Kalkan Ay, G. (2014). Perception of pre-school administrators and teachers on thinking skills instruction: a case study. *Hacettepe University Journal of Education*, 29(1), pp 01-18
- Andreae, J. and Matthews P. (2006). Evaluating the quality and standards of early years education and care in Pugh, G. and Duffy, B. (eds) *Contemporary issues in the early years* (4<sup>th</sup> Edition). London: Sage.
- Andreae, J & Matthews P. (2006). Evaluating the quality and standards of early years education and care in Pugh, G. and Duffy, B. (Eds) *Contemporary Issues in the Early Years* (4<sup>th</sup> Edition). Sage.
- Aubrey, C. (2008). *Leading and Managing in the Early Years*. London: Sage Publications Ltd.
- Ball, C. (1999). Quality and professionalism in early childhood. In Abbott L. and Moylett, H., (Eds). *Early education transformed* (3<sup>rd</sup> Edition) New Millennium Series.
- Bisland, A. (2004). Developing leadership skills in young gifted students, *Gifted Child Today*. 27(1), 24- 27.
- Blackmore, J. (1989). Educational Leadership: A feminist critique and reconstruction. In J. Smyth (Ed). *Critical perspectives on educational leadership*. Falmer Press.
- Bloom, P.J. (1997). Navigating the rapids: directors reflect on their career and professional development, *Young Children*, 52(7), 32-38.
- Boardman, M. (2003). Changing times: changing challenges for early childhood leaders, *Australian Journal of Early Childhood*, 28(2), 20-25.
- Booren, L., & Downer, J. T. (2012). Observation of children's interactions with teachers, peers and tasks across pre-school classroom activity setting. *Early Education and Development*, 23, 517-538.

- Briggs, M., & Briggs, I. (2009). *Developing Your Leadership in the Early Years*. Continuum International Publishing Group.
- Burnes, B. (1996). *Managing change: a strategic approach to organizational dynamics*: Pitman.
- Bute, M. & Balci, F. A. (2010). Preschool principals' views on school management process and related problems. *Educational Administration: Theory and Practice*, 16(4), pp. 485-509
- Caldwell, B. (2003). Foreword, Early Childhood Professionals. Leading Today and Tomorrow, M Ebbeck and M. Waniganayake (Eds), MacLennan and Petty Pty Ltd.
- Carli, L., & Eagly, A. (2011). Gender and leadership, in A. Bryman, D. Collinson, D. Grint, B. Jackson and M. Uhl-Bien (Eds.), *The Sage Handbook of Leadership*. Sage. Pp.103-117.
- Celik, V. (2000). *Educational Leadership*. Pegem Akademi Publications.
- Davies, B. (Ed). (2005). *The Essentials of School Leadership*. Paul Chapman Publishing and Corwin Press.
- Department for Education. (2010). Longitudinal Study of Early Years Professional Status: an exploration of progress, leadership and impact. Available at [https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/183418/DfE-RR239c\\_report.pdf](https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/183418/DfE-RR239c_report.pdf) last accessed 21.07.2013, 13.36
- Dunlop, A-W. (2002). *Scottish Nursery Teachers' Concepts of Leadership*, Paper presented at the Third Warwick International Early Years Conference, University of Warwick, 18–20 March, 2002
- Dunlop, A-W (2005), *Scottish early childhood teachers' concepts of leadership, interim report of research in progress*. Glasgow: University of Strathclyde.
- Dunlop, A-W. (2008). A Literature Review on Leadership in the Early Years. Available at <http://www.educationscotland.gov.uk/publications/a/leadershippreview.asp> last access: 21.07.2013 at 14.17
- Ebbeck, M., & Waniganayake, M. (2003). *Early Childhood Professionals: Leading Today and Tomorrow*. MacLennan and Petty.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a Culture of Change*. Jossey-Bass.
- Geoghegan N., Petriwskyj, A., Bower, L. & Geoghegan, D. (2003). Eliciting dimensions of educational leadership in early childhood education. *Australian Research in Early Childhood Education*, 10(1), pp. 12-23
- Hallet, E. (2013). *The Reflective Early Years Practitioner*. Sage.
- Hallet, E., & Roberts-Holmes, G. (2010). *The contribution of the Early Years Professional Status role to quality improvement strategies in Gloucestershire; Final Report*. Unpublished Manuscript. Institute of Education, University of London.
- Harris, A, Day, C, Hadfield, M, Hopkins, D, Hargreaves, A., & Chapman, C. (2002), *Effective Leadership for School Improvement*, Routledge.
- Heikka, J. & Waniganayake, M. (2011). Pedagogical leadership from a distributed perspective within the context of early childhood education. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 14(4), 499-512.
- HM Inspectorate of Education (HMIE). (2000). *Improving leadership in Scottish Schools*. Edinburgh Scottish Executive Education Department.
- Jorde-Bloom, P. (1997). Leadership: defining the elusive. *Leadership Quest*, 1(1), 12-15.
- Kagan, S. L., & Hallmark, L. G. (2001), Cultivating leadership in early care and education, *Child Care Information Exchange*, 140, pp 7–10.

- Karnes F. A. & Bean, S. M. (1996). Leadership and the gifted. *Focus on Exceptional Children*. 29(1), pp 1-13.
- Law, S. & Glover, D. (2000). *Educational leadership and learning, practice, policy and research*. Open University Press.
- Lindon, J., & Lindon, L. (2011). *Leadership and Early Years Professionalism*. Hodder Education.
- Miller, L., & Cable, C. (2008). Looking for the future. In Miller L and Cable C (Eds) *Professionalism in the Early Years*. Hodder Education.
- Montie, J. E., Xiang, Z., & Schweinhart, L. S. (2006). Pre-school experience in 10 countries: cognitive and language performance at age 7. *Childhood Research Quarterly*, 21, 313-331.
- Morda, R. & Waniganayake, M. (2010). Emergence of child leadership through play in early childhood. Ebbeck, M. and Waniganayake, M. (eds) *Play in early childhood education learning in diverse contexts*. Oxford University Press.
- Morgan, G. (1997). What is leadership? Walking around a definition. Working Papers'. The Centre for Career Development in Early Care and Education, Wheelock College.
- Moyles, J. (2006). *Effective leadership and management in the early years*. Open University Press/McGraw-Hill Education
- Moyles, J. (2003). The role of play in the foundation stage. Foundation Stage conference, Cornwall Educational Development Service.
- Mujis, D., Aubrey, C., Harris, A., Briggs, M. (2004). How do they manage? A review of the research on leadership in early childhood. *Journal of Early Childhood Research*, 2 (2), 157-169.
- Nivala, V., & Hujala, E. (Eds) (2002), *Leadership in early childhood education, Cross-cultural perspectives*, Oulu, Finland: Department of Educational Sciences and Teacher Education, Early Childhood Education, University of Oulu, available at <http://herkules oulu.fi/isbn9514268539/isbn9514268539.pdf> last accessed 21.07.2013, 14.31.
- Osgood, J. (2004). 'Time to get down to business? The Responses of Early Years Practitioners to Entrepreneurial Approaches to Professionalism', *Journal of Early Childhood Research*, 2(1), pp 5-24.
- Owen, S. (2006). Training and workforce issues in the early years. In Pugh, G. and Duffy, B. (eds) *Contemporary issues in the early years* (4<sup>th</sup> Edition). London: Sage.
- Pearn, M. & Kandola, P. (1993). *Job analysis: a manager's guide*, 2<sup>nd</sup> edition. London: Institute of Personnel Management.
- Pugh, G. (2006). The policy agenda for early childhood services in Pugh, G. and Duffy, B. (eds) *Contemporary issues in the early years* (4<sup>th</sup> Edition). London: Sage.
- Rodd, J. (2006). *Leadership in early childhood*, 3<sup>rd</sup> ed. Sydney: Allen and Unwin.
- Saracho, O. N., & Spotek, B. (2006). Preschool teachers' professional development. In Spodek, B. and Saracho, O. N. (Eds). *Handbook of research on the education of young children*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Scottish Executive (2004), *Ambitious, excellent schools - our agenda for action*. Edinburgh: Scottish Executive Education Department
- Scrivens, C. (2002). Constructions of leadership: does gender make a difference? - perspectives from an English speaking country in Nivala, V. and Hujala, E. (eds). *Leadership in early childhood education: cross-cultural perspectives*. Finland: Department of Educational Teacher Sciences and Teacher Education, University of Oulu Press.



- Siraj-Blatchford, I., Manni. (2007). *Effective Leadership in the Early Years Sector (ELEYS) Study – Research Report*, London: Institute of Education, University of London/General Teaching Council for England.
- Siraj-Blatchford, I. (2006). Quality teaching in the early years. In Anning, A, Cullen and J., Fleer, M., (Eds.). *Early childhood education society and culture (1st Edition)*. Sage Publication.
- Smith, A., & Langston, A. (1999). *Managing Staff in Early Years*. Routledge.
- Solly, K. (2003). What do early childhood leaders do to maintain and enhance the significance of the early years? Presentation on 22 May at the Institute of Education, University of London.
- Susmak, M. and Hacifazlioglu O. (2013). Teachers' views on the necessary qualities that should be possessed by pre-school administrators. *Adiyaman University Institute of Social Science Journal*, 6, pp. 205-226.
- Sylva, K., Melhuis, E., Sammons P., Siraj-Blachford, I., & Taggart, B. (2004). *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Final Report*. London: DfES.
- Taggart, B., Edwards, A., Sammons, P., Elliot, K., & Siraj-Blatchford, I. (2003). The Effective Provision of Pre-School Education [EPPE] Project: A Longitudinal Study funded by the DfES, Edinburgh.
- Thornton, K. R. (2005). *Courage, Commitment and Collaboration: Notions of Leadership in the New Zealand ECE 'Centres of Innovation'*, Victoria: University of Wellington (unpublished M.Ed thesis).
- Waniganayake, M., Morda, R., & Kapsalakis, A. (2000). Leadership in child care centres: Is it just another job?, *Australian Journal of Early Childhood*, 25 (1), 13-19.
- West-Burnham, J. (1997). *Managing Quality in Schools: Effective Strategies for Quality-Based School Improvement*. Pitman.
- Zembat, R. (1994). Okul öncesi eğitim kurumlarında yönetici özellikleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6, ss. 313-323

### Genişletilmiş Özet

#### Giriş

Taggart ve arkadaşlarının (2003) yaptıkları çalışmanın sonuçlarına göre yüksek kaliteli bir erken çocukluk eğitimi anti-sosyal ve anksiyete davranışları sergileyen çocukların bu davranışlarının gözlemlenmesinin azaldığını vurgulamıştır. Bu yüzden erken çocukluk eğitim sürecinde liderler tarafından çocuklara yüksek nitelikli deneyimlerin sağlanması önemlidir. Erken çocukluk eğitiminde, liderliğin etkili şekilde kullanıldığı kurumlarda sorunlu davranışların giderilmesi gözlemlenmiştir (Pugh, 2006). Birleşik krallık hükümeti, liderlerin gelişim eğitimi ve çocuklar üzerindeki etkilerinin incelenmesi ve sürdürülmesi için 1997 yılından beri yatırım yapmaktadır (Andreae & Matthews, 2006). Bu derleme, erken çocukluk döneminde liderlik anlayışını etkileyen ve şekillendiren araştırmacıların çalışmalarını inceleyecektir.

#### Erken çocuklukta etkili liderlik

Siraj Blatchford ve Manni'nin (2007) çalışmasında erken çocukluk uygulamalarında etkili liderlerin özellikleri şu şekilde sıralanmıştır:

- iş birliği vizyonuna sahip olduğunu ifade edebilir ve bunu detaylı tanımlamak
- iş ortamında düşüncelerin ve hedeflerin paylaşımını sağlamak
- etkili iletişim
- düşünmeye teşvik etmek

- sürekli gelişime bağlı kalmak
- uygulamayı izleme ve değerlendirmek
- öğrenen takım kültürü kurmak
- ebeveyn ve toplumdaki diğer kişiler için kolaylık ve imkân sağlamak
- -liderlik ve yönetimdeki dengeleri sağlamak

Yöneticilerin ve öğretmenlerin bu gibi liderlik özellikleri olması okuldaki pedagojik atmosferi de olumlu destekler. İngiltere’de yapılan uzamsal çalışmalarda da bu yaklaşımın üzerinde durulmuştur ve sistem içinde benimsenmiştir. Bilişsel gelişimi ve yaratıcılığı şekillendirmek için çocukların hayal dünyaları desteklenmeli ve onlara kendi başarılarına problemlerle mücadele etme şansları verilmelidir. Öğretmenler bu beceriler için sınıflarda gerekli ortamları hazırlamalı ve çocuklara göstermelidirler (Montie, Xiang & Schweinhart, 2006). Bu ise liderlik özelliği gelişmiş öğretmenlerin özelliklerinden birisidir.

### **Liderlik ve Yöneticilik**

Liderlik ve yönetim kavramları arasında ayırım yapmak zordur. Bu iki element doğal olarak birbirine bağlıdır ve iç içe geçmiştir. Bununla birlikte, liderlik ve yönetim kavramsallaşması erken çocukluk eğitimi ortamlarında tam olarak keşfedilmemiştir (Moyle, 2006). Ancak, Türkiye’deki alan yazında çoğunlukla liderlik ile ilgili olarak yönetici algısı üzerinde durulan çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmalarda, okul ortamında karşılaşılan sorunlar (Bute ve Balcı, 2010), okul öncesi öğretmenlerinin düşünceleri doğrultusunda okul öncesi yöneticilerinin nitelikleri (Susmak ve Hacifazlıoğlu, 2013), okul öncesi öğretmenleri ve yöneticilerin erken yaşlarda düşünme becerisi öğretimine ilişkin algıları (Akbiyık ve Kalkan Ay, 2014) konuları üzerinde durulduğu görülür. Müdür ve liderlik aynı değildir, ancak yönetici okullarda prosedürü yöneten bir rol iken, liderlik, birini veya bir şeyi daha iyi etkileyen bir tür çalışma tarzı olarak görülebilen bir beceridir. Okul öncesi yöneticilerinin liderlik becerilerine bakan Zembat (1994) tarafından yapılmış bir araştırma daha vardır. Araştırmada okul öncesi yöneticilerinin sorumluluk alma, hoşgörülü olma, liderlik becerilerine sahip olma, güvenilir olma, sözlü becerilere sahip olma, ikna etme becerileri, kendine güven, dürüst olma, planlama ve organizasyon becerileri gibi niteliklere sahip olması gerektiğini gösterilmiştir. Liderliğin erken yaş eğitim sektörünü sadece gerekli dokümanlarla değil uygulama perspektifini de en iyi şekilde nasıl etkileyebileceği konusunda sınırlı sayıda çalışma olduğu açıkça görülmektedir. Bu nedenle, özellikle erken çocukluk eğitiminde liderliğin herkese uyan tek bir bakış açısına sahip olmadığını altı çizilmelidir. Erken çocukluk döneminde, etkili liderlerin, liderlik rollerinin bugüne odaklanan ve süreklilik ve istikrar konularına hâkim olduğu, düzenli yönetimden daha fazlası olduğuna dikkat etmeleri gerekir (Rodd, 2006).

### **Erken çocukluk yıllarında gelişen liderliğin zorlukları**

İngiltere’deki erken çocukluk eğitimi dönemindeki liderlik rolünün yerine getirilmesi konusunda ulusal düzeyde gerçek bir netlik yoktur, ancak son yirmi yılda değişip ve gelişmektedir. Boardman (2003), erken çocukluk eğitim sektöründe çalışan liderlerinin önemli, çeşitli ve karmaşık eğitimsel ve örgütsel zorluklardan, bilgi ve ilişkilerle ilgili zorluklardan kaynaklanan zorluklarla karşılaştığını belirtmiştir. Bu nedenle, tecrübeye ve iyi alan bilgisine sahip liderlerin, eğitim ortamındaki personele ilham verecek bir vizyon oluşturmada onlara yardımcı olması ve gerekli imkanları sunması beklenir (Rodd, 2006). Eğitim sektöründe liderliğin ne olduğunun hangi şartları taşıdığının ve pozisyonlarının net olmaması en bilinen zorluklardır.

### **Liderlikte cinsiyet**

Erken çocukluk eğitim sektöründeki kadın liderler kendilerini geleneksel liderlik rolüyle ilişkilendirmişlerdir, liderlik özelliklerinin genellikle erkek nitelikleri içerdiğini vurgulamışlardır (Scrivens, 2002; Blackmore, 1989). Bununla birlikte, erken çocukluk eğitim sektöründe kadın liderliği ile ilgili daha fazla araştırma, kadınların bunu başkaları üzerinde güç sahibi olmaktan (erkeksi nitelik) ziyade başkalarını güçlendirmek (kadınsı nitelik) olarak gördüklerini vurgulamaktadır (Scrivens, 2002; Miller ve Cable, 2008, 2011; Aubrey 2008; Lindon ve Lindon, 2011).

**Liderlik Uygulamaları**


Gelişmekte olan erken çocukluk eğitim sektörü sayesinde ailelerin büyük bir kısmı okul öncesi eğitimden yararlanmaktadır (Scottish Executive, 2004). Erken çocukluk eğitim ortamlarının genellikle farklı felsefeleri, yapıları ve modelleri vardır. Çocuklara ilk yıllarında kaliteli eğitim vermek ve bunun devamlılığını sağlamak için liderlerin kurumlarda uygulanan müfredatların, yönetmeliklerin ve daha da önemlisi ekip ruhunun farkındalığına sahip olmaları ve gerektiği yerde bilgilerini kullanmaları gerekir.

**Sonuç**

Bu makale, liderlik anlayışını ve özellikle İngiltere'nin bu konuyla ilgili dokümanlarını ve erken çocukluk eğitim sektöründe etkili liderlik kullanımını içeren çalışmalarını incelemiştir. Kaliteli erken çocukluk eğitimi ve eğitim ortamlarında liderlik birbirlerine paralel unsurlardır. Verimli ve kaliteli bir erken çocukluk deneyiminin yanı sıra standartları yüksek bir eğitim hizmeti sağlamakta liderlik okul öncesi eğitim kurumlarında önemli bir unsurdur.

## Teacher Learning and Its Place in Mathematics Teaching

Elif Kılıçoğlu<sup>1</sup>

<sup>1</sup>  Hatay Mustafa Kemal University, Hatay, Turkey, [elifacil@mku.edu.tr](mailto:elifacil@mku.edu.tr)

To cite this article:

Kılıçoğlu, E. (2020). Teacher learning and its place in mathematics teaching. *Eurasian Journal of Teacher Education*, 1(2), 96-112.

Received: 07.07.2020

Accepted: 08.11.2020

### *Abstract*

---

In this study, teacher learning and its special place in mathematics teaching were examined. For this purpose, an analysis of the studies on what teacher learning means and how it is developed in both national and international literature has been analyzed. As a result of the analysis, it was noted that the number of national studies on teacher learning is quite low. Within the framework of the researches, it was determined that teacher learning, which is one of the professional development components, is an important component of professional development and systematic steps should be followed for its development. In addition, it has been revealed that the reflection of the changes in the teacher's beliefs, attitudes and behaviors of well-planned teacher learning programs into the classroom will result in a positive change in student learning. Finally, the researchers who are interested in the subject find it more beneficial to carry out update studies in each country's own conditions, rather than the international adaptation studies of the models developed by the countries for teacher learning.

---

*Keywords:* Mathematics teaching, Professional development, Teacher change, Teacher education, Teacher learning.

---

Article Type:

Review

Acknowledge:

Ethics Declaration:

This study has been prepared by following ethic rules.

# Öğretmen Öğrenmesi ve Matematik Öğretimindeki Yeri

## Öz

Bu araştırmada öğretmen öğrenmesi ve özel olarak matematik öğretimindeki yeri incelenmiştir. Bu amaçla hem ulusal hem de uluslararası alan yazında öğretmen öğrenmesinin ne anlama geldiğine ve nasıl geliştirildiğine yönelik çalışmaların analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda öğretmen öğrenmesi ile ilgili ulusal boyutta yapılan çalışmaların sayısının oldukça az olduğu dikkat çekmiştir. İncelenen araştırmalar çerçevesinde mesleki gelişim bileşenlerinden öğretmen öğrenmesinin, mesleki gelişimin önemli bir bileşeni olduğu ve gelişimi için sistematik adımların izlenmesi gerektiği tespit edilmiştir. Ayrıca iyi planlanmış öğretmen öğrenmesi programlarının öğretmenlerin inanç, tutum ve davranışlarında meydana getireceği değişikliklerin sınıf içine yansımalarının öğrenci öğrenmesinin pozitif yönde değişimi ile sonuçlanacağı ortaya koyulmuştur. Son olarak konu ile ilgilenen araştırmacılar, ülkelerin öğretmen öğrenmesi için ortaya attığı modellerin uluslararası uyarlama çalışmalarından ziyade, her ülkenin kendi koşullarında güncelleme çalışmaları yapılmasının daha faydalı olacağını ifade etmişlerdir.

*Anahtar Kelimeler:* Matematik öğretimi, Mesleki gelişim, Öğretmen değişimi, Öğretmen eğitimi, Öğretmen öğrenmesi.

## Giriş

Yüksek kaliteli mesleki gelişim hemen hemen her ülkenin temel hedefidir. Hill (2007) mesleki gelişimin okulların gelişim çabalarının hayati noktası olduğunu ifade etmektedir. Guskey'e (2002) göre politikacılar okulların, içindeki öğretmen ve yöneticilerden daha iyi olamayacağını giderek daha fazla kabullenmekte ve eğitim reformlarını bu düşünceye bağlı kalarak değerlendirmektedirler. Yani okulların kalitesi öğretmenlerin ve yöneticilerin kalitesi ile yakından ilişkilidir. Nitekim Day'e (1999) göre bir okulun gelişimi öğretmenlerinin gelişimlerine bağlıdır. Benzer şekilde, Barber ve Mourshed (2007) hiçbir okulun içindeki öğretmenden daha iyi olamayacağını ifade etmektedirler. Bu durumda öğretmen ve öğretim kavramı ön plana çıkmaktadır. Ülkeler öğretimin kalitesini artırmak ve öğretimde başarıyı yakalamak için mesleki gelişimle ilgili programlar öne sürerler. Mesleki gelişim programları öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında, tutumlarında, inançlarında ve öğrencilerin öğrenme çıktılarında değişiklik yaratmaya yönelik sistematik çabalar bütünüdür (Guskey, 2002). Öğretmenlerin etkinliğinin aydınlatılması ve artırılması amacıyla hazırlanan programlar, öğretmenin bilişsel, duyuşsal gibi gelişimsel özelliklerini ele alma konusu bakımından farklılaşsa da, öğretmen niteliğinin artırılması bu programların ortak kaygısı olmuştur.

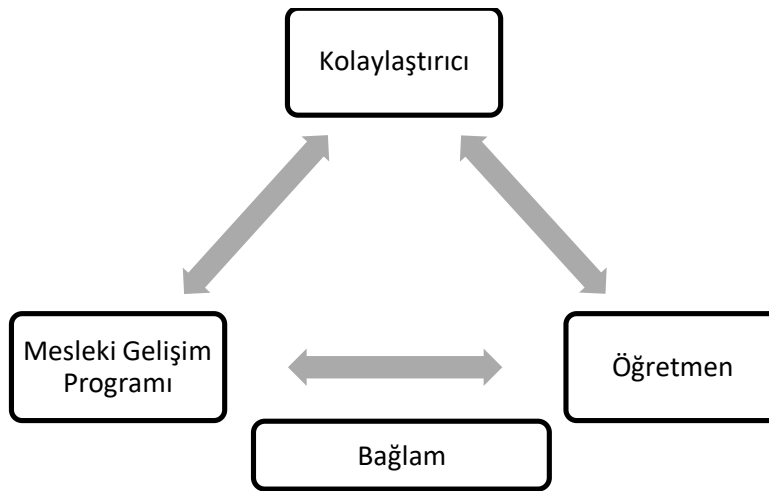
Milli Eğitim Bakanlığı (2017) öğretmen yeterlilikleri ile öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarının belirlenmesinde ve bu ihtiyaçları gidermeye yönelik faaliyetlerin planlanmasında dikkate alınacak bir dizi kuralları tanımlamaktadır. Bu kurallardan biri sürekli mesleki gelişimdir. Sürekli ifadesi öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin yaşam boyu sürdüğü ile ilgilidir. Sürekli mesleki gelişim öğreticinin alanı ile ilgili bilgi, beceri ve tutumlarını artırmak için geçen zamanı temsil eden bir süreçtir (Bolam, 2000; Guskey, 2002). Öğreticinin içinde olduğu bu süreç onun devamlı olarak öğrenmeyi öğrenen bir birey olma özelliğini gerektirmektedir. Nitekim Özcan (2011) öğretmenlerin gelişen teknolojik imkânlarla ayak uydurması ve meydan okuması için kendisini sürekli olarak geliştirmelerinin ve öğrenmeyi öğrenmelerinin gerekli olduğunu ifade etmektedir. Sürekli mesleki gelişimin anlaşılması için mesleki gelişim, öğretmen değişimi ve öğretmen öğrenmesi kavramlarının anlaşılması önemlidir. Schwartz ve Bryan'a (1998) göre mesleki gelişim öğretmen niteliğini artırmak, inanç ve tutumlarındaki değişim ve öğrenci öğrenmesini geliştirmek için yapılan faaliyetleri temsil eden bir kavramdır. Öğretmen değişimi ile öğretmenlerin inanç ve tutumlarındaki değişim kastedilirken (Shirrell, Hopkins & Spillane, 2019);

öğretmen öğrenmesi ile öğretmenlerin kendi uygulamalarından hareketle mesleki öğrenmelerine katkı sağlayacak gelişimsel adımlar kastedilmektedir (Darling Hammond & Richardson, 2009). Öğretmenlerin kendi uygulamalarından hareketle, öğrenci öğrenmesinden yararlanarak sınıf içi uygulamalarından mesleki anlamda beslenmesi, diğer ifadeyle öğrenmeye çalışması, gelişiminin bir parçasıdır. Kazemi ve Franke'ye (2004) göre öğrenci çalışmaları etrafında öğretmen öğrenmesini organize etmek, mesleki gelişimi uygulamanın özel bir yoludur.

Tüm mesleklerde önemli bir kavram olan mesleki gelişim, özel olarak öğretmenlik mesleği için ayrı bir önem taşımaktadır. Çünkü öğretmenlik, bireyin değişiminden sorumlu olan, bilim ve teknolojik değişimlerden birinci derecede etkilenen ve dolayısıyla sürekli olarak güncel kalmayı gerektiren bir meslektir. Bu ve benzeri özellikleri öğretmenlik mesleğini değerli kılmaktadır. Söz konusu alan yazın çalışmaları ise öğretmenin öğrencileri, okul çevresi, sosyal çevresi, uyguladığı programla beraber ele alınmasının mesleki gelişim sürecini açıklamada önemli olduğunu göstermektedir (Borko, 2004; Desimone, 2009; Smith & Desimone, 2003). Smith ve Desimone'e (2003) göre öğretmenler mesleki gelişim sürecinin zamanla artan öneme sahip bir parçasıdır. Mesleki gelişim oldukça geniş bir konudur ve bu kavramla ilgilenen araştırmacılar mesleki gelişimin çerçevesini belirlemek ve bileşenlerini ortaya koymak için modeller öne sürerler. Desimone (2009) mesleki gelişim modellerinin kritik özelliklerinin olduğunu ve daha önceden Mackenzie (1997) tarafından da ifade edildiği gibi öğretmen, öğrenci ve okul bileşenlerine sahip olduğunu ifade etmektedir (akt. Ling & Mackenzie, 2001). Şekil 1'de Borko (2004) tarafından ortaya atılan mesleki gelişim modeli yer almaktadır.

### Şekil 1.

*Mesleki gelişim bileşenleri*



Şekil 1'de yer alan mesleki gelişim modelinin dört anahtar kavramı vardır. Bunlardan kolaylaştırıcı ile öğretmenlere yeni bilgi ve uygulamalar geliştirirken rehberlik eden kimseler kastedilirken, öğretmen bu sürecin öğrenenidir. Bağlam ise mesleki gelişim sürecinin gerçekleşmesi ile ortaya çıkan kavramdır. Borko (2004) modellerin temel amacının öğretmenler için yüksek kalitede mesleki gelişim sağlamak olduğunu ileri sürmektedir. Bu amaçla öğretmenlerin mesleki gelişim serüveninde öğrenmeyi öğrenmesi, öğretim işini gerçekleştirmede önemlidir. Dolayısıyla öğretmen öğrenmesinin ne demek olduğunun açıklanması hedeflenen gelişim düzeyi için bir gerekliliktir. Hill'e (2007) göre öğretmen öğrenmesinin anlamının açıklanması mesleki gelişimin başarılı bir şekilde yürütülmesi ile doğrudan ilişkilidir.

Bu araştırmada öğretmen öğrenmesinin ne olduğu ve bu kavramın matematik öğretiminde ne anlamda yer bulduğu açıklanmaya çalışılmıştır. Bu amaçla öğretmen öğrenmesi ile ilgili alan yazında yer alan kaynaklar taranmıştır. Ülkemizde öğretmenin mesleki gelişimine yönelik çalışmalar yaygınken, özel olarak öğretmen öğrenmesi üzerine yapılmış sınırlı sayıda çalışma

olduğu fark edilmiştir. Benzer şekilde yabancı alan yazında öğretmen öğrenmesi ile ilgili teorik yapının sunulduğu akademik yazılar mevcutken (bkz. Borko, 2004; Desimone, 2009), ülkemizde öğretmen öğrenmesinin anlamına yönelik herhangi bir yazı ile karşılaşılmamıştır. Sadece bir kavramın açıklanması üzerine yapılan çalışmalar, diğer uygulama türündeki çalışmalara nazaran daha detaylı bilgi sunmaları açısından değerlidir. Yapılan analizin amacı öğretmen ve öğretmen adaylarının hatta öğretmen eğitimcilerinin öğretmen öğrenmesi ile ilgili fikir sahibi olmasını sağlamaktır. Bu çalışma ile öğretmen öğrenmesiyle ilgili fırsatları en iyi şekilde değerlendirmek için araştırmacıların anlayışlarını geliştirmek ve böylelikle mesleki gelişimin kalitesini artırmak hedeflenmiştir. Öğretmenlerin mesleki gelişimi, ulusal eğitim sistemimizin reform hareketleri ve eğitimin gerçekleştirilmesi gereken hedefleri arasında önemli bir yere sahiptir. Desimone'a (2009) göre mesleki gelişim öğretim ve öğrenmedeki reformun anahtarıdır. Bu durum sadece ülkemiz için değil, diğer ülkelerin ulusal eğitim hedefleri arasında da yer almaktadır (Mockler, 2013; Timperley, Wilson, Barrar & Fung, 2008; Venkat, Adler, Rollnick, Setati & Vhurumuku, 2009). Mesleki gelişimde özel olarak matematikte karmaşık hedefleri karşılamanın zor olduğu (Kazemi & Stipek, 2001) göz önüne alındığında öğretmen öğrenmesinin anlaşılması ve bu yönde çalışmaların yaygınlaştırılması eğitimde gelişimi desteklediği gibi matematik öğretmenleri için mesleki gelişim politikaları bağlamında fikir de sağlayabilir.

### Öğretmen Öğrenmesi

Son yirmi yılda, öğretmenlerin öğrenmesine yönelik yapılan çalışmalar giderek yaygınlaşmaktadır. Bu durum, eğitimin sürekli gelişen bir alan olması ve bu alanda öğretmenlerin yaşam boyu hem öğreten hem de öğrenen konumunda yer almalarıyla ilişkilendirilebilir. Darling Hammond ve Richardson'a (2009) göre, öğrencilerin analitik düşünme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmak amacıyla öğretmenlerin daha üst düzey düşünmeye ve uygulamaya dayalı öğretimi öğrenmeleri gerekir. Bunun için gerekli olan, çok yönlü öğretimin geliştirilmesi için eğitim sistemlerinin geleneksel öğrenme ortamları yerine daha etkili mesleki gelişim ortamları sunmalarıdır. Etkili mesleki gelişim, soyut tartışmalardan ziyade öğrencinin öğrenme çıktılarını vurgu yaparak, aktif öğretimi, değerlendirmeyi, gözlem ve düşünmeyi içeren uygulamaları kapsamaktadır (Darling Hammond & McLaughlin, 1995; Hunzicker, 2011). Aynı zamanda etkili mesleki gelişim iş birliğine dayalı olup öğretmenleri hem aktif hem de interaktif öğrenmeye dâhil etmektedir (Darling Hammond & McLaughlin, 1995; Hunzicker, 2011; Knapp, 2003). Bu bağlamda, öğrenci öğrenmesine odaklanan ve öğretmenlerin öğretim deneyimlerini geliştirmelerine yardımcı olan mesleki gelişim, uygulama üzerinde güçlü olumlu etkilere sahiptir (Borko & Putnam, 1996; Wenglinsky, 2000).

Öğretmenlerin mesleki gelişimi, öğrenme topluluklarının inşasına odaklanmalıdır (Lieberman & Pointer Mace, 2008). Üretken bir mesleki gelişim topluluğuna katılan öğretmenler birbirlerinin sınıflarını düzenli olarak gözlemler ve değerlendirmeler yaparlar (Hord, 1997). Ancak öğretmenlerin bunu gerçekleştirmeleri oldukça zordur. Bu anlamda öğretmenlerin ders videolarını kullanmaları birbirlerinin sınıf uygulamaları hakkında bilgi sahibi olmalarına imkân sağlar. Böylece öğretmenler birlikte sınıf videolarını izleyerek yeni uygulamalar ve pedagojik stratejiler geliştirebilir ve sınıf etkileşimlerini analiz edebilirler (Sherin, 2004). Öte yandan mesleki öğrenme toplulukları genellikle öğrencilerin çalışmalarına odaklanır. Öğretmenler, öğrenci çalışmalarını birlikte analiz ederek, öğrencilerin düşünceleri hakkında fikir sahibi olurlar. Bu yönde yapılan araştırmalar, öğrenme topluluklarına dâhil olan öğretmenlerin en iyi şekilde öğrendiklerini ortaya koymaktadır (Dunne, Nave & Lewis, 2000; Grossman, Wineburg & Woolworth, 2001; Hall, 2009; Little, 1990; Stoll & Louis, 2007). Bununla ilgili olarak Hall (2009) "*Öğrenmeyi Öğrenme*" olarak adlandırılan mesleki gelişim projesine katılımın öğretmenlerin öğrenmesini desteklediğini ortaya koymuştur. Benzer olarak Kennedy (2019) iyi bir öğretimin nelerden oluştuğunu, öğretmenlerin iyi öğretimi yapmak için neleri öğrenmesi gerektiğini ya da öğretmen öğrenmesinin ne tür deneyimler ortaya çıkardığını incelemiştir. Araştırmacı mesleki gelişim programlarının öğretimi nasıl geliştireceğine yönelik üç yol sunmaktadır. Bunlar; öğretim davranışlarına odaklanma, içerik bilgisini artırma ve stratejik düşünmedir. Araştırma sonucu,

öğretmenlerin öğrenmesi üzerinde üçüncü yaklaşımın en olumlu etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Öğretmen öğrenmesi, öğretmenlerin uzmanlığa doğru ilerledikleri bir süreçtir (Copur Gençturk & Rodrigues, 2020; Kelly, 2006). Bu tanım, öğretmen öğrenmesinin eğitim kapsamındaki süreç ve sonuçlara ulaşmanın önemli bir parçası olduğunu göstermektedir. Öğretmen öğrenmesinin üç önemli kavramı üzerine dikkat çeken Cochran Smith ve Lytle (1999) çalışmalarında bu kavramlar arasındaki ayrımı ele almışlardır. Söz konusu bu kavramlar; uygulama için bilgi, uygulama içinde bilgi ve uygulama bilgisidir. Burada belirtilen ilk kavram, öğretmenlerin uygulamalarını geliştirmek için kullandıkları teorik ve biçimsel bilgisidir. İkinci kavram olan uygulama içinde bilgi, uzman öğretmenlerin çalışmalarında gömülü olan bilgiyi araştırmak veya sınıfta zengin öğrenme etkileşiminin tasarımcıları olarak kendi bilgi ve uzmanlıklarını derinleştirmek için fırsatlara sahip olduklarında öğrendikleri bilgisidir. Bu bakış açısı, bahsedilen iki kavramın öğretmenlerin uzmanlığı ve uygulamalarının geliştirilmesine odaklandığı yönündedir. Son kavram ise, öğretmenlerin daha iyi öğretim yapmak için ihtiyaç duydukları bilginin, kendi sınıflarını ve okullarını kasıtlı olarak inceledikleri zaman üretilen bilgisidir. Araştırmacılara göre bu üç kavram, öğretmen öğrenmesini teşvik etmeyi amaçlayan en önemli ve yaygın girişimlerin çoğunu yönlendirmektedir.

Saxe, Gearhart ve Nasir (2001), öğretmen öğrenmesi için üç tür destek programını karşılaştırmışlardır. Bu destek programları; geleneksel mesleki gelişim desteği, reform odaklı müfredat desteği ve öğretmenlerin dört ihtiyaç alanını ele alacak şekilde tasarlanan entegre matematik değerlendirme (Integrated Mathematics Assessment [IMA]) yaklaşımıdır. Bu dört yaklaşım; öğretmenlerin öğrettikleri matematiği anlamaları, öğrenci matematiğini anlamaları, öğrencilerin matematikteki başarı motivasyonlarını anlamaları ve son olarak öğretmenlerin reformun etkili bir şekilde uygulanmasıyla ilgilenen diğer uzmanlarla çalışma fırsatıdır. IMA programına katılan öğretmenler uygulamaları tartışmak ve problem çözmek için yıl boyunca iki haftada bir toplanmışlardır. Öğrencilerin çalışma örneklerini ve problem çözme süreçlerini video aracılığıyla değerlendirmişlerdir. Öğrenci çalışmalarını nasıl değerlendireceklerini belirlemeye yönelik değerlendirme araçları oluşturmuşlardır. Bu yönde özel pedagojiler geliştirmiş ve bunları birbirleriyle paylaşmışlardır. Çalışma sonucunda IMA programına katılan öğretmenlerin sınıflarında kavramsal anlamının diğer programlara katılan öğretmenlerin sınıflarına göre daha fazla olduğu ortaya çıkmıştır.

van Es ve Sherin (2002) mevcut mesleki gelişim programlarının genellikle öğretmenlerin sınıf içi etkileşimleri yorumlamayı öğrenmelerine odaklanmadığını, daha çok yeni pedagojik stratejiler ve uygulamalar hakkında destek sağladığını belirtmektedirler. Bu anlamda, van Es ve Sherin (2008) öğretmenlerin öğrenci düşünmesini fark etmeyi ve yorumlamayı öğrenmelerine yardımcı olmak amacıyla video tabanlı bir mesleki gelişim süreci (video kulüp) tasarlamışlardır. Video kulüp süreci boyunca öğretmenlerde meydana gelen değişiklikleri incelemişlerdir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin matematiksel düşünmelerini fark etmeyi öğrenmek için öğretmenlerin farklı yollar kullandıklarını tespit etmişlerdir.

Özetle, öğretmen öğrenmesi ve mesleki gelişim üzerine alan yazında yapılan çalışmalar, etkili bir mesleki gelişimin öğrenci öğrenmesine odaklı ve uygulamalara dayalı olması gerektiği yönündedir. Ancak öğretmenlerin hangi koşullar içerisinde daha iyi öğrenme fırsatlarının olabileceği konusunda net bir anlayış tanımlanmamıştır. Bu durum, öğretmen öğrenmesini geliştirmeye imkân sağlayan mesleki gelişim çalışmalarının farklı özelliklerini belirlemektedir (Borko, Jacobs & Koellner, 2010; Darling Hammond, Hyler & Gardner, 2017; Kennedy, 2016; Santagata, Kersting, Givven & Stigler, 2011). Bu yönde Borko ve arkadaşları (2010) içerik odaklı çalışmaların etkili mesleki gelişimin bir özelliği olduğu ileri sürerken, Kennedy (2016) içerik odaklı programların etkili olmadığını belirtmiştir. Bu durum mesleki gelişim için özel olarak durum analizinden sonra belirlenen ihtiyaçlara göre program yapılması gerektiğini desteklemektedir.



### Matematik Öğretmeni Öğrenmesi

Mesleki gelişim bireylerin yetkinliklerini, becerilerini ve bilgilerini geliştirmek, mevcut becerilerini iyileştirmek ve değişen ihtiyaçları karşılamak için yeni beceriler kazandırmak amacıyla tasarlanmış faaliyetler bütünüdür (Guskey, 2002; Schwartz & Bryan, 1998). Mesleki gelişimin, öğretmenlerin içerik ve pedagoji bilgisini geliştirme yönlerine odaklanması gerektiğini varsayarsak, ortaokul matematik öğretmenleri için mesleki gelişimin, öğretmenlerin içerik bilgisini ve öğretim tekniklerini geliştiren konulara bağlı olması gerektiği sonucuna ulaşılmaktadır. Matematik Öğretmenleri Ulusal Konseyi (National Council of Teachers of Mathematics [NCTM]) matematik öğretmenlerinin mesleki gelişimleri için bazı standartlar oluşturmuştur (Martin & Herrera, 2007). Konseyin önerdiği dört standart şu şekildedir: (1) matematik içeriğini ve okul matematiğini bilmek, (2) öğrencileri matematik öğrenenler olarak tanımak, (3) matematik pedagojisini bilmek ve (4) matematik öğretmeni olarak gelişmek. Bu durumda öğretmen öğrencinin neyi nasıl öğrendiğini bilmeli, matematiğin nasıl öğretildiğini araştırmalıdır. Stevens, Harris, Aguirre Munoz ve Cobbs'a (2009) göre mesleki gelişim, ortaokul matematik öğretmenlerinin matematik bilgisini ve matematiği öğretme becerilerini geliştirecek şekilde tasarlanmalıdır. Mesleki gelişim faaliyetleri genellikle öğretmenlerin tutum, inanç ve algılarındaki değişimi gerçekleştirmek için tasarlanmıştır (Guskey, 2002). Örneğin, mesleki gelişim programcıları öğretmenlerin matematiksel yeniliklere karşı istekli olmaları için çaba harcarlar. Öğretmenlerin tutum ve inançlarındaki bu tür değişikliklerin sınıf davranışlarında ve uygulamalarında olumlu anlamda değişikliklere yol açacağı ve bu durumun da öğrencilerin öğrenmesine fayda sağlayacağı düşünülmektedir (Cohen & Hill, 1998; Garet, Porter, Desimone, Birman & Yoon, 2001; Wei, Darling Hammond, Andree, Richardson & Orphanos, 2009).

Matematik eğitiminde öğretmen değişiminin zor ve zaman alıcı olduğu düşünülmektedir (Hodgen & Askew, 2007). Bibby (1999) stajyer öğretmenlerle yaptığı çalışmasında matematiğin artan konu bilgi seviyesinin sürdürülmesinin zorlaştığını ifade etmektedir. Üstelik araştırmacı bu durumun ilköğretim öğretmenleri çerçevesinde daha şiddetli gerçekleştiğini söylemektedir. Benzer şekilde Clarke (2007) matematik öğretmenin mesleki gelişiminin zorluğu ve karmaşıklığı üzerinde durmakta ve mesleki gelişim alan yazınında yer alan ve matematik öğretmenin mesleki gelişiminde önemli görülen on anahtar prensipten bahsetmektedir.

1. Öğretmenlerin büyük ölçüde kendileri tarafından belirlenen konuları ve ilgi alanlarını ele almak.
2. Okul yönetimi, öğrenciler, veliler ve daha geniş okul topluluğunun desteğini sağlamak.
3. Bireylerin, okulun ve ilçe düzeyindeki öğretmenlerin büyümesinin önündeki birçok engelin farkına varmak ve bunları değerlendirmek.
4. Öğretmenleri sınıf etkinliklerine katılımcı olarak ya da gerçek durumlarda öğrenci olarak kullanarak, istenen yaklaşımları modellemek.
5. Öğretmenlerin mesleki gelişimle ilgili faaliyetlere aktif olarak katılmalarını ve kendi sınıflarına uygun şekilde uyarlanmış görevleri üstlenmelerini sağlamak.
6. Öğretmenlerin öğretim ve öğrenmeye ilişkin inançlarındaki değişikliklerin sınıf uygulamasından türetildiğini kabul etmek.
7. Yeni öğretim yaklaşımları ile ilgili sorunları ve çözümleri tartışmak için planlama, düşünme ve geri bildirim fırsatlarına izin vermek.
8. Katılımcı öğretmenlerin karar verme sürecinde yer almaları ve değişim sürecinde gerçek ortaklar olarak kabul edilmeleri yoluyla önemli bir aidiyet derecesi kazanmalarını sağlamak.
9. Değişimin aşamalı, zor ve çoğu zaman acı veren bir süreç olduğunun farkında olmak ve çevreden destek almak.
10. Katılımcıları mesleki gelişimleri için daha fazla hedef belirlemeye teşvik etmek.

Bu on prensip öğretmenin öğretim sürecindeki rolü hakkında bilgi vermektedir. Prensiplerden anlaşılacağı üzere öğretmenin matematik öğretimi sürecinde bilişsel bilgi dışında bileşenlerinin de olduğu dikkat çekmektedir. Mesela ikinci maddedeki veliler, okul yöneticileri; dördüncü maddedeki öğretmenin öğrenci olması; altıncı maddedeki sınıf uygulamalarının önemi;

dokuzuncu maddedeki çevrenin desteği durumları matematiğin sosyal yönünün kaçınılmaz etkisini göstermektedir. Saxe'e (2015) göre matematiksel öğrenme, sosyal ve kültürel bağlamlarda gelişen bir insan yaratımıdır ve öğrenciler, sosyal ve kültürel çevre ile etkileşim yoluyla matematiksel bilgiyi aktif olarak inşa ederler. Benzer şekilde prensiplerde vurgulanan diğer bir yargı ise öğretmenlerin işbirliği içinde çalışması gerektiğidir. Ticha ve Hospesova (2006) ilköğretim öğretmenleri ile yaptığı çalışmada ortak çalışmanın matematik öğretimi için plan oluşturma, deney hazırlama, uygulama ve analiz yapma durumlarında öğretmeni profesyonel olarak öğrenmeye yönlendirdiğini ve öğretmenin yeterliğini artırmanın bir yolu olduğunu ifade etmektedirler.

Öğretmen öğretim sürecinde sadece müfredatı uygulayıcı değil aynı zamanda sürecin bir parçası olarak yönetici görevindedir. Bu durum öğretmenin öğretim sürecini karmaşık hale getirmekte ve öğretmen öğrenmesinin zorluğu ile sonuçlanmaktadır. Thompson, Philipp, Thompson ve Boyd (1994) matematik müfredatı reformlarının sınıf içerisinde uygulanmasında öğretmenlerin öğrettikleri matematikle ilgili çizdiği resme bağlı olduğunu söylemektedir. Bu araştırmacılar da Bibby (1999) gibi bu durumun ilköğretimde artarak ilerlediğini ve giderek yaygın bir sorun haline geldiğini ifade etmektedirler. Yine ilköğretim öğretmenlerinin matematikteki mesleki gelişimleri üzerinde çalışan Sullivan ve Mousley (1994) öğretmen öğrenmesinde sınıf içi uygulamaların önemli derecede etkili olduğunu söylemektedirler. Bu açıdan yaklaşan bazı araştırmacılar (Kazemi & Franke, 2004; Little, 2002) öğrenci çalışmalarını kullanmanın öğretmen öğrenmesi gelişimi için etkili bir yöntem olduğu ifade etmektedirler. Fakat araştırmacılar öğrencilerin çalışmalarının içeriğindeki kaygı ve olumsuz duygulara dikkat çekmektedir. Wong, Lam, Wong, Leung ve Mok (2001) öğrencilerin matematiğe karşı düşüncelerinin pek iç açıcı olmadığını, matematiğin sıkıcı, zor ve alakasız konular bütünü olduğunu düşündüklerini ortaya koymuştur. Dahası başarılı öğrencilerin bile olumsuz duygularla baş edemedikleri Stuart (2000) tarafından yapılan çalışmada dile getirilmiştir. Öğretmenlerin hemen hemen hepsi bu olumsuz duyguların üstesinden gelmeyi, matematiğe karşı olumlu yargılar geliştirmeyi hedefler. Bu durum öğretmen niteliğinin geliştirilmesi ile ilgilenen eğitimci ve araştırmacıların temel kaygısı olmuştur.

Wilson ve Berne (1999) öğretmenin mesleki gelişimini incelemek ve geliştirmek için, araştırmacıları öğretmenlerin kendi uygulamalarına dayanan mesleki gelişimleri incelemeye davet etmiştir. Bu çağrı aynı zamanda öğretmen öğrenimi ile ilgili çalışmaların yaygınlaştırılması çağrısı olmuştur. 1997 yılında Nelson, henüz öğretmen öğrenmesini geliştirici bir modelin olmadığını ve ele alınması gereken pek çok sorunun olduğunu ifade etmiştir. Son yirmi yıl içerisinde ise yeterli görülmesi bile öğretmen öğrenmesi ile ilgili gelişimsel adımların atıldığı yapılan çalışmalarda model girişimlerinden anlaşılmaktadır. Yukarıda ifade edilen on anahtar prensibin ortak yönü öğretmenin kendi uygulamalarından beslenmesini sağlamaktır. Araştırmacıların bir kısmı öğretmenin kendi uygulaması hakkında fikir sahibi olmasını teknolojik desteklerle imkânli hale getirirken (van Es, 2009), bir kısmı da meslektaşları ile işbirlikli çalışmayı öne sürmektedir (Dudley, 2013; Eraslan, 2008). Teknoloji desteğini kullanan araştırmacıların ortaya attığı model video kulüp olarak isimlendirilirken, meslektaşların işbirliğini gerekli kılan model ise ders imcesi olarak isimlendirilmiştir. Bu iki modelin de öğretmen öğrenmesi için faydalı sonuçlar getirdiği düşünülmektedir.

Diğer yandan Kazemi ve Franke (2004) öğrenci çalışmalarının mesleki gelişim aracı olarak kullanılmasını savunmaktadır. Öğrenci çalışmalarının bu şekilde kullanımı, öğretme ve öğrenme ile ilgili profesyonel söylem oluşturma, öğretmenleri bir deneme ve yansıtma döngüsüne dâhil etme ve öğretmenlerin odağını genel pedagojiden özellikle kendi öğrencilerine bağlı olana geçirme potansiyeline sahiptir. Araştırmacılar öğretmenlerle çalışma grubu toplantıları gerçekleştirmiş ve bu toplantıların yönü öğretmenlerin öğrencileri ve meslektaşları ile deneyimleri tarafından belirlenmiştir. Bu süreçte öğretmenlerin birbirlerinin düşüncelerinin gelişimini ve sınıflarında kullandıkları uygulamaları nasıl desteklediği; öğretmenlerin sınıfta kendi deneyimleri nedeniyle birbirlerinden nasıl ve ne zaman yardım istedikleri ve tartışmalara nasıl katkıda buldukları; öğretmenlerin diğer sınıflardaki öğrencilerin kullandığı stratejileri

nasıl anlamlandırdığı çözülmüş olmaktadır. Bu çözümler öğretmen öğrenmesini anlamlandırmaya aracılık ettiği için, öğrenci çalışmaları bir mesleki gelişim aracı olarak görülmektedir. Benzer bir araştırma da Scherer ve Steinbring (2006) tarafından yapılmıştır. Öğrencilerin matematiksel bilgi oluşturma süreçlerini sınıf içi etkileşim ile inceleyen bu araştırmacılar, öğretmenlerin sınıf içi deneyimlerinin öğretmen öğrenmesinin bir bileşeni olduğunu ifade etmişlerdir.

### **Öğretmen Öğrenmesi ile İlgili Örnek Uygulamalar**

Öğretmen öğrenmesi ile ilgili yapılan araştırmaların genellikle öğretmenlerin kendi uygulamalarından hareketle hali hazırdaki durumlarını fark ederek mesleki öğrenmelerine katkı sağlayacak gelişimsel adımlar atmalarının amaçlandığı görülmektedir. Bu çalışmaların ortak özelliği derinlemesine analiz yaptıkları için az kişi ile yürütülmüş olmalarıdır. Diğer yandan yapılan çalışmaların genellikle ulusal öğretim programını dikkate alarak gerçekleştirildiği fark edilmiştir. Bu durumda çalışmaların geneli öğretmen etkileşimini, mesleki paylaşımı, öğrenci çalışmalarına katılımı önemsemektedir. Kısacası yapılan çalışmaların temelini öğretmen öğrenmesini açıklamaya ve geliştirmeye yönelik olduğu söylenebilir. Borko (2004) ve Desimone (2009) tarafından yapılan çalışmalarda öğretmen öğrenmesinin ne anlama geldiğinin açıklandığı, kavramla ilgili detaylı verilerin sunulduğu görülmektedir. Araştırmacılar öğretmen öğrenmesi ile ilgili teorik çalışmaların gelişimsel çalışmalara öncülük etmesi bakımından değerli olduğunu ifade etmektedirler. Bu kısımda öğretmen öğrenmesini geliştirmek için yapılan çalışmalardan bazıları verilmiştir. Öncelikle tez çalışmaları ardından makale araştırmaları yayınladıkları yıllara göre geçmişten günümüze doğru bir sıra gözeterek sunulmuştur. Sunulan çalışmaların birbirini tekrar eden özellikte olmamasına ve ilgi çekici veriler sunmasına dikkat edilmiştir.

Glaven'in (2002) doktora tez çalışmasında temelde öğretmen öğrenmesinin sosyal bir süreç olduğu gösterilmeye çalışılmıştır. Araştırmada Güney Afrika'da program değişikliği bağlamında, *'Hizmetiçi Eğitim ve Öğretim'* programının matematik öğretmenlerinin öğrenmesini nasıl şekillendirdiği ortaya koyulmak istenmiştir. Araştırmacı programın koordinatörlüğünü ve katılımcı gözlemci rolünü üstlenmiştir. Araştırma durum çalışmasına dayalı yorumlayıcı nitel araştırma özelliğindedir. Araştırma sonuçları matematik öğretmenlerinin öğrenme süreçlerinin karmaşık olduğuna dikkat çekmektedir. Ayrıca araştırmada bu karmaşık sürecin anlama, uygulama, belirleme, topluluk ve güven olmak üzere beş öğrenme bileşeni ile açıklanabileceği ortaya atılmıştır. Burada ifade edilen bileşenlerden anlama ile deneyimle öğrenme; uygulama ile yaparak öğrenme; belirleme ile nasıl olduğunu öğrenme; topluluk ile ait olarak öğrenme son olarak güven bileşeni ile ustalık ile öğrenme kastedilmektedir. Bu çalışma ile matematik öğretmenlerinin mesleki ve sosyal gelişimlerine katkı sağlandığı düşünülmektedir.

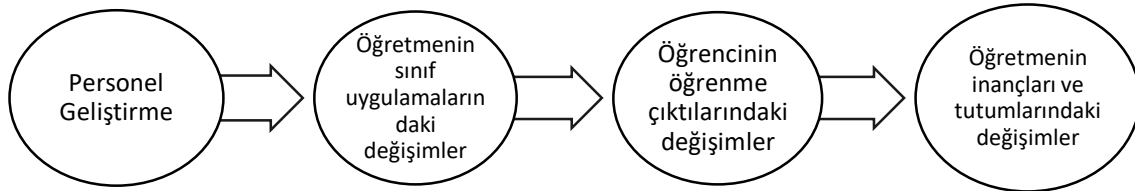
Çelebi İlhan (2013) doktora tez çalışmasında bir lise matematik öğretmenin kendi sınıf içi uygulamalarını sorgulayarak öğrenmesini ortaya koymaya çalışmıştır. Araştırmada öğretmenin matematik sınıflarındaki söylemleri ve bu söylemlerle ilgili öğrenmeleri üzerine odaklanılmıştır. Araştırmanın verileri video kayıtlar, gözlemler ve öğretmen yansıtıcı raporları ile toplanmıştır. Araştırmada öğretmenin kendi uygulamasını anlamlandırması ile ilgili söylemsel pratik, pratikte öğrenme ve pratiği sorgulama olmak üzere üç bileşen elde edilmiştir. Öğretmenin kendi uygulamasını sorguladığı bu süreçte matematiksel, sosyal ve pedagojik söylemlerinin farklılaştığı ortaya koyulmuştur. Araştırmadan elde edilen sonuçlar öğretmen öğrenmesinin anlaşılabilirliğine katkı sunmuştur. Ayrıca öğretmenin kendi uygulamasını sorguladığı bir modelin öğretmen eğitiminde faydalı olabileceği ifade edilmiştir.

Rogers'ın (2007) çalışması mesleki gelişim projesine katılan bir öğretmenin ifadelerini analiz ederek, mesleki öğrenme sürecini, sınıf uygulamalarını ve öğretmenin inançlarını ortaya koymayı ve öğretmen değişimini resmetmeyi içermektedir. Öğretmen değişiminin resmedilmesini öğretmenin sınıf uygulamaları, inançları ve tutumları ile öğrencinin öğrenme çıktılarıyla açıklayan araştırmacı, Guskey (1986) tarafından önerilen mesleki öğrenme modelinin doğrusallığının değişmesi gerektiğini iddia etmektedir. Araştırmacı öğretmen öğrenmesi sürecinin çeşitli bileşenlerinin olduğunu doğrularken, bu bileşenler arasında belirli bir sıradan

ziyade ardışık ilişkilerin olabileceğini de ifade etmektedir. Yani Şekil 2'deki modelin doğrusal olmaktan ziyade Şekil 3'teki gibi döngüsel olduğu, öğretmenlerin sınıflarında yeni fikirler denemelerine ve ortaya çıkan öğrenci öğrenme çıktılarını yansıtma ve değerlendirme olanak tanıyacak şekilde mesleki öğrenmenin deneyimlenmesi gerektiği anlaşılmaktadır.

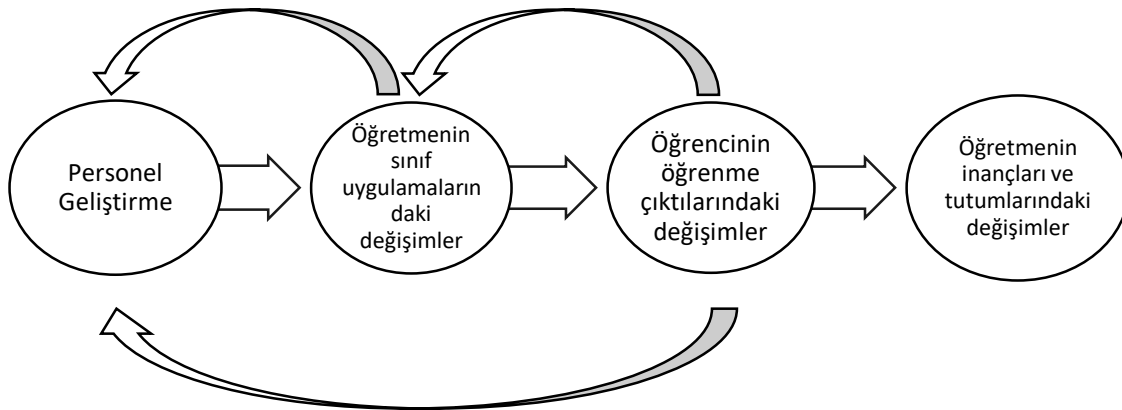
### Şekil 2.

*Öğretmen değişim sürecinin bir modeli (Guskey, 1986)*



### Şekil 3.

*Öğretmen değişim sürecinin alternatif bir modeli (Rogers, 2007)*



Rogers'ın çalışması mesleki gelişim modellerinin güncellenmesi gerektiğini açık bir şekilde göstermektedir. Bu durumda öğretmen öğrenmesi ile ilgili yapılan çalışmaların günümüz şartlarına uyarlanması tercihten öte zorunluluk arz etmektedir. Nitekim bu konuda yapılan güncel çalışmaların teknolojinin sürece entegre edilmesini faydalı buldukları görülmektedir. Christ, Arya ve Chiu (2017) teknolojinin öğretmen öğrenmesi üzerindeki etkilerini incelediği çalışmalarında öğretmen eğitimi sürecinde video kullanımının önemli fırsatlar sunduğunu iddia etmektedirler. van Es, Tekkumru Kısa ve Seago (2019) öğretmen öğrenmesinde videonun gücünden yararlanmanın öğretime önemli derecede katkı sağlayacağı ifade edilmektedir. Benzer şekilde öğretmen öğrenmesi sürecinde video kullanımını öneren çeşitli çalışmalar mevcuttur (Beisiegel, Mitchell & Hill, 2018; Blomberg, Renkl, Gamoran Sherin, Borko & Seidel, 2013; Grossman, Cohen, Ronfeldt & Brown, 2014; Taylor, Roth, Wilson, Stuhlsatz & Tipton, 2016). van Es ve Sherin (2008) öğretmen öğrenmesinin şu iki etkinlikle ortaya çıkabileceğine inanmaktadırlar: (1) kişinin kendi sınıfından video yakalama ve (2) başkalarıyla paylaşmak için video klip seçme. Söz konusu alan yazında bu etkinliklerin uygulama süreci video kulüp kavramı ile ifade edilmektedir. Video kulüp çalışmaları yirmi yılı aşkın bir süredir özellikle matematik öğretmeni öğrenmesini desteklemektedir (Santagata & Stürmer, 2014; Sherin & Dyer, 2017). Video modelinin özellikle öğrencilerin matematiksel düşüncelerinde öğretmenlerin dikkatini desteklemede etkili olduğu kanıtlanmıştır (Luna & Sherin, 2017; van Es & Sherin, 2008). Yani bu çalışmalarda ortak fikir,

video kulüplerin matematik öğretmeni öğrenmesi sürecinde kullanılabilir etkili bir araç olduğudur.

Video kulüpler matematik öğretmenin mesleki gelişimi için bir modeldir (Luna & Sherin, 2017). Video, öğretmen tarafından gerçekleştirilen dersin kayıt altına alınması ile gerçekleşen ve sonradan tekrar izlenebilir fırsatı veren, öğretme işini gerçekleştirenin kendi öğretimi hakkında yorum yapmasını sağlayan bir eğitim aracıdır (van Es & Sherin, 2008). Video kulüp çalışmaları, öğretmenlerin kendi öğretimsel uygulamalarından elde edilen video kliplerin (örneğin iki dakikalık bölümler gibi) meslektaşları ile bir araya gelerek tartıştıkları gelişim sürecidir (Sherin, 2004). Kazemi ve Stipek (2009) öğrencilerin özel olarak matematikte kavramsal öğrenmelerinin gelişimini video kulüpler bağlamında incelemişlerdir. Dört öğretmenle yürüttükleri bu çalışmada, tüm öğretmenlerin sorgulayıcı yaklaşımla ders işlediklerini, matematiksel kavramları açıklığa kavuşturmak için tartışma ortamı yarattıkları ifade edilmiştir. Bu süreçte sınıf ortamında bazı sosyal normların oluştuğu fakat bu normların öğrencileri matematiksel sorgulamaya dâhil etmek için yeterli olmadığı tespit edilmiştir. Diğer yandan çalışmada video kulüplerin; matematiksel argümandan oluşan açıklama, çoklu stratejiler arasındaki ilişkiyi içeren matematiksel düşünme, çelişkileri keşfetme ve alternatif yollar önerme, işbirlikli çalışma ve matematiksel tartışma yoluyla fikir birliğine varma gibi matematiksel normların oluşumuna destek sağladığı da ortaya koyulmuştur.

Ni Shuilleabhain ve Seery (2018) ise öğretmen öğrenmesi için ders imecesinin etkili bir yöntem olduğunu ileri sürmüşlerdir. Araştırmacılar İrlanda'nın müfredat reformu döneminde bir ortaokulda beş matematik öğretmeni ile çalışmışlardır. Süreç öğretmenlerin bir akademik yıl boyunca ders imecesi döngülerine katılarak uygulanmıştır. Araştırmada bir mesleki gelişim modeli olan ders imecesinin öğretmen öğrenmesine etkileri ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Araştırma sonuçları ile öğretmenlerin ders imecesi dışında da yeni pedagojik yaklaşımları gösterdikleri, bu sonucun ders imecesi modelinin mesleki gelişim modeli olduğuna dair kanıt özelliği taşıdığı ifade edilmiştir. Ders imecesi, 1800'lü yılların sonlarında Japonya'da ortaya çıkan, öğretmenlerin işbirliği içinde bir araştırma teması geliştirdikleri, uygulamayı geliştirmek ve öğrenci öğrenmesini etkilemek amacıyla araştırma derslerini planladıkları, yürüttükleri, gözlemledikleri ve yansıttıkları bir mesleki gelişim modelidir (Lewis, 2016). Ders imecesinin öğretmen öğrenmesi için faydalı bir model olduğu farklı ülkelerden araştırmacılar tarafından da ortaya koyulmuştur (Corcoran 2011, Dudley 2013, Leavy 2015). Bu modelin öğretmen öğrenmesi üzerindeki başarısının ülkeden ülkeye değiştiği ifade edilse de (Dotger, 2011) her durumda öğrenci öğrenmesine destek sağladığı ifade edilmektedir.

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Bu çalışmada öğretmenin mesleki gelişimi ile ilgili öğretmen öğrenmesi kavramı ve özel olarak matematik öğretimindeki anlamı incelenmiştir. Öğretmen öğrenmesi ve matematikte öğretmen öğrenmesi ile ilgili bilgiler verildikten sonra, öğretmen öğrenmesini temele alan örnek araştırmalardan bahsedilmiştir. Bu çalışmada sunulan bilgilerden de anlaşılacağı üzere, öğretmen öğrenmesi ile ilgili yapılan çalışmaların yurt dışında yoğunlaştığı ifade edilebilir. Diğer yandan bu konuda yapılan çalışmaların mesleki gelişim adı altında yoğunlaştığı fark edilmiştir. Mesleki gelişim öğretmen öğrenmesini içerisine alan fakat bundan farklı bileşenlere de sahip olan daha geniş bir yapıyı ifade etmektedir. Dolayısıyla bu konuda çalışmak isteyen araştırmacıların öncelikle öğretmen öğrenmesi ile ilgili teorik çerçevenin sınırlarını iyi bir şekilde çizmeleri gerekmektedir. Öğretmen öğrenmesinin mesleki gelişim sürecindeki yeri hakkında detaylı veriler sunan bu çalışmanın araştırmacılara çalışmalarının sınırlarını çizmeleri hususunda yardımcı olacağı düşünülmektedir. Benzer şekilde mesleki gelişim modelleri üzerinde çalışan araştırmacılar için zengin bir kaynak olacağı söylenebilir.

Thompson ve arkadaşları (1994) kavramsal öğrenmeyi gerçekleştiren öğrencilerin daha derin matematiksel tartışmalar yaptıklarını ifade etmiştir. Öğretmenler için ise kavramsal olarak matematiğin öğretilmesinin bir problemin nasıl çözüldüğünü açıklamak olmadığını ifade ederek, öğretim işinin derin kavramsallaştırma gerektirdiğini ileri sürmektedirler. Devamında ifade

ettikleri her şeyi öğretmen düşüncesini gerektirdiğini iddia ederek öğretmen öğrenmesine dikkat çekmektedirler. Bu döngü farklı şekilde ifade edilse de pek çok çalışmada yer almaktadır. Öğrencinin anlamlı öğrenmesi ile sonuçlanan öğretmen öğrenmesi süreci şüphesiz ki sıradan olmaktan ziyade planlı ve sistematik bir süreci ifade etmektedir. O halde bu süreç sağlam bir matematiksel bilgi alt yapısı gerektirmektedir. Telese (2012) öğrencilerin başarılarının öğretmenlerinin bilgileri ile yordanabileceğini ifade ederek, öğretmen öğrenmesinin önemine dikkat çekmektedir. Dolayısıyla öğrencinin bir kavramı öğrenmesinin öğretmenin o kavramla ilgili bilgisine bağlılığı, öğretmen öğrenmesinin öğrenci öğrenmesi için bir ön koşul olabileceği düşüncesini doğurmaktadır.

Araştırma sonucunda ortaya çıkan diğer bir durum ise mesleki gelişim sürecinde sıklıkla karşılaşılan video kullanımınıdır. Sınıf içi öğretimi ve öğretmen öğrenmesini değerlendirmek ve geliştirmek için video kullanımının pozitif anlamda etkilerinin olduğundan bahsedilmiştir. Öğretmen öğrenmesinde video kullanımını temele alan video kulüp çalışmaları bir mesleki gelişim modeli olarak ele alınmış ve değerlendirilmiştir. Üstelik alan yazında video kulübün öğretmen öğrenmesi için faydalı bir model olduğu sıklıkla dile getirilmiştir (Santagata & Stürmer, 2014; Sherin & Dyer, 2017; van Es, 2008; van Es & Sherin, 2008). Video kulüp dışında farklı araştırmacılar tarafından farklı modeller geliştirilmiştir (Borko, 2004; Desimone, 2009; Dudley, 2013). Bu modellerin temel felsefesi mesleki gelişimi geliştirerek öğrenci öğrenmesini başarı ile sonuçlandırmaktır. Araştırmacılar bu başarının ancak ulusal boyutta ele alınan modellerle artırılabilirliğini ifade etmektedirler (Hodgen & Askew, 2007; Venkat vd., 2009). Çalışmalarda fark edilen bu durum, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin ülkelerin reform hareketlerinden etkilendiğini düşündürmektedir. Ders imcesi modeli bakımından değerlendirilecek olursa 1800lü yılların sonlarında Japonya’da geliştirilen bu modelin, diğer ülkelerde uygulanabilirliğinin problem olduğuna dair bulgular vardır (Dotger, 2011). Ülkelerin eğitim sistemi, sınıf düzeni, sınıflardaki öğrenci sayıları, ders müfredatlarının yoğunluğu, öğretmenlerin iş yoğunluğu ve sayılarının az olması gibi nedenler modellerin uygulanabilirliğine engel teşkil edebilir. Nitekim Venkat ve arkadaşları (2009) çalışmalarında öğretmen öğrenmesi ile ilgili yapılan çalışmaların özellikle gelişmekte olan ülkelerin programına yansıtılmasının pek sağlıklı olmayacağını ifade etmektedir. Araştırmacı Güney Afrika ülkesini ele almakta ve bu durumun yerel araştırmacılara zengin nitel çalışmalar yapabilmelerini destekleyici özellik taşıdığını söylemektedir. Nelson (1997) bir ülkedeki araştırmacıların güncellenen müfredatla beraber mesleki gelişime yönelik derin anlamsal çalışmalar yapmalarının, öğretimin doğasını anlamak için atılan bir adım olduğunu düşünmektedir. Dolayısıyla farklı ülkelerdeki modelleri uygulamanın yanı sıra ulusal çerçevede yeni model geliştirmenin faydalı olacağı düşünülmekte ve önerilmektedir. Ayrıca mesleki gelişimle ilgili yıllarca kabul gören, geçerliği ve güvenilirliği ispatlanmış modellerin bile bilim ve teknolojideki gelişmelere paralel olarak güncellenmesi gerektiği ortaya koyulmuştur. Bu bakımdan mesleki gelişim modellerinin yerel özellikle olmasının yanı sıra güncel olmasının da dikkate alınması faydalı görülmektedir.

### Kaynakça

- Barber, M. & Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing schools systems come out on top*. McKinsey & Company. Retrieved April 15, 2020 from: [https://www.mckinsey.com/~media/McKinsey/Industries/Social%20Sector/Our%20Insights/How%20the%20worlds%20best%20performing%20school%20systems%20come%20out%20on%20top/How\\_the\\_world\\_s\\_best-performing\\_school\\_systems\\_come\\_out\\_on\\_top.pdf](https://www.mckinsey.com/~media/McKinsey/Industries/Social%20Sector/Our%20Insights/How%20the%20worlds%20best%20performing%20school%20systems%20come%20out%20on%20top/How_the_world_s_best-performing_school_systems_come_out_on_top.pdf)
- Beisiegel, M., Mitchell, R. & Hill, H. C. (2018). The design of video-based professional development: An exploratory experiment intended to identify effective features. *Journal of Teacher Education*, 69(1), 69-89.
- Bibby, T. (1999). Subject knowledge, personal history and professional change. *Teacher Development*, 3(2), 219-232.

- Blomberg, G., Renkl, A., Gamoran Sherin, M., Borko, H. & Seidel, T. (2013). Five research-based heuristics for using video in pre-service teacher education. *Journal for Educational Research Online*, 5(1), 90-114.
- Bolam, R. (2000). Emerging policy trends: Some implications for continuing professional development. *Journal of In-Service Education*, 26(2), 267-280.
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3-15.
- Borko, H., Jacobs, J. & Koellner, K. (2010). Contemporary approaches to teacher professional development. P. Peterson, E. Baker & B. McGaw (Eds.), *International encyclopedia of education* (pp. 548-556). Elsevier.
- Borko, H. & Putnam, R. T. (1996). Learning to teach. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 673-708). Macmillan.
- Christ, T., Arya, P. & Chiu, M. M. (2017). Video use in teacher education: An international survey of practices. *Teaching and Teacher Education*, 63, 22-35.
- Clarke, D. (2007). Ten key principles from research for the professional development of mathematics teachers. In *Stepping Stones for the 21st Century* (pp. 27-39). Brill Sense.
- Cochran Smith, M. & Lytle, S. (1999). Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, 24, 249-305.
- Cohen, D. K. & Hill, H. C. (1998). *Instructional policy and classroom performance: The mathematics reform in California (RR-39)*. Philadelphia: Consortium for Policy Research in Education. Retrieved May 22, 2020 from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED417942.pdf>
- Copur Gencturk, Y. & Rodrigues, J. (2020). *Learning from teaching: A new model of teacher learning*. PME\_NA Conference.
- Corcoran, D. (2011). The need to make 'boundary objects' meaningful: A learning outcome from lesson study research. In *Proceedings of the Congress of the European Society for Research in Mathematics Education (CERME7)* (pp. 1-10).
- Çelebi İlhan, E. G. (2013). *Teacher learning in and from practice: The case of a secondary mathematics teacher* (Tez no. 338544) [Doktora tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Darling Hammond, L., Hyler, M. E. & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
- Darling Hammond, L. & McLaughlin, M. W. (1995). Policies that support professional development in an era of reform. *Phi Delta Kappan International Research Bulletin*, 76(8), 597-604.
- Darling Hammond, L. & Richardson, N. (2009). Teacher learning: What matters? *Educational Leadership*, 66(5), 46-53.
- Day, C. (1999). *Developing teachers: the challenges of lifelong learning*. London: Falmer Press.
- Desimone, L.M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199.
- Dotger, S. (2011). Exploring and developing graduate teaching assistants' pedagogies via lesson study. *Teaching in Higher Education*, 16(2), 157-169.
- Dudley, P. (2013). Teacher learning in Lesson Study: What interaction-level discourse analysis revealed about how teachers utilised imagination, tacit knowledge of teaching and fresh evidence of pupils learning, to develop practice knowledge and so enhance their pupils' learning. *Teaching and Teacher Education*, 34, 107-121.

- Dunne, F., Nave, B. & Lewis, A. (2000). Critical friends: Teachers helping to improve student learning. *Phi Delta Kappa International Research Bulletin*, 28, 9-12.
- Eraslan, A. (2008). Japanese lesson study: Can it work in Turkey? *Eğitim ve Bilim*, 33(149), 62-67.
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F. & Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915 – 945.
- Grossman, P., Cohen, J., Ronfeldt, M. & Brown, L. (2014). The Test Matters: The Relationship Between Classroom Observation Scores and Teacher Value Added on Multiple Types of Assessment. *Educational Researcher*, 43(6), 293-303.
- Grossman, P., Wineburg, S. & Woolworth, S. (2001). Toward a theory of teacher community. *Teachers College Record*, 103(6), 942-1012.
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching*, 8(3), 381-391.
- Guskey, T. R. (1986) Staff development and the process of teacher change. *Educational Researcher*, 15(5), 5-12.
- Hall, E. (2009). Engaging in and engaging with research: Teacher inquiry and development. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(6), 669-681.
- Hill, H. C. (2007). Mathematical knowledge of middle school teachers: Implications for the No Child Left Behind policy initiative. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 29(2), 95-114.
- Hodgen, J. & Askew, M. (2007). Emotion, identity and teacher learning: Becoming a primary mathematics teacher. *Oxford Review of Education*, 33(4), 469-487.
- Hord, S. (1997). *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.
- Hunzicker, J. (2011). Effective professional development for teachers: a checklist. *Professional Development in Education*, 37(2), 177-179.
- Kazemi, E. & Franke, M. L. (2004). Teacher learning in mathematics: Using student work to promote collective inquiry. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 7(3), 203-235.
- Kazemi, E. & Stipek, D. (2009). Promoting conceptual thinking in four upper-elementary mathematics classrooms. *Journal of education*, 189(1-2), 123-137.
- Kelly, P. (2006). What is teacher learning? A socio-cultural perspective. *Oxford Review of Education*, 3(4), 505-519.
- Kennedy, M. M. (2019). How we learn about teacher learning? *Review of Research in Education*, 43, 138-162.
- Kennedy, M. M. (2016). How does professional development improve teaching? *Review of Educational Research*, 86, 945-980.
- Knapp, M. S. (2003). Professional development as policy pathway. *Review of Research in Education*, 27(1), 109-157.
- Leavy, A. M. (2015). Looking at practice: revealing the knowledge demands of teaching data handling in the primary classroom. *Mathematics Education Research Journal*, 27, 283-309.
- Lewis, C. 2016. How does lesson study improve mathematics instruction? *ZDM*, 48(4), 571-580.
- Lieberman, A. & Pointer Mace, D. H. (2008). Teacher learning: The key to educational reform. *Journal of Teacher Education*, 59, 226-234.



- Ling, L. M. & MacKenzie, N. (2001). The professional development of teachers in Australia. *European journal of teacher education*, 24(2), 87-98.
- Little, J. W. (2002). Locating learning in teachers' communities of practice: Opening up problems of analysis in records of everyday work. *Teaching and Teacher Education*, 18(8), 917-946.
- Little, J. W. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teacher College Record*, 91(4), 509-536.
- Luna, M. & Sherin, M. (2017). Using a video club design to promote teacher attention to students' ideas in science. *Teaching and Teacher Education*, 66, 282-294.
- Martin, T. S. & Herrera, T. (2007). *Mathematics teaching today: Improving practice, improving student learning*. National Council of Teachers of English.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Ankara.
- Mockler, N. (2013). Teacher Professional Learning in a Neoliberal Age: Audit, Professionalism and Identity. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(10), 34-47.
- Nelson, B. S. (1997) Learning about Teacher Change in the context of Mathematics Education Reform: Where Are We Going? In E. Fennema & B. Nelson (Eds.) *Mathematics Teachers in Transition* (pp. 403 - 419). Lawrence Erlbaum Associates: New Jersey, USA.
- Ni Shuilleabhain, A. & Seery, A. (2018). Enacting curriculum reform through lesson study: A case study of mathematics teacher learning. *Professional Development in Education*, 44(2), 222-236.
- Özcan, M. (2011). *Bilgi çağında öğretmen eğitimi, nitelikleri ve gücü: bir reform önerisi*. Ankara: TED.
- Rogers, P. (2007, July 2-6). Teacher professional learning in mathematics: An example of a change process. In Mathematics: Essential research, essential practice [pp. 631-640]. *Proceedings of the 30th annual conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia, Tasmania, Australia*.
- Santagata, R., Kersting, N., Givven, K. B. & Stigler, J. (2011). Problem implementation as a lever for change: An experimental study of the effects of a professional development program on students' mathematics learning. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 4(1), 1-24.
- Santagata, R. & Stürmer, K. (2014). Video-enhanced teacher learning: New scenarios for teacher development. *Form@ re-Open Journal per la Formazione in Rete*, 14(2), 1-3.
- Saxe, G. B. (2015). *Culture and cognitive development: Studies in mathematical understanding*. Psychology Press.
- Saxe, G., Gearhart, M. & Nasir, N. S. (2001). Enhancing students' understanding of mathematics: A study of three contrasting approaches to professional support. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 4, 55-79.
- Scherer, P. & Steinbring, H. (2006). Noticing children's learning processes: Teachers jointly reflect on their own classroom interaction for improving mathematics teaching. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 9(2), 157-185.
- Schwartz, R. A. & Bryan, W. A. (1998). What is professional development?. *New Directions for Student Services*, 1998(84), 3-13.
- Seidel, T., Blomberg, G. & Renkl, A. (2013). Instructional strategies for using video in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 34, 56-65. Retrieved 14 June 2020, from: <https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=VUxsBgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Culture+and+Cognitive+Development.+Studies+in+Mathematical+Understanding.&ots=t33oILUDA4&sig=luV->

[911wuZehIFIZIX4eflpgdTg&redir\\_esc=y#v=onepage&q=Culture%20and%20Cognitive%20Development.%20Studies%20in%20Mathematical%20Understanding.&f=false](#)

- Sherin, M. G. (2004). New perspectives on the role of video in teacher education. J. Brophy (Ed.), *Using video in teacher education (s. 1-27)*. San Diego, CA: Elsevier.
- Sherin, M. G. & Dyer, E. B. (2017). Mathematics teachers' self-captured video and opportunities for learning. *Journal of Mathematics Teacher Education, 20*(5), 477-495.
- Shirrell, M., Hopkins, M. & Spillane, J. P. (2019). Educational infrastructure, professional learning, and changes in teachers' instructional practices and beliefs. *Professional Development in Education, 45*(4), 599-613.
- Smith, T. M. & Desimone, L. M. (2003). Do changes in patterns of participation in teachers' professional development reflect the goals of standards-based reform?. *Educational Horizons, 81*(3), 119-129.
- Stevens, T., Harris, G., Aguirre-Muñoz, Z. & Cobbs, L. (2009). A case study approach to increasing teachers' mathematics knowledge for teaching and strategies for building students' maths self-efficacy. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology, 40*(7), 903-914.
- Stoll, L. & Louis, K. S. (2007). *Professional learning communities divergence: Depth and dilemmas*. Berkshire, UK: Open University Press.
- Stuart, V. B. (2000). Math curse or math anxiety?. *Teaching Children Mathematics, 6*(5), 330-330.
- Sullivan, P. & Mousley, J. (1994). Quality mathematics teaching: Describing some key components. *Mathematics Education Research Journal, 6*(1), 4-22.
- Taylor, J. A., Roth, K., Wilson, C. Stuhlsatz, M. & Tipton, E. (2016). The effect of an analysis-of-practice, videocasebased, teacher professional development program on elementary students' science achievement. *Intervention, Evaluation, and Policy Studies, 10*, 241-271.
- Ticha, M. & Hospesova, A. (2006). Qualified pedagogical reflection as a way to improve mathematics education. *Journal of Mathematics Teacher Education, 9*(2), 129-156.
- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H. & Fung, I. (2008). *Teacher professional learning and development (Vol. 18)*. International Adacemy of Education.
- Thompson, A. W., Philipp, R., Thompson, P. & Boyd, B. (1994). Calculational and conceptual orientations in teaching mathematics. Aichele, D. B., & Coxford, A. F. (Eds), *Professional development for teachers of mathematics (pp 79-92)*. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Wei, R. C., Darling Hammond, L., Andree, A., Richardson, N. & Orphanos, S. (2009). *Professional learning in the learning profession: A status report on teacher development in the United States and abroad*. Dallas, TX: National Staff Development Council.
- Wenglinsky, H. (2000). *How teaching matters: Bringing the classroom back into discussions of teacher quality*. Princeton, NY: Milken Family Foundation and Educational Testing Service.
- Wilson, S. M. & Berne, J. (1999). Teacher learning and the acquisition of professional knowledge: An examination of research on contemporary professional development. *Review of Research in Education, 24*(1), 173-209.
- Wong, N. Y., Lam, C. C., Wong, K. M. P., Leung, F. S. & Mok, I. C. (2001). Students' views of mathematics learning: a cross-sectional survey in Hong Kong. *Education Journal-Hong Kong-Chinese University Of Hong Kong, 29*(2), 37-60.
- van Es, E. A. & Sherin, M. G. (2002). Learning to notice: Scaffolding new teachers' interpretations of classroom interactions. *Journal of Technology and Teacher Education, 10*(4), 571-596.

- van Es, E. A. & Sherin, M. G. (2008). Mathematics teachers' "learning to notice" in the context of a video club. *Teaching and Teacher Education*, 24, 244-276.
- van Es, E. A., Tekkumru Kisa, M. & Seago, N. (2019). Leveraging the Power of Video for Teacher Learning: A Design Framework for Mathematics Teacher Educators. In *International Handbook of Mathematics Teacher Education: Volume 2* (pp. 23-54). Brill Sense. Retrieved April 13, 2020 from: <https://brill.com/view/book/edcoll/9789004418967/BP000010.xml>.
- Venkat, H., Adler, J., Rollnick, M., Setati, M. & Vhurumuku, E. (2009). Mathematics and science education research, policy and practice in South Africa: What are the relationships?. *African Journal of Research in Mathematics, Science and Technology Education*, 13(1), 5-27.

### Extended Abstract

#### Problem

The Ministry of National Education (2017) defines a set of rules to be taken into account in determining teacher qualifications and professional development needs of teachers and planning activities to meet these needs. One of these rules is continuous professional development. Continuous statement relates to the lifelong professional development of teachers. Continuous professional development is a process that represents the time taken to increase the teacher's knowledge, skills and attitudes related to his field (Bolam, 2000; Guskey, 2002). This process that the trainer is in requires the feature of being an individual learning to learn continuously. As a matter of fact, Özcan (2011) states that it is necessary for teachers to continuously improve themselves and learn to learn in order to keep up with and challenge technological opportunities. Understanding the concepts of professional development, teacher exchange and teacher learning is essential for understanding continuing professional development.

Teacher learning is a process in which teachers move towards expertise (Copur Gencturk & Rodrigues, 2020; Kelly, 2006). This definition shows that teacher learning is an important part of achieving the process and results in education. In the last two decades, studies on teacher learning have become increasingly common. This situation can be attributed to the fact that education is an ever-evolving field and teachers are both teachers and learners throughout their lives. According to Darling Hammond and Richardson (2009), teachers need to learn higher-level thinking and practice-based teaching in order to help students develop analytical thinking skills. What is required for this is that education systems provide more effective professional development environments instead of traditional learning environments in order to develop versatile teaching. Effective professional development includes practices that include active teaching, assessment, observation, and thinking, emphasizing student learning outcomes rather than abstract discussions (Darling Hammond & McLaughlin, 1995; Hunzicker, 2011). At the same time, effective professional development is based on collaboration and involves teachers in both active and interactive learning (Darling Hammond & McLaughlin, 1995; Hunzicker, 2011; Knapp, 2003). In this context, professional development, which focuses on student learning and helps teachers to improve their teaching experience, has strong positive effects on practice (Borko & Putnam, 1996; Wenglinsky, 2000).

Assuming that professional development should focus on the development of teachers' content and pedagogical knowledge, it is concluded that professional development for middle school mathematics teachers should depend on subjects that develop teachers' content knowledge and teaching techniques. The National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) has established some standards for the professional development of mathematics teachers (Martin & Herrera, 2007). The four standards proposed by the council are: (1) knowing mathematics content and school mathematics, (2) recognizing students as mathematics learners, (3) knowing mathematics pedagogy, and (4) developing as mathematics teachers. In this case, the teacher should know what and how the student learns and research how mathematics is taught. According to Stevens, Harris, Aguirre Munoz, and Cobbs (2009), professional development should

be designed in a way that will improve middle school mathematics teachers' mathematics knowledge and mathematics teaching skills.


In this study, it has been tried to explain what teacher learning is and in what sense this concept is included in mathematics. For this purpose, the sources in the literature on teacher learning were scanned. While studies on teacher professional development are common in our country, it has been noticed that there are a limited number of studies conducted specifically on teacher learning. Similarly, while there are academic articles in the foreign literature that present the theoretical structure about teacher learning (Borko, 2004; Desimone, 2009), there is no article about the meaning of teacher learning in our country. Studies on the explanation of only one concept are valuable in terms of providing more detailed information compared to other studies. The purpose of the analysis is to ensure that teachers and teacher candidates, even teacher educators, have an idea about teacher learning. With this study, it was aimed to improve the understanding of researchers in order to make the best use of opportunities regarding teacher learning and thus increase the quality of professional development. The professional development of teachers has an important place among the reform movements of our national education system and the goals of education. According to Desimone (2009), professional development is the key to reform in teaching and learning. This situation is not only for our country but also among the national education targets of other countries (Mockler, 2013; Timperley, Wilson, Barrar & Fung, 2008; Venkat, Adler, Rollnick, Setati & Vhurumuku, 2009). Considering that it is difficult to meet complex goals in professional development, especially in mathematics (Kazemi & Stipek, 2001), understanding teacher learning and disseminating studies in this direction supports development in education and can provide ideas for mathematics teachers in the context of professional development policies.

#### **Discussion, Conclusion and Suggestions**

In this research, the concept of teacher learning related to the professional development of the teacher and its meaning in mathematics were examined. After giving information about teacher learning and teacher learning in mathematics, sample researches that improve teacher learning and take place in the literature are mentioned. As can be seen from the examinations, it can be stated that the studies on teacher learning are concentrated abroad. When considered from this point of view, it is thought that the dissemination of studies on teacher learning will both enrich academic studies and that the teacher, which is one of the important resources of our national education system, will remain up to date.

## Attitudes of Pre-Service Teachers for Edmodo Use in Education<sup>1</sup>

Erhan Yaylak<sup>2</sup>

<sup>2</sup>  Ordu University Faculty of Education, Ordu, Turkey, [erhanyaylak@gmail.com](mailto:erhanyaylak@gmail.com)

To cite this article:

Yaylak, E. (2020). Attitudes of Pre-Service Teachers for Edmodo Use in Education. *Eurasian Journal of Teacher Education*, 1(2), 113-128.

Received: 02.06.2020

Accepted: 07.27.2020

### *Abstract*

---

Today, technology is used in many fields of education. One of these areas is the virtual classroom application. In this research, Edmodo is used in virtual classroom applications. Edmodo is preferred because it is free, it is available in application stores. In this study, it was tried to determine the attitudes of pre-service teachers towards the use of Edmodo (virtual classroom) application in education. For this purpose, survey model, one of the quantitative research models, was used. In the 2018-2019 academic year, 234 pre-service teachers, 153 women, and 81 men, who took 'Use of Technology in Education' course in pedagogical formation education certificate program within a state university, constitute the sample of the research. Data were collected from the participants through the 'Personal Information Form' and the 18-item 'Attitude Towards the Use of Edmodo' scale. Jamovi 1.0.5.0 package program was used in the study, and the data were analyzed using the necessary statistical techniques. As a result of the research; It was determined that the attitude scores of teacher candidates towards using Edmodo in education were positive at the level of 'Agree'. It was determined that there were significant differences in the attitude scores of the prospective teachers according to gender, age, educational background, field of study, and faculty.

---

*Keywords:* Pre-service teachers, Education, Edmodo, Virtual classroom, Attitude.

---

Article Type:

Original article

Acknowledge:

<sup>1</sup> This research was presented as oral presentation at the 100th Year Education Symposium held in Samsun on 26-28 October.

EthicsDeclaration:

All ethical rules were followed in the preparation of this study. This research article is original and authors have some contributions.

# Eğitimde Edmodo Kullanımına Yönelik Öğretmen Adaylarının Tutumları

## Öz

Günümüzde teknoloji eğitimin birçok alanında kullanılmaktadır. Bu alanlardan biri de sanal sınıf uygulamasıdır. Bu araştırma çerçevesinde sanal sınıf uygulamalarından Edmodo kullanılmıştır. Edmodo, ücretsiz olması, uygulama mağazalarında bulunmasından tercih edilmiştir. Bu araştırma ile öğretmen adaylarının eğitimde Edmodo (sanal sınıf) uygulamasının kullanımına yönelik tutumları belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla nicel araştırma modellerinden tarama (survey) modeli kullanılmıştır. 2018-2019 eğitim-öğretim yılında bir devlet üniversitesi bünyesinde pedagojik formasyon eğitimi sertifika programında "Eğitimde Teknoloji Kullanımı" dersini alan 153 kadın, 81 erkek olmak üzere 234 öğretmen adayı araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Katılımcılardan "Kişisel Bilgi Formu" ve 18 maddeden oluşan "Edmodo Kullanımına Yönelik Tutum" ölçeği aracılığıyla veriler toplanmıştır. Araştırmada Jamovi 1.0.5.0 paket programı kullanılmış ve gerekli istatistiksel teknikler kullanılarak veriler çözümlenmiştir. Araştırmanın sonucunda; öğretmen adaylarının eğitimde Edmodo kullanımına yönelik tutum puanlarının "Katılıyorum" düzeyinde olumlu olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının tutum puanları cinsiyet, yaşı, öğrenim durumu, eğitim görülen alan ve fakülte göre anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir.

*Anahtar Kelimeler:* Öğretmen adayları, Eğitim, Edmodo, Sanal sınıf, Tutum.

## Giriş

Teknoloji, okullarda ve eğitim ortamlarında her daim kullanılmıştır. Her geçen gün de teknolojinin eğitim ortamlarında kullanımı daha da artmaktadır. Teknoloji sadece okul ve sınıflarda değil artık her ortamda eğitim amaçlı kullanılabilir. Teknolojinin gelişmesi ile birlikte akıllı telefonlar kullanılmaya başlanmıştır. Akıllı telefonlar ise içeriğindeki uygulamalar (application) ile ön plana çıkmaktadır. Bir çok konuda uygulama olduğu gibi eğitim alanında da çeşitli uygulamalar bulunmaktadır. Bu eğitim uygulamalarının aynı zamanda web sayfaları da bulunmaktadır. Bu uygulamaların içerisinde uzaktan eğitim amaçlı kullanılan sosyal ağ uygulamaları da bulunmaktadır. Edmodo (Sanal sınıf) sosyal ağ uygulaması eğitim amaçlı kullanılan bu uygulamalardan biridir.

Bir sanal sınıf, uzaktan öğrenme ve öğretim yönetim sistemi olarak da görülebilen Edmodo 2008 yılında Nicolas Borg ve Jeff O'Hara tarafından kurulan ve Amerikan Okul Kütüphaneleri Birliği (AASL) tarafından en iyi 25 sosyal ağdan biri olarak seçilen bir eğitsel sosyal ağıdır (Kongchan, 2012). Sosyal Ağ Siteleri (SAS); çevrimiçi ortamda, kişilerin çeşitli amaçlar çerçevesinde birbirleriyle iletişim kurmasını sağlayan, görüşlerini paylaşmasını kolaylaştıran topluluk biçimleri olarak tanımlanmaktadır (Mahajan, 2009). Edmodo, öğretmen, öğrenci ve veliler için oluşturulmuş eğitim süreçlerindeki etkinlikleri içeren, eğitim amacıyla kurulmuş, popüler bir çevrimiçi sosyal öğrenme ağıdır (Centre for Learning & Performance Technologies, 2016). Öğretmenlerin sanal bir ortamda öğrencileri ile iletişim kurabildiği, zamanlı ödevler atayabildiği, ödevleri alabildiği, geri bildirim verip, puanlayabildiği sistemde ayrıca sınıf içi iletişimin uyarılarla veya mesajlarla sağlanarak, eğitimcinin belirli konularda anket veya quizle öğrencilerden dönüt alabilmesine imkân verilmektedir (Kongchan, 2012). Edmodo, uygulama ve görünüm açısından Facebook sosyal ağına benzemektedir. Edmodo, Facebook'tan farklı olarak sadece etiketleme, kullanıcılar arası mesajlaşma ve anlık mesajlaşma, arkadaşlık sistemi gibi özellikleri barındırmamaktadır (Durak vd., 2014). Öğretmenlerin hesap oluşturmaya ve yönetmesine izin vermesi, yalnızca bir grup kodu alan ve gruba kayıt olan öğrencilere gruba erişebilmeleri ve başka hiç kimsenin gruba katılamaması veya casusluk yapamaması Edmodo'yu daha özel ve güvenli bir sosyal ağ haline getirmektedir (Jarc, 2010).

Edmodo, çevrimiçi öğrenmeyi eğlenceli, ilginç, motivasyonlu hale getiren harika ve kullanıcı dostu bir sosyal öğrenme platformu olarak algılanmaktadır (Aycock vd. 2014; Kongchan 2012; Nee, 2014). Witherspoon (2011), Edmodo'nun eğitimcileri çevrimiçi sınıflarını etkili bir şekilde

kurmaya ve öğrencilerle iletişim içinde olmaya olanak sağlayan Öğrenme Yönetim Sistemi (ÖYS) olarak görülebileceğini belirtmiştir. Facebook sosyal ağından ayrılan en büyük özelliği ise tamamen eğitim amaçlı kurulmuş olmasıdır. Diğer yandan Edmodo sosyal ağ sitesinin Türkçe dil desteği bulunmamaktadır. Bu durum da dil konusunda öğrenciler tarafından bazı zorluklar yaşanmasına neden olmaktadır.

Edmodo gibi sosyal ağ uygulamaları; harmanlanmış öğrenme, uzaktan öğrenme, e-öğrenme, ters-yüz edilmiş öğrenme vb. bir çok öğrenme durumunda kullanılabilir. Sosyal ağ uygulamalarının eğitim süreçlerinde kullanımı ile ilgili alanyazın incelendiğinde Türkiye ve Dünyada bir çok çalışma olduğu görülmektedir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde; Edmodo'nun kullanımı ve tanıtımına yönelik (Alemdağ, 2013; Durak, Çankaya & Yünkül, 2014; Holzweiss, 2013; Sırakaya, 2015; Kuzgun & Özdiç, 2017), öğrencilerin eğitim süreçlerinde Edmodo kullanım görüşlerine yönelik (Al-Said, 2015; Doğan, Demir, Bal & Ülkü, 2017; Weber, 2012; Rogers, 2011; Shockney, 2013; Echols & Tipton, 2012; Dere & Yalçınalp, 2016; Aydın & Demirer, 2016; Baştuğ, Solmaz, Kaledibi & İşbulan, 2016; Dere, Yücel & Yalçınalp, 2016; Ekmekçi, 2016; Enriquiz, 2014; Hamutoğlu & Kıyıcı, 2017; Kazez & Bahçeci, 2016; Polat, 2016; Thongmak, 2013; Türkmen, 2012; Dinçer & Balaban, 2019; Manowong, 2016), öğretmenlerin eğitim süreçlerinde Edmodo kullanımına yönelik (Gates, 2012; Elizabeth, 2012; Harper, 2010; Kongchan, 2012; Türkmen, 2012; Dinçer & Balaban, 2019), öğrenme-öğretme süreçlerine yönelik (Al-Naibi, Al-Jabri, Al-Kalbani, 2018; Hürsen & Faslı, 2017; Ekici, 2017; Paez, 2014; Wendt & Rockinson-Szapkiw, 2014; Kimmons, 2015; Alemdağ, 2013; Balasubramanian, Jaykumar & Fukey, 2014; Durak, Çankaya & Yünkül, 2014; Holland & Muilenburg, 2011; Holzweiss, 2013; Kuzgun & Özdiç, 2017; Sırakaya, 2015; Sugito, Es, Hartono & Supertano, 2017; Teyfur, Özkan & Teyfur, 2017; Türkmen, 2012; Yagci, 2015), öğretmen adaylarına yönelik çalışmalara; (Sırakaya, 2015; Kazez & Bahçeci, 2016; Polat, 2016), eğitimcilere yönelik (Kongchan, 2008; Özkan, 2017; Trust, 2016), öğrenci başarısına ve motivasyonuna etkisine yönelik çalışmalara (Nee, 2014; Özkan, 2017; Sanders, 2012; Durak, Çankaya, Yünkül, Öztürk, 2017; Sucipto, Efendi, Hanif, Budiyanto, 2017; Redman & Trapani, 2012; Mokhtar, 2016), velilerin eğitim süreçlerinde Edmodo kullanımına yönelik (Dinçer & Balaban, 2019) vb. çalışmalara rastlanılmaktadır.

Yapılan alanyazın taraması sonucunda Edmodo sosyal ağ sitesinin bir çok farklı branştan oluşan Pedagojik Formasyon Sertifika Programına devam eden öğretmen adayları ile ilgili çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu araştırma alanyazında yapılan diğer araştırmalardan bu yönüyle farklılık göstermektedir. Diğer yandan eğitim meslek bilgisi derslerini daha önce almamaları, öğrenme-öğretme süreci ve öğretmenlik meslek bilgisine yönelik farkındalıklarının yeni oluşması açısından araştırmanın Pedagojik Formasyon Sertifika Programına devam eden öğretmen adayları ile yapılması önem arz etmektedir. Bu çalışmada, öğretmen adaylarının eğitim süreçlerinde Edmodo sosyal ağ uygulamasının kullanılmasına yönelik tutumlarını belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır;

1. Öğretmen adaylarının Edmodo sanal sınıf uygulamasının eğitim süreçlerinde kullanılmasına yönelik tutum puanları nedir?
2. Edmodo sanal sınıf uygulamasının eğitim süreçlerinde kullanılmasına yönelik öğretmen adaylarının tutum puanları arasında cinsiyet, öğrenim durumu, yaş, öğrenim görülen fakülte ve branş değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

### Yöntem

Bu bölümde araştırmanın deseni, evreni, örnekleme, veri toplama araçları ve verilerin çözümlenmesi ile ilgili bilgiler verilmiştir.

#### Araştırmanın Deseni

Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programına devam eden öğretmen adaylarının eğitimde edmodo kullanılmasına yönelik tutumlarının belirlenmesi ve değerlendirilmesi amacıyla bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama (survey) yöntemi kullanılmıştır. Belirli bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan çalışmalara tarama

(survey) araştırması denir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2018; Fraenkel, Vallen & Hyun, 2012). Tarama yöntemi, sosyal bilimlerde en yaygın kullanılan veri toplama tekniğidir. Tarama yönteminin, telefon görüşmeleri, internet görüş anketleri ve çeşitli anket türleri vb. türleri bulunmaktadır (Neuman, 2014). Bu araştırma sürecinde araştırmanın doğasına uygun olarak veriler çevrimiçi toplanmıştır.

### **Araştırmanın Evren ve Örneklemi**

Araştırmanın evrenini 2018-2019 eğitim-öğretim yılında bir devlet üniversitesinde Pedagojik Formasyon Sertifika Programı çerçevesinde “Eğitimde Teknoloji Kullanımı” dersini alan 489 öğretmen adayı, 153 kadın, 81 erkek olmak üzere 234 öğretmen adayı da araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırmada ölçüt örneklem yöntemine göre sürdürülmüştür. Burada bahsi geçen ölçütler; öğretmen adaylarının “Eğitimde Teknoloji Kullanımı” dersini alması ve “Edmodo” uygulamasını kullanmasıdır. Araştırmanın katılımcılarına ilişkin demografik bilgilere göre araştırmaya; 153 kadın (%65.4) ve 81 erkek (%34.6) öğretmen adayı katılmıştır. Bu öğretmen adaylarının 50’si mezun (%21.4), 184’ü mezun değildir (%78.6). 20 – 24 yaş aralığında 169 (%72.2), 25 – 30 yaş aralığında 38 (%16.2), 31 – 35 yaş aralığında 7 (%3.0), 36 – 40 yaş aralığında 11 (%4.7), 41 yaş ve üzerinde 9 (%3.8) öğretmen adayı bulunmaktadır. Müzik ve Sahne Sanatları Fakültesinden 52 (%22.2), Fen ve Edebiyat Fakültesinden 103 (%44.0), Yüksekokul/Meslek Yüksekokuldan 41 (%17.5), İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesinden 15 (%6.4), İlahiyat Fakültesinden 7 (%3.0) ve Güzel Sanatlar Fakültesinden 16 (%6.8) katılımcı olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının branşları incelendiğinde; Görsel Sanatlar 14 (%6.0), Grafik Tasarım 3 (%1.3), Beden Eğitimi 23 (%9.8), Felesefe 16 (6.8), Fizik 3 (%1.3), Kimya 2 (%0.9), Biyoloji 7 (%3.0), Muhasebe ve Finansman 13 (%5.6), Sağlık 15 (%6.4), Matematik 19 (%8.1), İmam Hatip 7 (%3.0), İngiliz Dili ve Edebiyatı 54 (%23.1), Sanat Tarihi 5 (%2.1), Müzik 51 (%21.8), Bilişim Teknolojileri bölümlerinden 2 (%0.9) öğretmen adayı araştırmaya katılmıştır.

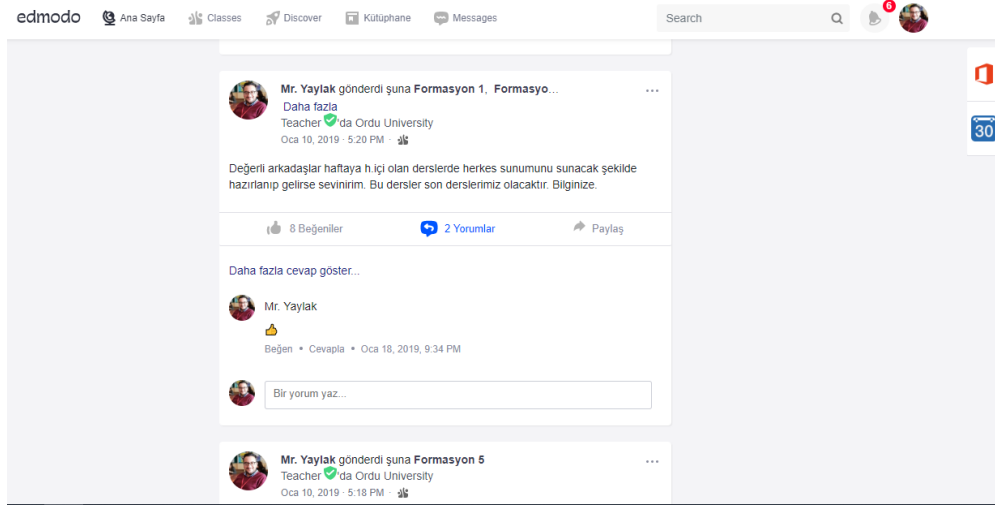
### **Edmodo Kullanım Süreci**

Araştırmada Edmodo sanal sınıf uygulaması, bir devlet üniversitesinde Pedagojik Formasyon Sertifika Programı çerçevesinde “Eğitimde Teknoloji Kullanımı” dersine devam eden öğretmen adayları ile 2018-2019 eğitim-öğretim güz yarı yılı süresince kullanılmıştır. Bu süre zarfında dersi veren öğretim üyesi, Edmodo uygulaması kullanarak, ders ile ilgili çeşitli materyalleri (sunu, ödev, makale, web sayfası, video vb.) paylaşmış, öğretmen adayları ile bu platform üzerinden iletişimde bulunmuş ve verilen ödevler/görevler yine bu platform üzerinden teslim alınmıştır. Edmodo uygulamasının akış sürecine yönelik bir ekran görüntüsü Şekil 1’de verilmektedir.



## Şekil 1.

### Edmodo Akış Süreci



Araştırmanın verileri dersi veren öğretim üyesi tarafından Edmodo akış sürecinde paylaşılan ölçeğin öğretmen adayları tarafından doldurulması ile çevrimiçi olarak toplanmıştır.

### Araştırmanın Veri Toplama Araçları

Araştırmada katılımcılardan “Kişisel Bilgi Formu” ve Yünkül ve Çankaya'nın (2017) geliştirdiği 18 maddeden oluşan “Edmodo Tutum Ölçeği” aracılığıyla veriler toplanmıştır. Veriler, öğretmen adaylarının eğitimde Edmodo kullanımına yönelik tutumlarını belirlemeyi amaçlayan dört boyutlu beşli likert tipi 18 maddeden oluşan ölçek ile elde edilmiştir. Bu 18 maddeden 3 tanesi (7, 8 ve 13. madde) olumsuz yargı içermektedir. Olumsuz ifadelerin tersten puan değerleri (1=5, 2=4, 3=3, 4=2, 5=1) olarak değerlendirilmiştir. Ölçme aracı “1=Kesinlikle Katılmıyorum, 2= Katılmıyorum, 3=kararsızım, 4=Katılmıyorum ve 5=Kesinlikle Katılmıyorum” olarak değerlendirilmiştir. Yünkül ve Çankaya (2017) tarafından hesaplanan Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .93 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada ölçeğin KMO değeri .91 Barlett testi değeri 2090. iç tutarlılık katsayısı (Cronbach Alpha) .89 ve (McDonald's w) .90 olarak hesaplanmıştır.

### Araştırma Verilerinin Çözümlemesi

Araştırma bağımlı değişkenlerin normal dağılım gösterip göstermediğini tespit için tek örneklemli Kolmogorov Simirnov testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre bağımlı değişkenlerin normal dağılım göstermediği belirlenmiştir [“Edmodo Tutum Ölçeği” K-S (z) = .095; p: 0.001]. Verilerin çözümlemesinde tanımlayıcı istatistikler (örn., frekans, yüzde, ortalama), güvenilirlik analizi, Mann Whitney U, Kruskal Wallis ve Post-Hoc testi olarak eşit farklılıklar ve örneklem büyüklüklerini dikkate almadığı için Games-Howell testi kullanılmıştır. Elde edilen değerlerin etki büyüklükleri hesaplanırken bağımsız gruplar t-testi için Cohen d formülü; tek yönlü varyans analizi için Cohen f formülü kullanılmıştır. Cohen d değeri için .20 ve altı küçük-düşük; .20-.80 arası orta; .80 ve üstü için geniş-büyük düzey; Cohen f değeri için .10 küçük; .30 orta; .50 geniş düzey etki büyüklüğü değerleri temele alınmıştır. Sorumlu bir öğrenme ortamı oluşturmak için Edmodo'nun bir öğrenme platformu olarak kullanımına yönelik öğrenci tercih seviyesi, aşağıdaki gibi bir derecelendirme rehberi kullanılarak Likert tipi bir ölçek kullanılarak analiz edilmiştir: “4.01-5 = Kesinlikle Katılıyorum, 3.71-4.00 = Katılıyorum, 2.71 -3.70 = Kararsızım, 1.71-2.70 = Katılmıyorum, 1-1.7 = Kesinlikle Katılmıyorum.” Bahsedilen analizlerin yapılması için Jamovi 1.0.5.0 programı kullanılmıştır.

### Bulgular

Araştırmadan elde edilen bulgular araştırma soruları bağlamında incelenmiştir. Öğretmen adaylarının eğitimde Edmodo kullanımına yönelik tutum puanlarının İşbirliği boyutuna ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 1.***İşbirliği Boyutuna İlişkin Bulgular*

Maddeler	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Düzy
Edmodo ile yürütülen derslerde paylaşımda bulunmaktan hoşlanırım.	4.17	0.911	Kesinlikle Katılıyorum
Edmodo ile yaptığım paylaşımların arkadaşlarıma faydalı olduğunu düşünüyorum.	4.20	0.883	Kesinlikle Katılıyorum
Edmodo'nun öğrenciler arası iletişime katkıda bulunduğunu düşünüyorum.	4.17	0.964	Kesinlikle Katılıyorum
Edmodo üzerinden gruptaki arkadaşlarımla paylaşımlarının öğrenmeye katkıda bulunduğunu düşünüyorum.	4.17	0.943	Kesinlikle Katılıyorum
Edmodo ile yürütülen derslerde yapılan paylaşımları takip etmekten hoşlanırım.	4.22	0.844	Kesinlikle Katılıyorum
Edmodo üzerinden sınıf arkadaşlarımla kolaylıkla yardımlaşabilirim.	4.14	0.894	Kesinlikle Katılıyorum
Edmodo ile yürütülen bir dersin grup çalışmalarını olumsuz etkilediğini düşünüyorum.	1.90	1.18	Katılmıyorum

Tablo 1 incelendiğinde; öğretmen adaylarının eğitimde Edmodo kullanımına yönelik tutum puanları İşbirliği alt boyutunda “Kesinlikle katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu durumda Edmodo uygulamasının eğitimde kullanılmasının öğretmen adayları arasında işbirliğini artırdığı söylenebilir. Öğretmen adaylarının eğitimde Edmodo kullanımına yönelik tutum puanlarının Kullanışlılık boyutuna ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2.***Kullanışlılık Boyutuna İlişkin Bulgular*

Maddeler	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Düzy
Facebook gibi siteler varken Edmodo'ya gerek olmadığını düşünüyorum.	1.68	1.01	Kesinlikle Katılmıyorum
Edmodo'nun eğitim için faydalı yenilikçi teknolojilerden olduğunu düşünüyorum.	4.42	0.762	Kesinlikle Katılıyorum
Dersi, Edmodo üzerinden takip etmenin sıkıcı olduğunu düşünüyorum.	1.87	1.05	Katılmıyorum
Edmodo'nun, Facebook'da olduğu gibi ilgisiz ve gereksiz içerik barındırmadığından dikkat dağıtıcı olmadığını düşünüyorum.	4.08	1.21	Kesinlikle Katılıyorum
Edmodo'nun derse olan güdülenmemi (motivasyonumu) arttırdığını düşünüyorum.	3.88	0.935	Katılıyorum
Edmodo'nun kaynak ve materyallere erişim açısından zenginlik sağladığını düşünüyorum.	4.21	0.738	Kesinlikle Katılıyorum

Tablo 2 incelendiğinde; öğretmen adaylarının eğitimde Edmodo kullanımına yönelik tutum puanları Kullanışlılık alt boyutunda “Kesinlikle katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu durumda Edmodo uygulamasının eğitimde kullanılmasının öğretmen adayları tarafından kullanışlı olduğu söylenebilir. Öğretmen adaylarının eğitimde Edmodo kullanımına yönelik tutum puanlarının Eğitim Desteği boyutuna ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 3’te verilmiştir.

**Tablo 3.***Eğitmen Desteği Boyutuna İlişkin Bulgular*

Maddeler	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Düzey
Edmodo ile yürütülen bir deste öğretim elemanının öğrencilerin sorularına daha hızlı dönüt verebileceğini düşünüyorum.	4.34	0.778	Kesinlikle Katılıyorum
Edmodo ile yürütülen bir derste öğretim elemanı ile rahatlıkla iletişim kurulabileceğini düşünüyorum.	4.41	0.815	Kesinlikle Katılıyorum
Edmodo'nun öğrenciler ve öğretmen arasındaki iletişime katkıda bulunduğunu düşünüyorum.	4.35	0.847	Kesinlikle Katılıyorum

Tablo 3 incelendiğinde; öğretmen adaylarının eğitimde Edmodo kullanımına yönelik tutumları Kullanışlılık alt boyutunda “Kesinlikle katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu durumda Edmodo uygulamasının öğretmen adayları tarafından eğitim süreçlerinde kullanılmasına yönelik öğretim üyesinin yardımcı olduğu ve öğrencilere destek verdiği söylenebilir. Öğretmen adaylarının eğitimde Edmodo kullanımına yönelik tutum puanlarının Özgüven boyutuna ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4’te verilmiştir.

**Tablo 4.***Özgüven Boyutuna İlişkin Bulgular*

Maddeler	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Düzey
Edmodo ile yürütülen bir derste daha katılımcı olduğumu hissederim.	3.86	0.930	Katılıyorum
Edmodo ile yürütülen bir derste düşüncelerimi daha özgürce ifade edebildiğimi düşünüyorum.	3.85	0.984	Katılıyorum

Tablo 4 incelendiğinde; öğretmen adaylarının eğitimde Edmodo kullanımına yönelik tutum puanları Kullanışlılık alt boyutunda “Katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu durumda Edmodo uygulamasının eğitimde kullanılmasının öğretmen adaylarının özgüven bağlamında eğitim süreçlerine katılımlarının olumlu düzeyde olduğu söylenebilir. Tablo 5’te, eğitimde Edmodo tutum ölçeği İşbirliği boyutu puanlarının cinsiyet ve öğrenim durumu değişkenlerine göre “Mann Whitney U” testi ve yaş, öğrenim görülen fakülte ve branş değişkenlerine göre “Kruskal Wallis” testi bulguları sunulmuştur.

**Tablo 5.***İşbirliği Boyutunun Tanımlayıcı Bilgilere Göre Dağılımı*

		N	X	S.s.	F	p	Cohen d-f	Fark
<b>A*</b>	1. Kadın	153	3.90	.533	5.402	.105	.21	1*-2
	2. Erkek	81	3.77	.660				
<b>B</b>	1. Mezun	50	3.79	.616	3.227	.001*	.48	1-2*
	2. Mezun değil	184	4.07	.357				
<b>C</b>	1. 20 – 24 Yaş	169	4.11	.654	3.555	.008*	.05	1-2*
	2. 25 – 30 Yaş	38	4.48	.559				
	3. 31 – 35 Yaş	11	4.45	.481				
	4. 36 – 40 Yaş	7	4.24	.581				
	5. 41 ve üzeri	9	4.47	.468				
<b>D</b>	1. Müzik ve Sah. San. Fak.	52	4.16	.520				1-4*
	2. Fen-Edebiyat Fakültesi	103	4.24	.566				
	3. YO/MYO	41	4.02	.144				

	4.	İİBF	15	4.68	.099	2.630	.025*	.55	2-4*
	5.	İlahiyat Fakültesi	7	4.24	.213				3-4*
	6.	Güzel Sanatlar Fak.	16	4.14	.145				
<b>E</b>	1.	Görsel Sanatlar	14	4.27	.417				
	2.	Grafik Tasarım	3	3.42	.755				
	3.	Beden Eğitimi	23	3.73	1.126				
	4.	Felsefe	16	4.00	.479				
	5.	Fizik	3	4.52	.594				
	6.	Kimya	2	4.50	.303				
	7.	Biyoloji	7	4.53	.305				
	8.	Muhasebe ve Finans.	13	4.65	.406				
	9.	Sağlık	15	4.41	.436	2.603	.002*	.14	4-8*
	10.	Matematik	19	4.18	.726				
	11.	İmam Hatip	7	4.24	.563				
	12.	İngiliz Dili ve Edebiyatı	54	4.25	.534				
	13.	Sanat Tarihi	5	4.51	.385				
	14.	Müzik	51	4.17	.523				
	15.	Bilişim Teknolojileri	2	4.85	.202				

\*A: Cinsiyet, B: Öğrenim durumu, C: Yaş, D: Öğrenim görülen fakülte, E: Branş.

Tablo 5 incelendiğinde; araştırmaya katılan öğretmen adaylarının eğitimde Edmodo kullanılmasına yönelik tutum puanlarının İşbirliği boyutuna ilişkin değerler görülmektedir. Bu değerlere göre öğretmen adaylarının eğitim süreçlerinde Edmodo kullanımına yönelik tutum puanları; cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmamakla birlikte öğrenim durumu, yaş, öğrenim görülen fakülte ve branş değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık görülmektedir. Bu farklılık öğrenim durumu değişkeninde mezun olmayan öğretmen adaylarının, yaş değişkeninde 20-24 yaş grubu ile 25-30 yaş gurubu arasında ikinci grubun lehine, fakülte değişkeninde İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi (İİBF) ile sırasıyla Müzik ve Sahne Sanatları Fakültesi, Fen-Edebiyat Fakültesi ve Yüksekokul/Meslekyüksekokulu arsasında İİBF lehine olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılıkların etki büyüklükleri (Cohen d ve f) incelendiğinde; öğrenim durumu değişkeninde orta düzeyde, yaş değişkeninde düşük düzeyde, öğrenim görülen fakülte değişkeninde orta düzeyde ve branş değişkeninde düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Tablo 6'da, eğitimde Edmodo tutum ölçeği Kullanışlılık boyutu puanlarının cinsiyet ve öğrenim durumu değişkenlerine göre "Mann Whitney U" testi; yaş, öğrenim görülen fakülte ve branş değişkenlerine göre "Kruskal Wallis" testi bulguları sunulmuştur.

**Tablo 6.**

*Kullanışlılık Boyutunun Tanımlayıcı Bilgilere Göre Dağılımı*

		N	X	S.s.	F	p	Cohen d - f	Fark	
<b>A*</b>	1.	Kadın	153	4.29	.514	3.784	.120		
	2.	Erkek	81	4.16	.595				
<b>B</b>	1.	Mezun	50	4.54	.479	1.511	.000*	.13	1*-2
	2.	Mezun değil	184	4.16	.537				
<b>C</b>	1.	20 - 24 Yaş	169	4.19	.518				
	2.	25 - 30 Yaş	38	4.36	.564				
	3.	31 - 35 Yaş	7	4.25	.664	1.935	.036*	.11	1-5*
	4.	36 - 40 Yaş	11	4.45	.664				
	5.	41 ve üzeri	9	4.57	.624				
	1.	Müzik ve Sah. San. Fak.	52	4.16	.494				
	2.	Fen-Edebiyat Fakültesi	103	4.28	.475				1-4*
	3.	YO/MYO	41	4.23	.678				2-4*
	4.	İİBF	15	4.74	.377	4.153	.001*	.12	3-4*

<b>D</b>	5.	İlahiyat Fakültesi	7	3.95	.691				4*-6
	6.	Güzel Sanatlar Fak.	16	4.00	.567				
<b>E</b>	1.	Görsel Sanatlar	14	4.03	.519				
	2.	Grafik Tasarım	3	3.72	.769				
	3.	Beden Eğitimi	23	4.02	.735				
	4.	Felsefe	16	3.90	.379				
	5.	Fizik	3	4.83	.288				
	6.	Kimya	2	4.08	.117				1-8*
	7.	Biyoloji	7	4.42	.251				3-8*
	8.	Muhasebe ve Finans.	13	4.71	.398	3.352	.000*	.17	4-8*
	9.	Sağlık	15	4.43	.548				4-12*
	10.	Matematik	19	4.19	.626				8*-14
	11.	İmam Hatip	7	3.95	.691				
	12.	İngiliz Dili ve Edebiyatı	54	4.41	.405				
	13.	Sanat Tarihi	5	4.40	.434				
	14.	Müzik	51	4.17	.494				
	15.	Bilişim Teknolojileri	2	4.75	.353				

\*A: Cinsiyet, B: Öğrenim durumu, C: Yaş, D: Öğrenim görülen fakülte, E: Branş.

Tablo 6 incelendiğinde; araştırmaya katılan öğretmen adaylarının eğitimde Edmodo kullanılmasına yönelik tutum puanlarının Kullanışlılık boyutuna ilişkin değerler görülmektedir. Bu değerlere göre öğretmen adaylarının eğitim süreçlerinde Edmodo kullanımına yönelik tutum puanları; cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmamakla birlikte öğrenim durumu, yaş, öğrenim görülen fakülte ve branş değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık görülmektedir. Bu farklılık öğrenim durumu değişkeninde mezun öğretmen adaylarının, yaş değişkeninde 20-24 yaş grubu ile 41 ve üzeri yaş gurubu arasında birinci grubun lehine, fakülte değişkeninde İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi (İİBF) ile sırasıyla Müzik ve Sahne Sanatları Fakültesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Güzel Sanatlar Fakültesi ve Yüksekokul/Meslekyüksekokulu arsasında İİBF lehine olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklıların etki büyüklükleri (Cohen d ve f) incelendiğinde; öğrenim durumu, yaş, öğrenim görülen fakülte ve branş değişkenlerinde düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Tablo 7’de, eğitimde Edmodo tutum ölçeği Eğitim Desteği boyutu puanlarının cinsiyet ve öğrenim durumu değişkenlerine göre “Mann Whitney U” testi; yaş, öğrenim görülen fakülte ve branş değişkenlerine göre “Kruskal Wallis” testi bulguları sunulmuştur.

**Tablo 7.**

*Eğitmen Desteği Boyutunun Tanımlayıcı Bilgilere Göre Dağılımı*

		N	X	S.s.	F	p	Cohen d - f	Fark	
<b>A*</b>	1.	Kadın	153	4.44	.652	4.817	.054		
	2.	Erkek	81	4.23	.807				
<b>B</b>	1.	Mezun	50	4.61	.556	7.541	.002*	.06	1*-2
	2.	Mezun değil	184	4.30	.740				
<b>C</b>	1.	20 - 24 Yaş	169	4.29	.743				
	2.	25 - 30 Yaş	38	4.54	.664				
	3.	31 - 35 Yaş	7	4.60	.629	1.516	.076		
	4.	36 - 40 Yaş	11	4.57	.417				
	5.	41 ve üzeri	9	4.51	.503				
<b>D</b>	1.	Müzik ve Sah. San. Fak.	52	4.26	.627				
	2.	Fen-Edebiyat Fakültesi	103	4.43	.647				1-4*
	3.	YO/MYO	41	4.17	.957	3.045	.001*	.06	2-4*
	4.	İİBF	15	4.91	.234				3-4*
	5.	İlahiyat Fakültesi	7	4.57	.568				4*-6
	6.	Güzel Sanatlar Fak.	16	4.22	.795				

	1.	Görsel Sanatlar	14	4.30	.633				
	2.	Grafik Tasarım	3	3.33	1.452				
	3.	Beden Eğitimi	23	3.91	1.129				
<b>E</b>	4.	Felsefe	16	4.08	.564				
	5.	Fizik	3	4.77	.192				3-8*
	6.	Kimya	2	4.50	.707				3-15*
	7.	Biyoloji	7	4.61	.230				4-8*
	8.	Muhasebe ve Finans.	13	4.89	.250	2.901	.001*	.05	4-15*
	9.	Sağlık	15	4.40	.657				8*-14
	10.	Matematik	19	4.22	.936				12-15*
	11.	İmam Hatip	7	4.57	.568				
	12.	İngiliz Dili ve Edebiyatı	54	4.56	.525				
	13.	Sanat Tarihi	5	4.80	.447				
	14.	Müzik	51	4.29	.591				
	15.	Bilişim Teknolojileri	2	5.00	.000				

\***A:** Cinsiyet, **B:** Öğrenim durumu, **C:** Yaş, **D:** Öğrenim görülen fakülte, **E:** Branş.

Tablo 7 incelendiğinde; araştırmaya katılan öğretmen adaylarının eğitimde Edmodo kullanılmasına yönelik tutum puanlarının Eğitimci desteği boyutuna ilişkin değerler görülmektedir. Bu değerlere göre öğretmen adaylarının eğitim süreçlerinde Edmodo kullanımına yönelik tutum puanları; cinsiyet ve yaş değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık olmamakla birlikte öğrenim durumu, öğrenim görülen fakülte ve branş değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık görülmektedir. Bu farklılık öğrenim durumu değişkeninde mezun öğretmen adaylarının, fakülte değişkeninde İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi (İİBF) ile sırasıyla Müzik ve Sahne Sanatları Fakültesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Güzel Sanatlar Fakültesi ve Yüksekokul/Meslekyüksekokulu arasında İİBF lehine olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılıkların etki büyüklükleri (Cohen d ve f) incelendiğinde; öğrenim durumu, öğrenim görülen fakülte ve branş değişkenlerinde düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Tablo 8’de eğitimde Edmodo tutum ölçeği Özgüven boyutu puanlarının cinsiyet ve öğrenim durumu değişkenlerine göre “Mann Whitney U” testi; yaş, öğrenim görülen fakülte ve branş değişkenlerine göre “Kruskal Wallis” testi bulguları sunulmuştur.

**Tablo 8.**

*Özgüven Boyutunun Tanımlayıcı Bilgilere Göre Dağılımı*

			N	X	S.s.	F	p	Cohen d - f	Fark
<b>A*</b>	1.	Kadın	153	3.85	.796	.004	.502		
	2.	Erkek	81	3.86	1.048				
<b>B</b>	1.	Mezun	50	4.18	.705	8.551	.006*	.04	1*-2
	2.	Mezun değil	184	3.77	.915				
<b>C</b>	1.	20 - 24 Yaş	169	3.77	.906				
	2.	25 - 30 Yaş	38	4.13	.898				
	3.	31 - 35 Yaş	7	3.95	.879	1.504	.174		
	4.	36 - 40 Yaş	11	3.92	.607				
	5.	41 ve üzeri	9	4.11	.485				
<b>D</b>	1.	Müzik ve Sah. San. Fak.	52	3.61	1.022				
	2.	Fen-Edebiyat Fakültesi	103	3.85	.772				1-4*
	3.	YO/MYO	41	3.85	.963	3.049	.007*	.03	2-4*
	4.	İİBF	15	4.60	.430				3-4*
	5.	İlahiyat Fakültesi	7	3.92	.975				
	6.	Güzel Sanatlar Fak.	16	3.96	.939				
	1.	Görsel Sanatlar	14	4.14	.770				
	2.	Grafik Tasarım	3	2.83	1.040				

	3.	Beden Eğitimi	23	3.71	1.136		
<b>E</b>	4.	Felsefe	16	3.78	.604		
	5.	Fizik	3	4.50	.866		
	6.	Kimya	2	4.50	.000		
	7.	Biyoloji	7	3.92	.534		
	8.	Muhasebe ve Finans.	13	3.92	.449	1.651	.077
	9.	Sağlık	15	4.57	.779		
	10.	Matematik	19	4.00	.712		
	11.	İmam Hatip	7	3.92	.975		
	12.	İngiliz Dili ve Edebiyatı	54	3.79	.827		
	13.	Sanat Tarihi	5	4.20	.836		
	14.	Müzik	51	3.62	1.028		
	15.	Bilişim Teknolojileri	2	4.00	1.414		

\*A: Cinsiyet, B: Öğrenim durumu, C: Yaş, D: Öğrenim görülen fakülte, E: Branş.

Tablo 8 incelendiğinde; araştırmaya katılan öğretmen adaylarının eğitimde Edmodo kullanılmasına yönelik tutum puanlarının Özgüven boyutuna ilişkin değerler görülmektedir. Bu değerlere göre öğretmen adaylarının eğitim süreçlerinde Edmodo kullanımına yönelik tutum puanları; cinsiyet, yaş ve branş değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık olmamakla birlikte öğrenim durumu ve öğrenim görülen fakülte değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık görülmektedir. Bu farklılık öğrenim durumu değişkeninde mezun öğretmen adaylarının, fakülte değişkeninde İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi (İİBF) ile sırasıyla Müzik ve Sahne Sanatları Fakültesi, Fen-Edebiyat Fakültesi ve Yüksekokul/Meslekyüksekokulu arsasında İİBF lehine olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklıların etki büyüklükleri (Cohen d ve f) incelendiğinde; öğrenim durumu ve öğrenim görülen fakülte değişkenlerinde düşük düzeyde olduğu görülmektedir.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma 2018-2019 eğitim-öğretim yılında bir devlet üniversitesi Pedagojik Formasyon Programı Eğitimde Teknoloji Kullanımı dersini alan 234 öğretmen aday ile gerçekleştirilmiştir. Ders süresince öğretim üyesi tarafından öğretmen adayları ile bilgi paylaşımı yapmak, duyuru yapmak, ödev verip teslimini almak, iletişimde bulunmak vb. amaçlar ile Edmodo sosyal öğrenme ağı kullanılmıştır. Bu süreç sonunda öğretmen adaylarından Edmodo kullanımına yönelik tutumlarını belirten ölçek uygulanarak veriler toplanıp gerekli çözümler yapıldıktan sonra çeşitli sonuçlara ulaşılmıştır. Bu sonuçlar şu şekilde açıklanabilir;

Araştırmada; İşbirliği alt boyutu hariç diğer alt boyutlarda cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılara rastlanılmamıştır. İşbirliği alt boyutunda ise kadın öğretmen adaylarının tutum puanları daha yüksektir. Buradan kadın öğretmen adaylarının Edmodo kullanımında işbirliğine daha yatkın olduğu sonucuna ulaşılabilir. Öğrenim durumu değişkeni incelendiğinde ise; İşbirliği alt boyutunda mezun olmayan öğretmen adaylarının tutum puanlarının daha yüksek olduğu, diğer alt boyutlarda ise mezun öğretmen adaylarının daha yüksek olduğu sonucu çıkmıştır. Özgüven boyutunda "Katılıyorum" düzeyinde olumlu olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının Edmodo kullanımına yönelik özgüvenleri yeterli düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Rogers (2011)'a göre fiziksel sınıf ortamında derse katılmakta isteksiz olan öğrenciler, Edmodo'da düşüncelerini paylaşırken kendilerini daha rahat hissederler. Edmodo'nun işbirliğine katkısı konusunda yapılan araştırmalar bulunmaktadır. McClain, Brown ve Price (2015), Edmodo gibi dijital araçların sınıf duvarlarının ötesindeki öğrenciler için gerçek anlamda işbirlikçi bir çalışma alanı sağlayabildiğini; Sırakaya (2014) da sınıf dışında öğrenci ve öğretmen arasındaki etkileşimi devam ettirebildiğini ve işbirlikli eğitim olanağı sunduğunu belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmen adayları Edmodo'nun kullanışlı olduğunu düşünmektedir. Mezun, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesinde öğrenim gören, ve 41 yaş ve üzerindeki öğretmen adayı grupları Edmodo'nun daha kullanışlı olduğunu belirtmişlerdir. Günümüzde hemen hemen herkesin sosyal ağ hesabı olduğu düşünülürse bu durumun normal olduğu düşünülebilir.

Edmodo'nun kullanışlılığı ile ilgili bu araştırmanın sonuçları ile benzerlik gösteren (Özkan, 2017; Torun & Dargut, 2015; Alemdağ, 2013; Balasubramanian, Jaykumar & Fukey, 2014; Durak, Çankaya & Yünkül, 2015; Holland & Muilenburg, 2011; Sırakaya, 2014; Türkmen, 2012; Dere, Yücel & Yalçınalp, 2016; Kazez & Bahçeci, 2016; Özkan, 2017; Polat, 2016) çeşitli araştırmalar bulunmaktadır. Ancak yapılan bazı çalışmalar (Çankaya, Durak & Yünkül, 2014; Özkan, 2017; Kazez & Bahçeci, 2016; Kılıçkaya, 2012; Ekmekçi, 2016; Dewi, 2014) Edmodo'nun Türkçe dil desteğinin olmamasının kullanışlılığını olumsuz etkilediği sonucuna ulaşmışlardır.

Eğitimen desteği ve Öz güven alt boyutlarında öğretmen adaylarının tutum puanlarında farklılığa rastlanmazken, Kullanışlılık alt boyutunda 41 yaş ve üzeri öğretmen adayı grubunun Edmodo'yu diğer yaş gruplarına nazaran daha kullanışlı bulmaktadırlar. Bu alanda yapılan bazı araştırmalar (Rogers, 2011; Shockney, 2013) Edmodo'nun Facebook kullanımına uygun olması öğrencilerin bu ortamda kendilerini rahat hissetmelerini sağlamaktadır. Yaş değişkeni incelendiğinde ise; 25-30 yaş aralığındaki öğretmen adayı grubu daha genç olmalarına rağmen 20-24 yaş aralığındaki öğretmen grubundan daha fazla işbirliğine yatkın oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Fakülte değişkeninde ise İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesinde öğrenim gören öğretmen adayları diğer fakültelerde öğrenim gören adaylara göre eğitim süreçlerinde Edmodo kullanımına yönelik işbirliğine daha çok önem verdikleri, daha çok kullanışlı buldukları, eğitmen desteğinin daha fazla olduğunu ve özgüvenlerinin daha fazla olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmen adayları, eğitim süreçlerinde Edmodo kullanımına yönelik tutum puanları İşbirliği boyutunda "Kesinlikle katılıyorum" düzeyinde olumlu olduğu tespit edilmiştir. Yünkül ve Çankaya (2017), Edmodo'nun eğitimde sosyal medyanın gücünü kullanarak işbirliği, geri bildirim, bireysel öğrenme ve diğer ilgili konular için güvenli bir ortam yarattığını ileri sürmektedir. Hamutoğlu ve Kıyıcı (2017) yaptıkları araştırma sonucunda; Edmodo'nun bir derste içerik ve bilgi alışverişine uygun olarak eğitim amaçlı kullanılan faydalı ve etkili bir sosyal ağ olduğu ile derse odaklanmayı arttırdığını ifade etmişlerdir. Ekici, (2017) sınıf öğretmeni adaylarının çoğu Edmodo'nun bilgi, deneyim ve görüş paylaşma imkanı sunduğunu belirtmiştir. Edmodo kullanımının işbirliğini artırdığına yönelik sonuçlara ulaşan araştırmalar (Çankaya & Yünkül, 2018; Enriquez, 2014) bu çalışmanın sonuçları ile benzerlik göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının eğitim süreçlerinde Edmodo kullanımına yönelik tutumlarının olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Jones ve Rice (2017) yaptıkları araştırmada mikroblog kullanımının öğrencilerin yazma becerisine etkisini incelemişler ve öğrencilerin yazılarında olumlu değişikliklerin olduğunu belirtmişlerdir. Ma'azi ve Janfeshan (2018) yaptıkları araştırma ile Edmodo uygulamasının iranlı öğrencilerin yazma becerileri üzerindeki etkiyi araştırmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin yazma beceri gelişmiş ve Edmodo uygulamasının sınıf ortamında uygulamasına yönelik olumlu tutumları olduğunu belirtmişlerdir. Ekici, (2017) öğretmen adaylarının öğretmen eğitimi programlarında genel olarak Edmodo kullanımı hakkında olumlu görüşlere sahip olduğunu ifade etmiştir. Edmodo'nun eğitim süreçlerinde kullanımı öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen arasındaki iletişimi artırdığı sonucu ortaya çıkmıştır. Edmodo'nun eğitim ortamını sanal bir sınıf yoluyla yürütmesi ve istenilen her yerden öğrencilerin birbiri ile iletişim kurabilmesini sağlamaktadır (Kuzgun & Özdiç, 2017). Bu durum da dijital yerlilerin (Bkz. Prensky, 2001) yüz yüze iletişimden çok sanal ortamda iletişim kurmayı tercih ettiklerini ve bu konuda daha iyi oldukları söylenebilir. Won, Evans, Carey ve Schnittka (2015) yaptıkları araştırmada; gençliğin Edmodo'yu başkalarıyla bağlantı kurmaya, bilgiyi ifade etmeye ve tasarım fikirlerini paylaşmayı sağladığını belirtmişlerdir. Yapılan çalışmalar da (Kılıçkaya, 2012; Hossain & Wiest, 2013; Sohaei & Iahad, 2014; Chen, 2013) eğitim süreçlerinde Edmodo kullanımının öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen iletişimini artırdığı sonuçlarını vermektedir.

Diğer yandan çoğu öğretmenin ve öğrencinin, sanal sınıfı ana eğitim amacı olarak kullandıklarında, sanal sınıfı geleneksel sınıf kadar geçerli bulmadıkları sonucuna varmıştır (Yang & Liu, 2007). Sanal sınıfların öğrencilerin yüz yüze iletişim kaygılarının üstesinden gelmelerine yardımcı olabileceği ve eleştiri korkularını aşarak görüşlerini daha rahat ifade etmelerine yardımcı olabileceği söylenebilir (Ekici, 2017). Sanders (2012) Edmodo'nun sanal sınıf olarak



kullanımını, öğrenci katılımı ve öğrenme sorumluluğu üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu ifade etmiştir. Öğretmen adayları, bu çalışmada eğitim süreçlerinde Edmodo kullanımının derse katılım oranını artırdığını belirterek Sanders'ın araştırma bulgularıyla benzerlik göstermesini sağlamışlardır. Araştırmanın sonuçlarından hareketle şu önerilerde bulunulabilir;

- Öğretmenler, sanal sınıf uygulamalarını derslerinde kullanabilir ve böylece dersler daha aktif ve verimli hale gelebilir,
- Edmodo'nun eğitim süreçlerinde kullanılmasına yönelik nitel ve karma araştırmalar yapılabilir,
- Bu araştırmanın bir benzeri görevde olan farklı branşlardan öğretmenler ile yapılabilir,
- Öğretmenler, Eğitim Bilişim Ağı (EBA), Edmodo, Beyazpano, Google Classroom vb. sosyal öğrenme ağlarını kullanmaları teşvik edilebilir,
- Sosyal öğrenme ağlarının daha etkin kullanımı için eğitim kurumlarının teknolojik altyapısı güçlendirilebilir,
- Halihazırda görevde bulunan dijital göçmen olan X ve Y kuşağına, sosyal öğrenme ağlarının eğitim süreçlerinde kullanımına yönelik eğitimler verilebilir.
- Öğretmen adaylarına lisans programlarında uzaktan eğitim dersi, uzaktan eğitimde kullanılan teknolojiler ve uzaktan eğitimde içerik üretimi vb. eğitimler verilebilir.

### Kaynakça

- Alemdağ, E. (2013). *Edmodo: Eğitsel bir çevrimiçi sosyal öğrenme ortamı*. İnetTr'13, XVIII. Türkiye'de İnternet Konferansı 18.cilt (71-77). İstanbul Üniversitesi. <http://inet-tr.org.tr/inetconf18/bildiri/28.pdf> [Erişim Tarihi: 04.01.2020].
- Aycock, B., K., Jaykumar, V., L. & N. Fukey. (2014). A study on student preference towards the use of Edmodo as a learning platform to create responsible learning environment. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 144(20), 416–422. DOI:10.1016/j.sbspro.2014.07.311
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K. E., Akgün, E. Ö., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2018). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Centre for Learning & Performance Technologies (2016). *Top 100 Tools for Learning 2015*. <http://c4lpt.co.uk/top100tools/> [Erişim Tarihi: 12.10.2019].
- Christensen, L. B., Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2014). *Research methods design and analysis*.
- Çankaya, S. & Yünkül, E. (2018). Learner Views about Cooperative Learning in Social Learning Networks, *International Education Studies*, 11(1), 52-63.
- Durak, G., Çankaya, S. & Yünkül, E. (2014). Eğitimde eğitsel sosyal ağ sitelerinin kullanımı: Edmodo örneği. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 41.
- Ekici, D. İ. (2017). The use of Edmodo In creating an online learning community of practice for learning to teach science. *Malaysian Online Journal of Educational Sciences*, 5(2), 91-106.
- Enriquez, M. A. (2014). *Students' perceptions on the effectiveness of the use of Edmodo as a supplementary tool for learning*. Presented at the DLSU Research Congress. Manila, Philippines: De La Salle University.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. (8th Ed.). McGraw-Hill, New York.
- Hamutoğlu, N., B. & Kıyıcı, M. (2017). Bir eğitsel sosyal ağ olarak Edmodo'nun yükseköğretimde kullanımına yönelik öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 322-343. DOI: 10.24315/trkefd.290573
- Jarc, J. (2010). *Edmodo-a free, web2.0 classroom management tool*. <http://trendingeducation.com/?p=190> [Erişim Tarihi: 05.02.2020].
- Jones, J., S. & Rice, M., L. (2017). Exploring classroom microblogs to improve writing of middle school students. *Journal of Interactive Online Learning*, 15(1), 26-41.

- Kazez, H. & Bahçeci, F. (2016). Böte bölümü öğretmen adaylarının Edmodo kullanımına dair görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 9-20.
- Kongchan, C. (2012). How a non-digital-native teacher makes use of Edmodo. *ICT for Language Learning*.
- Kuzgun, H. & Özdiç, H. (2017). Eğitsel sosyal ağ ortamı Edmodo'nun kullanılabilirliğinin incelenmesi. *AKU Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 10, 2, 274-297.
- Ma'azi, H. & Janfeshan, K. (2018). The effect of Edmodo social learning network on Iranian EFL learners writing skill, *Cogent Education*, 5(1). DOI: 10.1080/2331186X.2018.1536312
- Mahajan, P. (2009). Use of social networking in a linguistically and culturally rich India. *The International Information & Library Review*, 41, 129-136.
- McClain, C., Brown, A. & Price, G. (2015). Characterization personified: using Edmodo to strengthen student interaction with literature. *Meridian*, 1-19.
- Nee, C. K. (2014). The effect of educational networking on students' performance in Biology." *International Journal on Integrating Technology in Education (IJITE)* 3(1): 21- 41. DOI: 10.5121/ijite.2014.3102
- Neuman, L, W. (2004). *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches*. (7th Ed.). London: Pearson Education Limited.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants part 1. (R. K. Belew ve M. D. Vose, Eds.) *On the Horizon*, 9(5), 1-6. DOI: 10.1108/10748120110424816
- Rogers, A. (2011). Using Edmodo to extend literacy learning: Grade 6 novel study. *Learning, Literacies, & Libraries*, 4(1), 28.
- Sanders, K. S. S. (2012). *An examination of the academic networking site Edmodo on student engagement and responsible learning*. Doktora Tezi, University Of South Carolina.
- Shockney, R. (2013). *Measuring Effectiveness of a Social Networking Site in a Middle School*. Thesis, California State University, California. [https://csusm-dspace.calstate.edu/bitstream/handle/10211.8/495/ShockneyRobert\\_Summer2013.pdf?sequence=3](https://csusm-dspace.calstate.edu/bitstream/handle/10211.8/495/ShockneyRobert_Summer2013.pdf?sequence=3) [Erişim Tarihi: 10.02.2020].
- Sırakaya, M. (2015). Öğretmen adaylarının Edmodo hakkındaki görüşleri. *8th International Computer & Instructional Technologies Symposium*, Edirne, Turkey.
- Witherspoon, A. (2011). *Edmodo, a learning management system*. [www.pluginotechnology.com/2011/01/edmodoalearningmanagement](http://www.pluginotechnology.com/2011/01/edmodoalearningmanagement) [Erişim tarihi: 10.02.2020].
- Won, S. G. L., Evans, M. A., Carey, C. & Schnittka, C. G. (2015). Youth appropriation of social media for collaborative and facilitated design-based learning. *Computers in Human Behavior*, 50, 385-391.
- Yang, Z. & Liu, Q. (2007). Research and development of web-based virtual online classroom. *Computers & education*, 48(2), 171-184.
- Yünkül, E. & S. Çankaya. (2017). Students' attitudes towards Edmodo, a social learning network: A scale development study. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE* 18(2): 16-29.

### Extended Abstract

#### Introduction

Technology has always been used in schools and educational settings. The use of technology in educational environments is increasing day by day. Technology can be used for educational purposes not only in schools and classrooms but in any environment. With the development of

technology, smartphones started to be used. Smartphones stand out with their applications. As there are applications in many subjects, there are various applications in the field of education. These educational applications also have web pages. These applications include social network applications used for distance education. Edmodo social network application is one of these applications used for educational purposes.

### Method

In this research, the survey method, which is one of the quantitative research methods, was used to determine and evaluate the attitudes of prospective teachers who continue the Pedagogical Formation Education Certificate Program towards the use of Edmodo (virtual classroom) in education. The sample of the study is including 489 pre-service teachers, 153 women and 81 men, who took the course "Technology Use in Education" within the framework of the Pedagogical Formation Certificate Program at a public university in the 2018-2019 academic year. In the research, data were collected from the participants through the "Personal Information Form" and "Edmodo Attitude Scale" consisting of 18 items developed by Yunkul and Cankaya (2017).

### Discussion and Results

In the study; There were no significant differences in terms of gender variable in other sub-dimensions except for the cooperation sub-dimension. In the collaboration sub-dimension, female teachers' attitude scores are higher. Here, it can be concluded that female pre-service teachers are more likely to cooperate in the use of Edmodo. When the education status variable is examined; It was concluded that pre-service teachers who did not graduate in the collaboration sub-dimension had higher attitude scores, while the other sub-dimensions were higher than graduate pre-service teachers. It was determined that it was positive at the level of "I agree" in the self-confidence dimension. It was concluded that pre-service teachers' self-confidence in the use of Edmodo is sufficient. According to Rogers (2011), students who are reluctant to attend classes in a physical classroom environment feel more comfortable while sharing their thoughts at Edmodo. Studies on Edmodo's contribution to cooperation (McClain, Brown & Price, 2015; Rowkaya, 2014) are similar to the results of this research.

The pre-service teachers participating in the research think that Edmodo is useful. The graduate, the candidate groups that are studying at the Faculty of Economics and Administrative Sciences and who are 41 years old and above stated that Edmodo is more useful. Nowadays, considering that almost everyone has a social network account, this can be considered normal. Similar to the results of this research on the usefulness of Edmodo (Özkan, 2017; Torun and Dargut, 2015; Alemdağ, 2013; Balasubramanian, Jaykumar and Fukey, 2014; Durak, Çankaya and Woolkül 2015; Holland and Muilenburg, 2011; Rowkaya, 2014; Türkmen, 2012; Dere, Yücel and Yalçınalp, 2016; Kazez and Bahçeci, 2016; Özkan, 2017; Polat, 2016). However, some studies (Çankaya, Durak, and Yunkul, 2014; Özkan, 2017; Kazez and Bahçeci, 2016; Kılıçkaya, 2012; Ekmekçi, 2016; Dewi, 2014) concluded that the absence of Turkish language support negatively affects the usefulness of Edmodo.

While there is no difference in the attitude scores of pre-service teachers in terms of educator support and self-confidence, they find Edmodo more useful in comparison to other age groups in the Usability sub-dimension. Some researches in this area (Rogers, 2011; Shockney, 2013) Edmodo being suitable for Facebook use makes students feel comfortable in this environment. When the age variable is examined; Although the teacher candidate group between the ages of 25-30 is younger, it is concluded that they are more likely to cooperate than the teacher group between the ages of 20-24. In the faculty variable, it was concluded that the pre-service teachers who study at the Faculty of Economics and Administrative Sciences place more emphasis on the use of Edmodo in education processes, find it more useful, have more educational support and more self-confidence than the pre-service teachers studying at other faculties.

The pre-service teachers who participated in the study were found to be positive at the level of "I definitely agree" in the cooperation dimension. Yünkül and Çankaya (2017) argue that Edmodo creates a safe environment for cooperation, feedback, individual learning, and other

related topics by using the power of social media in education. Hamutoğlu and Kıyıcı (2017) as a result of their research; They stated that Edmodo is a useful and effective social network used for education in accordance with the exchange of content and information in a lesson and increases the focus on the lesson. Ekici (2017) stated that most of the pre-service classroom teachers offer the opportunity to share information, experience and opinions. The researches concluding that the use of Edmodo increases cooperation (Çankaya and Yünkül, 2018; Enriquez, 2014) is similar to the results of this study.


It was concluded that the pre-service teachers' attitudes towards the use of Edmodo in their educational processes were positive. In their study, Jones and Rice (2017) examined the effect of microblogging on students' writing skills and stated that there were positive changes in students' writings. With their research, Ma'azi and Janfeshan (2018) investigated the effect of Edmodo application on the writing skills of Iranian students. According to the results of the research, students' writing skills were developed and they stated that they had positive attitudes towards the application of Edmodo practice in the classroom. Ekici (2017) stated that pre-service teachers have positive opinions about the use of Edmodo in teacher education programs in general. It is concluded that the use of Edmodo in education processes increases communication between student-student and student-teacher. It enables Edmodo to carry out its educational environment through a virtual classroom and enables students to communicate with each other from anywhere (Kuzgun & Özdiñ, 2017). In this case, it can be said that digital natives (See Prensky, 2001) prefer to communicate in a virtual environment rather than face-to-face communication and they are better in this regard. Won, Evans, Carey and Schnittka (2015) in their research; They stated that youth provided Edmodo to connect with others, express knowledge and share design ideas. The studies (Kılıçkaya, 2012; Hossain & Wiest, 2013; Sohaei & Iahad, 2014; Chen, 2013) give the results that Edmodo usage increases student-student and student-teacher communication.

On the other hand, most teachers and students concluded that when they use the virtual classroom as their main educational purpose, they do not find the virtual classroom as valid as the traditional classroom (Yang & Liu, 2007). It can be said that virtual classrooms can help students overcome their face-to-face communication concerns and help them express their views more easily by overcoming their fear of criticism (Ekici, 2017). Sanders (2012) stated that the use of Edmodo as a virtual classroom has a positive effect on student participation and learning responsibility. Preservice teachers stated that the use of Edmodo in the education process increased the attendance rate in the study and made it similar to Sanders's research findings. Based on the results of the research, the following suggestions can be made;


- Teachers can use virtual classroom applications in their classes so that lessons can become more active and efficient,
- Qualitative and mixed researches can be conducted on the use of Edmodo in educational processes,
- This research can be done with teachers from different branches who are in a similar position,
- Teachers, Education Information Network (EBA), Edmodo, Beyazpano, Google Classroom, etc. they can be encouraged to use social learning networks,
- The technological infrastructure of educational institutions can be strengthened for more effective use of social learning networks,
- Training on the use of social learning networks in the educational processes can be given to the X and Y generation, who are currently working as digital immigrants.

## Investigation of Teaching Practice Course in School, Faculty and Pre-Service Teacher Dimensions

Kübra Polat<sup>1</sup>, Gülseda Eyceyurt Türk<sup>2</sup> and Duygu Altaylı Özgül

<sup>1</sup>  Sivas Cumhuriyet University, Turkey, [kubrapolaat@hotmail.com](mailto:kubrapolaat@hotmail.com)

<sup>2</sup>  Sivas Cumhuriyet University, Turkey, [gulsedaeyceyurt@gmail.com](mailto:gulsedaeyceyurt@gmail.com)

<sup>3</sup>  Sivas Cumhuriyet University, Turkey, [altayliduygu@gmail.com](mailto:altayliduygu@gmail.com)

To cite this article:

Polat, K., Eyceyurt Türk, G. & Altaylı Özgül, D. (2020). Investigation of teaching practice course in school, faculty and pre-service teacher dimensions. *Eurasian Journal of Teacher Education*, 1(2), 129-147.

Received: 06.11.2020

Accepted: 08.16.2020

### *Abstract*

Among three stages of teacher practice, namely pre-service teacher training, candidate training and in-service training in Turkey, the pre-service teacher training is discussed in this study. The purpose of this study is to determine the positive and negative opinions and solution suggestions of the school administration, advisory teachers, responsible faculty members and pre-service teachers in respective schools within the scope of teaching practice course. In the study for which qualitative research method was applied, the data were interpreted by content analysis. In the study, data were collected by interviewing 35 pre-service teachers, 5 school vice principals, 13 advisory teachers and 7 responsible faculty members. The semi-structured interview form prepared by three experts was used as data collection tool. The interview form was prepared in a way to determine positive and negative opinions of the individuals about the three dimensions other than their own, and to identify the problems encountered in the practice of teaching practice and solution suggestions for such problems. Pursuant to the facts of the study; consequently, the expectations of the peers in the school dimension could not be fulfilled sufficiently and there was a lack of communication among the peers that pre-service teachers were negatively affected by.

*Keywords: School administration, teacher, pre-service teacher, teaching practice course*

Article Type:

Original article

Acknowledge:

The support person or organization can be thanked in this section. In addition, if the study was previously presented at a conference or was produced from the thesis, it should be stated in this section.

Ethics Declaration:

It should be explained in this section that the article was prepared in accordance with all ethical rules. If the ethics committee approval document is available, the subject of approval is to be clearly stated in this department at the university where.

# Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Okul, Fakülte ve Öğretmen Adayı Boyutlarında İncelenmesi

Öz

Türkiye’de hizmet öncesi öğretmen eğitimi, adaylık eğitimi ve hizmet içi eğitim olmak üzere üç aşamada ele alınan öğretmen eğitiminin, hizmet öncesi öğretmen eğitimi aşaması bu çalışmada ele alınmıştır. Çalışmanın amacı, öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında okul idaresinin, uygulama öğretmenlerinin, sorumlu öğretim üyelerinin ve ilgili okullara giden öğretmen adaylarının olumlu-olumsuz görüşlerinin ve çözüm önerilerinin belirlenmesidir. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı çalışmada veriler içerik analizi ile yorumlanmıştır. Çalışmada 35 öğretmen adayı, 5 okul müdür/müdür yardımcısı, 13 uygulama öğretmeni ve 7 sorumlu akademisyen ile görüşülerek veriler toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak; iki matematik eğitiminde ve bir kimya eğitiminde olmak üzere toplam üç uzman tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu, kişilerin kendi boyutu dışındaki diğer üç boyut ile ilgili olumlu-olumsuz görüşlerinin belirlenmesi ve öğretmenlik uygulaması işleyişinde karşılaşılan sorunların ve çözüm önerilerinin belirlenmesini sağlayacak şekilde düzenlenmiştir. Çalışmanın bulgularına göre; okul boyutunda yer alan paydaşların beklentilerinin yeterince karşılanamadığı, paydaşlar arasında iletişim eksikliğinin olduğu ve bu iletişim eksikliğinden öğretmen adaylarının olumsuz etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır.

*Anahtar Kelimeler:* Okul idaresi, uygulama öğretmeni, öğretmen adayı, öğretmenlik uygulaması dersi

## Giriş

Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin amacı bilgi, beceri, tutum ve değerler açısından yeterli bireyler yetiştirmektir ve bu faaliyetlerin yürütücüsü öğretmenlerdir (Göksoy, Sağır & Yenipınar, 2013). Öğretmen, eğitim sisteminin en temel öğelerinin başında gelir ve toplumun kalkınması ve nitelikli insan gücünün yetiştirilmesi için bu mesleğe gereken değerin verilmesi, eğitim sisteminin nitelikli ve verimli çalışmasını sağlayacaktır (İra, 2004, s. 279). Bir eğitimin kalitesini belirleyen öğretmenlerdir ki öğretmenin niteliği almış olduğu mesleki eğitimin niteliğine bağlıdır (Uygun, Ergen & Öztürk, 2011). Sahip olduğu bilgi ve donanımlarla beraber okul ortamındaki uygulamalarla deneyim kazanan öğretmenler bireylerin yetiştirilmesiyle beraber değişen koşullara göre kendini yetiştirmek durumunda kalmaktadırlar (Gökçe & Demirhan, 2005). Nitekim bu gelişim henüz öğretmen adayları iken gerçekleşmektedir. İyi bir öğretmen eğitimi programı genel kültür, alan bilgisi ve mesleki bilgiyi dengeli biçimde içermelidir. Ancak mevcut hizmet içi eğitim programlarında verilen teorik eğitim bu meslek için yeterli olmayıp, bilgiyi davranış ve tutuma çevirecek uygulama eğitimine ihtiyaç vardır (Uygun vd., 2011). Öğretmen adaylarının teorikte öğrendiklerini uygulama imkanı sunan öğretmenlik uygulaması ve okul deneyimi gibi dersler öğretmen yetiştirme programlarında yer almaktadır. Dolayısıyla öğretmenlik uygulamasının öğretmen eğitiminde önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir. Öğretmenlik uygulaması dersinde öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerini geliştirmeleri, materyal kullanabilmeleri ve geliştirmeleri, değerlendirme yapabilmeleri beklenmektedir (YÖK, 1998). Yücesoy Özkan vd. 'ne (2019) göre öğretmenlik uygulaması dersi öğretmen adaylarının nitelikli ve donanımlı olabilmeleri için attıkları ilk adımdır. Öğretmenlik uygulaması dersi, öğretmen adaylarının kendilerini sorgulamalarını, eksikliklerinin farkına vararak gidermelerini ve nasıl bir öğretmen olduklarını uygulamalar sayesinde fark etmelerini sağlamaktadır (Poulou, 2007). Bu ders, öğretmen adaylarının öğretmenliğe bakış açılarını olumlu etkilemekte (Tabachnick ve Zecihner, 1984), öz yeterliklerini arttırmalarını sağlamakta (Plourde, 2002) ve yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirmektedir (Collier, 1999; Freese, 1999; McDuffie, 2004).

Paker’e (2008) göre öğretmenlik uygulaması öğretmenliğe giden sürecin ön çalışması ve önemli deneyimlerinden biridir. Çünkü öğretmen adayları bu deneyimle önceki dönemlerde edindikleri kuramsal bilgilerini gerçek öğretim ortamında uygulamak durumundadırlar. Öğretmenlik uygulaması dersi lisans eğitiminin 7. ve 8. yarıyılında 2 saat teorik ve 6 saat uygulama dersi olarak yer almaktadır. Bu süreçte öğretmen adayının mesleki yeterliklerini okuldaki

öğretmen ve akademisyen rehberliğinde geliştirmesi beklenmektedir. O halde öğretmenlik uygulamasında sınıf ortamında öğretmen, öğretmen aday ve akademisyen bulunmaktayken; sürecin planlanması ve öğretmenlik uygulamasının düzenli biçiminde yürütülmesinde ise okul idaresi ve fakülte yönetimi bulunmaktadır. Dolayısıyla dersin amacına ulaşabilmesi için uygulama okulu ve eğitim fakültesinin birlikte çalışması söz konusudur. Bunun için öğretmenlik uygulamasından sorumlu paydaşların paydaşlar ile ilgili olumlu-olumsuz görüşlerin ve çözüm önerilerinin belirlenmesi önemlidir. Türkiye’de bu konu ile ilgili yapılan çalışmalar mevcuttur. Çalışmalar incelendiğinde öğretmen adaylarının ve uygulama öğretmenlerinin (Baran, Yaşar ve Maskan, 2015; Bektaş ve Ayvaz, 2012; Çepni, Aydın ve Şahin, 2015; Erarslan, 2009; Goodman, 1986; Gorgoretti ve Pilli, 2012; Gökçe ve Demirhan, 2005; Merc, 2004; Özkan vd., 2019; Özdemir, Tulumcu ve Tulumcu, 2019; Paker, 2008; Saka, 2019) öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Ancak bu çalışmalarda genellikle öğretmen adaylarının görüşleri ele alınmıştır. Farklı olarak; Akpınar, Çolak ve Yiğit (2012) tarafından yapılan çalışmada, uygulama öğretmeni merkeze alınarak öğretmen adaylarının ve uygulama sürecinin değerlendirilmesine odaklanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının öğretim teknolojileri ve materyallerini kullanma ve ölçme-değerlendirmeye yönelik etkinlikler hazırlama konularında yeterli oldukları halde; yöntem-teknik seçimi, alan bilgisi, sınıf yönetimi ve iletişim becerileri konularında yetersiz oldukları tespit edilmiştir. Yetersizliklerinin sebebi olarak; tecrübesizlikleri, isteksizlikleri ve uygulama okulunda geçirdikleri sürenin kısıtlılığı gösterilmiştir. Ünver (2003) öğretmenlik uygulamasında sorumlu olan kişilerin üzerine düşen sorumlulukları bilip bilmediğini ortaya çıkarmak için fakülte yöneticileri, okul idaresi, öğretim elemanları, uygulama öğretmenleri ve öğretmen adaylarının bulunduğu bir çalışma yapmıştır. Çalışmanın sonucunda öğretmenlik uygulamasında paydaşların işbirliği konusunda eğitime gereksinimleri olduğu ve derse ilişkin paydaşların sorumluluklarına ilişkin yeterli bilgiye sahip olmadıkları görülmüştür. Uygun vd. (2011) tarafından gerçekleştirilen; Türkiye, Almanya ve Fransa’daki öğretmen eğitimi programlarının karşılaştırıldığı çalışmada ise Türkiye’de öğretmen eğitiminde uygulama eğitiminin ilk dönemlerden yer aldığı, bu köklü geleneğe rağmen etkin ve verimli bir uygulama eğitiminden bahsedilemeyeceği belirtilmiştir. Bu çalışmada uygulama eğitime ilişkin sorunlar, dersin verimli biçimde işlenememesi, öğretmen adaylarının kendilerini geliştirecek ortam bulamamaları, uygulama eğitimi konusunda paydaşların işbirliği içinde olamamaları olarak ifade edilmiştir.

2018 yılında öğretmenlik uygulamasının etkin biçimde yürütülebilmesi için Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] bir yönerge yayınlamıştır. Bu doğrultuda uygulama öğrencilerinin öğretmenlik uygulamasına fiilen katılması, aşamalı biçimde etkinlikleri planlayıp yürütmesi, sergilenen performansın uygulama öğretmeni ve öğretim elemanı tarafından ayrı ayrı değerlendirilmesi sağlanmalı ve il milli eğitim; fakülte ve okul ile işbirliği içinde öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin alt yapı çalışmaları gerçekleştirmelidir (MEB, 2018). Ancak Paker’in (2008) çalışmasında öğretmen adaylarının uygulama eğitimi sürecine dair yeterli dönüt alamadıkları bulgusuna rastlanmıştır. Hâlbuki deneyimlerin öğretmen adaylarına yansımaları ölçüsünde uygulama eğitimi etkili ve verimli olabilir (Başar & Doğan, 2015; Gökçe & Demirhan, 2005). Sınıfta öğretim üyesi, öğretmen ve öğretmen aday arasındaki etkileşim dersin amacına gerçek anlamda hizmet etmektedir ki Ünver’e (2003) göre özellikle öğretim elemanı, uygulama öğretmeni ve öğretmen adayından uygulama sürecinde etkin biçimde işbirliği yapmaları beklenmektedir. Bu duruma dönük olarak MEB (2018) yılında yayınladığı yönergeye göre, akademisyen başına en fazla sekiz öğrenci verilebilmektedir. Böylelikle akademisyen ve öğretmen işbirliği içerisinde öğretmen adayına uygulama eğitimi ile ilgili dönüt verilebilir. Öğretmen adaylarının mesleğe dair ne kadar bilgi edinebildikleri ve edindikleri bilgileri öğrenciye nasıl ve ne kadar aktarabildiklerinin tespit edilip gerçek sınıf ortamına gelmeden gerekli müdahale bu süreç içerisinde yapılabilir. Uygulama eğitiminin öğretmen yetiştirmedeki yeri ve öğretmenlik uygulamasının uygulama eğitimindeki önemi düşünüldüğünde tüm paydaşların görüşlerinin alınması ve birlikte değerlendirilmesi önemlidir. Bu doğrultuda bu çalışmanın amacı, öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında okul idaresinin, uygulama öğretmenlerinin, sorumlu öğretim üyelerinin ve ilgili okullara giden

öğretmen adaylarının olumlu-olumsuz görüşlerinin ve çözüm önerilerinin belirlenmesidir. Dolayısıyla bu çalışmada;

- Öğretmen adaylarının okul idaresi, uygulama öğretmeni ve sorumlu akademisyene yönelik olumlu-olumsuz görüşleri ve beklentileri nedir?
- Uygulama öğretmenin okul idaresi, sorumlu akademisyen ve öğretmen adaylarına yönelik olumlu-olumsuz görüşleri ve beklentileri nedir?
- Sorumlu akademisyenin okul idaresi, uygulama öğretmeni ve öğretmen adayına yönelik olumlu-olumsuz görüşleri ve beklentileri nedir?
- Okul idaresinin, öğretmen adayı, uygulama öğretmeni ve sorumlu akademisyene yönelik olumlu-olumsuz görüşleri ve beklentileri nedir?

alt problemlerine cevap aranmaktadır.

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma nitel araştırma modeli olarak tanımlanır (Yıldırım & Şimşek, 2008, s. 39). Araştırmada öğretmenlik uygulaması paydaşlarının uygulamaya yönelik görüşleri nitel modelde hazırlanmış bir araştırma süreci takip edilerek ortaya konulmuştur.

Nitel araştırma sürecinde durum çalışması; öznel, karmaşık ve işlevsel bir durumun hikâyesini anlama amacıyla derinlemesine araştırılmasıdır (Stake, 1995, s. 1-2). Burada durum çalışmasının vurgusu araştırmanın derinlemesine ayrıntılandırılması odaklıdır. Durum çalışmasının bir başka tanımı da bir durumun kendi sınırları içinde bütüncül olarak analiz edilmesidir (Yıldırım & Şimşek, 2008, s. 79).

Daha yalın bir ifadeyle durum çalışması bir olayın yoğun bir biçimde çalışılmasıdır (Glesne, 2012, s. 30). Bu çalışmada da okul-fakülte-öğretmen adayı boyutlarının öğretmenlik uygulamasının işleyişine dair görüşleri nitel araştırma sürecinde durum çalışması ile ortaya konulmuştur.

### Araştırmanın Katılımcıları

Çalışmada 35 öğretmen adayı, 5 okul müdür/müdür yardımcısı, 13 uygulama öğretmeni ve 7 sorumlu akademisyen ile görüşülerek veriler toplanmıştır. Araştırmanın katılımcılarından öğretmen adayları; İç Anadolu bölgesinde 2017 - 2018 öğretim yılında öğrenim görmekte olan; 26'sı Sınıf Öğretmenliği, 9'u Fen Bilgisi Öğretmenliği olmak üzere toplam 35 öğretmen adaydır. Araştırmanın diğer katılımcılarını ise yine İç Anadolu Bölgesinde MEB tarafından görevlendirilmiş 5 okul müdürü ve İç Anadolu Bölgesinde bir Üniversite'de görev alan 7 sorumlu akademisyen oluşturmaktadır.

Tesadüfi veri kaynakları, en iyi veri kaynakları değildir (Stake, 1995, s. 56). Dolayısıyla katılımcıların belirlenmesinde derinlemesine çalışılan durumu en iyi temsil edebilme ve kolay ulaşılabilirlik esas alınmıştır.

Öğretmen adayları ve okul müdürleri 5 farklı okuldan seçilmiştir. Bunun nedeni ise çevresel üçgenlemedir. Çevresel üçgenlemede, çalışmayla alakalı yer/zaman/diğer faktörler çeşitlendirilir (Guion, 2002). Bu çalışmada yer ve zaman çeşitlenmesi için beş farklı okulda görev alan müdürlerle, uygulama öğretmenleriyle ve öğretmenlik uygulamasına giden öğretmen adaylarıyla farklı zamanlarda çalışılmıştır.

Katılımcı grubun küçük tutulmasındaki amaç, bütün öğrencilerle gönüllülük esas alınarak yarı yapılandırılmış görüşmelerin daha derinlemesine alınabilmesidir.

### Veri Toplama Araçları



Nitel araştırma desenlerinden durum çalışmasının veri toplama sürecinde araştırmacı, katılımcıların zihinlerini beklenmedik ipuçlarına açık olacak biçimde organize edebilmelidir (Stake, 1995, s. 68). Bu amaçla bu çalışmada, öğretmenlik uygulaması paydaşlarının uygulama hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi amacıyla üç farklı yarı yapılandırılmış görüşme formu tasarlanmıştır. Görüşme formu, kişilerin kendi boyutu dışındaki diğer üç boyut ile ilgili olumlu-olumsuz görüşlerinin belirlenmesi ve öğretmenlik uygulaması işleyişinde karşılaşılan sorunların ve çözüm önerilerinin belirlenmesini sağlayacak şekilde düzenlenmiştir. Örneğin öğretmen adayına, “okul müdürleri/uygulama öğretmeni/sorumlu akademisyen ile ilgili olumlu/olumsuz görüşleriniz nelerdir?” şeklinde soru yöneltilmiştir.

### **Veri Toplama Süreci**

Öğretmenlik Uygulaması dersi hakkındaki görüşleri, hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak, 35 öğretmen adayına, 5 okul müdürüne ve 7 sorumlu akademisyene 30-45 dakika süreyle gönüllülük esasına dayalı olarak gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda alınmıştır. Bütün görüşmeler dört hafta süreyle tamamlanmıştır. Bazı katılımcıların isteği doğrultusunda ses kayıt cihazı yerine görüşmeler yarı yapılandırılmış görüşme formlarına kaydedilmiştir.

### **Verilerin Analizi**

İçerik analiz tekniğinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. İçerik analiz tekniği ile veriler derin bir işleme tabi tutularak; yeni kavram ve temalara ulaşılmaya çalışılmaktadır (Çepni, 2014, s. 184). İçerik analizi, çok çeşitli söylemlere uygulanan birtakım metodolojik araç ve tekniklerin bütünü olarak tanımlanabilir. Bu araç ve teknikler, her şeyden önce kontrollü bir yorum çabası olarak ve genelde tündengelimine dayalı bir ‘okuma’ aracı olarak nitelendirilebilirler (Bilgin, 2006, s. 1).

Araştırmada verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinin betimsel analizden farkı; betimsel analizde bilgi, literatür destekli hazır kategoriler halinde yorumlanırken, içerik analizinde bilgi anlamlı en küçük birimlerin yani kodların kategorileştirilmesiyle yordanmaktadır.

Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen öğretmenlik uygulaması işleyişine ait verilerin analizinde içerik analizi kullanılmış; kodlar ve kategoriler oluşturularak frekanslar belirlenmiştir. Görüşme verileri için; kategorilerin bütün kodları kapsama durumu; yani tersten içerik analizi de yapılmıştır (Erickson, 2004).

Verilerin analizinde araştırmacılar ilk önce bireysel olarak kod ve kategorileri oluşturmuş daha sonra bir araya gelinerek farklılıklar üzerinde tartışılmış ve ortak sonuca ulaşılmıştır. Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla Miles ve Huberman’ın (1994) Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) kodlayıcılar arası uyum yüzdesi formülünden yararlanılmıştır. Bu formüle göre üç kodlayıcı arasındaki güvenirlilik katsayısı 0.89 olarak bulunmuştur. Katsayının 0.70’den büyük olması sebebiyle çalışmanın güvenirliliğinin sağlandığı söylenebilir. Çalışmanın geçerliği ise ikisi matematik eğitiminde, biri kimya eğitiminde olmak üzere üç uzman tarafından kontrol edilerek sağlanmıştır.

### **Araştırmanın Etiği**

Araştırma öncesinde katılımcılara araştırmanın neden yapıldığına dair ve de araştırma süreci hakkında ayrıntılı bilgi verilmiştir. Katılımcılara etik haklarının korunacağı söylenmiştir; isimlerinin kullanılmayacağı, kodların kullanılacağı belirtilmiştir. Katılımcılara araştırma sırasında istedikleri an araştırmadan çekilebilecekleri de söylenmiştir. Ayrıca araştırmanın bitiminde de; araştırma sürecinde araştırmadan elde edilen verilerin kullanımına dair katılımcılardan onay alınmıştır.

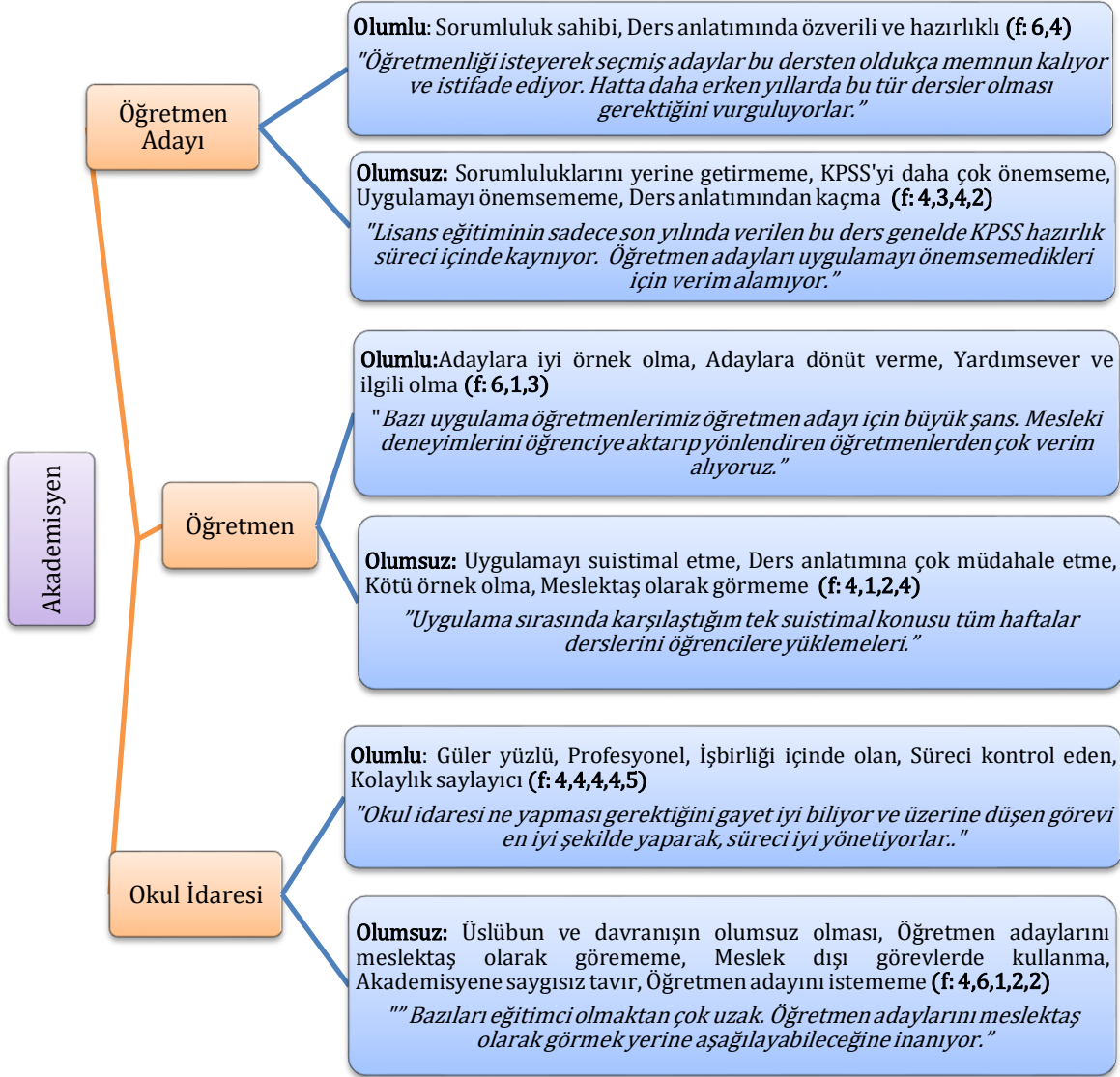
### **Bulgular**

Araştırmanın bulguları akademisyenin öğretmen adayı, öğretmen ve okul idaresi hakkındaki görüşleri; okul idaresinin öğretmen adayı, öğretmen ve akademisyen hakkındaki görüşleri, öğretmen adayının okul idaresi, öğretmen ve akademisyen hakkındaki görüşleri ve uygulama

öğretmenin okul idaresi, öğretmen adayı ve akademisyen hakkındaki görüşleri olmak üzere dört kısımda verilmiştir. Şekil 1 akademisyenin öğretmen adayı, öğretmen ve okul idaresi hakkındaki görüşlerine ait bulguları göstermektedir.

### Şekil 1.

*Sorumlu akademisyenlerin diğer paydaşlar hakkındaki görüşleri*



Şekil 1'de görüldüğü üzere sorumlu akademisyenler, okul idarecileri ile işbirliği içinde olma (f=4) ve okul idarecilerinin kontrol eden pozisyonunda olmalarını (f=4) olumlu bulmaktadırlar. Özellikle sürecin verimli işlemesi için okul idarecilerinin süreci planlı olarak yürütmesi önemli görülmektedir. Olumsuz görüşler incelendiğinde ise genel olarak okul idarecilerinin stajyer öğretmenlere karşı davranışlarına değinilmiştir. Okul idarecilerinin stajyer öğretmenlere karşı tavırlarının olumsuz olması (f=4), stajyer öğretmenleri meslektaş olarak görmemeleri (f=6), yönetmelik dışında görevler vermeleri (f=1) ve stajyer öğretmen istememeleri (f=2) akademisyenlerin okul idarecileri hakkındaki görüşleri arasında yer almaktadır. Bu bağlamda özellikle okul idaresi ile iletişim halinde olunması ve sürecin planlanması, okul idarecilerinin değerlendirilerek öğretmenlik uygulamasına karşı olumsuz yaklaşımda bulunmayan okullarla bu dersin yapılması akademisyenlerin beklentileri arasındadır.

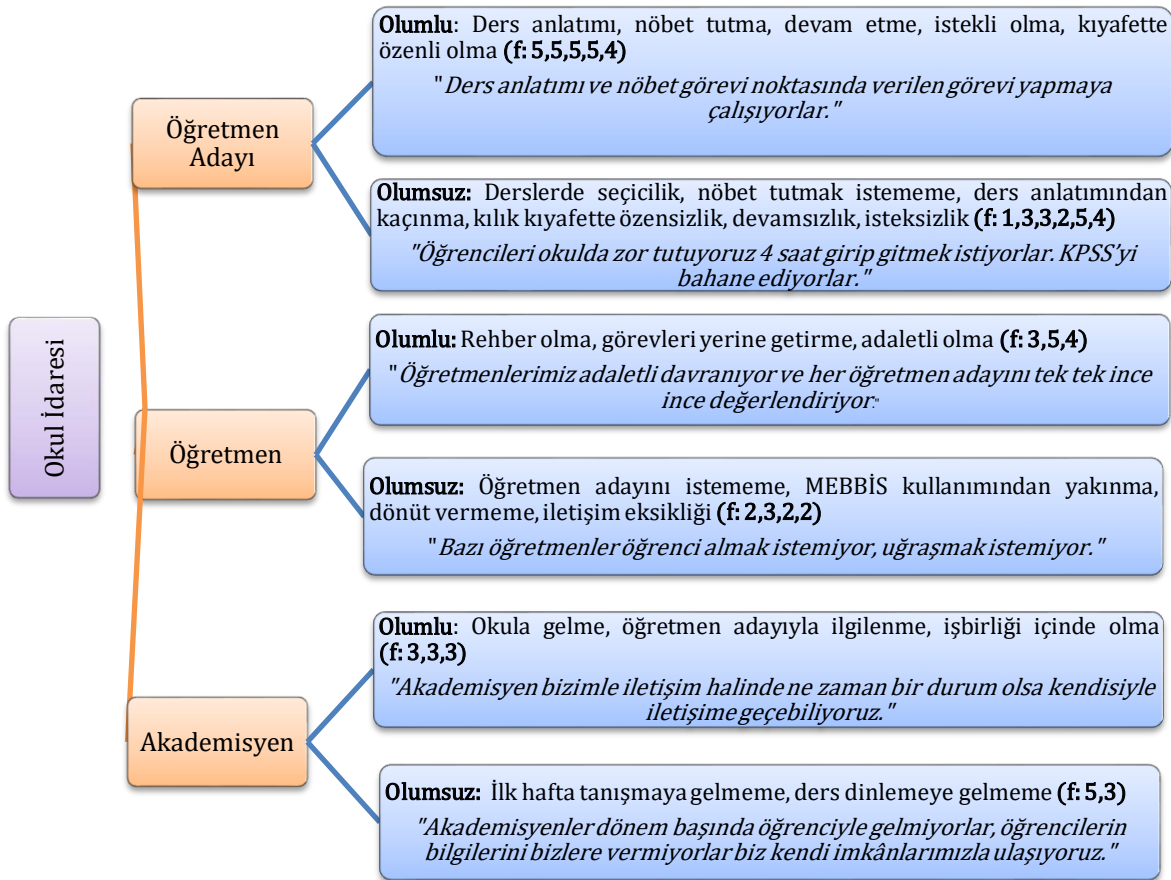
Şekil 1’de görüldüğü üzere sorumlu akademisyenin uygulama öğretmenleri ile ilgili görüşleri incelendiğinde özellikle uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarına mesleki tecrübelerinden faydalanması için fırsat vermesi ve gerekli dönütleri vermesi (f=1) olumlu olarak görülmektedir. Ancak derslerdeki tüm sorumluluğun öğretmen adayına verilmesi (f=4) ve meslektaştan ziyade yardımcı gibi davranılması (f=4) olumsuz olarak karşılanmaktadır.

Şekil 1’de görüldüğü üzere öğretmen adaylarının; öğretmenlik uygulaması dersine yeteri kadar önem vermedikleri (f=4), atanmaları için gerekli olan sınavlara hazırlamalarını öne sürerek süreci ihmal etmeleri (f=3) olumsuz görülmektedir.

Şekil 2, okul idaresinin öğretmen adayı, öğretmen ve akademisyen hakkındaki görüşlerine ait bulguları göstermektedir:

## Şekil 2.

*Okul idaresinin diğer paydaşlar hakkındaki görüşleri*



Şekil 2’de görüldüğü üzere okul idarecilerinin öğretmen adaylarına ilişkin olumlu ifadelerinin kodları, “ders anlatımı (f=5), nöbet tutma (f=5), devam etme (f=5), istekli olma (f=5) ve kıyafette özenli olma (f=4)” şeklinde belirlenirken, olumsuz ifadelerinin kodları; “derslerde seçicilik (f=1), nöbetten kaytarma (f=3), ders anlatımından kaçınma (f=3), kılık kıyafette özensizlik (f=2), devamsızlık eğilimi (f=5), isteksiz olma (f=4)” olarak belirlenmiştir. Bu boyutta cevaplar incelendiğinde okul idarecileri öğretmen adaylarının bazılarında olumlu davranışların olduğunu ancak olumsuz davranışların daha çoğunlukla yapıldığını belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarını, staj uygulamalarına devam etme yüzdeleri düşük, okula isteksiz gelen, kılık kıyafete dikkat etmeyen, ders anlatımından kaçınan ve nöbet tutmak istemeyen kişiler olarak görmektedir. Bunun yanında gerekli sorumlulukları yerine getiren (ders anlatan, devam eden, nöbet tutan, istekli olan) öğretmen adaylarının da olduğunu vurgulamaktadırlar. Olumsuz

görüşlerde okul idarecilerinin öğretmen adayları ile ilgili olarak en fazla belirtmiş oldukları konunun “devamsız olma” koduna ait olduğu görülmektedir. Okul idarecileri öğretmen adaylarının devam konusunda çok hassas olmalarını istemekte ve gelmediği günler için kesinlikle var yazılma talebinde bulunulmamasını istemektedir. Ayrıca okul idarecileri mevcut sistemin iyileştirilmesi bağlamında okula daha çok gün gidilmesi (f=3) yani haftada tek gün yerine farklı günlerde farklı derslere katılarak uygulamanın sürdürülmesi önerisinde bulunmuşlardır.

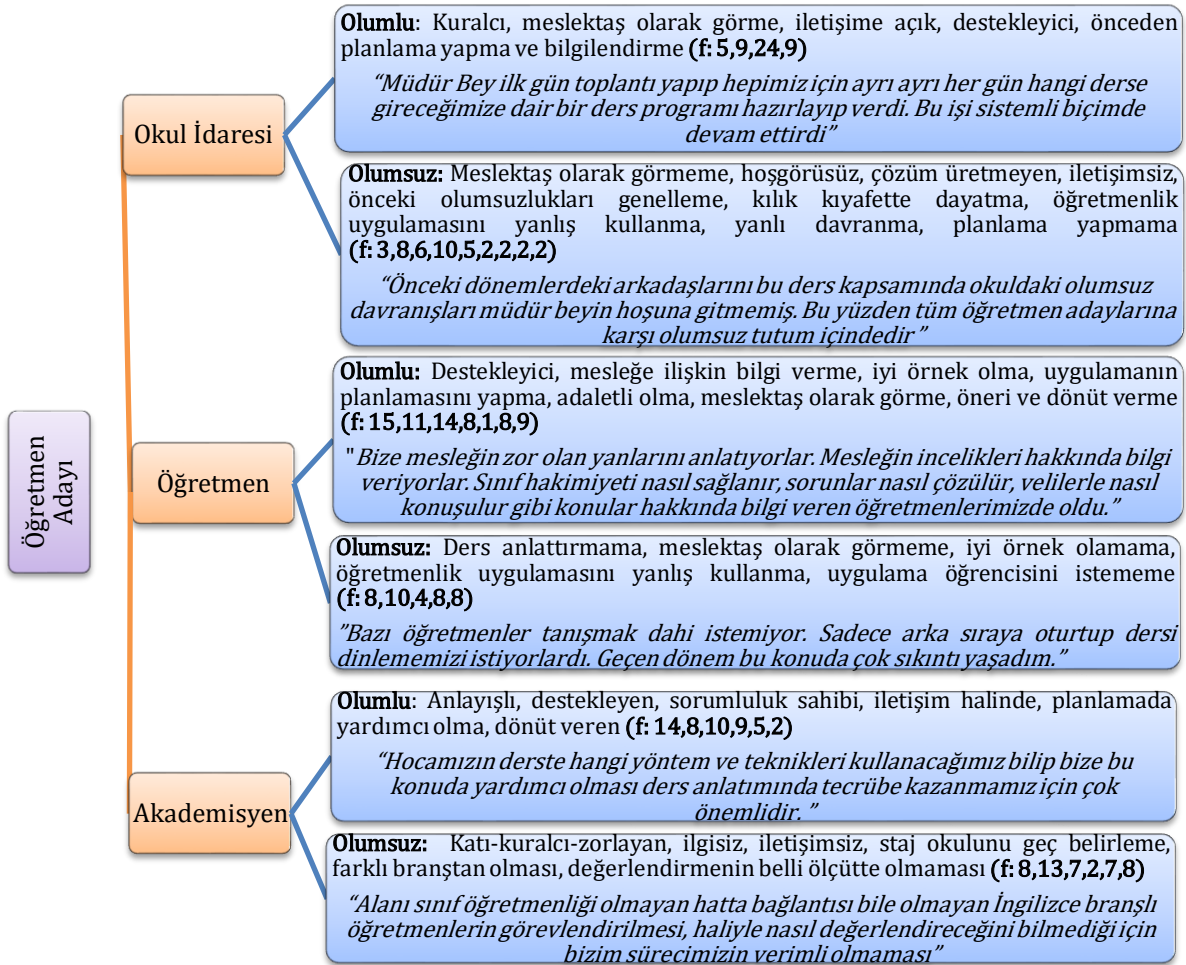
Şekil 2’de görüldüğü üzere okul idarecilerinin uygulama öğretmenine ilişkin olumlu ifadelerinin kodları, “rehber olma (f=3), görevlerini yerine getiren/ sorumluluk sahibi (f=5), adaletli olma (f=4)” olarak; olumsuz ifadelerinin kodları ise “öğrenci istememe (f=2), her adaya dönüt vermeme (f=2), iletişim eksikliği (f=2), süreci kontrol etmeme (f=4), MEBBİS kullanımından yakınma (f=3)” olarak belirlenmiştir. Okul idarecilerinin görüşleri incelendiğinde, uygulama öğretmenleriyle ilgili olarak genellikle olumlu davranışlar sergilediklerini, sorumluluk sahibi kişiler ile çalıştıklarını belirtmişlerdir. Bunun yanında uygulama için öğretmen adayı istemeyen ve uygulamanın zor geldiği bazı öğretmenlerin de bulunduğunu eklemişlerdir. Öğretmenlik uygulamasının daha iyi işlemesi adına öneri olarak ise bu konuda yeterli, kendine güvenen ve öğretmen adayına rehberlik etmek isteyen öğretmenlerin gönüllü olarak başvurmaları sonucunda belirlenmesi konusuna değinmişlerdir (f=3).

Şekil 2’de görüldüğü üzere okul idarecilerinin sorumlu akademisyene ilişkin olumlu görüşlerinin kodları, okula gelme (f=3), öğretmen adayı ile ilgilenme (f=3), idareci ve öğretmen ile işbirliği içinde olma (f=3) olarak, olumsuz görüşlerinin kodları ise; tanışmaya gelmeme (f=5), ders dinlemeye gelmeme (f=3), ilgisiz olma (f=5) ve MEB’da tecrübeli olmama (f=1) olarak belirlenmiştir. Akademisyene ilişkin görüşler incelendiğinde okul idarecilerinin akademisyenleri öğretmenlik uygulaması takibi anlamında ilgisiz ve özensiz gördükleri sonucuna ulaşılabilir. Uygulamanın iyileştirilmesi adına okul idarecilerinin önerileri ise; dönemin başında bir tanışma toplantısı düzenlenmesi, akademisyenlerin her öğretmen adayını dinlemeye gelmesi ve süreci takip etmesi konusunda bir standarda geçilmesi yönünde olmuştur (f=5). Ayrıca bir idarecinin görüşüne göre öğretmenlik uygulaması dersini alan akademisyenlerin MEB’da tecrübe sahibi kişiler olmasının daha verimli olacağı yönündedir.

Şekil 3, öğretmen adayının okul idaresi, öğretmen ve akademisyen hakkındaki görüşlerine ait bulguları göstermektedir:

## Şekil 3.

## Öğretmen adayının diğer paydaşlar hakkındaki görüşleri



Şekil 3'te öğretmen adaylarının okul idaresi hakkında olumlu ve olumsuz görüşlere sahip olduğu görülmektedir. Olumlu görüşlere ait kodlar "kuralcı (f=5), meslektaş olarak görme (f=9), iletişime açık (f=9), kolaylık sağlayan-destekleyen (f=15), önceden planlama yapma-bilgilendirme (f=9)" olarak belirlenmiştir. Olumsuz görüşlere ait kodlar "meslektaş olarak görmeme (f=5), hoşgörüsüz (f=9), çözüm üretmeyen (f=9), iletişimsiz (f=15), daha önceki olumsuzlukları genelleme (f=9), kılık kıyafette dayatma (f=2), öğretmenlik uygulamasını yanlış kullanma (f=2), yanlış davranma (f=2)" olarak belirlenmiştir. Olumlu görüşlerde öğretmen adaylarının okul idaresi ile ilgili olarak en fazla belirtmiş oldukları konunun "kolaylık sağlayan-destekleyici" koduna ait olduğu görülmektedir. Bu kod ile ilgili verilen cevaplar incelendiğinde öğretmen adayları okul idaresinin sorunlara karşı çözümler bulmasını olumlu olarak ifade ederken, okul idaresinin dönemin başında öğretmen adaylarının neler yapması gerektiği hakkında bilgilendirme yapmamasını olumsuz olarak belirtmişlerdir. Öğretmen adayları uygulama öğretmeninde olduğu gibi okul idarecilerinin de kendilerini meslektaş olarak görmesini, adaletli davranmasını ve öğretmenlik uygulamasını yanlış kullanmamasını istemektedirler. Resmi yazışmaların ders döneminden önce tamamlanmış olması koduna ait görüşler incelendiğinde, öğretmen adayları dönemin başında staj okullarına resmi yazılar gitmediği için staja başlamakta sıkıntı yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Şekil 3'te görüldüğü üzere öğretmen adaylarının uygulama öğretmenine ilişkin olumlu ifadelerinin kodları, "destekleyici (f=15), mesleğe ilişkin bilgi verme (f=11), iyi örnek olma, uygulamanın planlamasını önceden hazırlama (f=8), adaletli davranma (f=1), meslektaş olarak görme (f=8)" olarak; öğretmen adaylarının uygulama öğretmenine ilişkin olumsuz ifadelerinin

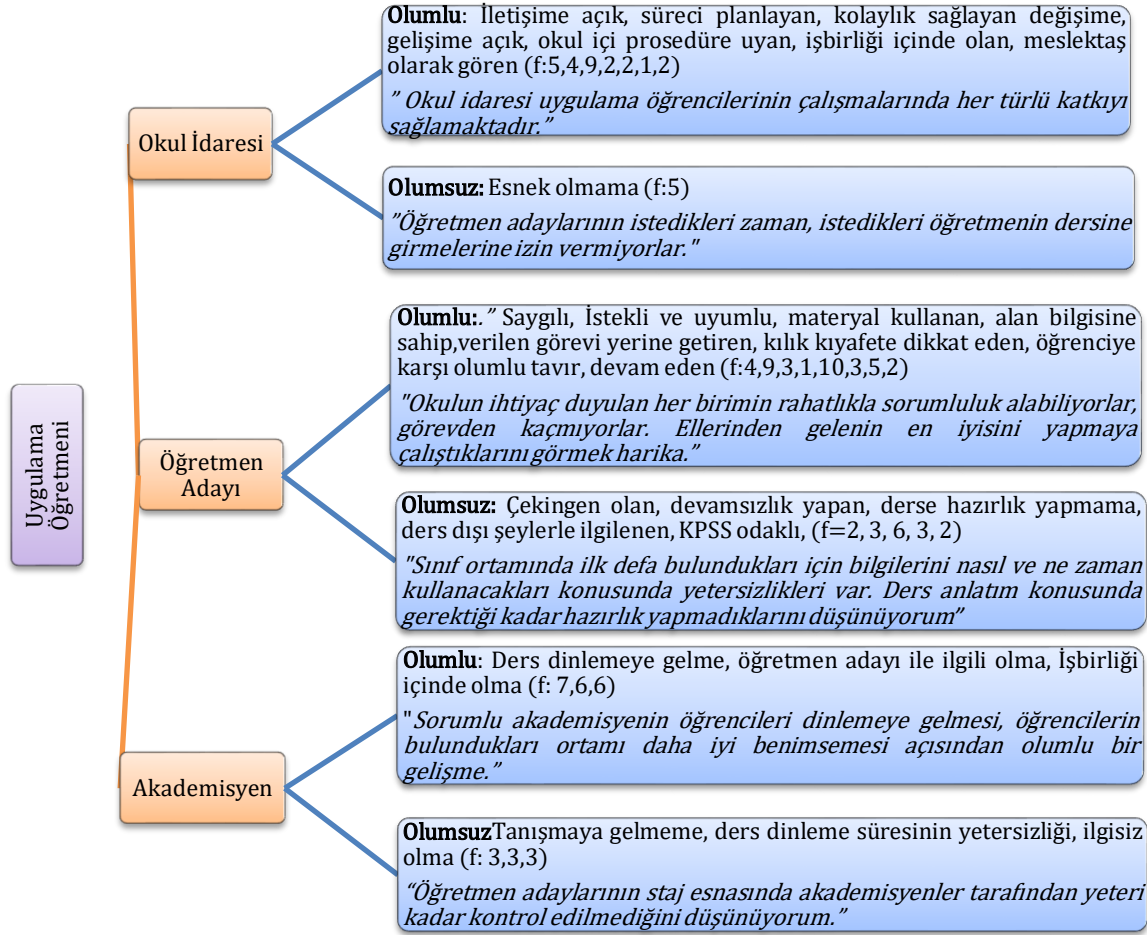
kodları, “ders anlattırmama (f=8), meslektaş olarak görmeme (f=10), iyi örnek olmama (f=4), öğretmenlik uygulamasını yanlış kullanma (f=8), uygulama öğrencisini istememe (f=8)” olarak belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının görüşleri incelendiğinde, öğretmen adaylarının uygulama öğretmenleriyle ilgili olarak değindikleri konuların başında “meslektaş olarak görme” yer almaktadır. Öğretmen adaylarının çoğu uygulama öğretmenlerinin onları meslektaş olarak görmesini olumlu olarak ifade ederken, meslektaş olarak görmeyen uygulama öğretmenleri hakkında öğretmen adayları olumsuz görüş bildirmişlerdir. Bunun yanında öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması kapsamında ders anlatımlarına katılmak istedikleri ve ders kapsamında verilen görevler dışında başka görevler yapmak istemedikleri görülmüştür. Ayrıca öğretmen adayları gerek ders anlatımları gerekse mesleğe ilişkin davranışları ile ilgili olarak uygulama öğretmenin dönüt vermesini istemektedir. Dolayısıyla öğretmen adaylarının birçoğunun öğretmenlik uygulamasını mesleğe ilişkin tecrübe kazanmak için bir fırsat olarak gördükleri ve uygulama öğretmeninden bu anlamda destek istedikleri söylenebilir.

Şekil 3 incelendiğinde öğretmen adaylarının akademisyene ilişkin olumlu ifadelerinin kodları, “anlayışlı, destekleyen (f=14), sorumluluk sahibi (f=8), öğretmen adayına değer veren, iletişim halinde (f=10), planlamada yardım eden (f=5), dönüt veren (f=2)” olarak; öğretmen adaylarının akademisyene ilişkin olumsuz ifadelerinin kodları, “katı, kuralcı ve zorlayan (f=8), ilgisiz (f=10), iletişimsiz (f=4), staj okulunu geç belirleme (f=8), farklı branştan olması (f=8), değerlendirmenin belli ölçütte olmaması” olarak belirlenmiştir. Bu boyutta cevaplar incelendiğinde öğretmen adayları akademisyenin kendilerine değer veren, anlayışlı, sorumluluk sahibi ve kendileriyle iletişim halinde olmasını olumlu olarak bulmaktadır. Bunun yanında dönüt verme ve ders anlatımında plan yapmalarına yardımcı olma uygulama öğretmeninde olumlu bulmuş oldukları davranışlar arasındadır. Olumsuz görüşlerde öğretmen adaylarının akademisyen ile ilgili olarak en fazla belirtmiş oldukları konunun “ilgisiz” koduna ait olduğu görülmektedir. Öğretmen adayları özellikle öğretmenlik uygulaması dersinde anlatmış oldukları dersin akademisyen tarafından dinlenmesini ve dönem başında staj okulundaki yetkililerle görüşülmesini istemektedirler. Nitekim öğretmen adaylarının staj okullarına gittiklerinde yazışmaların yapılmaması sebebiyle sıkıntı yaşamaları bu şekilde aşılabilir.

Şekil 4 uygulama öğretmenin okul idaresi, öğretmen aday ve akademisyen hakkındaki görüşlerine ait bulguları göstermektedir:

## Şekil 4.

## Uygulama öğretmenin diğer paydaşlar hakkındaki görüşleri



Şekil 4 incelendiğinde uygulama öğretmenlerinin müdürlerini öğretmen adaylarına karşı "kolaylık sağlayan" (f=9), "iletişime açık" (f=5), öğretmen adaylarını "meslektaş olarak görme" (f=2), ve "süreci önceden planlama" (f=4) gibi olumlu görüşler içerisinde oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu müdürlerini kolaylık sağlayıcı, sorun çözücü olarak görmektedir. Yalnızca iki uygulama öğretmeni, müdürlerinin esnek olmadığını, dönem başında belirledikleri çizelgenin dışına çıkmak istemediklerini ifade etmiştir. Uygulama öğretmenlerinin okul müdürlerine karşı çok fazla olumsuz görüşünün olmaması; müdürlerinden öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında memnun olduklarını, onların bu süreci iyi idare ettiklerini, değişen koşullara uyum sağlayabildiğini ve öğretmen adaylarını meslektaşları gibi gördüklerini göstermektedir.

Şekil 4'te uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarıyla ilgili olumlu ve olumsuz görüşleri yer almaktadır. Öğretmenler genellikle öğretmen adaylarının kendilerine karşı "saygılı" (f=4), öğretmenlik mesleğine ve okul ortamına "istekli ve uyumlu" (f=9), "öğrenciye karşı olumlu bir tutum" içinde olduklarını (f=5) ve kendilerine "verilen görevleri yerine" (f=10) getirdiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca üç uygulama öğretmeni de, öğretmen adaylarının derste materyal kullandıklarından dolayı memnuniyetlerini dile getirmişlerdir. Uygulama öğretmenleri öğretmen adaylarının en çok "derse hazırlıksız gelmelerinden" (f=4) ve "devamsızlık yapmaya yatkın" olduklarından (f=3) rahatsız olduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca bazı öğretmen adaylarının da derste "çekingen" olduğunu (f=2) ve "KPSS sınavından dolayı motivasyonlarının düşük" olduğunu (f=2) da eklemişlerdir.



Şekil 4'e göre uygulama öğretmenlerinin 7'si sorumlu akademisyenin "dersi dinlemeye geldiğinden" memnun olduğunu, 6'sı ise sorumlu akademisyenin "öğretmen adayıyla ilgilenmesinin" olumlu bir durum olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca uygulama öğretmenleri öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında fakülte ve okul "işbirliğinin" sağlanmasını da olumlu bir gelişme olarak görmektedirler (f=6). Ancak öğretmenlerden üçü, sorumlu akademisyenlerin bu derse yönelik "ilgisiz" olduklarını belirtmiş ve ikisi de akademisyenlerin "ilk hafta tanışmaya gelmemelerini" de olumsuz bir durum olarak nitelendirmiştir. Bir uygulama öğretmeni de ders dinleme süresinin bir ders saati ile sınırlandırılmasının yanlış olduğunu söylemiştir.

### Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Tüm paydaşların diğer paydaşlar hakkında olumlu ve olumsuz görüşleri bulunmakla beraber; sorumlu akademisyenler, okul idarecileri ile işbirliği içinde olma ve okul idarecilerinin kontrol eden pozisyonda olmalarını olumlu bulmaktadırlar. Paydaşların birbiri ile işbirliği içinde olması öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında önemli bir unsur olmakla beraber Ünver'in (2003) çalışmasında paydaşların işbirliği hususunda yeterli bilgilerinin olmadığı belirtilmiştir. Bu araştırma kapsamında özellikle sürecin verimli işlemesi için okul idarecilerinin süreci planlı olarak yürütmesi önemli görülmektedir. Olumsuz görüşler incelendiğinde genel olarak okul idarecilerinin stajyer öğretmenlere davranışlarına değinilmiştir. Bunlar, okul idarecilerinin stajyer öğretmenlere karşı tavırlarının olumsuz olması, stajyer öğretmenleri meslektaş olarak görmemeleri, yönetmelik dışında görevler vermeleri ve stajyer öğretmen istememeleri olarak belirtilmiştir. Bu bağlamda özellikle okul idaresi ile iletişim halinde olunması ve sürecin planlanması, okul idarecilerinin de değerlendirilerek öğretmenlik uygulamasına karşı olumsuz yaklaşımda bulunmayan okullarla bu dersin yapılması akademisyenlerin beklentileri arasındadır. Sorumlu akademisyenin uygulama öğretmenleri ile ilgili görüşleri incelendiğinde özellikle uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarına mesleki tecrübelerinden faydalanması için fırsat vermesi ve gerekli dönütleri vermesi olumlu olarak görülmektedir. Ancak derslerdeki tüm sorumluluğun öğretmen adayına verilmesi ve meslektaştan ziyade yardımcı gibi davranmaları olumsuz olarak görülmektedir. Bu bağlamda beklentiler öğretmenlerin öğretmen adaylarına rehber olmaları, sorumluluk alabilmeleri ve istekli olanların seçilmesidir. Öğretmen adaylarının ise; öğretmenlik uygulaması dersine yeteri kadar önem vermedikleri, atanmaları için gerekli olan sınavlara hazırlamalarını öne sürerek süreci ihmal etmeleri olumsuz görülmektedir. Olumlu ve olumsuz görüşler incelendiğinde öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersini mesleğe ilişkin sorumlulukları öğrenmeleri için fırsat olarak görmeleri sağlanabilir. Bununla birlikte mesleğe ilişkin lisans programına yerleşmeden önce gönüllü olarak çeşitli eğitim programında çalışan adayların mesleği seçmesinin sağlanması verilen öneriler arasındadır.

Paydaşlardan okul idarecilerinin görüşlerine göre; öğretmen adayı, staj uygulamalarına devam etme yüzdeleri düşük, okula isteksiz gelen, kılık kıyafete dikkat etmeyen, ders anlatımından kaçınan ve nöbet tutmak istemeyen kişiler olarak görülmektedir. Bunun yanında gerekli sorumlulukları yerine getiren (ders anlatan, devam eden, nöbet tutan, istekli olan) öğretmen adaylarının da olduğu okul idarecileri tarafından vurgulanmaktadır. Okul idarecilerinin öğretmen adayları ile ilgili olarak en fazla belirtmiş oldukları olumsuz görüş devamsızlık konusudur. Okul idarecileri öğretmen adaylarının devam konusunda çok hassas olmalarını istemekte ve gelmediği günler için kesinlikle var yazılma talebinde bulunulmamasını istemektedir. Ayrıca okul idarecileri mevcut sistemin iyileştirilmesi bağlamında okula daha çok gün gidilmesi yani haftada tek gün yerine farklı günlerde farklı derslere katılarak uygulamanın sürdürülmesi önerisinde bulunmuşlardır. Yapılan çalışmalarda bu ders paydaşlarının dersin işleyişi hakkında benzer görüşleri mevcuttur, bunlar bir dönem yerine iki dönem sürecin işlemesi, farklı günlere yayılması gibi önerilerdir (Gorgoretti & Pilli, 2012; Baran vd., 2015; Aydın, Selçuk & Yeşilyurt, 2007; Gökçe & Demirhan, 2005; Güzel, Cerit-Berber & Oral, 2010; Şahin, 2003; Aslan & Sağlam, 2018).

Okul idarecileri, uygulama öğretmeniyle ilgili olarak genellikle olumlu davranışlar sergileyen ve sorumluluk sahibi kişiler olduklarını belirtmişlerdir. Bunun yanında uygulama için öğretmen adayı istemeyen ve uygulamanın zor geldiği bazı öğretmenlerin de bulunduğunu



eklemişlerdir. Öğretmenlik uygulamasının daha iyi işlemesi adına öneri olarak ise bu konuda yeterli, kendine güvenen ve öğretmen adayına rehberlik etmek isteyen öğretmenlerin gönüllü olarak başvurmaları sonucunda belirlenmesi konusuna değinmişlerdir. Akademisyene ilişkin görüşler incelendiğinde okul idarecilerinin akademisyenleri öğretmenlik uygulaması takibi anlamında ilgisiz ve özensiz gördükleri sonucuna ulaşılabilir. Literatürdeki birçok çalışmada sorumlu akademisyenin ilgisiz olduğu ve okula gitmekten kaçındığı sonucuna ulaşılmaktadır (Akpınar, Çolak & Yiğit, 2012; Azar, 2003; Gökçe & Demirhan, 2005; Güzel, Cerit-Berber & Oral, 2010; Katrancı, 2008; Kiraz, 2002; Paker, 2008; Sağ, 2008; Topkaya, Tokcan & Kara, 2012, Yeşilyurt & Semerci, 2011). Uygulamanın iyileştirilmesi adına okul idarecilerinin önerileri ise; dönemin başında bir tanışma toplantısı düzenlenmesi, akademisyenlerin her öğretmen adayını dinlemeye gelmesi ve süreci takip etmesi konusunda bir standarda geçilmesi yönünde olmuştur.

Öğretmen adayları okul idaresinin dönemin başında öğretmen adaylarının neler yapması gerektiği hakkında bilgilendirme yapmamlarını olumsuz olarak belirtmelerine karşın, sorunlara karşı çözümler bulmasını olumlu nitelendirmektedir. Öğretmen adaylarının bilgilendirilmeme durumu (dersin işlenişi, beklenen davranışlar gibi) diğer çalışmalarda da vurgulanan bir konudur (Bektaş & Ayvaz, 2012; Çelikkaya, 2011). Öğretmen adayları uygulama öğretmenlerinin ve okul idarecilerinin kendilerini meslektaş olarak görmesini, adaletli davranmasını istemektedirler. Ayrıca öğretmen adayları, dönemin başında staj okullarına resmi yazılar gitmediği için staja başlamakta sıkıntı yaşadıklarını belirtmişlerdir. Baran vd. (2015) de öğretmen adaylarının uygulama öğretmeni ve yöneticilerin kendilerini yeterince önemsemediğini düşündüklerini dile getirmiştir. Dolayısıyla bu durum ile ilgili olarak, staj okullarının dönem başlamadan önce belirlenerek gerekli yazışmaların yapılması gerek öğretmen adayları gerek staj okullarındaki idareciler için olumlu olacaktır. Öğretmen adayları kimi uygulama öğretmenlerinin onları meslektaş olarak görürken kimilerinin de onları meslektaş olarak görmediklerini belirtmişlerdir. Bu durum öğretmen adaylarının en çok değindikleri hususların başındadır. Bunun yanında öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması kapsamında ders anlatımlarına katılmak istedikleri ve ders kapsamında verilen görevler dışında başka görevler yapmak istemedikleri görülmüştür. Bu durum literatürle de paralellik göstermekte ve öğretmen adaylarının öğrenci ile daha çok iletişim halinde ve derste daha aktif olmayı istedikleri sonuçlarına rastlanmaktadır (Baran vd., 2015; Boz & Boz, 2006; Sağ, 2008; Tok & Yılmaz, 2011). Ayrıca öğretmen adayları gerek ders anlatımları gerekse mesleğe ilişkin davranışları ile ilgili olarak uygulama öğretmenin dönüt vermesini istemektedir. Yapılan araştırmalara göre uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarına ders planları ve materyalleri hazırlamasında rehberlik etmesi (Başar ve Doğan, 2015; Gökçe ve Demirhan, 2005) yapıcı, olumlu dönütler vermesi (Beck ve Kosnik, 2000; Erarslan, 2009; Maynard, 2000) ve öğretmen adaylarını değerlendirmesi (Zanting Verloop ve Vermunt, 2001) öğretmen adaylarının mesleki yeterlikleri kazanmalarında oldukça önemlidir. Paker'in (2008) çalışmasında öğretmen adaylarının çoğunun dersin planlanması ve dersin işlenmesi süreçlerinde uygulama öğretmenleri ve öğretim elemanı tarafından dönüt alamadıklarını belirtmişlerdir. Paker (2008) çalışmasında özellikle dersin planlanma aşamasında desteğe ihtiyaç duyan öğretmen adaylarının bu anlamda desteklenmemesini olumsuz bir durum olduğunu ifade etmiştir. Benzer şekilde Saka'nın (2019) çalışmasında da elde edilen sonuçlardan biri öğretmen adaylarının uygulama öğretmenlerinin deneyimlerinden faydalanmak istemeleridir. Dolayısıyla öğretmen adaylarının birçoğunun öğretmenlik uygulamasını mesleğe ilişkin tecrübe kazanmak için bir fırsat olarak gördükleri ve uygulama öğretmeninden bu anlamda destek istedikleri söylenebilir. Bu sonuca paralel olarak yapılan çalışmalarda da öğretmen adayının bu dersi kendisini geliştirmek için bir fırsat olarak gördüğü sonucuna rastlanmaktadır (Aslan & Sağlam, 2018; Özay Köse, 2014).

Öğretmen adayları akademisyenin kendilerine değer veren, anlayışlı, sorumluluk sahibi ve kendileriyle iletişim halinde olmasını olumlu olarak bulmaktadır. Bunun yanında dönüt verme ve ders anlatımında plan yapmalarına yardımcı olma olumlu bulmuş oldukları davranışlar arasındadır. Olumsuz görüşlerde öğretmen adaylarının akademisyen ile ilgili olarak en fazla belirtmiş oldukları konu ilgisizliktir. Bu çalışmada çıkan sonuçlara benzer şekilde öğretmen adayları öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında okullarda uygulama öğretmenleri ve okul

idarecileri tarafından meslektaş olarak görülme istemektedirler (Yücesoy Özkan vd., 2019). Öğretmen adayları özellikle öğretmenlik uygulaması dersinde anlatmış oldukları dersin akademisyen tarafından dinlenmesini ve dönem başında staj okulundaki yetkililerle görüşülmesini istemektedirler. Böylelikle öğretmen adaylarının staj okullarına gittiklerinde yazışmaların yapılmamış olması sebebiyle sıkıntı yaşamaları bu şekilde aşılabılır. Benzer şekilde Saka (2019) çalışmasında öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması kapsamında öğretim elemanlarıyla daha sık bir araya gelmelerini beklediklerini belirtmektedirler. Ayrıca öğretmen adayları öğretmenlik dersi kapsamında eğitim öğretim sürecinde aktif olmak ve yapmış oldukları faaliyetlere dönük dönüt almak istemektedirler. Nitekim Yücesoy Özkan vd.'nin (2019) öğretmen adaylarıyla yapmış olduğu çalışmada öğretmen adayları öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında derslere ilişkin öğretim yöntem ve tekniklerini kullanabilme fırsatı, sınıf yönetiminde etkin olabilme, dönüt alma gibi beklentilerinin olması öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin tecrübe kazanmak için bir fırsat olarak görmelerini doğrulamaktadır.

Uygulama öğretmenleri, okul idaresinden öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında memnun olduklarını, onların bu süreci iyi idare ettiklerini, değişen koşullara uyum sağlayabildiğini ve öğretmen adaylarını meslektaşları gibi gördüklerini belirtmişlerdir. Uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarıyla ilgili olumlu ve olumsuz görüşleri bulunmaktadır; olumlu olarak genellikle öğretmen adaylarının kendilerine karşı saygılı, öğretmenlik mesleğine ve okul ortamına istekli ve uyumlu, öğrenciye karşı olumlu bir tutum içinde ve kendilerine verilen görevleri yerine getiren bireyler olduklarını ifade etmişlerdir. Akpınar vd. 'nin (2012) çalışmasında da uygulama öğretmenlerinin öğretmen adayları ile ilgili olumlu görüşleri bu çalışma ile paralellik göstermektedir. Öğretmen adaylarının olumsuz yönleri ise derse hazırlıksız gelme ve devamsızlık durumları olarak belirtilmiştir. Ayrıca bazı öğretmen adaylarının KPSS sınavından dolayı motivasyonlarının düşük olduğu da eklenmiştir. Bu sonuca paralellik gösteren birçok çalışma mevcuttur. Öğretmen adaylarının yöntem teknik seçiminde eksik oldukları (Akpınar vd., 2012), KPSS dolayısı ile derse ilgisiz oldukları ve atanamayacak olmaları kaygısı (Baran vd., 2015; Işıkoğlu vd., 2007), sınıf yönetiminde; zamanı etkili kullanma, dikkat çekme gibi becerilerinde yetersiz oldukları (Baştürk, 2009) gibi benzer sonuçlara literatürde rastlanmaktadır. Uygulama öğretmenlerinin sorumlu akademisyenlerle ilgili olarak öğretmen adaylarıyla ilgilenme ve dersi dinlemeye gelmesini olumlu olarak değerlendirirken, bu durumu fakülte ve okul iş birliğinin sağlanması olarak görmektedirler. Buna karşın akademisyenlerin bu derse yönelik ilgisiz olmaları ve ilk hafta tanışmaya gelmemeleri olumsuz bir durum olarak nitelendirmiştir. Akpınar vd. 'nin (2012) tarafından yapılan araştırmada benzer şekilde uygulama öğretmenleri, öğretim elemanlarından bazılarının öğretmen adaylarını takip etmek üzere gereken ilgiyi göstermediklerini ve bazılarının da uygulama okullarına hiç gitmediklerini belirtmiştir.

Bu çalışmadan elde edilen veriler doğrultusunda öğretmenlik uygulaması dersinin daha sağlıklı bir şekilde yürütülebilmesi için; eğitim öğretim yılı başlamadan gerekli yazışmaların bitirilerek zaman kaybının önüne geçilmesi, okul idarecilerine süreci planlama hususunda eğitim verilmesi, uygulama öğretmenlerinin rehberlik etme konusunda yeterli olduğu düşünülen öğretmenler arasından gönüllülük esasına göre seçilmesi önerilmektedir. Öğretmenlik uygulaması dersi birçok paydaşın etkileşimde bulunduğu canlı bir mekanizmadır. Bu mekanizmanın işleyişinde sorun yaşanmaması için sürecin sürekli olarak kontrol altında tutulması önemlidir. Dolayısıyla ilgili mercilerin tüm Türkiye'deki paydaşların sorunlarını tespit etmesi ve bu sorunlara çözüm sunması, geleceğin öğretmenleri adına oldukça yararlı olacaktır. Ayrıca öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında yaşanan olumsuzlukların derinlemesine incelenmesi amacıyla görüşme tekniği ile birlikte gözlem tekniğinin de kullanıldığı çalışmaların yapılması önerilmektedir. Bununla birlikte nicel ve nitel araştırma desenlerinin birarada kullanıldığı araştırmalar yapılması da öneriler arasında yer almaktadır.

### **Kaynakça**

Akpınar, M., Çolak, K. & Yiğit, E. Ö. (2012). Öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yeterliklerine yönelik uygulama öğretmenlerinin görüşleri. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 36(36), 41-67.

- Aslan, M. & Sağlam, M. (2018). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 144-162. doi: 10.16986/HUJE.2017030313
- Aydın, S. Selçuk, A. & Yeşilyurt, M. (2007). Öğretmen adaylarının “okul deneyimi II” dersine ilişkin görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 75-90.
- Azar, A. (2003). Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerine ilişkin görüşlerinin yansımaları. *Milli Eğitim Dergisi*, 159.
- Baran, M., Yaşar, Ş. & Maskan, A. (2015). Fizik öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (26), 230-248. doi: 10.14582/DUZGEF.587
- Başar, M. & Doğan, Z. G. (2015). Göreve yeni başlayan öğretmenlerin yaşadığı sosyal-kültürel mesleki sorunlar. *Route Educational and Social Science Journal*, 2(4), 375-398.
- Beck, C. & Kosnik, C. (2000). Associate teachers in preservice education: Clarifying and enhancing their role. *Journal of Education for Teaching*, 26(3), 207-224. https://doi.org/10.1080/713676888
- Bektaş, M. & Ayvaz, A. (2012). Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinden beklentileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 209-232. doi: 10.17860/efd.27551
- Boz, N. & Boz, Y. (2006). Do prospective teachers get enough experience in school placements?. *Journal of Education for Teaching*, 32(4), 353-368. doi: 10.1080/02607470600981912
- Collier, S. T. (1999). Characteristics of reflective thought during the student teaching experience. *Journal of Teacher Education*, 50(3), 173-181. https://doi.org/10.1177/002248719905000303
- Çelikkaya, T. (2011). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinden beklentileri ve bu beklentilerin karşılanma düzeyleri. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 1(2).
- Çepni, O., Aydın, F. & Şahin, V. (2015). Coğrafya öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin görüşleri. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 4(1), 35-49.
- Çepni, S. (2014). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. (Genişletilmiş 7. Baskı). Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Eraslan, A. (2009). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının ‘öğretmenlik uygulaması’ üzerine görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 3(1), 207-221.
- Freese, A. R. (1999). The role of reflection on preservice teachers’ development in the context of professional development school. *Teaching and Teacher Education*, 15(8), 895-909. https://doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00029-3
- Goodman, J. (1986). Making early field experience meaningful: a critical approach. *Journal of Education for Teaching*, 12(2), 109-125.
- Gorgoretti, B. & Pilli, O. (2012). Pre-service teachers’ views on the effectiveness of teaching practice course. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 47, 812-817.
- Gökçe, E. & Demirhan, C. (2005). Öğretmen adaylarının ve ilköğretim okullarında görev yapan uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması etkinliklerine ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38(1), 43-71.
- Göksoy, S., Sağır, M. & Yenipınar, Ş. (2013). İlkokul ve ortaokul yöneticilerinin yönetsel etkililik düzeyi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 18-31.
- Güzel, H., Berber, N. C. & Oral, İ. (2010). Eğitim fakültesi uygulama okulları iş birliği programında görevli öğretmenlerin ve öğretim elemanlarının öğretmenlik uygulamasına yönelik görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(1), 19-36.

- Işıkoğlu, N., İvrendi, A. & Şahin A. (2007). Öğretmenlik uygulaması sürecine öğretmen adaylarının gözüyle derinlemesine bir bakış. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 26, 131-142.
- İra, N. (2004). Sistem olarak okul. C. Celep (Ed). *Meslek olarak öğretmenlik* içinde. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Katranacı, M. (2008). *Öğretmenlik uygulamasında uygulama okulu koordinatörleri ve uygulama öğretmenlerinin görev ve sorumluluklarını yerine getirme düzeyleri* (Kırıkkale ili örneği). (Tez No. 219845) [Yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi-Kırıkkale]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Kiraz, E. (2002). Öğretmen adaylarının hizmet öncesi mesleki gelişiminde uygulama öğretmenlerinin işlevi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1(2), 183-196.
- Maynard, T. (2000). Learning to teach or teaching to manage mentors? Experience of school-based teacher training. *Mentoring and Tutoring*, 8(1), 17-30. <https://doi.org/10.1080/713685510>
- McDuffie, A. R. (2004). Mathematics teaching as a deliberate practice: An investigation of elementary pre-service teachers' reflective thinking during student teaching. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 7(1), 33-61. doi: 10.1023/B:JMTE.0000009970.12529.f4
- Merç, A. (2004). *Hizmet öncesi İngilizce öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması sürecindeki yansıtımları: Ne iyiydi? Ne kötüydü? Ne değişti?* (Tez No. 143829) [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi-Eskişehir]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018). Uygulama Öğrencilerinin Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Öğretim Kurumlarında Yapacakları Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Yönerge. 14.06.2018 tarih ve 31666252-399-E. 11700767 sayılı makam oluru. 20 Temmuz 2018 tarihinde <http://oygm.meb.gov.tr/www/uygulama-ogrencilerinin-mill-egitim-bakanligina-bagli-egitim-ogretim-kurumlarinda-yapacaklari-ogretmenlik-uygulamasina-iliskinyonergericerik/668> adresinden edinilen bilgi.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2. Ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- 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(22), 1-17.
- Özdemir, M., Tulumcu, F. M. & İdi Tulumcu, F. (2019). Türkçe ve Türk dili ve edebiyatı öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik algıları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(2), 285-302.
- Paker, T. (2008). Öğretmenlik uygulamasında öğretmen adaylarının uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanının yönlendirmesiyle ilgili karşılaştıkları sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(23), 132.
- Plourde, L. A. (2002). The influence of student teaching on preservice elementary teachers' science self-efficacy and outcome expectancy beliefs. *Journal of Instructional Psychology*, 29(4), 245-253.
- Poulou, M. (2007). Student – Teachers' Concerns about teaching Practice. *European Journal of Teacher Education*, 30(1), 91-110. <https://doi.org/10.1080/02619760600944993>
- Sağ, R. (2008). The expectations of student teachers about cooperating teachers, supervisors and practice schools. *Eurasian Journal of Educational Research*, 32(32), 117-132.
- Saka, M. (2019). Fen bilgisi öğretmenlerinin okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerine yönelik değerlendirmeleri. *İlköğretim Online*, 18(1), 127-148. doi: 10.17051/ilkonline.2019.527173
- Şahin, E. (2003). Okul öncesi eğitimi öğretmenliği programında öğrenim göre öğretmen adayları ile uygulama okullarındaki öğretmenlerin mesleki uygulamalara ilişkin bakış açıları. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(13), 98-110.

- Tabacnick, B. R. & Zeichner, K. M. (1984). The impact of the student teaching experience on the development of teacher perspectives. *Journal of Teacher Education*, 35(6), 28-36.
- Tok, H. & Yılmaz, M. (2011). Student teachers' perceptions about mentor teachers: a case study in Turkey. *Ozean Journal of Social Sciences*, 4(2), 101-108.
- Topkaya, Y., Tokcan, H. & Kara, C. (2012). Öğretmenlik uygulaması dersi hakkında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının görüşleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5(7), 663-678.
- Uygun, S., Ergen, G. & Öztürk, İ. H. (2011). Türkiye, Almanya ve Fransa'da öğretmen eğitimi programlarında uygulama eğitiminin karşılaştırılması. *İlköğretim Online*, 10(2), 389-405.
- Ünver, G. (2003). Öğretmenlik uygulamasında iş birliği: Bir durum çalışması. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 87-100.
- Yeşilyurt, E. & Semerci, Ç. (2011). Uygulama öğretmenlerini öğretmenlik uygulaması sürecinde karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Akademik Bakış Dergisi*, 27(1), 1-23.
- YÖK-Dünya Bankası-milli eğitimi geliştirme projesi (1998). *Fakülte-okul işbirliği*. <http://www.yok.gov.tr/documents> adresinden edinilmiştir.
- Yücesoy Özkan, Ş., Öncül, N., Çolak, A., Acar, Ç., Aksoy, F., Bozkuş-Genç, G. & Çelik, S. (2019). Zihin engelliler öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine ve uygulama okullarına ilişkin beklentilerinin belirlenmesi. *İlköğretim Online*, 18(2), 808-836. doi: 10.17051/ilkonline.2019.562062
- Zanting, A., Verloop, N. & Vermunt, J. D. (2001). Student teachers' beliefs about mentoring and learning to teach during teaching practice. *British Journal of Educational Psychology*, 71(1), 57-80. <https://doi.org/10.1348/000709901158398>

### Extended Abstract

#### Introduction

Lessons such as teaching application and school experience which provide an opportunity for teacher candidates to implement their theoretical knowledge are included in teacher training programs. In 2018, the Ministry of Education [MoE] has issued a guideline with the purpose of effectively carrying out the teaching application. Accordingly, it should be made possible for students included in the application to actively participate in the teaching application, plan and carry out the activities in a progressive manner, have the performances of the students evaluated separately by the application teacher and instructor and the Provincial Directorate for National Education should carry out the infrastructure work related to the teaching application lesson (MoE, 2018). When the place of application training in training teachers and the importance of teaching application in education are taken into consideration, it is important that the views of all stakeholders are asked and evaluated together. In this respect, the purpose of this study is to identify positive and negative views and solution suggestions of the school administration, guidance counsellors, instructors in charge and teacher candidates who are receiving education in the related schools within the scope of the teaching application lesson.

#### Method

In this study, the views of school-faculty-teacher candidate dimensions on the functioning of the teaching application were presented through a case study during a qualitative research process. 35 teacher candidates, 5 school principals/vice principals, 13 guidance counsellors and 7 instructors in charge were interviewed in the study and data were collected. The teacher candidates who were the participants of the study consisted of a total of 35 individuals, 26 of whom were Classroom Teacher candidates and 9 of whom were Science Teacher candidates receiving education in the Central Anatolian Region in the 2017-2018 academic year. The other participants of the study were 5 school principals appointed by MoE in the Central Anatolian Region and 7 instructors in charge working in a university in the Central Anatolian Region. In the selection of the participants, the characteristics of being the best representatives of the case to be

studied in depth and being easily reachable were taken as the basis. In this study, three different semi-structured interview forms were designed with the purpose of identifying the views of the stakeholders on the teaching application. The interview form was arranged in a manner to identify the positive and negative views of the participants on the other three dimensions other than their own dimension and determine the problems which appear in the process of the teaching application and suggestions for solutions. In the analysis of data related to the functioning of the teaching application which were obtained through the semi-structured interviews, content analysis was used and frequencies were determined by creating codes and categories.

### Results

Being in touch with the school administration, planning the process, evaluation of the school administrators as well and including this lesson in schools which do not have a negative approach to the teaching application are among the expectations of academicians. When the views of the academicians in charge on the guidance counsellors were analyzed, it was seen that guidance counsellors giving a chance and the required feedback ( $f=1$ ) to teacher candidates to benefit from their occupational experiences is regarded as a positive aspect. However, giving the whole responsibility to the teacher candidates in the lessons ( $f=4$ ) and treating them as assistant rather than colleagues ( $f=4$ ) are regarded as negative aspects. In this respect, the teachers are expected to guide the teacher candidates and the teacher candidates are expected to take responsibility and they should be selected among individuals who are eager. On the other hand, the teacher candidates want school administrators to see them as colleagues like the guidance counsellors, treat them justly and not use the teaching application in an erroneous manner. When the views on the code related to the need for official correspondence to be completed prior to the semesters, it was seen that the teacher candidates expressed that they experience difficulty since official correspondence is not received by their internship school in the beginning of the semesters. Therefore, it would be positive for both the teacher candidates and the administrators in the internship schools to determine internship schools and complete official correspondence prior to the beginning of the semesters. The teacher candidates in particular wish academicians to listen to their lectures in the teaching application lesson and contact the officials in the internship schools in the beginning of the semesters. As a matter of fact, the difficulty the teacher candidates experience in their internship schools due to a lack of official correspondence can be solved in this manner. 7 of the guidance counsellors stated that they are happy that the academician in charge "comes to listen to the lesson," whereas 6 of them stated that the academician in charge "showing interest in the teacher candidate" is a positive behavior. In addition, the guidance counsellors see establishing faculty and school "cooperation" within the scope of the teaching application lesson as a positive development ( $f=6$ ). However, three of the teachers stated that the academicians in charge are "disinterested" in this lesson and two of them stated that "academicians in charge not coming to the lesson in the first week to meet them" is a negative situation. One guidance counsellor stated that it is wrong to limit the duration of listening to the lesson with one lesson hour.

### Conclusion


The teacher candidates regard academicians who value them, who are understanding, responsible and in communication with them as positive. In addition, giving feedback and helping them with lesson plans are among the behaviors which they found positive. As for the negative behaviors, the teacher candidates most frequently stated disinterest as a negative behavior about the academicians. Similar to the results of this study, teacher candidates wish to be regarded as colleagues by the application teacher and school administrators in schools within the scope of the teaching application lesson (Yücesoy Özkan et al., 2019).


The guidance counsellors in general stated that the teacher candidates are respectful towards them, eager and compatible towards the teaching profession and the school environment, have a positive attitude towards the students and are individuals who carry out the tasks given to them. In Akpınar et al.'s study (2012), the positive views of the application teachers on the teacher

candidates are in parallel with the results of this study. In addition, it was added that some of the teacher candidates have low motivation due to the Public Personnel Selection Examination. There are many studies which are parallel with this result. There are results in the literature which state that the teacher candidates are insufficient in method and technique selection (Akpınar et al., 2012), are disinterested in the lesson and worry that they will not be appointed as teachers due to the PPSE (Işıkoğlu et al., 2007; Baran et al., 2015) and that they do not have the necessary skills such as effective time management and attracting attention (Baştürk, 2009).

## Feelings and Problems of being a Turkish ELT Graduate Student: A Qualitative Study on Graduate Student Perceptions

Gülin Zeybek<sup>1</sup>, Manolya Tunçer<sup>2</sup>

<sup>1</sup>  Isparta University of Applied Sciences, Turkey, [zeybekgulin@gmail.com](mailto:zeybekgulin@gmail.com)

<sup>2</sup>  Afyon Kocatepe University, Turkey, [manolyatuncer@gmail.com](mailto:manolyatuncer@gmail.com)

To cite this article:

Zeybek, G. & Tunçer, M. (2020). Feelings and problems of being a Turkish ELT graduate student: a qualitative study on graduate student perceptions. *Eurasian Journal of Teacher Education*, 1(2), 148-171

Received: 06.14.2020

Accepted: 08.12.2020

### *Abstract*

---

The present study investigated graduate students' feelings and problems in the Turkish English Language Teaching setting. The purposeful sampling method was chosen in order to have a deeper understanding of their perceptions related to being a graduate student. Attending Master's and Doctorate Programs in English Language Teaching at different state universities, four MA and four Ph.D. students took part in the study. The data were gathered through semi-structured interviews. A Phenomenological Qualitative Approach was adopted for the study, and the Inductive Analysis Method was employed for the data analysis. The outcomes of the study yielded that Graduate Students experienced both negative and positive feelings such as "professional satisfaction", "self-confidence", "excitement", "indecisiveness", "pressure", "lack of satisfaction", and "confusion" during the different periods of their studies. Moreover, "commuting", "limited time", and "lack of knowledge on research methods" were stated among problems they encountered throughout their graduate education process. In order to better understand the professional development processes of English Language Teaching graduate students and to improve the quality of graduate education, it is crucial to discover students' feelings and problems through their lenses by analysing the possible causes indicated by them. Furthermore, this will shed light on detecting and overcoming the problems other graduate students may encounter in another English Language Teaching context.

---

*Keywords:* Graduate education (GE), Graduate students (GS), English language teaching (ELT), Feelings, Problems, Suggestions.

---

Article Type:

Original article

Ethics Declaration:

All procedures performed in this study involving human participants were conducted in accordance with the ethical standards of Anadolu University. Informed consent was obtained from all individual participants included in the study. The authors confirm that there are no known conflicts of interest associated with this publication and there has been no significant financial support for this work that could have influenced its outcome.





# Türkiye’de İngilizce Öğretmenliği Lisansüstü Öğrencisi Olmanın Duygu ve Sorunları: Lisansüstü Öğrencilerinin Algıları Üzerine Nitel Bir Çalışma

## Öz

Bu çalışmada, Türkiye’de İngilizce Öğretmenliği alanındaki lisansüstü öğrencilerinin duyguları ve bu öğrencilerin yaşadıkları problemler incelenmiştir. Lisansüstü öğrenci olma hakkındaki görüşlerini daha detaylı anlayabilmek için amaçlı örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Araştırmaya, Türkiye’deki farklı devlet üniversitelerinin İngilizce Öğretmenliği lisansüstü programlarından dört yüksek lisans ve dört doktora öğrencisi katılmıştır. Araştırma verileri yarı-yapılandırılmış görüşme yöntemi ile toplanmıştır. Araştırmada Fenomenolojik yöntem kullanılmıştır. Veri analizleri Tümevarımsal Analiz Yöntemi ile yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, lisansüstü öğrencilerin “mesleki tatmin”, “özgüven”, “heyecan”, “kararsızlık”, “baskı altında olma”, “tatmin olmama” ve “zihin karışıklığı” duygularını lisansüstü çalışmalarının farklı dönemlerinde yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Yine bu sürecin çeşitli basamaklarında öğrencilerin karşılaştıkları problemlerin “bir şehirden diğerine gidip gelme”, “kısıtlı zaman” ve “araştırma yöntemleri ile ilgili bilgi eksikliği” olduğu belirtilmiştir. İngilizce Öğretmenliği lisansüstü öğrencilerinin mesleki gelişim süreçlerini daha iyi anlamak ve lisansüstü eğitimin kalitesini artırmak için, belirttikleri olası nedenleri analiz ederek öğrencilerin duygularını ve problemlerini kendi bakış açılarından incelemek önemlidir. Aynı zamanda bu, farklı bir İngilizce Öğretmenliği programındaki lisansüstü öğrencilerinin de problemlerinin saptanması ve çözümüne de ışık tutacaktır.

*Anahtar Kelimeler:* Lisansüstü Eğitim, Lisansüstü Öğrenciler, İngiliz Dili Eğitimi, Duygular, Sorunlar, Öneriler.

## Introduction

As a significant step for raising scientists, academicians, and senior executives (Sevinç, 2001), graduate education (GE, henceforth) bears an essential responsibility for researching the various issues of a country and training a high-quality workforce that it needs (Karakütük, 2002). The quality of this process is quite crucial in order to pursue an effective and productive academic career (Özmentaş & Özmentaş, 2005). Studies on GE indicate that the needs, expectations, and views shape graduate students’ (GSs, henceforth) success as it has various positive and negative effects such as motivation (e.g., Saracaloğlu, 2008), self-efficacy (e.g., Gökçek et al., 2014), anxiety (e.g., Onwuegbuzie & Wilson, 2003), and isolation (e.g., Ercisen & Bolliger, 2011).

Studies on GE have primarily focused on various problems of GSs throughout this process (Arabacı & Akıllı, 2013; Çoruk, et al., 2016; Gömleksiz & Yıldırım, 2013; Sayan & Aksu, 2005) and tried to offer solutions for these problems (Karaman & Bakırcı, 2010). Furthermore, the attitudes of GSs (Erkılıç, 2009; Ünal & İltar, 2010) and the effectiveness of GE curriculums (Kırmızı, 2011; Küçükoglu, 2015) have also been under research for some time. However, a scarcity of research on feelings of GSs emerged during the process of their graduate studies stands out among the literature on GE. Furthermore, in the Turkish context, the number of English Language Teaching (ELT henceforth) Departments offering BA degrees is increasing and as a result the need for highly-trained professionals in the field is emerging as well. Thus, an in-depth investigation of the affective issues, problems, perceptions, and feelings of graduate ELT students need to be conducted in order to point out the existing circumstances to enhance the quality of GE. It is significant to carry out a comprehensive study in order to reveal the problematic issues and feelings at each stage (pre-, while and end) of GE that need to be acknowledged, solved and improved for ELT GSs. By doing this, it will also give a thorough framework of GSs’ feelings for the other GSs studying in ELT programs as well as the academicians. Another significance will be the contribution of the current study to the literature on GE students’ professional development processes. Therefore, by understanding the feelings, problems, and how these students handle these problems, it will be easier to understand and modify the problematic issues for other students in the program. In this respect, the following research questions are posed:

1. What are the feelings of GSs studying at ELT Departments in Turkey?
2. What are the problems encountered by ELT GSs?
3. How do they deal with these problems?

### **Motives to Become a Graduate Student**

Graduate studies have many barriers that students have to deal with in order to be able to complete their studies successfully (Merç, 2016). The psychological issues are of vital importance that should be considered carefully in this period. There are various reasons leading individuals to become a graduate student. One of these reasons is their socioeconomic background. Ethington and Smart (1986) expressed the role of socioeconomic background for entering a graduate institution. Supporting this result, Song et al. (2008) emphasized the family background and concluded that the likelihood of participants' pursuing an advanced degree increases depending on their parents' higher level of education. As one another element, the candidates having rural backgrounds reported pursuing an advanced degree at lower levels as compared to the others (Song et al., 2008). Furthermore, undergraduate experiences were also detected as an important element in attending a graduate school (Ethington & Smart, 1986).

Studies conducted in Turkey have mostly revealed that GSs want to pursue an academic career in order to be more proficient in their field of study (Gömleksiz & Yıldırım, 2013; Incikabi et al., 2013; Ören et al., 2012; Savaş & Topak, 2005) and they believe that they will become a successful scientist (Aslan, 2010; Incikabi et al., 2013). Furthermore, Savaş and Topak (2005) state that benefiting from student rights and gaining an advantage over others when being employed are other factors directing them to graduate studies. Other motives have been found as developing oneself in conducting research, having scientific knowledge and efficacy, being a well-equipped individual, working at a university, being an academician, contributing to the field, learning how to research scientifically, making a difference in professional life, being up to date to the innovations in the field, familiarizing with the university culture, contributing to the community, and being productive and prestigious (Gömleksiz & Yıldırım, 2013).

### **Feelings of GSs**

#### ***Anxiety***

Anxiety can be defined as not being able to deal with a threat to emotional, mental, spiritual, and physical health, where this threat can be perceived as real or imaginary (Seaward, 2002). Research has shown that there has been a 16% increase in GS anxiety levels since the 1950s (Twenge, 2000). As a result of increased anxiety among GSs, low self-esteem levels, unhealthy behaviours like consuming junk food, abandoning exercising have been observed (Hudd et al., 2000). The causes of these behaviours have been found to be as experiencing role conflict in their academic and personal lives, having time management problems, and dealing with financial pressure (Hudd et al., 2000). If these GSs cannot find any solutions for the problems stated above, then they experience physical and mental exhaustion, guilt for their choices and priorities, depression, and burnout (Offstein, et al., 2004).

The most frequently experienced anxiety type among GSs is statistics anxiety (Onwuegbuzie & Wilson, 2003). Due to the negative effect of their anxiety, GSs have been found to postpone taking such courses until the end of their graduate program (Onwuegbuzie, 2004). Furthermore, the performances of GSs have been found to be affected negatively because of their statistics anxiety (Onwuegbuzie, et al., 2000). Attitude studies also found out that these students show a negative attitude towards statistics (Mills, 2004).

In the Turkish context, GSs have defined their research anxiety as not conducting research until it is necessary, feeling uneasy during research, having low self-esteem in determining the research topic, and feeling tediousness when being obliged to do research (Bökeoğlu & Yılmaz,

2005, Merç, 2016). According to the outcomes of Köksal and Razi (2011), the most demanding and challenging side of conducting research is to write a discussion part. Furthermore, negative correlations have also been found out between Turkish GSs' anxiety levels and research self-efficacy levels (Tekin, 2007), and between research anxiety and critical thinking abilities (Bökeoğlu & Yılmaz, 2005).

### ***Academic Motivation***

Academic motivation has the necessary energy to produce academic work (Bozanoğlu, 2004). Pursuing GE depends on both internal and external motivating factors. Internal factors, having two branches –social and science related-, are related to individuals' wishes or circumstances. Social-related issues include providing social development, improvement in the profession, being aware of the current topics, individual satisfaction, having a social position, and making life more entertaining and enjoyable. Science-related factors can be listed as academic development, wishing to become an academician, and working for the improvement of science. Connected to the outside elements, external factors consist of the impact of family, colleagues, peers, and academic environment (Incikabi et al., 2013).

Isolation may stem from different reasons such as being older or younger than other GSs, having a full-time job, residing far away from the graduate school, and having young children (Ericson & Bolliger, 2011; Thomas et al., 2007). Students in their undergraduate schools can engage with various activities offered by their universities to minimize their feeling of isolation. However, GSs seem to be uninterested in those activities, which may cause the feeling of repeating the same things, and result in isolation (Kohun & Ali, 2005). The feeling of isolation may even lead to attrition among doctoral students (Hawlery, 2003; Lewis et al., 2004).

The reasons for feeling isolated can show differences in the years that GSs go through. As Ali and Kohun (2006) stated, the first years of graduate studies may confuse GSs about the program and the requirements, which may lead to a feeling of left behind. Graduate programs leave their students alone in dealing with such feelings, and students who are unprepared for that psychological isolation may result in dropping out of graduate school (Ali & Kohun, 2006). During their second year, especially doctoral students are challenged by several factors, such as taking a comprehensive qualifier exam and finding a research topic for their dissertations. Since these students take this exam alone and have unique dissertation topics, the process may make them feel isolated from their peers, which may also lead to the feelings of left behind and overwhelmed (Ali & Kohun, 2006). Furthermore, time constraints during the dissertation writing process may isolate GSs from their social lives and puts the student under pressure (Hockey, 1994). Also, this type of individual work prevents students from getting help from their peers who are working on similar topics because of a lack of communication and leads to isolation as well (Hawlery, 2003).

### ***Academic Self-Efficacy***

Academic self-efficacy can be described as individuals' perceptions related to their own competencies required to attain their academic aims (Bandura, 1997) and one's opinions that s/he can accomplish a specific academic task (Schunk, 1991). According to Gökçek et al. (2013), students' perceptions play a crucial role in their graduate studies. The rise in students' perceptions related to their academic studies leads them to achieve in a more natural way (Gökçek et al., 2013). Academic self-efficacy is detected to have a direct connection with performance and expectations in academic settings and also indirect one with stress, satisfaction, and dedication to carry out the studies (Chemers et al., 2001).

Affiliation, critical thinking skills, involvement, professional skills, knowledge, and absences have been found to play an effective role in self-efficacy levels of GSs (Byer, 2002). Furthermore, some studies have found out a relationship between self-efficacy and anxiety in an academic environment. Solberg and Viliarreal (1997) conducted a study in a Latino college setting, and the

outcomes of the study indicated a significant negative relationship was found between students' academic self-efficacy and anxiety. Similarly, research conducted in US and Turkish contexts found out a negative correlation between self-efficacy and anxiety (Merç, 2016; Torres & Solberg, 2001)

### **Problems of GSs**

MA and PhD students can encounter problems at different levels of graduate studies (course phase and dissertation phase) and many researchers focused these problems in the literature as problems related to their advisors (Arabacı & Akıllı, 2013; Çoruk et al., 2016; Gömleksiz & Yıldırım, 2013), work and managerial sources (Arabacı & Akıllı, 2013; Çoruk et al., 2016; Gömleksiz & Yıldırım, 2013; Sayan & Aksu, 2005;), family and finance (Arabacı & Akıllı, 2013; Gömleksiz & Yıldırım, 2013), courses, program, and research (Arabacı & Akıllı, 2013; Aslan, 2010; Çoruk et al., 2016; Gömleksiz & Yıldırım, 2013), and professors (Arabacı & Akıllı, 2013; Gömleksiz & Yıldırım, 2013; Sayan & Aksu, 2005).

According to Arabacı and Akıllı (2013), GSs may indicate that they have problems with their advisors due to miscommunication, insufficient guidance and help, conflict in ideas, having different research interests from the advisor, and advisor's rejection to the dissertation topic. In another study, Çoruk et al. (2016) listed some problems occurred related to advisors which were enrolment problems to a course on account of not announcing the scores on time, lack of guidance related to course choices, communication problems such as failing to reach to advisors, and problems depending on lack of communication between students and lecturer. Additionally, Gömleksiz and Yıldırım (2013) found out some other problems emerging from miscommunication, time constraints, and insufficient help of the advisors.

One of the problems that GSs mostly encounter is to take permission for their courses from their work (Arabacı & Akıllı, 2013; Gömleksiz & Yıldırım, 2013). Similarly, Çoruk et al. (2016) have also pointed out inappropriate course days and hours, difficulties in attending to those courses, and limited time for completing the course period as problems for the working students in the same category. Some of the GSs complain of their heavy workload, and they express that they cannot study properly for their graduate lessons due to these reasons (Arabacı & Akıllı, 2013). Sayan and Aksu (2005) focused on another group of GSs who were not academic staff and reported their problems related to their requirements of the workplaces as taking permission from their working institutions, having courses and other duties in their working places, and determining the place of appointment. Moreover, the outcomes of this study revealed that some of their administrators and colleagues' attitudes and behaviours towards their academic studies were negative (Sayan & Aksu, 2005).

Çoruk et al. (2016) emphasized the issue of planning the course schedule and arranging many courses on the same day for the sake of preventing the attendance problem. Therefore, students struggle with a busy course day that may lead to exhaustion. GSs may also have difficulties in carrying out research (Arabacı & Akıllı, 2013), understanding methods and techniques (Arabacı & Akıllı, 2013; Aslan, 2010), using statistics (Aslan, 2010), dealing with quantitative and qualitative data analysis (Aslan, 2010), getting prepared for the exams (Arabacı & Akıllı, 2013), evaluating the process (Aslan, 2010; Gömleksiz & Yıldırım, 2013), reviewing the literature (Gömleksiz & Yıldırım, 2013), considering research ethics, preparing a project, finding a topic for their thesis (Aslan, 2010), and combining theory and practice, utilizing various procedures and techniques for research (Gömleksiz & Yıldırım, 2013; Sezgin et al. 2011).

The lecturer related problems can be listed as having different expectations from the course lecturers, reflection of their personal problems to the students, and misdirection for the requirements of the courses (Arabacı & Akıllı, 2013). In the study of Sayan and Aksu (2005), it was reported that lecturers had negative attitudes towards the GSs who were not academic staff.

In the previous studies, a broad picture has been drawn related to GSs as a whole. In the studies discussed so far, GSs' perceptions have been investigated, especially in department-based. The purposes of these studies have been to reveal students' feelings, problems, and ways of handling these problems within the scope of specific departments. Although the studies have mainly focused on specific areas (Çimen, 2015; Dogan & Abd-El-Khalick, 2008; Özcan, 2014), to the knowledge of the researchers of the present study, a scarcity of research has been found focusing on GSs' in ELT Department. The perceptions and ideas of the GSs should be investigated in order to shed light on the issues and guide for the other members dedicating themselves in this way. The manuscripts should be prepared in the form of "Introduction", "Method", "Findings (Findings and Discussion)" and "Conclusion (Conclusion and Discussion)". In the introduction part of the manuscripts, information should be given about the purpose and importance of the study, a theoretical framework should be established and a literature review should be made. Research problems for qualitative research, research questions or hypotheses for quantitative research must be given.

### **Method**

The current study was designed as qualitative research. The qualitative study aims to be able to comprehend the central phenomenon in detail (Creswell, 2012). In this study, the purpose was to have a comprehensive understanding of the feelings and problems of ELT GSs. Furthermore, this study adopts a Phenomenological Approach used for the individual or a group of people to investigate, define, explain, and interpret the rich details in the meaning, structure, and essence of the experiences about a case (Grbich, 2013; Patton, 2002). Thus, the researchers of this study aimed to define, explain, and interpret the feelings and problems of ELT GSs studying in GE programs of different state universities in Turkey.

### **Participants and Research Site**

Participants were chosen among students pursuing their graduate studies in ELT at different state universities in central and south Anatolia in Turkey. In determining participants, purposeful sampling method, a term for qualitative sampling, was used. Purposeful sampling aims to specifically select sites or individuals in order to have a deeper understanding of the central phenomenon (Creswell, 2012). Due to its nature of presenting the complexity of the world by demonstrating various perspectives of human beings, it is crucial to construct that complexity in the selection of participants. For this reason, using maximal variation sampling, the participants were chosen among GSs who were at different phases of their graduate programs. The maximal variation sampling strategy is generally used for cases and individuals having specific distinctive characteristics to be studied comprehensively (Creswell, 2012). Participants' age, gender, profession, and the phase they are at in their graduate studies are presented in Table 1.

**Table 1.**  
*Participants' gender, age, profession, and phase*

	Gender	Age	Profession	Phase
P1	female	23	Research Assistant	At the beginning of the MA course phase
P2	female	25	English Teacher & Principal at a state secondary school	In the phase of taking Master's courses
P3	female	26	Research Assistant	In the phase of writing Master's thesis
P4	female	27	English Language Instructor	Just finished writing Master's thesis/going to defend her thesis
P5	female	27	Research Assistant	In the phase of taking Ph.D. courses
P6	female	38	English Language Instructor	At the end of Ph.D. courses
P7	female	26	Research Assistant	In the phase of preparing for the comprehensive qualifier exam
P8	female	32	Research Assistant	In the phase of writing a Ph.D. dissertation

In total, eight GSs studying at MA and Ph.D. programs in English language teaching were included in this study. In order to provide maximal variation, one student was chosen from each phase of the graduate program. Among all these participants, P2, P4, and P6 were commuters and were coming from outside the city to complete their degrees. P4 and P6 spent approximately four hours, and P2 spent nearly 16 hours each week on the road.

The research assistants were supposed to fulfil some departmental duties apart from dealing with their own studies. These duties assisted some BA degree courses, invigilating midterm, and final exams, having some administrative duties (e.g., being the Erasmus exchange program coordinator). P2, as a principal in a state secondary school, had a relatively less loaded course program. However, she had managerial duties and responsibilities. P4 worked as an English instructor at a private university. She taught English approximately five hours each week at the School of Foreign Languages, offering preparatory courses.

Additionally, she worked at the testing office of the same department, which took most of her time and effort. P6 was an English instructor, and she worked in a state university at the School of Foreign Languages. Her weekly schedule includes approximately 15 hours, and she had the duty of an in-service teacher training coordinator. All participants were single except for P6. While P4 stayed with her family, the others led a single life. P6 was married, and she had an eight-year-old boy. During her weekly travels for Ph.D. courses, she stayed at the house of her mother living in the same city with the university, from which P6 took her Ph.D. courses.

A wide range of courses is offered to these students from their graduate programs, including methodology, research, and linguistics. The students are required to attend all the lessons and fulfill the other requirements in order to pass these courses. Among those requirements, the students are supposed to make presentations, write research articles, read the weekly assigned articles and chapters, take a midterm, final exams, and so on. In order to graduate from ELT MA and Ph.D. programs, students have to take all the necessary credits and courses in addition to writing a thesis.

#### **Data Collection Tool and Procedure**

In order to collect data, semi-structured interview questions were prepared by the researchers. Semi-structured interviews include a set of pre-prepared questions in an open-ended format to elicit elaborated answers to the issues raised (Dörnyei, 2007). As Dörnyei further states, this type of interview aims to guide and direct the interviewee, but leave some space for elaboration on some interesting issues. In this way, the researcher gains an in-depth overview of the interviewee's story. Therefore, eight questions were constructed, and checked by two experts on qualitative research in order to enhance the trustworthiness of the data collection tool. Furthermore, the interview questions were also piloted with two GSs from both MA and Ph.D. ELT

programs. Necessary changes were made in wording in order to enhance the comprehensibility of the questions.

At the beginning of the interview, the researchers asked the first two questions, “How long have you been a graduate student” and “what is your daily life like a graduate student” to create an initial rapport with their interviewees. Later on, four questions aiming to understand the feelings of the participants were posed: “why did you decide to have an academic career”, “has being a graduate student been what you expected and what did you expect before entering the program”, “how do you feel as a graduate student”, and “what kind of experiences make you feel like that”. Lastly, two questions were directed to elicit the problems that GSs may encounter or had already encountered and possible solutions they would offer: “what potential problems might GSs experience during this process” and “have you experienced any of these problems and how did you deal with it”. As a final closing question, researchers asked the participants the following question: “is there anything else you would like to add?”.

One-on-one interviews took place for each participant. This type of data collection process requires the researcher to ask previously planned questions to each participant at a time (Creswell, 2012). Before the interviews, the consent of the participants was taken, and they were informed that their responses and identities would be kept confidential. The questions were directed to the participants in a quiet environment whenever the interviewees were available. The researchers recorded the answers. All the interviews were conducted in interviewees’ native language (Turkish) in order to eliminate any language barriers and help participants reveal their thoughts freely. The quotations taken from the scripts were translated into English by the researcher and checked by another expert from the field.

### **Data Analysis**

Data gathered from interviews were analysed qualitatively. In the analysis of qualitative data, the Inductive Analysis Method was adopted. Inductive analysis is generally defined as revealing patterns, themes, and categories in a data set. In other words, inductive analysis is expressed as the analysis from the data (Patton, 2002). If there is a structure sought in accordance to answer the research questions of the data, deductive analysis is preferred (Yurdakul, 2016). Hence, the researchers of this study aimed to seek feelings and problems of ELT GSs in line with the categories of the previous research on GE.

The researchers transcribed the recorded answers of the interviewees. The transcriptions were analysed by two researchers in the field separately by coding the data under the categories of feelings and problems. Later on, the codes determined by these researchers were analysed together by discussing each and every utterance of each participant leading to that code in order to ensure the trustworthiness of the findings. As the next step, the codes were grouped under sub-themes, and a total of 23 sub-themes were determined under two main themes: feelings and problems of ELT GSs. In the method section, it should be explained in detail how the work was done and ethical rules were followed. In this section, it is suggested to include research model, participants, data collection tools, data analysis, validity and reliability subtitles. Qualitative research should also include the role of researcher.

### **Findings and Discussion**

The data collected through interviews with eight participants have been grouped under two main themes: feelings and problems. Each theme is presented under a sub-title. Even though each case represents one stage, the participants did talk about their previous stages and their feelings. Therefore, the themes and sub-themes were exemplified and explained by taking more than one participant into account.



### Feelings of ELT GSs

As a result of the data analysis, a total of 17 sub-themes have emerged at four different stages of graduate studies of the participants and grouped under the first main theme: 'feelings'. The distribution of the sub-themes, according to the first main theme, is presented in Table 2.

**Table 2.**

*The distribution of sub-themes according to the main theme 1: feelings*

Sub-themes according to the main theme 1: feelings
<i>At the beginning of the GE, students feel...</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• anxious</li> <li>• confused</li> <li>• disappointed</li> <li>• dissatisfied</li> </ul>
<i>During the courses, students feel...</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• satisfied</li> <li>• motivated</li> <li>• self-confident</li> <li>• under pressure</li> </ul>
<i>While writing their theses, students feel...</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• excited</li> <li>• indecisive</li> <li>• demotivated</li> <li>• isolated</li> <li>• under pressure</li> </ul>
<i>After writing their theses, students feel...</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• unconfident</li> <li>• anxious</li> <li>• dissatisfied</li> <li>• relieved</li> </ul>

At the beginning of the GE, the participants mostly felt anxious, confused, disappointed, and dissatisfied. P1 and P3 mostly articulated these negative feelings. According to P3, she felt anxious about her perceived low self-efficacy at the beginning of the courses. She stated her feeling as:

"I mean, I always had this question in my mind whether I can do it or not. As anxiety, I was seriously anxious about whether I can do it. However, later on, as I moved into the courses, and yes, as I worked on something, I thought I could do this...I was always suspicious about whether I can achieve it. But, after the courses, I gained confidence in myself." (P3)

It has been known that increased anxiety among GSs is related to low self-esteem levels (Hudd et al., 2000). P3 indicated that her anxiety was a result of her not believing in her success in the courses. According to Gökçek et al. (2014), self-efficacy is a crucial element in pursuing graduate studies and leads to success. If students feel that they are not competent in meeting the requirements of their courses, as P3 did, then it is not surprising that they experience a decay in their self-efficacy, dedication to carry out these courses and satisfaction, and an increase in anxiety levels (Chemers et al., 2001). The participant had low self-efficacy levels believing that she had a lack of skills, knowledge, or other absences, which are some of the factors affecting self-efficacy (Byer, 2002). The feelings of anxiety and confusion was uttered by GSs pursuing their MA studies, which shows that as students move on in their GE processes they somehow figure out dealing with these feelings. Thus, it can be said that GSs can better manage this process in time.

In terms of dissatisfaction, P1 indicated that she was not very satisfied when she first encountered the courses. She was expecting a bit more sophisticated and theoretical knowledge compared to the courses she had taken in BA. She was expecting to deepen her scientific

knowledge and enhance this knowledge with current innovations in the field, which are factors affecting people's choices to become an academician in Turkey (Gömleksiz & Yıldırım, 2013, İncikabi et al., 2013). For this reason, P1's lack of satisfaction can be explained by her enthusiasm to learn new things in the field. At the first stage of MA, this enthusiasm should be met by the lecturers of MA programs in order to meet the expectations of their GSs.

Contrary to the beginning of GE, the participants indicated both positive and negative feelings while they had graduate courses. P2, who was an English teacher and a school principal at a state secondary school and taking MA courses at the time of the interview, indicated that when she started taking courses, she felt more professionally satisfied and self-confident, which can be counted as positive feelings at this stage. According to P2, she enhanced her knowledge in the field as she took more and more courses on English language teaching, which helped lessons with secondary school children. Likewise, P5, who was at the stage of taking Ph.D. courses, was glad to be a graduate student because academic studies were within her area of interest. P5 explained her satisfaction as:

"When I graduated from the university, I did not work for a while. I was interested in academic studies. I did not want to work neither as a teacher at a state school nor as an instructor at a university. I was interested in academic studies more... Now, I am happy to be here." (P5)

P5's desire to become a member of academic community shows similarity with the outcomes of previous studies conducted on GSs in Turkey for one of the motives to pursue an academic career as being an expert in the field of study (Gömleksiz & Yıldırım, 2013; İncikabi et al., 2013; Ören et al., 2012; Savaş & Topak, 2005). In P2's statements, it is seen that her professional satisfaction is heavily related to her eagerness to enhance her knowledge in her field of study. Being well equipped (Gömleksiz & Yıldırım, 2013) is also observed to be connected with being academically motivated for learning in P2's situation. As Entwistle (1968) states, there is a positive correlation between these two factors. These results indicate that, Turkish ELT GSs feel motivated and qualified when they see themselves as experts in their fields of study.

Being professionally self-confident was another feeling that P2 uttered in her interview. P2 felt productive and prestigious in front of her students, and she made a difference in her professional life after taking MA courses which were also feelings found in a previous study (Gömleksiz & Yıldırım, 2013). Similarly, one of the sources of Ph.D. students' happiness was conducting effective academic studies and publishing them. P7 expressed her satisfaction with this situation, and this is consistent with the outcomes yielded in the research of Gömleksiz and Yıldırım (2013) that candidates would like to improve them for carrying out successful studies. In the present study, P7 was also aware of the financial support of her university that was not the same for all academicians, and she was content with this situation and felt lucky. P5 also expressed her happiness in having academic studies. She explained her pleasure with overlapping of her sense of wonder and love of learning new things with one requirement of carrying out an academic study.

"We constantly see new things related to our own area or statistics. If you like studying always and being a student, it will be appropriate for you. Thus, I am delighted. I always consider searching for new things. When I hear something new, I need to search it from Google, and this is what I do for all the other things in my life. So, it is very good for me." (P5)

These results are in good agreement with the other studies that pointed out having scientific knowledge and being up to date to the innovations in the field (Gömleksiz & Yıldırım, 2013), and being aware of the current topics (İncikabi et al., 2013). Therefore, they will not feel fallen behind contemporary researchers and this triggers their motivation to continue their studies. Moreover, P5 also stated to be satisfied with contributing to the academic area despite having difficult times. This outcome concurs with the one concluded in the study of İncikabi, et al. (2013) namely "academic development" and "working for the improvement of science", and also in the study of Gömleksiz and Yıldırım (2013) in terms of "being an academician", "contributing to the field", and

“making a difference in professional life.” This also shows that, no matter how difficult it is for some GSs, they feel happy that they form the building blocks of the field as researchers. Producing, being excepted as researchers and seeing the results of their efforts lead to satisfaction among ELT GSs.

Similarly, one of the participants, P5, expressed her “motivation” as a crucial element for carrying out successful studies. She emphasized the need for constant development. According to her, it is not possible to maintain academic studies without having internal motivation. Similarly, P6 also highlighted the importance of professional development for her case. Her intrinsic motivation can be clearly understood from her internal speech as follows:

“You are doing this because you want it, so I have to study not for completing the courses quickly and becoming an assistant professor but for learning new things.” (P6)

In terms of internal motivation, these results agree with those of Incikabi et al. (2013). Moreover, it can be clearly seen that both P5, who was a research assistant, and P6, who was an instructor living and working in another city, indicated that they were motivated highly for pursuing academic studies. Arising from internal factors, both P5 and P6 reported having a desire to learn new things and developing their abilities. Therefore, even though P1, talked about how she was confused at the very beginning of this process, P2 stated positive feelings and gains after taking some courses. Even though these courses put P2 under pressure, at least she knew what to do in her professional life with the knowledge she gained from those courses. She blamed heavy load of course requirements and limited time to meet those requirements for putting her under pressure. She explained these two sources for this negative feeling as:

“Especially, there is a known fact named homework load that there are times that you write 75 annotated. This can take 50-55 pages, depending on yourself. Reading and analyzing them one-by-one. I think this is an excessive load for a course. As said, you are conducting research. And this happens only in one term. The course lasts one term. The thing you want to do sometimes does not emerge in one term. It sometimes becomes roughly sketched out thing.” (P2)

P2 pointed out here actually how important time-management is and how it is related to anxiety. Similarly, attending Ph.D. courses, P5 pointed out her feeling of being under pressure as the unclear criteria for papers that GSs have to prepare until the end of the course period. The part(s) that professors wanted them to submit for a date or due date for the paper could be uncertain in some courses, which caused stress for her. Feeling under pressure is one of the ways that anxiety emerges in a person. As Hudd et al. (2000) suggest, there is a positive correlation between two factors, and as time-management problems increase, GSs’ anxiety levels increase as well. The course load is more or less the same in all ELT graduate programs. There may be little differences, but students have to keep up with many reading assignments, presentations, papers, and so on. Therefore, by looking at the feelings that emerged after this overload and the quality of the works, the curriculum may be reconsidered and be disburdened for these students.

Having a family, P6 had different roles and responsibilities than the other participants. For instance, one of her social roles was to bring up her little son, and she spent time with him, and her husband and other family members helped her with her responsibilities related to her son. On the other hand, she was a graduate student, and she tried to study as much as possible, and she had success in her Ph.D. studies. Therefore, she reported having feelings of great pleasure with both her family and herself. Thus, P6 was a very good example as a mother, wife, and, at the same time, being a Ph.D. candidate at the age of 40 with the support of her family.

While writing their thesis, the participants reported that they mostly experienced negative feelings such as being indecisive, demotivated, isolated, and under pressure. Recent studies have reported that GSs feel tedious and anxious and have low self-efficacy levels with a decrease in their critical thinking abilities when they have to conduct research (Bökeoğlu & Yılmaz, 2005;

Tekin, 2007; Köksal & Razi, 2011). P3 stated that she was excited when she passed to the thesis writing stage. Along with this excitement, she also expressed being indecisive in finding a research topic for her thesis. The biggest dilemma she was in was whether the research topic she chose was a valid one or not. This question even encompassed her daily life. Most GSs have difficulty in finding a research topic for their thesis (Aslan, 2010). It can be concluded that GSs, especially in MA degrees, do not reach the necessary levels to be able to devise and conduct a research independently. Thus, guiding these GSs is significant to eliminate the above stated negative feelings before they progress to writing their theses.

Another negative feeling that was stated by two cases was feeling under pressure. According to them, they felt under pressure because of two reasons: (1) the deadlines of each stage in the thesis process and (2) being alone at all the stages of this process. Advisors' lack of guidance, communication problems, and their insufficient help can sometimes cause negative feelings for GSs (Arabacı & Akıllı, 2013; Çoruk et al., 2016; Gömleksiz & Yıldırım, 2013). In this case, P4 suffered from being under pressure since she was all alone at all stages of the thesis writing process. She stated her feelings as:

“Actually, I thought it would be easier. Previously I thought that the lecturers would be more helpful. However, it did not turn out as I expected. I saw that I have all the responsibility. I mean, you have to decide on everything on your own from all of the literature review to what kind of research you will conduct. I mean, my situation was like that. I never get any help from my advisory at those points. I decided on everything on my own.” (P4)

These show the importance of being supported in the whole process of GE and the participants' utterances indicate that ELT GSs are left alone by their professors especially in their decisions with theses and dissertations, which cause undertaking more responsibilities that one GS can take. The reason for this can be the heavy work load that professors have and as a result limits their time in advising GSs.

Apart from these negative feelings, P3 explained her excitement as being happy and zealous at this stage. Both of these good feelings can be related to completing something during MA. As Gömleksiz and Yıldırım (2013) found out in their study, being an academician is one of the motives that GSs have in pursuing their academic studies. It can be seen in P3's statements that she was quite eager to be an academician, and that made her feel happy in all the stages she accomplished. P3's positive feelings are the ones that all students should experience. Even though she felt indecisive and under pressure like P4, she did not indicate any loneliness during these stages. This may be a distinctive factor in both cases' feelings. As they stated earlier, P3 was a research assistant at the university she pursued her MA, but P4 lived in another city, and she had a distant relationship with her advisor. The distance factor may affect the feelings of these GSs. Therefore, it can be said that being close to their advisors can help students develop more positive feelings during this stage.

Another participant, P8, desired to learn something while taking pleasure while writing her Ph.D. dissertation. Instead of completing it, she would like to develop her knowledge and skills. Her intrinsic motivation played a crucial role in this developmental process. This outcome is similar to the results revealed in the study of Incikabi et al. (2013) at the point of making graduate student's life more entertaining as engaging in academic studies. According to the participants' statements, they were happy with being a member of an academic environment and motivated for improving their knowledge and skills that were also concluded in the other studies (Gömleksiz & Yıldırım, 2013; Incikabi et al., 2013; Ören et al., 2012; Savaş & Topak, 2005).

The participants also indicated feelings of isolation and demotivation while they were writing their thesis. P4 highlighted isolation. Even though she tried to make plans and work in a disciplined way, she expressed how hard it was as:

"I cut down on my hobbies, thinking that I have to finish my thesis. Especially reading books, I mean. Instead of relaxing at the weekends, I read for my thesis. The thesis always occupied my mind." (P4)

It is known that GSs have role conflicts in their academic and personal lives (Hudd et al., 2000). Instead of being occupied with daily activities, especially at the weekends, like other people, P4 struggled between the thesis and daily life. She even indicated guilt for her priorities and choices, similar to the findings of other studies (Offstein et al., 2004). Furthermore, the time constraint at the thesis writing process has been found to be another factor isolating students from their social lives by putting them under pressure (Hockey, 1994). Therefore, as P4, being planned and disciplined can be helpful for the students suffering from the same problem.

Sometimes being a bit more involved in daily activities may cause GSs to lose their motivation to continue writing their thesis as P4 has stated in her interview. For her, demotivation was another big problem, and she handled it by finding her own intrinsic motivational factor.

"If you give, you dishearten yourself, and it is hard to be readapted. Also, my biggest support was having a Tübitak scholarship. I worked a little for taking Tübitak [the Scientific and Technological Research Council of Turkey] scholarship and keep up with its deadline. If I had not had Tübitak scholarship, I could have pretexted such as giving a little break, and so on."

As Bozanoğlu (2004) states, in order to produce academic work, it is essential to have the necessary energy. Therefore, GSs should find some deadlines or some other motivational factors to trigger their energy to continue their studies, especially at the thesis stage.

At the end of writing the thesis, GSs felt unconfident, anxious, and dissatisfied, but at the same time relieved. The last case P4, who was at the end of her thesis writing process and was about to present her thesis, stated that even though she was relieved that she finished the writing process, she still had a lack of self-confidence and satisfaction and felt anxious. According to P4, her anxiety was due to the doubt she had on her topic of the thesis. GSs show low self-esteem levels in determining their research topic (Bökeoğlu & Yılmaz, 2005) and when P4's situation is taken into consideration during the thesis writing process, her being indecisive and under pressure due to being alone at that stage seems to cause her to feel anxious at the end. She stated her feelings as:

"I was never sure. I do something, and I need to send it to my advisor, but I always have questions in my mind. It took a long time to get a response from her... As I said, I mostly did not find the feedback I got very satisfying. For this reason, I still feel distressed. I mean, I feel anxious. Is the thing I have done valid? Is the study I have done so far acceptable for everyone?" (P4)

Therefore, the help of the advisor is one of the most critical elements during the thesis writing process. For P4, the feedback was quite remarkable. Since her advisor did not give enough guidance, in the end, she ended up feeling anxious about the validity of her thesis. Additionally, she indicated that she did not feel confident about her thesis, considering the possibility that the jury members would think negatively about her thesis. Feeling the support of the advisor seems quite essential for a graduate student, especially at the presentation stage. If a graduate student has reached the final stage with a hesitance at every phase, it will not be surprising that this student suffers from a lack of self-confidence. In order to be able to defend her study in front of other lecturers, the student needs to be sure about his/her thesis. Telkin's (2007) study has found out that there is a negative correlation between GSs' anxiety levels and research self-efficacy. P4 indicated having low self-efficacy for the research she conducted for her thesis, and this resulted in low self-confidence for her.

Having completed all the stages except for the presentation of the thesis, P4's overall assessment of her experience yielded that she was not satisfied at the end of this process due to her expectations for the kind of knowledge she gained. She was an English instructor at a private

university in the school of foreign languages, and she taught English as a foreign language. This requires her to enhance her teaching abilities in her field, as well. For this reason, she stated that she had expected to gain more practical knowledge. However, the MA program provided her with more theoretical knowledge, which made her somewhat satisfied with the program. Studies have shown that GSs mostly have problems in combining theory and practice (Sezgin et al., 2011; Gömleksiz & Yıldırım, 2013). In P4's situation, she may have the necessary knowledge to combine theory and practice, but could have problems and lack of knowledge in how to do so.

### Problems of ELT GSs

A total of seven sub-themes have emerged for the second main theme: problems as a result of the data analysis process. The distribution of sub-themes, according to the second main theme, is presented in Table 3.

**Table 3.**

*The distribution of sub-themes according to the main theme 2: problems*

Sub-themes according to the main theme 2: problems
<i>At the beginning of the GE, students face problems related to...</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• lack of knowledge literature search</li> </ul>
<i>During the courses, students face problems related to...</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• commuting</li> <li>• limited time</li> </ul>
<i>While writing their theses, students face problems related to...</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• lack of knowledge on...               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ research methods</li> <li>○ literature search</li> <li>○ statistics</li> </ul> </li> <li>• lack of support from advisors</li> </ul>

At this first stage of the GE process, P1 stated that she had a problem in not knowing how to find and evaluate academic articles related to her research topic. Researchers have investigated the difficulties that GSs can come across and found out that carrying out research, reviewing the literature, and utilizing various techniques and procedures for research are some of the problems that they can encounter during their studies (Aslan, 2010; Arabacı & Akıllı, 2013; Gömleksiz & Yıldırım, 2013; Sezgin et al., 2011). Especially for the ones who have just started their MA career, the above issues can be quite complicated and needed to be instructed by the lecturers before assigning them to the students. P1 was lucky enough to find answers to her questions since she was a research assistant and worked with her professors. She also asked her friends' help and look for information from the internet. Being surrounded by other academicians and lecturers is a beneficial thing for the starters. However, other GSs may not be as lucky as her. Before going deeper into the course stage, it is necessary to solve these kinds of problems so that fulfilling the other requirements will not be so difficult for GSs.

The participants stated that, during the courses, they faced problems concerning commuting and having limited time. P2 experienced these problems as her graduate school was very distant from the city she lived and she had limited time for excessive course requirements. P6 had a more challenging duty because she got married with one child who was only three years old. As similar to P2, she lived in another city and went there every week. She emphasized that becoming a Ph.D. student was one of her biggest dreams. However, it could be understood from her statements that it was not easy to have many responsibilities at the same time. According to Hudd et al. (2000), role conflict might be a problem due to having both academic and social responsibilities. P6 suggested that having a good time-management strategy could be a good solution for this problem. On the contrary, Offstein et al. (2004) mentioned even physical and mental illness as a result of not having a good balance between these responsibilities. Moreover, P6 believed that she was fortunate due to having the support of her family.

P2 was a director in a secondary school, and she was also teaching English at the same school. She had to spend weekly 16 hours on the road to take MA courses. Generally, for a Turkish graduate student, it is a big problem to take permission for their MA courses from their work (Arabacı & Akıllı, 2013; Gömleksiz & Yıldırım, 2013), but for P2, this was not the issue. She stated her problem as:

“... If you are living far away from the city in which the university you are taking you MA courses... travelling- I had many friends working at schools of Ministry of Education- is very problematic... The lecturers do not really care about the students' situation. For example, if the courses can be done on Fridays or Mondays, it will be easier for the ones who travel. However, I travel here in the middle of the week, on Wednesdays. I go directly to my school when I return from MA courses. This makes me a bit dizzy.” (P2)

The inappropriate course days and difficulties in attending the courses have already been highlighted in the Turkish context (Çoruk et al., 2016). This problem even doubled by another one, as Arabacı and Akıllı's (2013) study revealed that the heavy workload of students prevents them from studying their courses and fulfilling the course requirements accurately. Connected with this issue, P2 expressed having problems with time as well. She indicated that:

“I come home and do my homework after school. I have a schedule. I have to stick to my schedule. Every week there is an intensive reading, article, field research and so on. Generally, for each course, they want a research paper. They want us to write an article. Moreover, this is not an easy process. It cannot be done with a short term study. It requires a long term study.” (P2)

P2 found two solutions to this problem. As she stated, she had a schedule and studied regularly. She also indicated that graduate students at her university could ask for extra time for their final assignments. So, having extra time can be another solution for the ones who have similar problems like P2. Sometimes heavy workload can be a reason for GSs, and they cannot study properly (Arabacı & Akıllı, 2013). Therefore, GSs should have good time-management skills in order to be successful at this stage which is also illustrated with the statement of P5 as follows:

“It is difficult to be a GSs and a research assistant at the same time because my job responsibilities dominated my daily life. I engage in my job responsibilities, mostly within the working hours. However, I try to study when I have free time. I search for articles and generally collect them within the working hours, and I read them at home in the evenings or at weekends. Although I have time to search at school, I read them and write my articles mostly at home.” (P5)

As another problem, P5 complained of changes at different stages of a Ph.D. For instance, she reported not being happy with unclear points expected for papers such as the parts to be submitted or due date for the assignments. She thought that unclear points made her anxious and desired a clear and detailed schedule as a solution to this problem. Accordingly, Arabacı and Akıllı (2013) emphasized a similar issue that P3 stated as a misdirection of course requirements. Moreover, P7 pointed out another problem that she did not experience any problem with her advisor; however, she observed that some GSs had communication problems with their advisors. As stated by P7, Arabacı, and Akıllı (2013), Çoruk et al. (2016), and Gömleksiz and Yıldırım (2013) also indicated a communication problem between the GSs and their advisors. P7 reported to have chances to observe different GSs, and according to her, some GSs could easily be offended professors' comments for their papers. She saw the source of this problem was a misunderstanding of these students. As for these situations, P7 advised to be honest and share their ideas with their advisors in a suitable manner.

This last stage seems to be the most problematic one among all others. The problems were retrieved from both P3, P4, and P8's interviews. Finding a research topic was a significant problem reported by both P7 and P8. According to P8, GSs had this difficulty due to not being autonomous in their studies. She indicated that the ability to control their decisions in various stages of

academic studies was important. Especially for solving this problem, students needed to read a lot and try to find their own way of finding a topic for an article or dissertation. She also reported that being autonomous was not only crucial in finding a research topic but also other stages, such as preparing for the qualifier exam. P8 had a different point of view in finding a solution to the same problem. She complained about the restricted time and having many responsibilities in both their job and Ph.D. courses. During the preparation and writing processes, she expected the guidance of professors more. Considering various parts of the writing process, she pointed out a pessimistic scenario that students may feel lost in a part of a study without the help of the professors. Thus, P8 believed that GSs needed to be guided by the professors regularly.

P8 also indicated another problem related to data collection during writing her dissertation. Due to being a research assistant and not having their own classes and students, she had to collect data from participants that she did not know. She felt stressed because she did not know whether she could handle any unexpected behaviour during data collection. Moreover, time restriction was another source that increased her anxiety at that period. She expected guidance from professors regularly during the process of writing an article. However, she stated that she was alone during the data collection procedure, and she had to find solutions for every single problem at this period. Research conducted on GSs have shown many advisor-related problems that students can encounter during their studies. Lack of guidance, failing to reach advisors, lack of communication (Çoruk et al., 2016), and time constraints (Gömleksiz & Yıldırım, 2013) are found to be some of those highlighted problems. A new problem that can be added to this list was P4's insufficient feedback from her advisor, which was also a problem of the Ph.D. candidate P8:

“Writing articles constantly for the courses, every instructor may not provide any or detailed feedback. It can be more difficult to maintain feedback with the increasing number of students. It could be that you write an article just for the aim of having success in a course and it does not have any other purpose. Yes, the students also have some responsibilities at this point for publishing that paper. GSs should develop themselves to achieve this. In my opinion, students need the guidance of the instructors.” (P8)

Furthermore, maybe as a source, the advisors' own workload can be another element in this list. To solve this kind of problem, P4 offered some actions that she did during this stage. She stated that examining another thesis, getting help from friends and experts, and taking all the responsibility at this process would make GSs overcome such a problem.

Little knowledge in research, problems in access to some databases, and lack of statistics knowledge were the issues that P3 stated for her experience during the thesis stage. GSs generally have problems in conducting research (Arabacı & Akıllı, 2013) comprehending research methods and techniques (Aslan, 2010; Arabacı & Akıllı, 2013) and analysing quantitative and qualitative data (Aslan, 2010). Furthermore, GSs have been found to develop negative attitudes towards statistics (Mills, 2004). So, P3's problems can be found in the findings of the previous studies. However, the problem in accessing some databases can be emphasized and added to the list of problems that GSs have during this stage. For a solution to these problems, P3 indicated that she asked for lecturers' help, read books on the related topics, and searched the internet.

Although some of the feelings and problems were previously identified with other research in the field, there have been unique findings that all eight cases have stated in this study. Additionally, while many studies have focused on the problems and rarely given genuine solutions of that students have developed, these findings of the current study will shed light to feelings, problems and genuine solutions of GSs for each step, particularly in the field of English as Foreign Language Education MA and Ph.D. Programs.



## Conclusion

This study aimed to have a deeper understanding of the feelings and problems of ELT GSs in MA and Ph.D. programs in Turkey and how they handle their problems. The findings of this quantitative study demonstrated similar results with the previous studies conducted on GSs in Turkey (Arabacı & Akıllı, 2013; Aslan, 2010; Bökeoğlu & Yılmaz, 2005; Çoruk et al., 2016; Gömleksiz & Yıldırım, 2013; Ören et al., 2012; Sezgin et al., 2011). However, in addition to the findings of these studies, this study highlighted different feelings, such as excitement, indecisiveness, pressure, lack of satisfaction, confusion, professional satisfaction, and self-confidence. Furthermore, what is also unique of this study is that these feelings have been stratified for each stage of MA and Ph.D. programs, indicating the sources as well. In order to support GSs when they experience these negative feelings, the awareness of their existence is of vital importance, most notably for the lecturers in ELT graduate programs.

Specific problems should also be taken into account in the restructuring of these programs. If some actions are to be taken, the field-specific problems such as problems in access to international databases should be solved, and maybe some extra courses on statistics can be put in the curriculum. Most importantly, the problem of distance has to be discussed in detail since ELT MA programs are rare in Turkey, and very few universities in big cities offer graduate studies in the field. As researchers (Arabacı & Akıllı, 2013; Çoruk et al., 2016; Gömleksiz & Yıldırım, 2013) have indicated, GSs are mostly the ones who have professions and families bringing many extra responsibilities for them in their daily lives. Therefore, even though it is challenging to consider the situations of each and every individual, the curriculum and course days can be organized in favor of the ones who are in a more hectic and challenging position. In this way, these students can focus on their graduate studies better, and the results will be more fruitful.

In sum, it is necessary to note here that the identification and solution of these problems are quite crucial for the success of GSs pursuing their academic careers. Considering the fact that MA is the first step in their careers, lecturers and graduate programs should provide as much help as they can. As Bülbül (2003) said, having young and hardworking brains in MA and Ph.D. studies not just contributes to the individuals, but also the development of the country as a whole.

### Implications for the GE departments

Considering the problems and feelings articulated by the ELT GSs in this study, there are some steps that professors and administrators can take. The professors can be aware of GSs feelings and problems that they may experience at the different stages during the process of GE. In order to overcome the problems related to insufficiency of knowledge, which is necessary to be able to complete successfully some steps, professors can determine a road map at the beginning of the courses with clear goals and assessment criteria, and make a plan with their GSs by taking their needs and expectations into consideration. Therefore, feelings such as confusion, indecisiveness, dissatisfaction and demotivation can be eliminated. Furthermore, problems related with time and commuting show that administrators should arrange GE weekly programs understanding the fact that their students have many responsibilities in their lives and have to deal with many things in limited time. Hence, instead of offering courses on various days of a week, the schedule can be arranged in favour of GSs and can be held in one or two successive days. Moreover, departments can arrange meetings for GSs to share their GE-related problems and feelings with their peers and professors to find solutions. In this way, more fruitful products can be achieved in GE process as

GSs will not feel isolated, confused and left alone. Additionally, considering professors' workload and professional and personal responsibilities, administrators can try to balance their requirements so that professors can spare more time for their GSs.

### Implications for the GSs

The results of this study suggest that some GSs should have a good program for balancing their social, occupational and academic lives so that they can spare enough time for their GE studies and research. Furthermore, GSs should prepare themselves mentally to meet the criteria in course contents. That is, they have to have high readiness levels for a GE considering that it is a long journey with many requirements such as time, energy and effort. GSs should also have healthy communication with their advisors and all other instructors so that they can share their problems or any feelings in order to overcome and continue their studies without interruption. Furthermore, these students should be open to new ideas suggested by the instructors and evaluate the ideas maintained by instructors objectively. Since this is an ongoing process, GSs should develop themselves and update their knowledge continually.

### References

- Ali, A., & Kohun, F. (2006). Dealing with isolation feelings in IS doctoral programs. *International Journal of Doctoral Studies*, 1(1), 21-33.
- Arabacı, İ. B., & Akıllı, C. (2013, May 10-11). Lisansüstü öğretimde öğrenci sorunları [Students' problems in graduate education], [Conference session]. VI. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu, Sakarya, Turkey.
- Aslan, C. (2010). Türkçe eğitimi programlarında lisansüstü öğrenim gören öğrencilerin akademik öz yeterliklerine ilişkin görüşleri [The opinions of the Turkish education postgraduate students about their academic self-efficacy]. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(19), 87-115.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Worth Publishers.
- Bozanoğlu, İ. (2004). Akademik güdülenme ölçeği: geliştirilmesi, geçerliği ve güvenilirliği [Academic motivation scale: Development, reliability, validity]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37, 83-98.
- Bökeoğlu, O. Ç., & Yılmaz, A. G. K. (2005). Üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünmeye yönelik tutumları ile araştırma kaygıları arasındaki ilişki [The relationship between attitudes of university students towards critical thinking and research anxieties]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 41(41), 47-67.
- Bülbül, T. (2003). Ankara üniversitesi eğitim bilimleri fakültesinde görev yapan öğretim üyelerinin lisansüstü öğretime öğrenci seçme sürecine ilişkin görüşleri [Perceptions of academicians during the selection of postgraduate students in Ankara university, faculty of educational sciences]. *Ankara Eğitim Bilimleri Dergisi*, 36(1-2), 167-174.
- Byer, J. L. (2002). Measuring interrelationships between GSs' learning perceptions and academic self-efficacy. ERIC Document Reproduction Service No. ED 467 601. Retrieved on April 20, 2016.

- Chemers, M. M., Hu, L., & Garcia, B. F. (2001). Academic self-efficacy and first year college student performance and adjustment. *Journal of Educational Psychology, 93*, 55-64.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson.
- Çimen, A. (2015). The investigation of the opinions and expectations of physical education and sport teacher candidates regarding post graduate education (Tez No. 409589) [MA Thesis, Fırat University, Elazığ, Turkey]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Çoruk, A., Çağatay, Ş. M., & Öztürk, H. (2016). Lisansüstü eğitimde kayıt ve devam sorunları [Enrollment and attendance problems in graduate education]. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 9*(1), 165-178.
- Dogan, N., & Abd-El-Khalick, F. (2008). Turkish grade 10 students' and science teachers' conceptions of nature of science: A national study. *Journal of research in Science Teaching, 45*(10), 1083-1112.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics: quantitative, qualitative, and mixed methodologies*. Oxford University Press.
- Entwistle, N. J. (1968). Academic motivation and school attainment. *British Journal of Educational Psychology, 38*(2), 181-188.
- Erkılıç, T. A. (2009). The factors which affect the eagerness of GSs for post graduate education. *American-Eurasian Journal of Scientific Research, 4*(4), 254-262.
- Ethington, C. A., & Smart, J. C. (1986). Persistence to graduate education. *Research in Higher Education, 24*, 287-303.
- Erichsen, E. A., & Bolliger, D. U. (2011). Towards understanding international graduate student isolation in traditional and online environments. *Educational Technology Research and Development, 59*(3), 309-326.
- Gökçek, T., Taşkın, D., & Yıldız, C. (2014). Investigation of GSs' academic self-efficacy beliefs. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 141*, 1134-1139.
- Gömleksiz, M. N., & Yıldırım, F. (2013). Lisansüstü eğitim alan öğrencilerin lisansüstü eğitime ilişkin görüşleri. VI. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu [Graduate students' views on postgraduate education. 6<sup>th</sup> National Graduate Education Symposium], 68.
- Grbich, C. (2013). *Qualitative data analysis* (2nd ed.) Sage.
- Hawley, P. (2003). *Being bright is not enough*. Charles C Thomas.
- Hockey, J. (1994). New territory: Problems of adjusting to the first year of a social science Ph.D. *Studies in Higher Education, 19*(2), 177-190.
- Hudd, S. S., Dumlaio, J., Erdmann-Sager, D., Murray, D., Phan, E., Soukas, N., & Yokozuka, N. (2000). Stress at college: Effects on health habits, health status, and self-esteem. *College Student Journal, 34*, 217-238.

- Incikabi, L., Pektas, M., Ozgelen, S., & Kurnaz, M. A. (2013). Motivations and expectations for pursuing graduate education in mathematics and science education. *Anthropologist*, *16*(3), 701-709.
- Karakütük, K. (2002). *Öğretim üyesi ve bilim insanı yetiştirme lisansüstü öğretimin planlanması*. Anı Yayıncılık
- Karaman, S., & Bakırcı, F. (2010). Türkiye’de lisansüstü eğitim: sorunlar ve çözüm önerileri [Postgraduate study in Turkey: problems and proposed solutions]. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, *2*, 94-114.
- Kırmızı, Ö. (2011). An evaluation of M.A. ELT programs in Turkey. [Ph.D. Dissertation, Hacettepe University, Ankara, Turkey]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Küçükoglu, H. (2015). An Evaluation of PhD ELT programs in Turkey (Tez No. 394837) [Ph.D. Dissertation. Hacettepe University, Ankara, Turkey]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Kohun, F., & Ali, A. (2005). Isolation feelings in doctoral programs: A case study. *Issues in Information Systems*, *6*(1), 379-385.
- Köksal, D., & Razi, S. (2011). An investigation into ELT professionals' research culture in Turkey. *Education & Science*, *36*(162), 209-224.
- Lewis, C. W., Ginsberg, R., Davies, T., & Smith, K. (2004). The experiences of African American PH.D. students at a predominantly white Carnegie I – research institution. *College Student Journal*, *38*(2), 231-245.
- Merç, A. (2016). Research anxiety among Turkish graduate ELT students. *Current Issues in Education*, *19*(1), 1-15.
- Mills, J. D. (2004). Students' attitudes toward statistics: Implications for the future. *College Student Journal*, *38*(3), 349-362.
- Offstein, E. H., Larson, M. B., McNeil, A. L., & Mwale, H. M. (2004). Are we doing enough for today's graduate student? *The International Journal of Educational Management*, *18*, 396-407.
- Onwuegbuzie, A. J. (2004). Academic procrastination and statistics anxiety. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *29*(1), 3-19.
- Onwuegbuzie, A. J., & Wilson, V. A. (2003). Statistics Anxiety: Nature, etiology, antecedents, effects, and treatments a comprehensive review of the literature. *Teaching in Higher Education*, *8*(2), 195-209.
- Onwuegbuzie, A. J., Slate, J. R., Paterson, F. R., Watson, M. H., & Schwartz, R. A. (2000). Factors Associated with Achievement in Educational Research Courses. *Research in the Schools*, *7*(1), 53-65.
- Ören, F. Ş., Yılmaz, T. ve Güçlü, M. (2012). Öğretmen adaylarının lisan- süstü eğitime yönelik görüşlerinin analizi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, *1*(2), 189-201.

- Özcan, M. (2015). Efficiency and effectivity evaluation of education administration supervision planning and economics master degree (Tez No. 371191) [PhD. Dissertation, Marmara University, Istanbul, Turkey]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Özmentaş, G. & Özmentaş, S. (2005). Buca Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencilerinin lisansüstü eğitimden beklentileri ve yüksek lisans programı ile ilgili görüşleri [MA Students' expectations for the graduate education and opinions related to the MA program in Buca Education Faculty, Department of Music]. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, (Özel Sayı 1: Lisansüstü Eğitim), 247-255.*
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Sage.
- Saracaloğlu, A. S. (2008). Lisansüstü öğrencilerin akademik güdülenme düzeyleri: Araştırma kaygıları ve tutumları ile araştırma yeterlikleri arasındaki ilişki [The relationship between post graduate students' academic motivation level, research anxiety and attitudes with their research competence]. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5 (2), 179-208.*
- Savaş, B. & Topak, E. (2005). Lisansüstü öğrenim gören öğrencilerin beklentileri ve lisansüstü öğrenimi talep etme gerekçeleri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 17, 145-154.*
- Sayan, Y., & Aksu, H. H. (2005). Akademik personel olmayan lisansüstü eğitim yapan bireylerin karşılaştıkları sorunlar üzerine bir çalışma: Dokuz Eylül Üniversitesi, Balıkesir üniversitesi durum belirlemesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 17, 59-66.*
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist, 26, 207-231.*
- Seaward, B. L. (2002). *Managing stress: Principles and strategies for health and well-being* (3 ed.). Jones and Bartlett Publishers.
- Sevinç, B. (2001), Türkiye'de lisansüstü eğitim uygulamaları, sorunlar ve önerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 34.*
- Sezgın, F., Kavgacı, H., & Kılınç, A. Ç. (2011). Türkiye'de eğitim yönetimi ve denetimi lisansüstü öğrencilerinin öz değerlendirmeleri. *Journal of Higher Education & Science/Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 1(3).*
- Solberg, V. S., & Viliarreal, P. (1997). Examination of self-efficacy, social support, and stress as predictors of psychological and physical distress among Hispanic college students. *Hispanic Journal of Behavioural Sciences, 19, 182-201.*
- Song, M., Orazem, P. F., & Wohlgemuth, D. (2008). The role of mathematical and verbal skills on the returns to graduate and professional education. *Economics of Education Review, 27(6), 664-675.*
- Tekin, M. (2007, October 17-20). Lisansüstü öğrencilerinin araştırmaya yönelik kaygı ve yeterlilik düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi [Investigation of the levels of anxiety and competence of graduate students towards research in terms of several variables] [Conference session]. *III. Lisansüstü Eğitim Sempozyumu, Eskişehir, Turkey.*

- Thomas, K. M., Willis, L. A., & Davis, J. (2007). Mentoring minority GSs: Issues and strategies for institutions, faculty, and students. *Equal Opportunities International*, 26(3), 178-192.
- Torres, J. B., & Solberg, V. S. (2001). Role of self-efficacy, stress, social integration, and family support in Latino college student persistence and health. *Journal of Vocational Behavior*, 59, 53-63.
- Twenge, J. M. (2000). The age of anxiety? Birth cohort change in anxiety and neuroticism, 1952-1993. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79, 1007-1021.
- Ünal, Ç., & İlter, İ. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının lisansüstü eğitime olan tutumları (Fırat, Erzincan ve İnönü Üniversitesinde sınıf öğretmenliği ABD örneği) [Attitudes of classroom teacher candidates toward graduate education]. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(2).
- Yurdakul, I. K. (2016). *Nitel veri analizinde adım adım Nvivo kullanımı*. Anı Yayıncılık.

## Appendix

### Interview Questions

1. How long have you been a graduate student?
2. What is your daily life like as a graduate student?
3. Has being a graduate student been what you expected? Why? /Why not? What did you expect before entering the program?
4. How do you feel as a graduate student?
5. What kinds of experiences make you feel like that? Give examples.
6. What potential problems might GSs experience during this process?
7. Have you experienced any of these problems? How did you deal with it?

### Genişletilmiş Özet

Bilim insanları, akademisyenler ve üst düzey yöneticiler yetiştirmenin önemli bir adımı olan lisansüstü eğitim, bir ülkenin çeşitli konularını araştırmak ve ihtiyaç duyduğu yüksek kaliteli işgücünü yetiştirmek için temel bir sorumluluk taşır. Lisansüstü eğitim alanında yapılmış çalışmalar, bu süreç boyunca öncelikli olarak lisansüstü öğrencilerin çeşitli sorunlarına odaklanmış ve bu sorunlara çözümler sunmaya çalışmıştır. Ayrıca lisansüstü öğrencilerin tutumları ve lisansüstü öğretim programlarının etkinliği de bir süredir araştırılmaktadır. Bununla birlikte, alan yazında lisansüstü öğrencilerinin bu süreçler içerisinde çalışmalarını sırasında ortaya çıkan duyguları üzerine yapılmış çalışmaların azlığı öne çıkmaktadır. Ayrıca, Türkiye bağlamında, lisans derecesi sunan İngilizce Öğretmenliği bölümlerinin sayısı artmakta ve sonuç olarak bu alandaki yüksek eğitilmiş profesyonellere olan ihtiyaç da ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle, lisansüstü eğitimin kalitesini arttırmak ve mevcut koşullara işaret etmek için İngiliz dili eğitimi lisansüstü öğrencilerinin sorunlarının, algılarının ve duygularının derinlemesine araştırılması gerekmektedir. Böylece akademisyenlerin yanı sıra İngiliz dili eğitimi lisansüstü programlarında okuyan lisansüstü öğrenciler için kapsamlı bir çerçeve sunulabilecektir. Bir diğer önemli nokta, mevcut çalışma ile lisansüstü öğrencilerin mesleki gelişim süreçlerine ilişkin alan yazına katkı sağlanacaktır. Mevcut çalışma nitel araştırma olarak desenlemiştir ve böylece merkezi olguyu ayrıntılı olarak kavrayabilmeyi amaçlamaktadır. Bu çalışmadaki amaç, İngiliz dili eğitimi lisansüstü öğrencilerinin duyguları ve sorunları hakkında kapsamlı bir anlayışa sahip olmaktır. Ayrıca bu çalışma, bir vaka hakkında bireyin veya bir grup insanın deneyimlerinin anlam, yapı ve özündeki zengin ayrıntıları araştırmak, tanımlamak, açıklamak ve yorumlamak için Fenomenolojik Yaklaşımı benimsemektedir. Bu nedenle, bu çalışmanın araştırmacıları Türkiye'deki farklı devlet üniversitelerinin İngiliz dili eğitimi lisansüstü programlarında okuyan

İngilizce öğretmenlerinin duygu ve sorunlarını tanımlamayı, açıklamayı ve yorumlamayı amaçlamıştır. Katılımcılar, Türkiye'de Orta ve Güney Anadolu'da bulunan farklı devlet üniversitelerinde İngiliz dili eğitimi alanında yüksek lisans ve doktora eğitimine devam eden öğrenciler arasından seçilmiştir. Katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Toplamda, sekiz lisansüstü öğrencisi bu çalışmaya dâhil edilmiştir. Maksimum çeşitliliği sağlamak için, lisansüstü programlarının her aşamasından bir öğrenci seçilmiştir. Veri toplamak için araştırmacılar tarafından yarı yapılandırılmış görüşme soruları hazırlanmıştır. Veri toplama aracının güvenilirliğini artırmak için nitel araştırma konusunda iki uzman tarafından sekiz soru oluşturulmuş ve kontrol edilmiştir. Ayrıca, mülakat soruları, hem yüksek lisans hem de doktora iki lisansüstü öğrencisi ile pilot uygulama olarak yapılmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler nitel olarak analiz edilmiş ve verilerin analizinde tümevarımsal analiz yöntemi benimsenmiştir. Sekiz katılımcı ile yapılan görüşmeler sonucunda toplanan veriler iki ana tema altında gruplanmıştır: duygular ve sorunlar. Lisansüstü eğitimlerinin başlangıcında öğrenciler endişeli, şaşkın, hüsrana uğramış, hoşnutsuz gibi duygular hissetmişlerdir. Ders dönemleri sırasında öğrenciler, memnun, motive, kendine güvenen, baskı altında ve tezlerini yazarken uyarılmış, motive olmuş, yalıtılmış ve baskı altında hissettiklerini belirtmişlerdir. Son olarak, tezlerini yazdıktan sonra kendine güvenmeyen, endişeli, hoşnutsuz ama rahatlamış hissettiklerini söylemişlerdir. Veri analizi sonucu ortaya çıkan problemlere bakıldığında ise öğrenciler, lisansüstü eğitimin başında gerekli alan yazın araştırması için bilgi eksikliği, dersler esnasında yol ve zaman, tez yazma aşamasında ise araştırma yöntemleri, alan yazın taraması ve istatistik açısından problemler yaşadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca tez yazım aşamasında danışmanlarından gerekli desteği göremediklerini de eklemişlerdir. Bu nicel çalışmanın bulguları, Türkiye'deki lisansüstü öğrenciler üzerinde yapılan önceki çalışmalarla benzer sonuçlar ortaya koymuştur. Ancak bu çalışmaların bulgularına ek olarak, bu çalışma heyecan, kararsızlık, baskı, tatminsizlik, kafa karışıklığı, mesleki doyum ve özgüven gibi farklı duyguları vurgulamıştır. Dahası, bu çalışmanın da benzersiz olan yanı, bu duyguların yüksek lisans ve doktora derecelerinin her bir aşaması için katmanlaştırılmış olmasıdır. Özetle, sorunların ve duyguların tanımlanması ve çözümünün akademik kariyerlerini sürdüren lisansüstü öğrencilerin başarısı için oldukça önemli olduğunu belirtmek gerekir. İngiliz dili eğitimi lisansüstü öğrencileri tarafından dile getirilen sorunlar ve duygular göz önüne alındığında, profesörlerin ve yöneticilerin atabileceği bazı adımlar vardır. Profesörler, öğrencilerinin lisansüstü sürecinin farklı aşamalarında yaşayabilecekleri duygu ve sorunlarının farkında olabilmelidirler. Bazı aşamaları başarılı bir şekilde tamamlayabilmek için gerekli olan bilgi yetersizliği ile ilgili sorunların üstesinden gelmek için hocalar derslerin başında net hedefleri ve değerlendirme ölçütleri olan bir yol haritası belirleyebilir ve öğrencileri ile ihtiyaç ve beklentilerini dikkate alarak plan yapabilirler. Böylelikle kafa karışıklığı, kararsızlık, tatminsizlik ve motivasyon kaybı gibi duygular ortadan kaldırılabilir. Dahası, zaman ve işe gidip gelmeyle ilgili sorunlar, yöneticilerin, öğrencilerinin hayatlarında pek çok sorumluluğu olduğunu ve birçok şeyle sınırlı bir süre içinde uğraşmak zorunda olduklarını anlayarak lisansüstü eğitimin haftalık programlarını bunları göz önünde bulundurarak düzenlemeleri gerektiğini göstermektedir. Bu nedenle, haftanın çeşitli günlerinde kurslar sunmak yerine, programlar lisansüstü öğrencilerin lehine düzenlenebilir ve bir veya iki ardışık günde yapılabilir. Ayrıca bölümler, lisansüstü öğrenciler için lisansüstü eğitim ile ilgili sorunlarını ve duygularını meslektaşları ve profesörleri ile paylaşmak ve çözüm bulmaları üzere toplantılar düzenleyebilir. Bu şekilde, lisansüstü öğrenciler izole edilmiş, kafası karışmış ve yalnız bırakılmayacağından, lisansüstü eğitim sürecinde daha verimli ürünler elde edilebilir. Ek olarak, profesörlerin iş yükünü ve mesleki ve kişisel sorumluluklarını göz önünde bulundurarak, yöneticiler, profesörlerin öğrencilerine daha fazla zaman ayırabilmeleri için gereksinimlerini dengelemeye çalışabilirler. Bu çalışmanın sonuçları, bazı lisansüstü öğrencilerin sosyal, mesleki ve akademik yaşamlarını dengelemek için iyi bir programa sahip olmaları gerektiğini, böylece lisansüstü eğitim çalışmalarına ve araştırmalarına yeterince zaman ayırabilmelerini önermektedir. Ayrıca, lisansüstü öğrenciler ders içeriklerindeki ölçütleri karşılamak için kendilerini zihinsel olarak hazırlamalıdır. Yani, zaman, enerji ve çaba gibi birçok gereksinimi olan uzun bir yolculuk olduğunu düşünürsek, bir lisansüstü eğitim için yüksek hazırlık seviyelerine sahip olmaları gerekir. Lisansüstü öğrenciler ayrıca danışmanları ve diğer tüm eğitimler ile

sağlıklı bir iletişim içinde olmalıdır, böylece problemlerini veya herhangi bir duygusunu paylaşarak öğrenimlerine ara vermeden devam edebilirler. Ayrıca bu öğrenciler, öğretim elemanlarının önerdiği yeni fikirlere açık olmalı ve öğretim elemanlarının sürdürdükleri fikirleri objektif olarak değerlendirmelidir. Bu devam eden bir süreç olduğundan, lisansüstü öğrenciler kendilerini geliştirmeli ve bilgilerini sürekli olarak güncellemelidir.